

| Questionnements  | Objectifs d'apprentissage  |
|--|--|
| <p style="text-align: center;"><b>VII.</b><br/> <b>Quelle est l'action de l'École sur les destins individuels et sur l'évolution de la société ?</b><br/> <b>(Année impaire)</b></p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprendre que, dans les <u>sociétés démocratiques*</u>, l'École transmet des savoirs et vise à favoriser <u>l'égalité des chances*</u> ; comprendre l'évolution, depuis les années 1950, des principaux indicateurs mesurant l'accès à l'école et à l'enseignement supérieur (taux de scolarisation, taux d'accès à un diplôme ou à un type de formation) en distinguant les <u>processus de massification scolaire*</u> et de <u>démocratisation scolaire*</u>.</li> <li>- Comprendre la multiplicité des facteurs d'inégalités de réussite scolaire (notamment, rôle de l'École, rôle du <u>capital culturel*</u> et des investissements familiaux, <u>socialisation* selon le genre*</u>, effets des stratégies des ménages) dans la construction des trajectoires individuelles de formation.</li> </ul> |

| Questionnements   | Objectifs d'apprentissage  |
|---|--|
| <p style="text-align: center;"><b>VIII.</b><br/> <b>Quels sont les caractéristiques contemporaines et les facteurs de la mobilité sociale ?</b><br/> <b>(Année impaire)</b></p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Savoir distinguer la <u>mobilité sociale intergénérationnelle*</u> des autres formes de mobilité (géographique, professionnelle ou <u>intragénérationnelle*</u>).</li> <li>- Comprendre les principes de construction, les intérêts et les limites des tables de mobilité comme instrument de mesure de la mobilité sociale.</li> <li>- Comprendre que la <u>mobilité observée*</u> comporte une composante structurelle (<u>mobilité structurelle*</u>) ; comprendre que la mobilité peut aussi se mesurer de manière relative indépendamment des différences de structure entre origine et position sociales (<u>fluidité sociale*</u>) et qu'une société plus mobile n'est pas nécessairement une société plus fluide.</li> <li>- À partir de la lecture des tables de mobilité, être capable de mettre en évidence des situations de <u>mobilité ascendante*</u>, de <u>reproduction sociale*</u> et de <u>déclassement*</u>, et de retrouver les spécificités de la mobilité sociale des hommes et de celles des femmes.</li> <li>- Comprendre comment l'évolution de la structure socioprofessionnelle, les niveaux de formation et les ressources et configurations familiales contribuent à expliquer la mobilité sociale.</li> </ul> |

Plan

Intro → Comprendre que, dans les sociétés démocratiques\*, l'École transmet des savoirs et vise à favoriser l'égalité des chances\*

## I. Les tables de mobilité, présentation...

### **A. Les tables de mobilité, principes de construction de la table « brute » ...**

#### 1. Autour des formes de mobilité...

*a. Différentes approches de la mobilité sociale : la mobilité peut être géographique\*, professionnelle\*et générationnelle\*...*

*b. ... et ces formes sont parfois liées.*

#### 2. ... une table intergénérationnelle :

*a. Deux questions centrales où s'expriment déjà intérêts et limites...*

*b.... et où il faut souligner l'importance des marges : la mobilité observée comporte une composante structurelle.*

### **B. ... qui donne naissance à deux tables de mobilité relative...**

#### 1. Table de destinées relatives des individus issus d'un même G.S.P...

*a. Principes de construction...*

*b. ... et principaux résultats*

#### 2. ... que l'on retrouve dans la table de recrutement.

*a. Principes de construction...*

*b. ... et principaux résultats*

**ANNEXE** : les spécificités de la mobilité sociale des hommes et de celles des femmes.

### **C. ... mais une société (plus) mobile n'est pas nécessairement une société (plus) fluide.**

#### 1. Qu'est-ce que la fluidité ? ...

*a. Un principe essentiel...*

*b. ... qui efface les effets de structure*

#### 2. ... permettant de mesurer des écarts par rapport à la mobilité observée.

*a. Un calcul : les odds ratio...*

*b. ... éclairent l'inégalité des chances*

## II ... quels enseignements pour les sociétés « démocratiques » : l'égalité des chances, horizon ou mythe ?

### **A. Un processus de massification...**

#### 1. Évolution de la-structure socioprofessionnelle et niveaux de formation depuis les années 1950 :

*a. Des indicateurs incontestables ...*

*b. ... aux corrélations établies*

#### 2. ... une tendance structurelle à la mobilité ascendante.

*a. Pour les hommes et les femmes...*

*b. ... cependant des aspects spécifiques pour les femmes.*

### **B. ... qui fait reculer ou intensifie des facteurs d'inégalités : quelle démocratisation ?**

#### 1. En échec face aux effets des stratégies des ménages et investissements familiaux : construction de trajectoires « individuelles » ?

*a. Des acteurs rationnels, une explication possible des mobilités différenciées intra « classes » et inter « classes »...*

*b. ... mais qui doit faire face à des problèmes structurels : masse des diplômés et rareté relative des emplois qualifiés*

#### 2. ... et en échec face aux déterminismes sociaux : rôle du capital culturel, de la socialisation notamment selon le genre.

*a. Des forces de reproduction sociale...*

*b. ... qui s'intensifie ? retour de la lutte... des places ou ... des classes ?*

## II. ... quels enseignements pour les sociétés « démocratiques » : l'égalité des chances, horizon ou mythe ?

### A. Un processus de massification...

#### B. ... qui fait reculer ou intensifie des facteurs d'inégalités : quelle démocratisation ?

##### 1. En échec face aux effets des stratégies des ménages et investissements familiaux : construction de trajectoires « individuelles » ?

