

Scolarités

Le poids des héritages



SCOLARITÉS

LE POIDS DES HÉRITAGES

Johanna Barasz, Peggy Furic
et Bénédicte Galtier



Remerciements

Les auteures remercient Pierre-Yves Cusset pour le traitement statistique effectué, Fabienne Fédérini et Arthur Heim pour leur apport à l'étude dès son commencement, Solène Manivel et Julia Ollivier pour leur contribution au cours du projet et Gautier Maigne pour son suivi et son concours tout au long des travaux.

Elles remercient également la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance pour l'accès aux données du panel 2007 et pour les nombreux échanges au fil de la rédaction de ce rapport.

Enfin, elles souhaitent adresser leurs remerciements à Éric Charbonnier, Jean-Paul Delahaye, François Dubet, Marie Duru-Bellat, Pauline Givord, Mathieu Ichou, Lidia Panico, Camille Peugny et Xavier Thierry pour leur expertise, leur relecture attentive, ainsi que pour l'apport d'éléments statistiques complémentaires.



AVANT-PROPOS

Au cours des dernières décennies, les connaissances sur les inégalités ont beaucoup progressé, et elles ont rencontré un large public. Dans les grandes démocraties occidentales développées, ce sujet joue un rôle clef dans les débats publics, avec une particulière acuité en France où la perception des inégalités est plus forte que dans des pays pourtant plus inégalitaires. Le progrès des connaissances a porté sur les inégalités de revenu, de patrimoine, de santé, ou encore des éléments immatériels qui peuvent être regroupés sous le nom de « capital culturel ». Il s'est élargi aux comparaisons internationales, avec des instruments d'analyse de plus en plus précis et de plus en plus homogènes d'un pays à l'autre, même si de grands écarts subsistent, qui peuvent fausser le jugement sur les situations¹. Il permet aussi des comparaisons plus précises dans le temps, sur des périodes très longues aussi bien que sur des années récentes.

Les progrès sont moins rapides sur la compréhension des dynamiques de formation des inégalités au cours de la vie et leur évolution dans le temps. France Stratégie a, au cours des dernières années, publié un certain nombre de travaux qui se sont donné comme objectif de contribuer à la connaissance de ces dynamiques, et de le faire dans des conditions qui aideront à mieux définir, mettre en œuvre et évaluer les politiques publiques.

Un séminaire organisé conjointement par France Stratégie, le Haut conseil pour la famille, l'enfance et l'âge, et la Cnaf, a ainsi permis de faire une synthèse des connaissances sur les inégalités qui se forment lors des « premiers pas » des enfants, et sur les actions publiques qui peuvent le plus efficacement contribuer à les réduire² – la plus importante étant l'élargissement de l'accès des enfants de familles défavorisées aux modes collectifs d'accueil.

¹ La manière de prendre en compte les revenus des retraités a par exemple longtemps conduit à surestimer les inégalités primaires de revenus en France par rapport aux autres pays de l'OCDE.

² Voir le « [Cycle de séminaires "Premiers pas"](#) » disponible sur le site de France Stratégie.

Un travail récent de France Stratégie¹ a fait le lien entre les rémunérations en milieu de vie active et les caractéristiques « héritées » que sont le milieu social où l'on est né, le fait d'être une femme ou un homme, l'endroit où l'on a grandi, et l'ascendance migratoire. Ses résultats ont apporté des éclairages nouveaux : l'origine sociale demeure en moyenne le plus important facteur des différences de revenus, suivie par le sexe, puis, loin derrière, toutes choses égales par ailleurs, le lieu où l'on a grandi et l'origine migratoire. En moyenne, un adulte né dans un milieu défavorisé gagnera ainsi 1 100 euros par mois de moins que celui qui est né dans un milieu favorisé. L'impact, à origines sociales comparables, de l'origine migratoire est nettement moins important : - 170 euros par mois pour un enfant ayant un parent immigré d'Afrique par rapport à un enfant sans ascendance migratoire. Mais ces écarts moyens ne définissent pas, à eux seuls, le destin d'un individu : les écarts de revenus liés à ces quatre « héritages » (milieu des parents, femme/homme, lieu de l'enfance, origine migratoire) n'expliquent qu'environ 10 % des écarts entre deux individus tirés au hasard. Il y a une forte différenciation des moyennes, donc, mais sans déterminisme au niveau des individus. Ainsi, plus de 10 % des femmes d'origine modeste ont, en milieu de vie active, un revenu supérieur à celui de la moitié des hommes d'origine aisée.

Comment tout cela se *produit-il* ? Le présent rapport fait une très large revue de littérature sur la manière dont se fabriquent les inégalités au cours des parcours scolaires. Ce processus varie entre l'école et le collège, et entre le collège et le lycée. Il varie aussi selon qu'on regarde le sort des filles et des garçons, ou celui des enfants issus de l'immigration. Même si, en fin de parcours scolaire, le poids des héritages apparaît comme très important, il ne creuse pas les inégalités tout le temps et partout de la même manière, au même rythme, et pour tous.

France Stratégie publiera, au tout début de l'automne, un rapport sur les politiques publiques en faveur de la mobilité sociale des jeunes². Il s'agit de se pencher également sur l'étape d'après le collège, le lycée, et les études supérieures pour ceux qui en font : l'entrée sur le marché du travail. En effet, une fois le parcours scolaire achevé – fût-ce par un décrochage – les origines sociales continuent-elles d'influer sur la manière dont un jeune s'insère dans le marché du travail ? quelles politiques sont-elles mises en place pour lutter contre ces inégalités héritées ? avec quel effet ? que sait-on des mobilités ascendantes, et, sujet dont l'importance croît pour de multiples raisons, des mobilités descendantes ?

¹ Dherbécourt C. et Flamand J. (2023), « [Inégalités des chances : ce qui compte le plus](#) », *La Note d'analyse*, n° 120, France Stratégie, avril.

² Commande de la présidente de l'Assemblée nationale en sa qualité de présidente du comité d'évaluation et de contrôle des politiques publiques, acceptée par la Première ministre.

Une fois la vie active engagée, les choses ne s'arrêtent pas. On dit souvent de la France que le poids des formations initiales dans le déroulement d'ensemble des vies professionnelles y est plus élevé qu'ailleurs, et un certain nombre d'éléments semblent le corroborer¹. Cela renforce encore l'importance de tout ce qui peut offrir à chacun une deuxième, une troisième, une quatrième chance. Notre récent travail sur l'accompagnement des transitions professionnelles² propose un certain nombre de réformes qui pourraient contribuer à atteindre cet objectif.

Mis en perspective, ces différents travaux permettent de mieux cerner les étapes de la formation des inégalités constatées chez les adultes : comment en arrive-t-on là ? Mieux connaître les déterminants de la formation des inégalités, c'est se donner les moyens de mieux agir. Notre ambition est de donner des clefs pour l'action. Dans ce rapport, le repérage des plus grands moments d'inflexion dans le creusement des inégalités à toutes les étapes du parcours scolaire permet d'établir des faits que nous espérons pouvoir être utiles aux politiques qui seront menées à l'avenir.

Gilles de Margerie,
Commissaire général de France Stratégie

¹ Voir par exemple Bernardi F. et Ballarino G. (2016), *Education, Occupation and Social Origin. A Comparative Analysis of the Transmission of Socio-Economic Inequalities*, Edward Elgar ; Maguain D. (2007), « Les rendements de l'éducation en comparaison internationale », *Économie & prévision*, n° 180-181, p. 87-106 ; Picart C. (2020), « [Le non-emploi des peu ou pas diplômés en France et en Europe : un effet classement du diplôme](#) », dans *Emploi, chômage, revenus du travail. Édition 2020*, coll. « Insee Références », juillet.

² France Stratégie (2023), [Relever collectivement le défi des transitions professionnelles](#), rapport du Réseau Emplois Compétences, juin.



SOMMAIRE

Synthèse	11
Introduction	21
Chapitre 1 – Premiers pas, premières divergences : aux origines des inégalités	33
1. Des premières compétences prédictives ?	33
2. Des différences de développement des compétences liées à l'origine sociale	35
2.1. Des inégalités précoces construites dans les familles.....	35
2.2. L'accueil collectif réduit les inégalités, mais les enfants défavorisés y ont peu accès	38
3. Ascendance migratoire : la langue peut être un obstacle, mais pas rédhibitoire ..	40
3.1. La langue, un facteur qui peut ralentir l'acquisition de compétences pré-scolaires	41
3.2. Un accès bénéfique mais inégal à l'accueil collectif et à la scolarisation précoce.....	41
4. Des différences genrées déjà perceptibles avant 3 ans	42
Chapitre 2 – L'école primaire : une strate déterminante	45
1. La maternelle : une scolarisation propice à la réduction des inégalités ?	45
1.1. La scolarisation en maternelle semble profiter davantage aux enfants de milieux sociaux défavorisés	45
1.2. Des effets positifs de la scolarisation en maternelle sur les enfants d'immigrés	49
1.3. Des différences genrées déjà bien présentes en maternelle	52
2. L'école élémentaire : des écarts qui s'installent	54
2.1. Le poids de l'origine sociale dans les performances et les progressions	54
2.2. Le genre : des compétences qui se différencient tout au long de la scolarité élémentaire	63

- 2.3. L'école élémentaire plutôt favorable aux enfants d'immigrés, malgré des performances en moyenne plus faibles..... 68

Chapitre 3 – Collège unique, parcours divergents 73

1. Des performances et progressions inégales 73

- 1.1. Des écarts de performances selon l'origine sociale qui s'accroissent au cours du premier cycle du secondaire..... 73
- 1.2. Le collège favorable aux filles, mais dans des proportions relativement limitées par rapport aux autres pays, et pas pour les mathématiques..... 76
- 1.3. Des effets complexes de l'ascendance migratoire 79

2. Pour une minorité, des trajectoires qui dévient dès l'entrée en 6^e 83

- 2.1. Pré-orientations et enseignement adapté : un reflet du niveau, mais pas uniquement..... 87
- 2.2. Des sorties « précoces » socialement différenciées..... 92
- 2.3. Parcours « d'excellence » : l'autre forme de pré-orientation 94

3. Une décantation des inégalités à bas bruit 97

- 3.1. Langues et options : des choix sociologiquement marqués qui contribuent à la ségrégation sociale et scolaire..... 98
- 3.2. Une trop faible mixité : la ségrégation sociale et scolaire..... 100
- 3.3. La traversée du collège : un parcours plus ou moins linéaire..... 106
- 3.4. Bifurcations : des orientations socialement marquées qui ne reflètent qu'imparfaitement les résultats scolaires..... 110

Chapitre 4 – Du secondaire au supérieur : la cristallisation des parcours..... 117

1. De la fin du collège aux diplômes de l'enseignement secondaire : des inégalités « verticales » qui confirment les parcours scolaires antérieurs..... 117

- 1.1. Un accès et des taux de réussites aux diplômes de l'enseignement secondaire dépendants de l'origine sociale 117
- 1.2. Des filles plus souvent diplômées du secondaire que les garçons, à l'issue de parcours plus linéaires..... 128
- 1.3. Des écarts, mais limités, entre les enfants d'immigrés et les enfants sans ascendance migratoire 131

2. Spécialisation et développement des inégalités horizontales 135

- 2.1. Des séries et groupes de spécialités socialement hiérarchisés..... 136

2.2. Des filles sous-représentées dans les filières scientifiques, technologiques et industrielles	138
2.3. Des choix des enfants d'immigrés assez cohérents avec leur parcours antérieur	145
3. Les choix de poursuite d'études scellent la différenciation des parcours	146
3.1. Une transition vers le supérieur qui prolonge les inégalités sociales déjà à l'œuvre	147
3.2. Malgré de meilleurs résultats scolaires, les orientations moins ambitieuses des filles	160
3.3. Une plus grande volonté de poursuite dans le supérieur pour les élèves avec une ascendance migratoire, et particulièrement dans les filières courtes	162
Conclusion	165
Annexes	
Annexe 1 – Sources	169
Annexe 2 – Repères, origines sociales et ascendance migratoire	181
Annexe 3 – Trajectoires comparées	185
Glossaire	189
Bibliographie	195



SYNTHÈSE

Les destins des individus se façonnent en partie à l'école – une école dont le caractère inégalitaire fait l'objet d'un assez large consensus scientifique et politique : de la petite enfance à la sortie du système éducatif avec ou sans diplôme, les origines sociales, le genre et l'ascendance migratoire des élèves exercent sur leurs performances et leurs parcours une influence majeure. De ces trois dimensions liées à la naissance des élèves, c'est l'origine sociale qui, en France, pèse le plus sur leurs trajectoires. Les écarts entre filles et garçons (à l'avantage des premières) y sont plutôt moins prononcés que dans d'autres pays, et toutes choses égales par ailleurs, ceux qui séparent les enfants d'immigrés et de natifs sont très faibles, voire inexistantes.

Les étapes de la fabrique des inégalités scolaires

Les inégalités liées à l'origine sociale, au statut migratoire et au genre se construisent selon un processus de sédimentation de couches successives, de nature et de « dureté » différentes selon les étapes de la scolarité.

Les fondations des inégalités de parcours sont posées dès la petite enfance. S'y acquièrent, dans le cadre familial mais aussi au sein des lieux d'accueil du jeune enfant, des aptitudes (littératie, numératie, compétences sociocomportementales) qui influent durablement sur les futures trajectoires scolaires et professionnelles. Or, si les enfants qui vivent dans des foyers à faibles revenus – ceux issus de l'immigration ou dont la mère a un faible niveau d'éducation – profitent le plus des apports des modes d'accueil formels collectifs (crèche), ce sont aussi ceux qui y sont le moins inscrits. L'immense majorité des enfants défavorisés et des enfants d'immigrés arrive donc en maternelle sans avoir bénéficié d'un mode d'accueil qui aurait pu atténuer les écarts liés à leur origine.

Les études disponibles suggèrent que la maternelle est tout de même favorable aux enfants de familles défavorisées et aux enfants d'origine immigrée. La scolarisation à 2 ans, quant à elle, profite entre autres aux enfants d'ouvriers et plus clairement encore aux enfants qui ne parlent pas le français à la maison. Les écarts à l'issue de la maternelle entre les élèves de différentes catégories sociales se sont en tous cas réduits dans le temps, parallèlement à une amélioration globale des acquis à l'issue de la grande section.

Pour autant, l'école maternelle n'efface pas les écarts, et les acquis de cette étape de la scolarité sont en partie prédictifs des différences de résultats constatés en fin de primaire. Cette prédictibilité est cependant dépendante des caractéristiques des élèves : la moitié seulement des écarts à la fin de l'école primaire est en effet due aux différences de compétences identifiées à l'entrée au CP. L'autre moitié résulte de disparités apparues entre le CP et le CM2. L'évolution des positions relatives des élèves dans leur classe témoigne des difficultés de l'école à faire progresser tous les enfants équitablement : les élèves les plus en difficulté en CP ont en effet davantage de chances de ne plus l'être en CM2 si ce sont des filles ou s'ils sont issus d'une famille dotée d'un important capital social, intellectuel et culturel. L'école élémentaire semble en revanche favoriser les élèves issus de l'immigration qui y progressent davantage que les autres. C'est surtout à travers le différentiel des progressions en mathématiques que se construisent les inégalités en primaire, les écarts en français restant relativement stables au cours de la scolarité élémentaire. L'école primaire constitue ainsi une étape importante de la cristallisation des trajectoires. Les filles y confortent leur avance en français ainsi que dans la maîtrise des compétences sociocomportementales favorables à la réussite scolaire. Les garçons terminent l'école primaire plus nombreux à connaître des difficultés mais avec, en moyenne, un niveau en mathématiques équivalent à celui des filles, ou un peu supérieur. Les garçons, les enfants les moins favorisés, et ceux issus de l'immigration entrent au collège plus souvent « en retard » et avec des acquis en moyenne moins assurés que leurs camarades.

Les inégalités se décantent au collège, qui, bien qu'« unique », pré-orienté une part significative des élèves dans des classes ou des enseignements spécialisés (plus de 4 % en Segpa notamment). La surreprésentation des enfants des classes populaires – en particulier des garçons – y est massive quand celle des enfants favorisés et des filles l'est dans les options ou sections destinées aux bons élèves (latin, sections européennes, etc.). Plus généralement, les adolescents connaissent au collège des trajectoires hétérogènes très corrélées à l'origine sociale, l'origine migratoire et au genre et qui déterminent les orientations de fin de 3^e. Des phénomènes de ségrégation sociale et scolaire, plus marqués qu'en primaire, contribuent également à la divergence des parcours. Sous l'effet des écarts de niveaux initiaux mais aussi de progressions différenciées, le collège constitue ainsi un accélérateur des inégalités scolaires. Les enfants d'immigrés y voient leur position relative se dégrader et les garçons y progressent moins que les filles, leurs performances moyennes y « décrochant » en effet davantage. Les enfants de ces deux catégories sont plus nombreux à être évincés du cursus général – voire de la scolarité – avant la fin du collège et connaissent des évolutions de leurs performances scolaires plus défavorables que les autres élèves, quelles que soient leurs performances initiales.

Les orientations de fin de collège, véritable moment de bifurcation des parcours, ne sont pas neutres : elles reposent sur une évaluation du niveau en 3^e lui-même très dépendant des origines et du genre des élèves, mais également sur des jugements et des projections

des familles et de l'institution scolaire sur les capacités de réussite des élèves qui se nourrissent de leurs trajectoires depuis l'école primaire mais aussi de stéréotypes sociaux et genrés : à niveau équivalent, les filles et les enfants favorisés vont davantage en 2^{de} générale et technologique que les garçons et les enfants défavorisés.

Au lycée, la réussite reste dépendante de l'origine et du genre, et ce quelle que soit la filière. Non seulement les enfants des catégories populaires et les garçons passent moins souvent le baccalauréat, et en particulier le bac général, mais ils le réussissent moins bien. Le deuxième cycle de l'enseignement secondaire représente, pour près de la moitié d'une classe d'âge dans laquelle sont surreprésentés les garçons et les enfants des catégories modestes, la fin du parcours scolaire. Les sorties sans diplôme sont d'ailleurs beaucoup plus nombreuses dans la voie professionnelle et les classes spécialisées¹ (près de 70 %), qui les scolarisent davantage.

Parallèlement, se construisent des inégalités horizontales (liées à la nature des formations, des diplômes, des disciplines ou des spécialités) qui viennent se superposer aux inégalités verticales d'accès et de niveau de diplôme. Le lycée est en effet la première véritable étape de spécialisation, qui tend à conforter les inégalités induites par l'origine sociale, et *a contrario*, rebattre les cartes de celles de genre. Dans la voie générale, les élèves favorisés et très favorisés, plus que les autres, choisissent des combinaisons de spécialités perçues comme les voies d'accès aux « meilleures » études supérieures, plus rentables ou prestigieuses que les autres. Par ailleurs, se renforcent des différenciations genrées que les écarts de performance ne suffisent pas toujours à expliquer. Les filles, qui choisissent moins souvent les mathématiques à niveau équivalent en seconde, sont ainsi sous-représentées dans les enseignements scientifiques et surreprésentées dans ceux d'humanités, de sciences économiques et sociales, de langues-littérature et d'histoire-géographie. Dans les voies technologique et professionnelle, la segmentation est encore plus prononcée entre les garçons et les filles, certaines familles de métiers recrutant à plus de 90 % des élèves d'un seul sexe (99 % de filles en coiffure, 99 % de garçons en énergie et génie climatique).

La transition entre la fin des études secondaires et la poursuite, ou non, dans l'enseignement supérieur est un moment charnière qui parachève la construction scolaire des inégalités des chances. L'accès à l'enseignement supérieur prolonge en les cristallisant les inégalités de parcours qui se sont construites par des mécanismes d'accumulation. C'est d'abord parce qu'ils sont particulièrement représentés dans les voies technologiques et (surtout) professionnelles que les enfants des catégories modestes et les enfants d'immigrés ont moins de chances d'entrer dans l'enseignement supérieur. Pour autant, à l'image – et très largement dans le prolongement – des choix de spécialités au lycée, les vœux varient grandement selon l'origine, le sexe et l'ascendance migratoire, amplifiant la ségrégation des études supérieures au-delà de ce que les seuls résultats au

¹ Segpa ; 3^e DP6 « prépa-pro », d'insertion ou agricole ; CPA ; classes relais.

cours du lycée et au baccalauréat sembleraient justifier. À même niveau scolaire (voire meilleur), les élèves défavorisés et les filles s'orientent ainsi moins vers les filières prestigieuses et sélectives, dont les rendements professionnels sont pourtant meilleurs.

Le poids massif de l'origine sociale dans les trajectoires scolaires

La forte dépendance de la réussite scolaire au milieu socioéconomique et culturel des élèves, en France parmi les plus élevées des pays de l'OCDE, se construit depuis leurs premières années de vie et s'observe tout au long de la scolarité.

Dès l'âge de 2 ans, les enfants vivant dans un milieu socialement et/ou culturellement favorisé maîtrisent davantage de compétences utiles pour l'acquisition ultérieure des savoirs scolaires que les enfants de milieux défavorisés. Ils maintiennent cet avantage en entrant à l'école primaire, qu'ils terminent avec de meilleurs résultats que la moyenne en français et plus encore en mathématiques – les enfants les plus défavorisés accusant déjà pour leur part un retard significatif. Ces écarts s'accroissent dans les années qui suivent : en fin de 3^e, seuls 10 % des enfants de cadres et professions intellectuelles supérieures par exemple figurent parmi le quart des élèves qui réussissent le moins bien, contre environ un tiers des enfants d'ouvriers¹.

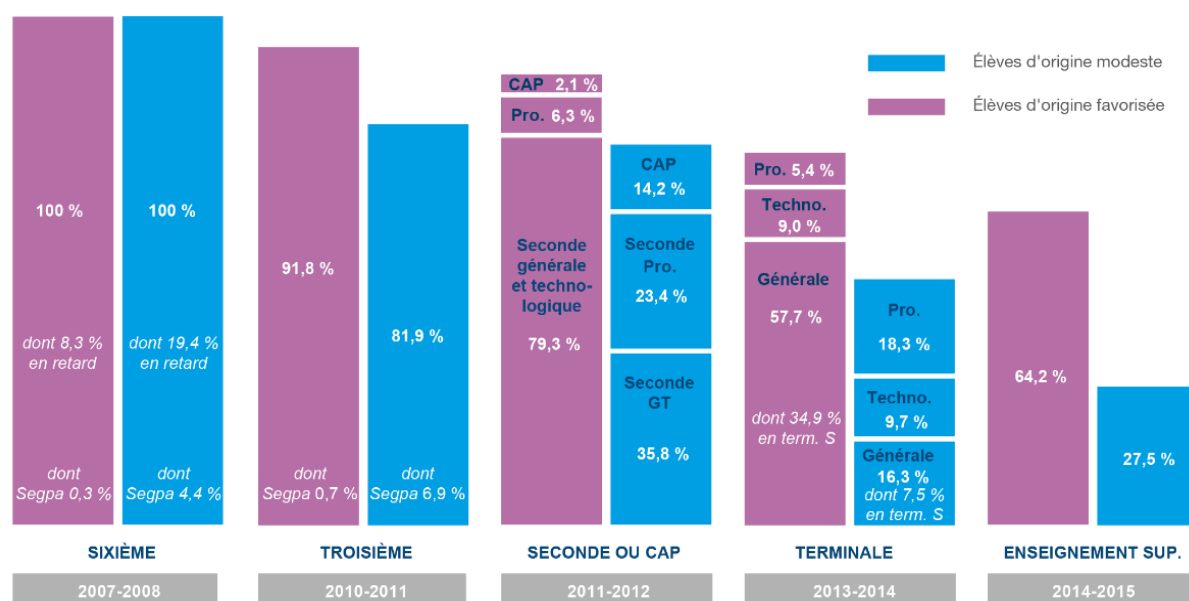
Avantages et désavantages, difficultés et inégalités constatées à chaque étape de la scolarité découlent en très large part des étapes précédentes. Mais les bifurcations que connaissent les trajectoires scolaires ne font pas que refléter les écarts de niveau atteints par les élèves. Même à notes équivalentes, les élèves, leurs familles et/ou les équipes éducatives font des choix différents, résultant de la construction progressive d'aspirations et de projections sur les capacités de réussite future variables selon leur catégorie sociale. De plus, des phénomènes de compensation (par lesquels des catégories d'élèves surmontent, plus aisément que d'autres, des lacunes ou des difficultés initiales) contribuent à renforcer le poids du déterminisme social dans les divergences de parcours : les enfants d'origine défavorisée en difficulté précoce tendent à le demeurer alors que ceux d'origine favorisée dans la même situation progressent davantage. 58 % des élèves les moins performants à l'entrée en CP issus d'un milieu très défavorisé ne progressent ni en mathématiques, ni en français vers un groupe plus performant en mathématiques en CM2, contre 27,5 % de ceux issus d'un milieu très favorisé en mathématiques et plus de 30 % en français. En définitive, les parcours des enfants des catégories modestes sont en moyenne plus « heurtés » et leurs débouchés nettement moins favorables, même lorsqu'ils ne présentent pas de retard – voire qu'ils obtiennent de bons résultats – dans les premières années de leur scolarité.

¹ Ben Ali L. et Vourc'h R. (2015), « Évolution des acquis cognitifs au collège au regard de l'environnement de l'élève. Constat et mise en perspective longitudinale », *Éducation et Formations*, n° 86-87, DEPP, p. 211-233.

Les élèves favorisés ont quant à eux des parcours plus fluides. Ils sont nettement moins nombreux dans les sections d'enseignement spécialisé (Segpa), redoublent moins et ont moins de chance de mettre fin précocement à leur scolarité : six ans après leur entrée en 6^e, 24 % des enfants de catégorie modeste sont sortis du système scolaire, avec ou sans diplôme, contre 8 % des enfants de catégorie favorisée. Ils sont surreprésentés dans la voie générale : cinq ans après l'entrée en 6^e, 79,3 % d'entre eux sont inscrits dans une 2^{de} générale et technologique, contre 35,8 % des enfants de catégorie modeste (Figure A) (et 25 % seulement des enfants d'inactifs) ; 6,3 % sont en 2^{de} professionnelle (23,4 % des élèves d'origine modeste) ; 7,8 % sont toujours en 3^e (contre 17 %).

Au bout du parcours, le type et niveau de diplôme obtenu est donc très dépendant de l'origine sociale. Toutes voies confondues, environ deux tiers des enfants d'ouvriers obtiennent leur baccalauréat (un peu plus d'un tiers un bac GT), contre plus de 90 % des enfants de cadres et d'enseignants, ces écarts reflétant à la fois les inégalités d'accès à la terminale et les inégalités de réussite à l'examen. Enfin, quand 64,2 % des élèves des catégories favorisées entreprennent, sept ans après leur entrée en 6^e, des études supérieures, ce n'est le cas que de 27,5 % des enfants de catégorie modeste (Figure A).

Figure A – Trajectoires comparées par origines sociales – panel 2007



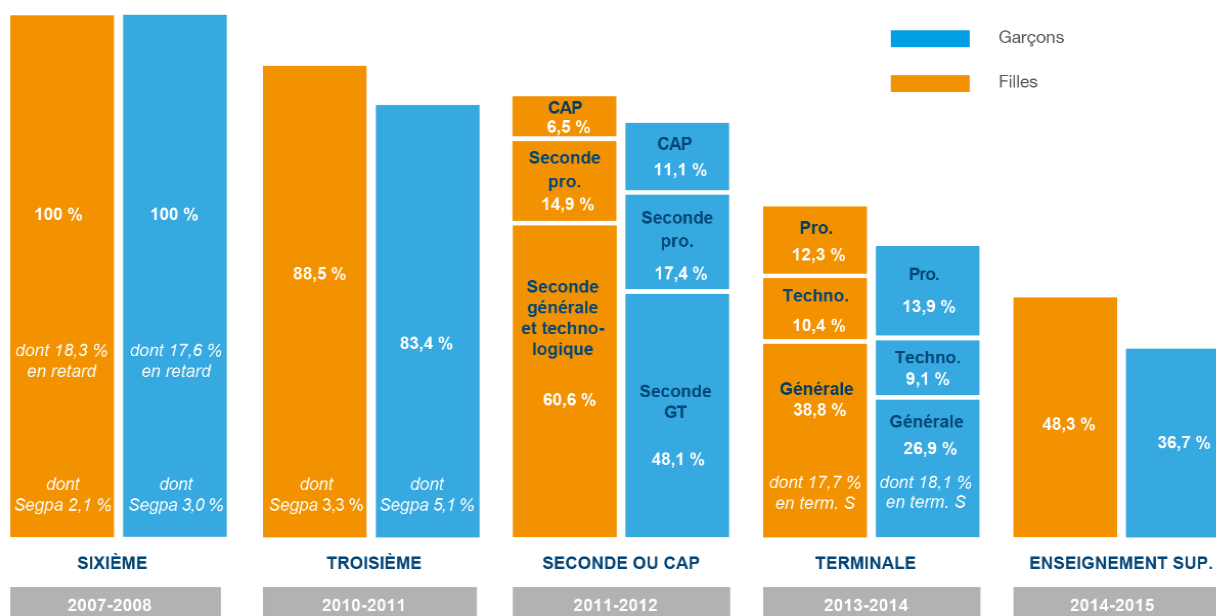
Lecture : en 2011-2012, 35,8 % des enfants de famille modeste entrés en 6^e en 2007 étaient en 2^{de} générale et technologique, 14,2 % en CAP et 23,4 % en 2^{de} pro.

Source : calculs France Stratégie, à partir de MENES-DEPP, panel 2007

Filles et garçons, des parcours paradoxaux

En France, les écarts de performances entre filles et garçons sont moins prononcés que ceux liés à l'origine sociale. L'Hexagone est plutôt bien classée et en progrès du point de vue de l'équité scolaire de genre, qui est mesurée dans les comparaisons internationales. Les performances et résultats moyens des filles sont toutefois supérieurs à ceux des garçons de manière constante, dès avant le début de la scolarité. En outre, les filles et les garçons, quel que soit leur milieu social et leur origine migratoire, connaissent des trajectoires scolaires aux débouchés nettement différenciés. À l'âge de 4-5 ans, les filles disposent déjà d'un socle de compétences plus solide que les garçons, en littératie comme dans la plupart de compétences sociocomportementales. La supériorité des filles sur les garçons dans la maîtrise moyenne des attendus scolaires perdure au cours des années du primaire et du collège. Elles connaissent des parcours en moyenne plus fluides que ceux des garçons : elles redoublent moins (en particulier au collège : près de 85 % d'entre elles atteignent la 3^e sans avoir redoublé ni en primaire, ni au collège, contre sept garçons sur dix), sortent moins souvent précocement du système scolaire, sont nettement plus nombreuses dans la filière générale (61 % cinq ans après l'entrée en 6^e, contre 48 % pour les garçons) et dans l'enseignement supérieur (Figure B).

Figure B – Trajectoires comparées par genre – panel 2007



Lecture : en 2011-2012, 60,6 % des filles entrées en 6^e en 2007 étaient en 2^{de} générale et technologique, 6,5 % en CAP et 14,9 % en 2^{de} pro.

Source : calculs France Stratégie, à partir de MENES-DEPP, panel 2007

Les meilleurs résultats globaux des filles se traduisent par des taux supérieurs de réussite aux examens. Elles réussissent mieux au brevet (92 % de réussite, contre 86 %) et deviennent plus souvent bachelières que les garçons (88 %, contre 78 %) à la fois parce qu'elles passent davantage l'examen et parce qu'elles le réussissent mieux (et y décrochent davantage de mentions), y compris dans les séries scientifiques et industrielles.

Encadré A – Les filles, les garçons et les mathématiques

Les différences de performances en mathématiques entre les filles et les garçons sont relativement précoces. Elles sont cependant modérées et ne suffisent pas à expliquer les choix d'orientation très genrés dans le secondaire et le supérieur.

Encore inexistantes en moyenne section, c'est-à-dire à l'âge de 4-5 ans, les écarts apparaissent vers 5-6 ans, soit en grande section, ou au début du CP¹. Ils demeurent cependant encore très faibles. Les écarts en français – à l'avantage des filles – restent largement supérieurs aux écarts en mathématiques en primaire, puis au collège, aux évaluations de 6^e comme au diplôme national du brevet (DNB), et ce, quel que soit le milieu social considéré. Vingt-cinq points séparent les filles et les garçons français dans l'enquête PISA en compréhension de l'écrit, mais seulement sept points à l'avantage des garçons en mathématiques. Au DNB, l'avantage en mathématiques des garçons porte essentiellement sur le résultat au contrôle terminal, les notes de contrôle continu des filles pendant la 3^e étant pour leur part légèrement supérieures en moyenne à celle des garçons. Pourtant – et ce phénomène s'est accentué avec la réforme du baccalauréat – la sous-représentation des filles dans les filières et les spécialités scientifiques est particulièrement marquée, pour tous les milieux sociaux. La doublette « reine » mathématiques/physique-chimie, voie privilégiée d'accès aux classes préparatoires scientifiques mathématiques-physique et physique-chimie, attire ainsi 39,3 % des garçons et 20,6 % des filles de milieux très favorisés, 20,9 % des garçons très défavorisés et seulement 8,2 % des filles du même milieu social².

¹ Fischer J.-P. et Thierry X. (2022), « Boy's math performance, compared to girls', jumps at age 6 (in the ELFE's data at least) », *British Journal of Developmental Psychology*, vol. 40(4), novembre, p. 504-219.

² DEPP, système d'information SCOLARITÉ et enquête n° 16 sur l'enseignement privé hors contrat, dans Chabanon L. et Jouvenceau M. (2022), « [De l'école élémentaire à l'entrée dans l'enseignement supérieur : filles et garçons construisent des parcours distincts](#) », dans Insee (2022), *Femmes et hommes, l'égalité en question. Édition 2022*, coll. « Insee Références », mars, p. 37-56, ici p. 48.

Comme les élèves favorisés, elles progressent plus et parviennent mieux que les garçons à surmonter leurs difficultés. Un faible niveau initial est pour elles moins préjudiciable pour l'obtention d'un diplôme de fin de secondaire : à niveau d'acquis comparable à l'entrée en 6^e, elles ont plus de chance d'atteindre la 2^{de} en quatre ans et deviennent plus fréquemment bachelières. Ainsi, 21 % des filles faisant partie du quart d'élèves les moins performants en 6^e en 2007 ont obtenu un baccalauréat général ou technologique, contre 11 % des garçons dans la même situation ; et elles ne sont que 21 % à être sorties de l'enseignement sans diplôme, contre 30 % des garçons.

Pourtant, si elles sont, à l'issue de leur scolarité, plus diplômées que les garçons, la spécialisation genrée de leurs diplômes est moins rentable sur le marché du travail. Elles font en effet des choix de disciplines, de spécialités au lycée (général comme professionnel) puis dans l'enseignement supérieur qui conduisent à leur nette sous-représentation, y compris à notes équivalentes, dans les filières scientifiques et industrielles et dans les classes préparatoires.

Les enfants d'immigrés : des pauvres comme les autres ?

Les trajectoires des enfants d'immigrés sont moins favorables que celles des enfants sans ascendance migratoire. Les écarts qui les affectent sont cependant moindres que ceux qui distinguent les filles et les garçons et *a fortiori* ceux liés à l'origine sociale. Ils diffèrent en outre selon les origines géographiques (Tableau A).

Ainsi, les performances des enfants d'immigrés sont en moyenne plus fragiles tout au long de la scolarité, ils redoublent davantage, notamment en primaire (25 % sont en retard en 6^e contre 15 % des enfants de natifs), sont un peu surreprésentés dans les filières spécialisées au collège, obtiennent moins souvent une orientation au lycée général et technologique (environ 5 points d'écart), et au sein du lycée général et technologique, sont plus nombreux à s'orienter vers une 1^{re} technologique (24,8 % des 2^{de} GT contre 19,5 %) (Figure C). Ils accèdent moins au baccalauréat, sortent plus souvent non diplômés du système scolaire, s'engagent moins dans les études supérieures et y suivent des cursus moins longs et moins prestigieux. Alors qu'ils forment 13 % de la génération entrée sur le marché du travail en 2017, ils représentent 18 % des non-diplômés¹.

¹ Cereq (2022), *Quand l'école est finie. Premiers pas dans la vie active de la Génération 2017 – Résultats de l'enquête 2020*, décembre.

Tableau A – Trajectoires et origines

	Redoublements en primaire (en %)		Évaluations en 6 ^e (écart-type 1)		Brevet (contrôle continu et examen final) (note/20)		Accès en 2 ^{de} GT (en %)		Sortie sans diplôme (ou avec le brevet) (en %)		Diplôme professionnel court (en %)		Bacheliers généraux (en %)		Bacheliers technologiques (en %)		Bacheliers professionnels (en %)	
	F	G	F	G	F	G	F	G	F	G	F	G	F	G	F	G	F	G
France	11	16	0,15	0,05	12,8	12,2	72	59	7	11	9	14	51	38	16	16	18	22
Portugal	19	18	-0,2	-0,34	11,6	10,8	61	45	6	9	11	19	36	19	21	14	27	39
Maghreb	22	33	-0,37	-0,51	11	10,3	66	49	12	21	8	15	36	25	24	18	20	21
Afrique subsaharienne	33	40	-0,72	-0,98	10,5	9,7	54	35	10	21	6	18	29	13	23	16	31	32
Turquie	34	34	-0,64	-0,68	11	9,8	59	44	15	20	10	16	29	15	22	21	23	29
Asie	18	12	0,09	-0,01	13,2	12	81	70	5	6	3	6	63	52	17	12	12	24
France	11	16	0,15	0,05	12,8	12,2	72	59	7	11	9	14	51	38	16	16	18	22

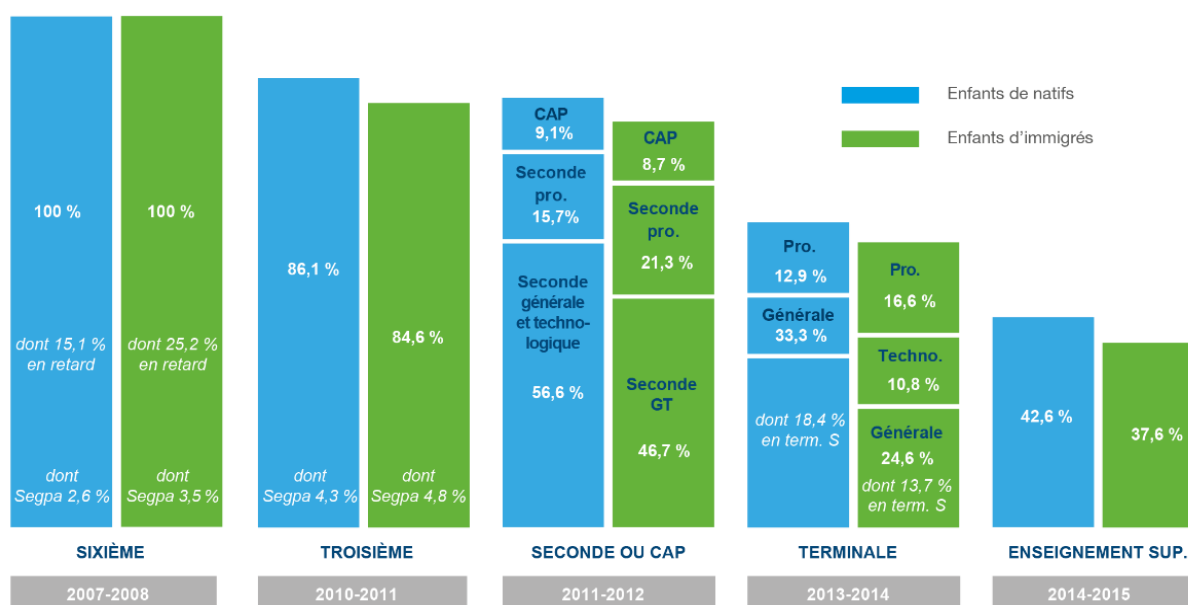
F = filles ; G = garçons.

Champ : élèves nés en France métropolitaine entrés en 6^e pour la première fois en 2007 dans un collège public ou privé sous contrat de France métropolitaine.

Source : MENES-DEPP, panel 2007, dans Brinbaum Y. (2019), « *Trajectoires scolaires des enfants d'immigrés jusqu'au baccalauréat : rôle de l'origine et du genre. Résultats récents* », Éducation et Formations, n° 100, DEPP, décembre, tableaux p. 81, p. 85 et p. 97

Cependant, à origine sociale et familiale et contexte de scolarisation comparables (en ou hors éducation prioritaire), les désavantages des enfants d'immigrés en termes de performances s'estompent, voire disparaissent, qu'ils soient mesurés par les évaluations de 6^e ou par les résultats au brevet. Par ailleurs, alors que les élèves entrés en 6^e en 2007 issus de deux parents immigrés étaient un peu plus nombreux dans la voie professionnelle en 2012 que les élèves issus de familles non immigrées (2 points d'écart), à caractéristiques sociales et familiales contrôlées, les enfants d'immigrés se retrouvent, pour la plupart des groupes d'origine, moins souvent dans les filières professionnelles que les enfants sans ascendance migratoire. Au sein de la voie générale, ils suivent des trajectoires proches de celles des autres enfants des mêmes catégories sociales. Ils risquent moins de terminer leur scolarité sans diplôme et, quelle que soit leur origine géographique, ils accèdent davantage au baccalauréat général et technologique. C'est donc bien d'abord l'origine sociale – en particulier saisie par le capital culturel – qui demeure, comme pour les autres enfants, le déterminant majeur des trajectoires des enfants d'immigrés.

Figure C – Trajectoires comparées par ascendance migratoire – panel 2007



Lecture : en 2011-2012, 46,7 % des enfants d'immigrés entrés en 6^e en 2007 étaient en 2^{de} générale et technologique, 8,7 % en CAP et 21,3 % en 2^{de} pro.

Source : calculs France Stratégie, à partir de MENES-DEPP, panel 2007



INTRODUCTION

La question de la formation des inégalités, vive dans le débat public français, alimente depuis plusieurs années les travaux de France Stratégie¹. Premier volet d'un projet consacré à la fabrique des inégalités sociales, la récente *Note d'analyse* « Inégalités des chances : ce qui compte le plus » interroge les déterminants « hérités » de ces inégalités². Elle quantifie l'influence respective du genre, de l'origine sociale, du territoire d'origine et de l'ascendance migratoire, ainsi que de la combinaison de ces variables sur la réussite des individus au regard de leur revenu perçu à l'âge adulte³. Elle établit que les revenus d'activité varient de plusieurs centaines d'euros par mois selon ces différents déterminants et aboutit à une hiérarchisation claire : l'origine sociale⁴ joue deux fois plus que le genre, le genre une fois et demie plus que le territoire d'origine, et le territoire d'origine deux fois plus que l'ascendance migratoire. Si elle souligne la part importante des écarts qui ne relève pas de différences observables, elle confirme, après d'autres travaux, qu'une partie extrêmement significative de ces écarts de revenus transite par l'accès à des niveaux et – dans une moindre mesure – des spécialités de diplômes différents.

¹ En 2015, France Stratégie analysait les chances d'ascension sociale des individus d'origine populaire suivant leur département de naissance, observant des écarts entre territoires. En 2018, elle étudiait le poids de la reproduction sociale sur le niveau de vie des individus et interrogé les canaux par lesquels s'opérait cette influence. Voir Dherbécourt C. (2015), « [La géographie de l'ascension sociale](#) », *La Note d'analyse*, n° 36, France Stratégie, novembre ; Dherbécourt C. (2018), « [Nés sous la même étoile ? Origine sociale et niveau de vie](#) », *La Note d'analyse*, n° 68, France Stratégie, juillet.

² Dherbécourt C. et Flamand J. (2023), « [Inégalités des chances : ce qui compte le plus](#) », *La Note d'analyse*, n° 120, France Stratégie, avril.

³ La *Note d'analyse* n° 120 prend comme critère le revenu d'activité individuel. Ce dernier a l'avantage de synthétiser à la fois la participation au marché du travail, le temps de travail et la valorisation monétaire de l'activité exercée, qui reflète pour partie le parcours scolaire.

⁴ Lorsque l'on compare le quart de la population la plus favorisée au quart le moins favorisé.

Niveaux dont on sait par ailleurs qu'ils sont également à l'origine d'écarts dans l'accès à l'emploi et le type d'emploi occupé¹, le niveau de vie², les conditions d'emploi et la précarité³ et de travail (pénibilité), la santé⁴ et l'espérance de vie⁵.

Les destins des individus se façonnent donc en grande partie à l'école – une école dont le caractère inégalitaire fait l'objet d'un assez large consensus scientifique et politique : de la petite enfance à la sortie du système éducatif avec ou sans diplôme, les origines sociales, le genre et l'ascendance migratoire des élèves exercent sur leurs performances et leurs parcours une influence majeure.

L'objet du présent rapport est de « remonter le fil » de la construction des inégalités constatées à l'âge adulte en analysant le poids des caractéristiques héritées des élèves dans les différentes trajectoires qui mènent de la naissance au diplôme ou à la sortie sans diplôme de l'enseignement secondaire⁶.



