

L'école fabrique-t-elle les inégalités ?

Par Sébastien Goudeau, professeur de psychologie sociale à l'université de Poitiers et responsable de l'Institut national supérieur du professorat et de l'éducation de Niort.

Dans ses récents travaux récompensés par le prix Ribot de psychologie scientifique, le chercheur Sébastien Goudeau montre comment la pratique de l'enseignement aujourd'hui amplifie des inégalités sociales préexistantes. De quoi inspirer des pistes inédites pour enrayer cette mécanique.

Comme tous les matins, les élèves de grande section de maternelle se retrouvent assis en cercle autour de la maîtresse Lucile. « Aujourd'hui, nous allons parler des monuments de Paris. Qui peut me dire ce qu'on voit quand on se promène à Paris? », demande-t-elle. Clara lève la main en premier : « La tour Eiffel ! Je l'ai vue quand j'y suis allée avec mes parents ! » L'enseignante sourit et acquiesce : « Très bien, Clara. Qui connaît d'autres monuments ? » Raphaël, avec enthousiasme, enchaîne : « Le Louvre, il y a plein de tableaux là-bas ! » Pendant ce temps, Emma et Mehdi écoutent en silence. Ils n'ont jamais visité la capitale et se sentent un peu à l'écart de la discussion. Pourquoi semblent-ils moins à l'aise pour participer alors que d'autres élèves connaissent déjà tant de choses sur ces monuments ?

Cet exemple illustre la façon dont des situations scolaires en apparence anodines peuvent être vécues de façon tout à fait différente d'un élève à l'autre. Derrière cet échange bienveillant du quotidien, dont l'objectif louable est d'inviter les enfants à s'exprimer, se confrontent des réalités sociales très diverses. En effet, comme l'a décrit le sociologue Bernard Lahire dans son ouvrage *Enfances de classe* (2019), les enfants issus de différentes couches sociales évoluent dans des univers distincts, avec des expériences de vie et de socialisation qui ne sont pas les mêmes. Lorsqu'ils se retrouvent en classe, ces univers économiques, culturels et symboliques variés se confrontent, et constituent pour les élèves des occasions inégales d'intervenir et de contribuer aux échanges collectifs.



PRIX THÉODULE-RIBOT

Ces travaux ont été récemment récompensés par le prix Théodule-Ribot, attribué par le Comité national français de psychologie scientifique.

En partenariat avec **Cerveau & Psycho**



•• Or ces contrastes de départ vont se traduire par une attitude modifiée des enseignants à l'égard de leurs élèves : en 2023, nous avons publié une étude attestant que lors de ces moments d'échanges collectifs les enfants issus de milieux populaires sont moins susceptibles d'être interrogés ou de prendre la parole spontanément. De plus, lorsqu'ils s'expriment, leur temps de parole est généralement plus court. Et nous avons pu montrer que cet écart dans la prise de parole ne s'explique pas par le fait que ces élèves seraient moins à l'aise à l'oral ou maîtriseraient moins bien la langue que les enfants de classes plus favorisées.

DES INÉGALITÉS SOCIALES AUX ÉCARTS SCOLAIRES

Le creusement des inégalités qui se produit en cours apparaît ainsi comme la continuité de ce que les enfants ont connu dans leur environnement social d'origine. Certes, on sait aujourd'hui, grâce notamment aux travaux des sociologues Jean-Paul Caille et Marie Duru-Bellat au début des années 2000, que l'école maternelle est bénéfique aux enfants notamment issus de milieux défavorisés, parce qu'elle améliore globalement leur niveau à l'entrée en CP par rapport à d'autres qui n'auraient pas été scolarisés. Mais cela ne diminue pas pour autant l'écart des résultats scolaires. Celui-ci a même tendance à se creuser au fur et à mesure de l'avancée dans la scolarité. Ainsi, les élèves issus de classes populaires ont une probabilité plus élevée que leurs camarades plus favorisés de se retrouver en difficulté à l'école, d'accuser une ou plusieurs années de retard, ou encore de finir sans diplôme.