###### a. Des acteurs rationnels, une explication possible des mobilités différenciées intra « classes » et inter « classes »

###### Document 1

[...] **des familles situées dans des positions inégales vont viser pour leur enfant des positions inégales.** Ces visées inégales, les familles disposent de ressources inégales pour les faire aboutir. Elles sont de plus, dans leurs décisions, **inégalement sensibles au risque et au coût attachés aux diverses alternatives.** Le modèle de l'acteur rationnel formalisé par Boudon (1973), qui réalise un arbitrage entre un « **bénéfice** » escompté et **des coûts** (et **des risques**), s'est imposé depuis [...] pour comprendre les choix scolaires. Dans cette perspective, le principal facteur d'inégalité est donc la différenciation, en fonction de la position sociale, des **champs de décision des acteurs.**

Parmi les constats qui confortent ce **modèle du stratège**, il y a celui, régulièrement avéré, de l'existence, aux paliers d'orientation successifs, **d'une auto-sélection socialement différenciée** ; celle-ci résulterait de la valeur, inégale selon les milieux sociaux, de paramètres tels que le **rendement des études** (le niveau éducatif « suffisamment rentable » étant inégal selon les points de départ), le degré objectif de risque (inégal, dès lors que des inégalités sociales de réussite subsistent) ou encore la sensibilité plus ou moins grande aux **coûts encourus** dans les études envisagées.

Mais si, au vu des approches statistiques externes, « tout se passe comme si » les individus faisaient des **choix rationnels**, cela n'exclut pas qu'interviennent, dans les prises de décision concrètes, des **différences dans le niveau d'information**, les **préférences**, les **visions du monde...**

Source : « Les causes sociales des inégalités à l'école », Marie DURU-BELLAT, Comprendre, Octobre 2003.

Type de baccalauréat obtenu  
parmi les bacheliers selon la P.C.S.  
(En %)

|                 | <u>Bac<br/>Général</u> | <u>Bac<br/>Tech.*</u> | <u>Bac<br/>Pro.**</u> |
|-----------------|------------------------|-----------------------|-----------------------|
| Agriculteurs    | 54                     | 19                    | 27                    |
| A.C.C.E         | 48                     | 20                    | 31                    |
| Cadres et PIS   | 76                     | 14                    | 10                    |
| P. Interm.      | 58                     | 23                    | 20                    |
| Employés        | 49                     | 26                    | 24                    |
| Ouvriers        | 31                     | 23                    | 46                    |
| Retraités       | 38                     | 21                    | 41                    |
| <b>Ensemble</b> | <b>48</b>              | <b>21</b>             | <b>31</b>             |

Source : ministère de l'Éducation nationale –  
Données 2012 - © Observatoire des inégalités

**Lecture ? →**

**Q.1.** Résumez l'idée principale du doc.1 **Q.2.** En quoi ce **modèle du stratège** peut être assimilé à différentes dimensions de la FBCF ?  
**Q.3.** Quel profil « d'acteur » peut investir beaucoup ? En quoi les « dépenses » et les enjeux ne sont-elles pas seulement monétaires ?  
**Q.4.** Expliquer la notion « **des choix rationnels** » **Q.4.** En quoi dans chaque milieu social a-t-on de « bonnes » raisons de poursuivre ou non des études ?  
**Q.5.** En 2012 le Bac général est-il la norme des BAC obtenus ? Dans quelle mesure ?  
**Q.6.** En quoi les deux ou trois cohortes concernées par le BAC 2012 ne représentent pas pour autant tous les jeunes (100 %) des 17 -19 ans ?

b. ... mais qui doit faire face à des problèmes structurels : masse des diplômés et rareté relative des emplois qualifiés.

**Document 1**

*Le paradoxe d'Anderson*

| Niveau d'étude du fils par rapport à celui du père | GSP du fils par rapport au père |           |           | Total      |
|--|---------------------------------|-----------|-----------|------------|
|  | Supérieur                       | Egal      | Inférieur |            |
| ➤ Supérieur  | 53                              | 40        | 7         | 100        |
| ➤ Egal   | 23                              | 69        | 8         | 100        |
| ➤ Inférieur  | 16                              | 56        | 28        | 100        |
| <b>Moyenne (en %)</b>                              | <b>37</b>                       | <b>54</b> | <b>9</b>  | <b>100</b> |

Champ : salariés âgés de 40 à 59 ans

Source : Enquêtes "FQP" réalisée par l'INSEE en 1993.

\*\*\*

**Document 2**

Extrait d'entretien :

Femme, 39 ans, hôtesse d'accueil, père cadre dans la fonction publique.

« - Et ces études-là, ça vous plaisait ?

- C'était **sur Paris, et c'était pas forcément évident**. Et les conditions de vie sont pas forcément très simples, et les **conditions financières**, il fallait quand même faire très attention. Je pouvais avoir l'opportunité, à l'époque, de continuer sur une licence sur Paris, dans une Fac\* au sud de Paris, mais **j'ai pas forcément pris la décision de poursuivre**. Donc je me suis arrêtée avec mon Bac+2, mon DUT\*\*. (...) Quand je vois qu'avec un bac+2, quand même, bac+2, c'est pas rien ! Je me retrouve à faire l'hôtesse d'accueil... **quand même, bac+2 pour répondre au téléphone, c'est dingue quand on y pense... Mon père, avec le BEPC\*\*\*, il dirige une équipe ! »**

Source : La mobilité sociale descendante. L'épreuve du déclassement, PEUGNY Camille, 2007.

\* Fac : faculté, composante de l'université ; \*\* DUT : Diplôme universitaire technologique. \*\*\*BEPC : Brevet d'études du premier cycle, équivalent du Diplôme National du Brevet.

**Q.1.** Faites une phrase avec le **chiffre en rouge**. En quoi cela-peut-il sembler logique en termes de hiérarchie sociale et de méritocratie ? **Q.2.** Quel type de mobilité doit-il en résulter ? **Q.3.** Faites une phrase avec **les données en vert**, en quoi cela peut-il paraître paradoxal ? **Q.4.** En quoi ce paradoxe peut-il être expliqué à la fois par les évolutions différentes en termes de rythmes des diplômés distribués par l'école et de l'emploi ? A l'image de l'inflation en économie pourquoi peut-il y avoir dévalorisation du diplôme comme moyen « d'acquiescer » une position sociale élevée ? **Q.5.** Les diplômés, en termes d'accès à l'emploi, sont-ils pour autant devenus inutiles ? S'il existe un plafond des postes d'encadrement pourquoi cela conduit-il à une élévation des diplômes nécessaires ?