Inégalités « des chances » et dysfonctionnement de la méritocratie ; ampleur des écarts de performances et de réussite ; ségrégation ; tendance du système éducatif à la reproduction sociale ; fermeture des filières les plus sélectives aux enfants des catégories modestes ; « plafond » et « plancher de verre »... On le sait – et de très nombreuses publications statistiques consacrées au système scolaire, à commencer par les enquêtes PISA⁷, viennent régulièrement le rappeler – la France se caractérise par un

¹ Insee : un diplôme du supérieur permet à 80 % de jeunes d'avoir un CDI ou d'être installé à son compte dix ans après, quand cela ne concerne que 60 % des hommes et 50 % des femmes ayant un diplôme du secondaire, et 40 % des hommes et 20 % des femmes n'ayant aucun diplôme ou un niveau brevet. Voir notamment Calmand J. et Epiphane D. (2012), « [L'insertion professionnelle après des études supérieures : des diplômés plus égaux que d'autres...](#) », *Formation emploi*, n° 117, p. 11-28.

² Dherbécourt C. (2018), « [Nés sous la même étoile ?](#) », *op. cit.*

³ « 58 % des jeunes sortants non diplômés qui travaillent occupent un emploi temporaire et 22 % sont en situation de sous-emploi, contre respectivement 25 % et 6 % des diplômés du supérieur long. » Voir Aliaga C. et Lê J. (2016), « [L'insertion des jeunes sur le marché du travail : l'emploi est majoritaire chez les plus diplômés, l'inactivité domine chez les non-diplômés](#) », dans Insee (2016), *France, portrait social. Édition 2016*, coll. « Insee Référence », novembre, p. 43-58, ici p. 43.

⁴ Bagein G., Costemalle V., Deroyon T., Hazo J.-B., Naouri D., Pesonel E. et Vilain A. (2022), [L'état de santé de la population en France](#), Drees, octobre.

⁵ Blanpain N. (2016), « [L'espérance de vie par catégorie sociale et par diplôme. Méthode et principaux résultats](#) », document de travail, Insee, février.

⁶ Voir également à ce sujet : Barasz J. et Furic P. (2023), « [La force du destin : poids des héritages et parcours scolaires](#) », *La Note d'analyse*, n° 125, France Stratégie, septembre.

⁷ Le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) est une évaluation créée par l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), qui vise à tester les compétences des élèves de 15 ans en lecture, sciences et mathématiques. Cette évaluation se déroule tous les trois ans.

haut niveau d'inégalités scolaires, que l'on peut définir comme un inégal accès aux « parcours d'apprentissage, diplômes, compétences – en fonction de groupes socialement définis notamment par le milieu socioéconomique, le capital culturel des parents ou le parcours migratoire¹ ». Quelles que soient d'ailleurs la conception et la mesure de l'égalité, de l'équité ou de la justice retenue par la littérature et les porteurs de politiques publiques, quels que soient les producteurs de données statistiques, les sources convergent pour reconnaître que « les résultats de l'éducation et de la formation » dans notre pays ne sont pas suffisamment « indépendants du milieu socioéconomique et d'autres facteurs conduisant à un handicap éducatif² ».

Dans ce contexte, il s'agit de comprendre comment les caractéristiques héritées que sont l'origine sociale, le genre et l'ascendance migratoire – trois des quatre principaux déterminants des inégalités de destins identifiés dans la note pré-citée³ (pour le quatrième, voir l'Encadré 1) – contribuent dès les premières années à construire des parcours de vie différenciés, traduits par des écarts de performances scolaires à l'école primaire et au collège, des différences d'orientation ainsi que de spécialisation qui aboutissent à des différences de trajectoires après la 3^e et jusqu'à l'enseignement supérieur ou la sortie du système scolaire.

À quels stades de la petite enfance et de la scolarité ces inégalités se forment-elles et se creusent-elles ? Peut-on identifier et mesurer leur poids respectif dans les bifurcations de trajectoires ? Par quels processus cumulatifs ou spécifiques à chaque étape se sédimentent les écarts et inégalités observées ?

¹ Felouzis G., Fouquet-Chauprade B., Charmillot S. et Imperiale-Arfaine L. (2016), « [Inégalités scolaires et politiques d'éducation](#), contribution publiée par le Cnesco en mars 2016 dans le cadre de son rapport scientifique [Inégalités sociales et migratoires. Comment l'école amplifie-t-elle les inégalités ?](#), septembre 2016.

² Selon la définition de l'équité scolaire en usage à la Commission européenne. Demeuse M. et Baye A. (2007), « [La Commission européenne face à l'efficacité et l'équité des systèmes éducatifs européens](#) », *Éducation et sociétés*, n° 20, p. 105-119.

³ Dherbécourt C. et Flamand J. (2023), « [Inégalités des chances : ce qui compte le plus](#) », *op. cit.*

Encadré 1 – La variable territoriale

La variable territoriale, étudiée dans le premier volet du projet consacré à la fabrique des inégalités sociales¹, n'est pas retenue ici pour plusieurs raisons. Le territoire de naissance est très peu exploité dans les sources utilisées ici. La littérature prend davantage comme référence le territoire de scolarisation. Or, les sources ne permettent pas d'isoler dans les effets de cette variable ce qui relève du territoire à proprement parler de ce qui relève des conditions de scolarisation et des « effets établissements » (éducation prioritaire ou non, public ou privé, carte scolaire/sectorisation).

Démarche

Les études portant sur ces différentes questions sont abondantes, et les sources statistiques françaises et internationales, notamment produites par la DEPP, l'Insee, l'Ined ou l'OCDE, nombreuses et récentes. Si des travaux de référence, régulièrement actualisés, permettent de dresser un large panorama des inégalités « de carrière » scolaires², peu d'études croisent cependant toutes ces variables et encore moins sur l'ensemble des performances et des trajectoires de la naissance au diplôme ou à la fin des études. L'objet de ce travail de synthèse d'études publiées, de littérature grise³ et de productions statistiques récentes, complétées par une reconstitution des trajectoires scolaires selon ces caractéristiques (réalisée par France Stratégie), est de donner à voir ces trajectoires dans toute leur diversité et leur profondeur, d'identifier les grandes étapes et les « moments charnières » de la fabrique des « inégalités de destin », de repérer les moments de bascule, à partir desquels les trajectoires de vie prennent des orientations qui deviennent peu ou plus difficilement réversibles – tout en sachant que les moments où les inégalités s'observent ne sont pas nécessairement ceux où elles se fabriquent. On tentera de décrire l'ampleur des divergences « de destin » et de hiérarchiser, autant que possible, l'influence respective des principaux déterminants des inégalités (origine sociale, ascendance migratoire et genre) à chacune de ces étapes. Nous retenons ici une approche inspirée de la notion de « parcours de vie » qui met l'accent sur la temporalité et le contexte pour comprendre le développement humain et les trajectoires sociales tout au long de la vie.

¹ *Ibid.*

² Duru-Bellat M., Farges G. et van Zanten A. (2022), *Sociologie de l'école*, Paris, Armand Colin, 6^e éd., notamment le chapitre 2 « [Les inégalités de carrières dans le système scolaire français](#) », p. 39-64.

³ Documents produits par l'administration ou des *think tanks* qui n'entrent pas dans les circuits habituels d'édition et de distribution.

D'après E. Herbaut (2019)¹ :

« Du point de vue du parcours de vie, la scolarité peut être caractérisée comme “une trajectoire à long terme, riche en transitions, dans un système institutionnel hautement structuré” (Crosnoe et Benner, 2016²). Cette approche met en lumière le fait que chaque réussite, choix ou transition scolaire façonne les possibilités à l'étape suivante de la scolarité, et que les inégalités en matière d'éducation doivent être analysées comme un processus longitudinal. [...] [L]a notion d'événement déclencheur ou de moment charnière est une pierre angulaire de la recherche sur les parcours de vie (Andrew, 2014 ; DiPrete et Eirich, 2006³) et est particulièrement pertinente pour élaborer des politiques susceptibles de réduire efficacement les inégalités [...]. Avec la disponibilité de données longitudinales détaillées sur les trajectoires scolaires, il est [...] devenu plus facile de s'appuyer sur la perspective du parcours de vie pour étudier l'évolution des inégalités scolaires tout au long de la scolarité. »

En vue d'un meilleur ciblage des politiques publiques, on distinguera, parmi les mécanismes de construction des inégalités, ceux qui traduisent directement les effets des inégalités construites antérieurement dans le parcours de vie et ceux qui sont spécifiques à chaque étape ou moment charnière de la scolarité. À cet effet, on s'attachera, d'une part, à mettre en lumière les effets cumulatifs, en amont et tout au long de la carrière scolaire, d'inégalités précoces plus ou moins prédictives des trajectoires ultérieures (le redoublement en primaire, par exemple, fortement corrélé à l'orientation comme à l'obtention d'un diplôme). D'autre part, on cherchera à décrire les processus qui, au cours de la scolarité et particulièrement dans les moments de transition et d'orientation, amplifient – ou parfois contrent – les inégalités héritées des étapes précédentes. On sera à cet égard attentif aux processus de cumul et de sédimentation (des désavantages et des avantages) et de compensation (par lesquels des catégories d'élèves surmontent, plus aisément que d'autres, des lacunes ou des difficultés initiales⁴).

¹ Herbaut E. (2019), « [Les inégalités d'accès à l'enseignement supérieur français. Avantages cumulatif et compensatoire au cours de l'enseignement secondaire](#) », *Revue française de sociologie*, vol. 60, p. 535-566.

² Crosnoe R. et Benner A. D. (2015), « Children at school », dans Bornstein M. H., Leventhal T. et Lerner R. M. (dir.), *Handbook of Child Psychology and Developmental Science: Ecological Settings and Processes*, Hoboken (NJ), John Wiley & So, p. 268-304 ; passage cité et traduit dans Herbaut E. (2019), « [Les inégalités d'accès à l'enseignement supérieur français...](#) », *op. cit.*, p. 537.

³ Andrew M. (2014), « The scarring effects of primary-grade retention? A study of cumulative advantage in the educational career », *Social Forces*, vol. 93(2), décembre, p. 653-685 ; DiPrete T. A. et Eirich G. M. (2006), « Cumulative advantage as a mechanism for inequality: A review of theoretical and empirical developments », *Annual Review of Sociology*, vol. 32, août, p. 271-297 ; cités dans *ibid.*, p. 537.

⁴ Se dessine ici le concept d'« avantage compensatoire », que l'on peut définir comme « un mécanisme général de stratification, grâce auquel des individus issus de milieux sociaux favorisés sont protégés contre les conséquences négatives d'un résultat négatif antérieur ». Voir Bernardi F. (2014), « Compensatory

Avertissement méthodologique

Les principales données et enquêtes statistiques mobilisées ici sont présentées en [Annexe 1](#). Sont privilégiées les enquêtes longitudinales permettant de retracer des parcours complets, ou à défaut des tronçons de ces parcours : *Étude longitudinale française depuis l'enfance* (Elfe) pour la petite enfance¹, panels d'élèves de la DEPP, en particulier le Panel des collégiens entrés en 6^e en 2007 (dont les élèves sont en âge d'être insérés ou en voie d'insertion sur le marché professionnel²), dit « panel 2007 », et le Panel des écoliers entrés en CP en 2011³, dit « panel 2011 » (toujours en cours d'observation). Le panel 2007 a fait l'objet d'une large exploitation et de nombreuses publications. Les reconstitutions et comparaisons de trajectoires, construites par France Stratégie et ici présentées (voir Figures 2, 6, 7, 8, 10 et 12 et Graphiques 15 et 22) sont tirées des données de ce panel⁴.

Les données issues des panels sont complétées en tant que de besoin par des « photographies » tirées de travaux plus récents mobilisant, entre autres, les évaluations nationales⁵.

Les sources et données traitées ici demeurent donc hétérogènes. Les mesures de performances sont extrêmement variables (compétences, notes, réussite aux examens, observations réalisées dans le cadre de tests standardisés ou en classe, etc.) et ne permettent pas toujours de comparaisons, entre elles ou dans le temps, ni ne donnent d'information sur la progression des élèves entre les étapes de leur scolarité. De même, dans ce travail de synthèse, le choix des indicateurs retenus pour construire « l'origine sociale » et « l'ascendance migratoire » est très largement tributaire des sources exploitées.

advantage as a mechanism of educational inequality: A regression discontinuity based on month of birth », *Sociology of Education*, vol. 87(2), avril, p. 74-88 ; cité et traduit dans *ibid.*, p. 538.

¹ L'enquête Elfe de l'Ined a pour objectif d'étudier les facteurs familiaux, économiques et socioculturels susceptibles d'influencer le développement des enfants à différents âges et dans différents domaines. Elle est constituée d'une cohorte nationale de 18 329 enfants nés en 2011 en France métropolitaine. Voir [Annexe 1](#).

² Le panel a été observé par la DEPP jusqu'en 2017. Il continue d'être observé annuellement par le SIES et l'Insee depuis (voir [Annexe 1](#)).

³ Les publications relatives au panel 2011 sont jusqu'à présent moins nombreuses et ne permettent pas de suivre les trajectoires sur l'ensemble de la scolarité.

⁴ Nous tenons ici à remercier la DEPP d'avoir fourni à France Stratégie l'ensemble des données issues du panel 2007.

⁵ Par exemple, les tests de positionnement de début de 2^{de} réalisés en 2021, qui informent sur les performances des élèves à la sortie de la 3^e. Andreu S., Bret A., Durand de Monestrol H., Fernandez A., Heidmann L., Marin N., Philippe Ch., Rocher Th., Salles F. et Vourc'h R. (2022), « [Test de positionnement de début de seconde 2021 : des résultats contrastés selon les caractéristiques des élèves et des établissements](#) », *Note d'Information*, n° 22.15, DEPP, juin.

L'origine sociale – qui peut renvoyer à l'ensemble des conditions économiques, sociales, géographiques vécues durant l'enfance – est généralement saisie à travers la catégorie sociale des parents, mesurée le plus souvent par les professions et/ou catégories socioprofessionnelles (PCS, familles de métiers, cadres supérieurs/cadre/non cadres¹...), parfois par les niveaux de revenus (par ménage ou de la personne de référence). Il sera fréquemment fait référence, dans ces pages, aux origines sociales regroupées utilisées par la DEPP : très favorisée², favorisée³, moyenne⁴ et défavorisée⁵ (Encadré 2). Dans les panoramas de trajectoires réalisées par les auteurs à partir des données du panel 2007 (voir Figures 2, 6, 7, 8, 10, 11 et 12, et [Annexe 3](#)), on a reconstruit des PCS « ménages » croisant les informations relatives aux deux parents. De manière complémentaire, on utilise parfois des données recueillies par établissement, en fonction de leur composition sociale (via l'indice de position sociale – IPS, voir *infra*). Ces informations peuvent être complétées par des mesures relatives au capital scolaire/culturel des parents (diplômes de la mère et/ou du père mais aussi, plus ponctuellement, nombre de livres possédés, etc.) d'autant plus intéressantes que ce capital apparaît comme un déterminant majeur des inégalités scolaires.

L'ascendance migratoire est, la plupart du temps, saisie à travers la nationalité de naissance des parents (aucun, un ou deux parents né(s) étranger(s) à l'étranger⁶). On retiendra la notion classique de « génération » pour qualifier le statut migratoire des élèves, la première génération désignant les personnes immigrées c'est-à-dire nées étrangères à l'étranger, la deuxième les personnes nées en France d'au moins un parent immigré.

Très peu de sources permettent de rendre compte des trajectoires de la « troisième génération », soit les personnes nées en France de parents nés en France, mais ayant au moins un grand-parent immigré, et/ou de les isoler du reste de la population « native »⁷.

¹ Les principales publications statistiques (*Repères et références statistiques* notamment – dit « RERS ») retiennent généralement la PCS du parent « responsable ».

² Chefs d'entreprise de dix salariés ou plus, cadres et professions intellectuelles supérieures, instituteurs, professeurs des écoles.

³ Professions intermédiaires (sauf instituteurs et professeurs des écoles), retraités cadres et des professions intermédiaires.

⁴ Agriculteurs exploitants, artisans et commerçants (et retraités correspondants), employés.

⁵ Ouvriers, retraités ouvriers et employés, inactifs (chômeurs n'ayant jamais travaillé, personnes sans activité professionnelle).

⁶ Dans nos reconstitutions de trajectoires, « enfant d'immigré » désigne un enfant d'au moins un parent né étranger à l'étranger (et l'aire géographique retenue est « extra européen »).

⁷ L'exploitation de la récente enquête TeO2 (*Trajectoires et origines*) de l'Ined devrait permettre de combler en partie cette lacune.

On essaiera d'apporter des précisions sur les origines géographiques des enfants concernés, bien que les sources statistiques ne les mentionnent pas toujours et que, le cas échéant, elles mobilisent des périmètres et des catégorisations variées (Européen/non-Européen, espaces régionaux, nationalités, etc.) qui permettent rarement de suivre des évolutions ou d'effectuer des comparaisons dans le temps. Par ailleurs, on utilisera le plus souvent indifféremment les termes de sexe et de genre, selon les statistiques citées, en privilégiant celui de genre lorsqu'il sera fait référence aux processus de construction des inégalités. Enfin, si des comparaisons dans le temps seront parfois présentées pour identifier de grandes tendances, la qualification des évolutions demeurera limitée, en raison, là encore, de la très grande diversité des échelles et des bornes temporelles retenues dans les sources exploitées¹.

Bien entendu, ces indicateurs ne renvoient qu'une vision incomplète de la réalité et ne permettent pas toujours d'appréhender avec précision les modalités de fabrication des inégalités scolaires. La PCS des parents ou leur niveau de revenu et même leur capital culturel ne disent pas grand-chose des réalités économiques et sociales susceptibles d'avoir une influence sur la scolarité de leurs enfants (leur niveau de précarité, leurs horaires de travail, le temps dont ils disposent effectivement pour accompagner leurs enfants, les espaces de travail dont disposent les enfants, la réalité de leurs interactions avec eux...) – d'autant moins lorsque l'on ne dispose que de la PCS d'un seul parent (le plus souvent du père). De même, l'ascendance migratoire ne dit rien de la position sociale occupée par les parents dans leur pays d'origine, pourtant déterminante pour leur proximité à l'univers scolaire et leur capacité à suivre la scolarité de leurs enfants comme pour « l'ambition » dont ils peuvent témoigner dans les phases d'orientation². Enfin, la plupart des statistiques exploitées ici sont des moyennes, qui peuvent renforcer une impression de déterminisme qu'une analyse plus fine des distributions serait susceptible d'atténuer. Nous tenterons donc de rendre compte, lorsque les sources le permettent, de ces informations plus qualitatives.

¹ La comparaison des panels collégiens 1995 et 2007 (voir [Annexe 1](#)) faisant à cette égard exception, elle sera fréquemment mobilisée.

² Ichou M. (2013), « [Différences d'origine et origine des différences : les résultats scolaires des enfants d'émigrés/immigrés en France du début de l'école primaire à la fin du collège](#) », *Revue française de sociologie*, vol. 54.

Encadré 2 – Repères et ordres de grandeur

Afin de situer les ordres de grandeur des chiffres et données cités dans le présent document, on trouvera ci-dessous quelques repères sur la composition sociale et l'ascendance migratoire des élèves du panel 2007.

Les origines sociales des élèves du panel 2007

**Tableau 1 – Les origines sociales des élèves du panel 2007
selon la PCS de la personne responsable**

Très favorisée	Favorisée	Moyenne	Défavorisée
Profession libérale, cadre, chef d'entreprise, enseignant	Profession intermédiaire	Agriculteur, artisan, commerçant, employé	Ouvrier (qualifié et non qualifié), inactif
22 %	16,2 %	26,6 %	35,3 %

38,2 %

Note : on utilise ici un regroupement très proche de celui employé dans les publications statistiques de la DEPP (voir *supra*), à savoir :

- « Très favorisée » : chefs d'entreprise de dix salariés ou plus, cadres et professions intellectuelles supérieures, instituteurs, professeurs des écoles ;
- « Favorisée » : professions intermédiaires (sauf instituteurs et professeurs des écoles), retraités cadres et des professions intermédiaires ;
- « Moyenne » : agriculteurs exploitants, artisans et commerçants (et retraités correspondants), employés ;
- « Défavorisée » : ouvriers, retraités ouvriers et employés, inactifs (chômeurs n'ayant jamais travaillé, personnes sans activité professionnelle).

Champ : élèves entrés en 6^e pour la première fois en 2007 dans un collège public ou privé sous contrat de France métropolitaine ou des départements d'outre-mer.

Lecture : 35,3 % des élèves panel 2007 sont issus d'une catégorie sociale défavorisée.

Source : calculs France Stratégie, à partir de Barhoumi M. (2020), « *Au lycée, les parcours scolaires s'améliorent, mais les inégalités scolaires et sociales baissent peu* », dans Insee (2020), *France, portrait social. Édition 2020*, coll. « Insee Références », décembre, p. 59-78

Tableau 2 – Les origines sociales des élèves du panel 2007 selon la PCS ménage et les regroupements utilisés dans les trajectoires recomposées par France Stratégie (en %)

Favorisés						Intermédiaires					Modestes				Inactifs
Cadre avec cadre	Cadre avec prof. intermédiaire	Cadre avec employé ou ouvrier	Cadre avec inactif ou sans conjoint	Prof. Intermédiaire ou cadre avec petit indépendant	Prof. Intermédiaire avec prof. intermédiaire	Prof. Intermédiaire avec employé ou ouvrier	Prof. Intermédiaire avec inactif ou sans conjoint	Employé avec employé	Petit indépendant avec petit indépendant, inactif ou sans conjoint	Petit indépendant avec employé ou ouvrier	Ouvrier avec employé	Ouvrier avec ouvrier	Employé avec inactif ou sans conjoint	Ouvrier avec inactif ou sans conjoint	Inactif avec inactif ou sans conjoint
6,1	7,3	5,9	2,3	3,9	5,0	12,7	2,6	5,9	4,0	5,7	16,5	5,2	6,1	7,1	3,6
30,4						31					35				3,6

Source : calculs France Stratégie, à partir de MENES-DEPP, panel 2007

Les ascendances migratoires des élèves du panel 2007

Figure 1 – Élèves entrés en 6^e en 2007, selon leur nationalité et l'origine de leurs parents

Élèves français 97,1 %			Élèves étrangers 2,9 %	
ayant			ayant	
Deux parents non immigrés 82,6 %	Un parent non immigré et un parent immigré 7,2 %	Deux parents immigrés 7,3 %	Deux parents immigrés 2,7 %	Un parent non immigré et un parent immigré 0,2 %
		Enfants dont les deux parents sont immigrés		
Enfants ayant au moins un parent immigré				

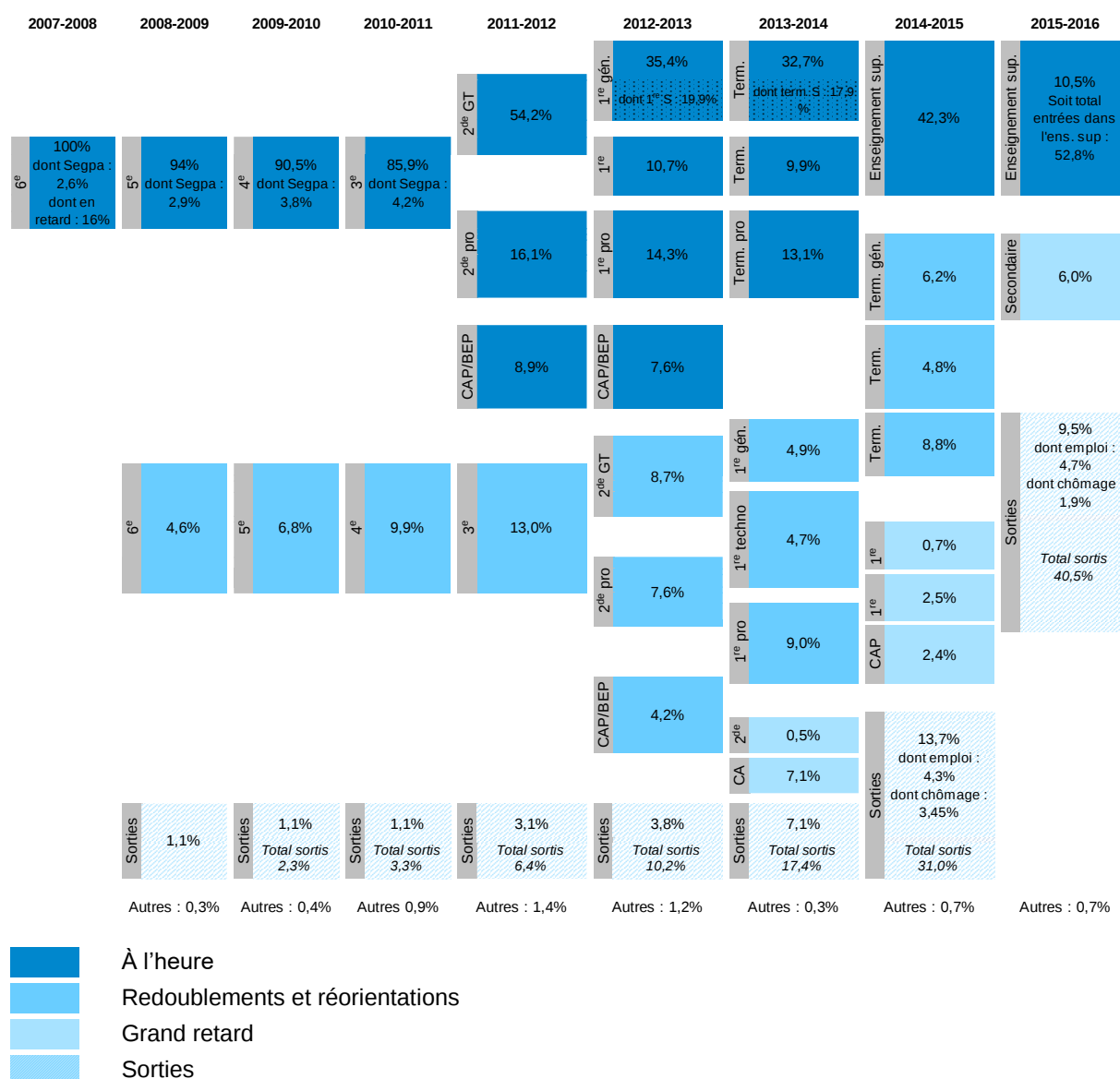
Lecture : 7,3 % des élèves entrés en 6^e en 2007 sont de nationalité française et ont deux parents immigrés.

Champ : élèves entrés en 6^e pour la première fois en 2007 dans un collège public ou privé sous contrat de France métropolitaine, hors enseignements spécialisés (Segpa, Ulis, etc.).

Source : MENES-DEPP, panel d'élèves entrés en 6^e en 2007 (panel 2007), dans Fougère D., Monso O., Kiefer N. et Pirus C. (2017), « *La concentration des enfants étrangers dans les classes de collèges. Quels effets sur les résultats scolaires ?* », Éducation et Formations, n° 95, DEPP, décembre, p. 148

Repère : les trajectoires des élèves du panel 2007

Dans les pages qui suivent, nous décomposerons les trajectoires des élèves par origine sociale, genre et ascendance migratoire. La Figure 2 page suivante fournit, à titre de repère et de point de comparaison, une représentation des trajectoires de l'ensemble des élèves du panel des collégiens entrés en 6^e en 2007 jusqu'à neuf ans après leur entrée au collège.

Figure 2 – Trajectoires dans l'enseignement secondaire des élèves entrés en 6^e en 2007

N.B. : en 2013-2014, le total des « sorties » inclut les cas – peu nombreux – d'entrées dans l'enseignement supérieur d'élèves « en avance ».

Champ : élèves entrés en 6^e pour la première fois en 2007 dans un collège public ou privé sous contrat de France métropolitaine ou des départements d'outre-mer.

Lecture : en 2011-2012, 54,2 % des élèves entrés en 6^e en 2007 sont en 2^{de} générale et technologique (GT), 13 % sont encore en 3^e et 6,4 % sont sortis du système éducatif.

Source : calculs France Stratégie, à partir de MENES-DEPP, panel 2007



CHAPITRE 1

PREMIERS PAS, PREMIÈRES DIVERGENCES : AUX ORIGINES DES INÉGALITÉS

1. Des premières compétences prédictives ?

La littérature documente des effets prédictifs et/ou à long terme des compétences acquises dans la petite enfance. Les résultats des études varient cependant selon la mesure utilisée ; elles ne sont pas toujours unanimes quant à leur rôle et à leur importance dans les parcours scolaires ultérieurs des enfants.

Quatre catégories de compétences développées dès la petite enfance sont susceptibles d'influer sur les trajectoires de vie, en particulier sur la future scolarité des jeunes : les capacités langagières (production et compréhension), pré-mathématiques (appréhension de l'espace et du temps, connaissance des chiffres, etc.), sociocomportementales (persévérance, motivation, autorégulation...)¹ et motrices (motricités globale et fine)².

Toutes ces compétences n'ont pas le même impact à long terme. Les compétences en littératie précoce sont généralement considérées comme le principal prédicteur de la réussite scolaire, leur faible maîtrise entraînant des mécanismes de retard cumulatifs et transversaux³. Elles contribuent en outre au développement sociocomportemental de l'enfant via la capacité de s'exprimer, de communiquer avec les autres et de les comprendre.

¹ « Compétence sociocomportementale » est un terme générique dont l'usage, ainsi que la liste des compétences auquel il renvoie, n'est pas harmonisé. On trouve aussi « conative », « non-cognitive », « relationnelle », « socioémotionnelle ». Voir Algan Y., Huillery E. et Prost C. (2018), « [Confiance, coopération et autonomie : pour une école du xxi^e siècle](#) », *Notes du conseil d'analyse économique*, 2018/3, n° 48.

² Carbuccia L., Barone C., Borst G., Greulich A., Panico L. et Tô M. (2020), [Revue de littérature sur les politiques d'accompagnement au développement des capacités des jeunes enfants](#), rapport du Liepp pour la Cnaf, juillet.

³ *Ibid.*

Leurs effets sont observables à long terme, que ce soit sur la situation d'emploi à l'âge adulte, le niveau de revenu, le statut socioéconomique ou la mobilité sociale¹.

Les recherches sur la numératie précoce montrent que posséder de bonnes capacités prémathématiques avant l'entrée à l'école joue également un rôle important, voire, selon certains auteurs, le rôle le plus important, devant même la littératie². Ces compétences sont fortement prédictives des futures performances, non seulement en mathématiques mais aussi en lecture³.

Les capacités sociocomportementales interviennent aussi dans le parcours académique des enfants et ce jusqu'au marché du travail. Elles participent d'abord à la maturité scolaire, c'est-à-dire à la propension à être prêt pour l'entrée à la maternelle. Y. Algan, E. Huillery et C. Prost montrent que, plus tard, elles contribuent à la réussite scolaire via les apprentissages et des comportements adaptés au contexte scolaire (persévérance, autodiscipline, etc.)⁴. Toutefois, leur étude ne traite pas la tranche d'âge 0-3 ans et ne permet donc pas de conclure sur le caractère prédictif de la maîtrise avant 3 ans des compétences sociocomportementales. Plusieurs expérimentations tendent à indiquer qu'il est possible d'agir et de renforcer ces compétences tout au long de la scolarité, voire au-delà⁵.

Bien que peu nombreuses, les études portant sur la motricité concluent que les capacités de motricité fine⁶ développées pendant la petite enfance sont un solide prédicteur des capacités d'écriture et de lecture mais aussi des capacités mathématiques futures, et plus globalement de la réussite scolaire. Quant aux aptitudes motrices globales, elles apparaissent comme un important prédicteur de la bonne santé future⁷.

¹ Phair R. (2021), « [International Early Learning and Child Well-being Study. Assessment Framework](#) », OECD Education Working Paper, n° 246, février.

² Duncan G. J., Dowsett C. J., Claessens A. et al. (2007), « [School readiness and later achievement](#) », *Developmental Psychology*, vol. 43(6), p. 1428-1446.

³ T. Flawn rapporte des effets aux trois niveaux de la scolarité américaine : « elementary school », « middle school » et « high school ». Voir Flawn T. (2018), [The Final Report of the National Mathematics Advisory Panel](#), US Department of Education, mars.

⁴ Algan Y. et al. (2018), « [Confiance, coopération et autonomie...](#) », *op. cit.* et Li-Grining C., Votruba-Drzal E., Maldonado-Carreño C. et Haas K. (2010), « Children's early approaches to learning and academic trajectories through fifth grade », *Development Psychology*, vol. 46/5, septembre, p. 1062-1077, article cité dans Phair R. (2021), « [International Early Learning and Child Well-being Study...](#) », *op. cit.*, p. 13.

⁵ Algan Y. et al. (2018), « [Confiance, coopération et autonomie...](#) », *op. cit.*

⁶ Mouvements précis qui sollicitent les petits muscles de la main et des doigts.

⁷ Carbuccia L. et al. (2020), [Revue de littérature sur les politiques d'accompagnement au développement des capacités des jeunes enfants](#), *op. cit.*

Pour autant, plusieurs programmes et études menés en France, en Grande-Bretagne et aux États-Unis tendent à montrer que, pathologies mises à part, aucune différence, qu'elle porte sur les compétences langagières, prémathématiques, sociocomportementales ou motrices des jeunes enfants, n'est irréversible en raison de la grande malléabilité de leur cerveau. Point important, plus les dispositifs de lutte contre les inégalités sont mis en place précocement, plus leur efficacité est grande et plus les chances d'éviter les effets cumulatifs sont importantes¹.

2. Des différences de développement des compétences liées à l'origine sociale

2.1. Des inégalités précoces construites dans les familles

Ces compétences construites pendant la petite enfance constituent donc une réserve de capacités disponibles pour les apprentissages futurs². Elles interagissent et se renforcent mutuellement par un processus continu et cumulatif d'apprentissage. En d'autres termes, les compétences engendrent les compétences³. Or l'acquisition par les enfants de ces capacités est marquée par un fort gradient socioéconomique, la France ne se distinguant pas spécifiquement des autres pays développés sur ce point⁴.

Ainsi, dans le domaine du langage, les enfants vivant dans un milieu favorisé maîtrisent, dès l'âge de 2 ans, un vocabulaire plus riche que les enfants de milieux défavorisés : on observe de forts gradients selon le diplôme de la mère ou le revenu du ménage. Testés à cet âge, les enfants connaissent en moyenne 74 mots parmi les 100 qui leur sont proposés⁵. Ceux dont la mère a un niveau de diplôme inférieur au BEPC en connaissent en moyenne 70 et ceux dont la mère a un diplôme supérieur au niveau bac + 2 en connaissent en moyenne 80. On retrouve dans la littérature internationale le même

¹ Carbuccion L. et al. (2020), *Revue de littérature sur les politiques d'accompagnement au développement des capacités des jeunes enfants*, op. cit.

² Staudinger U. et Baltes P. (1993), « Resilience and levels of reserve capacity in later adulthood: Perspectives from Life-Span Theory », *Development and Psychopathology*, vol. 5/4, automne, p. 541-566, article cité dans Phair R. (2021), « *International Early Learning and Child Well-being Study...* », op. cit., p. 11.

³ Cunha F. et Heckman J. J. (2009), « *The economics and psychology of inequality and human development* », NBER Working Paper, n° 14695, janvier ; Carbuccion L. et Barone C. (2022), « *Les politiques d'accompagnement au développement des capacités des jeunes enfants* », *L'Essentiel*, n° 206, Cnaf.

⁴ OCDE (2020), *Early Learning and Child Well-being: A Study of Five-year-Olds in England, Estonia, and the United States*, Paris, Publications de l'OCDE, mars.

⁵ Grobon S., Panico L. et Solaz A. (2019), « *Inégalités socioéconomiques dans le développement langagier et moteur des enfants à 2 ans* », *Bulletin épidémiologique hebdomadaire*, n° 1, Santé publique France, janvier, p. 4.

gradient socioéconomique pour les capacités prémathématiques et littéraires : plus les enfants sont issus de milieux défavorisés (faible revenu, bas niveau d'éducation des parents, etc.), moins celles-ci seront développées à leur entrée à l'école¹.

De même, on observe une empreinte sociale sur les facultés sociocomportementales des jeunes enfants. Selon certaines études, les enfants défavorisés ont tendance à développer un ensemble de traits, comme l'inattention, l'impulsivité, un biais pour les récompenses immédiates et des difficultés pour identifier et attribuer les émotions, qui sont susceptibles d'interférer avec leurs apprentissages et, à terme, avec leur accomplissement académique. Les effets de ces différences semblent persister à long terme².

S'agissant du développement moteur, si certaines études internationales³ relèvent un retard global dans les aptitudes motrices (capacités globales et motricité fine) des enfants de familles défavorisées, les données françaises disponibles du panel Elfe ne montrent quant à elles aucune corrélation avec le milieu socioéconomique⁴, et d'autres observations tendent plutôt à montrer une meilleure maîtrise des capacités motrices par les enfants des catégories populaires⁵.

Ces facultés développées par les jeunes enfants sont largement déterminées par les activités proposées dans le cadre familial. Mais si « ce que font les parents est plus important que ce qu'ils sont⁶ », « ce qu'ils font » demeure fortement lié à « ce qu'ils sont ». En effet, les parents les plus favorisés, et plus encore les plus instruits, intègrent davantage dans le quotidien de leurs enfants des activités éducatives intentionnelles et des activités d'apprentissage informel. Ils ont tendance à plus parler avec (et non pas « à ») leurs

¹ Carbuccia L. et al. (2020), *Revue de littérature sur les politiques d'accompagnement au développement des capacités des jeunes enfants*, op. cit. ; Flawn T. (2018), *The Final Report of the National Mathematics Advisory Panel*, op. cit. Sur l'étude de l'OCDE *Early Learning and Child Well-being* (op. cit.) menée en Estonie, aux États-Unis et au Royaume-Uni, voir Phair R. (2021), « *International Early Learning and Child Well-being Study...* », op. cit.

² Carbuccia L. et al. (2020), *Revue de littérature sur les politiques d'accompagnement au développement des capacités des jeunes enfants*, op. cit. La capacité de différer les plaisirs immédiats pour des gains futurs plus élevés fait partie des facteurs prédictifs de la réussite scolaire. Algan Y. et al. (2018), « *Confiance, coopération et autonomie...* », op. cit.

³ Liu T., Hoffmann C. et Hamilton M. (2017), « Motor skill performance by low SES preschool and typically developing children on the PDMS-2 », *Early Childhood Education Journal*, vol. 45(1), janvier, p. 53-60.

⁴ Grobon S. et al. (2019), « *Inégalités socioéconomiques dans le développement langagier et moteur des enfants à 2 ans* », op. cit. Repris dans Carbuccia L. et al. (2020), *Revue de littérature sur les politiques d'accompagnement au développement des capacités des jeunes enfants*, op. cit.

⁵ Carbuccia L. et al. (2020), *Revue de littérature sur les politiques d'accompagnement au développement des capacités des jeunes enfants*, op. cit.

⁶ Sylva K., Melhuish E., Sammons P., Siraj-Blatchford I. et Taggart B. (2004), « *The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project: Findings from pre-school to end of key stage 1* », *Evidence and Research*, novembre.

enfants, et quand ils le font, à utiliser un vocabulaire plus riche et varié, à lire avec eux¹. Ils développent ainsi les compétences langagières de leurs enfants².

Le statut socioéconomique des parents peut influencer sur le développement des enfants de plusieurs autres manières, notamment via la santé. Une difficulté d'accès aux soins, une alimentation carencée, voire insuffisante, peuvent obérer le développement cognitif de l'enfant. Dans les données du panel Elfe, les inégalités sociales mesurées par le niveau de diplôme de la mère ou les revenus sont associées au risque de mettre au monde un enfant de petit poids³. Or les mêmes données mettent en évidence un retard significatif dans l'acquisition du langage des enfants à faible poids à 2 ans, et dans une moindre mesure, dans leur développement moteur⁴.

Les corrélations entre milieu socioéconomique et développement des enfants semblent aussi transiter par la santé mentale des parents. Des psychologues suggèrent que l'insécurité financière que subissent les parents pauvres est associée à des syndromes tels que la dépression ou le stress parental. Ceux-ci provoquent chez l'enfant un stress dont les effets se manifestent par de moins bonnes performances cognitives et une moins bonne santé dans les années ultérieures⁵. Inversement, les « mécanismes compensatoires » qui permettent aux familles les plus favorisées d'atténuer ou résoudre les difficultés de leurs enfants se mettent en place dès la petite enfance. Une expérience menée en 2016 montre, par exemple, que « l'effet négatif du stress prénatal sur les capacités cognitives des enfants disparaît complètement chez les familles favorisées qui peuvent mobiliser de multiples ressources pour compenser le choc subi⁶ ».

¹ Barone B., Fougère D. et Pin C. (2019), « [La lecture partagée : un levier pour réduire les inégalités scolaires ? L'évaluation par expérimentation aléatoire d'un dispositif dans des écoles maternelles](#) », *LIEPP Policy Brief*, n° 44.

² Carbuccia L. et al. (2020), [Revue de littérature sur les politiques d'accompagnement au développement des capacités des jeunes enfants](#), *op. cit.*

³ Panico L., Tô M. et Thévenon O. (2015), « [La fréquence des naissances de petit poids : quelle influence a le niveau d'instruction des mères ?](#) », *Population & Sociétés*, n° 523, juin.

⁴ Grobon S. et al. (2019), « [Inégalités socioéconomiques dans le développement langagier et moteur des enfants à 2 ans](#) », *op. cit.*

⁵ Carbuccia L. et al. (2020), [Revue de littérature sur les politiques d'accompagnement au développement des capacités des jeunes enfants](#), *op. cit.*

⁶ Torche F. (2016), « Unequal trajectories: Prenatal stress, intergenerational stratification, and children's outcomes », Working Paper, NYU Population Center, cité dans Herbaut E. (2019), « [Les inégalités d'accès à l'enseignement supérieur français...](#) », *op. cit.*, p. 538.

2.2. L'accueil collectif réduit les inégalités, mais les enfants défavorisés y ont peu accès

L'influence des activités proposées aux enfants dans leur développement sont évidemment à mettre en regard des modes d'accueil des enfants de 0 à 3 ans. Un résultat fait consensus au sein de la littérature internationale et française : ce sont les enfants défavorisés qui tirent le plus de bénéfice des modes d'accueil formels, notamment collectifs¹, et ce dans tous les domaines. Les effets les plus positifs concernent le langage et les capacités prémathématiques. Les effets sur les capacités sociocomportementales sont aussi tangibles, à condition que les modes d'accueil soient de qualité et que le mode d'attachement parent-enfant soit déjà sécurisé. Ainsi, les données françaises du panel Elfe montrent que les enfants dont la mère a un bas niveau d'éducation et ceux qui vivent dans une famille à faibles revenus profitent davantage que les autres enfants de la fréquentation d'une crèche pour leur développement langagier et moteur². Ces effets s'expliquent par le fait que les lieux d'accueil formels collectifs (les crèches notamment) apportent un environnement enrichi aux enfants défavorisés par rapport à leur milieu familial où les opportunités d'apprentissage sont restreintes : les enfants bénéficient de stimulations cognitives, émotionnelles et physiques par un personnel formé, et profitent d'occasions de socialisation avec les autres enfants. L'accueil de l'enfant peut également permettre un meilleur équilibre entre travail et charges parentales, diminuant le stress des parents et améliorant les interactions enfant-parents.

Les effets de la scolarisation à 2 ans sont en revanche plus discutés³. En moyenne et indépendamment de la baisse du nombre d'enfants scolarisés à cet âge⁴, les performances en CP des élèves qui ont été scolarisés à 2 ans sont supérieures à celles

¹ Les modes d'accueil formels recouvrent : assistant(e) maternel(le) employé(e) directement par des particuliers, salarié(e) à domicile, accueil en EAJE (collectif, familial et parental, micro-crèches), école maternelle. Les avantages pour les familles défavorisées dépendent bien sûr de la qualité de l'offre. Voir Haeck C., Lefebvre P. et Merrigan P. (2015), « [Canadian evidence on ten years of universal preschool policies: The good and the bad](#) », *Labour Economics*, vol. 34, octobre, p. 137-157 ; Lefebvre P. et Merrigan P. (2002), « The effect of childcare and early education arrangements on developmental outcomes of young children », *Canadian Public Policy*, vol. 28(2), juin, p. 159-186 ; Felfe C., Nollenberger N. et Rodríguez-Planas N. (2015), « Can't buy mommy's love? Universal childcare and children's long-term cognitive development », *Journal of Population Economics*, vol. 28, p. 393-422.

² Berger L. M., Panico L. et Solaz A. (2020), « [The impact of center-based childcare attendance on early child development: Evidence from the French Elfe cohort](#) », *Document de travail de l'Ined*, n° 254. Pour les enfants provenant de milieux plus aisés, les effets des modes d'accueil sur le développement sont globalement très faibles, tantôt positifs, tantôt nuls et tantôt négatifs selon le domaine de compétences considéré, l'écart entre leur milieu familial et le mode d'accueil étant bien moindre.

³ Heim A. (2018), « [Quand la scolarisation à 2 ans n'a pas les effets attendus : des évaluations sur données françaises](#) », document de travail, n° 2018-01, France Stratégie, janvier.

⁴ Les écarts sont restés relativement stables entre 1997 et 2011.

des élèves scolarisés à 3 ans (entre 10 % et 20 % d'écart-type selon les dimensions testées : phonologie, numération, écriture, prélecture, compréhension orale, etc.)¹. S'il n'est pas certain que cette scolarisation contribue à réduire les inégalités, car elle bénéficie aussi aux plus favorisés, elle profite aux enfants défavorisés : une étude réalisée à partir des données du panel 1997 montre, toutes choses égales par ailleurs (notamment une fois pris en compte l'âge des enfants²), une meilleure réussite des écoliers³ scolarisés à 2 ans parmi les enfants de cadres mais aussi d'ouvriers et d'employés, ainsi que parmi les élèves scolarisés en éducation prioritaire⁴.

