



2010/ED/EFA/MRT/PI/25

Document de référence préparé pour le  
Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous 2010

*Atteindre les marginalisés*

## **Accès à l'éducation : quelles inégalités dans la France d'aujourd'hui ?**

Marie DURU-BELLAT  
2009

*Le présent document a été écrit à la demande de l'équipe responsable du Rapport mondial de suivi sur l'Éducation pour tous comme document de référence pour l'aider à préparer l'édition 2010 du Rapport. Il n'a pas été corrigé par l'équipe. Les points de vue et opinions exprimés dans le présent document sont ceux de l'auteur et ne doivent pas être attribués au Rapport mondial de suivi sur l'Éducation pour tous ou à l'UNESCO. Le présent document peut être cité accompagné de la mention suivante : « Document de référence préparé pour le Rapport mondial de suivi sur l'Éducation pour tous 2010 – Atteindre les marginalisés ». Pour plus d'informations, s'adresser à : [efareport@unesco.org](mailto:efareport@unesco.org)*

**Accès à l'éducation : quelles  
inégalités dans la France  
d'aujourd'hui ?**

UNESCO

Rapport mondial de suivi sur  
l'Education pour tous

Marie DURU-BELLAT



## **Plan et « description »**

- 1. Des inégalités dans les acquis élémentaires**
  
- 2. Une conjugaison de processus différenciateurs tout au long de l'école moyenne**
  
- 3. Entre inégalités en amont et inégalités en aval, le profilage des scolarités**
  
- 4. Les inégalités de contexte scolaire**
  
- 5. Quelles politiques scolaires ?**
  - 5.1. Comment cibler les élèves pour optimiser leur réussite ?
  - 5.2 Comment « gérer » la ségrégation sociale des publics scolaires ?
  - 5.3. Un ensemble d'autres politiques, tout aussi indispensables

### **Description**

Les inégalités sociales importantes qui marquent les scolarités des jeunes français s'expliquent par des processus diversifiés. Dès leur entrée à l'école, les enfants s'avèrent inégalement préparés à en tirer profit. Ensuite, chaque année, des progressions inégales creusent les écarts de valeur scolaire, que viennent accentuer des stratégies inégales de choix. De plus, des inégalités sociales spécifiques découlent de l'accès à des contextes scolaires de qualité inégale et ségrégués.

Les politiques visant à réduire ces inégalités sociales ont privilégié la réduction de la ségrégation sociale. On s'est efforcé de « traiter » directement les effets de la ségrégation (par des dispositifs centrés sur des zones ou sur les élèves en difficulté), soit de s'attaquer à l'ampleur de la ségrégation, pour répartir plus équitablement les difficultés résultant du public d'élèves, en encourageant le libre choix de l'établissement. Dans les deux cas, les effets de ces politiques apparaissent modestes. Une politique éducative focalisée sur la question de la ségrégation sociale ne peut donc résoudre tous les problèmes, et ne saurait dispenser d'une politique d'égalisation de la qualité de l'offre scolaire. Enfin, toute réduction significative des inégalités exige de s'intéresser à la fois, en amont et en aval, aux modes de garde de la petite enfance et aux adultes dotés d'un bagage scolaire faible

## **Accès à l'éducation : quelles inégalités dans la France d'aujourd'hui ?**

UNESCO/Rapport mondial de suivi sur l'Education pour tous

Marie Duru-Bellat

Face à l'Education, existe-t-il des enfants « marginalisés » dans un pays aussi riche que la France ? Tout comme la pauvreté, la notion de « marginalité » revêt à la fois une composante absolue et une composante relative. Il conviendra donc d'examiner à la fois les inégalités qui marquent le bagage scolaire « absolu » possédé par les petits français, et se demander dans quelle mesure les écarts qui subsistent, même à des niveaux élevés, peuvent constituer d'autant plus une source de marginalisation que le niveau moyen de l'ensemble des générations s'élève. De plus, l'élucidation des mécanismes en jeu est nécessaire, si l'on entend tirer des leçons politiques des constats accumulés par la recherche.

### **1. Des inégalités dans les acquis élémentaires**

Alors qu'en France, la scolarisation est universelle de 3 à 14 ans (avec encore, à 16 ans, un taux de scolarisation de 96,6%, et 92,2% à 17 ans), on pourrait être tenté de considérer sans autre forme de procès que tous les jeunes français partagent aujourd'hui un bagage scolaire commun et de niveau élevé. Pourtant, si l'on se focalise non plus sur la fréquentation scolaire mais sur les acquis des élèves, sur la base d'évaluations normalisées, le constat est plus nuancé.

On peut partir des évaluations en lecture passées dans le cadre de la journée d'appel de préparation à la défense, qui soumet à des épreuves de compréhension de l'écrit tous les

jeunes hommes et femmes de 17 ans. En 2007 (Note d'Information 08.36<sup>1</sup>), 10% d'entre eux sont catégorisés comme des lecteurs médiocres, tandis que 12% éprouvent des difficultés importantes (sachant qu'au sein de ce groupe, les jeunes ne maîtrisant pas la lecture comptent pour environ 5%)<sup>2</sup>. Ces difficultés sont plus fréquentes chez les garçons (15% de difficultés importantes contre 8,7% chez les filles), et elles varient selon les régions françaises, sans qu'on ait les moyens de faire la part entre de réelles inégalités régionales et des effets de la composition sociale des régions (la DEPP ne donnant pas ces chiffres ventilés par milieu social d'origine). Toujours est-il que le système éducatif français « produit » bien une frange d'élèves dont l'accès à l'écrit est très limité, voire quasi inexistant.

Ces inégalités se mettent en place très précocement. Depuis 1989, des séries d'épreuves nationales standardisées en donnent une image objective au niveau de la 3<sup>ème</sup> année du primaire (CE2) et à l'entrée dans l'enseignement secondaire (6ème).

Ces épreuves, conçues chaque année à partir d'une base d'exercices correspondant aux programmes, ont une visée uniquement diagnostique : elles sont censées éclairer les maîtres sur les acquis et les faiblesses de leurs élèves ; elles ne permettent en aucun cas de suivre l'évolution du niveau des élèves dans le temps, comme le font les « évaluations-bilan » administrées de manière plus ponctuelle. Les scores de réussite correspondent au pourcentage de réponses correctes. Notons qu'à partir de la rentrée 2007, ces évaluations diagnostiques ont été déplacées au début du CE1 (2<sup>ème</sup> année du primaire) et au début du CM2 (5<sup>ème</sup> année). Mais les dernières statistiques fines publiées par le Ministère datent de 2005 (Repères et Références Statistiques, 2006).

A l'entrée de la 3<sup>ème</sup> année du primaire -CE2-, de fortes disparités inter-individuelles sont déjà en place: les 10% des élèves les plus forts obtiennent des scores plus de deux fois

---

<sup>1</sup> Toutes les Notes d'Information (ainsi que les Notes d'Evaluation) du Ministère de l'Education Nationale sont accessibles sur le site [www.education.gouv.fr/stateval](http://www.education.gouv.fr/stateval).

<sup>2</sup> Les « lecteurs médiocres » parviennent à compenser certaines lacunes (lexicales notamment) pour parvenir à un niveau de compréhension minimale des textes. Ceux jugés comme « en difficulté » ne parviennent pas à comprendre les écrits complexes, et parmi eux, environ 5% présentent un déficit important de vocabulaire et parfois n'ont pas même installé les mécanismes de base de traitement du langage écrit. Ces différents profils de lecteurs sont présentés en détail dans la Note d'Information 08-36.

supérieurs à ceux des 10% les plus faibles. Déjà, alors qu'en moyenne les élèves ont répondu correctement à plus de 70% des items de français et de calcul, l'écart est énorme entre les élèves à l'heure et ceux ayant pris un an de retard (une douzaine de points) ; entre les enfants de cadres et professions libérales et les enfants d'ouvriers, l'écart est de 9 points en français et de 13 points en mathématiques, écart bien plus fort qu'entre garçons et filles (moins 4 points en lecture et plus deux points en mathématiques). Le tableau 1 de l'annexe 1 reprend ces différentes valeurs.

Notons qu'à ce stade comme aux stades ultérieurs, il n'est pas possible en France d'évaluer spécifiquement les acquis ou les carrières scolaires des élèves issus de l'immigration, car ils ne sont pas comptabilisés comme tels dans les statistiques de l'Education Nationale. D'après certaines estimations, les élèves immigrés ou enfants d'immigrés compteraient pourtant pour environ 16% de la population d'âge scolaire. La seule étude d'ensemble fiable (Vallet & Caille, 1996) conclut qu'à milieu social identique, les parcours scolaires de ces enfants ne sont pas particulièrement défavorables ; en France, le poids de l'origine sociale primerait donc sur celui de l'origine. Il y aurait néanmoins un effet spécifique quant aux aspirations éducatives, plus élevées chez les immigrés, toutes choses égales par ailleurs (Brinbaum & Kieffer, 2005). Mais ces questions restent néanmoins peu explorées. Elles devraient l'être davantage à l'avenir, car pour la première fois sur un échantillon solide, le panel d'élèves lancés en 1995 auprès d'élèves de 6<sup>ème</sup> comprend des questions sur le lieu de naissance et la nationalité des deux parents, ce qui permet d'identifier les enfants nés en France de parents immigrés. Mais si plusieurs recherches sont en cours sur cette question (notamment de la part de Brinbaum et Kieffer), aucun résultat n'a été publié à ce jour.

Ce qu'il faut souligner, c'est que ces inégalités sociales s'observent dès le premier contact avec l'école. Environ la moitié des inégalités observées en fin d'école primaire étaient déjà présentes à l'entrée (Caillé & Rosenwald, 2006)<sup>3</sup>. Et une part significative de ces inégalités s'est en fait formée encore bien avant toute préscolarisation, au sein des familles, dont les conditions de vie inégales forment des environnements inégalement stimulants pour les

---

<sup>3</sup> Cette estimation est réalisée en comparant les inégalités sociales d'acquis déjà présentes à l'entrée en primaire et les inégalités qui en découlent alors déjà, vu le caractère cumulatif des acquis, et les inégalités sociales réellement observées à l'entrée en 6<sup>ème</sup>, lesquelles résultent pour une part de nouvelles inégalités, formées pendant la scolarité primaire elle-même. Cette méthode est présentée in Duru-Bellat et al., 1993 (ou Davailon & Nauze-Fichet, 2004).

enfants. La psychologie montre en effet combien, qu'il s'agisse de dimensions telle que le langage ou la structuration dans le temps et dans l'espace, le développement cognitif de l'enfant est affecté par son environnement social (pour une synthèse, cf. Zaouche-Gaudron, 2005 ; Duru-Bellat & Fournier, 2007).