\*\*\*

**Q.6.** En quoi cet extrait peut-il illustrer le **paradoxe d'Anderson\*** et le sentiment de **déclassement\*** ? Expliquer pourquoi le diplôme est de plus en plus nécessaire...mais de moins en moins suffisant.

## 2. ... et en échec face aux déterminismes sociaux : rôle du capital culturel, de la socialisation notamment selon le genre.

### a. Des forces de reproduction sociale au sein des groupes sociaux...

#### Document 1

Mais il ne suffit pas d'énoncer le fait de l'inégalité devant l'École, il faut décrire les mécanismes objectifs qui déterminent l'élimination continue des enfants des classes les plus défavorisées. Il semble en effet que l'explication sociologique puisse rendre raison complètement des inégalités de réussite que l'on impute le plus souvent à des inégalités de dons. L'action du privilège culturel n'est aperçue, la plupart du temps, que sous ses espèces les plus grossières, recommandations ou relations, aide dans le travail scolaire, ou enseignement supplémentaire, information sur l'enseignement et les débouchés. En fait, chaque famille transmet aux enfants, par des voies indirectes plutôt que directes, un certain capital culturel et un certain ethos, système de valeurs implicites et profondément intériorisées, qui contribue à définir entre autres choses les attitudes à l'égard du capital culturel et à l'égard de l'institution scolaire.

Pierre Bourdieu « La transmission de l'héritage culturel »  
Editions de Minuit, 1966.

Q.1. Par quoi peuvent se traduire les inégalités scolaires ? Quelles en sont les conséquences en matière de mobilité ? En quoi cela peut-il heurter le principe d'école gratuite et obligatoire ?

Q.2. Les inégalités de dons sont-elles d'ordre naturel ? Q.3. D'où vient la légitimité des catégories dominantes ? En quoi le mythe du don cache-t-il le rôle essentiel du capital culturel hérité ? Schématisez la logique de domination dans le champ scolaire ? Q.4. Quelle différence doit-on faire alors entre massification scolaire et démocratisation scolaire ? Q.5. En quoi ce texte s'oppose-t-il à l'approche du 1.a. ?

b. ... et peuvent se superposer avec les comportements de genre :

### Choix genrés pour les études supérieures : une affaire de goûts... ... et de compétences ?

Dans leurs choix d'enseignements de spécialité en classe de 1<sup>re</sup>, elles (*les filles*) sont ultra-majoritaires au sein de la triplète humanités-littérature-philosophie, langues, sciences économiques et sociales (85 % contre 15 %) tandis que les garçons le sont en mathématiques-numérique-sciences informatiques-physique-chimie (87 % contre 13 %).

**La suite est déjà écrite, ou presque** : dans l'enseignement supérieur, on compte 28 % de femmes dans les écoles d'ingénieurs alors qu'elles sont 85 % dans les formations paramédicales et sociales. A contrario, à l'université, en 2017-2018, elles représentaient 70 % des étudiants en langues, lettres et sciences humaines. Et si leur part a légèrement progressé dans les formations scientifiques, elles n'étaient que 28 % en sciences fondamentales.

Pour un grand nombre d'élèves, de parents, d'enseignants [...], « la division sexuée de l'orientation ne pose pas de questions car elle est vue comme l'expression normale des différences de sexe ». [...] A 3 ans déjà, un élève de petite section comprend que ce sont plutôt les femmes qui s'occupent des petits enfants, étant donné leur écrasante majorité parmi les personnels. « Tout ceci justifiera plus tard les choix d'orientation », décrit Isabelle Colombari. [...] « On constate que les activités motrices sont davantage proposées aux garçons, les filles se voyant orientées vers des jeux calmes et recevant des compliments sur leur tenue vestimentaire », rapporte l'inspectrice d'académie.

Déconstruire les stéréotypes prendra du temps. Professeure de lettres dans l'académie d'Amiens, Laurence Ducouso-Lacaze a interrogé ses élèves sur la notion de « force » dans le milieu professionnel. « Ils citent immédiatement le secteur du bâtiment, qu'ils perçoivent comme réservé aux hommes. Je leur dis qu'aide-soignante est aussi un métier où il faut de la force physique et que pour autant, on y trouve beaucoup plus de femmes que d'hommes », rapporte celle qui est aussi la référente académique pour l'égalité filles-garçons. Avec un monde du travail aussi genré, « il est difficile de demander à des garçons ou à des filles d'oser aller à contre-courant car ils le vivent comme une véritable transgression », souligne-t-elle.

Source : Filles et garçons n'ont toujours pas les mêmes ambitions, [Soazig Le Névé](#), Le Monde, Janvier 2020

**Q.1. Rappel :** Pour le sociologue « les goûts et les compétences » sont-ils du domaine de l'acquis ou de l'inné ? Par quels mécanismes sociaux ? **Q.2.** Dans une société de parfaite égalité des chances fille-garçon, que devrait refléter la part théorique de filles en spécialités mathématique-NSI-Physique ? Exprimez-le en termes de « destinée » et de « recrutement ». Comparez avec les données du texte. **Q.3.** Repérez dans le texte les différentes instances de socialisation qui participent à la construction des parcours « individuels » de formation selon le genre. Par quels mécanismes la socialisation différenciée selon le genre transmet-elle des stéréotypes ? **Q.4.** En quoi, en tant que norme sociale, cet état de fait semble-t-il difficile à dépasser à l'échelle individuelle ? En quoi le processus de socialisation, notamment primaire, permet aussi d'expliquer cette permanence ? **Q.5.** En quoi les choix individuels de formation au lycée déterminent-ils en partie l'avenir professionnel des individus ? En quoi cela permet d'illustrer la permanence de la socialisation primaire sur la socialisation secondaire et d'illustrer l'idée que : « la suite est déjà écrite, ou presque » ?

c. ... Comment l'interpréter : lutte des classes ... ou des places ?