Plusieurs causes peuvent expliquer ce processus. Premièrement, dans des situations d'évaluation, les élèves issus d'environnements populaires craignent souvent de correspondre au stéréotype négatif associé à leur groupe social (par exemple, l'idée selon laquelle « les enfants de milieux populaires sont souvent perçus comme moins intelligents »), ou d'être jugés par les autres d'après cette étiquette qui leur est accolée. Les spécialistes parlent alors d'un mécanisme appelé « menace du stéréotype ». Cette peur engendre du stress, des émotions et des pensées négatives... de quoi perturber la performance de l'écolier, car celui-ci doit alors non seulement se concentrer sur la tâche qui lui est assignée, mais également affronter sa propre angoisse d'être perçu comme un incompetent. Ce qui réduit inévitablement son attention et nuit à ses performances. D'une façon ou d'une autre, et même si les enseignants n'y souscrivent pas, ces stéréotypes s'insinuent dans

EN BREF

● **Les enfants ayant accès à un certain niveau de culture par leur origine familiale ou sociale sont naturellement mis en évidence par les enseignants.**

● **Les moins favorisés, s'ils se comparent à ces élèves modèles, en concluent souvent qu'ils sont moins intelligents et moins doués. Leurs résultats se dégradent.**

● **Il existe des moyens de contrer ces mécanismes. Notamment en expliquant le poids de l'origine sociale et le fait que le cerveau n'est pas figé. Quant aux racines des inégalités sociales, elles devraient être traitées à l'échelon politique.**

la classe et imprègnent souvent le climat d'apprentissage. C'est le cas des stéréotypes de genre encore présents dans les albums de littérature jeunesse et les manuels scolaires, et qui contribuent à creuser les inégalités en maths entre filles et garçons, dès le CE1.

LE SOI MENACÉ PAR LA PERFORMANCE DES AUTRES

Mais les apprentissages peuvent aussi être influencés par d'autres facteurs, notamment la comparaison sociale. Les élèves ont spontanément tendance à vouloir se situer les uns par rapport aux autres, et pour cela ils observent notamment les performances de leurs camarades. Ces dernières, en effet, vont leur permettre de répondre à une question essentielle pour tout individu : « Quelle est ma valeur ? » Or, en 2007, les psychologues Dominique Muller et Fabrizio Butera, des universités Grenoble-Alpes et de Lausanne, ont étudié le comportement d'étudiants devant effectuer des tests de reconnaissance visuelle sur un écran. Dans une situation où les participants devaient passer un test avec un binôme et où on les informait que celui-ci obtenait de meilleurs résultats qu'eux, leurs capacités attentionnelles étaient altérées, ce qui était le signe qu'ils percevaient une menace pour l'image qu'ils avaient d'eux-mêmes. Les situations de comparaison sociale provoquent un décalage entre la réussite d'autrui et le besoin de préserver une image positive de soi. Il en résulte de nouveau un stress et des pensées négatives, le tout consommant les « ressources attentionnelles » de l'élève : préoccupé par cette situation « menaçante », son attention est moins disponible pour les exercices à accomplir en classe...

Pourtant, la comparaison sociale n'est pas en soi forcément négative : on sait que, dans certaines conditions, voir les performances des autres peut être source d'inspiration, renforcer l'estime de soi et améliorer les résultats scolaires. Ainsi, le chercheur Pascal Huguet, directeur du



Les enfants issus de milieux populaires sont moins souvent interrogés et s'expriment moins spontanément. Et quand ils le font, leur temps de parole est généralement plus court.

laboratoire de psychologie sociale et cognitive de l'université Clermont-Auvergne, a noté que les élèves qui choisissent de se donner pour point de repère un autre élève légèrement meilleur qu'eux, et avec qui ils ont une bonne relation, voient leurs résultats s'améliorer. Oui, mais... pour qu'ils soient inspirés par la réussite des autres, il faut qu'ils perçoivent cette dernière comme étant accessible. Autrement dit, qu'ils ne soient pas bloqués dans une situation de faible performance et qu'ils puissent imaginer de changer celle-ci pour progresser. Or les étudiants ont plutôt tendance à croire que si untel réussit mieux que les autres, c'est qu'il est plus intelligent, ou naturellement plus doué. Ils vont aussi penser que si un autre a de moins bons résultats, c'est qu'il est inversement moins intelligent ou moins doué. Ce serait en quelque sorte une question de talent, ou de prédispositions... Évidemment, une telle vision des choses amène dans bien des cas une menace pour l'estime de soi.

LA CLASSE : CE LIEU OÙ L'ON SE COMPARE

Dans une série d'études dont les résultats ont été publiés en 2017, mon collègue Jean-Claude Croizet et moi-même avons démontré que les comparaisons sociales imposées par la salle de classe, comme lorsqu'un enfant lève la main pour indiquer qu'il a terminé un exercice, jouent un rôle dans l'amplification des inégalités scolaires. Ces comparaisons, loin d'être anodines, rendent visibles les écarts de réussite entre élèves d'une manière qui ne tient pas compte de leur inégale familiarité avec la culture scolaire. Cela les conduit à interpréter ces différences, non pas comme résultant d'une préparation aux savoirs, mais plutôt comme des signes de différences de capacités intellectuelles ou d'effort.