Les modes d'accueil formels pourraient donc constituer un puissant levier de réduction des inégalités sociales de compétences des enfants, à condition que les plus défavorisés y aient davantage accès. Or seuls 5 % des enfants de moins de 3 ans appartenant aux 20 % des ménages les plus pauvres sont accueillis en crèche, contre 22 % des enfants des parents les plus aisés⁵. L'immense majorité des enfants défavorisés arrive donc en maternelle sans avoir bénéficié d'un mode d'accueil qui aurait pu atténuer les écarts liés à l'origine sociale.

Si cette situation n'est pas propre à la France, celle-ci se distingue toutefois des autres pays de l'OCDE (à l'exception de l'Irlande) par des écarts beaucoup plus marqués entre les modes d'accueil selon le milieu social. En effet, la France se situe au niveau de la moyenne des pays de l'OCDE pour le pourcentage d'enfants défavorisés qui bénéficient d'un accueil extraparental (crèche, assistante maternelle, garde à domicile), mais très nettement au-dessus de la moyenne pour les enfants des classes moyennes et favorisées qui sur-occupent ainsi les places disponibles (Graphique 1)⁶.

¹ Le Cam M., Rocher T. et Verlet I. (2013), « [Forte augmentation du niveau des acquis des élèves à l'entrée au cours préparatoire entre 1997 et 2011](#) », *Note d'information*, n° 13.19, DEPP, septembre.

² Les enfants scolarisés à 2 ans sont souvent nés en début d'année, et ont de ce fait de meilleurs résultats en moyenne en primaire.

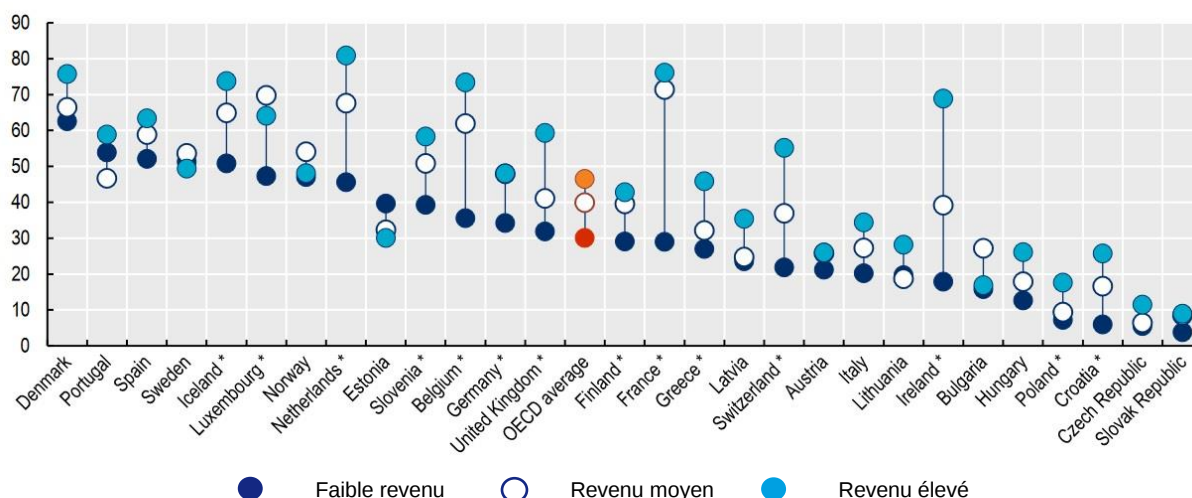
³ Avant l'entrée en CE2.

⁴ Caille J.-P. (2001), « [Scolarisation à 2 ans et réussite de la carrière scolaire au début de l'école élémentaire](#) », *Éducation et Formations*, n° 60, DEPP, juillet-septembre, p. 7-18 ; DEPP (2003), « [Faut-il développer la scolarisation à 2 ans ?](#) », *Éducation et Formations*, n° 66, juillet-décembre, p. 7-12.

⁵ Collombet C. (2018), « [Les inégalités sociales d'accès aux modes d'accueil des jeunes enfants. Une comparaison européenne](#) », *Revue des politiques sociales et familiales*, n° 127, p. 71-82.

⁶ N.B. : les chiffres de l'OCDE incluent les assistant(e)s maternel(le)s, ce qui explique les écarts avec ceux mentionnés plus haut.

Graphique 1 – Fréquentation d'un établissement d'accueil des jeunes enfants (EAJE) par les enfants de moins de 3 ans selon le niveau de revenu des parents en 2019 (en %)



Note : les données pour l'Islande, la Lituanie et le Royaume-Uni se réfèrent à 2018. Elles concernent les enfants utilisant des établissements d'accueil (par exemple, des crèches ou des garderies et des écoles maternelles, publiques et privées), des garderies organisées en milieu familial et des services de garde fournis par des assistants maternels professionnels (rémunérés), que le service soit enregistré ou non ou reconnu par la CITE. Le niveau de revenu est basé sur la position de l'enfant dans la distribution du revenu disponible équivalent pour les enfants âgés de moins ou égal à 12 ans. Le terme « Faible revenu » désigne les enfants du premier tertile, le terme « Revenu moyen » ceux du tertile moyen et le terme « Revenu élevé » ceux du tertile supérieur. Dans les pays marqués d'une *, les différences entre les revenus faibles et élevés sont significatives à $p < 0,05$.

Source : OECD Family Database, dans Clarke C. et Thévenon O. (2022), « *Starting unequal: How's life for disadvantaged children?* », OECD Papers on Well-Being and Inequalities, n° 06, juillet, p. 36

3. Ascendance migratoire : la langue peut être un obstacle, mais pas rédhibitoire

Les études qui portent sur le développement des jeunes enfants d'origine immigrée sont rares comparativement à la somme de travaux sur l'origine sociale¹. Elles permettent essentiellement d'identifier le rôle de la langue parlée à la maison, davantage que celui de l'origine ou de la trajectoire migratoire en tant que telles.

¹ Les travaux disponibles portent surtout sur les enfants scolarisés. C'est donc surtout à partir de la maternelle qu'on peut mesurer les éventuels écarts entre les enfants de natifs et les enfants d'immigrés.

3.1. La langue, un facteur qui peut ralentir l'acquisition de compétences préscolaires

Outre les inégalités liées au statut socioéconomique, avec lesquelles ils peuvent d'ailleurs se cumuler, des écarts dans le développement des facultés langagières et prémathématiques peuvent être corrélés à une maîtrise insuffisante de la langue dans laquelle seront faits les apprentissages scolaires ultérieurs¹. Si le jeune enfant dont les parents ne parlent pas français ne fréquente pas une structure d'accueil formelle, il risque d'être peu exposé à la langue de son pays d'accueil avant l'entrée à l'école et d'avoir peu de chance de la maîtriser. De fait, les études disponibles montrent que les compétences langagières des enfants dont la langue parlée à la maison n'est pas le français sont plus faibles à l'âge de 2 ans². Si ces études pointent un handicap potentiel pour la scolarité, elles ne révèlent pas d'écart de développement, car elles n'évaluent pas les compétences des enfants dans leur langue maternelle.

3.2. Un accès bénéfique mais inégal à l'accueil collectif et à la scolarisation précoce

Les recherches récentes montrent aussi qu'à l'instar des effets observés sur les enfants économiquement défavorisés, la fréquentation de la crèche contribue significativement à réduire les écarts dans le développement des compétences, notamment langagières, entre les enfants issus de l'immigration et les enfants sans ascendance migratoire³. La scolarisation à 2 ans a elle aussi des effets particulièrement bénéfiques (meilleures performances en CP, accroissement des chances de parvenir en CE2 sans redoublement) sur les enfants de nationalité étrangère ou issus de l'immigration⁴.

Or justement, ces enfants, plus souvent défavorisés que la moyenne, sont souvent gardés par leurs parents ou dans un mode d'accueil informel. De même, la scolarité à 2 ans, qui a très fortement reculé ces vingt dernières années (estimée autour de 35 % au début des années 2000, elle est aujourd'hui inférieure à 10 %⁵), demeure plus importante dans les familles où l'enfant parle toujours français que dans celles où il ne parle qu'une autre langue, pour des bénéfices plus incertains⁶.

¹ Grobon S. et al. (2019), « [Inégalités socioéconomiques dans le développement langagier...](#) », *op. cit.* ; Carbuccia L. et al. (2020), [Revue de littérature sur les politiques d'accompagnement...](#), *op. cit.*

² Grobon S. et al. (2019), « [Inégalités socioéconomiques dans le développement langagier...](#) », *op. cit.*

³ Berger L. M. et al. (2020), « [The impact of center-based childcare attendance...](#) », *op. cit.*

⁴ Caille J.-P. (2001), « [Scolarisation à 2 ans et réussite de la carrière scolaire...](#) », *op. cit.* ; DEPP (2003), « [Faut-il développer la scolarisation à 2 ans ?](#) », *op. cit.*

⁵ DEPP (2022), [Repères et références statistiques 2022](#).

⁶ Ben Ali L. (2012), « [La scolarisation à deux ans](#) », *Éducation et Formations*, n° 82, DEPP, décembre, p. 19-30.

4. Des différences genrées déjà perceptibles avant 3 ans

Dès les premières années, les filles et les garçons grandissent dans des environnements qui ne leur procurent pas les mêmes expériences d'apprentissage, conduisant à une spécialisation genrée des compétences.

De nombreux travaux ont montré des différences dans les espaces de jeu, tant dans le nombre que le type de jouets : jeux de construction pour les garçons, de « faire semblant » pour les filles, qui encouragent pour les premiers « le développement d'habiletés visuospatiales, mécaniques et d'exploration de l'environnement » et pour les seconds « les habiletés sociales, la communication et les relations interpersonnelles¹ ». Par ailleurs, les pratiques éducatives et les comportements des parents diffèrent selon le genre de leur enfant. Des travaux montrent que les filles sont davantage mises en garde contre le danger quand les garçons « sont plus encouragés à la prise de risque et sont davantage sollicités pour réaliser les activités de jeu sans l'aide parentale² ».

Pour ceux qui sont accueillis au sein des structures d'accueil du jeune enfant, les interactions entre l'enfant et les professionnels contribuent à modeler des compétences différenciées selon le genre :

« les filles sont plus souvent sollicitées pour aider les garçons, pour ranger les jeux ou encore pour être conciliantes lorsqu'il y a un conflit entre les enfants, leur agitation étant par ailleurs moins tolérée que celle des garçons [...]. [L]es professionnel-le-s permettent davantage aux filles qu'aux garçons d'exprimer leurs émotions, à l'exception de la colère qui est davantage tolérée chez les garçons³. »

Les conséquences de ces différenciations sur les compétences avant 3 ans ne sont pas aisées à établir. Le panel Elfe montre néanmoins que toutes choses égales par ailleurs, les garçons de 2 ans présentent un développement langagier et moteur moins avancé que celui des filles⁴. Par ailleurs, on n'observe pas d'effets différenciés des modes d'accueil collectifs (crèche) sur le langage, la motricité et le comportement entre les filles et les garçons à l'âge de 2 ans⁵.

¹ Rouyer V., Mieyaa Y. et le Blanc A. (2014), « [Socialisation de genre et construction des identités sexuées. Contextes sociétal et scientifique, acquis de la recherche et implications pratiques](#) », *Revue française de pédagogie*, n° 187, avril-mai-juin, p. 97-137, ici p. 116.

² Kindlerberger-Hagan L. et Kuebli J. (2007), « Mother's and father's socialization of preschoolers' physical risk taking », *Journal of Applied Developmental Psychology*, n° 28, p. 2-14 ; Morrongiello B. A. et Dawber T. (2000), « Mothers' responses to sons and daughters engaging in injury-risk behaviors on a playground: Implications for sex differences in injury rates », *Journal of Experimental Child Psychology*, n° 76, p. 89-103 ; Morrongiello B. A. et Hogg K. (2004), « Mothers' reactions to children misbehaving in ways that can lead to injury: Implications for gender differences in children's risk taking and injuries », *Sex Roles*, n° 50, p. 103-118. Travaux cités dans *ibid.*, p. 112.

³ *Ibid.*, p. 114.

⁴ Grobon S. et al. (2019), « [Inégalités socioéconomiques dans le développement langagier...](#) », *op. cit.*

⁵ Berger L. M. et al. (2020), « [The impact of center-based childcare attendance...](#) », *op. cit.*

En bref

Les fondations des inégalités des destins se construisent dès la petite enfance. Au cours de leurs premières années, les enfants développent des compétences qui vont influencer leurs trajectoires scolaires à venir. Ces compétences, qui dépendent des expériences d'apprentissage, varient selon le milieu socioéconomique dans lequel ils vivent, selon leur genre et selon leur ascendance migratoire.

On observe ainsi un gradient socioéconomique et des différences genrées aussi bien dans l'acquisition du vocabulaire qu'en facultés prémathématiques et dans la maîtrise des compétences sociocomportementales avant 3 ans.

Or la maîtrise – ou la non-maîtrise – de ces compétences est prédictive de la réussite scolaire future. Certaines lacunes précoces en littératie et plus encore en numératie sont propices au cumul de difficultés ultérieures.

Si les modes d'accueil collectifs bénéficient particulièrement aux enfants des catégories populaires et aux enfants d'immigrés en leur permettant de multiplier les opportunités d'apprentissage, ces enfants sont ceux qui y ont le moins accès.

Pour autant, tout n'est pas « joué » avant 3 ans : des possibilités d'interventions sur l'acquisition de ces compétences existent, non seulement dans cette tranche d'âge mais aussi plus tard, durant l'enfance et l'adolescence.



CHAPITRE 2

L'ÉCOLE PRIMAIRE : UNE STRATE DÉTERMINANTE

1. La maternelle : une scolarisation propice à la réduction des inégalités ?

1.1. La scolarisation en maternelle semble profiter davantage aux enfants de milieux sociaux défavorisés

La contribution de la maternelle à la réduction des inégalités n'est pas aisée à établir. Certes, le niveau des acquis des élèves en prélecture, écriture et numération a progressé à l'entrée en CP entre 1997 et 2011¹, et cette amélioration a bénéficié davantage aux enfants issus de milieux défavorisés. L'exploitation des résultats de tests standardisés passés à l'entrée de CP par les élèves des panels 1997 et 2011 montre que les enfants de toutes les catégories socioprofessionnelles ont progressé entre les deux dates – période au cours de laquelle les programmes ont connu plusieurs évolutions. Cependant, dans certaines dimensions, les progressions sont plus importantes pour les élèves issus des milieux les plus défavorisés (Graphique 2) : la réduction des écarts selon les professions et catégories socioprofessionnelles (PCS) des parents comme le diplôme des parents s'observe en prélecture, en écriture, pour les concepts de temps et en numération.

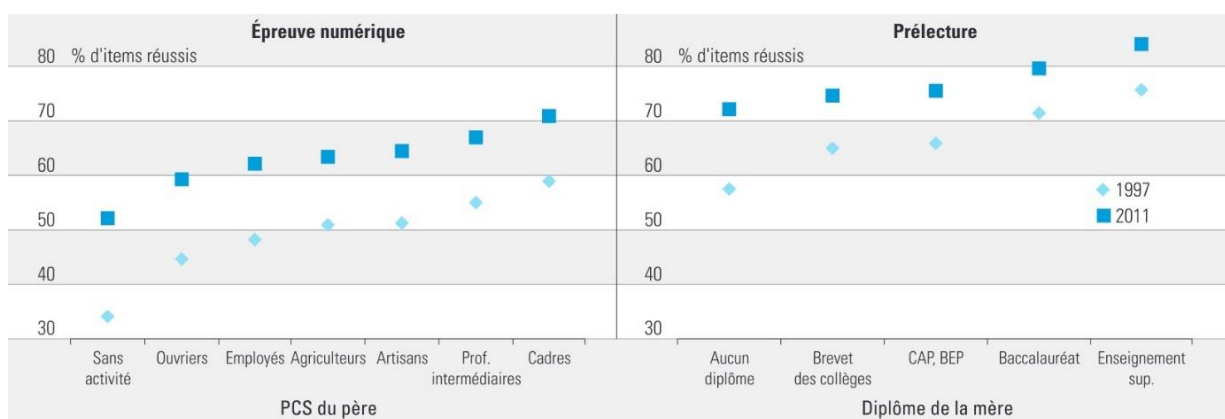
Les écarts de performances à l'issue de la maternelle entre les élèves issus de différentes catégories sociales ont ainsi tendu, dans les années 2000, à se réduire dans le temps².

¹ Cette progression globale s'explique pour partie (un tiers) par un effet de composition (élévation du niveau de diplôme des familles, moins de mères inactives et de pères ouvriers, etc.).

² Ces résultats demeurent néanmoins à actualiser.

Néanmoins, cela n'implique pas que les écarts se réduisent nécessairement *pendant* la maternelle. En l'absence d'information sur la progression des enfants entre la petite section et la grande section, on ne peut conclure que la scolarisation en maternelle réduit les inégalités¹.

Graphique 2 – Évolution des écarts de performances à l'issue de la maternelle selon l'origine sociale (panels 1997 et 2011)



Champ : élèves entrant au CP à la rentrée scolaire 1997 et 2011 dans une école publique ou privée de France métropolitaine.

Lecture : les enfants de père sans activité ont obtenu un score moyen à l'épreuve numérique de 34,2 % d'items réussis en 1997 et de 52,4 % d'items réussis en 2011.

Source : MEN-MESR DEPP, cité dans Le Cam M., Rocher T. et Verlet I. (2013), « *Forte augmentation du niveau des acquis des élèves à l'entrée au cours préparatoire entre 1997 et 2011* », Note d'information, n° 13.19, DEPP, septembre, p. 4

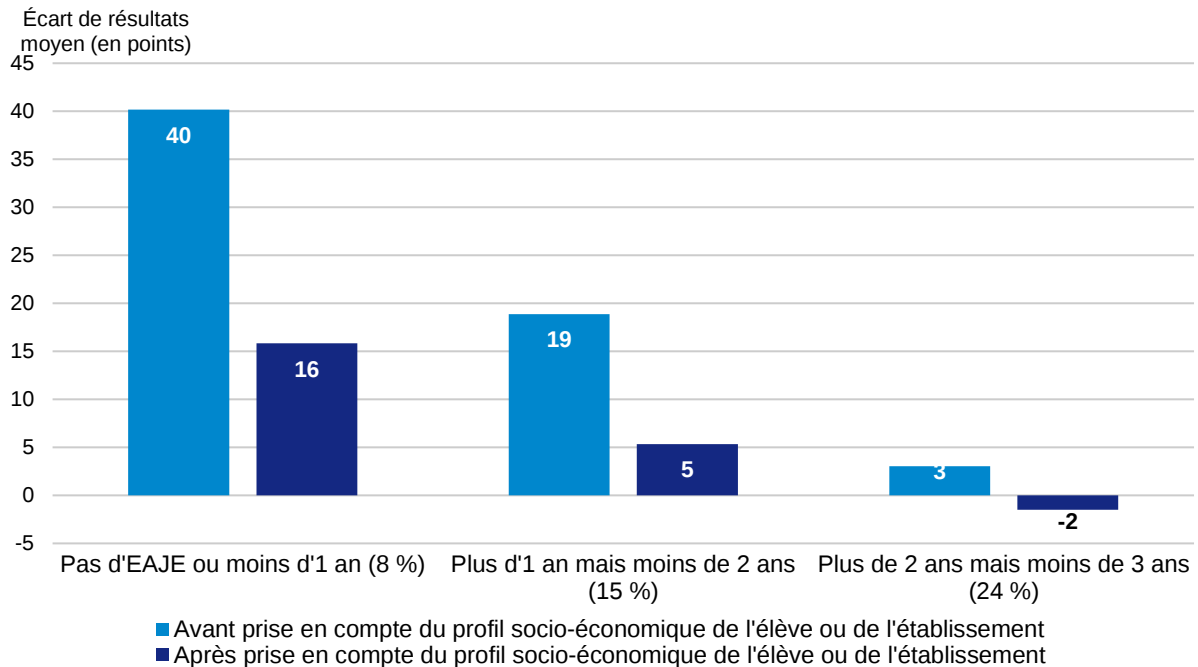
Par ailleurs, des comparaisons internationales paraissent montrer une corrélation entre la préscolarisation (0-6 ans) et les résultats scolaires des enfants à 15 ans (étude PISA)². Les enfants ayant fréquenté plus de trois ans un EAJE³ ont plus de chance d'obtenir de meilleurs résultats au test PISA à l'âge de 15 ans (Graphique 3). Ainsi, en moyenne, parmi les pays de l'OCDE, l'avantage serait de plus de 26 points avant prise en compte du profil socioéconomique des élèves et des établissements et de 15 points après (ce qui pourrait correspondre à l'apport de la moitié d'une année d'enseignement formel).

¹ Rocher T. (2016), « *Évolution des inégalités sociales de compétences : une synthèse* », contribution publiée par le Cnesco en octobre 2015 dans le cadre de son rapport scientifique *Inégalités sociales et migratoires. Comment l'école amplifie-t-elle les inégalités ?*, septembre 2016 ; Le Cam M., Rocher T. et Verlet I. (2013), « *Forte augmentation du niveau des acquis des élèves à l'entrée au cours préparatoire entre 1997 et 2011* », Note d'information, n° 13.19, DEPP, septembre. N.B. : le panel « petite section » 2021 de la DEPP devrait bientôt permettre d'en savoir plus.

² OCDE (2007), *Petite enfance, grands défis II. Éducation et structures d'accueil*, Paris, Éditions de l'OCDE, mai. L'écart de temps entre ces mesures invite cependant à la prudence dans l'interprétation des résultats et leur corrélation.

³ Cela fait référence ici aux établissements fréquentés entre 0 et 6 ans (type crèches, écoles maternelles).

Graphique 3 – Différence moyenne de score aux épreuves de sciences dans les pays de l'OCDE, selon le nombre d'années passées par des élèves de 15 ans dans une structure d'EAJE (CITE 0) – PISA 2015



Note : la comparaison est faite avec tous les élèves de 15 ans des pays de l'OCDE qui ont fréquenté une structure d'EAJE pendant au moins trois ans (> 3), avant et après prise en compte du profil socioéconomique de l'élève et de l'établissement. Chez les élèves de 15 ans qui se souviennent avoir été inscrits dans des services d'EAJE (CITE 0), 53 % d'entre eux ont fréquenté une structure pendant au moins trois ans. Les pourcentages des élèves de 15 ans qui ont fréquenté une structure d'EAJE (CITE 0) dans chacune des autres catégories sont présentés entre parenthèses à côté de chaque catégorie.

Lecture : avant de prendre en compte le niveau socioéconomique des élèves et des établissements, les élèves qui ont passé au moins trois ans dans une structure d'EAJE obtiennent un score moyen supérieur de 40 points à l'épreuve de sciences du PISA, comparativement à ceux qui ont passé moins d'un an dans une structure d'EAJE. La différence reste significative après prise en compte de la situation socioéconomique des élèves et des établissements, avec 16 points d'écart.

Source : OCDE (2017), *Base de données PISA sur l'éducation*, cité dans OCDE (2018), *Petite enfance, grands défis 2017. Les indicateurs clés de l'OCDE sur l'éducation et l'accueil des jeunes enfants*, Paris, Éditions de l'OCDE, juin, p. 164

Pour autant, l'école maternelle n'efface pas les écarts constatés pendant la petite enfance. À son issue, les enfants de milieux favorisés obtiennent de meilleures performances en français et en mathématiques que les enfants de familles défavorisées. Si ces écarts sont valables en moyenne, la dispersion au sein de chaque catégorie est importante. Le capital culturel de la famille, appréhendé par le diplôme des parents ou par le nombre de livres disponibles dans le foyer de l'élève, est également associé à des écarts de performances importants (Tableau 3)¹.

¹ Fleury D., Le Cam M. et Vourc'h R. (2022), « [Panel des élèves entrés en CP en 2011 - Performances à l'école élémentaire selon le niveau scolaire initial et l'origine sociale](#) », *Note d'information*, n° 22.14, DEPP, mai.

Tableau 3 – Scores « bruts » moyens en CP, en français et en mathématiques, selon la PCS de la personne de référence, le diplôme pour au moins l'un des parents et le nombre de livres dans le foyer de l'élève (panel 2011)

Variable	Modalités	Score CP - Français	Score CP - Mathématiques
PCS de la personne de référence	Défavorisée	235	241
	Moyenne	249	250
	Favorisée	260	256
	Très favorisée	272	265
Diplôme universitaire pour au moins l'un des parents	Non	235	240
	Oui	267	262
Nombre de livres dans le foyer de l'élève	Aucun livre	216	230
	1 à 29 livres	228	236
	30 à 199 livres	254	253
	200 livres et plus	275	264

Note : les scores sont standardisés de moyenne 250, et d'écart-type 50.

Champ : élèves entrés au CP à la rentrée scolaire 2011 dans une école publique ou privée de France métropolitaine.

Lecture : en moyenne, les élèves de CP n'ayant aucun livre au sein de leur foyer obtiennent un score de 216 en français.

Source : MENES-DEPP, panel 2011, dans Fleury D., Le Cam M. et Vourc'h R. (2022), « [Panel des élèves entrés en CP en 2011 - Performances à l'école élémentaire selon le niveau scolaire initial et l'origine sociale](#) », Note d'information, n° 22.14, DEPP, mai, p. 1

Bien entendu, le nombre de livres et les interactions autour des livres entre les parents et les enfants sont fortement liés à l'origine sociale, qu'elle soit captée par la catégorie socioprofessionnelle ou par le niveau de diplôme des parents :

« Pour les enfants des classes moyennes et supérieures, le livre est une évidence : on leur lit des histoires chaque soir, il y a des livres à la maison, on leur en offre en cadeau, on les abonne à des magazines, les enfants voient leurs parents lire, ils fréquentent des librairies et des bibliothèques¹. »

Mais ces activités autour du livre et de la lecture ont un impact en tant que tel. Des données collectées lors d'une expérimentation réalisée entre 2016 et 2018 auprès de 1 700 enfants parisiens de 4 ans scolarisés en maternelle² mettent par exemple en lumière l'incidence

¹ Gourdon J. (2020), « [Orientation scolaire : "Les lycéens ont intégré leur position dans la hiérarchie"](#) », entretien avec Bernard Lahire pour l'Observatoire des inégalités, 27 février.

² L'expérimentation a été menée à Paris auprès d'un échantillon aléatoire de 46 écoles maternelles au cours des deux années scolaires 2016/2017 et 2017/2018, soit 1 756 enfants âgés de 4 ans scolarisés en maternelle. Au sein de chaque école, deux groupes ont été constitué aléatoirement : un groupe expérimental,

des activités de lecture menées au sein de la famille : dans cet échantillon, les inégalités de compétences langagières des enfants se réduisent lorsque les familles moins éduquées lisent régulièrement avec eux¹.

Les différences familiales ne se limitent pas aux activités autour de la lecture. Les parents favorisés offrent également à leurs enfants des activités qui développent les compétences prémathématiques, telles que les puzzles, auxquelles les enfants défavorisés passent moins de temps à jouer. Ils invitent leurs enfants à développer leur esprit critique, à déconstruire les croyances, à analyser². Ils travaillent avec leurs enfants sur l'autocontrôle quand, *a contrario*, des enquêtes indiquent que dans les familles plus populaires, les parents ont davantage tendance à imposer l'autorité de l'extérieur. Ces modèles éducatifs influent sur l'intériorisation des comportements et des règles scolaires dès la maternelle³.

Ces résultats éclairent à la fois les canaux par lesquels transitent les inégalités liées à l'origine sociale et les leviers d'intervention publique potentiellement mobilisables, autour notamment des interactions parents-enfants et des activités de lecture.

1.2. Des effets positifs de la scolarisation en maternelle sur les enfants d'immigrés

Sans correction par l'origine sociale, les enfants d'immigrés sortent de l'école maternelle avec des compétences qui sont globalement plus faibles que celles des enfants sans ascendance migratoire.

En France, les enfants d'immigrés terminent leur scolarité maternelle avec, en moyenne et sans correction de l'origine sociale, des résultats inférieurs à ceux des enfants sans ascendance migratoire. Les élèves du panel 2011 dont les deux parents sont nés à l'étranger obtiennent ainsi en début de CP un score aux évaluations de français inférieur à celui des enfants dont les deux parents sont nés en France, les élèves ayant un parent français obtenant un score intermédiaire⁴. L'écart est moins marqué en mathématiques⁵.

recevant à la fois des livres et un accompagnement des parents, et un groupe témoin. Le dispositif a été mis en œuvre pendant quatre à cinq mois chaque année.

¹ Barone C., Fougère D. et Pin C. (2019), « [La lecture partagée : un levier pour réduire les inégalités scolaires ? L'évaluation par expérimentation aléatoire d'un dispositif dans des écoles maternelles](#) », *LIEPP Policy Brief*, n° 44.

² Lahire B. (dir.), *Enfances de classe. De l'inégalité parmi les enfants*, Paris, Le Seuil, 2019.

³ Gourdon J. (2020), « [Orientation scolaire : "Les lycéens ont intégré leur position dans la hiérarchie"](#) », *op. cit.*

⁴ Aux évaluations de CP, les élèves dont les deux parents sont étrangers obtiennent un score de 225 en français, ceux dont au moins un parent est étranger obtiennent un score de 245 et enfin ceux dont les deux parents sont Français un score de 257.

⁵ 238 vs 254. Fleury D. et al. (2022), « [Panel des élèves entrés en CP en 2011...](#) », *op. cit.*

Cependant, comme pour les enfants d'origine modeste, les écarts entre les enfants d'immigrés et les autres se sont progressivement resserrés à l'entrée au CP. La forte augmentation du niveau des acquis des élèves à l'entrée au CP entre 1997 et 2011 s'observe également pour les enfants dont la langue parlée à la maison n'est pas uniquement le français. Ils atteignent en 2011 un score comparable, voire supérieur dans certaines dimensions, à celui des élèves de 1997 parlant uniquement le français à la maison¹.

Au niveau international, une étude de l'OCDE² met en évidence, dès l'âge de 5 ans, des niveaux en numératie et en littératie plus faibles que la moyenne chez les enfants qui ne parlent pas la même langue à la maison et à l'école. Des différences dans les compétences socioémotionnelles sont également observables : les élèves issus de l'immigration enregistrent de moins bons résultats en termes de confiance et de comportements prosociaux. Ils se montrent cependant moins perturbateurs que les enfants sans ascendance migratoire.

Comme pour les enfants défavorisés, les études internationales confirment les effets positifs de la préscolarisation ou de la scolarisation avant 6 ans chez les enfants d'immigrés. Lorsque les enfants ont fréquenté une structure d'EAJE durant plus d'un an, ils obtiennent de bien meilleurs résultats que ceux qui y ont passé moins d'un an. Ces différences sont particulièrement marquées en France, puisque l'écart de points est supérieur à 60 (Graphique 4)³ – à noter toutefois que les enfants nés en France non scolarisés en maternelle sont extrêmement peu nombreux.

Surtout, la prise en compte des différences d'origine sociale tempère nettement l'interprétation des écarts. Les enfants d'immigrés cumulent en effet souvent les désavantages sociaux : ils sont plus fréquemment issus de milieux défavorisés, avec un niveau d'éducation de la mère moindre que les enfants de natifs. Lorsque l'on compare les élèves de milieu social similaire, les écarts sont considérablement réduits pour l'essentiel des enfants concernés, et s'ils restent substantiels pour les enfants d'origine turque ou du Sahel, s'annulent même pour les enfants de parents immigrés d'Asie⁴ (Graphique 5).

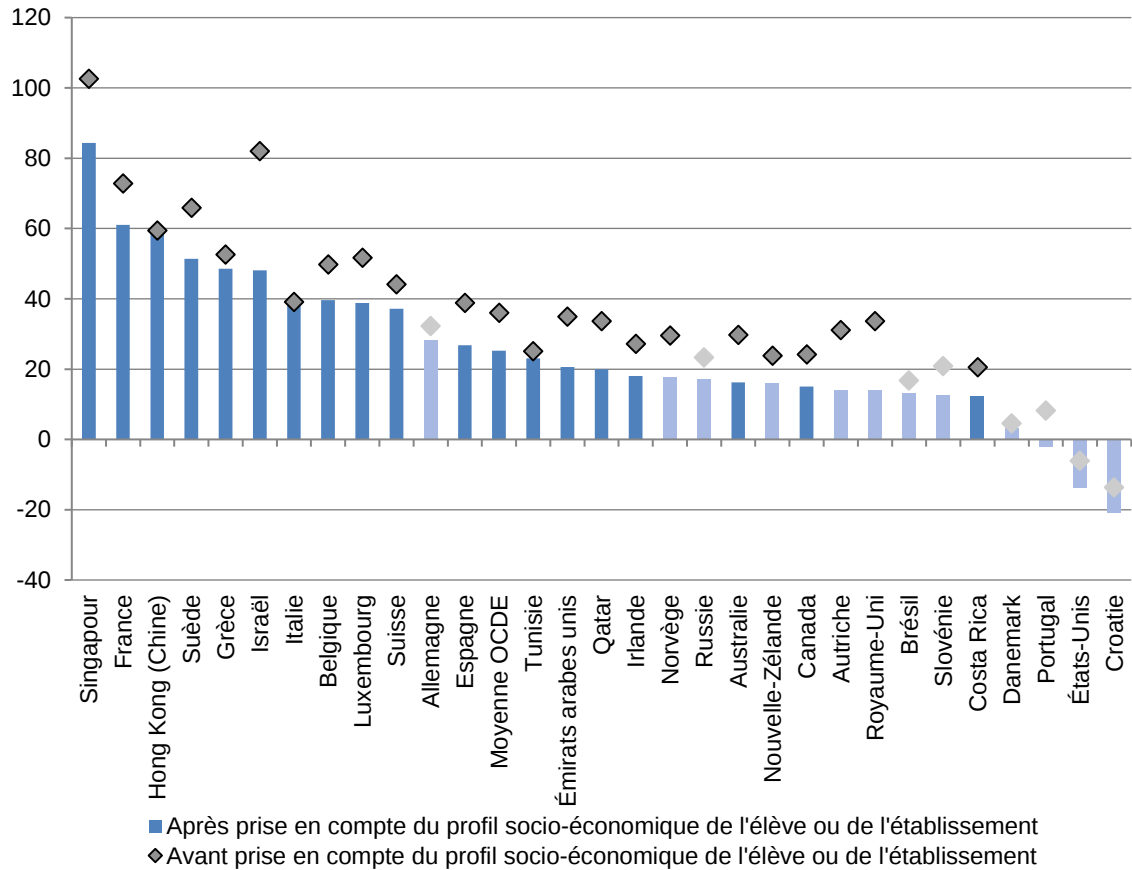
¹ Le Cam M., Rocher T. et Verlet I. (2019), « [Forte augmentation du niveau des acquis des élèves à l'entrée au cours préparatoire entre 1997 et 2011](#) », *op. cit.*

² OCDE (2020), *Early Learning and Child Well-being: A Study of Five-year-Olds in England, Estonia, and the United States*, Paris, Publications de l'OCDE, mars.

³ OCDE (2018), *Petite enfance, grands défis 2017. Les indicateurs clés de l'OCDE sur l'éducation et l'accueil des jeunes enfants*, Paris, Éditions de l'OCDE, juin.

⁴ Ichou M. (2013), « [Différences d'origine et origine des différences : les résultats scolaires des enfants d'émigrés/immigrés en France du début de l'école primaire à la fin du collège](#) », *Revue française de sociologie*, vol. 54. Notons que l'étude inclut les enfants nés dans les DOM-TOM et vivant en métropole. L'auteur justifie ce choix par une mobilité migratoire qui, « bien que s'effectuant dans l'espace national, suscite une expérience en partie comparable à celle des immigrés (Lhommeau et Simon, 2010, p. 14) » (*ibid.*, p. 15). Voir Lhommeau B., Simon P. (2010), « Les populations enquêtées », dans Beauchemin C., Hamel C. et Simon P. (coords.), *Trajectoires et origines. Enquête sur la diversité des populations en France. Premiers résultats*, Paris, Ined, p. 11-18.

Graphique 4 – Différences de résultats en sciences entre les enfants de 15 ans issus de l'immigration ayant fréquenté une structure d'EAJE pendant au moins un an et ceux qui y ont passé moins d'un an – PISA 2015

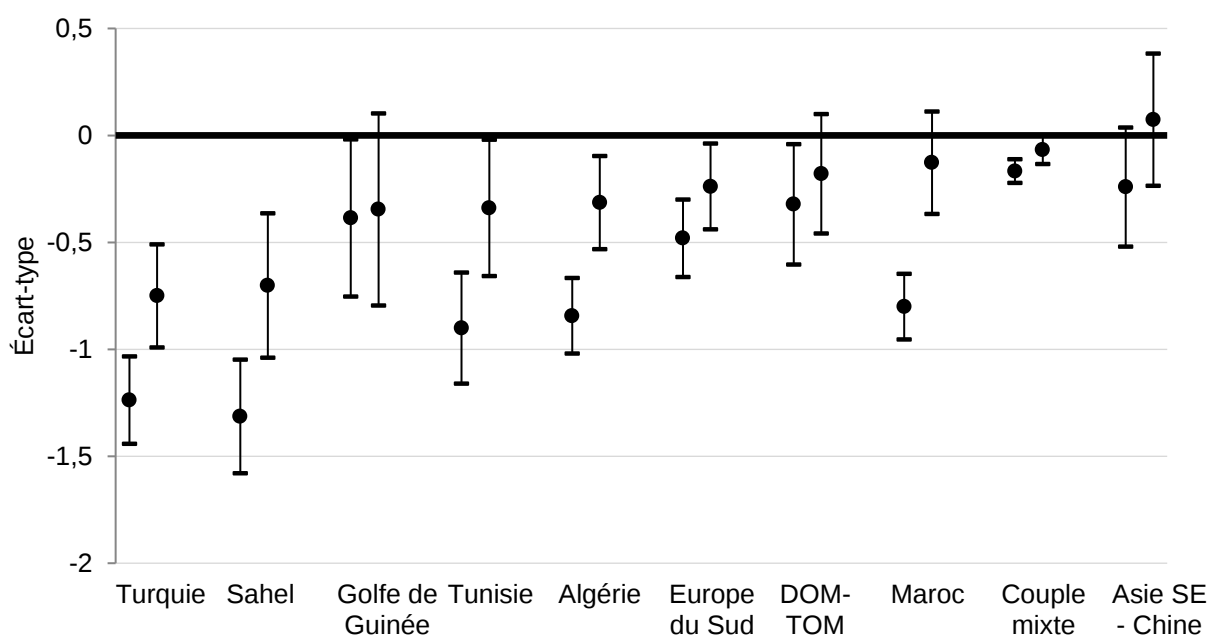


Note : les valeurs qui sont statistiquement significatives sont indiquées par un ton plus foncé. Les pays sont classés par ordre décroissant de la différence de résultats en sciences entre les enfants de 15 ans issus de l'immigration ayant fréquenté une structure d'EAJE pendant au moins un an et ceux qui y ont passé moins d'un an, après prise en compte du profil socioéconomique de l'élève et de l'établissement.

Lecture : en moyenne dans l'OCDE, avant de prendre en compte le niveau socioéconomique des élèves et des établissements, les élèves âgés de 15 ans issus de l'immigration qui ont passé au moins un an dans une structure d'EAJE obtiennent un score moyen supérieur de 36 points à l'épreuve de sciences du PISA, comparativement à ceux qui ont passé moins d'un an dans une structure d'EAJE. Après la prise en compte de la situation socioéconomique des élèves et des établissements, cet écart est de 25 points.

Source : OCDE (2017), *Base de données PISA sur l'éducation*, cité dans OCDE (2018), *Petite enfance, grands défis 2017. Les indicateurs clés de l'OCDE sur l'éducation et l'accueil des jeunes enfants*, Paris, Éditions de l'OCDE, juin, p. 173

Graphique 5 – Les différences « brutes » et « nettes » de résultats scolaires au CP entre les groupes d'enfants d'immigrés et les enfants de natifs (groupe de référence) – panel 1997



Champ : élèves entrés au CP en 1997 dans une école publique ou privée de France métropolitaine.

Lecture : au CP, les enfants d'immigrés de Turquie ont un score moyen inférieur à celui des enfants de natifs d'environ 1,25 écart-type (point de gauche). Une fois contrôlés les effets des propriétés sociales et familiales des élèves, ce désavantage relatif est d'environ 0,75 écart-type (point de droite).

Source : MENES-DEPP, panel 1997, cité dans Ichou M. (2013), « *Différences d'origine et origine des différences : les résultats scolaires des enfants d'émigrés/immigrés en France du début de l'école primaire à la fin du collège* », Revue française de sociologie, vol. 54, p. 23

1.3. Des différences genrées déjà bien présentes en maternelle

Les différences dans les apprentissages des garçons et des filles dans la petite enfance se retrouvent dans les compétences scolaires dès la maternelle.

À l'âge de 4-5 ans, les filles disposent d'un socle de compétences plus solide que les garçons. Comme partout en Europe¹, elles obtiennent de meilleurs scores dans les domaines de littératie évalués², se montrent « plus disciplinées et persévérantes, [...] davantage prêtes pour le jeu scolaire dont elles ont déjà intégré les codes³ » mais moins

¹ OCDE (2020), *Early Learning and Child Well-being...*, op. cit.

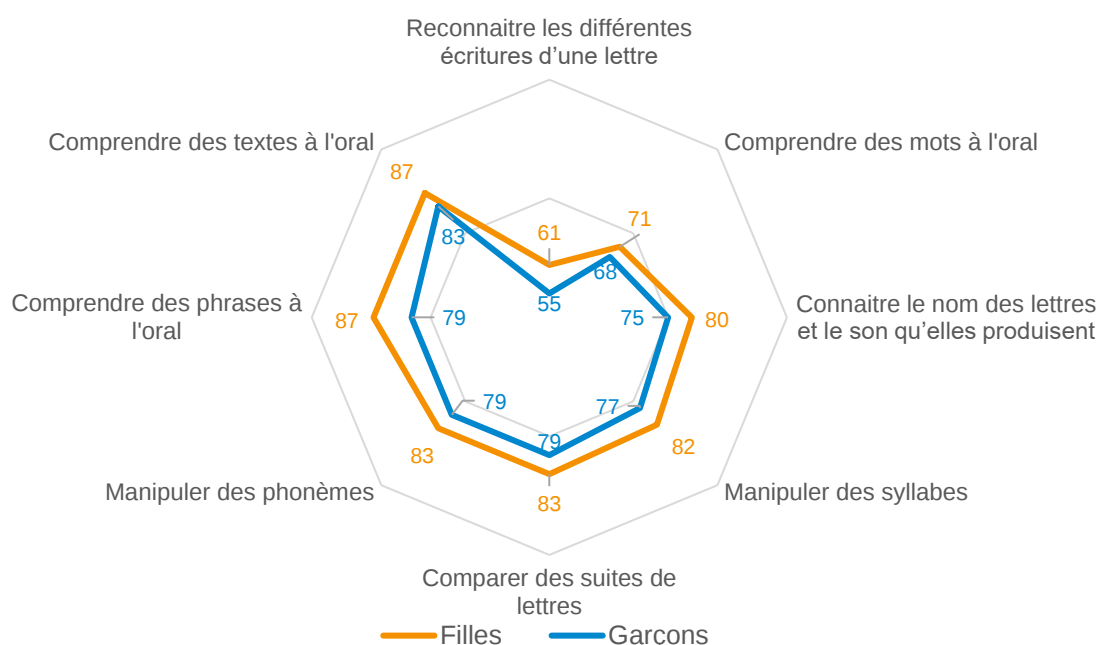
² Écalé J., Labat H., Rhierry X. et Magnan A. (2020), « *Évaluation des compétences en littératie chez les enfants français de 4-5 ans* », *Santé Publique*, 2020/1, vol. 32, p. 9-17 ; Fischer J.-P. et Thierry X. (2022), « Boy's math performance, compared to girls', jumps at age 6 (in the ELFE's data at least) », *British Journal of Developmental Psychology*, vol. 40(4), novembre, p. 504-219.

³ Lahire B. (dir.), *Enfances de classe. De l'inégalité parmi les enfants*, op. cit.

à l'aise pour prendre la parole¹. À la fin de la maternelle, cette avance langagière est bien installée, comme le montrent aussi bien les résultats des évaluations nationales menées en début de CP que l'évaluation des compétences du socle² (Figure 3).

En mathématiques en revanche, les écarts avec les garçons sont quasiment inexistantes en moyenne section, c'est-à-dire à l'âge de 4-5 ans, et les filles sont aussi nombreuses – voire plus – que les garçons à maîtriser les compétences évaluées au début du CP (Figure 4). C'est vers 5-6 ans, soit en grande section ou au cours du CP, que la différenciation en faveur des garçons s'effectue³.

Figure 3 – Maîtrise des domaines évalués en français en début de CP, selon le sexe (en %) à la rentrée 2020



Champ : élèves entrés au CP à la rentrée scolaire 2020 dans les écoles publiques et privées sous contrat de France métropolitaine, DROM, Polynésie française et Saint-Pierre-et-Miquelon.

Lecture : en début de CP, 61 % des filles contre 55 % des garçons présentent une maîtrise supérieure au seuil 2 dans le domaine « Reconnaître les différentes écritures d'une lettre ».