**Document 1**

Au prix de la dépense d'énergie qui est nécessaire pour réaliser l'opération de tri, il (**le système scolaire**) maintient l'ordre préexistant, c'est-à-dire l'écart entre les élèves dotés de quantités inégales de capital culturel. Plus précisément, par toute une série d'opérations de sélection, il sépare les détenteurs de **capital culturel hérité** de ceux qui en sont dépourvus. Les différences d'aptitude étant inséparables de **différences sociales** selon le capital hérité, il tend à maintenir les différences sociales préexistantes. (...)

Dans toutes les sociétés avancées la réussite sociale dépend désormais étroitement d'un **acte de nomination** initial (l'imposition d'un nom, d'ordinaire celui d'une institution éducative, université de Harvard, Ecole polytechnique) qui **consacre scolairement une différence sociale préexistante**. (...)

Ainsi, l'institution scolaire dont on a pu croire, en d'autres temps, qu'elle pourrait introduire une sorte de **méritocratie** en privilégiant les aptitudes individuelles par rapport aux privilèges héréditaires, tend à instaurer, **à travers la liaison cachée** entre l'aptitude scolaire et l'héritage culturel, une véritable *noblesse d'Etat*, dont **l'autorité et la légitimité sont garanties par le titre scolaire**.

Source : P. Bourdieu, *Raisons pratiques*, Seuil, 1994.

Origine sociale des élèves des classes préparatoires et des grandes écoles de l'enseignement supérieur (En %)

|                                   | Agric.,<br>artis.,<br>commerç.<br>et chefs<br>d'entr. | Cadres<br>sup. | Prof.<br>interm. | Employés | Ouvriers | Retraités<br>et<br>inactifs | Non<br>rens. | Ensemble | Part d'enf.<br>de<br>cadres/part<br>d'enf.<br>d'ouvriers |
|-----------------------------------|---|----------------|------------------|----------|----------|-----------------------------|--------------|----------|--|
| Ecole<br>Polytechnique<br>*       | 6,9   | 63,7           | 10,5             | 5,6      | 1,3      | nd                          | 12,0         | 100      | 49,0   |
| Écoles<br>normales<br>supérieures | 12,1  | 53,2           | 12,3             | 6,7      | 2,7      | 4,8                         | 8,1          | 100      | 19,7   |
| ENA **                            | 9,4   | 68,8           | 8,7              | 4,5      | 4,4      | 4,3***                      | nd           | 100      | 15,6   |
| Ecoles<br>d'ingénieurs            | 11,5  | 46,5           | 11,7             | 7,5      | 6,0      | 7,4                         | 9,3          | 100      | 7,8  |
| Classes prépas                    | 10,6  | 49,5           | 12,0             | 10,1     | 6,4      | 6,4                         | 5,1          | 100      | 7,7  |
| Ensemble des<br>18 à 23 ans       | 13,1  | 17,5           | 17,7             | 8,9      | 29,2     | 6,8                         | 6,8          | 100      | 0,6  |

\* Élèves de première année, données 2003-2013 ; \*\* Tous concours confondus, catégorie socioprofessionnelle du père, données 2015 ; \*\*\* Inactifs, chômeurs et non renseignés. nd : non disponible.

Champ : France métropolitaine et Dom.

Source : ministère de l'Éducation nationale, ENA-Cera, Cour des comptes, Sénat - Données 2014-2015 - © Observatoire des inégalités

**Q.1.** Rappelez les différentes dimensions du capital culturel et ses interactions avec d'autres formes de capitaux. **Q.2.** Qu'est-ce qui distingue le caractère acquis du caractère hérité d'une des formes de capital ? Donnez un exemple pour le capital symbolique. En quoi le capital scolaire peut paraître d'abord comme un capital acquis ? En quoi cela lui confère un lien avec l'idée de **méritocratie** ? **Q.3.** Le capital scolaire acquis est-il selon Bourdieu une cause de différences sociales ou un résultat de différences sociales ? **Q.4.** Dans une société « démocratique » où on observerait l'égalité des chances quel devrait-être le poids, par exemple, des enfants d'ouvrier au sein des grandes écoles ? Comparez avec les données du tableau. Sont-ils sous-représentés ? Pourquoi ?

## Bilan :

### Une sociologie de l'acteur\*vs...

1. On considère le parcours scolaire comme reflet de **choix rationnels** (orientation prolongement d'une année) des familles (cf. « investissement » scolaire)
2. Une logique [**coûts / avantages**] attendus ou estimés par chaque famille selon sa position (connaissance du système) et sa disposition (expérience personnelle ou des pairs et **perception du rôle de l'école** dans l'accès aux positions sociales) peut « éclairer » sociologiquement les choix  
*Ex. Les familles des milieux populaires tendent à majorer les coûts et minorer les avantages d'où un moindre investissement (position et disposition se renforcent...)*
3. Les écarts peuvent être renforcés par un **phénomène** de type **inflationniste** : les diplômes étant distribués plus largement (action de l'Etat ; moyennisation et demande d'égalité du corps social...) alors que la structure productive est soumise à d'autres logiques. On observe alors que des générations plus diplômées n'obtiennent pas systématiquement des positions sociales plus favorables (Paradoxe d'Anderson ou **effet émergent**)
4. Le lien diplôme / position sociale est plus flou et pousse surtout les catégories supérieures à renforcer l'investissement scolaire (« lutte des places » et **effet d'agrégation**)

\*Individualisme méthodologique : L'explication repose sur la base de comportements individuels rationnels sous contrainte du cadre social existant qui touche de façon subjective chaque individu. Le groupe social ne peut être considéré comme un acteur avec une identité, une volonté et une conscience.