Dans une première étude, menée auprès d'écoliers en sixième, nous avons montré que le fait de rendre visibles les différences de réussite pendant une tâche de lecture et de compréhension (par exemple, en leur demandant de lever la main lorsqu'ils ont terminé une question) perturbait les performances des enfants issus de milieux populaires. Ce mécanisme pourrait s'expliquer par le fait que ces élèves, moins familiers des normes scolaires, interprètent leur rapidité ou leur réussite moindres comme un signe de faiblesse intellectuelle, ce qui réduit encore leur capacité à réussir la tâche.

Dans une seconde étude, nous avons monté un protocole permettant de manipuler expérimentalement le niveau de capital culturel des enfants en les familiarisant plus ou moins avec un système d'écriture arbitraire. Ainsi, on

leur proposait de s'entraîner avec un nouveau système d'écriture associant des lettres et des symboles. Mais tous ne recevaient pas le même degré de pratique. La moitié d'entre eux passaient les trois quarts de la séance à s'exercer à écrire avec ce nouveau système, alors que l'autre moitié n'y passaient qu'un quart de leur temps (les participants des deux groupes ignoraient cette différence). Puis des mots étaient présentés à l'ensemble des élèves qui devaient alors les écrire en utilisant le nouveau système de codage.

Pour une moitié d'entre eux, cette tâche se déroulait dans un contexte de comparaison sociale, où il leur était demandé de lever la main lorsqu'ils avaient déchiffré un mot, ce qui rendait leurs performances visibles par tous. Pour l'autre moitié, il ne fallait pas lever la main. Résultat : comme on pouvait s'y attendre, de façon générale les enfants qui avaient eu moins de temps pour se familiariser avec le nouveau code d'écriture ont moins bien réussi que leurs camarades plus agueris. Mais cet écart était plus prononcé quand on demandait à ceux qui avaient trouvé la solution de lever la main. Dans ce cas, les enfants moins

LES GROUPES DE NIVEAU : BONNE OU MAUVAISE IDÉE ?

Répartir les collégiens de sixième et de cinquième en groupes selon leur niveau en maths ou en français, telle est la mesure annoncée par le gouvernement au début de 2024, et qui doit faire progressivement son apparition au cours de l'année scolaire. Le but étant de pouvoir adapter l'enseignement au niveau des élèves et d'éviter les décrochages. Mais cette initiative est-elle un véritable outil pour éviter le creusement des écarts dans la classe ? Si le phénomène de comparaison sociale est en théorie moins présent à l'intérieur d'un même groupe, elle l'est de façon très marquée avec les autres groupes. Les enfants ont bien conscience d'être dans le groupe des « bons » ou des « moins bons » (pour dire les choses poliment). Par ailleurs, des recherches menées au Royaume-Uni il y a une vingtaine d'années montrent que le regroupement d'élèves en difficulté peut aussi avoir des conséquences négatives sur leur estime de soi et leur réussite. Cela pourrait s'expliquer – même si cela mériterait de faire l'objet de recherches plus approfondies – par le fait que, une fois réunis, ils font parfois l'objet d'attentes moins élevées de la part des adultes, qu'il s'agisse des enseignants ou des parents, ce qui se traduirait par une moindre progression, et entraînerait alors un phénomène de prophétie autoréalisatrice (« Vous voyez bien, ils sont moins bons ! »). En 2022, avec mes collègues Melis Muradoglu et Andrei Cimpian, des universités Stanford et de New York, nous avons même constaté que les élèves ont tendance à interpréter leur position dans un groupe « faible » comme le reflet d'un manque d'intelligence ou d'efforts de leur part...

- rompus à l'exercice croyaient qu'ils étaient simplement inférieurs à leurs camarades, ignorant que ceux-ci avaient bénéficié d'une meilleure formation. Et cette conviction d'être intellectuellement inférieurs fragilisait leur image de soi et occupait une partie de leur attention, qui était alors moins disponible pour résoudre les problèmes.

RESTAURER LA CONFIANCE DES ÉLÈVES

Si les enfants en tirent cette conclusion parce qu'ils ignorent que les autres ont été avantagés par une meilleure familiarisation avec les compétences testées, le fait de leur divulguer cette information devrait au contraire revigorer leur image de soi et leur ôter un poids. Est-ce le cas ?