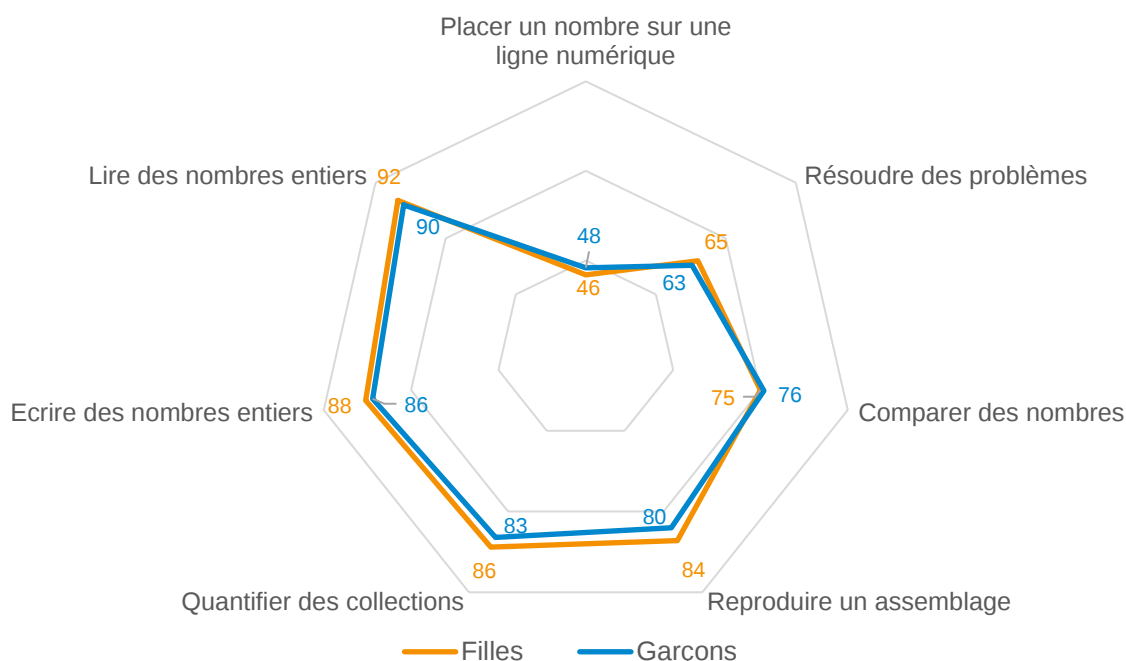
Source : DEPP (2021), *Filles et garçons sur le chemin de l'égalité. De l'école à l'enseignement supérieur – Édition 2021*, mars, p. 4

¹ Ibid.

² Dans le panel 2011, elles obtiennent un score de 256 en français contre 244 pour les garçons. Voir Fleury D. et al. (2022), « Panel des élèves entrés en CP en 2011... », *op. cit.* ; DEPP (2020), *Filles et garçons sur le chemin de l'égalité. De l'école à l'enseignement supérieur – Édition 2020*, mars ; DEPP (2021), *L'État de l'école, Édition 2021*.

³ Fischer J.-P. et Thierry X. (2022), « Boy's math performance, compared to girls', jumps at age 6... », *op. cit.*

Figure 4 – Maîtrise des domaines évalués en mathématiques en début de CP, selon le sexe (en %) à la rentrée 2020



Champ : élèves entrés au CP à la rentrée scolaire 2020 dans les écoles publiques et privées sous contrat de France métropolitaine, DROM, Polynésie française et Saint-Pierre-et-Miquelon.

Lecture : en début de CP, 46 % des filles contre 48 % des garçons, présentent une maîtrise supérieure au seuil 2 dans le domaine « Placer un nombre sur une ligne numérique ».

Source : DEPP (2021), *Filles et garçons sur le chemin de l'égalité. De l'école à l'enseignement supérieur – Édition 2021*, mars, p. 4

2. L'école élémentaire : des écarts qui s'installent

2.1. Le poids de l'origine sociale dans les performances et les progressions

Des niveaux de performance très marqués par l'origine sociale dans toutes les matières

À l'école élémentaire, les élèves d'origine sociale favorisée réussissent mieux que les enfants de milieux défavorisés dans toutes les matières. Ce constat est observé depuis trente ans, quelles que soient la source de données utilisée, la classe de l'élève et la mesure de l'origine sociale (par la catégorie socioprofessionnelle des parents ou extrapolée approximativement à partir de l'indice de position sociale¹ de l'école notamment). Les écarts constatés en fin de maternelle/début de CP (voir *supra*) se poursuivent ainsi tout au long de l'école élémentaire.

¹ Voir Glossaire.

Les données du dispositif du Cycle des évaluations disciplinaires réalisées sur échantillons (CEDRE)¹ portant sur le CM2 montrent que l'écart de niveaux entre les élèves des écoles les plus favorisées socialement et ceux des écoles les plus défavorisées est net, aussi bien en maîtrise de la langue² qu'en mathématiques³. En 2021, le score moyen des élèves appartenant au quart des écoles accueillant les élèves les plus favorisés (quatrième quart) est de 271 points, soit 31 points de plus par rapport au quart des écoles accueillant les élèves les plus défavorisés⁴. L'enquête *Lire, écrire, compter* de 2017 et les évaluations du panel 2011 confirment, à une échelle moins fine, ces constats (Tableau 4).

Tableau 4 – Scores moyens en CM2 des élèves du panel 2011, en français et en mathématiques, selon le secteur de scolarisation

Variable	Modalités	Score CM2 - Français	Score CM2 - Mathématiques
Secteur de scolarisation ⁽¹⁾	Éducation prioritaire (EP)	234	233
	Privé	261	261
	Public hors EP	249	249

⁽¹⁾ Le secteur de scolarisation est observé en CP, soit en 2011.

Note : les scores sont standardisés de moyenne 250, et d'écart-type 50.

Champ : élèves de CM2 entrés au CP en 2011 dans une école du secteur public ou privé de France métropolitaine.

Lecture : en moyenne, les élèves du panel 2011 de CM2 scolarisés en éducation prioritaire obtiennent un score de 234 en français.

Source : MENES-DEPP, panel 2011, dans Fleury D., Le Cam M. et Vourc'h R. (2022), « *Panel des élèves entrés en CP en 2011 - Performances à l'école élémentaire selon le niveau scolaire initial et l'origine sociale* », Note d'information, n° 22.14, DEPP, mai, p. 1

En comparaison avec les autres pays de l'OCDE, ces écarts de performances selon l'origine sociale des élèves sont plus marqués en France, comme le montre les résultats aux épreuves de mathématiques de CM1 de l'enquête Timss⁵. Dans un contexte où la France

¹ Pour mesurer la maîtrise de la langue, l'évaluation CEDRE prend en compte la compréhension de l'écrit et l'étude de la langue. Elle permet de situer les performances des élèves sur des échelles de niveau allant de la maîtrise pratiquement complète des compétences à une maîtrise bien moins assurée, voire très faible. Voir [Annexe 1](#).

² Andreu S., Dalibard E. et Etève Y. (2016), « [CEDRE 2003-2009-2015. Maîtrise de la langue en fin d'école : l'écart se creuse entre filles et garçons](#) », Note d'information, n° 16.20, DEPP, juillet ; Etève Y., Nghiem X. et Philbert L. (2022), « [Maîtrise de la langue en fin d'école : une légère hausse du niveau global des élèves en 2021. CEDRE 2003-2009-2015-2021](#) », Note d'information, n° 22.28, DEPP, septembre.

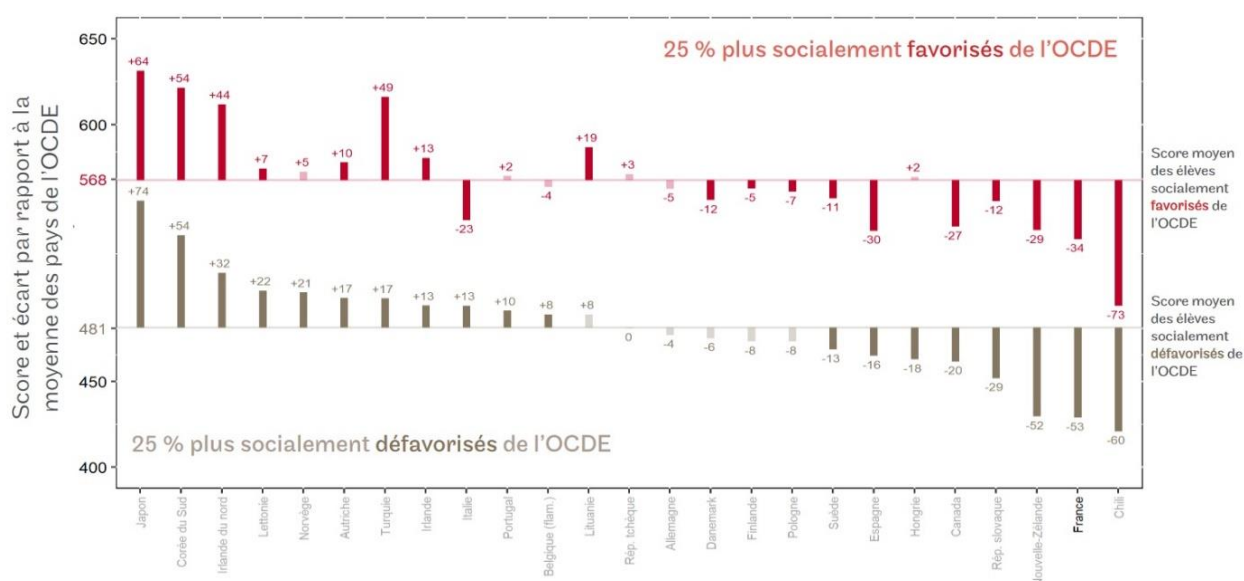
³ Ninnin L.-M. et Pastor J.-M. (2020), « [CEDRE 2008-2014-2019. Mathématiques en fin d'école : des résultats en baisse](#) », Note d'information, n° 20.33, DEPP, septembre. Les écarts se sont accrus entre les dernières éditions de CEDRE en raison de la chute des résultats des trois premiers quartiles depuis 2008, quand ceux du quartile le plus favorisé *demeuraient* à peu près stables.

⁴ *Ibid.*

⁵ *Trends in International Mathematics and Science Study*.

enregistre globalement des résultats très faibles et largement inférieurs à la moyenne, l'écart de réussite aux épreuves des élèves français par rapport à la moyenne des élèves de l'OCDE de même niveau social est d'autant plus fort que les élèves sont issus de milieux défavorisés¹ (Graphique 6) et/ou fréquentent une école socialement défavorisée. Dans ce dernier cas, ils obtiennent un score moyen de 420, contre 455 pour les enfants scolarisés dans une école socialement favorisée (soit un écart de 8 %) – en moyenne sur l'ensemble des pays de l'OCDE, ils s'élèvent respectivement à 469 et 498 (soit un écart de 6 %)².

Graphique 6 – Écarts de réussite par rapport à la moyenne du score obtenu en mathématiques par les élèves de l'OCDE en CM1, selon le milieu social (Timss 2019)



Champ : ensemble des pays de l'OCDE ayant participé à l'évaluation Timss en 2019 pour le niveau de CM1 et ayant distribué un questionnaire d'information aux parents permettant de caractériser le milieu social des élèves.

Lecture : en 2019, en France, les élèves faisant partie des 25 % les plus socialement défavorisés de l'OCDE obtiennent un score moyen inférieur de 53 points par rapport à la moyenne de leurs homologues de l'ensemble des pays de l'OCDE. Cet écart est de -34 points parmi les élèves les plus socialement favorisés. Les barres plus claires correspondent à des écarts non significatifs au score moyen des pays de l'OCDE. Les pays sont classés par ordre décroissant des écarts de réussite des élèves défavorisés à la moyenne de l'OCDE.

Source : données Timss 2019, IEA, cité dans Botton H. (2021), « [Comprendre les résultats en mathématiques des élèves en France – Timss 2019. Des difficultés qui concernent tous les élèves à l'école primaire, plus prononcées parmi les élèves socialement défavorisés](#) », Note d'analyse, Cnesco-Cnam, septembre, p. 3

¹ Botton H. (2021), « [Comprendre les résultats en mathématiques des élèves en France – Timss 2019. Des difficultés qui concernent tous les élèves à l'école primaire, plus prononcées parmi les élèves socialement défavorisés](#) », Document de travail, Paris, Cnesco-Cnam, septembre.

² Ibid.

Des progressions inégales entre le CP et le CM2, en mathématiques particulièrement

Comme évoqué, les élèves entrent au CP avec des niveaux de compétences déjà socialement différenciés. En mathématiques, ces écarts se creusent au fur et à mesure de l'avancée dans la scolarité élémentaire entre élèves de familles favorisées et défavorisées. En français, les écarts sont relativement stables, voire diminuent pour certaines catégories (par exemple, entre les enfants qui disposent le plus de livres à la maison et ceux qui en disposent le moins¹).

Dans une étude un peu ancienne, J.-P. Caille et F. Rosenwald (2006) montraient que la moitié seulement des inégalités sociales de réussite à la fin de l'école primaire était due aux différences de compétences que présentaient les élèves à l'entrée au CP². L'autre moitié résultait de disparités apparues entre les CP et le CM2 : chaque année, les écarts de réussite entre enfants de cadres et enfants d'ouvriers se creuseraient de près de 10 % supplémentaires³.

Les acquis en français et en mathématiques mesurés en CP se révèlent donc un prédicteur, certes, mais un prédicteur imparfait de la performance en CM2. En effet, la moitié des élèves les plus en difficulté à l'entrée en CP ne le sont plus en CM2, aussi bien en français qu'en mathématiques⁴. Mais ce chiffre masque des trajectoires très hétérogènes en fonction de l'origine sociale des élèves.

Ainsi, les élèves en difficulté en CP ont plus de chance de ne plus être parmi les plus en difficulté en CM2 lorsqu'ils sont issus d'une famille favorisée, dotée d'un important capital social (mesuré par la PCS), intellectuel (mesuré par le niveau de diplôme des parents) ou culturel (approximé par le nombre de livres détenus dans le foyer) (Tableau 5) : 58 % des élèves les moins performants à l'entrée en CP issus d'un milieu très défavorisé⁵ ne progressent ni en mathématiques, ni en français vers un groupe plus performant en mathématiques en CM2, contre 27,5 % de ceux issus d'un milieu très favorisé en mathématiques et plus de 30 % en français⁶. Des données un peu plus anciennes

¹ Fleury D. et al. (2022), « [Panel des élèves entrés en CP en 2011...](#) », *op. cit.* N.B. : les écarts sont cependant plus importants en français en CP qu'ils ne le sont en mathématiques.

² Ils ont calculé, à partir du panel d'élèves du premier degré recruté en 1997, la probabilité d'atteindre la médiane en français et en mathématiques aux évaluations nationales de 6^e et de parvenir au collège sans redoubler.

³ Caille J.-P. et Rosenwald F. (2006), « [Les inégalités de réussite à l'école élémentaire. Construction et évolution](#) », dans Insee (2006), *France, portrait social. Édition 2006*, coll. « Insee Références », novembre, p. 115-138.

⁴ Fleury D. et al. (2022), « [Panel des élèves entrés en CP en 2011...](#) », *op. cit.*

⁵ Mesuré par la PCS de la personne de référence.

⁶ Fleury D. et al. (2022), « [Panel des élèves entrés en CP en 2011...](#) », *op. cit.*

montrent que les acquis sont plus fragiles pour les élèves défavorisés. Quasiment 20 % des enfants défavorisés qui ne sont pas en difficulté en CP le sont en CM2. Ce cas est rare parmi les enfants favorisés :

« Quand ils faisaient partie des 10 % d'élèves aux compétences les plus assurées, 18 % des élèves de familles ouvrières n'atteignent pas la médiane aux évaluations nationales de français de sixième contre seulement 3 % des enfants de familles de cadres ou de professions intermédiaires¹. »

Tableau 5 – Évolution entre le CP et le CM2 des performances des élèves de niveau initial le plus faible en français et en mathématiques, selon la PCS de la personne de référence, le diplôme pour au moins l'un des parents et le nombre de livres dans le foyer de l'élève (panel 2011)

Compétence	Variable	Modalités		Pas de changement	Évolution positive	Évolution très positive
Français	PCS de la personne de référence	Défavorisée		58,2	28,3	13,6
		Moyenne		50,8	28,8	20,4
		Favorisée		46,7	27,8	25,6
		Très favorisée		30,8	31,7	37,5
	Diplôme universitaire pour au moins l'un des parents	Non		58,2	27,5	14,3
		Oui		38,8	30,4	30,8
	Nombre de livres dans le foyer de l'élève	Aucun livre		62	23	15,1
		1 à 29 livres		57,4	26,6	16,1
		30 à 199 livres		51,6	28,8	19,6
		200 livres et plus		30,6	32,9	36,6

¹ Caille J.-P. et Rosenwald F. (2006), « [Les inégalités de réussite à l'école élémentaire...](#) », *op. cit.*, p. 125-126.

Compétence	Variable	Modalités		Pas de changement	Évolution positive	Évolution très positive
Mathématiques	PCS de la personne de référence	Défavorisée		58,1	25,8	16,1
		Moyenne		49,5	26,5	24,1
		Favorisée		40,4	27,8	31,7
		Très favorisée		27,5	27	45,5
	Diplôme universitaire pour au moins l'un des parents	Non		57,3	26,3	16,4
		Oui		34,7	26,9	38,4
	Nombre de livres dans le foyer de l'élève	Aucun livre		74,4	18,2	7,4
		1 à 29 livres		57,8	27	15,2
		30 à 199 livres		48,3	26,9	24,8
		200 livres et plus		26,2	24,4	49,4

Note : l'évolution fait référence au changement de groupe d'un élève. Une évolution très positive correspond à un changement de deux ou trois niveaux vers le haut, alors qu'une évolution positive correspond à un changement d'un seul niveau vers le haut.

Champ : élèves entrés au CP en 2011 dans une école du secteur public ou privé de France métropolitaine.

Lecture : 36,6 % des élèves de niveau faible en CP ayant plus de 200 livres au sein de leur foyer ont connu une évolution très positive (entre deux et trois niveaux vers le haut) entre le CP et le CM2 en français.

Source : MENES-DEPP, panel 2011, dans Fleury D., Le Cam M. et Vourc'h R. (2022), « *Panel des élèves entrés en CP en 2011 - Performances à l'école élémentaire selon le niveau scolaire initial et l'origine sociale* », Note d'information, n° 22.14, DEPP, mai, p. 3

Des retards scolaires socialement différenciés qui influent sur la poursuite de la scolarité

Même s'il a fortement diminué en trente ans¹ – et qu'il est désormais extrêmement faible en primaire –, le redoublement continue d'affecter beaucoup plus fortement les enfants issus des catégories modestes. Par exemple, parmi les enfants entrés au CP en 2011, 21 % de ceux dont les parents sont inactifs et 10 % des enfants d'ouvriers² sont en retard en CE2, soit une proportion de cinq à dix fois supérieure à celle des enfants de cadres (1,7 %) (Tableau 6). Les écarts se creusent sensiblement en CM1 et dans une moindre mesure en CM2, car la part des élèves de familles défavorisées en retard continue de croître alors qu'elle est stable pour les enfants de parents favorisés. Ainsi, un quart des enfants d'inactifs sont en retard en CM2, 14 % de ceux des enfants d'ouvriers non qualifiés, contre moins de 2 % des enfants de cadres.

¹ 20 % pour les élèves du panel 1978 puis 12 % du panel 1997 et 6 % du panel 2011. Voir Abdouni S. (2015), « *En forte baisse depuis trente ans, le retard à l'entrée en CE2 reste très dépendant du milieu social de l'élève : comparaison des panels 1978, 1997 et 2011* », Note d'information, n° 15.23, DEPP, juillet.

² Il s'agit de la PCS de la personne de référence de l'élève.

Tableau 6 – Part d'élèves en retard selon la catégorie socioprofessionnelle de la personne responsable de l'élève (panel 2011)

PCS	En %			En écart par rapport aux enfants de cadres		
	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2
Agriculteurs	4,3	6,3	6,4	2,5	4,6	4,8
Artisans, commerçants	4,3	6	6,1	2,6	4,3	4,5
Professions libérales, cadres, chefs d'entreprise	1,7	1,7	1,6	0	0	0
Enseignants	1,3	1,7	2	-0,5	0	0,4
Professions intermédiaires	3,4	4,5	4,8	1,7	2,8	3,2
Employés	5,8	7,3	7,3	4,1	5,6	5,7
Ouvriers qualifiés	9,1	10,9	11,5	7,4	9,2	9,9
Ouvriers non qualifiés	10,5	13,4	13,9	8,8	11,7	12,3
Inactifs	21,2	23,4	24	19,4	21,7	22,4
Ensemble	6,5	7,9	8,1			

Champ : élèves entrés au CP pour la première fois en 2011 dans une école élémentaire publique ou privée de France métropolitaine.

Lecture : 4,3 % des élèves dont la personne responsable appartient à la PCS « Agriculteurs » sont en retard en CE2, soit 2,5 points de plus que les enfants dont la personne responsable appartient à la PCS « Professions libérales, cadres, chefs d'entreprise ».

Sources : pour le CE2 : [RERS 2015](#) et MENES-DEPP, panel 2011, dans Abdouni S. (2015), « [En forte baisse depuis trente ans, le retard à l'entrée en CE2 reste très dépendant du milieu social de l'élève : comparaison des panels 1978, 1997 et 2011](#) », Note d'information, n° 15.23, DEPP, juillet ; pour le CM1 : [RERS 2016](#) ; pour le CM2 : [RERS 2017](#) ; pour la 6^e : [RERS 2018](#). Les calculs des écarts ont été réalisés par France Stratégie

Les élèves qui cumulent plusieurs facteurs, tels qu'un milieu social défavorisé¹, une famille monoparentale, une mère peu diplômée, sont encore davantage touchés par le redoublement que les autres².

Si le risque d'être en retard en CM2 s'explique avant tout par le niveau des acquis au début du CP, le bagage avec lequel l'élève arrive au CP n'explique pas à lui seul le redoublement³. Pour les élèves les plus en difficulté, les chances d'accéder au CE2 sans redoubler dépendent aussi de leur milieu social. En effet, seuls 63 % d'élèves ayant eu les moins bons scores en CP et issus de milieux défavorisés (ouvriers non qualifiés) arrivent « à l'heure » en CE2 alors qu'ils sont quasiment 80 % parmi les enfants de milieux favorisés dans la même situation (cadres et enseignants) (Tableau 7).

¹ Mesuré la catégorie socioprofessionnelle de la personne responsable de l'élève. « Milieu défavorisé » rassemble ici ouvrier ou inactif.

² Abdouni S. (2015), « [En forte baisse depuis trente ans, le retard à l'entrée en CE2 reste très dépendant du milieu social de l'élève...](#) », *op. cit.*

³ *Ibid.*

Tableau 7 – Part des élèves du panel 2011 arrivant « à l'heure » en CE2, selon l'origine sociale et les résultats aux évaluations à l'entrée au CP

	Cadre et enseignant	Ouvrier non qualifié
Premier décile	78 %	63 %
Deuxième décile	92,7 %	86,4 %
Autres déciles	99,5 %	96,5 %

Champ : élèves entrés au CP pour la première fois en 2011 dans une école élémentaire publique ou privée de France métropolitaine.

Lecture : 63 % des élèves ayant eu les moins bons scores (premier décile) en CP et issus de milieux défavorisés (ouvriers non qualifiés) arrivent « à l'heure » en CE2 ; 78 % des élèves ayant eu les moins bons scores en CP et issus de milieux favorisés (cadres et enseignants) arrivent « à l'heure » en CE2.

Source : MENES-DEPP, panel 2011, dans Abdouni S. (2015), « *En forte baisse depuis trente ans, le retard à l'entrée en CE2 reste très dépendant du milieu social de l'élève...* », op. cit., p. 3

Cette différenciation sociale des redoublements est d'autant plus problématique que de nombreuses études pointent la dimension fortement prédictive, y compris toutes choses égales par ailleurs, du redoublement en primaire sur les trajectoires scolaires et même sur l'insertion professionnelle¹.

Une augmentation des inégalités au cours des dernières décennies, dans un contexte de baisse globale des performances

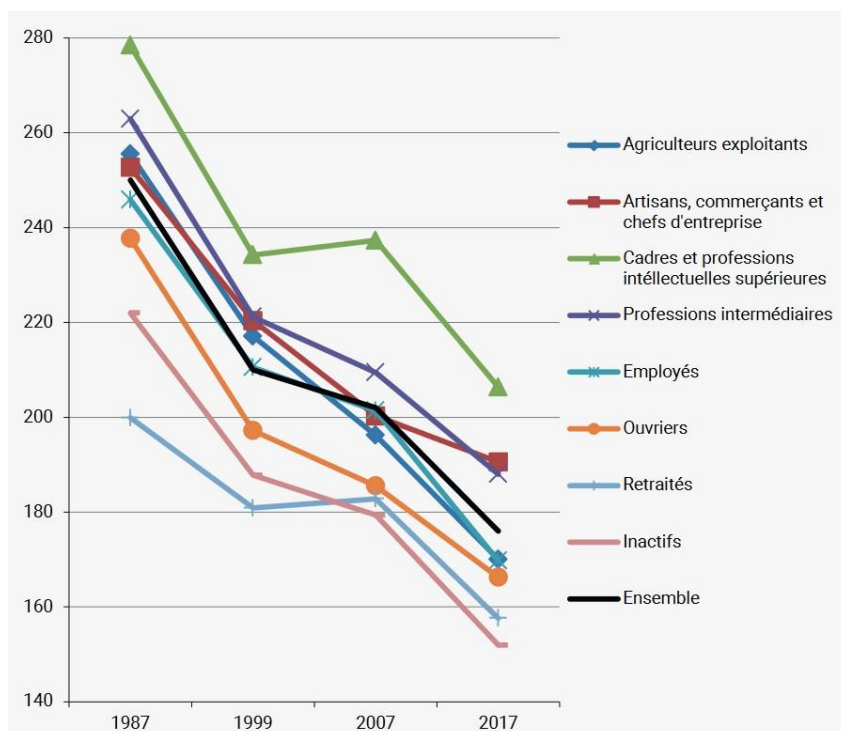
L'école primaire lutte-t-elle mieux – ou moins bien – contre les inégalités aujourd'hui qu'hier ? La réponse est complexe et « l'effet Covid » reste encore à isoler précisément. Il semble cependant que si les écarts selon l'origine sociale se sont plutôt réduits au fil des années à l'entrée en CP (voir *supra*), ils se sont au contraire récemment accrus en CM2.

Sur la longue durée, les données des enquêtes *Lire, écrire, compter*, portant sur des élèves évalués en calcul en CM2, montrent, dans un contexte de baisse générale très importante des résultats, que les écarts entre catégories socioprofessionnelles sont relativement stables depuis trente ans (Graphique 7)². En tout état de cause, on peut formuler l'hypothèse que la baisse de niveau des plus faibles – même dans ce contexte de relative stabilité des écarts – est particulièrement préjudiciable à leur devenir scolaire.

¹ Cnesco (2014), *Lutter contre les difficultés scolaires : le redoublement et ses alternatives ? Partie 2. Le redoublement en France et dans le monde : de l'étude de ses impacts à la croyance en son utilité*, actes de la Conférence de consensus, décembre.

² Chabanon L. et Pastor J.-M. (2019), « *L'évolution des performances en calcul des élèves de CM2 à trente ans d'intervalle (1987-2017)* », *Note d'information*, n° 19.08, DEPP, mars.

Graphique 7 – Scores moyens en calcul des élèves de CM2 entre 1987 et 2017, selon la PCS du chef de famille



Champ : élèves de CM2 scolarisés dans une école du secteur public en France métropolitaine.

Lecture : en 1987, le score moyen en calcul des élèves de CM2 dont le chef de famille est ouvrier est de 238.

Source : MENJ-DEPP, enquête Lire, écrire, compter, dans Chabanon L. et Pastor J.-M. (2019), « *L'évolution des performances en calcul des élèves de CM2 à trente ans d'intervalle (1987-2017)* », Note d'information, n° 19.08, DEPP, mars, p. 3

Le dispositif CEDRE montre des évolutions plus contrastées, avec, en mathématiques, un resserrement des écarts dans les années 2000 puis un creusement suivi d'une stabilisation dans les années 2010 et 2020¹. Ces résultats ne sont pas directement comparables à ceux précédemment cités, l'enquête ayant évolué au fil des années et les résultats étant présentés par école (voir *supra* et [Annexe 1](#)).

De même en mathématiques, si la dégradation des résultats est généralisée, les écarts entre établissements se sont creusés dans les dernières années. La baisse des performances en mathématiques entre 2014 et 2019 observée pour l'ensemble des élèves de CM2 ne concerne en effet pas les élèves appartenant aux écoles les plus favorisées, alors qu'elle est importante dans toutes les autres écoles, et en particulier celles à l'IPS le plus faible².

¹ Andreu S. et al. (2016), « [CEDRE 2003-2009-2015. Maîtrise de la langue en fin d'école...](#) », *op. cit.* ; Etève Y. et al. (2022), « [Maîtrise de la langue en fin d'école...](#) », *op. cit.*

² Ninnin L.-M. et Pastor J.-M. (2020), « [CEDRE 2008-2014-2019. Mathématiques en fin d'école...](#) », *op. cit.*
N.B. : ce résultat n'est pas incompatible avec la stabilité des écarts observés dans les enquêtes *Lire, écrire, compter*. En effet, l'origine sociale n'est pas captée de la même manière : dans les enquêtes *Lire, écrire, compter*, elle est mesurée par la PCS de la personne responsable de l'élève, alors que dans CEDRE, elle l'est par l'indice de position sociale (IPS) des écoles calculé à partir de plusieurs données portant sur le milieu familial des élèves : PCS des deux parents, diplômes des parents, revenus, pratiques culturelles, conditions de logement, etc.

2.2. Le genre : des compétences qui se différencient tout au long de la scolarité élémentaire

Des filles bien meilleures en français, des garçons un peu meilleurs en mathématiques : un constat persistant

L'avance des filles dans la maîtrise de la langue et la compréhension du français, déjà notable à l'issue de la maternelle, est perceptible tout au long de l'école primaire, et ce quel que soit le milieu social et quelle que soit la source statistique exploitée¹ (Tableau 10). Elles ont de meilleurs résultats en moyenne, sont plus nombreuses dans les groupes de niveau les plus élevés et moins nombreuses dans les groupes les plus faibles.

Tableau 8 – Score moyen et répartition en maîtrise de langue (en %) dans les groupes de niveaux selon le sexe en fin de CM2, entre 2003 et 2021

	Année	Répartition (en %)	Score moyen	Groupe < 1	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4	Groupe 5
Garçons	2003	49,0	247	3,5	12,9	26,6	29,6	18,6	8,8
	2009	50,2	247	3,3	12,8	26,1	31,3	18,2	8,2
	2015	51,0	244	1,4	12,7	32,1	32,1	16,5	5,2
	2021	48,8	250	1,5	11,5	28,6	30,3	20,1	8,0
Filles	2003	51,0	253	2,0	11,6	26,0	29,2	20,0	11,2
	2009	49,8	255	1,8	9,8	25,1	32,1	20,7	10,5
	2015	49,0	258	0,5	7,2	25,9	34,1	23,1	9,2
	2021	51,2	258	0,9	8,2	24,7	33,8	22,2	10,2

Lecture : les filles représentent 51,2 % de l'échantillon en 2021 contre 49 % en 2015. Leur score est stable entre les deux derniers cycles d'évaluation (258 points). 33,8 % d'entre elles appartiennent au groupe 3 en 2021 contre 34,1 % en 2015, le meilleur niveau étant le groupe 5.

Les évolutions significatives sont indiquées en gras.

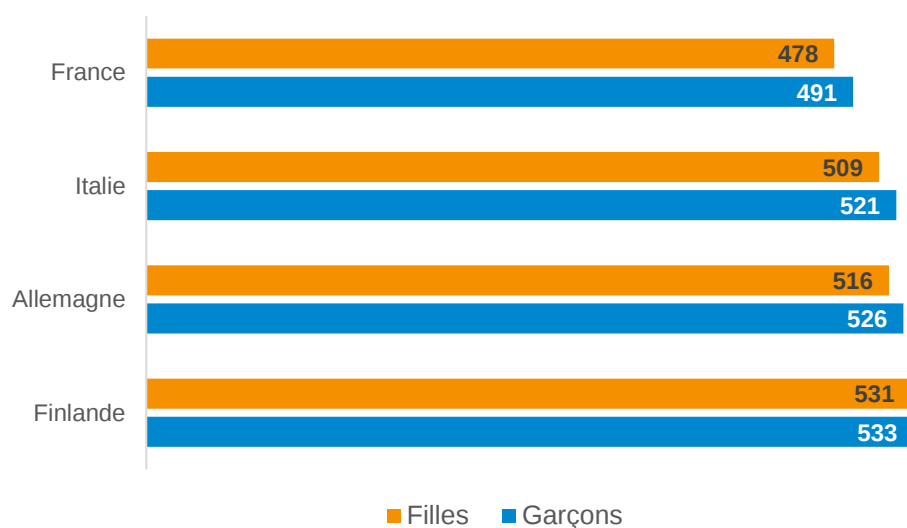
Source : DEPP, enquêtes CEDRE, maîtrise de la langue en fin d'école en 2003, 2009, 2015 et 2021, dans Etève Y., Nghiem X. et Philbert L. (2022), « *Maîtrise de la langue en fin d'école : une légère hausse du niveau global des élèves en 2021. CEDRE 2003-2009-2015-2021* », Note d'information, n° 22.28, DEPP, septembre, p. 4

¹ À noter que l'écart dans la maîtrise de la langue, qui s'était creusé entre 2003 et 2015, se réduit de moitié en 2021 du fait d'une amélioration des résultats des garçons (résultat des données du dispositif CEDRE en fin de CM2). Voir Andreu S. et al. (2016), « *CEDRE 2003-2009-2015. Maîtrise de la langue en fin d'école...* », op. cit. ; Etève Y. et al. (2022), « *Maîtrise de la langue en fin d'école...* », op. cit.

Ces écarts demeurent cependant très inférieurs à ceux qui séparent les enfants favorisés ou scolarisés dans des écoles favorisées des élèves défavorisés (voir *supra* et Tableau 8). Pas spécifiques à la France, ils sont d'ailleurs plutôt moins marqués que dans les autres pays. Dans l'enquête PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) réalisée en 2016 par exemple, l'écart en littératie entre les filles et les garçons en fin de CM1 est inférieur en France à la moyenne européenne et à la moyenne internationale¹.

En revanche, à partir du CE1, les garçons présentent chaque année de la scolarité des performances meilleures que les filles en mathématiques. Ce constat, observé dans les différentes sources de données de la DEPP, est identique dans d'autres pays européens (Graphique 8). Mais contrairement aux compétences de maîtrise de la langue, les écarts sont en France plutôt dans le haut de la fourchette, dans un contexte de faiblesse générale du niveau².

Graphique 8 – Scores moyens en mathématiques des élèves de CM1 selon le sexe et le pays lors de l'enquête Timss 2019



Lecture : en France, pour l'épreuve de mathématiques, les filles ont obtenu un score moyen de 478 points et les garçons de 491 points.

Source : IEA et DEPP-MENJS, enquête Timss 2019, dans DEPP (2021), *Filles et garçons sur le chemin de l'égalité. De l'école à l'enseignement supérieur – Édition 2021*, mars, p. 6

¹ Colmant M. et Le Cam M. (2017), « PIRLS 2016 : évaluation internationale des élèves de CM1 en compréhension de l'écrit. Évolution des performances sur quinze ans », *Note d'information*, n° 17.24, DEPP, décembre.

² DEPP (2021), *Filles et garçons sur le chemin de l'égalité. De l'école à l'enseignement supérieur – Édition 2021*, mars.

Les filles se distinguent davantage des garçons dans les milieux sociaux les plus favorisés que dans les autres milieux. Leur avantage en français par rapport aux garçons est supérieur à celui des filles des milieux moins favorisés en 6^e¹. De même, leur désavantage en mathématiques est supérieur (Tableau 9)². Sans que l'on puisse identifier les processus à l'œuvre, ces constats paraissent indiquer que la différenciation entre les genres pourrait débiter de façon plus intensive dans les milieux sociaux favorisés.

Tableau 9 – Écarts de performances en français et en mathématiques des filles par rapport aux garçons selon le milieu social (panel 2011)

Milieux sociaux	Écart relatif en français (en %)	Écart relatif en mathématiques (en %)
<i>Évaluation de CP</i>		
Très défavorisés	19,6	0,0
Défavorisés	18,5	-1,2
Favorisés	15,3	-5,0
Très favorisés	20,6	-10,4
<i>Évaluation nationale d'entrée en 6^e</i>		
Très défavorisés	16,6	-15,2
Défavorisés	19,9	-19,6
Favorisés	25,6	-19,9
Très favorisés	27,3	-28,2

Champ : élèves entrés au CP pour la première fois en 2011 dans les établissements scolaires publics et privés sous contrat de France métropolitaine.

Lecture : parmi les élèves de milieux sociaux très défavorisés, l'écart relatif entre les performances en français des filles et celles des garçons pour l'évaluation de CP est de 19,6 % en faveur des filles (évaluation menée en 2011). Parmi les élèves de milieux sociaux très favorisés, l'écart relatif en français à l'entrée en 6^e est de 27,3 % en faveur des filles (évaluation menée en 2016).

Source : MENES-DEPP, panel 2011, dans Insee (2022), *Femmes et hommes, l'égalité en question*. Édition 2022, coll. « Insee Références », mars, p. 38-39

Par ailleurs, à la sortie de l'école élémentaire (entrée en 6^e), les filles sont moins souvent en retard scolaire que les garçons (Tableau 10)³. Mais les écarts sont faibles et toujours bien inférieurs à ceux liés à l'origine sociale⁴ (Graphique 9).

¹ Ces écarts étaient respectivement autour de 20,6 % et 19,6 % au CP, donc une très faible différence.

² Ces écarts étaient respectivement autour de 10 % et 1 % au CP, donc une différence déjà marquée entre les groupes sociaux.

³ DEPP (2021), *Filles et garçons sur le chemin de l'égalité...*, op. cit.

⁴ Il y a quasiment un facteur 10 entre les écarts liés à l'origine sociale et ceux liés au genre.

Tableau 10 – Taux de retard à l'entrée dans un niveau selon le sexe à la rentrée 2020

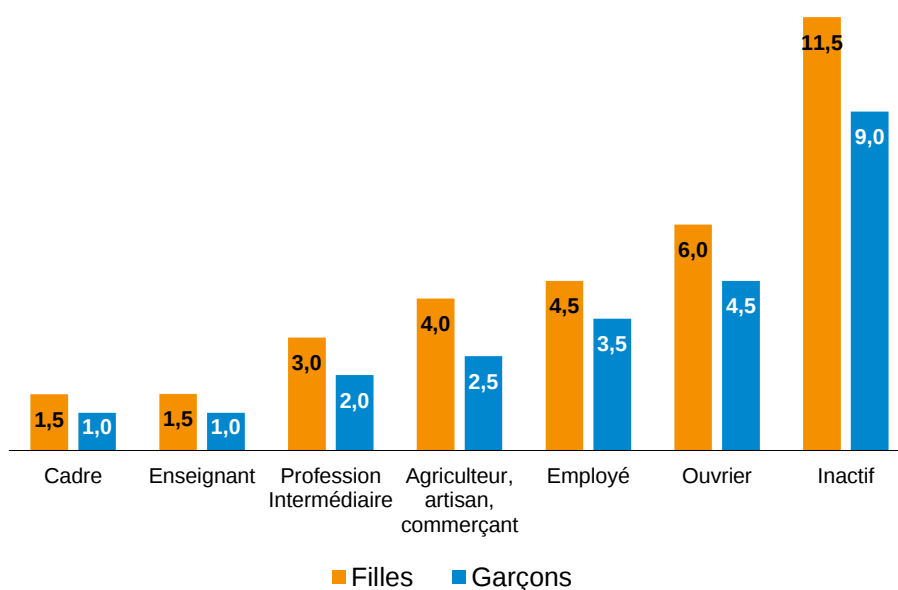
	Filles	Garçons	Écart garçons-filles
CP	0,7	1,4	0,7
CE1	2,3	3,4	1,1
CE2	3,5	4,8	1,3
CM1	4,2	5,4	1,2
CM2	3,8	5	1,2

Champ : élèves scolarisés dans une école élémentaire du secteur public de France métropolitaine et des DROM.

Lecture : 3,8 % des filles et 5 % des garçons sont en retard à l'entrée en CM2 dans le secteur public, soit un écart de 1,2 point.

Source : [RERS 2021](#), p. 65

Graphique 9 – Proportion d'élèves en retard à l'entrée de 6^e selon la profession des parents et le sexe de l'enfant (en %) à la rentrée 2020



Lecture : 1 % des filles et 1,5 % des garçons appartenant à une famille dont l'un des parents est enseignant sont entrés en 6^e avec au moins un an de retard.

Source : [DEPP \(2021\), Filles et garçons sur le chemin de l'égalité. De l'école à l'enseignement supérieur – Édition 2021, mars](#), p. 6

Les filles présentent des comportements plus favorables aux apprentissages

Les différences genrées concernent, dès le début de la scolarité élémentaire, les compétences sociocomportementales : les enseignants jugent ainsi en moyenne les filles capables de davantage d'attention, d'autonomie et d'anticipation¹ (Tableau 11).

Tableau 11 – Déclaration des enseignants en 2011 sur le rapport à l'école des élèves de CP

	Filles	Garçons
L'élève est capable d'une attention régulière	63 %	51 %
L'élève fait preuve d'autonomie face à une tâche scolaire	62 %	52 %
L'élève sait anticiper et organiser son travail dans l'exécution d'une tâche	56 %	45 %

Champ : élèves entrés au CP pour la première fois en 2011 dans les établissements scolaires publics et privés sous contrat de France métropolitaine.

Lecture : lors de leur année de CP en 2011, les enseignants jugent 63 % des filles capables d'une attention régulière, contre 51 % des garçons.

Source : MENES-DEPP, panel 2011, dans Insee (2022), [Femmes et hommes, l'égalité en question. Édition 2022](#), coll. « Insee Références », mars, p. 40

Des écarts qui se creusent pendant la scolarité élémentaire ?

En français, les écarts entre filles et garçons paraissent relativement stables entre le début et la fin de l'école élémentaire. Les évaluations du panel 2011 comme les évaluations exhaustives de 2020 montrent que les filles maintiennent globalement en début de 6^e l'avance qu'elles avaient en CP – et l'accroissent dans les catégories favorisées (voir Tableau 9 *supra*).

En mathématiques, en revanche, les écarts s'accroissent très sensiblement dans toutes les catégories sociales (voir Tableau 9 *supra*). Les filles progressent également moins souvent entre le CP et le CM2 quand elles sont en difficulté dans cette matière en CP².

Des pratiques pédagogiques qui peuvent jouer sur le développement différencié des compétences

Héritage de l'éducation reçue pendant les premières années et de l'environnement familial, ces différenciations filles-garçons peuvent également être alimentées par la scolarisation elle-même. Plusieurs études montrent en effet que les enseignants n'adoptent pas les mêmes attitudes selon le genre des élèves. De manière générale, ils interagiraient moins avec les filles qu'avec les garçons et donneraient davantage d'explications et

¹ Insee (2022), [Femmes et hommes, l'égalité en question. Édition 2022](#), coll. « Insee Références », mars.

² Fleury D. et al. (2022), « [Panel des élèves entrés en CP en 2011...](#) », *op. cit.*

d'informations aux seconds qu'aux premières¹, ce qui peut avoir des conséquences non seulement sur les compétences cognitives mais aussi sur les compétences non cognitives (confiance en soi, estime de soi, etc.).

Toutefois, une recherche récente², menée auprès d'enfants de 9-12 ans, met en lumière une évolution des pratiques enseignantes vers davantage de parité et des interactions plus équilibrées quoique toujours différenciées, « peut-être grâce à une plus grande sensibilisation de tous les acteurs du monde éducatif aux effets des stéréotypes de genre à l'école³ ».

2.3. L'école élémentaire plutôt favorable aux enfants d'immigrés, malgré des performances en moyenne plus faibles

Des niveaux de performances plus faibles en moyenne

Au début comme à la fin de la scolarité élémentaire, les enfants d'immigrés témoignent en moyenne d'un niveau plus faible que les enfants de parents nés en France. En outre, dans un contexte de baisse des redoublements, les enfants d'immigrés continuent de plus fréquemment redoubler à l'école primaire que les enfants sans ascendance migratoire, les garçons encore davantage que les filles.