Mais ces inégalités très précoces ne résultent pas seulement de la diversité des pratiques éducatives des familles : les travaux de Lautrey (1980) montrent que celles-ci ne sont pas sans rapport avec les contraintes matérielles, inégales, qui pèsent sur les familles, notamment eu égard à l'espace. Goux et Maurin (2002), puis, plus récemment, Gouyon (2006) ont confirmé que le surpeuplement du logement (défini par le fait que les enfants y sont au moins deux par chambre) avait un impact spécifique (à revenu et diplôme des parents donnés) sur la probabilité d'être en retard scolaire au collège, ce qui constitue une mesure certes très discriminante, mais fruste des difficultés scolaires rencontrées dès l'école primaire (et sanctionnées par un ou des redoublements). L'étude de Gouyon (2006) montre qu'à milieu social identique, le seul fait, pour l'enfant, de partager sa chambre accroît de 9% sa probabilité d'avoir redoublé une fois au moins avant l'âge de 15 ans. Cette étude confirme également l'effet spécifique du revenu du ménage, qu'avait étudié également Maurin (2000) : à profession et niveau de diplôme du chef de famille identiques, la probabilité de se trouver en retard scolaire à 15 ans est plus basse de 14,2% quand le revenu net annuel du ménage est supérieur à un seuil de 27 000 euros par an. Par comparaison, la possession d'un diplôme de l'enseignement supérieur par le chef de famille, à profession et revenu comparables, fait baisser cette même probabilité de 16%.

Au total, il s'avère que, face à ces inégalités de départ qui relèvent de toute une gamme de politiques sociales, tant l'école maternelle que l'école primaire semblent relativement

impuissantes : elles ne parviennent pas à remettre à flot des élèves déjà très inégaux de par leur milieu familial, et au contraire, le lien entre le milieu socio-culturel de l'enfant et le déroulement de sa scolarité se renforce au cours des années de primaire.

## **2. Une conjugaison de processus différentiateurs tout au long de l'école moyenne**

Ces inégalités entre élèves se retrouvent à l'entrée en 6<sup>ème</sup> (cf. Repères et Références Statistiques 2006, données de 2005 ; voir Tableau 1 en Annexe). A l'entrée en 6<sup>ème</sup>, alors que le pourcentage de réponses correctes est de 58,4 en Français, et 63,9 en mathématiques, de nouveau, on note des inégalités sociales importantes, puisqu'entre 14 et 16 points séparent enfants de cadres et enfants d'ouvriers ; cet écart serait même plus grand encore (entre 17 et 19 points) si l'on comparait enfants d'inactifs<sup>4</sup> et enfants de cadres. Ces inégalités en fonction de la profession du responsable de l'enfant sont bien plus importantes que celles liées au sexe, puisqu' environ 4 points séparent les filles et les garçons en français et en mathématiques (avec toujours un avantage des premières en français et des seconds en calcul). Notons que le niveau moyen des élèves au sortir du primaire a globalement baissé depuis 20 ans, baisse qui a eu lieu sur la période 1997-2007 pour le français et pour la période 1987-1997 pour le calcul (cf. Note d'Information 08.38). De plus, cette baisse ayant, en lecture, concerné surtout les élèves les plus faibles, elle se traduit par une augmentation des écarts de performance entre élèves, et aussi un creusement des inégalités sociales dans cette

---

<sup>4</sup> Sont classés dans ce groupe les enfants dont le responsable est inactif c'est-à-dire sans activité, invalide le plus souvent, ou retraité, les enfants de chômeurs étant, mais seulement quand cette information est disponible, ventilés selon la dernière profession du parent en question. Le groupe « inactif » (qui représente près de 10% des élèves de 6<sup>ème</sup>) est toujours très typé, accentuant tous les traits des élèves de milieu populaire. Mais on retient en général les chiffres portant sur les enfants d'ouvriers, dont le poids relatif est plus important (environ 26%).

matière ; cette évolution est moins nette en calcul, la baisse ayant touché l'ensemble des élèves (cf. Tableau 2 en Annexe).

Les élèves français abordent donc très inégaux le collège censé les conduire tous à la maîtrise d'un « socle commun de connaissance » (défini par la loi en 2007). Et les écarts initiaux vont se creuser au collège : non seulement, comme à l'école élémentaire, il existe un lien fort entre le niveau des acquis initiaux et les progressions ultérieures, mais le collège semble même fonctionner de manière particulièrement élitiste, puisque les élèves les meilleurs à l'entrée y progressent particulièrement bien. Par conséquent, en fin de 3<sup>ème</sup>, les compétences maîtrisées par les élèves sont loin d'être égalisées. En particulier, 15% des élèves sont en grande difficulté (ayant par exemple du mal devant un texte complexe)<sup>5</sup>, sachant de plus que dans les collèges des réseaux d'éducation prioritaire ou de ZEP le pourcentage d'élèves en grande difficulté est presque deux fois plus fort que dans l'ensemble de la population des collégiens. Ces inégalités d'acquis vont sceller des trajectoires scolaires à leur tour socialement inégales.

Les suivis de cohorte l'illustrent, comme celui proposé par Davaillon et Nauze-Fichet (2004), qui isole un sous-groupe d' « enfants pauvres » (14% des élèves entrés en 6<sup>ème</sup> en 1995). Ces enfants cumulent un certain nombre de handicaps : famille monoparentale, parent appartenant à une catégorie sociale très défavorisée ou ne travaillant pas, poids important des familles nombreuses, sur-représentation des parents nés à l'étranger, faible niveau d'études des parents. Le suivi de cohorte montre que ce groupe a des scolarités très atypiques ; brèves tout d'abord (24% ont quitté l'école six ans après l'entrée en 6<sup>ème</sup> contre un peu moins de 10% pour l'ensemble de la cohorte), tandis que parmi les élèves toujours scolarisés, les « enfants

---

<sup>5</sup> On trouvera dans deux « Notes d'évaluation » une description très complète des compétences maîtrisées : Note 04.06 pour l'entrée en 6<sup>ème</sup>, et Note 04.09 pour la fin du collège. Mais on ne dispose d'aucune donnée sur les inégalités sociales de compétences à la fin du collège.

pauvres » sont plus nombreux à fréquenter un cycle professionnel qu'un cycle général ou technologique long (43% versus 33% pour l'ensemble). Publiée à la même période, une étude de l'INSEE (Duée, 2004) confirme que, toutes choses égales par ailleurs, les enfants dont les parents ont connu le chômage ou la précarité professionnelle ont des scolarités moins bonnes. Des travaux qualitatifs comme ceux de Millet et Thin (2005) illustrent comment les situations de grande précarité rendent parfois impossible, au quotidien, l'exercice du « métier d'élève ».

On constate également que même si les « enfants pauvres » qui parviennent jusqu'en classe de 3<sup>ème</sup> sont de fait « sur-sélectionnés », ils n'en ont pas moins des résultats plus faibles au Brevet des collèges, et se montrent spécifiquement moins ambitieux dans leurs vœux d'orientation en fin de 3<sup>ème</sup>. Ces familles anticipent plus souvent des difficultés financières venant contrarier les études ultérieures de leur enfant ; par ailleurs, questionnées sur « le diplôme le plus utile pour trouver un emploi », elles se cantonnent bien plus souvent que les autres aux diplômes techniques de type CAP-BEP (18% contre 4% dans le groupe le plus favorisé), et semblent croire nettement moins à l'utilité d'un diplôme de l'enseignement supérieur (18% contre 49 dans le groupe le plus favorisé).

En France, on s'intéresse de plus en plus à cette population, représentant environ un peu moins d'un élève sur 10 parmi ceux entrés en 6<sup>ème</sup>, qui « décroche » de toute étude avant d'obtenir un diplôme. Pourquoi cette montée du thème des « décrocheurs » (Glassman, 2000) ? Sans doute parce que sortir de l'école sans diplôme est plus discriminant et pénalisant aujourd'hui, et que l'institution scolaire prend de plus en plus en compte l'insertion des jeunes. Mais aussi parce que ces élèves l'interrogent, dans sa capacité à offrir à tous les élèves des contenus de formation qui aient un sens pour eux. Alors que ces décrochages et de manière plus diffuse les absences scolaires sont particulièrement fréquents dans les filières professionnelles où sont orientés les élèves en échec, c'est le problème de la motivation scolaire et de la capacité des formations à garantir aux jeunes une insertion satisfaisante qui se trouve posée.

Cette étude longitudinale rappelle qu'à ce stade des scolarités les inégalités sociales se creusent par le jeu de plusieurs processus tenant autant à l'institution scolaire qu'à ses usagers. Il faut tout d'abord compter avec le caractère cumulatif des inégalités de progression (élitisme), qui s'explique sans doute pour une part par le contenu des programmes, largement hérités, malgré des évolutions significatives, d'une époque où seule une frange socialement triée d'élèves accédaient au secondaire. Mais intervient aussi à ce stade des scolarités les premières formes institutionnelles de diversification des scolarité, qui vont ouvrir aux familles un champ libre pour des stratégies, visant à bénéficier de ce qui leur apparaît comme des conditions d'enseignement plus favorables, depuis les choix d'options ou d'orientation jusqu'au choix de l'établissement. Tous ces choix s'avèrent socialement diversifiés, les choix de la 1<sup>ère</sup> langue, par exemple, mais aussi et surtout les choix d'orientation à l'issue du collège.

Les demandes familiales sont en effet variables selon le niveau économique et culturel : on croit d'autant plus à l'utilité des diplômes et on en désire d'autant plus pour son enfant qu'on est soi-même instruit et/ou de milieu social élevé. De plus, les demandes sont marquées par une auto-sélection inégale selon les milieux sociaux (cf. DEPP, 2003 ; Ananian, 2005); en fin de 3<sup>e</sup>, avec moins de 9/20 de moyenne, 66 % des familles de cadres, contre 18 % des familles ouvrières, demandent une orientation en second cycle long (ce qui renvoie à la fois à une plus grande peur du risque et à une moindre croyance en l'utilité des diplômes, comme évoqué précédemment). Face à ces demandes socialement très typées, les conseils de classe se contentent de contester les choix qui leur apparaissent irréalistes vu le niveau scolaire, sans chercher à « tirer vers le haut » les choix prudents des jeunes de milieu populaire. De par ce mode de fonctionnement, ils entérinent des demandes socialement différenciées et de fait figent les inégalités sociales incorporées dans ces demandes.

Sur l'ensemble de la carrière scolaire jusqu'à la seconde, les inégalités sociales de réussite qui s'accumulent année après année sont prédominantes par rapport aux inégalités sociales tenant spécifiquement à l'orientation. Mais ces dernières sont loin d'être un phénomène second : dès le niveau collège, et de plus en plus au fur et à mesure de l'avancement du cursus, les inégalités tenant spécifiquement aux choix et aux stratégies prennent de l'importance. Ajoutons (nous y revenons plus loin) que ces stratégies de choix des familles portent également sur l'établissement de leur enfant.

### **3. Entre inégalités en amont et inégalités en aval, le profilage des scolarités**

Les vingt-cinq dernières années ont connu une expansion exceptionnelle des scolarités dans le second cycle secondaire long : entre 1980 et 2000, le pourcentage de jeunes atteignant le niveau d'un baccalauréat est passé de 26% à 69 % (le chiffre est stable depuis cette date). Mais l'ouverture de l'accès au bac s'est doublée d'une diversification, via le développement des baccalauréats technologiques et professionnels. L'analyse des inégalités sociales dans l'accès au bac doit donc, d'autant plus qu'il devient moins discriminant, se doubler d'une analyse des inégalités dans la probabilité d'accéder à tel ou tel type de bac et à telle ou telle spécialité.