### ... vs une sociologie de la domination\* ?

1. L'école est un champ d'acculturation. Elle diffuse d'abord la **culture dominante** [savoir-faire (ex. langage) et savoir être (ex. Discipline)] Elle exerce une **violence symbolique** sur certains milieux et en légitime d'autres.
2. Elle repose sur une double logique : une instance égalitaire (le traitement identique de tous) et une instance de sanction (la sélection des individus est fonction des résultats = méritocratie « affichée »)
3. Deux logiques peuvent ainsi structurer le **champ scolaire** : le mythe du don (élève « doué » et dévalorisation de l'élève dit « scolaire ») et **un habitus\*** de l'échec. Ces logiques sont masquées par le type de capital qui domine dans ce champ spécifique : le capital culturel semble acquis (les diplômes) et non hérité (argent, patrimoine...) La « stratification sociale » devient légitime
4. Les classes populaires développent un **ethos** du renoncement voire de défiance vis à vis de l'institution scolaire tandis que les classes dominantes se voient légitimées dans les « strates sociales supérieures » Le processus de reproduction sociale en est conforté sous couvert d'égalité des chances réaffirmée.

**Remarque** : (nuances par rapport à l'analyse marxiste) On retrouve des concepts domination / aliénation mais le capital dominant n'est pas économique mais culturel. Cependant la détention du capital reste un enjeu de pouvoir. L'idée de reproduction des structures du système hiérarchisé est centrale  
**\*\* « La cause déterminante d'un fait social n'appartient pas aux états de la conscience individuelle mais appartient à des faits sociaux antécédents »**

### Document 1

[...] **des familles situées dans des positions inégales vont viser pour leur enfant des positions inégales.** Ces visées inégales, les familles disposent de ressources inégales pour les faire aboutir. Elles sont de plus, dans leurs décisions, **inégalement sensibles au risque et au coût attachés aux diverses alternatives.** Le modèle de l'acteur rationnel formalisé par Boudon (1973), qui réalise un arbitrage entre un « **bénéfice** » escompté et **des coûts** (et **des risques**), s'est imposé depuis [...] pour comprendre les choix scolaires. Dans cette perspective, le principal facteur d'inégalité est donc la différenciation, en fonction de la position sociale, des **champs de décision des acteurs.**

Parmi les constats qui confortent ce **modèle du stratège**, il y a celui, régulièrement avéré, de l'existence, aux paliers d'orientation successifs, **d'une auto-sélection socialement différenciée** ; celle-ci résulterait de la valeur, inégale selon les milieux sociaux, de paramètres tels que le **rendement des études** (le niveau éducatif « suffisamment rentable » étant inégal selon les points de départ), le degré objectif de risque (inégal, dès lors que des inégalités sociales de réussite subsistent) ou encore la sensibilité plus ou moins grande aux **coûts encourus** dans les études envisagées.

Mais si, au vu des approches statistiques externes, « tout se passe comme si » les individus faisaient des **choix rationnels**, cela n'exclut pas qu'interviennent, dans les prises de décision concrètes, des **différences dans le niveau d'information**, les **préférences**, les **visions du monde...**

Source : « Les causes sociales des inégalités à l'école », Marie DURU-BELLAT, Comprendre, Octobre 2003.

### *Type de baccalauréat obtenu parmi les bacheliers selon la P.C.S. (En %)*

|                 | <u>Bac<br/>Général</u> | <u>Bac<br/>Tech.*</u> | <u>Bac<br/>Pro.**</u> |
|-----------------|------------------------|-----------------------|-----------------------|
| Agriculteurs    | 54                     | 19                    | 27                    |
| A.C.C.E         | 48                     | 20                    | 31                    |
| Cadres et PIS   | 76                     | 14                    | 10                    |
| P. Interm.      | 58                     | 23                    | 20                    |
| Employés        | 49                     | 26                    | 24                    |
| Ouvriers        | 31                     | 23                    | 46                    |
| Retraités       | 38                     | 21                    | 41                    |
| <b>Ensemble</b> | <b>48</b>              | <b>21</b>             | <b>31</b>             |

Source : ministère de l'Éducation nationale –  
Données 2012 - © Observatoire des inégalités

### Document 1

[...] **des familles situées dans des positions inégales vont viser pour leur enfant des positions inégales.** Ces visées inégales, les familles disposent de ressources inégales pour les faire aboutir. Elles sont de plus, dans leurs décisions, **inégalement sensibles au risque et au coût attachés aux diverses alternatives.** Le modèle de l'acteur rationnel formalisé par Boudon (1973), qui réalise un arbitrage entre un « **bénéfice** » escompté et **des coûts** (et **des risques**), s'est imposé depuis [...] pour comprendre les choix scolaires. Dans cette perspective, le principal facteur d'inégalité est donc la différenciation, en fonction de la position sociale, des **champs de décision des acteurs.**

Parmi les constats qui confortent ce **modèle du stratège**, il y a celui, régulièrement avéré, de l'existence, aux paliers d'orientation successifs, **d'une auto-sélection socialement différenciée** ; celle-ci résulterait de la valeur, inégale selon les milieux sociaux, de paramètres tels que le **rendement des études** (le niveau éducatif « suffisamment rentable » étant inégal selon les points de départ), le degré objectif de risque (inégal, dès lors que des inégalités sociales de réussite subsistent) ou encore la sensibilité plus ou moins grande aux **coûts encourus** dans les études envisagées.

Mais si, au vu des approches statistiques externes, « tout se passe comme si » les individus faisaient des **choix rationnels**, cela n'exclut pas qu'interviennent, dans les prises de décision concrètes, des **différences dans le niveau d'information**, les **préférences**, les **visions du monde...**

Source : « Les causes sociales des inégalités à l'école », Marie DURU-BELLAT, Comprendre, Octobre 2003.