Il existe toutefois de fortes disparités selon le pays d'origine, que ce soit en termes de résultats aux évaluations ou de redoublement dans le primaire. En particulier, à l'entrée en 6^e, les enfants turcs et d'origine d'Afrique subsaharienne présentent les scores les plus faibles,

¹ Couchot-Schiex S. (2013), « Les normes de sexe dans les interactions enseignant.e et élèves. Deux études de cas en éducation physique et sportive », dans Morin-Messabel C. et Salle M. (dir.), *À l'école des stéréotypes. Comprendre et déconstruire*, Paris, L'Harmattan, p. 141-163 ; Amade-Escot C. (2005), « Interactions didactiques et difficultés d'apprentissage des filles et des garçons en EPS : une étude de cas en gymnastique », dans Talbot L. (dir.), *Pratiques d'enseignement et difficultés d'apprentissage*, Ramonville-Saint-Agne, Érès, p. 61-74 ; Guerandel C. (2014), « Enseigner l'EPS en milieu populaire urbain : revendiquer, subir, ignorer ou questionner les rapports sociaux de sexe », dans Ayral S. et Raibaud Y. (dir.), *Pour en finir avec la fabrique des garçons*, t. II, *Loisirs, sport, culture*, Pessac, Maisons des Sciences de l'Homme d'Aquitaine, p. 37-52 ; Vinson M. et Amade-Escot C. (2014), « Sous la dynamique non verbale des interactions didactiques, "l'impensable du genre" : analyse en classe d'éducation physique », dans Collet I. et Dayer C. (dir.), *Former envers et contre le genre*, Bruxelles, De Boeck, p. 219-245 ; Gunderson E. A., Ramirez G., Levine S. C. et Beilock S. L. (2012), « The role of parents and teachers in the development of gender-related math attitudes », *Sex Roles*, n° 66, p. 153-166 ; Retelsdorf J., Schwartz K. et Asbrock F. (2015), « "Michael can't read!" Teachers' gender stereotypes and boy's reading self-concept », *Journal of Educational Psychology*, n° 107(1), p. 186-194. Études citées dans Rouyer V., Mieyaa Y., le Blanc A. (2014), « [Socialisation de genre et construction des identités sexuées. Contextes sociétal et scientifique, acquis de la recherche et implications pratiques](#) », *Revue française de pédagogie*, n° 187, avril-mai-juin, p. 97-137, ici p. 115.

² Fournier V., Durand-Delvigne A. et De Booscher S. (2020), « [Garçons et filles : interactions pédagogiques différenciées ?](#) », *Enfance*, n° 2020/4, p. 509-526.

³ *Ibid.*, p. 521.

alors que les filles de parents originaires d'Asie, comme les filles de parents français, font mieux que la moyenne (Tableau 12)¹.

Tableau 12 – Redoublements en primaire et à niveau à l'entrée en 6^e selon l'origine migratoire et le sexe (panel 2007)

	Redoublements en primaire (en %)		dont en CP (en %)		Évaluations en 6 ^e (standardisé)	
	Filles	Garçons	Filles	Garçons	Filles	Garçons
France	11	16	4	5	0,15 ⁽¹⁾	0,05
Portugal	19	18	8	4	-0,2	-0,34
Maghreb	22	33	5	9	-0,37	-0,51
Afrique subsaharienne	33	40	8	8	-0,72	-0,98
Turquie	34	34	15	7	-0,64	-0,68
Asie	18	12	3	3	0,09	-0,01

N.B. : les chiffres sont sensiblement inférieurs aujourd'hui.

⁽¹⁾ Les résultats aux évaluations en 6^e des filles françaises d'origine étaient supérieurs de 0,15 écart-type à la moyenne des résultats de tous les élèves du panel.

Note : les résultats aux évaluations ont été standardisés (ramenés à une moyenne de 0 et à un écart-type de 1).

Champ : élèves nés en France métropolitaine entrés en 6^e pour la première fois en 2007 dans un collège public ou privé sous contrat de France métropolitaine.

Lecture : parmi les élèves entrés en 6^e en 2007, 11 % des filles et 16 % des garçons sans ascendance migratoire ont redoublé en primaire.

Source : MENES-DEPP, panel 2007, dans Brinbaum Y. (2019), « *Trajectoires scolaires des enfants d'immigrés jusqu'au baccalauréat : rôle de l'origine et du genre. Résultats récents* », Éducation et Formations, n° 100, DEPP, décembre, p. 85

À origine sociale et familiale et contexte de scolarisation comparables² cependant, les désavantages des enfants d'immigrés à l'école élémentaire s'estompent, voire disparaissent. Les travaux de M. Ichou montrent ainsi que les écarts en début de 6^e, d'ampleur variable selon les origines des élèves, sont plus ou moins fortement corrigés par la prise en compte

¹ Brinbaum Y. (2019), « *Trajectoires scolaires des enfants d'immigrés jusqu'au baccalauréat : rôle de l'origine et du genre. Résultats récents* », Éducation et Formations, n° 100, DEPP, décembre, p. 73-104 ; Brinbaum Y., Farges G. et Tenret E. (2016), « *Les trajectoires scolaires des élèves issus de l'immigration selon le genre et l'origine : quelles évolutions ?* », contribution publiée par le Cnesco en septembre 2016 dans le cadre de son rapport scientifique *Inégalités sociales et migratoires. Comment l'école amplifie-t-elle les inégalités ?*, septembre 2016.

² Les enfants sont inégalement confrontés à la ségrégation scolaire : quand 20,7 % des enfants sont scolarisés en REP ou REP +, « près de la moitié des descendants d'immigrés du Maghreb (47 %) et de Turquie (51 %) sont passés par un établissement en éducation prioritaire, et ils atteignent 61 % parmi les descendants d'Afrique subsaharienne » (voir Brinbaum Y. [2019], « *Trajectoires scolaires des enfants d'immigrés jusqu'au baccalauréat* », *op. cit.*, p. 82).

de leurs propriétés familiales et sociales ; les différences entre les résultats nets et bruts chez les enfants d'origine maghrébine étant particulièrement notables :

« En termes de différences nettes, trois groupes se distinguent significativement des enfants de natifs : les enfants d'immigrés de Turquie et du Sahel occupent une position scolaire sensiblement plus basse que les autres groupes, alors que les enfants d'immigrés d'Asie du Sud-Est et de Chine ont, en moyenne, les meilleurs résultats scolaires¹. »

Les travaux plus récents de Y. Brinbaum (2019), réalisés à partir des évaluations de 6^e, avec une prise en compte différente du contexte familial et social et sur la base de regroupements géographiques un peu différents de ceux des travaux de M. Ichou, montrent des résultats similaires. Pour certains groupes, la correction par les caractéristiques sociodémographiques inverse même les écarts. Ainsi corrigés, il n'y a pas de différences de résultats aux évaluations de 6^e entre, d'un côté, les « garçons français d'origine² » et, de l'autre côté, les garçons et les filles d'origine turque et les garçons d'origine maghrébine. Les filles d'origine maghrébine, les fils et filles d'immigrés portugais et asiatiques obtiennent même, toutes choses égales par ailleurs, de meilleurs résultats que les enfants d'origine française. « Finalement, subsiste un désavantage pour les enfants d'Afrique subsaharienne (supérieur chez les garçons) et un avantage pour les filles d'origine française, portugaise, maghrébine et asiatique, et les garçons d'origine asiatique³. » Les différences de milieu social et culturel expliquent donc l'essentiel des écarts de réussite en 6^e constatés en moyenne entre enfants d'origines migratoires différentes.

Des progressions hétérogènes mais plutôt favorables

Cependant, à la fin de la scolarité élémentaire, les enfants de parents immigrés ont comblé une partie du retard qu'ils accusaient en CP. Ce rattrapage est encore plus important lorsque les observations sont menées toutes choses égales par ailleurs. Les enfants d'immigrés paraissent donc particulièrement bénéficier de la scolarisation en primaire.

M. Ichou montre qu'à l'issue de l'école primaire, comme c'était le cas en CP (voir *supra* Graphique 5 et *infra* Graphique 10), les enfants d'immigrés obtiennent des résultats globalement inférieurs à ceux des enfants de natifs. Cependant, après cinq années de

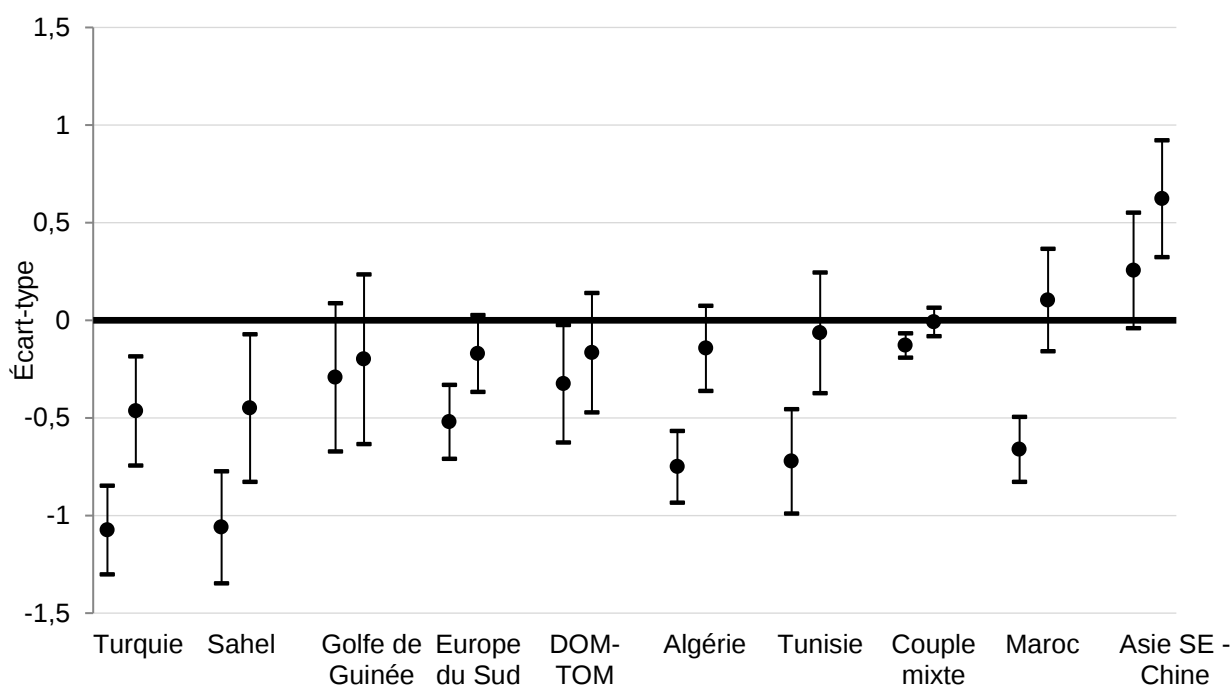
¹ Ichou M. (2013), « [Différences d'origine et origine des différences...](#) », *op. cit.*, p. 23.

² Ce terme désigne une référence, créée par Y. Brinbaum dans ses travaux, combinant seize variables permettant de mesurer la combinaison des effets de genre et d'origine dans leur intersectionnalité : deux modalités de sexe (garçons et filles), huit groupes d'origines (France, Portugal, Maghreb, Afrique subsaharienne, Turquie, Asie, autres pays, mixtes) et six indicateurs de la trajectoire scolaire. Pour plus de détails à ce sujet, voir Brinbaum Y. (2019), « [Trajectoires scolaires des enfants d'immigrés jusqu'au baccalauréat...](#) », *op. cit.*, encadré « Méthodologie, modélisations », p. 82-83.

³ *Ibid.*, p. 84.

scolarité élémentaire, les positions des différents groupes d'enfants d'immigrés, relativement à celle des natifs, se sont nettement améliorées (pour les enfants d'origine marocaine par exemple, on passe d'un écart-type net d'environ -0,2 à un écart positif) – ce qui tend à montrer que cette scolarisation leur est favorable¹.

Graphique 10 – Les différences « brutes » et « nettes » de résultats scolaires en 6^e entre les groupes d'enfants d'immigrés et les enfants de natifs (groupe de référence) – panel 1997



Champ : élèves entrés au CP en 1997 dans une école publique ou privée de France métropolitaine.

Lecture : en 6^e, les enfants d'immigrés de Turquie ont un score moyen inférieur à celui des enfants de natifs d'environ 1,1 écart-type (point de gauche). Une fois contrôlés les effets des propriétés sociales et familiales des élèves, ce désavantage relatif est d'environ 0,5 écart-type (point de droite).

Source : MENES-DEPP, panel 1997, cité dans Ichou M. (2013), « *Différences d'origine et origine des différences : les résultats scolaires des enfants d'émigrés/immigrés en France du début de l'école primaire à la fin du collège* », Revue française de sociologie, vol. 54, p. 24

À noter qu'en moyenne, les progressions des enfants d'immigrés sont différenciées selon les matières. En français, ils profitent très nettement de la scolarité élémentaire et ont résorbé en grande partie leur retard initial à la fin du CM2. En revanche, ils sont encore davantage distancés par les élèves sans ascendance migratoire en mathématiques².

¹ Ichou M. (2013), « *Différences d'origine et origine des différences...* », *op. cit.*

² *Ibid.*

En bref

Les fondations des inégalités sont largement établies à l'issue de la scolarité élémentaire.

À la sortie de l'école maternelle, les écarts de niveau scolaire selon l'origine sociale et, dans une moindre mesure, le genre et l'origine migratoire, sont importants. Il semble toutefois que la scolarisation des enfants de 3 à 5 ans contribue à les contenir, et qu'elle profite davantage aux enfants défavorisés et aux enfants d'origine immigrée.

Les différences de performances liées à l'origine sociale s'accroissent pendant la scolarité élémentaire, en particulier en mathématiques. La moitié seulement des écarts observés en CM2 sont expliqués par les écarts relevés en CP. En outre, le caractère prédictif du niveau à l'entrée en CP est très différencié socialement : moins d'un tiers des élèves de milieux favorisés en difficulté en CP le sont encore en CM2, quand c'est le cas de près de deux tiers des élèves de milieux défavorisés. Le redoublement, en forte diminution, continue d'affecter davantage les enfants des catégories populaires (un quart des enfants d'inactifs sont en retard en CM2, contre 2 % de ceux des cadres).

Arrivés de l'école maternelle avec des désavantages, les enfants d'origine immigrée continuent de présenter des résultats moins bons que les enfants d'origine française à l'issue de l'école primaire. Mais ils rattrapent une partie de leur retard, notamment en français. Surtout, leurs résultats scolaires varient fortement selon leur origine géographique et leurs moindres performances s'expliquent largement plus par leur origine sociale que leur ascendance migratoire.

Au cours de l'école élémentaire, les performances des filles et des garçons varient selon les matières. Les filles sont meilleures que les garçons en français du CP au CM2 ; les garçons prennent un peu d'avance sur les filles en mathématiques au début de l'école élémentaire, sans que les écarts ne soient très marqués. Par ailleurs, les pratiques enseignantes peuvent participer à la construction de comportements propres aux filles et aux garçons. Les écarts entre filles et garçons (de performance, de redoublement) restent en tout état de cause très inférieurs à ceux induits par l'origine sociale.



CHAPITRE 3

COLLÈGE UNIQUE, PARCOURS DIVERGENTS

1. Des performances et progressions inégales

1.1. Des écarts de performances selon l'origine sociale qui s'accroissent au cours du premier cycle du secondaire

Des écarts observables tout au long du collège

Au collège, les écarts de performances liés à l'origine sociale sont importants, et ce quel que soit le moment où ils sont observés et quelle que soit la discipline considérée. Les enquêtes PISA¹ montrent, de manière assez stable depuis 2006, qu'ils sont significativement plus élevés en France que dans la moyenne des pays de l'OCDE. Dans l'enquête de 2018, une différence de 107 points sépare ainsi les élèves français issus d'un milieu favorisé et ceux issus d'un milieu défavorisé, en compréhension de l'écrit par exemple, quand la moyenne européenne n'est que de 89 points².

Ces écarts sont également mesurables quel que soit l'indicateur d'origine sociale choisi, que ce dernier soit relatif aux conditions de vie ou au capital scolaire et culturel des parents : diplôme de la mère ou des parents, nombre de livres disponibles dans le foyer, niveau de revenu, PCS³, etc.

¹ N.B. : l'enquête PISA concerne les élèves de 15 ans, en grande partie en 2^{de} (ou en 3^e s'ils ont redoublé) – on peut considérer qu'elle reflète le niveau atteint par les élèves à l'issue du collège/à la fin de la scolarité obligatoire.

² OCDE (2019), « [Programme international pour le suivi des acquis des élèves \(PISA\). Résultats du PISA 2018](#) », note.

³ Barhoumi M. et Caille J.-P. (2020), « [Les élèves sortent de l'enseignement secondaire de plus en plus diplômés mais au terme de parcours encore socialement différenciés](#) », *Éducation et Formations*, n° 101, DEPP, novembre, p. 323-358.

Ainsi, parmi les élèves du panel 2007, 41 % des enfants d'ouvriers non qualifiés faisaient partie du quart d'élèves les moins performants, contre seulement 6 % des enfants de cadres en 6^e (respectivement 12 % et 47 % dans le quartile supérieur)¹. Sur le fondement de mesures un peu différentes, en fin de 3^e, parmi les mêmes élèves, environ un tiers des enfants d'ouvriers – mais seulement 10 % chez les enfants de cadres et professions intellectuelles supérieures – figuraient parmi le quart des élèves qui réussissent le moins bien². En ce qui concerne le capital culturel, les enfants de parents diplômés de l'enseignement supérieur réussissent mieux tous les tests de fin de 3^e que ceux dont les parents sont dépourvus de diplôme³. À l'épreuve de mathématiques au brevet, seuls 25 % des enfants d'ouvriers font mieux que les 25 % enfants d'enseignants les plus faibles⁴. Les évaluations CEDRE de 2021 confirment ce caractère marqué – et stable depuis au moins 2015 –, des écarts de niveaux en fin de 3^e liés à l'origine sociale moyenne des élèves⁵ (30 points séparent le quart des établissements à l'IPS le plus faible et le quart des établissements à l'IPS le plus haut en littératie et compétences langagières)⁶. Logiquement, les tests réalisés à l'entrée en 2^{de} reflètent ces différences construites au collège : dans les lycées les plus favorisés socialement, les taux de maîtrise des compétences et des connaissances requises s'élèvent à 97,5 % en français et 91,2 % en mathématiques ; dans les établissements les moins favorisés, les taux de maîtrise sont respectivement de 85,9 % pour le français et de 59,2 % pour les mathématiques, soit 11,6 points d'écart en français et 32 points d'écart en mathématiques⁷ – confirmant le poids de cette discipline dans les inégalités de performances.

Des progressions différenciées : un collège « injuste avec les pauvres » (Pap N'Diaye, septembre 2022)

Ces écarts se creusent au cours du collège, qui profite davantage aux élèves des catégories sociales les plus favorisées. En effet, la « réussite » (mesurée notamment par l'acquisition des compétences requises et l'obtention de l'orientation choisie) à l'issue de la scolarité

¹ *Ibid.*, p. 340.

² Ben Ali L. et Vourc'h R. (2015), « [Évolution des acquis cognitifs au collège au regard de l'environnement de l'élève. Constat et mise en perspective longitudinale](#) », *Éducation et Formations*, n° 86-87, DEPP, mai, p. 211-233, ici p. 215.

³ *Ibid.*

⁴ Cayouette-Remblière J. et Moulin L. (2019), « [Comment évoluent les inégalités de performances scolaires au collège ? Un suivi longitudinal des élèves entre la 6^e et la 3^e](#) », *Population*, vol. 74, p. 551-586.

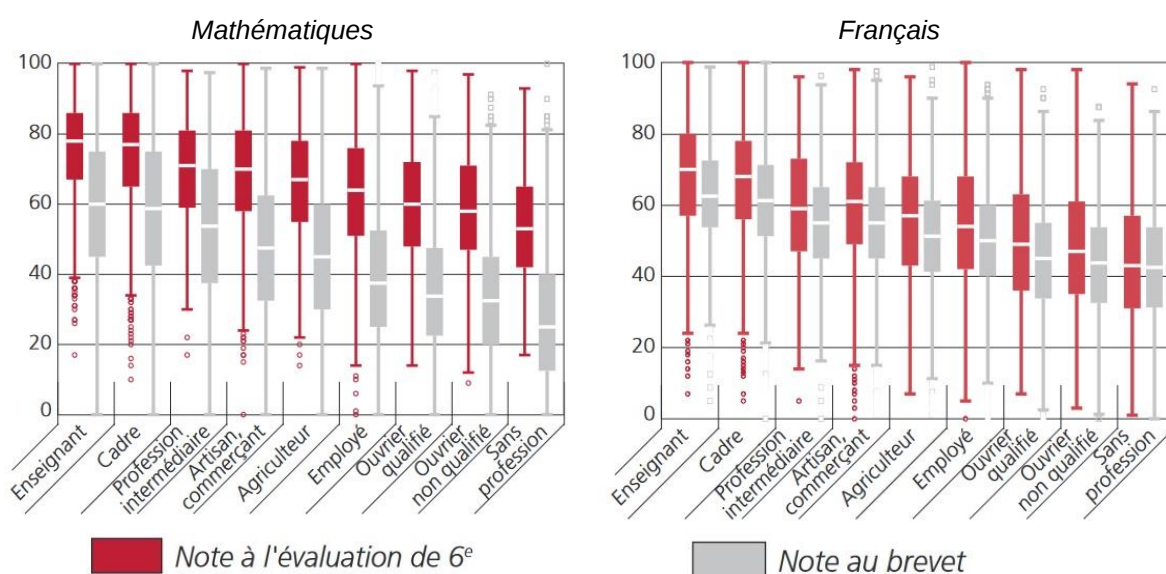
⁵ Avec les limites déjà évoquées liées à l'observation par établissement.

⁶ Durand de Monestrol H. et Rogie H. (2022), « [Compétences langagières et littératie en fin de collège : des résultats stables en 2021. CEDRE 2015-2021](#) », *Note d'information*, n° 22.29, DEPP, septembre.

⁷ Andreu S., Bret A., Durand de Monestrol H., Fernandez A., Heidmann L., Marin N., Philippe Ch., Rocher Th., Salles F. et Vourc'h R. (2022), « [Test de positionnement de début de seconde 2021 : des résultats contrastés selon les caractéristiques des élèves et des établissements](#) », *Note d'information*, n° 22.15, DEPP, juin. Écarts observés en lycée général et technologique. En lycée professionnel, les taux de maîtrise sont globalement très inférieurs, mais tout aussi marqué socialement : 26,4 points d'écart en français et 26,2 points d'écart en mathématiques entre les établissements les plus favorisés et les moins favorisés.

obligatoire demeure extrêmement dépendante du niveau des élèves à l'entrée en 6^e, elle-même fortement marquée, on l'a vu, par leur origine sociale. Loin d'effacer ou de réduire les inégalités initiales, le collège les creuse donc davantage. Ainsi, non seulement les enfants les plus favorisés socioculturellement (parents « enseignants » et « cadres » et/ou diplômés du supérieur) obtiennent de meilleurs résultats en 6^e comme en 3^e que les enfants des classes populaires, mais l'écart s'amplifie – en mathématiques en particulier – entre ces deux classes¹ (Graphique 11).

Graphique 11 – Distribution des notes en mathématiques et en français en 6^e et en 3^e selon la profession des parents (panel 2007)



Note : pour chaque sous-population, le rectangle correspond aux quartiles 2 et 3, la note médiane étant représentée par la ligne centrale. Les barres indiquent les maximums et minimums sans tenir compte des valeurs extrêmes (0,5 %), qui sont représentées par des cercles.

Champ : élèves entrés pour la première fois en 6^e en 2007 dans un collège public ou privé sous contrat de France métropolitaine, pour lesquels sont renseignés les résultats aux évaluations en 6^e, les notes au brevet et les caractéristiques familiales (n = 21 448).

Lecture : la moitié des élèves dont les parents sont enseignants obtiennent une note supérieure à 78/100 à l'évaluation de 6^e et supérieure à 60/100 au brevet en mathématiques.

Source : MENES-DEPP, panel 2007 et enquête auprès des familles 2008, dans Cayouette-Remblière J. et Moulin L. (2019), « [Comment évoluent les inégalités de performances scolaires au collège ? Un suivi longitudinal des élèves entre la 6^e et la 3^e](#) », Population, vol. 74, p. 560 et p. 561

L'accroissement de ces écarts sociaux au cours de la scolarité au collège n'est pas seulement dû au décrochage des élèves les plus en difficulté en 6^e, ni des moins « motivés » – il apparaît d'ailleurs que la motivation envers les activités scolaires est peu différenciée

¹ Cayouette-Remblière J. et Moulin L. (2019), « [Comment évoluent les inégalités de performances scolaires au collège ?](#) », *op. cit.*

socialement en 6^e¹. Comme le démontrent Cayouette-Remblière et Moulin (2019), « la baisse des performances des élèves des classes populaires [...] concerne tout autant ceux qui, enfants d'ouvriers, d'employés ou inactifs, avaient de bons résultats en 6^e² ». Autrement dit, alors que les bons élèves des catégories aisées en 6^e ont toutes les chances de le demeurer en 3^e et qu'une part significative des élèves de ces catégories voient leur position relative s'améliorer en cours de collège, ce n'est pas le cas des élèves des catégories populaires, dont la motivation décroît également davantage³. Les « destins » de ces derniers paraissent se figer plus tôt...

Dans le détail, les élèves des catégories populaires décrochent davantage en mathématiques qu'en français⁴ et davantage dans certaines compétences que dans d'autres. Des analyses portant sur la progression des élèves, en tenant compte de leur niveau initial, indiquent en effet une stabilité des (importants) écarts sociaux depuis la 6^e – en compréhension, par exemple. En revanche, pour les compétences en mathématiques et en mémoire encyclopédique, elles convergent pour confirmer un creusement des inégalités sociales entre la 6^e et la 3^e⁵.

1.2. Le collège favorable aux filles, mais dans des proportions relativement limitées par rapport aux autres pays, et pas pour les mathématiques

La supériorité des filles sur les garçons dans la maîtrise moyenne des attendus scolaires perdure au cours des années du collège. Les filles obtiennent systématiquement de meilleurs résultats globaux que les garçons, ce qui se traduit notamment par de meilleurs taux de réussite aux examens. Elles réussissent mieux au brevet de la série générale (94 % des filles l'ont obtenu vs 87 % des garçons, à la session 2020⁶), comme à celui de la série professionnelle (83 % des filles l'ont obtenu vs 78 % des garçons, à la session 2017⁷). Comme en primaire, mais de manière encore plus marquée, cette surperformance des filles est attribuable à leurs meilleurs résultats dans les matières littéraires. Elles réussissent

¹ Augereau T. et Ben Ali L. (2019), « [La motivation et le sentiment d'efficacité des élèves baissent de façon socialement différenciée au cours du collège](#) », *Note d'information*, n° 19.02, DEPP, mars.

² Cayouette-Remblière J. et Moulin L. (2019), « [Comment évoluent les inégalités de performances scolaires au collège ?](#) », *op. cit.*, p. 566.

³ Augereau T. et Ben Ali L. (2017), « [La motivation et le sentiment d'efficacité des élèves baissent...](#) », *op. cit.*

⁴ Cayouette-Remblière J. et Moulin L. (2019), « [Comment évoluent les inégalités de performances scolaires au collège ?](#) », *op. cit.*

⁵ Voir notamment Ben Ali L. et Vourc'h R. (2015), « [Évolution des acquis cognitifs au collège au regard de l'environnement de l'élève...](#) », *op. cit.*

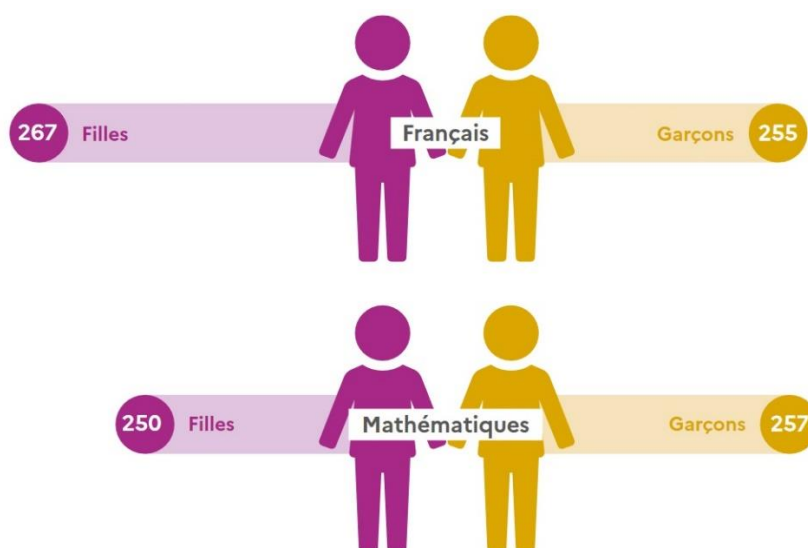
⁶ DEPP (2022), [Filles et garçons sur le chemin de l'égalité. De l'école à l'enseignement supérieur – Édition 2022](#), mars.

⁷ DEPP (2019), [Filles et garçons sur le chemin de l'égalité. De l'école à l'enseignement supérieur – Édition 2019](#), mars, p. 24.

mieux, tout au long du collège, en français que les garçons de la même catégorie sociale et de même origine migratoire qu'elles, alors qu'en mathématiques, les écarts sont inversés (ou non significatifs, selon le type de mesure et l'âge auquel les performances sont mesurées).

En 6^e, les évaluations exhaustives montrent ainsi un écart significatif à l'avantage des filles en français et un écart – mais moindre – à l'avantage des garçons en mathématiques¹ (Figure 5).

Figure 5 – Scores des élèves de 6^e en français et en mathématiques selon le sexe en 2021



Lecture : en 2021, les filles obtiennent un score de 267 aux évaluations de 6^e en français, contre 255 pour les garçons.

Source : DEPP, *évaluations exhaustives de début de sixième, septembre 2021*, dans DEPP (2022), *Filles et garçons sur le chemin de l'égalité. De l'école à l'enseignement supérieur – Édition 2022*, mars, p. 6

De même à 15 ans, dans l'enquête PISA, les filles obtiennent de meilleurs résultats en compréhension de l'écrit que les garçons (25 points de plus en 2018). En mathématiques, les garçons obtiennent 7 points de plus que les filles et sont plus nombreux à se situer dans les groupes de hauts niveaux : 12,9 % vs 9,1 %².

Cette situation n'est pas propre à notre pays. La France est même plutôt bien classée et en progrès³ du point de vue de l'équité scolaire mesurée dans PISA entre les filles et les garçons. Dans tous les pays qui ont participé à l'enquête, les filles obtiennent des résultats

¹ DEPP (2022), *Filles et garçons sur le chemin de l'égalité...*, op. cit.

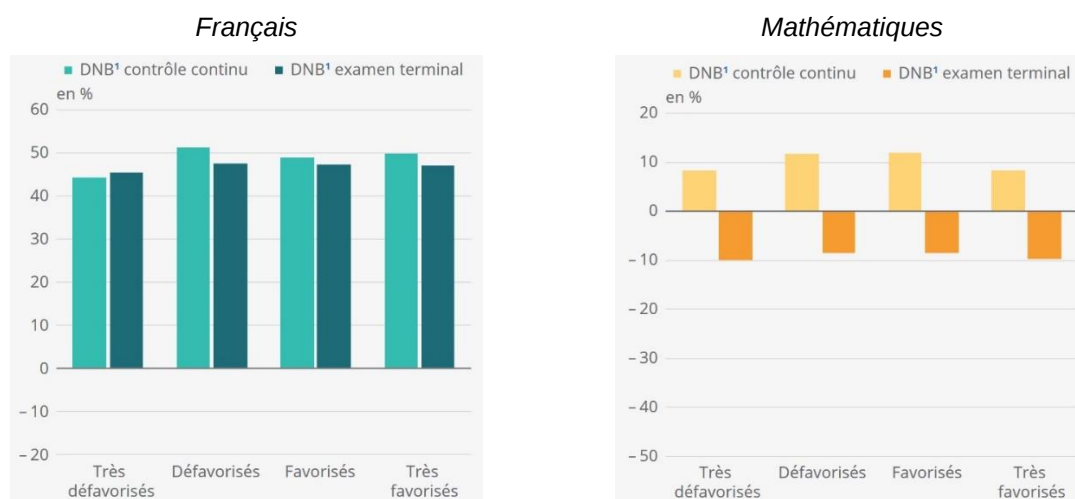
² OCDE (2019), « Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA). Résultats du PISA 2018 », op. cit.

³ Les écarts sont de 40 points en compréhension de l'écrit et de 10 points en mathématiques en 2009.

nettement supérieurs à ceux des garçons en compréhension de l'écrit – de 30 points en moyenne dans les pays de l'OCDE – et un peu inférieurs en mathématiques (5 points)¹. Cependant, du point de vue de l'évolution dans le temps, les évaluations CEDRE donnent des résultats sensiblement différents et montrent au contraire un accroissement notable des écarts entre 2015 et 2021, principalement sous l'effet d'une baisse du niveau des garçons en français (de 6 points d'écart en 2015 à 12 points en 2021)².

Dans le détail, les résultats au diplôme national du brevet montrent un phénomène notable : en mathématiques, les résultats des filles au contrôle continu sont supérieurs à ceux des garçons, et inférieurs à l'examen terminal. D'autres études montrent que les écarts mesurés dans des tests standardisés en mathématiques sont souvent supérieurs à ceux constatés dans les notes attribuées en classe par les professeurs. En tout état de cause, ces écarts, qui s'observent dans toutes les catégories sociales, ne sont pas suffisants pour entraîner une modification des hiérarchies induites par l'origine sociale (Graphique 12).

Graphique 12 – Écarts de performances en français et en mathématiques des filles par rapport aux garçons selon le milieu social (panel 2007)



¹ Diplôme national du brevet.

Champ : élèves entrés pour la première fois en 6^e en 2007 dans un établissement public ou privé sous contrat de France métropolitaine.

Lecture : parmi les élèves de milieux sociaux très défavorisés, l'écart relatif des performances entre filles et garçons est de 8,4 % en faveur des filles en mathématiques et de 40 % en français au contrôle continu du DNB.

Source : MENES-DEPP, panel 2007, dans Insee (2022), *Femmes et hommes, l'égalité en question*. Édition 2022, coll. « Insee Références », mars, p. 41 et p. 42

¹ OCDE (2019), « Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA). Résultats du PISA 2018 », *op. cit.*

² Durand de Monestrol H. et Rogie H. (2022), « Compétences langagières et littératie en fin de collège... », *op. cit.*

Il n'en reste pas moins que l'étude des progressions des élèves entre la 6^e et la 3^e montre que le collège est nettement plus favorable aux filles – ou, plutôt, plus défavorable aux garçons. Les performances moyennes de ces derniers « décrochent » en effet davantage, tandis que les filles maintiennent plus leur niveau initial dans les deux matières¹.

1.3. Des effets complexes de l'ascendance migratoire

Relativement défavorable pour les garçons, le collège l'est également pour les positions relatives des enfants d'immigrés. En effet, la littérature montre depuis vingt ans que « toutes choses égales par ailleurs », les résultats et les ambitions des enfants d'immigrés ne sont pas moindres que ceux des natifs. Mais toutes choses n'étant pas égales par ailleurs (outre l'origine sociale, les conditions de scolarisation et la ségrégation scolaire jouent également un rôle important, voir *infra*), les performances comme les progressions des enfants nés de parents étrangers (à l'exception des enfants originaires d'Asie du Sud-Est) sont significativement inférieures à celles des enfants de parents natifs.

Des résultats « bruts » des enfants d'immigrés plus faibles

Ainsi, les résultats des enfants de parents immigrés aux évaluations de 6^e sont plus faibles que ceux des « Français d'origine », chez les filles et les garçons, pour la plupart des origines migratoires, à l'exception des élèves d'origine asiatique². Les enfants (garçons et filles) d'immigrés de Turquie ainsi que les garçons d'Afrique sahélienne, d'Afrique centrale/golfe de Guinée ont des résultats plus faibles que leurs pairs Français d'origine³. Les fils et filles d'immigrés d'Asie du Sud-Est ont, eux, de meilleurs résultats, de même que les fils d'origine portugaise⁴. Testés en 6^e et en 3^e, les élèves du panel 2007 d'origine immigrée sont proportionnellement beaucoup moins nombreux que les enfants non immigrés à figurer parmi les 50 % d'élèves qui réussissent le mieux (Graphique 13). Pour les enfants d'origine africaine, la situation tend même à se dégrader entre le début et la fin du collège.

¹ Cayouette-Remblière J. et Moulin L. (2019), « [Comment évoluent les inégalités de performances scolaires au collège ?](#) », *op. cit.*

² Brinbaum Y., Farges G. et Tenret E. (2016), « [Les trajectoires scolaires des élèves issus de l'immigration selon le genre et l'origine : quelles évolutions ?](#) », contribution publiée par le Cnesco en septembre 2016 dans le cadre de son rapport scientifique *Inégalités sociales et migratoires. Comment l'école amplifie-t-elle les inégalités ?*, septembre 2016. Le terme « Français d'origine » est employé dans cet ouvrage par les auteurs pour désigner les enfants nés en France de parents français eux-mêmes nés en France.

³ *Ibid.* ; Cayouette-Remblière J. et Moulin L. (2019), « [Comment évoluent les inégalités de performances scolaires au collège ?](#) », *op. cit.*

⁴ Brinbaum Y. *et al.* (2016), « [Les trajectoires scolaires des élèves issus de l'immigration selon le genre et l'origine...](#) », *op. cit.*

Là non plus, la situation n'est pas propre à la France, mais – brute – elle y est plus marquée qu'ailleurs en raison d'une corrélation entre milieu défavorisé et ascendance migratoire supérieure en France comparativement à la moyenne de l'OCDE. Ainsi, l'écart moyen en compréhension de l'écrit dans PISA 2018 entre les élèves avec une ascendance migratoire et les autres est en France de 52 points en faveur des « élèves autochtones » quand la différence moyenne OCDE est de 41 points – la différence étant plus marquée encore chez les élèves de la première génération d'immigrés. Cependant, et en cohérence avec les observations réalisées nationalement, en contrôlant le profil socioéconomique des élèves et des établissements scolaires, la situation s'inverse : 13 points seulement séparent les enfants de natifs des enfants issus de l'immigration en France contre une différence moyenne dans l'OCDE de 24 points. Brinbaum, Farges et Tenret (2016) confirment ce poids déterminant des différences d'origine sociale et de configuration familiale dans les écarts constatés selon l'origine migratoire¹. Pour les enfants de la « 2^e génération », à caractéristiques sociales et familiales contrôlées, les garçons maghrébins ont les mêmes résultats que les garçons d'origine française². Au brevet cependant, même avec les variables sociales et familiales contrôlées, les élèves aux parents étrangers ont en général des résultats inférieurs aux enfants dont les parents sont nés en France³. Par ailleurs, quel que soit le pays d'origine de leurs parents, les enfants d'immigrés qui réussissent le mieux ont généralement des parents, grands-parents, oncles, tantes ou cousins mieux instruits, ayant vécu dans des zones plus urbanisées et avec davantage de ressources économiques que la majorité des habitants de leur pays ou région d'origine⁴.

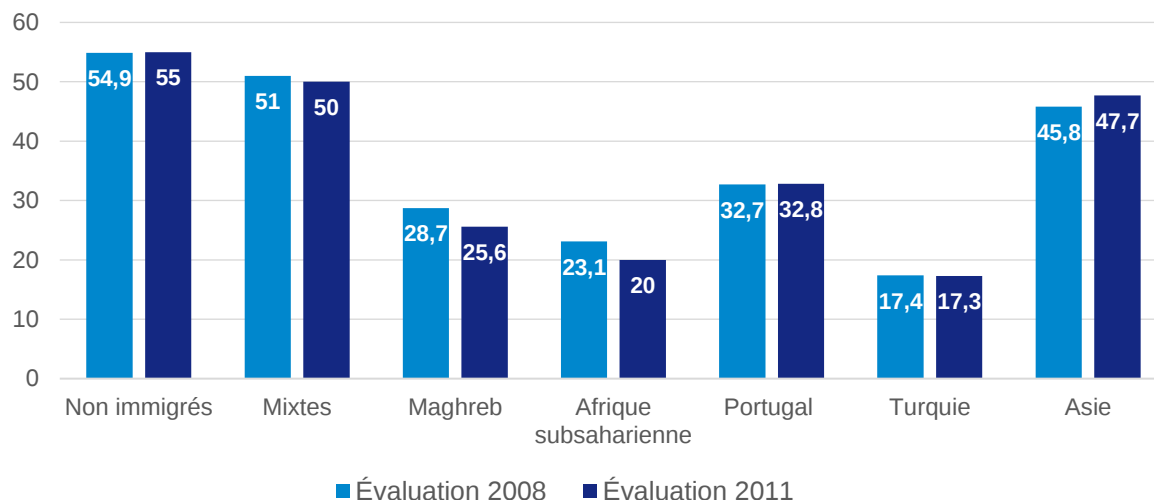
¹ Brinbaum Y. et al. (2016), « [Les trajectoires scolaires des élèves issus de l'immigration selon le genre et l'origine...](#) », *op. cit.*

² *Ibid.*

³ *Ibid.*

⁴ Zeroulou Z. (1988), « [La réussite scolaire des enfants d'immigrés. L'apport d'une approche en termes de mobilisation](#) », *Revue française de sociologie*, vol. 29-3, p. 447-470 ; Ichou M. (2018), *Les enfants d'immigrés à l'école. Inégalités scolaires, du primaire à l'enseignement supérieur*, Paris, Puf ; Laacher S. (2016), « [École et immigration : pour un nouveau regard](#) », dans Fournier M. (dir.), *Éduquer et Former. Connaissances et débats en Éducation et Formation*, Auxerre, Éditions Sciences Humaines, p. 428-433.

Graphique 13 – Pourcentage d'élèves qui obtiennent aux évaluations 2008 et 2011 des résultats les plaçant parmi les 50 % des meilleurs élèves selon l'origine migratoire (en %) – panel 2007



Champ : élèves entrés pour la première fois en 6^e en 2007 dans un collège public ou privé de France métropolitaine.

Lecture : testés en 6^e et en 3^e, les élèves du panel 2007 sans origine migratoire sont respectivement 54,9 % et 55 % à obtenir des résultats aux évaluations les plaçant parmi les 50 % des meilleurs élèves.

Source : MENES-DEPP, panel 2007, dans Caille J.-P. (2014), « *Les transformations des trajectoires au collège : des parcours plus homogènes, mais encore très liés au passé scolaire et à l'origine sociale* », Éducation et Formations, n° 85, novembre, p. 18

Des progressions globalement défavorables

Si, comme on l'a vu, la période entre le CP et la 6^e est en moyenne favorable aux descendants d'immigrés, la tendance se retourne ensuite entre la 6^e et la 3^e¹. Des nuances importantes apparaissent cependant en fonction des origines et des disciplines considérées.

M. Ichou montre qu'à l'issue du collège, comme c'était le cas en CP et à la fin de l'école primaire (voir *supra* Graphique 5 et Graphique 10), les enfants d'immigrés obtiennent des résultats globalement inférieurs à ceux des enfants de natifs. Cependant, si après cinq années de scolarité élémentaire, les positions des différents groupes d'enfants d'immigrés, relativement à celle des natifs, s'étaient nettement améliorées, la tendance diffère après les quatre premières années de scolarité dans le secondaire². En effet, les écarts se

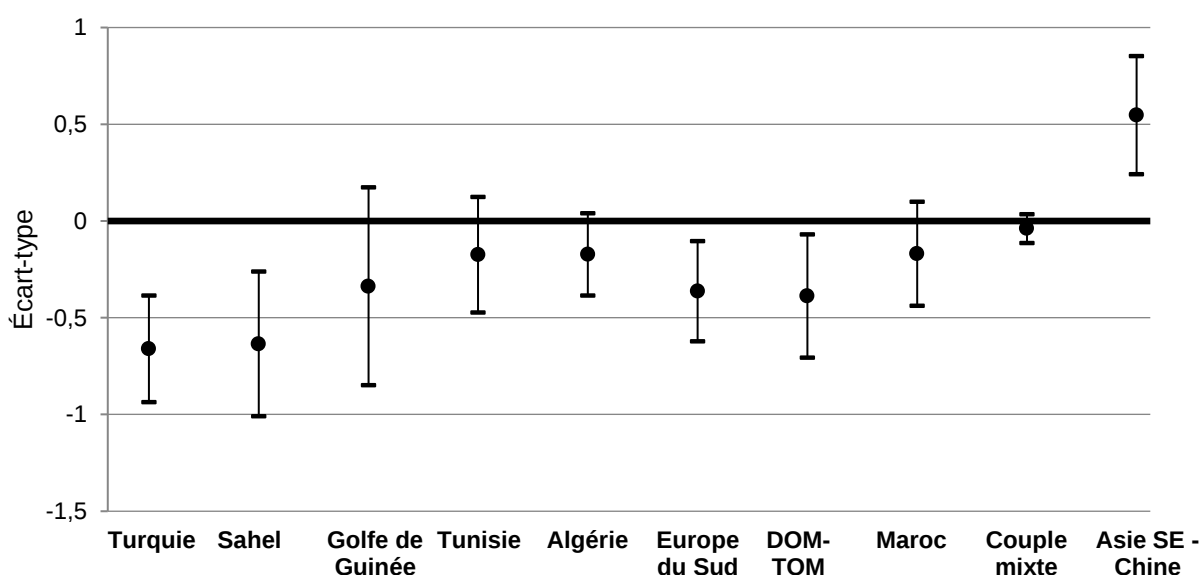
¹ Ichou M. (2015), « *Origine migratoire et inégalités scolaires : étude longitudinale des résultats scolaires des descendants d'immigrés en France et en Angleterre* », *Revue française de pédagogie*, n° 191(2), avril-mai-juin, p. 29-46, ici p. 38.

² Ichou M. (2013), « *Différences d'origine et origine des différences : les résultats scolaires des enfants d'émigrés/immigrés en France du début de l'école primaire à la fin du collège* », *Revue française de sociologie*, vol. 54.

creusent en défaveur des enfants d'immigrés. À titre illustratif, pour les enfants d'origine marocaine par exemple, on passe d'un écart positif à un écart-type d'environ -0,2.