Parmi les élèves entrés en 6<sup>e</sup> en 1995, les enfants de cadres obtiennent un baccalauréat général ou technologique à hauteur de 79,5% (tandis que 0,6% obtiennent un baccalauréat professionnel), alors que les enfants d'ouvriers ne sont respectivement que 32,4% et 5% à être dotés de ces diplômes (Note d'Information 06-11 ; voir Tableau 3 en Annexe). Ceci résulte tout d'abord de la valeur scolaire accumulée : les élèves qui obtiennent un bac

professionnel sont des élèves qui ont été orientés vers l'enseignement professionnel en fin de 3<sup>ème</sup>, sur la base de résultats insuffisants pour entrer dans l'enseignement secondaire long, et qui ensuite ont décidé de poursuivre leurs études après l'obtention d'un brevet d'études professionnels. La meilleure réussite des filles se traduit à ce stade non seulement par un accès plus fréquent au baccalauréat : 9 ans après l'entrée en 6<sup>ème</sup>, 60% des filles ont obtenu ce diplôme contre 45% des garçons (cf. Note d'Information 06.11), mais aussi par une sur-représentation dans les séries générales (sauf dans la série scientifique qui ne compte que 45% de filles).

Les élèves vont donc se présenter aux portes de l'enseignement supérieur avec en poche non pas un baccalauréat mais des baccalauréats. Toutes séries confondues, on assiste bien à une tendance à une démocratisation de l'obtention du baccalauréat, notamment depuis la période de très forte croissance de l'enseignement secondaire long, entre 1985 et 1995 (qui a vu doubler le pourcentage d'une classe d'âge obtenant le bac). Mais avec la diversification des types de bac (notamment la création du bac professionnel en 1987), les jeunes de milieu populaire ont été de fait « absorbés » préférentiellement par les baccalauréats technologiques et plus encore professionnels, ceci sanctionnant un niveau académique qui restait plus faible. Dès lors que ces jeunes sont dotés des types de bac qui permettent le moins aisément (comparativement au baccalauréat général) d'accéder et plus encore de réussir dans l'enseignement supérieur, cette « démocratisation ségrégative » au niveau du secondaire long se traduit par une moindre démocratisation de l'accès à l'enseignement supérieur (Merle, 2000 et 2002 ; Duru-Bellat et Kieffer 2000 et 2008).

A ce niveau, en plus des atouts scolaires, la demande s'avère primordiale et l'auto-sélection, omni-présente, dans ses dimensions scolaires et sociales. Avec un baccalauréat général

obtenu avec mention, 47% des enfants de cadres s'orientent en classe préparatoire aux grandes écoles, ce qui n'est le cas que de 18 % des enfants d'ouvriers, bien plus nombreux que les premiers à s'orienter vers des filières professionnelles courtes -18% contre 6%- (cf. Tableau 4 en Annexe). Au total, le « paysage » des études supérieures reste donc très contrasté (Note d'Information 08.16) : alors que le poids des enfants de cadres et professions libérales est d'environ 16% parmi les élèves de 6<sup>ème</sup>, ils représentent environ 32% des effectifs des filières universitaires, 14 % dans les STS (formations professionnelles courtes), et 52 % des classes préparatoires aux grandes écoles. Un document de la Conférence des grandes écoles<sup>6</sup> précise que ces étudiants composent ensuite 62% du public des grandes écoles -59,4% en écoles d'ingénieurs, 67,5% en écoles de commerce-, alors que leur poids n'est que de 45,7% dans les 3<sup>ème</sup> cycle universitaire. Notons que ces différences sociales d'orientation dans le supérieur s'avèrent très stables. Tout au plus note-t-on une tendance à une accentuation des inégalités sociales dans les filières les plus sélectives et un mouvement de démocratisation dans les filières universitaires y compris les plus longues (Albouy et Vanech, 2003).

C'est pour tenter de démocratiser l'accès aux filières d'élite, que certaines écoles comme Sciences Po ont mis en place des procédures spécifiques d'admission. Dans cette école, 8 ans après le début de l'expérience, près de 500 jeunes en ont bénéficié, sans que cette ouverture ne diminue les places ouvertes par la procédure normale. Si tous les dispositifs de ce type, que les grandes écoles ont multiplié, ont une grande portée symbolique et se présentent comme des signes de modernité susceptibles de diversifier le recrutement des élites, ils ne restent effectivement consensuels que s'ils n'affectent pas les chances des enfants de groupes jusqu'alors surreprésentés dans ces filières. Le risque est alors de produire une certaine inflation des effectifs qui peut affecter le rendement de ces diplômés. De plus, ne touchant que des filières dont les effectifs n'augmentent guère (précisément pour préserver leur rentabilité), et intervenant à une étape tardive du cursus (alors que les inégalités sociales ont largement eu le temps de s'accumuler), ces dispositifs ont peu de marge pour réduire significativement les inégalités.

---

<sup>6</sup> Document présenté dans le journal Les Echos n°19442 du 26/06/2005.

Les inégalités extrêmes observées à ce stade final des scolarités résultent évidemment de l'accumulation des écarts de réussite académique, depuis l'entrée à l'école, mais aussi de tous les choix, les plus judicieux, qui les ont jalonnées, avec en ligne de mire des anticipations raisonnables de l'insertion dans le monde du travail, les chances d'accéder à un emploi de cadre étant, par exemple (cf. MEN, L'Etat de l'école, 2007), bien plus élevées au sortir d'une grande école (76%) qu'au sortir d'une licence (19%) ou d'un BTS (7%). Le fait que le marché du travail français réserve à ce point l'accès aux postes d'« élite » aux étudiants des grandes écoles est incontestablement un vecteur d'inégalités sociales dans les orientations aux portes du Supérieur mais aussi bien en amont lors de tous les choix qui précèdent.

Toujours est-il que dès lors qu'il y a anticipation du monde du travail, les différenciations entre garçons et filles, jusqu'alors très modérées, vont prendre davantage d'importance, vu la forte segmentation des emplois. Les filles sont ainsi très majoritaires dans les filières universitaires dont les débouchés sont essentiellement l'enseignement, dans celles du droit et de la santé, alors que leur poids reste bien plus faible et par ailleurs stable dans les écoles les plus compétitives, écoles d'ingénieurs notamment (environ 25% de filles), qui conduisent à des carrières plus difficiles à rentabiliser quand on est une femme, *a fortiori* une mère de famille (voir par exemple les travaux de Marry, 2004, sur les femmes ingénieurs).

Au total, sur l'ensemble de la carrière scolaire, les voies d'influence du milieu social d'origine s'avèrent diversifiées. Dès leur entrée à l'école, les enfants s'avèrent plus ou moins bien préparés à en tirer profit et certains d'entre eux évoluent dans des conditions matérielles de vie qui rendent l'accomplissement des exigences scolaires plus difficiles. Ces handicaps ne sont pas joués une fois pour toutes : chaque année, de petites inégalités sociales de réussite viennent ensuite creuser les écarts de valeur scolaire. Enfin, à l'occasion de chaque choix, des

stratégies inégales viennent accentuer encore les écarts découlant des inégalités de valeur scolaire. Certes, l'école n'est pas responsable de ces inégalités de conditions de vie entre les enfants, ni de ces inégalités de choix, largement induites par la structure de la société. Par contre, elle est plus directement interpellée par les inégalités d'acquis, que la fréquentation scolaire laisse s'accumuler. Ceci fait d'elle une courroie de reproduction intergénérationnelle des inégalités sociales (d'emploi et de revenus), ce qui est évidemment contraire à l'idéal méritocratique.

Car même si le système éducatif français se présente volontiers comme homogène et unifié et par là même juste -il offrirait à tous les élèves des contenus et des conditions de travail identiques-, la recherche démontre :

- 1) que le contexte « fait des différences », c'est à dire que l'on apprend plus ou moins bien selon les contextes (les maîtres, les écoles) ;
- 2) que les usagers les plus avertis le savent, et qu'ils cherchent, non sans succès, à faire bénéficier leur enfant des meilleures conditions d'enseignement.

Il en résulte des inégalités sociales découlant spécifiquement de l'accès à des contextes scolaires de qualité inégale. En d'autres termes, une part, certes difficile à chiffrer, de l'effet total apparent de l'origine sociale passe par l'accès à des contextes scolaires d'inégale qualité...

#### **4. Les inégalités de contexte scolaire**

En relation avec la décentralisation et la territorialisation des politiques publiques et en l'occurrence éducatives, tant la recherche que les statistiques administratives donnent de plus

en plus d'importance aux variations des carrières et des acquis scolaires selon le lieu de scolarisation<sup>7</sup>. On sait ainsi, par exemple, que le pourcentage de bacheliers (parmi la population adulte) varie de 42% en Ile de France à 20% en Outre-Mer, ou un peu moins de 30% en Alsace ou Bretagne. Mais une question importante est de faire la part entre ce qui, dans ces inégalités entre régions, tient à leurs structures sociales, fort différentes selon la structure de l'emploi, et ce qui relève de véritables spécificités éducatives locales. Pour avancer dans cette voie, des travaux récents (Broccolichi & al., 2007) ont estimé, au niveau départemental (qui s'avère plus pertinent que le niveau régional/académique), quels étaient les scores « attendus », en l'absence de toute spécificité départementale, compte-tenu du profil social des élèves de cette zone. Si peu de départements se distinguent significativement –signe d'une relative homogénéité française-, apparaissent néanmoins une douzaine de départements en relative « sous-réussite » ou « sur-réussite » par rapport au profil de leur public (cf. Tableau 5 en Annexe). Alors que les seconds appartiennent souvent à des zones peu urbanisées, les premiers appartiennent à des zones urbaines ségréguées (certains départements de l'Ile de France en tête), où se sont enclenchés des processus cumulatifs de fuite et de ghettoïsation de certains établissements, avec à la clé une forte hiérarchisation. Les élèves de milieu populaire sont particulièrement pénalisés par une scolarisation dans ces zones, alors qu'à l'inverse, les enfants d'ouvriers scolarisés dans les départements où la réussite est la meilleure obtiennent des résultats en fin de 3<sup>ème</sup> équivalents à ceux de l'ensemble des élèves français.

Mais le maillon essentiel semble bien l'établissement fréquenté et notamment son caractère plus ou moins ségrégué. Que les établissements soient relativement ségrégués découle pour

---

<sup>7</sup> Ces statistiques sont à présent rassemblées dans la publication périodique du Ministère de l'Education « Géographie de l'école ». Voir aussi Léger, 2006.

une part de la ségrégation sociale de l'habitat, puisque la carte scolaire est censée contraindre les familles à scolariser leur enfant dans l'école de leur quartier. Ainsi, sur l'ensemble des collèges (Thomas, 2005a et b), alors que la part des élèves dont le responsable appartient à une profession classée comme défavorisée est d'environ 44%, 10% des collèges les moins populaires en accueillent au plus 21,3% tandis que 10% des collèges les plus populaires en accueillent au moins 68%. Les écarts sont encore plus marqués concernant la part des élèves de nationalité étrangère (de 0,0% à 13,2% pour les déciles extrêmes, avec néanmoins un maximum à 72,7% !). Cette ségrégation sociale et ethnique entre établissements évolue de manière modérée depuis une dizaine d'année, avec néanmoins une légère accentuation des disparités entre collèges, pour ce qui est de la concentration des élèves étrangers et des élèves en retard, et une stabilité concernant la part des élèves de milieu défavorisé.