### *Type de baccalauréat obtenu parmi les bacheliers selon la P.C.S. (En %)*

|                 | <u>Bac<br/>Général</u> | <u>Bac<br/>Tech.*</u> | <u>Bac<br/>Pro.**</u> |
|-----------------|------------------------|-----------------------|-----------------------|
| Agriculteurs    | 54                     | 19                    | 27                    |
| A.C.C.E         | 48                     | 20                    | 31                    |
| Cadres et PIS   | 76                     | 14                    | 10                    |
| P. Interm.      | 58                     | 23                    | 20                    |
| Employés        | 49                     | 26                    | 24                    |
| Ouvriers        | 31                     | 23                    | 46                    |
| Retraités       | 38                     | 21                    | 41                    |
| <b>Ensemble</b> | <b>48</b>              | <b>21</b>             | <b>31</b>             |

Source : ministère de l'Éducation nationale –  
Données 2012 - © Observatoire des inégalités

*Le paradoxe d'Anderson*

| Niveau d'étude du fils<br>par rapport<br>à celui du père | <u>GSP du fils par rapport au père</u> |             |                  |              |
|--|--|-------------|------------------|--------------|
|  | <u>Supérieur</u>                       | <u>Egal</u> | <u>Inférieur</u> | <u>Total</u> |
| ➤ Supérieur  | 53                                     | 40          | 7                | 100          |
| ➤ Egal   | 23                                     | 69          | 8                | 100          |
| ➤ Inférieur  | 16                                     | 56          | 28               | 100          |
| <b>Moyenne (en %)</b>                                    | <b>37</b>                              | <b>54</b>   | <b>9</b>         | <b>100</b>   |

Champ : salariés âgés de 40 à 59 ans

*Le paradoxe d'Anderson*

| Niveau d'étude du fils<br>par rapport<br>à celui du père | <u>GSP du fils par rapport au père</u> |             |                  |              |
|--|--|-------------|------------------|--------------|
|  | <u>Supérieur</u>                       | <u>Egal</u> | <u>Inférieur</u> | <u>Total</u> |
| ➤ Supérieur  | 53                                     | 40          | 7                | 100          |
| ➤ Egal   | 23                                     | 69          | 8                | 100          |
| ➤ Inférieur  | 16                                     | 56          | 28               | 100          |
| <b>Moyenne (en %)</b>                                    | <b>37</b>                              | <b>54</b>   | <b>9</b>         | <b>100</b>   |

Champ : salariés âgés de 40 à 59 ans

*Le paradoxe d'Anderson*

| Niveau d'étude du fils<br>par rapport<br>à celui du père | <u>GSP du fils par rapport au père</u> |             |                  |              |
|--|--|-------------|------------------|--------------|
|  | <u>Supérieur</u>                       | <u>Egal</u> | <u>Inférieur</u> | <u>Total</u> |
| ➤ Supérieur  | 53                                     | 40          | 7                | 100          |
| ➤ Egal   | 23                                     | 69          | 8                | 100          |
| ➤ Inférieur  | 16                                     | 56          | 28               | 100          |
| <b>Moyenne (en %)</b>                                    | <b>37</b>                              | <b>54</b>   | <b>9</b>         | <b>100</b>   |

Champ : salariés âgés de 40 à 59 ans

*Le paradoxe d'Anderson*

| Niveau d'étude du fils<br>par rapport<br>à celui du père | <u>GSP du fils par rapport au père</u> |             |                  |              |
|--|--|-------------|------------------|--------------|
|  | <u>Supérieur</u>                       | <u>Egal</u> | <u>Inférieur</u> | <u>Total</u> |
| ➤ Supérieur  | 53                                     | 40          | 7                | 100          |
| ➤ Egal   | 23                                     | 69          | 8                | 100          |
| ➤ Inférieur  | 16                                     | 56          | 28               | 100          |
| <b>Moyenne (en %)</b>                                    | <b>37</b>                              | <b>54</b>   | <b>9</b>         | <b>100</b>   |

Champ : salariés âgés de 40 à 59 ans

*Le paradoxe d'Anderson*

| Niveau d'étude du fils<br>par rapport<br>à celui du père | <u>GSP du fils par rapport au père</u> |             |                  |              |
|--|--|-------------|------------------|--------------|
|  | <u>Supérieur</u>                       | <u>Egal</u> | <u>Inférieur</u> | <u>Total</u> |
| ➤ Supérieur  | 53                                     | 40          | 7                | 100          |
| ➤ Egal   | 23                                     | 69          | 8                | 100          |
| ➤ Inférieur  | 16                                     | 56          | 28               | 100          |
| <b>Moyenne (en %)</b>                                    | <b>37</b>                              | <b>54</b>   | <b>9</b>         | <b>100</b>   |

Champ : salariés âgés de 40 à 59 ans

*Le paradoxe d'Anderson*

| Niveau d'étude du fils<br>par rapport<br>à celui du père | <u>GSP du fils par rapport au père</u> |             |                  |              |
|--|--|-------------|------------------|--------------|
|  | <u>Supérieur</u>                       | <u>Egal</u> | <u>Inférieur</u> | <u>Total</u> |
| ➤ Supérieur  | 53                                     | 40          | 7                | 100          |
| ➤ Egal   | 23                                     | 69          | 8                | 100          |
| ➤ Inférieur  | 16                                     | 56          | 28               | 100          |
| <b>Moyenne (en %)</b>                                    | <b>37</b>                              | <b>54</b>   | <b>9</b>         | <b>100</b>   |

Champ : salariés âgés de 40 à 59 ans

Choix genrés pour les études supérieures : une affaire de goûts...  
... et de compétences ?

Dans leurs choix d'enseignements de spécialité en classe de 1<sup>re</sup>, elles (*les filles*) sont ultra-majoritaires au sein de la triplète humanités-littérature-philosophie, langues, sciences économiques et sociales (85 % contre 15 %) tandis que les garçons le sont en mathématiques-numérique-sciences informatiques-physique-chimie (87 % contre 13 %). **La suite est déjà écrite, ou presque :** dans l'enseignement supérieur, on compte 28 % de femmes dans les écoles d'ingénieurs alors qu'elles sont 85 % dans les formations paramédicales et sociales. A contrario, à l'université, en 2017-2018, elles représentaient 70 % des étudiants en langues, lettres et sciences humaines. Et si leur part a légèrement progressé dans les formations scientifiques, elles n'étaient que 28 % en sciences fondamentales.