En termes d'acquis, la position relative des enfants d'immigrés par rapport aux collégiens de familles non immigrées ou mixtes n'évolue guère entre la première et la quatrième année d'études secondaires¹ (Graphique 14). En français, les écarts ont plutôt tendance à se réduire au collège selon le pays de naissance des parents². En mathématiques, l'ascendance migratoire joue à la fois sur les résultats en 6^e et sur leur évolution, à chaque fois au détriment des élèves dont les parents sont nés à l'étranger, à l'exception de ceux qui sont nés en Europe ou en Asie : « qu'ils soient d'origine populaire ou non, les enfants dont les parents sont nés au Maghreb ou en Afrique subsaharienne voient leurs performances scolaires en mathématiques diminuer au fil des années de collège³ ».

Graphique 14 – Les différences « nettes » de résultats scolaires en 3^e entre les groupes d'enfants d'immigrés et les enfants de natifs (groupe de référence) – panel 1997



Champ : élèves entrés au CP en 1997 dans une école publique ou privée de France métropolitaine.

Lecture : en 3^e, les enfants d'immigrés de Turquie ont un score moyen inférieur à celui des enfants de natifs d'environ 0,7 écart-type (point de gauche), une fois contrôlés les effets des propriétés sociales et familiales des élèves.

Source : calculs de Mathieu Ichou, à partir de MENES-DEPP, panel 1997

¹ Caille J.-P. (2014), « Les transformations des trajectoires au collège : des parcours plus homogènes, mais encore très liés au passé scolaire et à l'origine sociale », *Éducation et Formations*, n° 85, novembre.

² Cayouette-Remblière J. et Moulin L. (2019), « Comment évoluent les inégalités de performances scolaires au collège ? », *op. cit.*

³ *Ibid.*, p. 569.

En revanche, le désavantage lié au fait, pour les collégiens, d'être eux-mêmes immigrés ne se maintient pas dans le temps : les élèves nés à l'étranger parviennent certes en 6^e avec des acquis en français et en mathématiques moins assurés que ceux des autres enfants d'immigrés, mais ils rattrapent leur retard en cours de collège¹.

2. Pour une minorité, des trajectoires qui dévient dès l'entrée en 6^e

Les écarts de performances scolaires attribuables aux caractéristiques socioéconomiques des élèves se maintiennent, voire tendent à se creuser (comme en mathématiques) au collège, contribuant à différencier leurs trajectoires, aux marges du collège unique mais également, à plus bas bruit, en son cœur, par le biais notamment des redoublements et de la construction de l'orientation. Ces trajectoires conduisent – dans un système dans lequel le niveau évalué en 3^e en demeure le principal déterminant de l'orientation – à des poursuites d'études socialement différenciées.

Les écarts dans les taux de passages, les redoublements, les sorties précoces, les filières d'orientation (Figures 6, 7 et 8) rendent compte de ces divergences et de leur hiérarchisation : ils sont nettement plus prononcés entre les enfants d'origine modeste et ceux d'origine favorisée qu'entre les garçons et les filles, et plus encore qu'entre les enfants sans ou avec ascendance migratoire, même en ne retenant que les enfants d'origine extra-européenne.

Dès avant l'orientation de fin de 3^e, les collégiens peuvent voir leurs parcours scolaires affectés par trois types d'événements : les redoublements (Tableau 13), les orientations vers des classes spécialisées (Segpa² ; 3^e DP6 « prépa-pro »³, d'insertion ou agricole ; CPA ; classes relais⁴, etc.) et les sorties précoces du système éducatif⁵. Ensemble, ces événements touchent environ 20 % des élèves. Les parcours se sont nettement homogénéisés entre la fin des années 1990 et la fin des années 2000, mais ils demeurent marqués socialement.

¹ Caille J.-P., Cosquéric A., Miranda E. et Viard-Guillot L. (2016), « [La réussite scolaire des enfants d'immigrés au collège est plus liée au capital culturel de leur famille qu'à leur passé migratoire](#) », dans Insee (2016), *France, portrait social. Édition 2016*, coll. « Insee Références », novembre, p. 87-106.

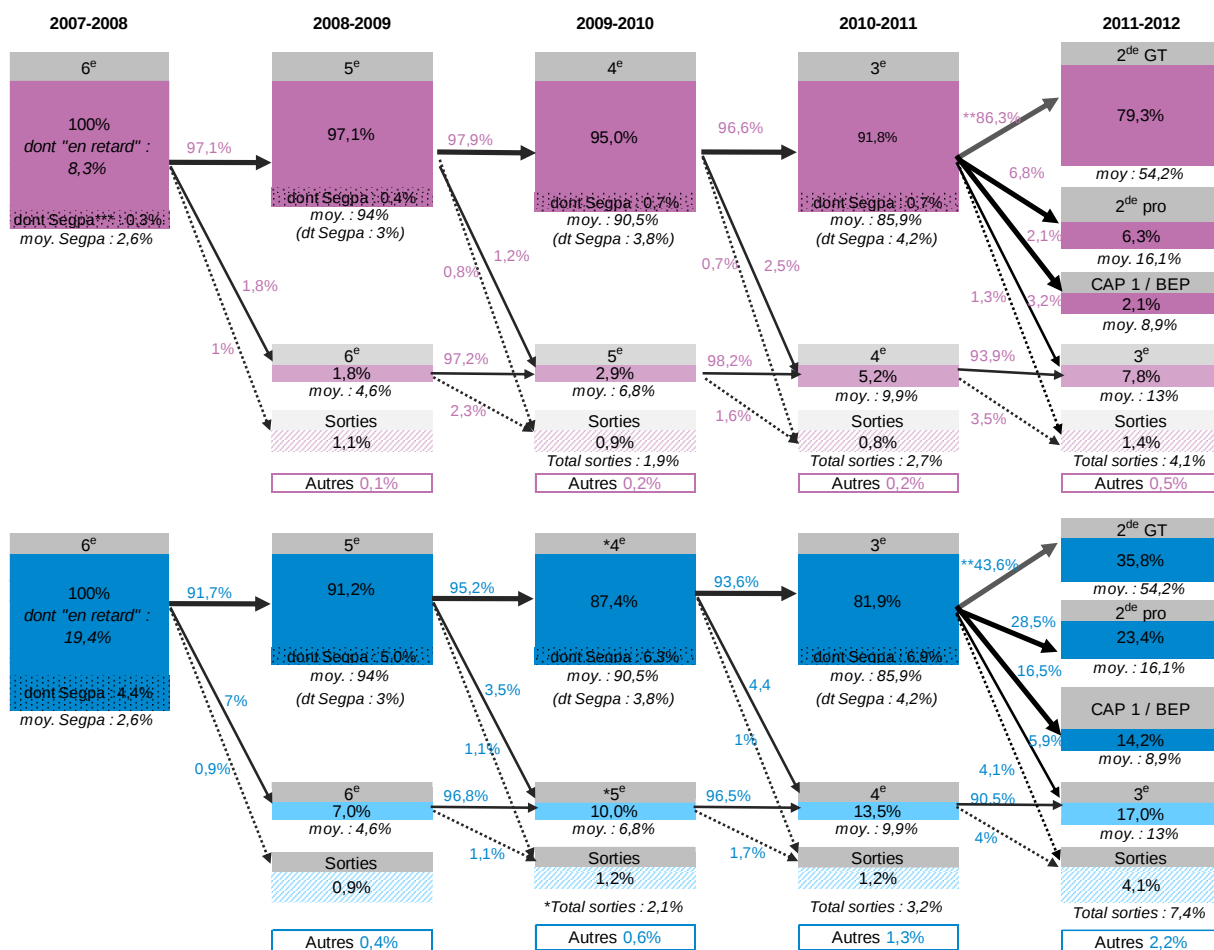
² Les Segpa (sections d'enseignement général et professionnel adapté) sont des classes implantées dans des collèges qui accueillent les enfants présentant des difficultés scolaires importantes et durables, qui ne peuvent être résolues par des actions d'aide scolaire et de soutien.

³ La troisième option, « Découverte professionnelle 6 heures » (DP6), permet de tester différents métiers avant de choisir un CAP ou un bac pro.

⁴ Les dispositifs relais (classes et ateliers) accueillent temporairement des élèves, en voie de déscolarisation et de désocialisation, qui ont bénéficié au préalable de toutes les possibilités de prise en charge prévues au sein des collèges.

⁵ Caille J.-P. (2014), « [Les transformations des trajectoires au collège...](#) », *op. cit.*

Figure 6 – Trajectoires comparées selon les origines sociales au collège (panel 2007)



Élèves d'origine favorisée :

enfants de ménages à dominante cadre ou à dominante intermédiaire/cadre (30 % des élèves entrés en 6^e en 2007).

Élèves d'origine modeste :

enfants de ménages à dominante ouvrière ou composé d'une personne ouvrière ou employée sans conjoint ou avec un conjoint inactif (35 % des élèves entrés en 6^e en 2007).

* En 2009-2010, 87,4 % des enfants de familles modestes entrés en 6^e en 2007 sont en 4^e, 10 % encore en 5^e, et 2,1 % sont sortis du système éducatif.

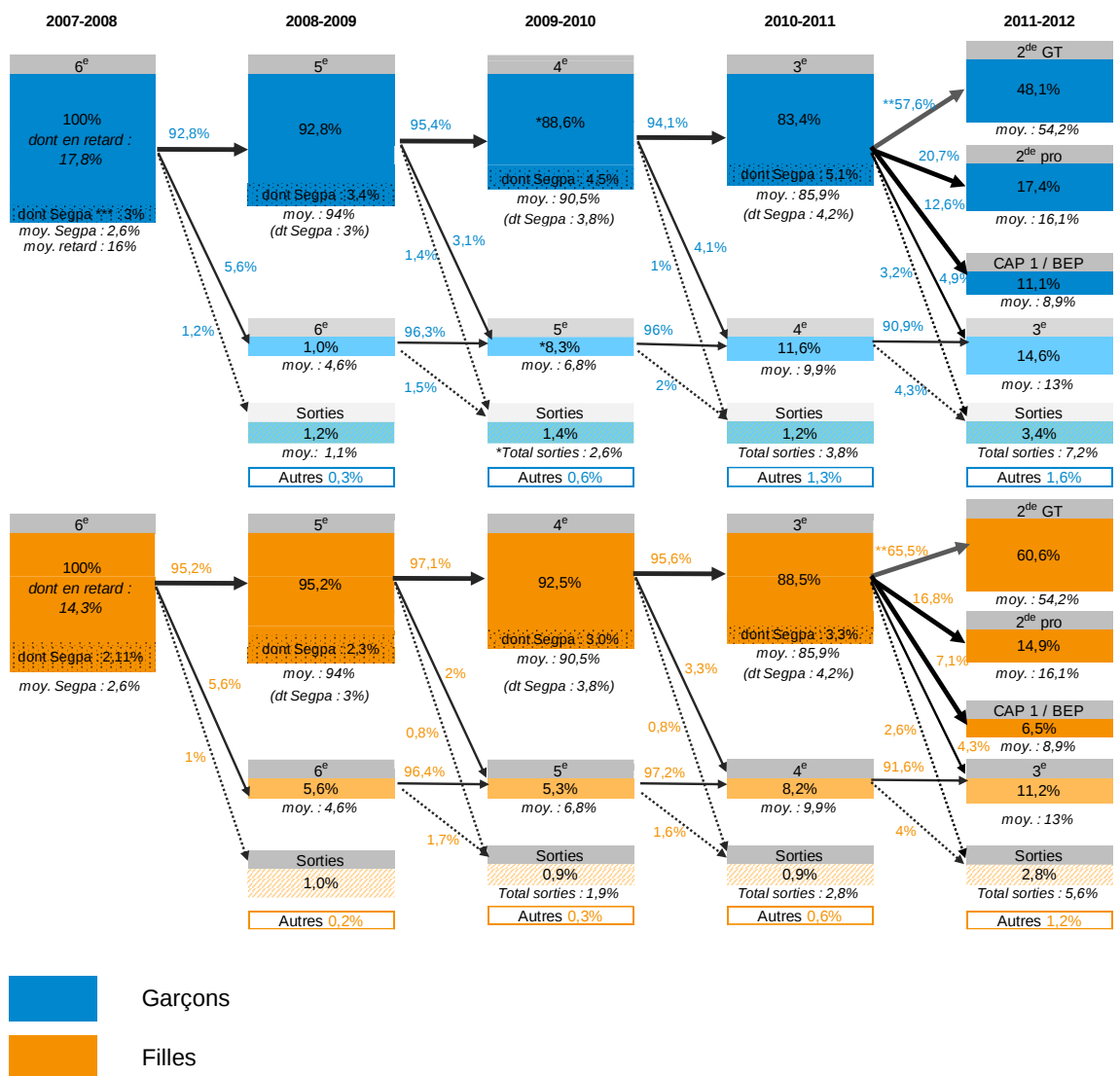
** 86,3 % des élèves de familles favorisées et 46,3 % des enfants de familles modestes qui étaient en 3^e en 2010-2011 sont allés en 2^{de} générale et technologique en 2011-2012.

moy. : moyenne des élèves du panel 2007 ; *** Segpa et autres (classes relais, etc.).

Champ : élèves entrés en 6^e pour la première fois en 2007 dans un collège public ou privé sous contrat de France métropolitaine ou des départements d'outre-mer.

Source : calculs France Stratégie, à partir de MENES-DEPP, panel 2007

Figure 7 – Trajectoires comparées selon le genre au collège (panel 2007)



* En 2009-2010, 88,6 % des garçons entrés en 6^e en 2007 sont en 4^e, 8,3 % encore en 5^e, et 2,6 % sont sortis du système éducatif.

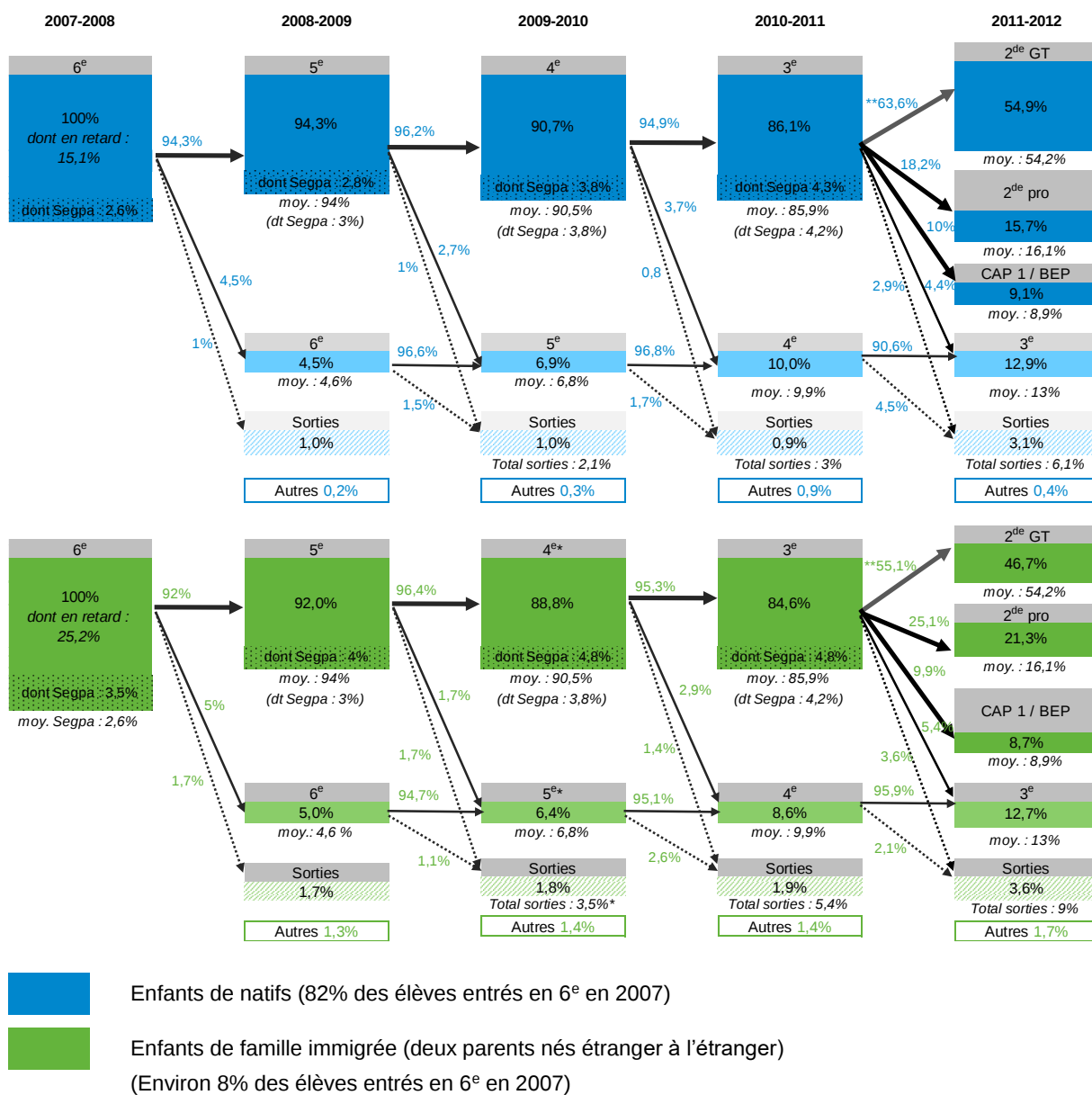
** 57,6 % des garçons et 65,5 % des filles entrés en 6^e en 2007 qui étaient en 3^e en 2010-2011 sont en 2^{de} générale et technologique en 2011-2012.

moy. : moyenne des élèves du panel 2007 ; *** Segpa et autres (classes relais, etc.).

Champ : élèves entrés en 6^e pour la première fois en 2007 dans un collège public ou privé sous contrat de France métropolitaine ou des départements d'outre-mer.

Source : calculs France Stratégie, à partir de MENES-DEPP, panel 2007

Figure 8 – Trajectoires comparées selon l'ascendance migratoire au collège (panel 2007)



* En 2009-2010, 88,8 % des enfants d'immigrés extra-européens entrés en 6^e en 2007 sont en 4^e, 6,4 % encore en 5^e, et 3,5 % sont sortis du système éducatif.

** 63,6 % des enfants de natifs et 55,1 % des enfants d'immigrés entrés en 6^e en 2007 qui étaient en 3^e en 2010-2011 sont en 2^{de} générale et technologique en 2011-2012.

moy. : moyenne des élèves du panel 2007 ; *** Segpa et autres (classes relais, etc.).

Champ : élèves entrés en 6^e pour la première fois en 2007 dans un collège public ou privé sous contrat de France métropolitaine ou des départements d'outre-mer.

Source : calculs France Stratégie, à partir de MENES-DEPP, panel 2007

**Tableau 13 – Les facteurs de différenciation des parcours scolaires au collège (en %)
– panels 1995 et 2007**

	Panel 2007	Panel 1995
Redoublement de la 6 ^e	4,1	10,0
Redoublement de la 5 ^e	2,2	9,6
Redoublement de la 4 ^e	3,1	6,3
Redoublement de la 3 ^e	3,8	7,0
Au moins un redoublement au collège	12,9	31,5
Orientation en 4 ^e d'aide et de soutien ou technologique	1,1	8,7
Orientation en 3 ^e d'insertion ou technologique	1,9	9,7
Orientation en dispositif de pré-apprentissage	0,7	2,0
Orientation en Segpa, UPI ⁽¹⁾ ou IME ⁽²⁾	3,3	3,5
Refus d'un vœu d'orientation en fin de 3 ^e	5,8	6,9

⁽¹⁾ UPI : unité pédagogique d'intégration ; ⁽²⁾ IME : institut médico-éducatif.

Champ : élèves entrés pour la première fois en 1995 et 2007 en 6^e ou 6^e Segpa dans un collège public ou privé de France métropolitaine.

Lecture : 4,1 % des élèves entrés en 6^e en 2007 ont redoublé cette classe.

Source : MENES-DEPP, panels 1995 et 2007, dans Caille J.-P. (2014), « *Les transformations des trajectoires au collège : des parcours plus homogènes, mais encore très liés au passé scolaire et à l'origine sociale* », Éducation et Formations, n° 85, novembre, p. 8

2.1. Préorientations et enseignement adapté : un reflet du niveau, mais pas uniquement...

Le collège est moins unique qu'il n'y paraît. Seuls 84 % des élèves entrés en 6^e en 2007 se sont présentés à la série générale du diplôme national du brevet quatre ou cinq ans plus tard, à l'issue de trajectoires plus ou moins heurtées¹ et difficiles. Parmi les 16 % d'élèves du panel 2007 n'ayant pas passé le brevet en série générale :

- le tiers a passé un brevet en série technologique ou professionnelle ;
- un cinquième a fréquenté l'éducation spécialisée (section d'enseignement général et professionnel adapté ou Segpa) ;
- un dixième a été orienté vers un CAP (certificat d'aptitude professionnelle) ;
- quelques-uns ont été orientés dans des dispositifs spécialisés ou classes relais².

¹ Les parcours sont dits « linéaires » lorsque les élèves ne rencontrent pas de difficultés (redoublement, réorientation, arrêt des études, non réussite au diplôme) ; « heurtés » dans le cas contraire.

² Un cinquième est « perdu de vue » dans les données nationales. Cayouette-Remblière J. et Moulin L. (2019), « *Comment évoluent les inégalités de performances scolaires au collège ?* », *op. cit.*

À l'issue du CM2 déjà, 2,6 % des élèves du panel 2007 ont ainsi quitté le tronc commun, ayant été orienté vers une Segpa. C'est pour cette minorité d'élèves un premier palier de quasi-orientation, que la majorité de leurs pairs ne connaîtra qu'après la classe de 3^e. D'autres élèves rejoignent une Segpa entre la 5^e et la 3^e (au total, 3,4 % des élèves ont passé au moins un an en Segpa) ou un autre dispositif spécifique¹. Ces préorientations, si elles reflètent d'abord le niveau/les performances des élèves à leur entrée en 6^e, affectent toutefois les élèves de manière différenciée, à notes égales, en fonction de leur origine sociale, de leur genre et de leur origine migratoire. Ainsi, si 16 % d'élèves en moyenne ne passent pas le brevet en série générale à l'issue de quatre ou cinq ans au collège, cette situation concerne 12 % des filles et 19 % des garçons, 6 % des enfants d'enseignants mais plus d'un quart des enfants d'ouvriers (Tableau 14)².

Tableau 14 – Probabilité de ne pas se présenter au brevet des collèges en série générale quatre ou cinq ans après l'entrée en 6^e (panel 2007)

Caractéristiques	%
<i>Profession des parents</i>	
Enseignant	6
Cadre	7
Profession intermédiaire	10
Artisan, commerçant	16
Agriculteur	15
Employé	19
Ouvrier qualifié	25
Ouvrier non qualifié	28
Sans profession	37
<i>Sexe</i>	
Fille	12
Garçon	19

¹ 5,6 % des collégiens actuels sont scolarisés en Segpa. DEPP (2021), *Repères et références statistiques 2021*.

² Cayouette-Remblière J. et Moulin L. (2019), « *Comment évoluent les inégalités de performances scolaires au collège ?* », *op. cit.* Dans cette étude, la « profession des parents » est construite différemment que dans la plupart des publications statistiques de la DEPP, la profession retenue étant celle de la catégorie la plus élevée (par rapport à la proximité du système scolaire). La catégorie « Sans profession » ne rassemble ici qu'1 % des élèves, soit beaucoup moins que la catégorie « Inactif » souvent citée ici.

Caractéristiques	%
<i>Quintiles aux évaluations en 6^e</i>	
1 ^{er} quintile	41
2 ^e quintile	18
3 ^e quintile	10
4 ^e quintile	6
5 ^e quintile	4
Moyenne	16

Note : les quintiles ont été calculés sur le champ.

Champ : élèves entrés pour la première fois en 2007 en 6^e dans un collège public ou privé de France métropolitaine ou des départements d'outre-mer, dont on connaît les résultats aux évaluations en 6^e et qui ont répondu à l'enquête *Famille*. Les données sont pondérées.

Source : MENES-DEPP, panel 2007 et enquête auprès des familles 2008, dans Cayouette-Remblière J. et Moulin L. (2019), « [Comment évoluent les inégalités de performances scolaires au collège ? Un suivi longitudinal des élèves entre la 6^e et la 3^e](#) », Population, vol. 74, p. 578

Des formes de relégation qui touchent d'abord les enfants des classes populaires...

La surreprésentation des enfants des classes populaires dans les dispositifs de préorientation est massive. En 2007, 5,3 % des enfants d'ouvriers mais seulement 0,3 % des enfants d'enseignants scolarisés au collège en 2007 étaient en Segpa¹. Plus d'un élève sur deux scolarisé en Segpa entre 2007 et 2011 appartenait à une famille d'ouvriers. Près de 7 % vivaient dans une famille d'inactifs (contre 1 % dans le cursus général)².

À peine trois élèves de Segpa sur dix avaient une mère titulaire d'un diplôme et lorsqu'elle en avait un, il s'agissait dans la majorité des cas d'un CAP, d'un BEP ou d'un bac professionnel³. Au total, 75 % des élèves du panel 2007 passés par une Segpa appartiennent aux 30 % des familles les plus modestes – une situation très similaire à celle de la génération précédente (dans le panel 1995, 73 % étaient issus des milieux populaires – ouvriers, inactifs) vs 0,8 % des milieux de cadres et professions intellectuelles supérieures⁴. La composition sociale actuelle des Segpa témoigne des mêmes déséquilibres qu'il y a dix ans (Graphique 15). En 2022, 7,2 % des enfants d'inactifs au collège sont en Segpa, contre 0,27 % des enfants de cadres et 4 % des enfants d'ouvriers⁵.

¹ DEPP (2008), [Repères et références statistiques 2008](#).

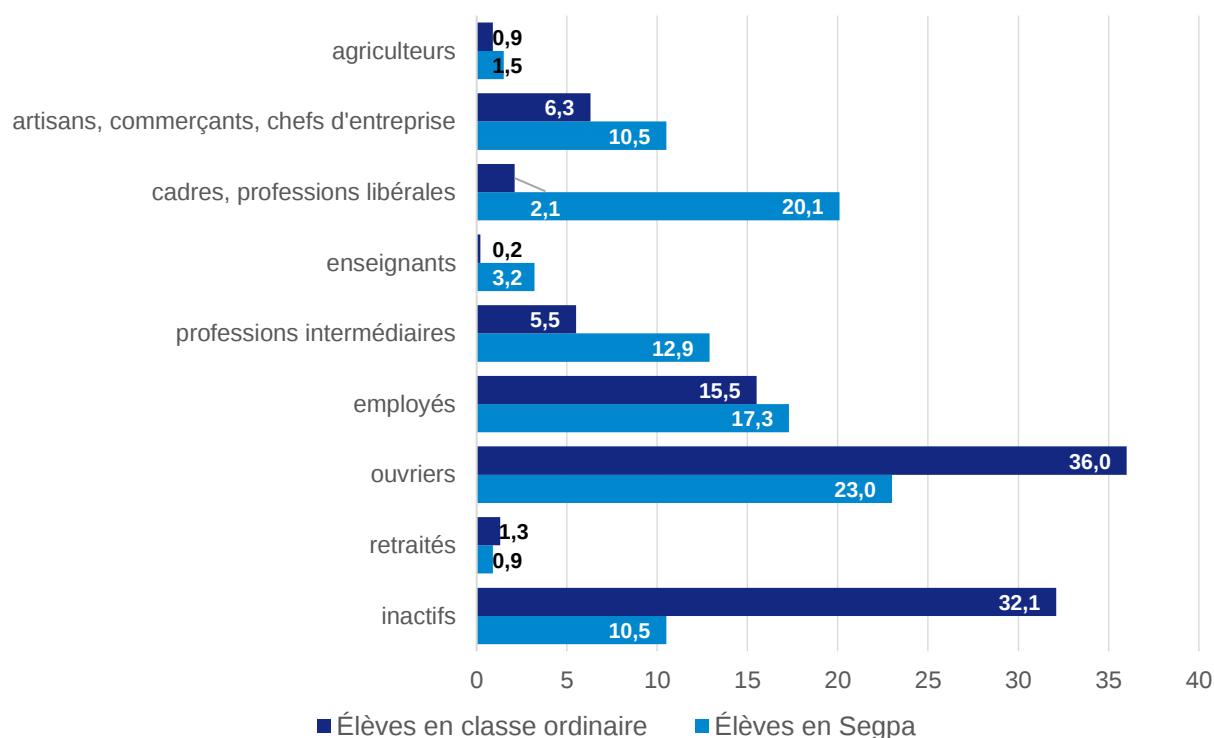
² Gasq P.-O. et Pirus C. (2017), « [Après leur entrée en sixième en 2007, près de quatre élèves de SEGPA sur dix sortent diplômés du système éducatif](#) », Note d'information, n° 02, DEPP, janvier.

³ *Ibid.*

⁴ Zaffran J. (2010), « [Entrer en Segpa et en sortir ou la question des inégalités transposées](#) », Formation Emploi, n° 109, janvier-mars, p. 85-97.

⁵ DEPP (2022), [Repères et références statistiques 2022](#).

Graphique 15 – Répartition des élèves de Segpa selon la PCS du responsable de l'élève (en %) à la rentrée 2021



Champ : élèves scolarisés à la rentrée 2020 dans les collèges publics et privés de France métropolitaine et des départements et régions d'outre-mer.

Lecture : à la rentrée 2021, 32,1 % des élèves en Segpa vivent dans une famille d'inactifs, contre 10,5 % des élèves en classe ordinaire.

Source : [RERS 2022](#), p. 83

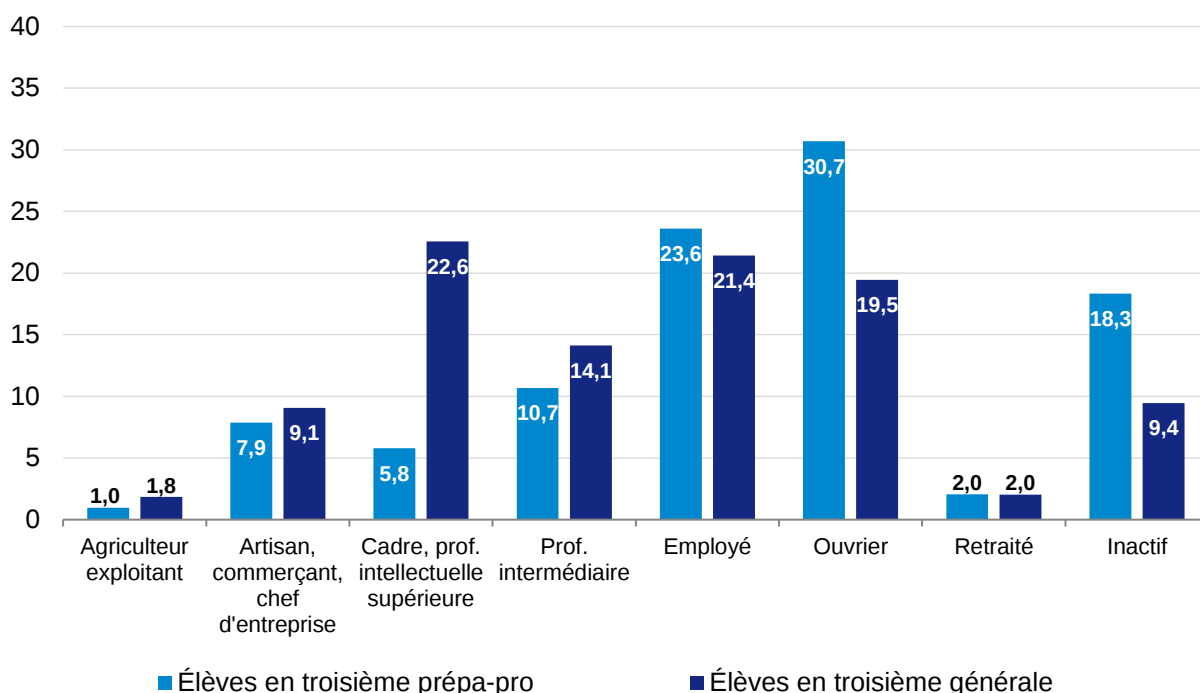
Environ 4 % des élèves de 3^e sont aujourd'hui en 3^e préparatoire à l'enseignement professionnel¹. Les collégiens du panel 2007 orientés en « prépa-pro » présentaient les mêmes caractéristiques sociales et scolaires que les élèves de Segpa. Les enfants d'ouvriers et d'inactifs y étaient, là encore, surreprésentés : respectivement 30,7 % et 18,3 % des effectifs contre 19,5 % et 9,4 % en 3^e générale (Graphique 16)². De même, la grande majorité des 7 000 élèves de DIMA (« Dispositif d'initiation aux métiers de l'alternance ») de 2012 était issue des classes populaires³.

¹ Gasq P.-O. et Pirus C. (2018), « [Parcours des élèves en troisième préparatoire à l'enseignement professionnel](#) », *Note d'information*, n° 18.24, DEPP, septembre.

² *Ibid.*

³ Bouzignac V., Capdevielle-Mougnibas V. et de Léonardis M. (2015), « [Projet professionnel, rapport à l'apprendre et sens de l'expérience scolaire chez des collégien\(ne\)s orienté\(e\)s vers le Dispositif d'Initiation aux Métiers de l'Alternance \(DIMA\)](#) », *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 44/2, juin.

Graphique 16 – Répartition des élèves de 3^e prépa-pro et de 3^e générale selon la PCS du responsable de l'élève (en %) à la rentrée 2012



Champ : élèves entrés en 3^e prépa-pro ou en 3^e générale (hors Segpa et Ulis) en 2012 dans un collège public ou privé sous contrat de France métropolitaine ou des départements d'outre-mer (hors Mayotte).

Lecture : parmi les élèves scolarisés en 3^e prépa-pro en 2012, 23,6 % sont des enfants d'employés.

Source : MENES-DEPP, système d'information SCOLARITE, dans Gasq P.-O. et Pirus C. (2018), « *Parcours des élèves en troisième préparatoire à l'enseignement professionnel* », Note d'information, n° 18.24, DEPP, septembre, p. 2

... ainsi que les garçons et les enfants d'immigrés

62 % des élèves de Segpa – un chiffre stable depuis 2011 – et près de deux tiers des prépa-pro sont des garçons¹.

Les jeunes issus d'une famille immigrée² sont également surreprésentés en Segpa (3,4 % contre 2,6 % des enfants de natifs en 5^e par exemple, voir Figure 8), toutes choses n'étant pas égales par ailleurs.

¹ DEPP (2018), *Repères et références statistiques 2018*.

² Ici deux parents immigrés ou parent seul immigré.

Encadré 3 – Les trajectoires des élèves de Segpa

Les élèves entrés en 6^e en Segpa connaissent des trajectoires plus heurtées que les autres élèves, avec davantage de redoublements et des sorties bien plus précoces du système scolaire. Parmi ces élèves, deux sur trois poursuivent leurs études après le collège, principalement en voie professionnelle. Ils sont ainsi près de 93 % à entrer en CAP au terme de la 3^e (hors sortants du système scolaire). Au terme de leur formation, seuls quatre élèves sur dix entrés en Segpa en 6^e sortent diplômés du système éducatif¹. Les trajectoires en Segpa apparaissent comme très spécifiques : l'entrée dans cette section acte une forme de pré-orientation future.

2.2. Des sorties « précoces² » socialement différenciées

L'interruption des études avant la fin du collège (avant ou après l'âge de la fin de la scolarité obligatoire à 16 ans) est un phénomène devenu relativement marginal. La dernière classe fréquentée par l'immense majorité des élèves (86 %) sortis sans diplôme de l'enseignement secondaire est une classe de lycée général et technologique ou de la voie professionnelle. Les décrochages de la 6^e à la 4^e incluse sont très rares (moins de 0,3 % des élèves, 2,6 % des sorties sans diplôme³). 1,3 % des élèves du panel 2007 ont quitté le système scolaire en cours ou immédiatement après la 3^e, avec ou sans diplôme national du brevet (DNB), soit 11,4 % des sorties sans diplôme⁴. Ces sorties sont extrêmement marquées socialement. Elles reflètent d'abord des difficultés scolaires importantes et des décrochages cognitifs⁵ chez les élèves concernés mais également des réactions et des stratégies différenciées face à ces difficultés.

¹ *Ibid.*

² Les « sorties précoces », au sens de l'indicateur européen, désignent « la proportion de jeunes, dans une population de référence (18 à 24 ans), qui n'ont pas de diplôme ou uniquement le brevet des collèges et qui ne suivent pas une formation, quel qu'en soit le type ». Le terme désigne donc une situation différente des sorties précoces étudiées ici qui concernent des élèves ayant mis fin à leurs études avant la fin de la quatrième année d'études secondaires. À noter que de nombreuses sources ne distinguent pas les sorties sans diplôme à proprement parler de l'absence de diplôme autre que le DNB/BEPC.

³ 11,1 % des élèves du panel 2007 sont sortis sans diplômes autre que le DNB de l'enseignement secondaire. Parmi eux, 2,6 % l'ont fait entre la 6^e et la fin de la 4^e. Barhouni M. et Caille J.-P. (2020), « [Les élèves sortent de l'enseignement secondaire de plus en plus diplômés...](#) », *op. cit.*

⁴ La dernière classe fréquentée par 11,4 % des élèves du panel 2007 sortis sans diplôme de l'enseignement secondaire était la 3^e.

⁵ Ce terme désigne des élèves qui sont « présent[s] à l'école sans apprendre ni comprendre, et [sans] parvenir à donner du sens » à ce qu'ils font (Cayouette-Remblière J. [2016], *L'école qui classe. 530 élèves du primaire au bac*, Paris, Puf, coll. « Le lien social »). Ils obtiennent moins de 10 sur 20 pendant trois trimestres et les commentaires à leur sujet ne signalent aucun effort d'apprentissage. Le décrochage cognitif affecte davantage les enfants des classes populaires.

Des enfants d'inactifs particulièrement touchés

Les sorties du système scolaire en cours ou fin de collège, sans obtention du DNB, touchent particulièrement les élèves dont les parents sont inactifs, en particulier à l'issue d'un parcours en Segpa. Les enfants d'inactifs sont ainsi cinq fois plus concernés par une sortie du système scolaire dans les cinq ans qui suivent l'entrée en collège que l'ensemble des élèves : 10 % d'entre eux mettent fin à leurs études dans ces conditions, contre seulement 2 % des enfants d'employés et d'ouvriers et 0,3 % de ceux de cadres et d'enseignants¹. Phénomène notable, un bon niveau en 6^e ne protège pas les enfants des catégories les plus populaires d'une sortie du système scolaire dès le collège. 17 % des enfants d'ouvriers non qualifiés parmi les 50 % des élèves les plus performants en 6^e (7 % parmi les 25 % les plus performants) sortent de l'enseignement secondaire sans diplôme, contre 6 % des enfants d'enseignants (et seulement 1 % parmi les 25 % les plus performants)².

Les sorties précoces, un phénomène très masculin

Les garçons du panel 2007 sont deux fois plus nombreux que les filles à sortir précocement du système scolaire (2,1 % contre 1,2 %)³. Cependant, parmi les élèves de Segpa qui quittent le collège, les filles sont légèrement surreprésentées : elles constituent 42 % des sorties précoces, alors qu'elles ne sont que 38 % des effectifs⁴. Cette situation pourrait être le signe d'une plus forte réticence à inscrire les filles dans ces sections, qui seraient donc réservées aux plus fragiles d'entre elles.

Des enfants d'immigrés nettement plus nombreux à quitter le collège en cours de route

Les enfants d'immigrés sont deux fois plus nombreux que les enfants sans ascendance migratoire à quitter le système scolaire au collège (quatre ans après leur entrée en 6^e, 4,3 % des enfants de deux immigrés ont quitté le système scolaire contre 3 % des enfants de natifs⁵). En cohérence avec ce que l'on observe pour les performances et les progressions, c'est l'inverse « toutes choses égales par ailleurs⁶ ».

¹ Caille J.-P. (2014), « [Les transformations des trajectoires au collège...](#) », *op. cit.*

² Barhoumi M. et Caille J.-P. (2020), « [Les élèves sortent de l'enseignement secondaire de plus en plus diplômés...](#) », *op. cit.*

³ Caille J.-P. (2014), « [Les transformations des trajectoires au collège...](#) », *op. cit.* Il est à noter que les chiffres présentés ici ne sont pas identiques à ceux de la Figure 7. Ces variations s'expliquent par un traitement différent des sorties de la scolarité.

⁴ Gasq P.-O. et Pirus C. (2017), « [Après leur entrée en sixième en 2007, près de quatre élèves de SEGPA sur dix sortent diplômés du système éducatif](#) », *op. cit.*

⁵ Il est à noter que les chiffres présentés ici ne sont pas identiques à ceux de la Figure 8. Ces variations s'expliquent par un traitement différent des sorties de la scolarité.

⁶ Caille J.-P. (2014), « [Les transformations des trajectoires au collège...](#) », *op. cit.*

2.3. Parcours « d'excellence » : l'autre forme de pré-orientation

Segpa et prépa-pro ne sont pas les seuls accrocs à l'unicité du collège ni les seules formes de « pré-orientation ». À l'autre bout du spectre, différents parcours, en général destinés aux bons élèves, coexistent au sein des mêmes établissements : sections internationales et européennes, classes bilangues et classes à horaires aménagés (CHA) conduisent presque exclusivement à la voie générale du lycée. Leur composition sociale apparaît comme le reflet inversé de celle des « filières de relégation » évoquées plus haut, y compris lorsqu'ils sont proposés dans les établissements de l'éducation prioritaire. La corrélation entre le choix de ces parcours et les trajectoires ultérieures de réussite est manifeste. Les inégalités sociales qui s'y observent et qui ne sont pas le seul résultat du « niveau » à l'entrée en 6^e doivent donc être interrogées.

Une surreprésentation importante des catégories sociales les plus favorisées dans les parcours et choix d'option élitaires¹

Les classes à horaires aménagés (CHA) par exemple scolarisent aujourd'hui une petite minorité d'enfants (26 000 élèves, soit 0,8 % des collégiens, pour les trois quarts inscrits en musique), dont le destin scolaire est particulièrement favorable. 92 % des collégiens de CHA s'orientent en effet vers une 2^{de} générale et technologique (contre seulement 67 % en moyenne pour les sortants de 3^e). Trois ans après la sortie du collège, 46 % d'entre eux sont en terminale scientifique (contre 23 % en moyenne pour les sortants de 3^e « classique »).

Or plus de quatre élèves de CHA sur dix sont issus d'un milieu social très favorisé (contre 23 % en moyenne pour l'ensemble des collégiens). En miroir, les CHAM (musique) et CHAD (danse) accueillent moins de 25 % d'élèves de milieux défavorisés (qui représentent 40 % des collégiens)². S'il peut permettre d'encourager la mixité sociale au niveau des établissements, le développement de ces classes dans l'éducation prioritaire ne permet qu'imparfaitement de compenser ces déséquilibres, car elles accueillent souvent les moins défavorisés des élèves. Ainsi, 53 % des élèves scolarisés en CHA en éducation prioritaire ne sont pas issus d'un milieu défavorisé (Tableau 15)³. Dans les collèges qui proposent un tel enseignement, les disparités de milieu social sont importantes entre les élèves concernés et les autres élèves de l'établissement : la part de catégories socioprofessionnelles très favorisées varie du simple au double (42 % contre 20 %) selon que les élèves sont inscrits ou non dans une CHA⁴.

¹ « Élitare » faisant référence à ce qui appartient à une élite ; et « élitiste », ce qui favorise une élite.

² Ayoub A. et Maugis S. (2019), « [Près de 26 000 élèves scolarisés dans des classes à horaires aménagés](#) », *Note d'information*, n° 19.21, DEPP, juin.

³ Le théâtre fait exception : près de 40 % des élèves inscrits en CHAT appartiennent à un milieu social défavorisé et 24 % à un milieu favorisé.

⁴ Ayoub A. et Maugis S. (2019), « [Près de 26 000 élèves scolarisés dans des classes à horaires aménagés](#) », *op. cit.*

Tableau 15 – Répartition par PCS des collégiens inscrits dans une classe à horaires aménagés à la rentrée 2018

Formation	Professions et catégories socioprofessionnelles									
	Très favorisée		Favorisée		Moyenne		Défavorisée		Total	
	Tous établissements	dont éducation prioritaire	Tous établissements	dont éducation prioritaire	Tous établissements	dont éducation prioritaire	Tous établissements	dont éducation prioritaire	Tous établissements	dont éducation prioritaire
CHAM*	9 070 (45,1 %)	764 (19,2 %)	2 540 (12,6 %)	409 (10,3 %)	4 012 (20 %)	962 (24,2 %)	4 479 (22,3 %)	1 845 (46,4 %)	20 101	3 980
CHAD	744 (42,2 %)	104 (28,9 %)	285 (16,2 %)	49 (13,6 %)	397 (22,5 %)	94 (26,1 %)	337 (19,1 %)	113 (31,4 %)	1 763	360
CHAT**	762 (24 %)	120 (11,8 %)	383 (12,1 %)	97 (9,5 %)	826 (26 %)	236 (23,2 %)	1 206 (38 %)	566 (55,5 %)	3 177	1 019
Arts du cirque	259 (29,3 %)	20 (15,3 %)	120 (13,6 %)	13 (9,9 %)	247 (27,9 %)	41 (31,3 %)	259 (29,3 %)	57 (43,5 %)	885	131
Total des élèves inscrits en CHA	10 835 (41,8 %)	1 008 (18,4 %)	3 328 (12,8 %)	568 (10,3 %)	5 482 (21,1 %)	1 333 (24,3 %)	6 281 (24,2 %)	2 581 (47 %)	25 926	5 490
Total des élèves non inscrits en CHA dans les divisions accueillant au moins un élève inscrit en CHA	5 128 (18,4 %)	530 (8,3 %)	3 120 (11,2 %)	499 (7,8 %)	7 077 (25,4 %)	1 352 (21,2 %)	12 528 (45 %)	3 999 (62,7 %)	27 853	6 380
Total des élèves non inscrits en CHA dans les collèges accueillant au moins un élève inscrit en CHA	40 566 (19,7 %)	3 941 (7,3 %)	22 788 (11,1 %)	3 966 (7,3 %)	51 547 (25 %)	11 728 (21,7 %)	91 300 (44,3 %)	34 532 (63,8 %)	206 201	54 167
Total des élèves	764 901 (23 %)	35 457 (6,5 %)	411 018 (12,4 %)	39 928 (7,3 %)	872 701 (26,2 %)	114 370 (20,9 %)	1 277 571 (38,4 %)	356 503 (65,3 %)	3 326 191	546 258

* Y compris CHAM + « Arts du cirque » ; ** Y compris CHAT + « Arts du cirque ».