Pour le savoir, nous avons refait la même expérience, mais en expliquant à certains enfants que leurs camarades avaient été plus entraînés qu'eux. Conséquence : leurs résultats étaient certes moins bons que ceux des élèves ayant bénéficié d'une formation plus poussée, mais cet écart n'était plus aggravé par le fait de les voir réussir. Une telle intervention permet donc de neutraliser le sentiment de menace que peut représenter la réussite des autres, en faisant passer l'idée que ces écarts sont surmontables avec suffisamment d'efforts et de préparation.

IL PARLE BEAUCOUP ? C'EST QU'IL EST INTELLIGENT...

Mais la comparaison sociale ne se produit pas seulement quand un enfant voit son camarade lever la main. D'autres détails présents dans la classe vont également favoriser cette comparaison et contribuer à creuser les inégalités. En 2023, j'ai mené avec mes collègues de l'université de Poitiers un travail de recherche sur les élèves de maternelle, à partir d'observations vidéo pendant des moments de «regroupement»; cela nous a permis de constater que comparativement aux enfants de classes moyenne et favorisée, ceux des classes populaires ont tendance à moins parler lors des échanges collectifs... Plus précisément, ils sont moins susceptibles de prendre la parole spontanément (par exemple, répondre à une question posée collectivement) ou d'être interrogés par l'enseignant. Et puis, lorsqu'ils parlent, ils ont tendance à garder la parole moins longtemps.

Globalement, les élèves de classe populaire s'expriment en moyenne entre 50 et 75 % moins que leurs pairs durant les moments de regroupement, que ce soit pour des prises de parole sollicitées ou non. Et là commence la comparaison ! Car – c'est un autre aspect que nous avons pu démontrer –, dès l'âge de 5 ans, les enfants perçoivent leurs camarades qui parlent



**« Le Louvre ! J'y suis allé avec mes parents ! Il y a plein de tableaux là-dedans ! »
Les enfants de milieux familiaux aisés prennent facilement la parole en classe. Et on les interroge davantage...**

le plus comme étant intrinsèquement plus intelligents que les autres. Et ceux qui parlent moins en concluent implicitement qu'ils sont moins intelligents ! Voilà donc un effet imprévu et des situations d'échanges collectifs, dont l'objectif est généralement de favoriser la participation de chacun, mais qui pourraient paradoxalement amplifier les inégalités de départ.

COMMENT AMÉLIORER LA SITUATION

Face à ces données, plusieurs axes d'intervention semblent envisageables. Tout d'abord, les enseignants ont le pouvoir, dans une certaine mesure, de modifier certaines pratiques à l'intérieur de la salle de classe. Une première façon de procéder, qui semble logique au vu de ce qui précède, consisterait à redonner plus de temps de parole aux enfants qui ne lèvent pas spontanément la main, en s'assurant que tout le monde soit interrogé et ait le temps de s'exprimer. Sans pour autant bannir l'usage de lever la main qui encourage aussi la participation, des outils sont aujourd'hui disponibles pour les professeurs qui souhaitent par exemple tirer au sort le nom des élèves à interroger, comme Wheel Decide,

qui se présente sous la forme d'une «roue de la fortune» que l'on fait tourner pour savoir à qui donner la parole. Il reste toutefois à mettre sur pied une évaluation en bonne et due forme des effets de ces pratiques, avant qu'elles puissent être recommandées de manière générale.

L'enseignant peut aussi conduire les élèves à changer la façon dont ils interprètent leurs réussites, leurs difficultés et leurs échecs, en insistant sur le fait que les différences de performance ne mettent pas en cause leurs capacités et qu'en aucun cas cette situation n'est figée – la capacité de progression étant bien plus importante chez tout un chacun que le talent brut.

Cette possibilité a été en partie confirmée par des recherches ayant testé des «interventions psychosociales», telles que celles basées sur la théorie du *growth mindset*, qui promeut l'idée que l'intelligence est malléable plutôt que figée pour la vie. Au début des années 2000, sous l'impulsion de la psychologue américaine Carol Dweck, de l'université Stanford, qui a introduit cette notion, des psychologues sont entre autres intervenus auprès d'élèves de la communauté noire aux États-Unis, de façon à réduire l'écart de réussite scolaire persistant entre enfants blancs et noirs à l'échelle nationale. Ils ont constaté qu'en expliquant que l'intelligence n'est pas une donnée établie une fois pour toutes (une métaphore particulièrement utile consistait à présenter le cerveau comme un «muscle» qui se développe par l'exercice), ils ont réussi à réduire notablement cet écart.