Aujourd'hui, tout comme à la fin des années 1980, environ une famille sur dix, scolarise son enfant dans un collège public hors secteur, et deux sur dix dans un collège privé (Chausseron, 2001). Ces chiffres moyens peuvent, à nouveau, recouvrir de fortes différenciations selon les zones : on compte par exemple, à Paris, un peu moins de collégiens dans le secteur public hors secteur et nettement plus dans le secteur privé, avec en l'occurrence une tendance à la hausse (Gilotte & Girard, 2005) ; il n'y a d'ailleurs que dans certaines zones urbaines bien précises et surtout franciliennes que l'on peut conclure à une montée significative des « stratégies d'évitement » des familles (Maresca, 2003). Il reste que ces choix tendent à accentuer la ségrégation, vu leur caractère socialement très typé : les familles de professeurs et de cadres du public choisissent le public hors secteur, les cadres du privé ou des indépendants choisissent le privé. Ce qui est sans doute plus nouveau, c'est un processus de « démocratisation des stratégies scolaires » (Felouzis & al., 2005), à savoir une tendance, dans les familles de milieu moyen et populaire, à ne plus se satisfaire forcément du collège du

quartier et à rechercher, elles aussi, l'établissement qui leur semble le meilleur pour leur enfant. La résultante serait, du moins dans les zones urbaines denses, des établissements de plus en plus finement hiérarchisés et ségrégués sur une base sociale et ethnique, cette évolution n'étant toutefois pas assez marquée pour affecter les chiffres nationaux.

Ces comportements des familles sont sous-tendus par la conviction que le seul fait de fréquenter tel établissement ou telle classe a une importance, en l'occurrence influe sur la réussite ou l'orientation des élèves, ce que confirme la recherche.

L'existence d' « effets établissements » en matière d'orientation, pour des élèves strictement comparables scolairement et socialement, est avérée. En particulier, à niveau scolaire comparable, un jeune de milieu populaire scolarisé dans un collège à la tonalité sociale favorisée développe un niveau d'aspiration scolaire plus élevé que s'il était dans un établissement plus populaire, l'inverse étant moins vrai, les aspirations des jeunes de milieu aisé étant plus rigides à la baisse (Duru-Bellat & al., 2004). La composition sociale du public joue donc sur le niveau d'aspiration qui prévaut dans l'établissement, non sans conséquence sur les orientations qui seront obtenues, car en France la règle est de s'efforcer de suivre les demandes des familles.

Par ailleurs et surtout, les performances elles-mêmes varient sensiblement selon les établissements : dans les progressions qui se jouent pendant une année, au niveau primaire, l'école fréquentée (et plus encore, la classe) pèse autant, voire parfois plus que l'origine sociale, même si, sur l'ensemble de la carrière scolaire, l'origine sociale cumule ses effets de manière plus systématique. Ainsi, en primaire (Bressoux, 1995), l'école fréquentée explique environ 4% de la variance des acquis des élèves, tandis que l'effet classe explique entre 10 et

18% de cette même variance (comparativement, l'origine sociale explique 15% de la variance des acquis). De manière générale, les effets du contexte scolaire, sont plus marqués chez les élèves les plus faibles ou de milieu défavorisé. Ils ont des conséquences en matière d'inégalités sociales : en effet, les établissements performants sont plus souvent, en moyenne, ceux qui accueillent un public de milieu aisé, et, au niveau individuel, les élèves progressent d'autant plus qu'ils fréquentent un établissement dont le public est favorisé socialement, sachant que cet effet spécifique de la tonalité sociale reste quantitativement assez faible, puisqu'il est borné par un effet établissement lui-même modéré (Duru-Bellat & al., 2004). Mais la classe fréquentée a de fait une influence encore plus marquée, en particulier de par sa composition sociale. Ainsi, si l'on oppose des classes dites favorisées (où le pourcentage d'enfants dont le responsable est cadre ou profession intermédiaire est supérieur à 38%) et classes dites défavorisées (où l'on compte au moins 66% d'enfants d'ouvriers ou d'inactifs), les scores à l'issue de la deuxième année de primaire, autour d'une moyenne de 100 et avec un écart-type de 15, varient de 104,7 à 96,2 (en fin de primaire, ces mêmes chiffres sont respectivement de 106,9 et 96,6).

La composition du public de la classe est également influente dans sa dimension scolaire. La façon dont les chefs d'établissement composent leurs classes est en la matière importante, et elle peut prendre la forme (officiellement interdite en France) de la constitution de classes de niveau. Or la constitution de classes hiérarchisées scolairement et du même coup socialement a des incidences sur les progressions des collégiens, en interaction avec leur niveau initial (Duru-Bellat & Mingat, 1997): les plus faibles « gagnent » à fréquenter une classe hétérogène, alors qu'à l'inverse, les plus forts y perdent. Mais ce que gagnent les faibles est environ deux fois plus important que ce que perdent les forts, ce qui a évidemment une incidence en termes d'inégalité sociale.

Enfin, l'offre scolaire elle-même est souvent de qualité inégale. Les professeurs les moins expérimentés sont concentrés dans les zones les plus défavorisées, ce qui est associé en moyenne à une moindre efficacité. Dans ces zones, les filières de relégation précoces sont plus répandues et les élèves de milieu populaire viennent les remplir et se trouvent ainsi écartés de la poursuite d'études longues. Les élèves, dans le contexte géographique qui est le leur, subissent donc l'offre disponible, et c'est une facette des inégalités sociales. Mais si le contexte est subi, il est aussi « fabriqué », par les camarades qu'on rencontre, la « ressource » qu'ils constituent, les pratiques pédagogiques qui vont s'en trouver possibles ou au contraire plus difficiles à mettre en oeuvre...

En outre, au sein des classes, des dynamiques sociales spécifiques sont à l'œuvre, qui creusent les écarts. Selon la composition sociale du public, l'instruction délivrée varie en quantité et en qualité, parce que les enseignants modulent les pratiques pédagogiques en fonction du niveau supposé des élèves. Avec un public favorisé, la culture et les normes de conduite des élèves étant plus proches des attentes de l'institution, les enseignants peuvent avoir un niveau d'exigence plus élevé et mieux couvrir les programmes. A l'inverse, avec un public populaire, l'exposition aux apprentissages est moins intense, la couverture des programmes moins complète, et les tâches de maintien de l'ordre empiètent sur le temps disponible pour les activités d'enseignement (Van Zanten, 2001). Les enseignants y ont de plus tendance à sous-estimer le niveau de compétences des enfants. Au total, sur ces deux paramètres fondamentaux de l'efficacité que sont la gestion des contenus et du temps d'une part, les attentes d'autre part, les pratiques prévalant en milieu populaire sont plus souvent moins favorables. De fait, les enseignants, en s'efforçant de proposer des contenus adaptés à

la diversité des bagages et intérêts culturels des élèves, renforcent parfois ces inégalités initiales.

Les élèves perçoivent les attentes des enseignants, ce qui engendre une dynamique propre : une attente positive stimule alors que l'anticipation de l'échec peut avoir pour effet de le provoquer. Des normes de groupe se développent également; ainsi, dans les classes populaires, un certain niveau d'indiscipline est davantage considéré comme normal. Enfin, une part de l'effet de la composition sociale de la classe découle des interactions, inégalement stimulantes, entre élèves. Ainsi, les élèves de milieu populaire, au contact de camarades dotés de ressources culturelles plus importantes, non seulement peuvent être dissuadés, de par ce voisinage quotidien, de développer des comportements scolaires déviants ou de retrait, mais aussi « apprennent » véritablement de leur contact.

Au total, l'effet de la composition sociale du public apparaît systématique mais quantitativement modeste, ce que confirme encore une étude récente de Piketty et Valdenaire (2006). Mais de manière générale, les effets de contexte et tout spécialement l'ampleur de la ségrégation durcissent les inégalités sociales parce que les élèves les plus favorisés bénéficient systématiquement des contextes les plus efficaces, et, qui plus est, contribuent à les rendre plus efficaces du fait même de leur agrégation et des réactions à visée adaptative des enseignants, l'inverse valant pour les élèves de milieu populaire. Mais l'effet bénéfique (sur les progressions) de la fréquentation d'une classe à la tonalité sociale globalement favorisée ne vaut que pour les élèves d'origine sociale populaire. On retrouve ici un résultat relativement classique dans la recherche, à savoir que les progressions des élèves académiquement bons ou de milieu social favorisé sont moins sensibles au contexte que celles des élèves plus fragiles.

De plus, au-delà de son caractère globalement positif, la mixité sociale n'en a pas moins certains effets plus ambivalents. Ainsi, sur le plan des attitudes, la composition sociale de la classe (ou de l'établissement) détermine le groupe de référence, par rapport auquel les élèves s'auto-évaluent. En primaire, à niveau scolaire objectif comparable, les élèves des classes les plus défavorisées socialement s'attribuent alors des niveaux plus élevés que leurs homologues des classes moins défavorisées. Ceci est conforme à la littérature psychosociale, qui conclut à une meilleure estime de soi des enfants de milieu populaire quand ils sont entre eux, du fait de comparaisons moins défavorables, ou encore d'une notation en moyenne plus indulgente dans ces contextes. Cette auto-évaluation plus positive, couplée avec une notation plus indulgente, explique que toutes choses égales par ailleurs, l'orientation des élèves de 3<sup>ème</sup> vers une classe de 2<sup>nd</sup>e soit plus fréquente dans les établissements ségrégués (Felouzis, 2003), et en général dans les collèges de ZEP (Caille, 2001). Mais le décalage avec le niveau objectif, plus faible, est tel que des problèmes se posent dès lors que ces élèves inégaux se retrouvent ensuite scolarisés dans les mêmes classes ; ainsi, les élèves scolarisés jusqu'alors en ZEP rencontrent plus de difficultés au niveau du lycée (Caille, 2001).

De plus, la situation des élèves de milieu défavorisé scolarisé dans des lycées au public favorisé n'apparaît pas toujours très facile à vivre (Beaud, 2002 ; cf. aussi Millet &Thin, 2005, Dagorn, 2005). Il leur arrive d'y souffrir d'une compétition scolaire plus tendue que dans leur établissement d'origine, et de certaines formes d'« intimidation symbolique » de la part de leurs condisciples de milieu plus favorisé, avec à la clé un sentiment de déracinement social et d'isolement, voire de stigmatisation et d'humiliation. Les effets subjectifs de la mixité sociale sont donc pour le moins ambivalents.

L'action du milieu social sur la réussite de l'enfant est donc pour une grande part indirecte, transitant par l'accès à un contexte scolaire de qualité inégale. Mais le contexte scolaire est lui-même construit par les stratégies des acteurs, qui s'avèrent essentielles dans la création des inégalités de contexte.