Champ : élèves scolarisés à la rentrée 2018 dans les collèges du secteur public et privé sous contrat de France métropolitaine et des DOM.

Lecture : 15,3 % des élèves inscrits en arts du cirque dans un collège de l'éducation prioritaire sont issus d'un milieu social très favorisé.

Source : MENJ-DEPP, système d'information SCOLARITÉ, dans Ayoub A. et Maugis S. (2019), « *Près de 26 000 élèves scolarisés dans des classes à horaires aménagés* », Note d'information, n° 19.21, DEPP, juin, p. 3

La surreprésentation des catégories sociales favorisées est tout aussi marquée en sections européennes ou de langues orientales (SELO) (Tableau 16) et, au sein de ces SELO, nettement plus prononcée pour les sections européennes anglaises que pour les autres. Cet écart dans le poids relatif de chaque catégorie socioprofessionnelle peut s'élever jusqu'à 20 points. Comme pour les CHA, ces sections attirent les enfants les plus favorisés scolarisés dans les établissements de l'éducation prioritaire : dans les collèges relevant de l'éducation prioritaire, qui comptent 70 % à 75 % d'élèves boursiers, les sections européennes accueillent généralement moins de boursiers que le reste de l'établissement¹.

Tableau 16 – Répartition des élèves en classes bilingues et sections européennes ou de langues orientales (SELO) au collège selon la catégorie sociale des parents dans un département X* à la rentrée 2013

CSP des parents	Répartition des PCS dans un département	PCS des élèves inscrits dans une classe bilingue	PCS des élèves inscrits en section européenne ou internationale	PCS des élèves inscrits en section euro et en classe bilingue
Très favorisés	25,3 %	40,6 %	37,9 %	40,3 %
Favorisés	15,5 %	16,2 %	16,3 %	16,2 %
Moyens	27,5 %	21,8 %	23,2 %	22,0 %
Défavorisés	31,7 %	21,3 %	22,6 %	21,5 %

* Ces données proviennent d'un département anonymisé.

Lecture : 40,6 % des élèves inscrits dans une classe bilingue au collège sont issus de milieux très favorisés.

Source : Charbonnier D. et Goursolas J.-M. (2014), *Classes bilingues et sections européennes ou de langues orientales (SELO) en collège*, rapport à madame la ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, décembre, p. 52

Des filles plus nombreuses dans ces parcours de « bons élèves »

Les élèves en CHA sont à 64 % des filles. Elles sont également surreprésentées dans les sections européennes, bilingues et internationales (Tableau 17).

¹ Charbonnier D. et Goursolas J.-M. (2014), *Classes bilingues et sections européennes ou de langues orientales (SELO) en collège*, rapport à madame la ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, décembre.

Tableau 17 – La part des filles en sections européennes ou internationales à la rentrée 2017

	Part des filles (en %)	
	en section	au total
6 ^e -5 ^e	54,7	49,2
4 ^e -3 ^e	54,4	49,4
2 ^{de} générale et technologique	62,4	53,6
1 ^{re} et terminale générale	62,1	56,4
1 ^{re} et terminale technologique	53,2	47,4
Enseignement professionnel	50,0	41,9
Ensemble	60,5	49,7

Champ : élèves scolarisés à la rentrée 2017 dans le second degré dans les établissements publics et privés de France métropolitaine et des départements d'outre-mer (hors classe préprofessionnelle et enseignement adapté et classes pour les élèves en situation de handicap ou de maladies invalidantes).

Lecture : 60,5 % des élèves inscrits dans une section européenne ou internationale sont des filles, alors qu'elles représentent 49,7 % des élèves du second degré.

Source : MENJ-MESRI-DEPP, rentrée 2017, dans DEPP (2019), *Filles et garçons sur le chemin de l'égalité. De l'école à l'enseignement supérieur – Édition 2019*, mars, p. 11

3. Une décantation des inégalités à bas bruit

Les parcours de relégation et d'excellence demeurent marginaux. Ils ne concernent, par construction, qu'une minorité d'élèves, pour la plupart en grande ou très grande difficulté scolaire d'une part, aux très bons résultats de l'autre. Pour la grande majorité des élèves, les parcours au collège apparaissent, à première vue, assez homogènes – et même de plus en plus homogènes, du fait de la baisse des redoublements et de la diminution des classes spécialisées dans les années 2000¹. Pourtant, « un même parcours peut recouvrir des destins scolaires sensiblement différents² » : des profils d'élèves aux destins inégaux se cristallisent pendant cette étape de la scolarité. Le collège unique ne scolarise pas toujours ses élèves ensemble, ni dans les mêmes établissements ni dans les mêmes classes, et cette absence de mixité contribue aux inégalités scolaires. De ce fait, l'orientation à la fin du collège, qui n'est évidemment pas le seul reflet des choix des élèves, n'est pas non plus uniquement celui des écarts de niveau ou de performances constatés en fin de 3^e.

¹ Caille J.-P. (2014), « [Les transformations des trajectoires au collège...](#) », *op. cit.*

² *Ibid.*, p. 7.

3.1. Langues et options : des choix sociologiquement marqués qui contribuent à la ségrégation sociale et scolaire

Le latin

Le caractère prédictif du choix des options et des langues étudiées dans la réussite au collège et les orientations ultérieures a été démontré de longue date¹.

L'exemple du latin² est à cet égard d'autant plus éclairant que la corrélation est manifeste : parmi les élèves du panel 2007 ayant choisi le latin en 5^e, plus de 96 % ont obtenu leur DNB deux ans plus tard, et 70 % un baccalauréat général ou technologique cinq ans plus tard (contre seulement 38 % des non-latinistes). Or, aujourd'hui, seuls 11,1 % des élèves d'origine sociale défavorisée apprennent le latin, contre 27,2 % des élèves d'origine très favorisée³. Dans le panel 2007, l'étude du latin concernait 44 % des enfants d'enseignants, 39 % des enfants de cadres, mais seulement 20 % des enfants d'employés et 15 % des enfants d'ouvriers.

Certes, le choix de l'option latin est d'abord lié au niveau scolaire des élèves (53 % des 10 % des meilleurs élèves à la fin de la 6^e, contre 4 % des élèves les plus faibles). Cependant, à résultats scolaires identiques, l'étude du latin est plus fréquente pour les enfants de catégories les plus aisées. Lorsqu'ils appartiennent aux 10 % des élèves les plus en difficulté à la fin de la 6^e, 8,5 % des enfants de cadres prennent l'option latin contre 4,5 % des enfants de milieux défavorisés. Les stratégies familiales dans le choix des options, telles que le latin, sont marquées socialement⁴.

Le cas particulier de l'éducation prioritaire est très révélateur de l'usage stratégique des options qui peut être fait par les familles dans la construction des parcours de leurs enfants. En effet, bien que le pourcentage de latinistes soit globalement inférieur en éducation prioritaire qu'hors éducation prioritaire, à milieu social équivalent, ils sont plus nombreux. Les enfants de milieux favorisés, quel que soit leur niveau, font notamment plus souvent le choix du latin lorsqu'ils sont scolarisés dans les réseaux d'éducation prioritaire (Graphique 17). Selon Gasq et Touahir (2015), « on peut supposer que de tels écarts illustrent le rôle joué par le latin dans la stratégie de certaines familles favorisées qui

¹ Duru-Bellat M. et Mingat A. (1997), « [La constitution de classes de niveau dans les collèges ; les effets pervers d'une pratique à visée égalisatrice](#) », *Revue française de sociologie*, vol. 38(4), p. 759-789.

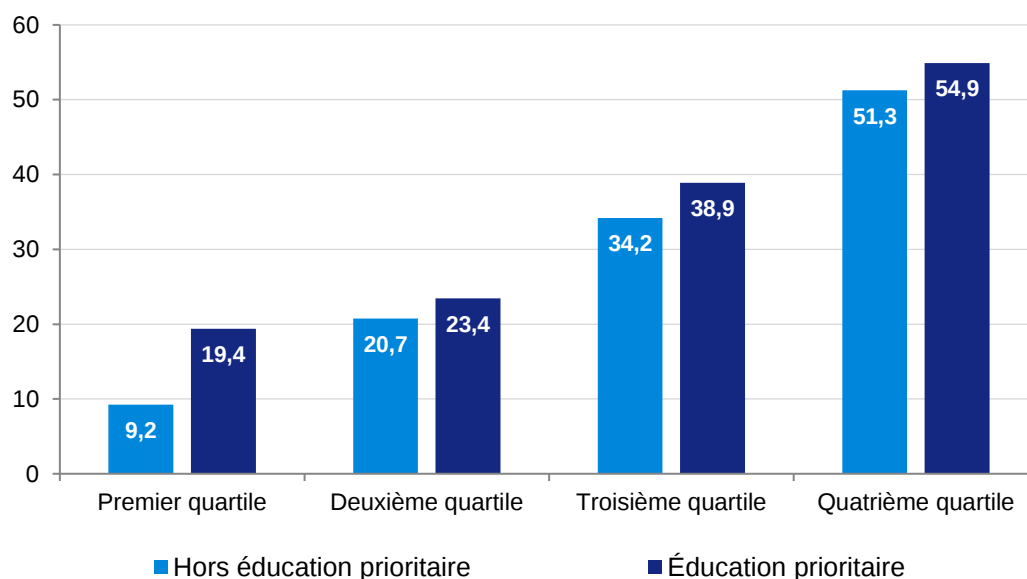
² Sauf mention contraire, ce qui suit est issu de Gasq P.-O. et Touahir M. (2015), « [Le latin au collège : un choix lié à l'origine sociale et au niveau scolaire des élèves en fin de sixième](#) », *Note d'information*, n° 37, DEPP, octobre.

³ DEPP (2021), [Repères et références statistiques 2020](#).

⁴ Faiblement pris en compte dans l'enseignement supérieur ou l'insertion professionnelle future, le choix du latin apparaît comme un choix « de distinction ».

n'évitent pas la scolarisation de leur enfant en éducation prioritaire à condition de "protéger" son parcours¹ », et/ou de s'inscrire dans un comportement de réassurance sur les marqueurs d'excellence scolaire.

Graphique 17 – Part de latinistes chez les enfants de milieu très favorisé, en fonction du niveau scolaire en fin de 6^e et du type d'établissement (en %) – panel 2007



Champ : élèves entrés en 6^e pour la première fois en 2007 en France métropolitaine ou dans les départements d'outre-mer (hors Mayotte).

Lecture : lorsqu'ils appartiennent aux 25 % des élèves les meilleurs (quatrième quartile), 55 % des enfants de milieu très favorisé étudient le latin en éducation prioritaire, 51 % hors éducation prioritaire.

Source : MENES-DEPP, panel 2007, dans Gasq P.-O. et Touahir M. (2015), « *Le latin au collège : un choix lié à l'origine sociale et au niveau scolaire des élèves en fin de sixième* », Note d'information, n° 37, DEPP, octobre, p. 2

De même, le choix plus fréquent du latin chez les filles s'observe, de manière significative, à tous niveaux scolaires : lorsqu'elles font partie des 10 % d'élèves ayant obtenu les meilleurs résultats aux évaluations de 6^e, 54 filles sur 100 étudient le latin, contre 50 garçons. L'écart est plus marqué pour les élèves les plus faibles (9 % contre 5,5 %, soit un écart de 60 % environ).

¹ Gasq P.- O. et Touahir M. (2015), « *Le latin au collège...* », *op. cit.*, p. 2.

L'option bilangue

Comme le latin, l'option bilangue¹, choisie par 15 % des élèves en 2020², est marquée socialement (30 % des élèves concernés sont issus d'un milieu social favorisé, lequel ne représente que 21 % des élèves de 6^e) et surtout scolairement : 36 % des élèves des classes bilangues font partie de la catégorie des « meilleurs élèves », qui ne représente que 19 % des élèves de 6^e.

3.2. Une trop faible mixité : la ségrégation sociale et scolaire³

La contribution éventuelle de ces différenciations par les langues et les options à l'aggravation des inégalités, ainsi que les rôles respectifs des matières elles-mêmes et des effets de pairs sur la progression des élèves qui les étudient, sont difficiles à établir. Ces différenciations participent cependant à sécuriser les parcours des plus favorisés. Surtout, la pratique fréquente du regroupement de latinistes, ou de bilangues dans un nombre restreint de classes est une des modalités de « ségrégation active⁴ » au sein des établissements. À noter que le terme de ségrégation, qui s'oppose à celui de mixité, désigne toute situation dans laquelle des individus ayant des caractéristiques différentes fréquentent des environnements différents et qui se traduit par une diminution des interactions entre individus issus de groupes différents. D'après Ly et Riegert (2015)⁵ :

« Les élèves choisissant ces options [latin, bilangue et SOE] sont regroupés dans la moitié des classes en moyenne ; dans une minorité de cas, ils sont regroupés dans une ou deux classes seulement, ou répartis dans toutes les classes de l'établissement. Cela donne lieu, dans les établissements où ces options sont proposées, à une hiérarchie sociale et scolaire entre les classes. »

Ainsi très souvent, la meilleure classe de chaque établissement proposant l'option latin contient des élèves latinistes : la classe contenant le plus d'élèves d'origine sociale favorisée contient des latinistes dans 80 % des cas, et la classe contenant le plus d'élèves parmi les meilleurs contient des latinistes dans 87 % des cas.

¹ Qui ne concerne que les élèves de 6^e, la LV2 étant obligatoire depuis 2017 dès la 5^e pour tous les élèves.

² Dieusaert P. (2021), « [L'enseignement des langues vivantes dans le second degré en 2020](#) », *Note d'information*, n° 21.36, novembre, DEPP.

³ Sauf mention contraire, les définitions et données ci-dessous sont issues de : Ly S.-T., Maurin E. et Riegert A. (2014), « [La constitution des classes nuit-elle à la mixité sociale et scolaire ?](#) », *Note de l'IPP*, n° 13, octobre ; Ly S.-T. et Riegert A. (2015), « [Mixité sociale et scolaire et ségrégation inter- et intra-établissement dans les collèges et lycées français](#) », contribution publiée par le Cnesco en septembre 2016 dans le cadre de son rapport scientifique *Inégalités sociales et migratoires. Comment l'école amplifie-t-elle les inégalités ?*, septembre 2016.

⁴ Par opposition à la ségrégation résultant du hasard de la composition des classes.

⁵ Ly S.-T. et Riegert A. (2015), « [Mixité sociale et scolaire et ségrégation inter- et intra-établissement dans les collèges et lycées français](#) », *op. cit.*, p. 30.

Une forte ségrégation socio-ethnique

Les classes bilangues et le latin ne sont cependant qu'un facteur d'explication parmi d'autres d'une ségrégation sociale et scolaire¹ qui interroge le caractère véritablement unique du collège.

Selon leur origine sociale et leur ascendance migratoire, les élèves sont en effet susceptibles d'être scolarisés dans des classes et des établissements au profil sensiblement différent. Venir d'un milieu favorisé et/ou être un bon élève augmente considérablement les chances d'être scolarisé avec d'autres élèves de milieu favorisé et/ou aux bons résultats scolaires. Inversement, des classes et des établissements concentrent la difficulté sociale et/ou scolaire bien au-delà de ce qu'explique la seule ségrégation résidentielle dans les territoires où ils sont implantés. La comparaison des IPS de collèges proches montre des écarts parfois flagrants entre des établissements situés à moins de quinze minutes à pied les uns des autres².

La ségrégation entre établissements est en effet supérieure à la ségrégation territoriale en raison de phénomènes d'évitement qui prennent la forme de dérogations à la carte scolaire ou du recours à l'enseignement privé, particulièrement important dans certains territoires et socialement marqué³ : à la rentrée 2018, 65 % des enfants fréquentaient leur collège de secteur, mais 70 % des élèves issus des catégories sociales défavorisées et seulement 52 % des très favorisés⁴.

S'ajoute à cette ségrégation inter-établissement une ségrégation intra-collège, liée à la composition des classes. Cette dernière s'observe aussi bien dans les zones urbaines que dans les zones rurales, et dans des zones de mixité comme dans les zones à forte ségrégation entre établissements. Si la ségrégation est croissante au cours de l'enseignement secondaire et nettement plus importante au lycée en raison de la répartition des élèves dans des voies de formation et des filières différentes (voir *infra*),

¹ Ici, la ségrégation sociale mesure la différence entre la proportion d'élèves CSP + (dont le parent de référence est chef d'entreprise, cadre, profession intellectuelle, enseignant et professeur des écoles) dans l'environnement d'un élève lui-même CSP + et la proportion de ceux-ci dans l'environnement d'un élève qui n'est pas CSP +. La ségrégation scolaire mesure la différence entre la proportion de « bons élèves » dans l'environnement d'un élève faisant lui-même partie de la catégorie des bons élèves et la proportion de ceux-ci dans l'environnement des élèves qui n'appartiennent pas à cette catégorie. On pourrait également retenir des définitions fondées sur la proportion d'élèves CSP - et d'élèves faibles.

² Guillermin M. et Monso O. (2022), « [Évolution de la mixité sociale des collèges](#) », *Note d'information*, n° 22.26, DEPP, juillet.

³ Les établissements privés accueillant de plus en plus d'élèves favorisés, les écarts, sociaux comme scolaires, entre secteur privé et public sont croissants. Dans une vingtaine de départements situés plutôt dans la moitié sud, la ségrégation a augmenté, avec une hausse marquée des écarts entre secteurs public et privé. Au niveau national cependant, la ségrégation entre établissements demeure relativement stable. Voir *ibid*.

⁴ 13 % des élèves fréquentent un autre collège public, 22 % un collège privé. Voir *ibid*.

elle est déjà marquée au collège. Insistons sur le fait que si la ségrégation sociale est d'abord une ségrégation inter-établissement, la ségrégation scolaire est pour moitié portée par les effets de composition des classes, à égalité avec les disparités résidentielles et relève donc de choix et de pratiques d'établissements : près de 50 % des collèges créent en effet des classes de niveau. *A contrario*, la ségrégation liée à l'ascendance migratoire, qui peut atteindre des niveaux très élevés dans certains territoires, est davantage portée par des différences de recrutement des élèves entre établissements.

Ainsi, la ségrégation sociale « totale » (inter- et intra-établissement), conduit à ce qu'en moyenne, les collégiens favorisés comptent dans leur classe deux fois plus de camarades d'origine aisée que les élèves des classes moyennes et populaires n'en ont. La ségrégation scolaire est de même ampleur : les meilleurs élèves comptent en moyenne deux fois plus de camarades qui figurent parmi les meilleurs élèves que les autres élèves n'en comptent¹ (Graphique 18). L'homogénéité sociale de certains collèges est parfois extrême : 1 % des élèves de 3^e fréquentent des établissements accueillant plus de 80 % d'enfants de catégories sociales favorisées (alors que celles-ci représentent en moyenne un tiers des élèves de collèges publics). Par ailleurs, 5 % des établissements concentrent 71 % ou plus d'élèves issus des milieux les plus populaires (ouvriers, chômeurs et inactifs).

D'un point de vue scolaire, les écarts sont tout aussi frappants : 10 % d'élèves comptent 6 % ou moins de « bons élèves » dans leur établissement, quand à l'inverse 5 % d'élèves en comptent plus de 43 %, et 1 % en comptent plus de 58 %. Et si très peu d'élèves (3 %) fréquentent une classe concentrant plus de 15 % d'élèves étrangers, les enfants eux-mêmes d'origine étrangère ont beaucoup plus de chances d'être scolarisés dans de telles classes². C'est le cas de 17 % des élèves étrangers, de 12 % des enfants français ayant deux parents immigrés, de 5 % des enfants français ayant un parent immigré et de moins de 2 % des enfants français ayant deux parents non immigrés³ (Tableau 18). Les élèves étrangers ont également davantage de chances d'être scolarisés dans des établissements de l'éducation prioritaire et en particulier dans les plus défavorisés d'entre eux⁴ (un élève sur dix, contre 3 % dans la population générale)⁵.

¹ Ly S.-T. et Riegert A. (2015), « [Mixité sociale et scolaire et ségrégation inter- et intra-établissement dans les collèges et lycées français](#) », *op. cit.* L'observation est réalisée sur le panel 2007.

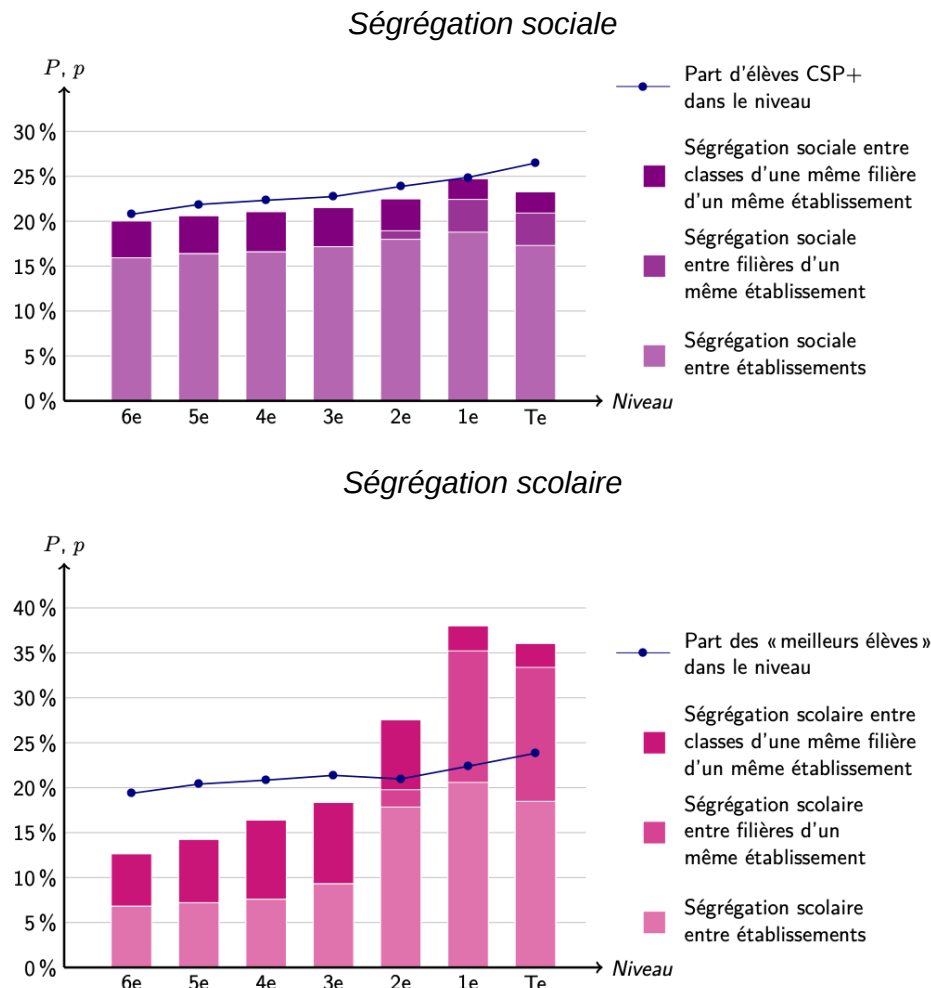
² Les enfants sont inégalement confrontés à la ségrégation scolaire : quand 20,7 % des enfants sont scolarisés en REP ou REP +, près de la moitié des descendants d'immigrés du Maghreb (47 %) et de Turquie (51 %) sont passés par un établissement en éducation prioritaire, et ils atteignent 61 % parmi les descendants d'Afrique subsaharienne.

³ Fougère D., Monso O., Kiefer N. et Pirus C. (2017), « [La concentration des enfants étrangers dans les classes de collèges. Quels effets sur les résultats scolaires ?](#) », *Éducation et Formations*, n° 95, DEPP, décembre, p. 139-172.

⁴ Les RAR (réseaux ambition réussite) pour les élèves du panel 2007.

⁵ Fougère D. *et al.* (2017), « [La concentration des enfants étrangers dans les classes de collèges...](#) », *op. cit.*

**Graphique 18 – Ségrégation sociale et scolaire totale (inter- et intra-établissement)
au niveau national pour chaque classe (panel 2007)**



Champ : élèves entrés en 6^e en 2007, scolarisés dans une classe du cursus scolaire classique.

Lecture : en 6^e, la part d'élèves CSP + est de 21 %. la ségrégation totale moyenne¹ est de 20 %, dont 17 points sont dus à la ségrégation scolaire entre établissements et 3 points à la composition des classes. En 4^e, la part des bons élèves est de 21 %. La moitié de la ségrégation scolaire totale² (17 %) est due à la composition des classes.

Source : DEPP, bases Scolarité et Océan-Brevet, panel 2007, dans Ly S.-T. et Riegert A. (2015), « *Mixité sociale et scolaire et ségrégation inter- et intra-établissement dans les collèges et lycées français* », contribution publiée par le Cnesco en septembre 2016 dans le cadre de son rapport scientifique *Inégalités sociales et migratoires. Comment l'école amplifie-t-elle les inégalités ?*, septembre 2016

¹ Rappel : différence entre la proportion d'élèves « CSP + » dans l'environnement d'un élève lui-même CSP + et la proportion de ceux-ci dans l'environnement d'un élève qui n'est pas CSP +.

² Rappel : différence entre la proportion de « bons élèves » dans l'environnement d'un élève faisant lui-même partie de la catégorie des bons élèves et la proportion de ceux-ci dans l'environnement des élèves qui n'appartiennent pas à cette catégorie.

Tableau 18 – Part de camarades de classe étrangers selon l'origine des élèves en 2007

	Ensemble	Enfants français ayant...			Enfants étrangers
		... deux parents non immigrés	... un parent immigré et un parent non immigré	... deux parents immigrés	
Moins de 5 %	87,8	90,7	82,9	69,3	61,4
5 à 10 %	6,3	5,5	8,2	11,7	10,9
10 à 15 %	2,8	2,1	3,7	7,2	10,3
Plus de 15 %	3,2	1,7	5,2	11,8	17,4

Champ : élèves entrés en 6^e pour la première fois en 2007 dans un collège public ou privé sous contrat de France métropolitaine, hors enseignements spécialisés (Segpa, Ulis, etc.).

Lecture : parmi les enfants français ayant deux parents non immigrés, 90,7 % sont scolarisés dans des classes où moins de 5 % de leurs camarades sont étrangers.

Source : MENES-DEPP, panel 2007, dans Fougère D., Monso O., Kiefer N. et Pirus C. (2017), « *La concentration des enfants étrangers dans les classes de collèges. Quels effets sur les résultats scolaires ?* », Éducation et Formations, n° 95, DEPP, décembre, p. 153

Effets de pairs, acquis et parcours

Cette faible mixité est susceptible de contribuer à la divergence des parcours des collégiens par de multiples « effets de contexte » : effets de pairs (résultant des interactions entre élèves), effets enseignants (la France fait partie des pays de l'OCDE dans lesquels les enseignants les plus expérimentés sont les moins affectés dans les établissements à forte concentration d'élèves défavorisés¹) et effets établissements (taille des classes, moyens pédagogiques, etc.). Ces effets sont délicats à quantifier et à mesurer². Mais si les bénéfices de la mixité sociale sur les résultats et les performances des élèves, mesurés par des tests standardisés, sont discutés, son impact sur leurs trajectoires et leur orientation est net et bien documenté par la littérature récente. En effet :

« à moyen et long terme, les effets de la mixité sur les trajectoires scolaires des élèves sont marqués, notamment pour les élèves issus de milieux sociaux défavorisés et les élèves les plus faibles scolairement. Pour ces derniers, l'exposition à des pairs plus

¹ OCDE (2022), « Les élèves ont-ils un accès équitable à des enseignants et des environnements d'apprentissage efficaces ? », dans *En finir avec la fracture scolaire. Avoir des enseignants chevronnés dans les établissements qui en ont le plus besoin*, Paris, Éditions de l'OCDE. La différence de proportion des enseignants ayant plus de dix ans d'ancienneté entre les établissements à faible/forte concentration d'élèves défavorisés est de 12 points, quand la moyenne de l'OCDE est de 3, et que nombre de pays enregistrent une différence positive (le Portugal, la Chine, Israël, etc.) et la majorité des pays une différence non significative.

² Monso O., Fougère D., Givord P. et Pirus C. (2019), « *Les camarades influencent-ils la réussite et le parcours des élèves ?* », Éducation et Formations, n° 100, DEPP, décembre, p. 23-52.

favorisés socialement, ou de meilleur niveau scolaire, réduit le décrochage scolaire, et améliore l'accès au supérieur ainsi que le niveau de certification¹ ».

La mixité sociale favorise notamment la poursuite d'études dans le supérieur chez les élèves issus de l'immigration ou de milieu social défavorisé, avec une hausse de la probabilité de s'inscrire dans le supérieur pouvant atteindre jusqu'à 20 %. Cette hausse ne semble néanmoins pas toujours s'accompagner d'une augmentation comparable de la probabilité d'être diplômé du supérieur². Il semble avéré qu'« au sein d'un établissement, les élèves sont influencés par la composition socioéconomique et le niveau scolaire de leurs pairs. Les élèves de milieu défavorisé, ou en difficulté scolaire, y sont en général plus sensibles. En raison de tels effets, la ségrégation au sein des établissements est susceptible d'aggraver les difficultés scolaires³ ».

Plusieurs travaux⁴ démontrent en effet, au collège, un effet limité – mais réel – de la composition des classes de collège selon la part d'élèves très favorisés ou ayant redoublé sur l'ensemble des élèves de la classe. Pour les élèves aux niveaux les plus faibles, ou dont le contexte familial est moins favorable à la réussite scolaire, les impacts cognitifs sont bien supérieurs, leur niveau scolaire étant plus sensible à la composition de leur établissement ou de leur classe. De même, la concentration d'élèves étrangers⁵ dans certaines classes a un impact relativement faible, toutes choses égales par ailleurs, sur les performances des élèves de leur groupe. Sauf quand la concentration dépasse un seuil élevé : au-delà de 15 % de camarades étrangers, les écarts de résultats en 3^e par exemple sont majeurs avec les élèves fréquentant des classes comptant moins de 5 % d'étrangers, et c'est alors sur les élèves étrangers eux-mêmes que les effets sont les plus notables⁶. Lorsqu'ils se retrouvent dans des classes où ils sont entourés de plus de 15 % de camarades étrangers, leur score en français est ainsi inférieur de 27 % d'écart-type à celui des étrangers scolarisés dans une classe avec moins de 5 % de camarades étrangers. Ce sont donc eux qui sont les premiers « perdants » de la ségrégation dont ils font l'objet. Toutefois, cette corrélation est brute, non corrigée des caractéristiques sociales (revenus, PCS) ni du niveau scolaire en 6^e. On ne peut donc en déduire un effet propre de la nationalité des camarades de classe.

¹ Souidi Y., Monnet M. et Charousset P., *La mixité sociale en milieu scolaire. Quels dispositifs pour quels effets ?*, rapport, Conseil d'évaluation de l'école, à paraître.

² Ibid.

³ Ibid., p. 24.

⁴ Davezies L. (2005), « [Influence des caractéristiques des pairs sur la scolarité](#) », *Éducation et Formations*, n° 72, DEPP, septembre, p. 171-199 ; Fougère D. et al. (2017), « [La concentration des enfants étrangers dans les classes de collèges...](#) », *op. cit.*, cités dans *ibid.*

⁵ Ici, il s'agit bien des élèves étrangers, et non d'enfants d'immigrés. Les données des panels, si elles sont précises sur l'ascendance migratoire des élèves concernées, ne permettent en effet pas de préciser davantage le statut des élèves de leurs classes.

⁶ Fougère D. et al. (2017), « [La concentration des enfants étrangers dans les classes de collèges...](#) », *op. cit.*

Certains des effets de l'absence de mixité sur la suite des parcours des élèves peuvent cependant être paradoxaux. D'un côté, la convergence des aspirations scolaires entre pairs et les stimulations de l'équipe pédagogique peuvent pousser les élèves des établissements favorisés à envisager des parcours plus sélectifs et plus longs que ceux des établissements défavorisés¹. Mais inversement, l'adaptation des exigences des enseignants et la prise en compte des positions relatives des élèves peuvent aussi conduire à l'orientation en 2^{de} générale et technologique de collégiens au niveau académique plus fragile dans les établissements défavorisés que dans les « bonnes » classes de 3^e.

3.3. La traversée du collège : un parcours plus ou moins linéaire

Caille (2014) a identifié sept types de trajectoires de collégiens, en fonction de leur plus ou moins grande « linéarité » :

« Deux d'entre elles recouvrent des parcours linéaires : les élèves parviennent alors en quatre ans dans le second cycle, soit général et technologique (trajectoire 1 "Parcours linéaire de la sixième à la seconde générale et technologique") ou professionnel (trajectoire 2 "Parcours linéaire de la sixième au second cycle professionnel"). Trois trajectoires concernent des parcours plus complexes, dans lesquels l'accès au second cycle général et technologique (trajectoire 3 "Accès difficile en seconde GT") ou professionnel (trajectoires 4 "Orientation subie en professionnel" et 5 "Orientation consentie vers le professionnel") ne se fait qu'aux termes de redoublements ou d'orientations consentis ou imposés. Enfin, deux trajectoires rassemblent les élèves les plus en difficulté, soit qu'ils soient encore au collège au cours de leur sixième année d'études secondaires (trajectoire 6 "Grand retard scolaire") ou qu'ils ne soient plus scolarisés cinq ans après leur entrée en sixième (trajectoire 7 "Sortie précoce de formation initiale")² ».

Dans les pages qui suivent, nous nous référerons fréquemment à ces différentes trajectoires (Tableau 19). Ces parcours, dont les effets sur l'orientation sont déterminants, sont très marqués par l'origine sociale des élèves.

¹ Felouzis G. (2003), « [La ségrégation ethnique au collège et ses conséquences](#) », *Revue française de sociologie*, vol. 44, p. 413-447.

² Caille J.-P. (2014), « [Les transformations des trajectoires au collège...](#) », *op. cit.*, p. 7-8.

Tableau 19 – Les différentes trajectoires de la 6^e à la fin du collège (en %) – panel 2007

Trajectoire	Libellé	Panel 2007
<i>Parcours linéaires</i>		
1	Parcours linéaire de la 6 ^e à la 2 ^{de} GT	56,6 %
2	Parcours linéaire de la 6 ^e au second cycle professionnel	21,1 %
<i>Accrochage scolaire</i>		
3	Accès difficile en 2 ^{de} GT	5,1 %
4	Orientation subie en professionnel	4,2 %
5	Orientation consentie en professionnel	10,9 %
<i>Grande difficulté</i>		
6	Grand retard scolaire au collège	0,4 %
7	Sortie précoce de formation initiale	1,7 %

Note : les chiffres présentés ici ne sont pas identiques à ceux de la Figure 7. Ces variations s'expliquent par un traitement différent des sorties de la scolarité.

Champ : élèves entrés pour la première fois en 2007 en 6^e ou 6^e Segpa dans un collège public ou privé de France métropolitaine.

Lecture : 56,6 % des élèves entrés en 6^e en 2007 sont parvenus en 2^{de} GT au terme d'un parcours linéaire : ils sont toujours restés dans les classes du tronc commun du collège, n'ont pas redoublé et ont obtenu, en fin de 3^e, une décision d'orientation conforme à celle de leur premier vœu.

Source : MENES-DEPP, panel 2007, dans Caille J.-P. (2014), « *Les transformations des trajectoires au collège : des parcours plus homogènes, mais encore très liés au passé scolaire et à l'origine sociale* », Éducation et Formations, n° 85, novembre, p. 7

Les parcours plus difficiles des enfants des classes populaires

Si le pourcentage d'élèves accédant sans difficulté, en quatre ans, à la 2^{de} de leur choix est en nette croissance depuis la fin des années 1990¹, ces trajectoires demeurent beaucoup plus fréquentes chez les élèves les plus favorisés et, en particulier, chez ceux dont le capital culturel est important. Ainsi, plus un parent détient un diplôme élevé, plus l'enfant (à niveau d'acquis, âge à l'entrée en 6^e et autres caractéristiques comparables) a de chances de parvenir en 2^{de} générale et technologique au terme d'un parcours linéaire².

Sur le panel 2007, 91,8 % des élèves issus de milieux favorisés atteignent la classe de 3^e sans redoubler, contre 81,9 % de ceux issus de milieux défavorisés.

Inversement, plus affectés par le décrochage cognitif (situation des élèves qui, tout en étant présents en classe, ne participent plus aux processus d'apprentissage et ne trouvent plus de sens à leur présence à l'école), les enfants des classes populaires connaissent des trajectoires plus heurtées. À niveau scolaire équivalent en 6^e, être enfant d'inactif, d'ouvrier,

¹ Caille J.-P. (2014), « *Les transformations des trajectoires au collège...* », *op. cit.*

² *Ibid.*

d'agriculteur ou d'employé réduit sensiblement les chances de connaître une trajectoire linéaire jusqu'en 2^{de} générale et technologique. Seuls 22 % des enfants d'inactifs, 35,6 % des enfants d'ouvriers non qualifiés (contre 86 % des enfants d'enseignants) parviennent en quatre ans en 2^{de} générale et technologique par exemple (Tableau 20). Par ailleurs, « 44 % des enfants d'ouvriers non qualifiés et 68 % des enfants d'inactifs ont connu au moins un redoublement au collège, contre seulement 12 % des enfants de cadres ou professions intellectuelles supérieures (CPIS) ou de chefs d'entreprise¹ ». Ces disparités ne sont pas neutres sur la suite des parcours : « des études ont montré qu'à caractéristiques familiales et résultats comparables, les redoublants étaient moins ambitieux et étaient orientés plus sévèrement en fin de troisième² ».

Tableau 20 – Accès aux trajectoires débouchant sur une orientation en 2^{de} générale et technologique selon la PCS de la personne de référence (en %) – panel 2007

PCS de la personne de référence	Parcours linéaire de la 6 ^e à la 2 ^{de} GT (T1)	Accès difficile en 2 ^{de} GT (T3)	Total accès en 2 ^{de} GT
agriculteur	58,2	2,4	60,6
artisan, commerçant	58,5	5,7	64,2
chef d'entreprise	74	7,6	81,7
cadre	83,9	5,4	89,3
enseignant	85,8	3,4	89,2
profession intermédiaire	64,8	5,5	70,2
employé	48,3	6	54,3
ouvrier qualifié	41,9	4,8	46,7
ouvrier non qualifié	35,6	4,2	39,8
inactif	22,1	3,2	25,3

Champ : élèves entrés pour la première fois en 2007 en 6^e ou 6^e Segpa dans un collège public ou privé de France métropolitaine.

Lecture : 83,9 % des enfants de cadres du panel 2007 ont eu un parcours linéaire de la 6^e à la 2^{de} GT.

Source : MENES-DEPP, panel 2007, dans Caille J.-P. (2014), « *Les transformations des trajectoires au collège : des parcours plus homogènes, mais encore très liés au passé scolaire et à l'origine sociale* », Éducation et Formations, n° 85, novembre, p. 12

¹ Blanchard M. et Cayouette-Remblière J. (2016), « II. Des parcours scolaires qui restent différenciés », dans *Sociologie de l'école*, Paris, La Découverte, coll. « Repères », p.16.

² Caille J.-P. (2004), « *Le redoublement à l'école élémentaire et dans l'enseignement secondaire : évolution des redoublements et parcours scolaires des redoublants au cours des années 1990-2000* », *Éducation et Formations*, n° 69, DEPP, juillet, p. 79-88 ; Cosnefroy O. et Rocher T. (2004), « *Le redoublement au cours de la scolarité obligatoire : nouvelles analyses, mêmes constats* », *Éducation et Formations*, n° 70, DEPP, décembre, p. 73-82 ; cités dans Caille J.-P. (2014), « *Les transformations des trajectoires au collège...* », *op. cit.*, p. 6.

Les trajectoires beaucoup plus linéaires des filles

63 % des filles entrées en 2007 en 6^e ordinaire parviennent en 2^{de} générale et technologique au terme de quatre ans en collège, contre seulement 50,5 % des garçons (Tableau 21). Toutes choses égales par ailleurs, et en particulier à niveau scolaire en 6^e équivalent, la variable du sexe pèse avec encore plus d'intensité sur les chances de connaître un accès en quatre ans à la 2^{de} générale et technologique, davantage même que les différences de capital scolaire détenu par les parents ou l'origine sociale¹. Ces bifurcations de trajectoire s'opèrent principalement au début du collège : les garçons sont plus souvent, on l'a vu, orientés vers une classe spécialisée avant la 3^e et redoublent plus fréquemment que les filles la 6^e et la 5^e².

Tableau 21 – Accès aux trajectoires débouchant sur une orientation en 2^{de} générale et technologique selon le sexe (en %) – panel 2007

Sexe	Parcours linéaire de la 6 ^e à la 2 ^{de} GT (T1)	Accès difficile en 2 ^{de} GT (T3)	Total accès en 2 ^{de} GT
garçon	50,5	5,4	55,9
filles	63	4,8	67,8

Champ : élèves entrés pour la première fois en 2007 en 6^e ou 6^e Segpa dans un collège public ou privé de France métropolitaine.

Lecture : 63 % des filles du panel 2007 ont eu un parcours linéaire de la 6^e à la 2^{de} GT.

Source : MENES-DEPP, panel 2007, dans Caille J.-P. (2014), « *Les transformations des trajectoires au collège : des parcours plus homogènes, mais encore très liés au passé scolaire et à l'origine sociale* », Éducation et Formations, n° 85, novembre, p. 12

Un avantage, toutes choses égales par ailleurs, des enfants d'immigrés – qui révèle des stratégies et des ambitions différenciées

En moyenne, un peu plus de 46 % des enfants de deux parents immigrés accèdent en 2^{de} générale et technologique en quatre ans, contre un peu moins de six élèves sur dix des élèves vivant dans une famille non immigrée (mais deux tiers des collégiens originaires d'Asie)³ (Tableau 22 et Figure 8). Toutes choses égales par ailleurs, les chances pour les enfants d'immigrés de connaître une trajectoire linéaire jusqu'en 2^{de} générale et technologique sont cependant nettement supérieures à celles des enfants sans ascendance migratoire. En outre, les enfants d'immigrés sont plus rétifs que ceux des non-immigrés à choisir la voie professionnelle et sont donc, toujours toutes choses égales par ailleurs, plus

¹ Ce résultat n'est pas contradictoire avec le poids supérieur de l'origine sociale dans les trajectoires des élèves car il prend en compte le niveau en 6^e.

² Caille J.-P. (2014), « *Les transformations des trajectoires au collège...* », *op. cit.*

³ *Ibid.*

nombreux dans les trajectoires « d'accrochage » visant à entrer en 2^{de} générale et technologique en redoublant et/ou contestant les décisions d'orientation¹.

Tableau 22 – Accès aux trajectoires débouchant sur une orientation en 2^{de} générale et technologique selon l'origine migratoire (en %) – panel 2007

Origine migratoire	Parcours linéaire de la 6 ^e à la 2 ^{de} GT (T1)	Accès difficile en 2 ^{de} GT (T3)	Total accès en 2 ^{de} GT
Famille non immigrée	57,7	4,8	62,5
Famille mixte	60	6,1	66,1
Famille immigrée	46,5	6,9	53,3

Note : les chiffres présentés ici ne sont pas identiques à ceux de la Figure 8. Ces variations s'expliquent par un traitement différent des sorties de la scolarité.

Champ : élèves entrés pour la première fois en 2007 en 6^e ou 6^e Segpa dans un collège public ou privé de France métropolitaine.

Lecture : 57,7 % des élèves de familles non immigrées du panel 2007 ont eu un parcours linéaire de la 6^e à la 2^{de} GT.

Source : MENES-DEPP, panel 2007, dans Caille J.-P. (2014), « *Les transformations des trajectoires au collège : des parcours plus homogènes, mais encore très liés au passé scolaire et à l'origine sociale* », Éducation et Formations, n° 85, novembre, p. 12

3.4. Bifurcations : des orientations socialement marquées qui ne reflètent qu'imparfaitement les résultats scolaires

La construction de ces trajectoires tout au long du collège se traduit dans des orientations, consenties ou subies, différentes. Mais le moment de l'orientation lui-même, sous l'influence à la fois du choix des familles et de l'institution, amplifie encore ces divergences².