Pour un grand nombre d'élèves, de parents, d'enseignants [...], « la division sexuée de l'orientation ne pose pas de questions car elle est vue comme l'expression **normale** des différences de sexe ». [...] A 3 ans déjà, un élève de petite section comprend que ce sont plutôt les femmes qui s'occupent des petits enfants, étant donné leur écrasante majorité parmi les personnels. « *Tout ceci justifiera plus tard les choix d'orientation* », décrit Isabelle Colombari. [...] « *On constate que les activités motrices sont davantage proposées aux garçons, les filles se voyant orientées vers des jeux calmes et recevant des compliments sur leur tenue vestimentaire* », rapporte l'inspectrice d'académie.

Déconstruire les stéréotypes prendra du temps. **Professeure** de lettres dans l'**académie d'Amiens**, Laurence Ducouso-Lacaze a interrogé ses élèves sur la notion de « force » dans le milieu professionnel. « *Ils citent immédiatement le secteur du bâtiment, qu'ils perçoivent comme réservé aux hommes. Je leur dis qu'aide-soignante est aussi un métier où il faut de la force physique et que pour autant, on y trouve beaucoup plus de femmes que d'hommes* », rapporte celle qui est aussi la référente académique pour l'égalité filles-garçons. Avec un monde du travail aussi genré, « *il est difficile de demander à des garçons ou à des filles d'oser aller à contre-courant car ils le vivent comme une véritable transgression* », souligne-t-elle.

Source : Filles et garçons n'ont toujours pas les mêmes ambitions, [Soazig Le Nevé](#), Le Monde, Janvier 2020

Choix genrés pour les études supérieures : une affaire de goûts...  
... et de compétences ?

Dans leurs choix d'enseignements de spécialité en classe de 1<sup>re</sup>, elles (*les filles*) sont ultra-majoritaires au sein de la triplète humanités-littérature-philosophie, langues, sciences économiques et sociales (85 % contre 15 %) tandis que les garçons le sont en mathématiques-numérique-sciences informatiques-physique-chimie (87 % contre 13 %). **La suite est déjà écrite, ou presque :** dans l'enseignement supérieur, on compte 28 % de femmes dans les écoles d'ingénieurs alors qu'elles sont 85 % dans les formations paramédicales et sociales. A contrario, à l'université, en 2017-2018, elles représentaient 70 % des étudiants en langues, lettres et sciences humaines. Et si leur part a légèrement progressé dans les formations scientifiques, elles n'étaient que 28 % en sciences fondamentales.

Pour un grand nombre d'élèves, de parents, d'enseignants [...], « la division sexuée de l'orientation ne pose pas de questions car elle est vue comme l'expression **normale** des différences de sexe ». [...] A 3 ans déjà, un élève de petite section comprend que ce sont plutôt les femmes qui s'occupent des petits enfants, étant donné leur écrasante majorité parmi les personnels. « *Tout ceci justifiera plus tard les choix d'orientation* », décrit Isabelle Colombari. [...] « *On constate que les activités motrices sont davantage proposées aux garçons, les filles se voyant orientées vers des jeux calmes et recevant des compliments sur leur tenue vestimentaire* », rapporte l'inspectrice d'académie.

Déconstruire les stéréotypes prendra du temps. **Professeure** de lettres dans l'**académie d'Amiens**, Laurence Ducouso-Lacaze a interrogé ses élèves sur la notion de « force » dans le milieu professionnel. « *Ils citent immédiatement le secteur du bâtiment, qu'ils perçoivent comme réservé aux hommes. Je leur dis qu'aide-soignante est aussi un métier où il faut de la force physique et que pour autant, on y trouve beaucoup plus de femmes que d'hommes* », rapporte celle qui est aussi la référente académique pour l'égalité filles-garçons. Avec un monde du travail aussi genré, « *il est difficile de demander à des garçons ou à des filles d'oser aller à contre-courant car ils le vivent comme une véritable transgression* », souligne-t-elle.

Source : Filles et garçons n'ont toujours pas les mêmes ambitions, [Soazig Le Nevé](#), Le Monde, Janvier 2020

Au prix de la dépense d'énergie qui est nécessaire pour réaliser l'opération de tri, il (**le système scolaire**) maintient l'ordre préexistant, c'est-à-dire l'écart entre les élèves dotés de quantités inégales de capital culturel. Plus précisément, par toute une série d'opérations de sélection, il sépare les détenteurs de **capital culturel hérité** de ceux qui en sont dépourvus. Les différences d'aptitude étant inséparables de **différences sociales** selon le capital hérité, il tend à maintenir les différences sociales préexistantes. (...)

Dans toutes les sociétés avancées la réussite sociale dépend désormais étroitement d'un **acte de nomination** initial (l'imposition d'un nom, d'ordinaire celui d'une institution éducative, université de Harvard, Ecole polytechnique) qui **consacre scolairement une différence sociale préexistante**. (...)

Ainsi, l'institution scolaire dont on a pu croire, en d'autres temps, qu'elle pourrait introduire une sorte de **méritocratie** en privilégiant les aptitudes individuelles par rapport aux privilèges héréditaires, tend à instaurer, **à travers la liaison cachée** entre l'aptitude scolaire et l'héritage culturel, une véritable *noblesse d'Etat*, dont **l'autorité et la légitimité sont garanties par le titre scolaire**.

Source : P. Bourdieu, *Raisons pratiques*, Seuil, 1994.

Au prix de la dépense d'énergie qui est nécessaire pour réaliser l'opération de tri, il (**le système scolaire**) maintient l'ordre préexistant, c'est-à-dire l'écart entre les élèves dotés de quantités inégales de capital culturel. Plus précisément, par toute une série d'opérations de sélection, il sépare les détenteurs de **capital culturel hérité** de ceux qui en sont dépourvus. Les différences d'aptitude étant inséparables de **différences sociales** selon le capital hérité, il tend à maintenir les différences sociales préexistantes. (...)

Dans toutes les sociétés avancées la réussite sociale dépend désormais étroitement d'un **acte de nomination** initial (l'imposition d'un nom, d'ordinaire celui d'une institution éducative, université de Harvard, Ecole polytechnique) qui **consacre scolairement une différence sociale préexistante**. (...)