## **5. Quelles politiques scolaires ?**

Les acteurs en cause, au premier chef les familles, sont inégales, dans leurs conditions de vie et leurs ressources, et elles parviennent à utiliser très inégalement les ressources éducatives. Il n'est donc pas a priori certain que la lutte contre les inégalités sociales face à l'éducation fasse forcément, au-delà des discours, l'objet d'un consensus. Les familles dont les enfants peinent à apprendre à lire « gagneraient » à ce qu'on donne la priorité à la lutte contre l'échec scolaire précoce (ou, pour donner un exemple précis, à ce qu'on privilégie, en collège les classes hétérogènes dont profitent les élèves les plus faibles), alors que celles dont l'enfant réussit bien préféreront fort logiquement les classes de niveaux (celles de niveau fort accentuant les progressions des plus forts) et tout politique de développement de l'enseignement supérieur. C'est dire que les politiques les plus étayées par les apports de la recherche n'en sont pas pour autant consensuelles. C'est le cas, en France, des questions vives ci-après...

### **5.1. Comment cibler les élèves pour optimiser leur réussite ?**

Si jouer sur la façon dont les élèves sont regroupés pour les apprentissages est aujourd'hui considéré comme une voie possible pour plus d'efficacité et moins d'inégalités, le débat porte surtout sur la question de savoir s'il faut cibler sur des zones, ou plutôt sur des individus. Ce

débat s'est développé en France autour du thème de la mixité sociale, après qu'aient été démontrés les effets négatifs de la ségrégation, l'alternative étant soit de « traiter » directement les effets de la ségrégation, soit de s'efforcer de la réduire.

Traiter les effets néfastes de la ségrégation a constitué en France l'objectif des ZEP -Zones d'Education Prioritaires- (Moisan, 2001).

Créées en 1981 (et mises en place à partir de la rentrée 1982), les ZEP amorcent un tournant radical des politiques éducatives : les échecs persistants d'un nombre important d'élèves, dans un système à présent unifié, du primaire au collège unique, convainquent que le seul fait de proposer à tous un traitement pédagogique identique est insuffisant et qu'il faut introduire –on parle alors d'équité- des traitements différenciés adaptés à la variété des publics. De plus, au début des années 1980, l'heure est à la « territorialisation » des politiques éducatives : prétendre en la matière tout administrer d'« en haut » apparaît vain et on entend à présent s'appuyer fortement sur les acteurs locaux, qu'il s'agit d'inciter à se mobiliser, dans les zones géographiques auxquelles ils appartiennent. Une autre originalité des ZEP est d'inviter les personnels de l'Education Nationale à travailler en partenariat avec des élus locaux et d'autres acteurs travaillant dans le domaine de l'action sociale, des politiques urbaines ou culturelles, cette collaboration devant prendre la forme d'un projet de zone. Créées sur proposition des recteurs, à partir d'indicateurs qui n'ont jamais fait l'objet d'une imposition stricte au niveau national, tels que le pourcentage d'élèves non francophones ou de milieu défavorisé, le poids des élèves en retard ou des élèves boursiers, les ZEP sont donc caractérisées par leur public, a priori susceptible de connaître des difficultés.

A ce public, il s'agit d'offrir des moyens supplémentaires, sans qu'il y ait de césure nette entre les établissements classés ZEP et les autres et ce d'autant plus que les premiers ont eu tendance à perdre progressivement de leur spécificité au fur et à mesure que les ZEP se développaient (jusqu'à englober par exemple aujourd'hui 16,5% des élèves des collèges publics, en moyenne, plus de 30% dans certaines académies). Pas de césure tranchée donc, mais les ZEP se caractérisent néanmoins des classes moins chargées (d'environ moins deux élèves), des dotations en heures permettant de dédoubler les classes ou de mettre en place des activités de soutien, des indemnités versées aux enseignants. On est plus incertain sur l'essentiel, à savoir la réalité du projet pédagogique censé animer la ZEP, réalité souvent mise en doute mais bien difficile à évaluer précisément.

Non sans rapport avec les critiques et les bilans souvent mitigés (cf. infra), les ZEP ont fait l'objet de plusieurs « relances » et inflexions. En particulier, les objectifs pédagogiques prioritaires ont été précisés (les exigences d'apprentissage étant mises en avant), et, depuis 1999, plusieurs niveaux d'intervention hiérarchisés ont été définis, avec, outre ce souci d'un ciblage plus fin, la volonté de se recentrer plus sur les publics que sur les

territoires. Aujourd'hui, coexistent des ZEP et des REP (réseaux d'éducation prioritaire), et, depuis la rentrée 2006, des collèges étiquetés « ambition réussite », scolarisant environ un collégien sur 20, qui constituent un sous-ensemble, a priori encore plus défavorisé, des collèges déjà intégrés dans un réseau d'éducation prioritaire. Les ressources en personnel de ces établissements sont sensiblement renforcés (professeurs supplémentaires, assistants pédagogiques, infirmières...).

Si les effets des modifications récentes des politiques d'éducation prioritaire restent inconnus, on dispose par contre d'évaluations fiables des ZEP. Plus de vingt ans après leur création, les effets mesurables des ZEP apparaissent modestes : les élèves ayant « bénéficié » d'une scolarité en ZEP ne réalisent pas des acquis meilleurs, ni une carrière scolaire mieux réussie, que leurs homologues scolarisés hors ZEP (Meuret, 2000 ; Caillé, 2001 ; Bénabou & al., 2004 ; pour une synthèse plus nuancée, cf. Rochex & Kherroubi, 2004). Ainsi, au terme d'une analyse statistique extrêmement précise, tenant compte des caractéristiques des élèves et des établissements fréquentés, Bénabou & al. (2004) parviennent à des coefficients traduisant l'impact des ZEP non significativement différents de zéro et concluent : « la mise en place des ZEP n'a eu aucun effet significatif sur la réussite des élèves, mesurées par l'obtention d'un diplôme, l'accès en 4<sup>ème</sup>, en 2<sup>nde</sup>, et l'obtention du baccalauréat ». L'apport d'une scolarité en ZEP serait plus positif sur le plan des attitudes envers l'école et la socialisation. Et, au bénéfice du doute, on peut estimer que les ZEP ont limité les effets néfastes de la dégradation qu'ont connue certains quartiers. De plus, les effets des ZEP varient fortement d'une zone à l'autre (Moisan & Simon, 1997), ce qui révèle l'importance des mobilisations locales et des choix pédagogiques (notamment leur plus ou moins grande concentration sur des objectifs d'apprentissage). Il a également été observé que créer une ZEP enclenche une dynamique en « étiquetant » un établissement comme "en difficulté" : les enseignants expérimentés, malgré l'incitation financière, ont tendance à laisser la tâche aux plus jeunes (qui n'ont pas le choix), tandis que les parents les moins défavorisés ont tendance à fuir, ce qui renforce la « ghettoïsation » de ces établissements.

Cet échec relatif n'est pas véritablement étonnant. Tout d'abord, parce que les ressources supplémentaires sont réparties sur une population trop peu ciblée. La mise en place d'un ciblage plus précis, avec depuis 2006 les collèges « ambition réussite » est censée répondre à cette critique. Mais tous les dispositifs « discriminants » sont pris dans une tension: plus on cible, plus on concentre les moyens, certes, ce qui est a priori un gage d'efficacité ; mais plus on stigmatise aussi les personnes ciblées, avec à la clef des effets pervers d'étiquetage (fuite des enseignants et des parents les mieux dotés).

Une autre explication à l'absence d'effets significatifs des ZEP est que l'on mobilise des moyens dont la recherche en éducation démontre l'inefficacité. Si en ZEP, le nombre moyen d'élèves par classe est réduit d'environ 2 élèves, on sait pertinemment que, globalement, ce facteur affecte peu les acquisitions des élèves ; certes, il n'est pas exclu qu'il en aille autrement aux premiers niveaux de la scolarité et avec des enfants de milieux très défavorisés (comme le suggèrent Piketty et Valdenaire, 2006) ; dans ce cas, il faudrait là encore cibler davantage cette politique de réduction. Quant aux autres coûts financiers, ils consistent essentiellement dans les indemnités versées aux enseignants des ZEP ; ce régime indemnitaire n'a pas permis d'attirer ou de retenir en ZEP les enseignants les plus expérimentés. Or on sait que, parmi les facteurs de l'efficacité pédagogique des enseignants, le plus systématique est l'ancienneté : en moyenne, les enseignants expérimentés sont plus à même de faire progresser leurs élèves. Dès lors que ces enseignants fuient les ZEP, ce qui fait des enseignants de ZEP un corps plus jeune (45% de professeurs certifiés de moins de 35 ans en collège ZEP contre un tiers au niveau national ; cf. Moisan, 2001), il y a là un phénomène

dommageable pour leurs élèves. Comment convaincre ces enseignants de s'y investir ? Apparemment, l'incitation financière ne suffit pas. On sait par ailleurs que la rotation des personnels est très forte en ZEP, ce qui obère toute mobilisation pédagogique et constitue un autre handicap. On sait enfin que l'absence de mixité sociale (en l'occurrence, dans les ZEP, une forte tonalité populaire) constitue en soi un handicap pour les élèves : face à un public en moyenne plus faible, les enseignants, par un souci légitime « d'adaptation » à leur public, ont tendance à être moins exigeants, tandis que les élèves développent des normes de groupe et plus généralement un climat moins favorable au travail scolaire.

Il reste que les dispositifs désignant spécifiquement tel ou tel groupe d'élèves risquent toujours d'entraîner des effets d'étiquetage indésirables (les familles bien informées fuyant les zones désignées comme « à problème », les enseignants adaptant à la baisse leurs exigences face à des élèves désignés comme « difficiles »...). Cette tension existe pour tous les dispositifs « discriminants » : plus on cible, plus on concentre les moyens certes, mais aussi plus on stigmatise les personnes ciblées, avec à la clef ces effets pervers d'étiquetage. La discrimination positive ciblée sur des zones à la fois suppose une absence de mixité sociale et tend à la renforcer.

Faut-il pour autant contester toutes les actions ciblées sur des zones et promouvoir des mesures ciblées sur des individus ? C'est ce que font les dispositifs d'aides aux élèves en difficulté, qui se sont multipliés ces dernières années. Ces actions, qui prennent place en grande partie hors du temps scolaire, sont centrées sur l'aide aux devoirs ; ils peuvent aussi viser à délivrer des apports culturels censés favoriser la réussite. Quand une évaluation fiable en est faite, ce qui est assez rare, les effets sur les progressions scolaires semblent en

moyenne mitigés (Suchaut, 2005). Une première raison est que les bénéficiaires de ces dispositifs sont souvent mal ciblés et de fait hétérogènes ; un effet moyen n'a alors guère de sens, et souvent les élèves les plus forts y perdent (sans doute pour des raisons d'arbitrage temporels avec des activités qui eussent été plus productives) ; il s'avère par ailleurs que les dispositifs qui extraient les élèves de leur classe pour un « traitement » particulier sont en général globalement nocifs, et que le cadre scolaire courant apparaît comme le contexte le plus favorable à une aide aux élèves en difficulté ; de plus, c'est quand cette aide est gérée par le maître habituel de l'élève qu'elle s'avère la plus productive, alors que de fait le recours à des personnels non formés dans le cadre d'associations s'avère nettement moins profitable. Mais si globalement, ce sont les dispositifs les plus proches du travail scolaire courant qui s'avèrent les plus efficaces, il reste que les effets sont en moyenne limités<sup>8</sup>.