POURQUOI RIEN N'EST FIGÉ

Les enseignants pourraient aussi prendre davantage en compte le fait que les élèves arrivent en classe inégalement préparés aux apprentissages, et que, par conséquent, ce qui a été acquis à travers l'expérience familiale pour certains doit faire l'objet d'un travail explicite à l'école pour les autres. Là aussi, des recherches montrent qu'une pédagogie explicite, qui clarifie les objectifs d'apprentissage et guide activement les élèves, bénéficie particulièrement aux enfants éloignés de la culture scolaire. L'enseignement explicite a fait l'objet d'évaluations qui en font aujourd'hui une approche solide et bien étayée scientifiquement : il recommande notamment d'expliquer à l'élève à quoi va servir tel apprentissage, de le suivre pas à pas en lui faisant des retours réguliers sur ce qu'il réussit ou ce qui lui reste à acquérir, et comment y arriver. Le recours à cette approche permet de réduire en partie les inégalités, mais sa mise en œuvre reste complexe et nécessite une formation spécifique des enseignants. Un effort à poursuivre, donc.

Bibliographie

J. C. Croizet et T. Claire, Extending the concept of stereotype threat to social class:

The intellectual underperformance of students from low socioeconomic backgrounds, *Personality and Social Psychology Bulletin*, 1998.

D. Muller et F. Butera, The focusing effect of self-evaluation threat in coaction and social comparison, *Journal of Personality and Social Psychology*, 2007.

S. Goudeau et J. C. Croizet, Hidden advantages and disadvantages of social class: How classroom settings reproduce social inequality by staging unfair comparison, *Psychological Science*, 2017.

C. S. Dweck et D. S. Yeager, Mindsets: A view from two eras, *Perspectives on Psychological Science*, 2019.

H. G. Van de Werfhorst et J. J. Mijls, Achievement inequality and the institutional structure of educational systems: A comparative perspective, *Annual Review of Sociology*, 2010.

Il reste que faire reposer sur les enseignants la lutte contre les inégalités scolaires reviendrait à leur attribuer une responsabilité disproportionnée, alors que les causes de ces disparités et les processus qui les perpétuent dépassent largement leur seule action. En effet, il existe des facteurs structurels liés à l'organisation et au fonctionnement du système éducatif qui jouent un rôle dans la construction des inégalités scolaires. C'est le cas par exemple de la ségrégation scolaire et sociale entre les établissements, de plus en plus prononcée en France, ainsi que de la structuration en filières. Ces deux facteurs prédisent le niveau des disparités dans un pays, de façon générale. Ainsi, concernant la ségrégation scolaire, on sait aujourd'hui que plus les collèges concentrent des enfants de milieux favorisés, plus ils rassemblent aussi de caractéristiques susceptibles d'améliorer l'apprentissage (par exemple, des équipes enseignantes plus expérimentées et stables, des attentes élevées sur les élèves, moins de temps passé à réguler les comportements perturbateurs...). C'est beaucoup moins le cas dans les collèges à dominante populaire, où les progrès des élèves s'en trouvent limités. En ce qui concerne la structuration en filières, de nombreuses études internationales indiquent que le fait de retarder l'orientation des jeunes et de réduire la différenciation des filières atténue l'impact de l'origine sociale sur le parcours scolaire. En France, il faut noter que c'est l'évolution inverse qui a été privilégiée par les récentes réformes, de sorte que l'impact devrait être négatif sur le creusement des inégalités. En la matière, attribuer des ressources supplémentaires aux zones défavorisées ne suffit pas (notamment en raison des difficultés à attirer et retenir les enseignants les plus qualifiés). Il faut aussi limiter la fuite des élèves plus favorisés vers le privé, voire vers d'autres établissements publics en contournant de la carte scolaire.

Ce que ces résultats montrent enfin, c'est que réduire les inégalités scolaires est impossible si l'on ne s'attaque pas aux inégalités sociales au sens large. Plus les conditions matérielles et culturelles des enfants et de leurs familles sont inéquitables, plus il est difficile pour l'école et les enseignants de réduire les écarts de réussite. Il s'agit donc d'un choix de société qui doit s'interroger sur le bénéfice final que l'on en attend : quel est l'intérêt, dans le fond, de réduire les inégalités scolaires, et souhaite-t-on le faire ? La psychologie sociale a largement démontré, à travers le monde, que l'ampleur des inégalités dans une société a un impact important sur le niveau de bien-être et de santé physique et mentale de ses habitants. Il s'agit finalement de savoir ce que l'on désire pour notre avenir... ●