Ainsi, l'institution scolaire dont on a pu croire, en d'autres temps, qu'elle pourrait introduire une sorte de **méritocratie** en privilégiant les aptitudes individuelles par rapport aux privilèges héréditaires, tend à instaurer, **à travers la liaison cachée** entre l'aptitude scolaire et l'héritage culturel, une véritable *noblesse d'Etat*, dont **l'autorité et la légitimité sont garanties par le titre scolaire**.

Source : P. Bourdieu, *Raisons pratiques*, Seuil, 1994.

Au prix de la dépense d'énergie qui est nécessaire pour réaliser l'opération de tri, il (**le système scolaire**) maintient l'ordre préexistant, c'est-à-dire l'écart entre les élèves dotés de quantités inégales de capital culturel. Plus précisément, par toute une série d'opérations de sélection, il sépare les détenteurs de **capital culturel hérité** de ceux qui en sont dépourvus. Les différences d'aptitude étant inséparables de **différences sociales** selon le capital hérité, il tend à maintenir les différences sociales préexistantes. (...)

Dans toutes les sociétés avancées la réussite sociale dépend désormais étroitement d'un **acte de nomination** initial (l'imposition d'un nom, d'ordinaire celui d'une institution éducative, université de Harvard, Ecole polytechnique) qui **consacre scolairement une différence sociale préexistante**. (...)

Ainsi, l'institution scolaire dont on a pu croire, en d'autres temps, qu'elle pourrait introduire une sorte de **méritocratie** en privilégiant les aptitudes individuelles par rapport aux privilèges héréditaires, tend à instaurer, **à travers la liaison cachée** entre l'aptitude scolaire et l'héritage culturel, une véritable *noblesse d'Etat*, dont **l'autorité et la légitimité sont garanties par le titre scolaire**.

Source : P. Bourdieu, *Raisons pratiques*, Seuil, 1994.

Au prix de la dépense d'énergie qui est nécessaire pour réaliser l'opération de tri, il (**le système scolaire**) maintient l'ordre préexistant, c'est-à-dire l'écart entre les élèves dotés de quantités inégales de capital culturel. Plus précisément, par toute une série d'opérations de sélection, il sépare les détenteurs de **capital culturel hérité** de ceux qui en sont dépourvus. Les différences d'aptitude étant inséparables de **différences sociales** selon le capital hérité, il tend à maintenir les différences sociales préexistantes. (...)

Dans toutes les sociétés avancées la réussite sociale dépend désormais étroitement d'un **acte de nomination** initial (l'imposition d'un nom, d'ordinaire celui d'une institution éducative, université de Harvard, Ecole polytechnique) qui **consacre scolairement une différence sociale préexistante**. (...)

Ainsi, l'institution scolaire dont on a pu croire, en d'autres temps, qu'elle pourrait introduire une sorte de **méritocratie** en privilégiant les aptitudes individuelles par rapport aux privilèges héréditaires, tend à instaurer, **à travers la liaison cachée** entre l'aptitude scolaire et l'héritage culturel, une véritable *noblesse d'Etat*, dont **l'autorité et la légitimité sont garanties par le titre scolaire**.

Source : P. Bourdieu, *Raisons pratiques*, Seuil, 1994.

Une sociologie de l'acteur\*vs...

- 1) On considère le parcours scolaire comme reflet de **choix rationnels** (orientation prolongement d'une année) des familles (cf. « investissement » scolaire)
- 2) Une logique [**coûts / avantages**] attendus ou estimés par chaque famille selon sa position (connaissance du système) et sa disposition (expérience personnelle ou des pairs et **perception du rôle de l'école** dans l'accès aux positions sociales) peut « éclairer » sociologiquement les choix  
*Ex. Les familles des milieux populaires tendent à majorer les coûts et minorer les avantages d'où un moindre investissement (position et disposition se renforcent...)*
- 3) Les écarts peuvent être renforcés par un **phénomène** de type **inflationniste** : les diplômes étant distribués plus largement (action de l'Etat ; moyennisation et demande d'égalité du corps social...) alors que la structure productive est soumise à d'autres logiques. On observe alors que des générations plus diplômées n'obtiennent pas systématiquement des positions sociales plus favorables (Paradoxe d'Anderson ou **effet émergent**)
- 4) Le lien diplôme / position sociale est plus flou et pousse surtout les catégories supérieures à renforcer l'investissement scolaire (« lutte des places » et **effet d'agrégation**)

\***Individualisme méthodologique** : L'explication repose sur la base de comportements individuels rationnels sous contrainte du cadre social existant qui touche de façon subjective chaque individu. Le groupe social ne peut être considéré comme un acteur avec une identité, une volonté et une conscience.

... vs une sociologie de la domination\* ?

1. L'école est un champ d'acculturation. Elle diffuse d'abord la **culture dominante** [savoir-faire (ex. langage) et savoir être (ex. Discipline)] Elle exerce une **violence symbolique sur** certains milieux et en légitime d'autres.
2. Elle repose sur une double logique : une instance égalitaire (le traitement identique de tous) et une instance de sanction (la sélection des individus est fonction des résultats = méritocratie « affichée »)
3. Deux logiques peuvent ainsi structurer le **champ scolaire** : le mythe du don (élève « doué » et dévalorisation de l'élève dit « scolaire ») et **un habitus\*** de l'échec. Ces logiques sont masquées par le type de capital qui domine dans ce champ spécifique : le capital culturel semble acquis (les diplômes) et non hérité (argent, patrimoine...) La « stratification sociale » devient légitime
4. Les classes populaires développent un **ethos** du renoncement voire de défiance vis à vis de l'institution scolaire tandis que les classes dominantes se voient légitimées dans les « strates sociales supérieures » Le processus de reproduction sociale en est conforté sous couvert d'égalité des chances réaffirmée.

**Remarque** : (nuances par rapport à l'analyse marxiste) On retrouve des concepts domination / aliénation mais le capital dominant n'est pas économique mais culturel. Cependant la détention du capital reste un enjeu de pouvoir. L'idée de reproduction des structures du système hiérarchisé est centrale

\*\* « **La cause déterminante d'un fait social n'appartient pas aux états de la conscience individuelle mais appartient à des faits sociaux antécédents** »