Une première conclusion est que s'il est certain que mieux cibler les « bénéficiaires » est une nécessité, on ne saurait pour autant renoncer à offrir à tous les élèves, où qu'ils soient, un « service éducatif » d'égale qualité. Ce qui n'est pas le cas : si les enseignants et les parents les mieux informés fuient les ZEP, c'est que les conditions de l'enseignement y sont effectivement moins bonnes. Or un public plus mélangé, des enseignants plus expérimentés, sont, on l'a vu, des facteurs de réussite pour tous les élèves. Rendre les contextes scolaires plus également attractifs reste donc une condition élémentaire à poursuivre et elle passe par une discrimination positive ancrée sur des zones.

---

<sup>8</sup> Il est quasiment impossible de trouver dans la recherche des évaluations chiffrées raisonnablement comparables d'un dispositif à l'autre, parce que ces dispositifs sont extrêmement variés (durée, modalités), que leur évaluation est souvent monographique, portant par conséquent sur des effectifs faibles et s'inscrivant dans des contextes eux-mêmes diversifiés qu'on ne peut donc contrôler (mobilisation des parents, inscription dans des politiques urbaines, combinaison d'autres actions...). Mais la consultation de ces études ponctuelles ne laisse pas de doute quant à la conclusion globale de faible efficacité (voir la synthèse présentée par Suchaut, 2005).

## 5.2 Comment « gérer » la ségrégation sociale des publics scolaires ?

Certes, une alternative plus efficace (mais sans doute plus difficile politiquement) est de s'attaquer à l'ampleur de la ségrégation elle-même, pour répartir plus équitablement les difficultés et/ou les ressources résultant de tel ou tel public d'élèves. Cette perspective relève avant tout de politiques urbaines ; mais quel peut être, en la matière, le rôle de politiques éducatives telle que la carte scolaire ? La question se pose de savoir s'il est préférable de la supprimer (cassant ainsi la correspondance qu'elle instaure entre habitat et fréquentation d'un établissement), ou au contraire de la durcir pour contrer les comportements d'évitement des familles.

La première alternative reviendrait à instaurer le libre choix de l'établissement par les familles. Tant les expériences étrangères que l'« assouplissement » de la carte scolaire expérimenté en France à partir de 1983, convainquent que, si cette politique a les faveurs des parents, la mixité sociale n'en sort pas renforcée (pour un bilan de ces expériences, cf. Duru-Bellat, 2001). Et si certains élèves peuvent « gagner » à cette mobilité (les « bons » élèves de milieu populaire par exemple), cela ne peut qu'avoir des effets délétères sur les établissements fuis (qui perdent ainsi leurs meilleurs éléments et s'enfoncent dans la « ghettoïsation »).

Une première évaluation de l'assouplissement récent de la carte scolaire, réalisée en 2007 par deux inspecteurs généraux (J-P.Obin et C.Peyroux, dont les conclusions sont rapportées in Obin & van Zanten, 2008) dresse le constat d'une baisse de la mixité sociale, accélérant des tendances déjà à l'œuvre dans certains sites, avec des établissements concentrant de plus en plus d'élèves de milieu favorisé et d'autres au public de plus en plus uniformément

défavorisé. Certes ce bilan mérite d'être affiné (on ne dispose pour l'instant d'aucune indication chiffrée), et il ne porte que sur la première année de mise en place de l'assouplissement (et depuis, on a officiellement encouragé une priorité aux dérogations émanant des élèves boursiers). Mais on voit mal comment on pourrait échapper en France aux tendances lourdes mises en évidence dans d'autres pays (Duru-Bellat, 2001).

On ne peut à cet égard espérer une « mise en marché » porteuse de plus d'efficacité. Car ce « marché » n'en est pas un. D'une part les familles ne calent pas leurs choix sur l'efficacité différentielle des établissements, peu visible, mais sur le profil social de leur public, et d'autre part les écoles les plus efficaces n'ont pas les moyens de grossir tandis que les moins efficaces ne ferment pas. Les élèves captifs de ces dernières sont alors pris dans une spirale de déclin puisque les établissements voient fuir les élèves les moins mauvais ou les plus motivés pour fuir... Les inégalités scolaires et sociales ne peuvent donc que croître, et les établissements être de plus en plus hiérarchisés.

La seconde alternative – renforcer la carte scolaire - pourrait être symboliquement importante, mais elle serait sans doute peu efficace, ne jouant que sur la frange des parents « évitants », et laissant inchangée le plus gros de la ségrégation, celle qui découle de la ségrégation des quartiers ; elle serait aussi, sans doute, perçue comme renforçant (encore) l'injustice, dans les quartiers les plus dégradés, d'où il ne serait plus possible d'espérer sortir ses enfants.

On pourrait certes imaginer des systèmes de choix régulés, comme le font certains états américains (imposant notamment des quotas raciaux ou sociaux aux établissements), qui peuvent déboucher sur des ségrégations sociales parfois atténuées par rapport à ce qui découle d'un système de carte scolaire ; mais quels en seraient les avantages ? Cela ne justifierait le coût (car ces systèmes sont lourds à gérer) que s'il y avait une demande de formation réellement diversifiée de la part des familles, comme c'est parfois le cas dans certaines communautés aux Etats-Unis ; mais dans le cadre du collège du moins, où la formation est censée identique pour tous, le rapport coût/efficacité est extrêmement limité.

Renforcer la carte scolaire n'a de sens que s'il existe une égale qualité de l'offre. La seule manière de contrer les comportements de choix qui accentuent la ségrégation, c'est de tuer dans l'œuf les « bonnes raisons » qu'ont les familles de fuir certains établissements, autrement dit de se concentrer sur une politique d'égalisation de la qualité des écoles, ce qui passe par une forte discrimination positive, pour compenser les désavantages objectifs de certaines d'entre elles. Mais dans la mesure où l'attractivité d'une école (et la facilité à y instaurer un climat propice aux apprentissages) n'est pas sans rapport avec la composition sociale de son public, il est nécessaire d'associer à cette politique une révision de la carte scolaire dans le sens d'une plus grande mixité sociale. Ceci, dans les zones urbaines, est réalisable sans entraîner trop de déplacements pour les élèves, et peut se doubler de certaines pratiques de transport d'élèves expérimentées dans d'autres pays.

Mais si une politique visant à créer des écoles plus mélangées socialement se justifie du point de vue de l'intérêt général (en ce qu'elle minimise les inégalités d'apprentissage et de socialisation au sein d'une classe d'âge), elle ne manquerait pas de se heurter à des intérêts privés divergents : la ségrégation ne fait pas que des victimes et certains élèves profitent d'une scolarisation entre soi, alors que d'autre en pâtissent ; les parents de milieu favorisé, qui sont aussi les plus influents à l'école, perçoivent bien que les établissements où ils sont majoritaires permettent à leurs enfants de meilleures progressions et une expérience scolaire plus positive. Il faut donc s'efforcer de les convaincre de renoncer à une partie de ces avantages, parce que le gain que trouveront les plus défavorisés à plus de mixité sociale sera bien plus important que ce qu'ils vont perdre, avec à la clef un « bénéfice social » en termes d'intégration et de cohésion sociales.

Les familles accepteraient moins difficilement cette politique si elles avaient l'assurance que leur enfant aura bien toutes les chances de vivre une expérience scolaire de qualité identique et de réaliser les mêmes acquis quel que soit l'établissement qui lui est assigné. Assurer une égalité de résultats partout est la meilleure manière de rendre injustifié tout comportement de choix, puisque c'est l'angoisse de l'échec qui pousse les familles à la course à la meilleure école possible. Si l'école ne peut rien face à la différenciation des quartiers, il lui revient, par une politique de qualité contrôlée, combinant des évaluations externes des résultats et des audits réguliers d'établissements, de contrer une part au moins des effets délétères de la ségrégation et de s'efforcer de garantir l'uniformité du service public, en n'hésitant pas à recourir à une diversité de moyens mais en maintenant le cap d'objectifs et de résultats identiques pour tous.

Une politique éducative focalisée sur la question de la ségrégation sociale ne saurait donc à elle seule résoudre tous les problèmes, et rien ne saurait dispenser d'une politique d'égalisation de la qualité de l'offre scolaire, accompagnée de dispositifs de compensation ciblés et continus, pour égaliser les acquis de base.

#### 5.4. Un ensemble d'autres politiques, tout aussi indispensables

Si l'homogénéisation de la qualité de l'offre ou des réussites individuelles est à l'évidence difficile à mettre en œuvre, il peut apparaître plus facile d'ouvrir le système, ce qui à terme débouche sur une certaine égalisation. C'est ce qui s'est passé en France avec l'ouverture à tous de la 6<sup>ème</sup> au cours des années 1960 et tendanciellement au cours des années 1985-1995 pour l'accès au lycée. Mais si ouvrir produit mécaniquement une « onde démocratisante », cette plus grande « inclusion », en France comme dans tous les pays européens (cf. Arum et

al., 2007), s'accompagne généralement de processus de « diversion », autrement dit de démocratisation ségrégative. En effet, plus on s'élève dans les cursus, plus l'insertion se profile à l'horizon et si l'on veut préserver une certaine valeur marchande aux diplômes, on imagine mal de délivrer à tous une formation strictement identique. Mais dans ce cas, et dès lors que ces diplômes différents (et a priori également respectables) débouchent sur des emplois inégalement attractifs, les familles vont lutter avec des armes inégales pour placer au mieux leur enfant dans la filière aux débouchés les plus intéressants. La différenciation se mue alors en hiérarchie, et les inégalités de scolarisation sont déplacées plus avant et non supprimées.

De plus, l'élévation des niveaux de sortie et la multiplication des diplômes affecte nécessairement leur valeur marchande. Certes, cette thématique de l'inflation des diplômes reste controversée (cf. Duru-Bellat 2006 et 2009 ; Maurin, 2007). Mais il est clair que la prolongation des études supérieures ne favorise pas toujours une insertion satisfaisante dans un pays comme la France où les études supérieures se font à temps plein. Toute expérience du travail s'en trouvent différée, et les étudiants dont les motivations pour leurs études sont extrêmement utilitaristes connaissent parfois de très vives désillusions au contact des réalités de travail, quand un déclassement incontestable est au rendez-vous (comme l'illustrent par exemple les analyses qualitatives de Beaud, 2002). Au total, allonger les études (au-delà du niveau élevé déjà atteint en France, aujourd'hui) peut alors apparaître, en ce qui concerne les inégalités entre individus, comme un jeu à somme nulle, et par ailleurs coûteux dès lors que ce sont les finances publiques qui le prennent en charge.

Faut-il alors agir bien plus tôt en amont et miser prioritairement sur la petite enfance et l'égalisation des conditions de vie ?

Plus que d'autres pays, la France a fait le choix d'une pré-scolarisation très précoce (possible dès l'âge de 2 ans révolus, avec un taux de scolarisation de 25%, soit près de 40% des élèves scolarisables, puis de 100% à 3 ans). Mais celle-ci ne semble pas une panacée : elle affecte le niveau de performance à l'entrée en école primaire, notamment si on oppose les enfants entrés en maternelle à 3 ans et les (très rares) enfants entrés à seulement 4-5 ans. Mais si l'on tient compte de ce niveau initial à l'entrée en primaire, les modalités de la préscolarisation n'ont ensuite pas d'effet significatif, toutes choses égales par ailleurs, sur le niveau atteint en fin de primaire (Caille & Rosenwald, 2006). Ainsi, si les enfants entrés en maternelle à 2 ans entrent en cours préparatoire avec un avantage -57% d'entre eux atteignent la médiane à l'évaluation des compétences faite à ce stade, contre 48% des enfants scolarisés à 3 ans-, l'écart entre les deux groupes est sensiblement réduit à l'entrée en 6<sup>ème</sup> (il n'est plus, sur le même type d'indicateur, que de 2 points en français et de 4 points en mathématiques).

Cela ne justifie certainement pas que l'on renonce à développer la scolarisation à 2 ans, qui est en baisse depuis 2000 ; certes, l'école maternelle est sans doute imparfaite sous sa forme actuelle, mais elle est modifiable... Ces constats invitent sans conteste à remettre à plat la question des modes de prise en charge des très jeunes enfants, sur laquelle la recherche française est assez pauvre, tandis que la recherche internationale démontre l'impact positif de la fréquentation durable de services de garde de grande qualité (pour une synthèse, cf. la Note de veille du Centre d'Analyse Stratégique n°107, juillet, 2008 ; cf. aussi Karoly & al., 2005 ; OCDE, 2007).

Ce débat a été lancé en France par le récent rapport de la députée M. Tabarot sur l'offre de mode de garde pour la petite enfance, mais il ne se traduira pas concrètement avant quelques

années. La question est de savoir si la volonté proclamée d'un investissement conséquent à ce niveau ira jusqu'à questionner –comme la recherche invite à le faire- les politiques actuelles qui ont tendance à allouer moins de ressources au niveau préélémentaire qu'aux niveaux ultérieurs alors qu'une logique inverse serait défendable en termes d'équité.

Mais il convient aussi, sans aucun doute, d'agir bien en aval, pour corriger les inégalités d'accès à l'éducation et à la formation concernant cette fois les adultes. Aujourd'hui (en 2007), parmi les adultes de 25-64ans, 64,2% des enfants de cadres sont titulaires d'un diplôme de niveau au moins égal à bac +2, tandis que ce chiffre n'est que de 15% chez les enfants d'ouvriers ou d'agriculteurs (Befy & Perelmuter, 2008). Si ces derniers ne sont plus que 32% à n'être doté d'aucun diplôme, on reste loin du chiffre de 5% concernant les premiers<sup>9</sup>. Or on sait que les personnes sans diplôme sont bien plus souvent touchées par le chômage. On ne saurait donc concentrer tous les moyens de la formation aux âges jeunes en négligeant la population des adultes, pour différentes raisons.

Tout d'abord, parce que ces adultes inégalement instruits forment les adultes de demain. On connaît à présent bien (Cf. CERC & al., 2004) les multiples canaux qui relient pauvreté des familles et difficultés scolaires de leurs enfants, et nous les avons évoqués dans ce texte. Lutter contre la pauvreté des enfants et leur risque d'exclusion passe avant tout par la lutte contre la pauvreté des familles (par des politiques de l'emploi, du logement, des aides sociales...). Alors qu'on invoque souvent, pour expliquer les scolarités plus courtes des enfants de ces familles des « problèmes d'information », les facteurs tels que la peur (légitime) du risque et plus globalement les conditions concrètes de vie rendant très difficiles

---

<sup>9</sup> Certes, avec le développement récent de la scolarisation, ces chiffres évoluent très rapidement. Le tableau 6 en Annexe donne les chiffres tirés de l'enquête FQP de 2003 (chiffres toujours plus fiables que les enquêtes emploi) ; si les chiffres se situent à un niveau plus faible, il est patent que l'écart social ne se réduit pas significativement.

pour les enfants de répondre aux exigences de l'école, sont sans doute largement prédominants.

Par ailleurs, tout au long de la vie active (mais peut-être encore plus à ses débuts), les adultes les moins instruits rencontrent, quand ils sont de fait stigmatisés par leur origine culturelle, des discriminations spécifiques. Le fait qu'à diplôme identique, l'origine sociale et (encore plus nettement) ethnique rende plus ou moins facile l'accès à l'emploi (et à quel emploi) est bien connu –c'est ce que les sociologues appellent depuis Boudon l'«effet de dominance», et l'allongement des scolarités ne l'a pas fait disparaître (Galland & Rouault, 1996 ; Giret & al, 2005), même si cet effet de dominance est moins marqué en haut de l'échelle des diplômes ; il reste que, toutes choses égales par ailleurs, à diplôme et expérience professionnelle comparables, le seul fait d'être enfant de cadre fait baisser de 6,3% la probabilité d'être déclassé sur le plan professionnel par rapport à un enfant d'ouvrier ; par comparaison, le seul fait d'être doté d'un bac+5 (ou plus), par rapport à un bac+2 et toutes choses égales par ailleurs, fait baisser cette même probabilité de 3,4% (Giret & al., 2005)<sup>10</sup>. Il est clair que des politiques visant à l'égalisation des chances scolaires doivent s'efforcer de contrer ces phénomènes de discriminations, pour eux-mêmes et en ce qu'ils sont anticipées par leurs enfants et peuvent les dissuader de rester dans le système scolaire, comme le montrent certaines analyses sur les « décrocheurs ».

Enfin, une action de formation continue au niveau des adultes se justifie d'autant plus que ceux-ci sont amenés à changer d'emploi, et même s'ils le font sur la base d'une formation générale de plus en plus longue (qui est censée faciliter les adaptations), ce sont les moins

---

<sup>10</sup> Ce déclassement plus répandu chez les enfants de milieu populaire s'explique sans doute par le fait qu'ils sont contraints d'accepter plus rapidement un emploi. On observe en effet qu'à l'issue de l'enseignement supérieur, les enfants de cadres connaissent un processus d'insertion un peu plus long, du fait d'exigences, notamment salariales, plus élevées (Lopez & Thomas, 2006).

formés qui sont à la fois les moins bien préparés et souvent les plus contraints à ces changements. Dès lors que des arbitrages sont nécessaires, un objectif d'égalisation des chances amène à donner la priorité aux adultes les moins instruits par rapport à l'allongement des études de ceux qui en font déjà beaucoup. Ceci est également souligné dans une note du Centre d'analyse stratégique du 23/01/2007, qui propose une lecture assez critique des objectifs de Lisbonne et qui conclut, comme ici, à deux priorités : le préscolaire et la formation des adultes.

En conclusion, alors que dans un pays très fortement scolarisé comme la France, les risques de marginalisation sont avant tout concentrés sur la population très typée des jeunes sortant sans diplôme de l'appareil de formation, il ne faut pas négliger les risques de marginalisation relative d'autres catégories de la population : les adultes dotés d'un bagage scolaire faible, nous venons de l'évoquer, mais aussi des jeunes sortant des filières les plus dévalorisées de l'enseignement supérieur et dont les modalités d'insertion n'ont plus aucun rapport avec les destinées des jeunes sortant des filières qui restent rentables. Parce que cela reproduit chez les jeunes les clivages sociaux qui prévalent chez les adultes, mais aussi parce que cela ébranle fortement la confiance des premiers dans l'école et par tache d'huile dans les institutions et dans l'idéologie méritocratique censée constituer un ferment de cohésion sociale.

Tableau 5 :

**Quelques caractéristiques comparées des 2 groupes de départements en sous et surréussite maximales**

Les cinq départements où les résultats à l'évaluation sixième sont les plus inférieurs aux résultats attendus en 2001 :

Département	Nombre de collèves	Moyenne évaluation sixième			Évaluation sixième			Indice de précarité	% rural ou isolé	Indice de précarité		
		Observé	Attendu	Écart	Décile 1	Décile 9	D9 – D1			Décile 1	Décile 9	D9 – D1
Oise	65	63,5	68,7	-5,1	57,8	69	11,3	0,3	37%	-2,8	4,7	7,6
Val d'Oise	98	65,3	70,2	-5	55,9	72,9	17	-0,7	2 %	-6,3	5,2	11,5
Seine-Saint-Denis	91	59,6	64,2	-4,7	52,5	67,5	15,1	3,3	0 %	-1,9	7,9	9,8
Essone	93	68,5	72,6	-4,2	60,5	76	15,5	-2,3	4 %	-6,9	3,4	10,3
Seine-et-Marne	118	67,4	71,5	-4,1	62,1	72,6	10,5	-1,5	24 %	-5,3	2,1	7,4

Les cinq départements où les résultats à l'évaluation sixième sont les plus supérieurs aux résultats attendus en 2001 :

Département	Nombre de collèves	Moyenne évaluation sixième			Évaluation sixième			Indice de précarité	% rural ou isolé	Indice de précarité		
		Observé	Attendu	Écart	Décile 1	Décile 9	D9 – D1			Décile 1	Décile 9	D9 – D1
Vendée	29	71,8	69	2,9	66,4	76,1	9,7	0,1	72%	-1,9	2,4	4,3
Landes	32	74	71	3	70	77,2	7,2	-1,3	59%	-2,7	0,1	2,8
Pyrénées-Atlantiques	48	74,2	71	3,2	70,1	78,4	8,4	-1,3	38%	-3,6	0,7	4,3
Loire	51	71,1	67,7	3,4	66,6	76,9	10,3	1	24%	-2,7	6,9	9,5
Haute-Loire	21	73,3	69,7	3,6	68	77,5	9,5	-0,3	71%	-1,5	0,8	2,4

Tableau 6

**Niveaux de diplômes des français de 25-59 ans, en fonction de la catégorie sociale du père**

	Aucun dip. ou CEP	BEPC, CAP-BEP	Bac ou eq.	Bac + 2	Bac + 3 et plus
Ensemble	26,5	35,3	14,9	10,4	12,9
Enfants Cadres	5,6	16,1	17,5	18,0	42,8
Enfants Ouvriers	36,9	40,3	11,5	6,4	4,8

Source : Enquête Formation et qualification professionnelle 2003, INSEE (en %).

## **Bibliographie**

Albouy, V. et Wanecq, T. « Les inégalités sociales d'accès aux grandes écoles », Économie et Statistique, Paris, n° 361, 2003, pp. 27-52.

Albouy, V. et Tavan, C. « Accès à l'enseignement supérieur en France : une démocratisation réelle mais de faible ampleur », Economie et Statistique, Paris, n° 410, 2007, pp. 3-22.

Ananian S. (et al.). « Les disparités d'orientation au lycée », Education et Formations, 2005, n°72, pp. 101-112.

Arum, R., Gamoran A. et Shavit Y. « Inclusion and Diversion in Higher Education: A Study of Expansion and Stratification in 15 Countries » in Shavit, Y., Arum, R. and Gamoran, A. (eds.). Stratification in Higher Education: A Comparative Study (pp.1-35). Stanford : Stanford University Press, 2007.

Baudelot C. et Leclercq F. Les effets de l'éducation. Paris : La Documentation Française, 2005. 367 p.

Beaud, S. 80% au bac et après ? : les enfants de la démocratisation scolaire. Paris : La Découverte, 2002. 345 p.

Beffy, M. et Perelmuter, D. « Depuis 25 ans, une population de plus en plus diplômée mais avec des disparités selon le milieu social encore importantes » in INSEE. Portrait social 2008 (pp. 25-34). Paris : INSEE, 2008.

Bénabou, R., Kramarz, F. et Prost, C., « Zones d'éducation prioritaire : quels moyens pour quels résultats ? », Economie et Statistique, Paris, n° 380, 2004, pp. 3-34.

Bressoux, P., « Les effets du contexte scolaire sur les acquisitions des élèves », Revue française de Sociologie, 36 (2), 1995, pp.273-294.

Brinbaum, Y., Kieffer, A., « D'une génération à l'autre, les aspirations éducatives des familles immigrées », Education et Formation, n°72, 2005, pp.53-75.

Broccolichi, S., Ben-Ayed, C., Mathey-Pierre, C. et Trancart, D. « Fragmentations territoriales et inégalités scolaires : des relations complexes entre la distribution spatiale, les conditions de scolarisation et la réussite des élèves », Education et Formation, Paris, n° 74, 2007, pp. 31-48.

Caille, J.-P. « Les collégiens de ZEP à la fin des années 90 », Education et Formations, Paris, n° 61, 2001, pp. 111-140.

Caille, J.-P., Rosenwald, F., « Les inégalités de réussite à l'école élémentaire : construction et évolution », France, Portrait social 2006, INSEE, pp.115-137.

Chausseron, C. « Le choix de l'établissement au début des études secondaires », Note d'information du ministère de l'Éducation nationale, Paris, n° 01.42, 2001.

Centre d'analyse stratégique. « La stratégie de Lisbonne et l'éducation-formation : des priorités aux modalités ? », Séminaire n°3 « Stratégie de Lisbonne », 30 janvier 2007.

Centre d'Analyse Stratégique. « Droit d'accueil du jeune enfant : une double exigence qualitative et quantitative », Note de veille du centre d'analyse stratégique, Paris, n°107, 2008.

CERC-DEP-CNAF-DRESS. « Le devenir des enfants de familles défavorisées en France », Colloque du 1<sup>er</sup> avril 2004, Paris.

Dagorn, J. A. De la différence à l'exclusion : étude de la culture d'établissement dans 3 collèges favorisés, Thèse de sciences de l'éducation, Université de Bordeaux II, 2005.

Davaillon, A. et Nauze-Fichet, E. « Les trajectoires scolaires des enfants pauvres », Education et Formations, Paris, n° 70, 2004, pp. 41-64.

DEPP, « 18 Questions sur le Système Educatif. Synthèse des travaux de la DEP », Education & Formations, 2003, n°66 (chap.5, pp.49-64).

Duée, M. « L'impact du chômage des parents sur le devenir scolaire des enfants », Document de travail de l'INSEE, Paris, 2004.

Duru-Bellat, M. « Controverses autour du choix de l'école : les leçons de l'étranger », L'Orientation Scolaire et Professionnelle, Paris, vol. 30, n° 2, 2001, pp. 131-153.

Duru-Bellat, M. « Les apprentissages dans leur contexte : les effets de la composition de l'environnement scolaire », Carrefours de l'éducation, 16, 2003, pp. 182-206.

Duru-Bellat, M. Les inégalités sociales à l'école : genèse et mythes. Paris : PUF, 2002. 256 p. (Éducation et formation).

Duru-Bellat, M. L'inflation scolaire : les désillusions de la méritocratie. Paris : Seuil, 2006. 106 p. (la république des idées).

Duru-Bellat, M. La question du déclassement (mesures, faits, interprétations). Notes et Documents de l'Observatoire Sociologique du Changement, n°2009-01, 2009.

Duru-Bellat, M., Fournier, M., L'intelligence de l'enfant. L'empreinte du social. Auxerre: Sciences Humaines ed., 2007, 291p.

Duru-Bellat, M., Jarousse, J. P. et Mingat, A. « Les scolarités de la maternelle au lycée », Revue Française de Sociologie, n° 34, 1993, pp. 43-60.

Duru-Bellat, M. et Kieffer, A. « La démocratisation de l'enseignement en France : polémiques autour d'une question d'actualité », Population, Paris, vol. 55, n° 1, 2000, pp. 51-80.

Duru-Bellat, M. et Kieffer, A. « Du baccalauréat à l'enseignement supérieur : déplacement et recomposition des inégalités », Population, Paris, vol. 63, n°1, 2008, pp. 123-157.

Duru-Bellat, M., Le Bastard-Landrier, S., Piquée, C. et Suchaut, B. « Tonalité sociale du contexte et expérience scolaire des élèves au lycée et à l'école primaire ». Revue Française de Sociologie, Paris, vol. 45, n° 3, 2004, pp. 441-468.

- Duru-Bellat, M. et Mingat, A. « La constitution de classes de niveau par les collèges : les effets pervers d'une pratique à visée égalisatrice », Revue Française de Sociologie, Paris, n° 38, 1997, pp. 759-790.
- Duru-Bellat, M. et Suchaut, B. « L'approche sociologique des effets du contexte scolaire : méthodes et difficultés », Revue Internationale de Psychologie Sociale, Grenoble, n° 3, 2005, pp. 5-42.
- Emin, J-C. « Une autre politique de discrimination positive : la politique anglaise des Education Action Zones », Education et Formations, Paris, n° 61, 2001, pp. 33-38.
- Euriat, M. et Thélot, C. « Le recrutement social de l'élite scolaire depuis 40 ans », Education et Formations, Paris, n° 41, 1995, pp. 3-21.
- Feinstein, L. « Not just the early years », New Economy, Portland, vol. 10, n° 4, 2003, pp. 213-218.
- Felouzis, G. « La ségrégation ethnique au collège et ses conséquences », Revue Française de Sociologie, Paris, vol. 44, n° 3, 2003, pp.413-447.
- Felouzis, G., Liot, F. et Perroton, J. L'apartheid scolaire : enquête sur la ségrégation ethnique dans les collèges. Paris : Seuil, 2005. 233 p.
- Galland, O. et Rouault, D. « Des études supérieures inégalement rentables selon les milieux sociaux », INSEE Première, Paris, n°469, 1996.
- Gilotte, O. et Girard, P. « La sectorisation, l'affectation et l'évitement scolaire dans les classes de 6<sup>ème</sup> à Paris en 2003 », Education et Formation, Paris, n° 71, 2005, pp. 137-149.
- Giret, J-F., Lopez, A. et Rose, J. (dir.). Des formations pour quels emplois ?, Paris : La Découverte ; Marseille : CEREQ, 2005. 384 p. (recherches)
- Glasman, D. « Le décrochage scolaire : une question sociale et institutionnelle », VEI Enjeux, Paris, n°122, 2000, pp. 10-25.
- Gouyon, M. « Une chambre à soi : un atout pour la scolarité ? », INSEE Données Sociales, 2006, pp.163-167.
- Goux, D. et Maurin, E. « Surpeuplement du logement et retard scolaire des enfants » in INSEE. Données sociales 2002/2003 (pp. 455-459). Paris : INSEE, 2002.
- Jencks C. L'inégalité : Influence de la famille et de l'école en Amérique. Paris : PUF, 1979, 357 p. [Inequality: A reassessment of the effect of family and schooling in America. New York : Basic Books, 1972, 199 p.].
- Karoly, L.A., Kilburn, M.R., Cannon, J.S. Early Childhood Interventions: Proven Results, Future Promise. Santa Monica : Rand, 2005.
- Lautrey, J. Classe sociale, milieu familial, intelligence, Paris : PUF, 1980. 285 p. (Croissance de l'enfant, genèse de l'homme).

Léger F. « Trajectoires scolaires dans le secondaire entre 1996 et 2002 : des bilans académiques inégaux », Données Sociales, INSEE, 2006, pp.137-145.

Lopez A., Thomas G., « L'insertion des jeunes sur le marché du travail : le poids des origines socioculturelles », Données Sociales, INSEE, 2006, pp.293-305.

Maresca, B. « Le consumérisme scolaire et la ségrégation sociale dans les espaces résidentiels », Cahier de recherche du CREDOC, n° 184, 2003.

Marry, C. Les femmes ingénieurs : une révolution respectueuse, Paris : Belin, 2004. 288 p. (Perspectives sociologiques).

Maurin, E. « La persistance du lien entre pauvreté et retard scolaire » in INSEE. France Portrait social 2000/2001, pp. 87-98. Paris : INSEE, 2000.

Maurin, E. La nouvelle question scolaire : les bénéfices de la démocratisation, Paris : Seuil, 2007. 267 p. (H.C. Essais).

Ministère de l'Education Nationale (MEN), L'Etat de l'école, 2007.

Merle, P. « Le concept de démocratisation de l'institution scolaire : une typologie et sa mise à l'épreuve », Population, vol. 55, n° 1, 2000, pp. 15-50.

Merle, P. « Démocratisation ou accroissement des inégalités scolaires ? » Population, vol. 57, n° 4-5, 2002, pp. 633-660.

Meuret, D. « Distribution sociale des facteurs d'efficacité des collèges » in Besse J-M. [et al.], École efficace : de l'école primaire à l'Université (pp. 81-91). Paris : Colin, 1995.

Meuret, D. « Les politiques de discrimination positive en France et à l'étranger », in van Zanten, A. (dir.), L'école : l'état des savoirs (pp.112-120), Paris : La Découverte, 2000.

Millet, M. et Thin, D. Ruptures scolaires : l'école à l'épreuve de la question sociale, Paris : PUF, 2005. 318 p. (le lien social).

Moisan, C. « Les ZEP : bientôt vingt ans », Education et Formations, n°61, 2001, pp.13-22.

Moisan, C. et Simon, J. Les déterminants de la réussite scolaire en zone d'éducation prioritaire, Rapport au Ministre de l'Education Nationale, Paris : IGEN-IGAEN, 1997.

Obin, J-P. et van Zanten, A. La carte scolaire, Paris : PUF, 2008. 128 p. (que sais-je ?)

OCDE. Petite enfance, grands défis II : éducation et structures d'accueil. Paris : OCDE, 2007. 450 p.

Piketty, T. et Valdenaire, M. (2006). « L'impact de la taille des classes sur la réussite scolaire dans les écoles, collèges et lycées », Les Dossiers d'Education et Formation, Paris, n° 173.

Rochex, J-Y. et Kherroubi, M. « La recherche en éducation et les ZEP en France », Revue Française de Pédagogie, Paris, n° 146, 2004, pp. 115-190.

Suchaut, B. « Un regard sur l'efficacité des dispositifs de lutte contre l'échec scolaire », Regards sur l'actualité, Paris, n° 310, 2005, pp. 51-58.

Thomas, F. « Des collèges publics divers », Education et Formation, Paris, n° 71, 2005a, pp. 105-115.

Thomas, F. « Typologie des collèges publics », Éducation et formation, Paris, n° 71, 2005b, pp. 117-135.

Vallet, L-A. « Les élèves étrangers ou issus de l'immigration dans l'école et le collège français », Les dossiers d'Education et Formations, n°67, 1996.

Vallet, L-A. « Quarante ans de mobilité sociale », Revue Française de Sociologie, Paris, vol. 40, n° 1, 1999, pp. 5-64.

Van Zanten, A. L'école de la périphérie : scolarité et ségrégation en banlieue. Paris : PUF, 2001, 424 p. (le lien social).

Zaouche-Gaudron, C. Les conditions de vie défavorisées influent-elles sur le développement des jeunes enfants ?, Paris : Erès, 2005. 134 p. (mille et un bébés).