L'orientation n'est donc pas neutre socialement. Non seulement elle repose sur une évaluation du niveau en fin de 3^e, lui-même très dépendant des origines des enfants, mais elle relève également de jugements et projections des familles et de l'institution scolaire sur les capacités de réussite des enfants qui se nourrissent de leurs trajectoires depuis l'école primaire mais aussi de stéréotypes sociaux. À chaque étape, des élèves aux résultats et passés scolaires comparables ne sont donc pas orientés de manière identique selon leur origine sociale, leur genre et leur ascendance migratoire.

¹ Ibid.

² Grelet Y. (2005), « *Enseignement professionnel, spécialité de formation et reproduction sociale* », Éducation et Formations, n° 72, DEPP, septembre, p. 125-137 ; Cayouette-Remblière J. (2016), *L'école qui classe. 530 élèves du primaire au bac*, op. cit.

Origine sociale : des jugements de l'institution et des familles déterminants

L'orientation en filière professionnelle concerne un enfant d'ouvrier non qualifié ou d'inactifs sur deux contre moins d'un enfant de cadre ou d'enseignant sur dix¹. Loin d'être la résultante automatique de la distribution des résultats scolaires en 3^e, cet écart rend également compte de choix et de projections influencés de manière différente par ces résultats. Ainsi, à notes équivalentes obtenues au contrôle continu du DNB entre 8 et 10, 66 % des enfants de cadres, d'enseignants, de chefs d'entreprise et de professions libérales du panel 2007 ont demandé une 2^{de} générale et technologique, contre 30 % des enfants d'ouvriers non qualifiés (Tableau 23). Entre 10 et 12, ce sont 91 % des enfants de familles favorisées qui demandent la filière générale, contre moins de 70 % des agriculteurs et moins de 60 % des ouvriers non qualifiés. Ce n'est que pour les notes supérieures à 15 que les demandes s'équilibrent entre les catégories sociales². De même, à caractéristiques scolaires identiques (même passé scolaire et même niveau scolaire), les vœux d'orientation en 2^{de} générale et technologique sont d'autant plus fréquents que le niveau de diplôme des parents est élevé.

Tableau 23 – Part des demandes d'orientation en 3^e pour une 2^{de} GT dans le panel 2007 selon les notes obtenues en contrôle continu du diplôme national du brevet et la CSP des parents (panel 2007)

panel 2007	notes de 8 à inférieur à 10	notes de 10 à inférieur à 12	notes de 12 à inférieur à 15
agriculteurs	35 %	67 %	88 %
artisans, commerçants	46 %	76 %	91 %
cadres, enseignants, professions libérales, chefs d'entreprise	66 %	91 %	98 %
professions intermédiaires	50 %	81 %	94 %
employés	43 %	73 %	88 %
ouvriers qualifiés	37 %	64 %	85 %
ouvriers non qualifiés	30 %	59 %	84 %

Champ : élèves entrés en 6^e en 2007 et ayant intégré au cours de leur scolarité au collège une 3^e générale dans un collège privé ou public en France métropolitaine.

Lecture : à notes équivalentes obtenues au contrôle continu du diplôme national du brevet (DNB) entre 8 et 10, 66 % des enfants de cadres, d'enseignants, de chefs d'entreprise et de professions libérales du panel 2007 ont demandé une 2^{de} GT, contre 30 % des enfants d'ouvriers non qualifiés.

Source : MENES-DEPP, panel 2007, enquêtes Orientation en fin de troisième, dans Pirus C. (2013), « *Le déroulement de la procédure d'orientation en fin de troisième reste marqué par de fortes disparités scolaires et sociales* », Note d'information, n° 13.24, novembre, DEPP, p. 4

¹ Caille J.-P. (2014), « *Les transformations des trajectoires au collège...* », *op. cit.*

² Pirus C. (2013), « *Le déroulement de la procédure d'orientation en fin de troisième reste marqué par de fortes disparités scolaires et sociales* », Note d'information, n° 13.24, DEPP, novembre.

Les familles populaires, y compris celles des élèves dont le niveau scolaire permettrait de les faire accéder à une 2^{de} générale et technologique, formulent donc des vœux d'orientation moins ambitieux¹ qui ne sont que très rarement corrigés « à la hausse » par les conseils de classe². « Les enseignants handicapent [ainsi] les élèves issus de milieux modestes par des prédictions et des décisions d'orientations timorées³ ».

Les mêmes observations peuvent être réalisées sur la base des performances des élèves au début du collège – confirmant l'hypothèse d'une « fatalité » différenciée selon les milieux sociaux, sous le double effet du regard de l'institution scolaire et de celui des familles. Ainsi, quand les enfants d'enseignants font partie des 25 % des élèves les moins performants en 6^e, plus de 45 % d'entre eux vont en voie générale ou technologique ; quand il s'agit des enfants d'ouvriers non qualifiés, ils ne sont que 11 %⁴. Plusieurs types d'explication peuvent être avancés ici : d'une part, les inégales progressions au collège selon les milieux sociaux (voir *supra*), d'autre part, le mécanisme « d'avantage compensatoire⁵ » qui passe par les stratégies mises en œuvre par les familles plus favorisées pour accompagner leurs enfants (cours de soutien, etc.) et/ou pour contester les verdicts défavorables (redoublement, recours au privé⁶, etc.).

Genre : des filles plus performantes et aussi plus attirées par la filière générale, à niveau équivalent

Les filles, on le sait, s'orientent davantage vers l'enseignement général et technologique. En 2020, 71 % d'entre elles ont choisi la voie générale et technologique contre 57 % des garçons ; 18 % d'entre elles se sont engagées dans une 2^{de} professionnelle contre 24 % des garçons (Figure 9). L'orientation en filière professionnelle concerne en définitive un

¹ N.B. : la notion d'ambition, associée dans la littérature au choix de la voie générale, doit être circonscrite. En effet, le choix par des familles de « bons élèves » d'une orientation professionnelle peut relever de stratégie de reproduction (en particulier chez les agriculteurs, artisans et commerçants) assumées et non d'un « manque » d'ambition. Voir Grelet Y. (2005), « [Enseignement professionnel, spécialité de formation et reproduction sociale](#) », *op. cit.*

² Pirus C. (2013), « [Le déroulement de la procédure d'orientation en fin de troisième...](#) », *op. cit.*

³ Crahay M. et Felouzis G. (2012), « 2 - École et classes sociales », dans Crahay M. (dir.), *L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, p. 91-140, ici p. 132.

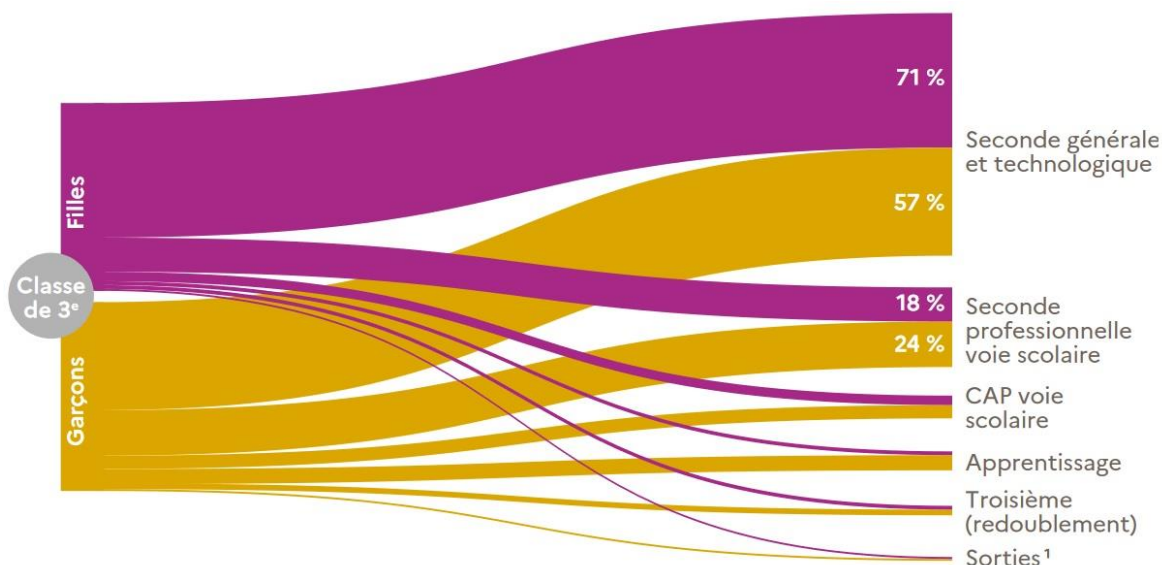
⁴ Barhoumi M. et Caille J.-P. (2020), « [Les élèves sortent de l'enseignement secondaire de plus en plus diplômés...](#) », *op. cit.* Le chiffre de 45 % est celui des élèves qui obtiennent le bac GT, ce qui suppose évidemment qu'ils ont suivi la voie GT...

⁵ Fabrizio B et Boado H.-C. (2014), « Previous School Results and Social Background: Compensation and Imperfect Information in Educational Transitions », *European Sociological Review*, vol. 30(2), avril, p. 207-217 ; Herbaut E. (2019), « [Les inégalités d'accès à l'enseignement supérieur français. Avantages cumulatif et compensatoire au cours de l'enseignement secondaire](#) », *Revue française de sociologie*, vol. 60, p. 535-566.

⁶ Chapoulie J.-M. (2006), « [Mutation de l'institution "Éducation nationale" et inégalités à l'école : une perspective historique](#) », *Les Temps modernes*, n° 637-638-639, p. 8-83.

garçon sur trois contre moins d'une fille sur quatre¹. Quant à l'apprentissage, il ne concerne que 2 % des filles pour 8 % des garçons².

Figure 9 – L'orientation des filles et des garçons après la classe de 3^e en 2019



¹ Sorties vers les formations sociales ou de la santé, vers le marché du travail, ou départs à l'étranger.

Note : les chiffres présentés ici ne sont pas identiques à ceux de la Figure 8. Ces variations s'expliquent par un traitement différent des sorties de la scolarité.

Champ : ensemble des établissements scolaires et centres de formation d'apprentis de France métropolitaine et des DROM.

Lecture : après la 3^e, 71 % des filles et 57 % des garçons intègrent à la rentrée 2019 une 2^{de} générale et technologique.

Source : DEPP et DGER-MAA, rentrée 2019, dans DEPP (2022), [Filles et garçons sur le chemin de l'égalité. De l'école à l'enseignement supérieur – Édition 2022](#), mars, p. 10

Bien entendu, ces écarts témoignent des écarts de niveau en fin de 3^e – mais pas uniquement. Les filles s'orientent davantage en 2^{de} générale lorsqu'elles n'ont pas eu le DNB, n'ont pas eu de mention ou seulement une mention « Assez bien » (36,4 % des filles sans mention vont en 2^{de} générale et technologique, contre 32,8 % des garçons dans la même situation) (Tableau 24). Ces écarts d'ambition en fin de collège, qu'ils soient imputables aux élèves, à leur famille ou à l'institution scolaire, sont d'autant plus notables qu'ils s'inversent significativement au lycée (voir *infra*).

¹ Caille J.-P. (2014), « [Les transformations des trajectoires au collège...](#) », *op. cit.*

² DEPP (2022), [Filles et garçons sur le chemin de l'égalité...](#), *op. cit.*

Tableau 24 – Orientation effective en fin de 3^e générale selon le sexe de l'élève et la mention au DNB (en %) en 2017

Mention au DNB	Filles					Garçons				
	2 ^{de} GT	2 ^{de} pro	CAP	Redoublement	Autres ⁽¹⁾	2 ^{de} GT	2 ^{de} pro	CAP	Redoublement	Autres ⁽¹⁾
Très bien	95,5	1,1	0,3	0,0	3,1	94,3	2,1	0,4	0,0	3,2
Bien	87,7	6,5	1,4	0,1	4,3	83,4	9,4	2,2	0,2	4,8
Assez bien	68,3	20,1	4,1	0,8	6,7	63,2	23,3	5,9	1,1	6,4
Sans mention	36,4	40,5	9,0	3,9	10,3	32,8	42,6	12,6	4,1	8,0
Non admis	9,6	46,6	17,6	10,1	16,1	7,1	48,2	24,7	8,4	11,6

⁽¹⁾ Autres : élèves accueillis en mission de lutte contre le décrochage scolaire, individus en dehors des établissements de l'Éducation nationale.

Champ : enseignement public et privé sous contrat en France métropolitaine et dans les DOM.

Lecture : lorsqu'elles ont obtenu la mention « Bien » au DNB à la session 2017, 87,7 % des filles s'orientent en 2^{de} générale et technologique et 6,5 % en 2^{de} professionnelle. Les garçons, dans la même situation, s'orientent de manière semblable : respectivement 83,4 % et 9,4 %.

Source : MENJ-MESRI-DEPP, dans DEPP (2020), *Filles et garçons sur le chemin de l'égalité. De l'école à l'enseignement supérieur – Édition 2020*, mars

Des aspirations plus souvent contrariées des enfants d'immigrés

Comme pour les performances et les progressions, les observations sont inversées selon que l'on considère la situation « brute » des enfants d'immigrés ou la situation toutes choses égales par ailleurs. Au moment de l'orientation, ce hiatus est d'autant plus marqué qu'il fait intervenir des stratégies et des ambitions différenciées de la part des familles et de l'institution scolaire.

La part des élèves de familles immigrées entrés en 6^e en 2007 dans la voie professionnelle en 2012 (35,7 %) était légèrement supérieure à celle des élèves issus de familles non immigrées (33,8 %) (Figure 8 *supra*). Pourtant, à caractéristiques sociales et familiales contrôlées, les descendants d'immigrés se retrouvent, pour la plupart des groupes d'origine, moins souvent dans les filières professionnelles que les Français d'origine¹.

¹ Brinbaum Y. (2019), « *Trajectoires scolaires des enfants d'immigrés jusqu'au baccalauréat* », *op. cit*

Cette ambition supérieure – largement documentée – des familles immigrées pour leurs enfants est cependant souvent contrariée : à caractéristiques identiques, elle est moins fréquemment validée par le conseil de classe que pour toute autre famille¹.

En bref

Les élèves arrivent diversement armés au collège, étape durant laquelle leurs chemins commencent à diverger. D'une part, le collège pré-orienté certains élèves dès la 6^e. D'autre part, les élèves connaissent – en partie à travers des mécanismes de ségrégation – des trajectoires hétérogènes qui déterminent les orientations de fin de 3^e et qui demeurent très corrélées à l'origine sociale, à l'ascendance migratoire et au genre.

Le niveau scolaire à l'entrée au collège est prédictif de la scolarité ultérieure, mais les écarts de performances s'amplifient entre la 6^e et la 3^e. La prédictibilité est en effet socialement marquée : de bons résultats en 6^e ne sont pas la garantie d'une scolarité réussie pour les enfants des classes populaires, tandis que des difficultés au début du collège sont plus souvent surmontées chez les enfants des classes plus favorisées.

Les enfants des classes populaires sont plus nombreux à être évincés du cursus général avant la fin du collège et connaissent des évolutions de leurs performances scolaires plus défavorables que les élèves des autres catégories sociales, quelles que soient leurs performances initiales. Au sein du panel 2007, plus de 80 % des élèves favorisés ont atteint la 3^e « à l'heure » contre six élèves de catégorie modeste sur dix (Figure 7).

Bien que moins marqués, les écarts de performances respectives des filles et des garçons restent différenciés et spécialisés (8,2 % des filles ayant l'âge d'être en 3^e ont redoublé une fois au cours du collège contre 11,6 % de garçons – Figure 8). En fin de collège, les filles obtiennent toujours de meilleurs résultats en français, et les garçons en mathématiques. Cependant, les filles ont des trajectoires globalement plus favorables que les garçons, notamment grâce à leur avance en français.

Comme aux étapes précédentes, l'influence de l'ascendance migratoire sur les trajectoires est relativement modérée (Graphique 10), plus encore lorsqu'on la considère toute chose égale par ailleurs. Cependant, alors que l'école primaire était globalement favorable aux enfants d'immigrés, le collège voit au contraire leur position relative se dégrader.

¹ Pirus C. (2013), « [Le déroulement de la procédure d'orientation en fin de troisième...](#) », *op. cit.*, p. 6.

L'orientation, à l'issue d'un collège qui prépare davantage au lycée général et technologique et à l'issue duquel le « choix » de l'enseignement professionnel demeure associé à la faiblesse des résultats, reflète ces écarts et les accentue. Elle n'est cependant pas neutre : même à niveau équivalent, les élèves sont orientés différemment selon leurs caractéristiques héritées.

Tableau 25 – Orientation en 2^{de} GT quatre à cinq ans après l'entrée en 6^e – panel 2007

Origine sociale		Genre		Ascendance migratoire		Moyenne
Élèves favorisés	Élèves modestes	Filles	Garçons	Sans ascendance migratoire	Enfants d'immigrés extra-européens	
89,3 %	43,4 %	69,2 %	56,9 %	64,9 %	61,3 %	62,9 %

Source : France Stratégie, à partir de MENES-DEPP, panel 2007



CHAPITRE 4

DU SECONDAIRE AU SUPÉRIEUR : LA CRISTALLISATION DES PARCOURS

1. De la fin du collège aux diplômes de l'enseignement secondaire : des inégalités « verticales » qui confirment les parcours scolaires antérieurs

1.1. Un accès et des taux de réussites aux diplômes de l'enseignement secondaire dépendants de l'origine sociale

Une voie générale (un peu) plus ouverte, mais des élèves des catégories populaires encore majoritairement inscrits dans la voie professionnelle

À l'issue des orientations de fin de 3^e, près de 90 % des enfants de cadres et d'enseignants du panel 2007 sont inscrits dans une 2^{de} générale et technologique¹, contre 40 % des enfants d'ouvriers non qualifiés et 25 % des enfants d'inactifs. Un nombre marginal des enfants des catégories sociales favorisées et moyennes a mis un terme à sa scolarité, contre 2 % à 3 % des enfants d'employés et d'ouvriers, et – on l'a vu – 10 % des enfants d'inactifs (Tableau 26 et Encadré 4).

¹ Dont plus de 80 % « à l'heure », voir la Figure 10.

Encadré 4 – Repère : le panel 2007

À l'issue de la procédure d'orientation, 81 % des élèves de 2^{de} générale et technologique sont orientés en 1^{re} GT¹, environ 10 % vont redoubler la 2^{de} et le reliquat est soit réorienté vers la voie professionnelle, soit met un terme à ses études. Parmi les élèves orientés en 1^{re}, trois élèves sur quatre continuent dans la voie générale et un sur quatre dans la voie technologique (voir Figure 2 *supra*).

**Tableau 26 – Accès au second cycle du secondaire
selon la PCS de la personne de référence (en %) – panel 2007**

PCS de la personne de référence	Accès au second cycle professionnel	Accès en 2 ^{de} GT	Sorties précoces
agriculteur	38,3	60,6	0,9
artisan, commerçant	34	64,2	1,6
chef d'entreprise	17,4	81,7	0,7
cadre	10,2	89,3	0,3
enseignant	10,2	89,2	0,3
profession intermédiaire	28,9	70,2	0,6
employé	43,3	54,3	2,1
ouvrier qualifié	50,3	46,7	2,4
ouvrier non qualifié	57,1	39,8	2,7
inactif	64	25,3	9,9

Champ : élèves entrés pour la première fois en 2007 en 6^e ou 6^e Segpa dans un collège public ou privé de France métropolitaine.

Lecture : parmi les élèves entrés en 6^e en 2007, 89,2 % des enfants d'enseignants intègrent une 2^{de} GT.

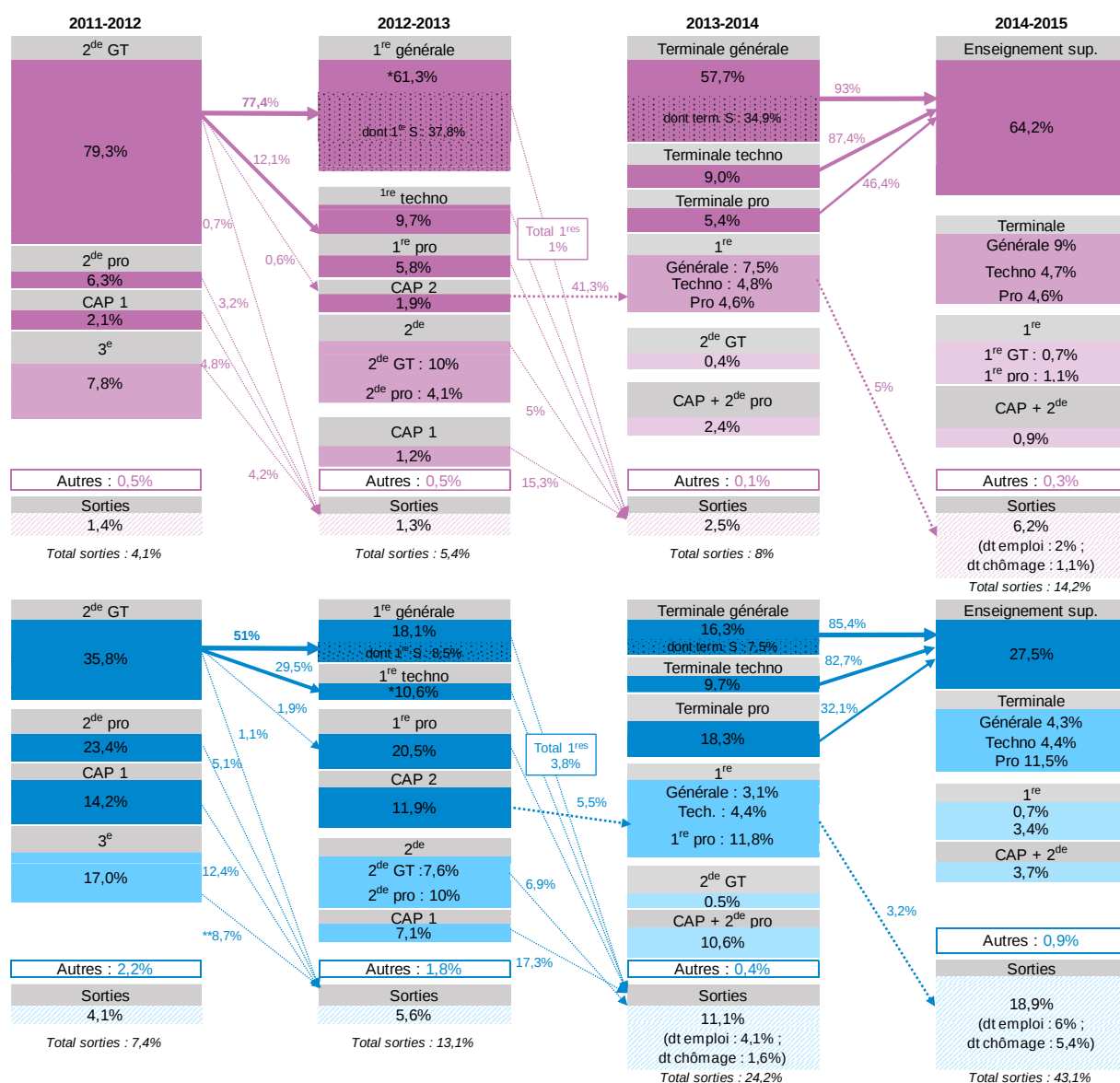
Source : MENES-DEPP, panel 2007, dans Caille J.-P. (2014), « *Les transformations des trajectoires au collège : des parcours plus homogènes, mais encore très liés au passé scolaire et à l'origine sociale* », Éducation et Formations, n° 85, novembre, p. 20

En conséquence, les enfants de familles favorisées demeurent fortement surreprésentés au lycée général, qui offre un meilleur accès à l'enseignement supérieur (Figure 10), et dont ils constituent aujourd'hui près de la moitié des effectifs dans le secteur public. Inversement, les enfants des catégories populaires sont proportionnellement beaucoup plus nombreux dans la voie professionnelle. En 2021, ils représentent 54,8 % des effectifs préparant un baccalauréat professionnel ou le brevet des métiers d'art, contre seulement 17,5 % pour les enfants de milieux favorisés².

¹ À l'issue de leur 1^{re} ou 2^e année de 2^{de}.

² DEPP (2022), *Repères et références statistiques 2022*.

Figure 10 – Trajectoires comparées selon les origines sociales dans le second cycle du secondaire (panel 2007)



Élèves d'origine favorisée :

enfants de ménages à dominante cadre ou à dominante intermédiaire/cadre.
(30 % des élèves entrés en 6^e en 2007)

Élèves d'origine modeste :

enfants de ménages à dominante ouvrière ou composé d'une personne ouvrière ou employée sans conjoint ou avec un conjoint inactif. (35 % des élèves entrés en 6^e en 2007)

* En 2012-2013, 61,3 % des enfants de famille favorisée entrés en 6^e en 2007 sont en 1^{re} générale, 10,6 % des enfants de famille modeste sont en 1^{re} technologique.

** 8,7 % des élèves de famille modeste qui étaient encore en 3^e en 2011-2012 sortent du système scolaire.

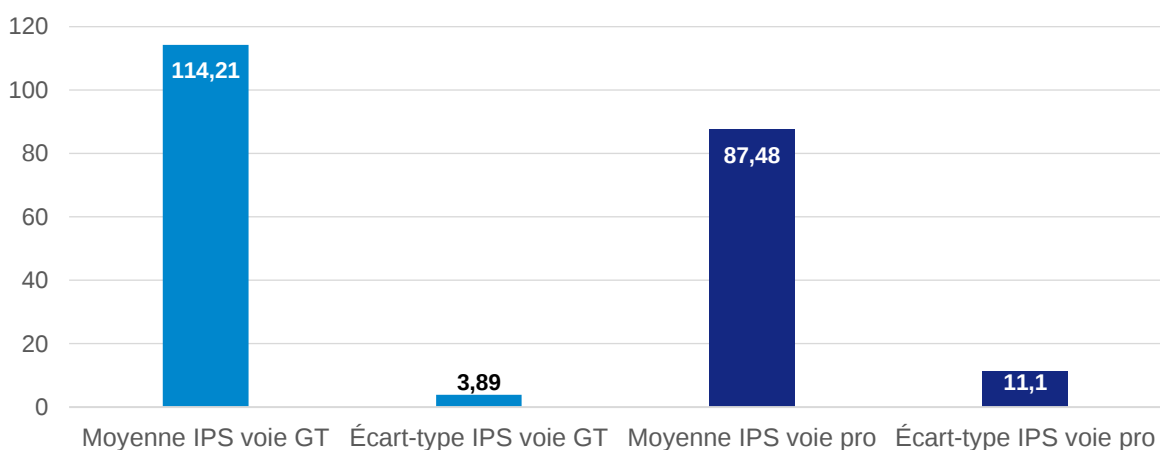
Champ : élèves entrés en 6^e pour la première fois en 2007 dans un collège public ou privé sous contrat de France métropolitaine ou des départements d'outre-mer.

Source : calculs France Stratégie, à partir de MENES-DEPP, panel 2007

Une ségrégation sociale inter- et intra-établissement

Ce manque de représentativité des catégories socioprofessionnelles les plus défavorisées dans les voies générales et technologiques et des catégories socioprofessionnelles les plus favorisées dans les filières professionnelles se traduit naturellement dans l'IPS des établissements. Ainsi, l'IPS moyen des lycées généraux et technologiques est de 114 ; celui des établissements professionnels plafonnant à 87,5¹ (Graphique 19). « 84,2 % des lycées généraux et technologiques ont un IPS supérieur à la moyenne, tandis que 93,4 % des lycées professionnels ont un IPS inférieur à la moyenne nationale de tous les établissements². »

Graphique 19 – IPS moyens et écarts type des lycées GT et professionnels (en %) à la rentrée scolaire 2021



Champ : lycées publics et privés sous contrat de France métropolitaine et DROM.

Lecture : l'IPS moyen des lycées généraux et technologiques pour l'année 2021-2022 est de 114,2 ; celui des établissements professionnels est de 87,5.

Source : DEPP - Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse (s.d.), « [Indices de position sociale dans les lycées de France métropolitaine et DROM \(2016-2021\)](#) »

La disparité entre les IPS des lycées de l'enseignement professionnel – quoi qu'inférieure à celle qui existe entre les lycées généraux – est notamment instructive sur les stratégies de contournement et/ou de compensation mises en place par les familles les plus favorisées³. En effet, les familles des élèves favorisés qui s'orientent dans la voie professionnelle inscrivent leurs enfants dans des lycées privés et/ou les lycées, souvent sélectifs, offrant des spécialisations très réputées (métiers de bouche et d'arts notamment).

¹ Voir le [catalogue des données nationales](#) issues du ministère de l'Éducation nationale.

² Romain M., Imbach R., Morin V. et Lecherbonnier S. (2023), « [Au lycée, de nouvelles données révèlent l'ampleur du "tri social" entre les voies générale et professionnelle](#) », *Le Monde*, article du 11 janvier.

³ *Ibid.*

Ainsi, seuls neuf des cinquante lycées professionnels aux IPS les plus élevés sont publics¹, et parmi les lycées publics professionnels aux IPS élevés figurent par exemple les lycées Boulle et Feuillet à Paris ou Louis Lumière à Lyon. Ces éléments conduisent à formuler l'hypothèse que les orientations des enfants des familles favorisées dans la voie professionnelle sont plus fréquemment des orientations choisies, moins dépendantes du niveau scolaire que celles des enfants des familles défavorisées.

Des scolarités au lycée plus ou moins heurtées selon l'origine sociale...

Au sein de chaque filière, les élèves continuent de connaître des trajectoires différenciées selon leur origine sociale. Qu'ils soient inscrits dans la voie générale, technologique ou professionnelle, les élèves les plus favorisés redoublent moins, mettent moins fin prématurément à leur scolarité, et se présentent proportionnellement plus nombreux aux examens de l'enseignement secondaire. Les élèves favorisés sont ainsi – comme ils l'étaient au collège – surreprésentés dans les parcours dits « linéaires² » et atteignent fréquemment la terminale sans difficulté³. 76 % des enfants de cadres et d'enseignants du panel 2007 étaient bacheliers à la rentrée 2014, contre 27 % des enfants d'inactifs. Alors qu'ils représentent 22 % des élèves, ils constituent ainsi 33 % des élèves parvenant au baccalauréat sans heurt, concrétisant des ambitions familiales élevées et l'expression précoce de souhaits d'orientation précis.

À l'inverse, les élèves défavorisés connaissent des parcours plus heurtés quelle que soit leur voie de formation : générale, technologique ou professionnelle. Les enfants d'ouvriers (34 % des élèves) ne représentent par exemple que 23 % des élèves qui parviennent au baccalauréat à l'issue d'un parcours linéaire, mais 48 % des élèves qui achèvent leur parcours dans la voie professionnelle avec des difficultés, des redoublements et/ou des orientations contrariées. Parvenus en 2^{de} générale et technologique, ils sont également beaucoup plus nombreux, proportionnellement, à s'orienter à la fin de l'année dans la filière technologique : en conséquence, plus de quatre enfants d'ouvriers non qualifiés inscrits au lycée général et technologique sur dix (contre un enfant de cadres sur huit) obtiennent un baccalauréat technologique.

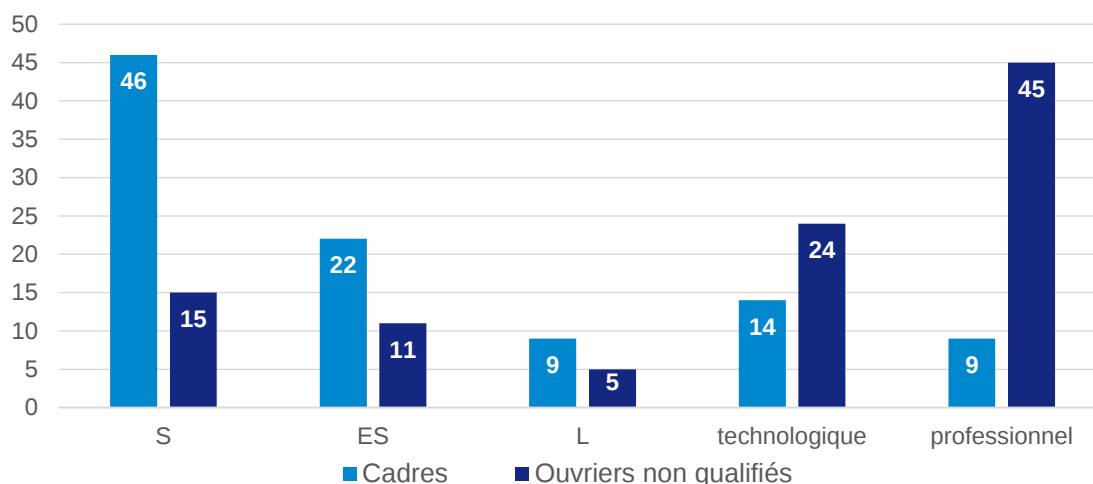
Les baccalauréats obtenus – ou non – par les élèves du panel 2007 reflètent ces parcours (Graphique 20).

¹ Voir les [indices de position sociale dans les lycées de France métropolitaine et DROM \(2016-2021\)](#) disponibles sur la plateforme des données Éducation, Sport et Jeunesse du ministère de l'Éducation nationale et du ministère des Sports et des Jeux olympiques et paralympiques.

² Voir *supra*.

³ Barhoumi M. (2020), « [Au lycée, les parcours scolaires s'améliorent, mais les inégalités scolaires et sociales baissent peu](#) », dans Insee (2020), *France, portrait social. Édition 2020*, coll. « Insee Références », décembre, p. 59-78.

Graphique 20 – Série du baccalauréat obtenu par les élèves dix ans après leur entrée en 6^e en 2007 selon leur origine sociale (en %) – panel 2007



Champ : France métropolitaine, bacheliers entrés en 2007 pour la première fois en 6^e ou 6^e Segpa dans un collège public ou privé.

Lecture : 46 % des bacheliers enfants de cadres ont obtenu un baccalauréat scientifique.

Source : MENES-DEPP, panel 2007, dans Barhoumi M. et Caille J.-P. (2020), « *Les élèves sortent de l'enseignement secondaire de plus en plus diplômés mais au terme de parcours encore socialement différenciés* », Éducation et Formations, n° 101, novembre, DEPP, p. 323-358, ici p. 342

... qui se traduisent par des sorties sans diplôme différenciées selon l'origine sociale...

Les deux tiers des élèves en grande difficulté au lycée sont enfants d'ouvriers ou d'inactifs¹. Il est donc peu surprenant que ce soit parmi ces derniers que l'on observe le plus d'abandons de scolarité.

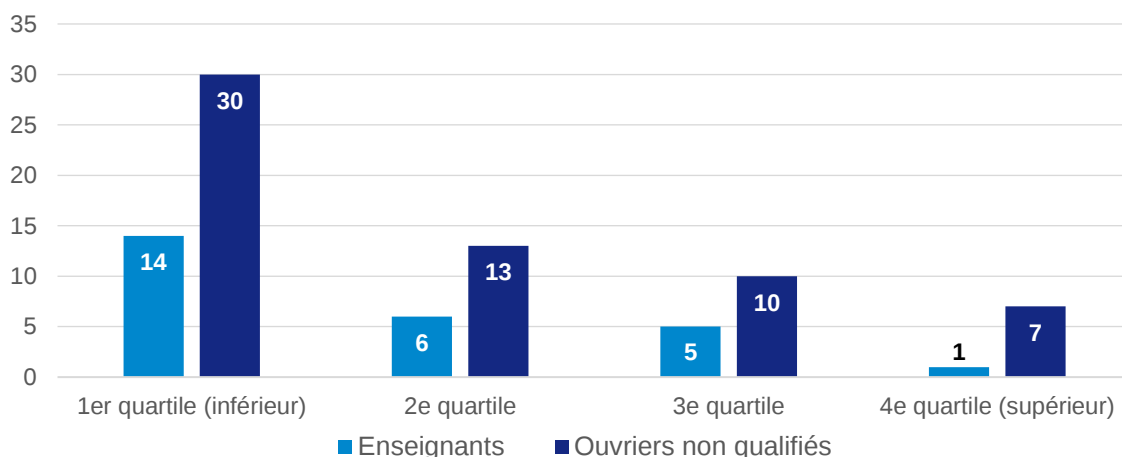
11 % des élèves du panel 2007 ont terminé leur scolarité sans diplôme, 12 % de la « génération 2017 » de l'enquête *Génération* du Cereq, parmi lesquels 38 % avaient un père ouvrier et seulement 9 % une mère cadre². L'essentiel (86 %) de ces interruptions précoces a lieu dans le second cycle du secondaire (voir *supra*) mais on ne dispose malheureusement pas des données permettant de corrélérer les performances de début de 2^{de} avec les sorties sans diplôme en fonction de l'origine sociale et donc d'isoler les mécanismes spécifiques à l'œuvre à cette étape de la scolarité. Il est néanmoins intéressant de noter que les écarts ne sont pas la seule résultante des différences de niveau constatées au début du collège : à même niveau scolaire en 6^e, les élèves d'origine

¹ *Ibid.*

² Cereq (2022), *Quand l'école est finie. Premiers pas dans la vie active de la Génération 2017 – Résultats de l'enquête 2020*, décembre. Échantillon national de jeunes sortis du système éducatif au cours ou à l'issue de l'année scolaire 2016-2017. Il est à noter que les chiffres présentés ici ne sont pas identiques à ceux de la Figure 10. Ces variations s'expliquent par un traitement différent des sorties de la scolarité.

défavorisée ont en effet plus de probabilités de sortir du secondaire sans diplôme que ceux d'origine favorisée. Ainsi, 16 % des enfants d'enseignants faisant partie du quart d'élèves les moins performants en 6^e en 2007 sont sortis de l'enseignement sans diplôme, contre 30 % des enfants d'ouvriers non qualifiés (Graphique 21). À cette étape de la scolarité comme aux précédentes, les enfants des catégories favorisées disposent donc de ressources plus importantes pour surmonter ou compenser leurs éventuelles difficultés, quel que soit le moment où elles sont apparues. Inversement, 7 % des enfants d'ouvriers non qualifiés qui faisaient partie des 25 % d'élèves les plus performants en 6^e décrochent, pour l'essentiel au lycée, avant l'obtention d'un diplôme.

Graphique 21 – Sortie sans diplôme selon l'origine sociale des élèves et leur niveau à l'évaluation nationale de 6^e (en %) – panel 2007



Champ : enfants entrés en 2007 pour la première fois en 6^e ou 6^e Segpa dans un collège public ou privé de France métropolitaine.

Lecture : 16 % des enfants d'enseignants faisant partie du quart d'élèves les moins performants sont sortis de l'enseignement secondaire sans diplôme.

Source : MENES-DEPP, panel 2007, dans Barhoumi M. et Caille J.-P. (2020), « *Les élèves sortent de l'enseignement secondaire de plus en plus diplômés mais au terme de parcours encore socialement différenciés* », Éducation et Formations, n° 101, novembre, DEPP, p. 323-358, ici p. 342

Par ailleurs, les sorties sans diplôme sont beaucoup plus nombreuses dans la voie professionnelle, qui scolarise davantage les enfants des catégories modestes : parmi les élèves concernés, moins de 17 % ont interrompu leur scolarité au cours ou à l'issue du lycée général et technologique ; près de 70 % fréquentaient la voie professionnelle ou des classes spécialisées. Les élèves qui terminent le lycée sans le baccalauréat général ou technologique ont, pour la plupart d'entre eux, atteint (et sans doute achevé) la terminale, alors que dans la voie professionnelle, la proportion d'abandons au début de la formation (en 2^{de} et en 1^{re}) professionnelle est significative (Tableau 27). Reflet de difficultés plus importantes et/ou de « mauvaises » orientations, les scolarités inachevées des enfants des catégories populaires sont plus courtes que celles, rares, des enfants favorisés.

**Tableau 27 – Dernière classe fréquentée par les élèves sortis sans diplôme (en %)
– panels 1995 et 2007**

	Panel 2007	Panel 1995
Collège		
6 ^e	0,3	0,1
5 ^e	1,0	0,8
4 ^e	1,3	2,7
3 ^e	11,4	14,4
Lycée général et technologique		
2 ^{de}	2,2	3,1
1 ^{re}	2,2	3,1
terminale	12,2	18,1
Voie professionnelle		
1 CAP	13,3	19,3
2 CAP	18,4	29,1
1 brevet professionnel	0,4	0,3
2 brevet professionnel	0,6	0,1
2 ^{de}	9,1	-
1 ^{re}	7,9	1,8
terminale	11,4	2,0
MC	0,4	0,5
Autres⁽¹⁾	8,3	4,6
Total	100,0	100,0

⁽¹⁾ Classes spécialisées, CAP3 et classes autres.

Champ : enfants entrés pour la première fois en 6^e ou 6^e Segpa en 1995 et 2007 dans un collège public ou privé de France métropolitaine.

Lecture : 11,4 % des élèves entrés en 6^e en 2007 et sortis sans diplôme ont arrêté leurs études en fin de 3^e.

Source : MENES-DEPP, panels 1995 et 2007, dans Barhoumi M. et Caille J.-P. (2020), « [Les élèves sortent de l'enseignement secondaire de plus en plus diplômés mais au terme de parcours encore socialement différenciés](#) », Éducation et Formations, n° 101, novembre, DEPP, p. 323-358, [ici p. 328](#)

... et un accès ainsi que des taux de réussite aux diplômes du secondaire qui demeurent socialement marqués

Le risque de sortie sans baccalauréat s'est cependant nettement réduit depuis le milieu des années 2000, en même temps que progressait l'accès au lycée, notamment – mais pas seulement – sous l'effet du développement du baccalauréat professionnel. Cette progression s'est faite en partie au bénéfice des élèves les plus modestes, parmi lesquels la proportion de bacheliers, y compris généraux, a très fortement augmenté. Cette augmentation a, par exemple, été particulièrement nette parmi les enfants d'ouvriers non

qualifiés et d'employés de service – respectivement de 21 points et de 25 points entre les panels 1995 et 2007¹ –, en même temps que le nombre d'entre eux qui achevaient leur scolarité sans diplôme était divisé par deux².

Mais bien que les enfants des catégories défavorisées aient particulièrement bénéficié de l'ouverture de l'accès du second cycle du secondaire, les inégalités d'accès comme de réussite aux diplômes demeurent marquées.

La dimension plus ou moins linéaire des trajectoires des enfants au lycée en fonction de leur origine sociale se traduit en effet logiquement dans l'accès et les résultats au baccalauréat, et ce, quelle qu'en soit la filière. Toutes voies confondues, 62,4 % des enfants d'ouvriers non qualifiés obtiennent leur baccalauréat par exemple, contre respectivement 93,8 % et 94,2 % des enfants de cadres et d'enseignants (Tableau 28), ces écarts reflétant à la fois les inégalités d'accès à la terminale et les inégalités de réussite à l'examen.

Tableau 28 – Obtention du baccalauréat selon l'origine sociale (en %) – panels 1995 et 2007

	Panel 2007			
	Bacheliers	dont bacheliers GT	CAP-BEP	Non-diplômés
Sexe				
Garçon	72,5	50,4	13,6	13,9
Fille	82,9	63,6	8,6	8,6
Catégorie sociale de la personne de référence (PCS)				
agriculteurs	86,6	57,2	7,7	5,7
artisans, commerçants	79,9	57,8	10,9	9,3
prof. libérales, cadres, chefs d'entreprise	93,8	85,3	2,7	3,5
enseignants	94,2	86,3	2,0	3,9
Professions intermédiaires	83,7	65,1	8,3	8,1
employés	75,5	51,8	11,8	12,7
employés de service	63,8	35,2	14,1	22,1
ouvriers qualifiés	68,4	40,7	16,5	15,1
ouvriers non qualifiés	62,4	34,6	19,1	18,5
inactifs	40,9	22,7	21,8	37,7

¹ Barhoumi M. (2020), « [Au lycée, les parcours scolaires s'améliorent...](#) », *op. cit.*

² *Ibid.*

	Panel 2007			
	Bacheliers	dont bacheliers GT	CAP-BEP	Non-diplômés
Niveau à l'entrée en 6^e				
10 % les plus faibles	31,2	8,1	34,1	34,7
deuxième décile	53,2	18,1	24,8	22,0
troisième décile	65,6	29,2	17,3	17,1
quatrième décile	75,8	42,0	13,1	11,1
cinquième décile	81,6	54,1	9,2	9,3
sixième décile	84,7	63,1	7,2	8,0
septième décile	89,0	73,7	4,6	6,5
huitième décile	92,7	82,2	3,1	4,3
neuvième décile	96,0	89,7	1,5	2,5
10 % les meilleurs	98,0	95,5	0,4	1,5
Diplôme le plus élevé de la mère				
aucun diplôme	58,1	30,8	19,1	22,9
brevet	71,9	46,4	13,7	14,5
CAP, BEP	71,7	43,3	15,9	12,4
baccalauréat	86,4	67,6	6,6	7,0
diplôme du supérieur	93,7	84,0	2,8	3,5
inconnu	63,3	38,6	17,1	19,6
Total	77,6	56,7	11,1	11,3

Champ : élèves entrés en 2007 pour la première fois en 6^e ou 6^e Segpa dans un collège public ou privé de France métropolitaine ou des DOM.

Lecture : 86,6 % des enfants d'agriculteurs entrés en 6^e en 2007 ont obtenu le baccalauréat ; 57,2 % ont obtenu un baccalauréat général ou technologique.

Source : MENES-DEPP, panels 1995 et 2007, dans Barhoumi M. et Caille J.-P. (2020), « [Les élèves sortent de l'enseignement secondaire de plus en plus diplômés mais au terme de parcours encore socialement différenciés](#) », Éducation et Formations, n° 101, novembre, DEPP, p. 323-358, ici p. 325

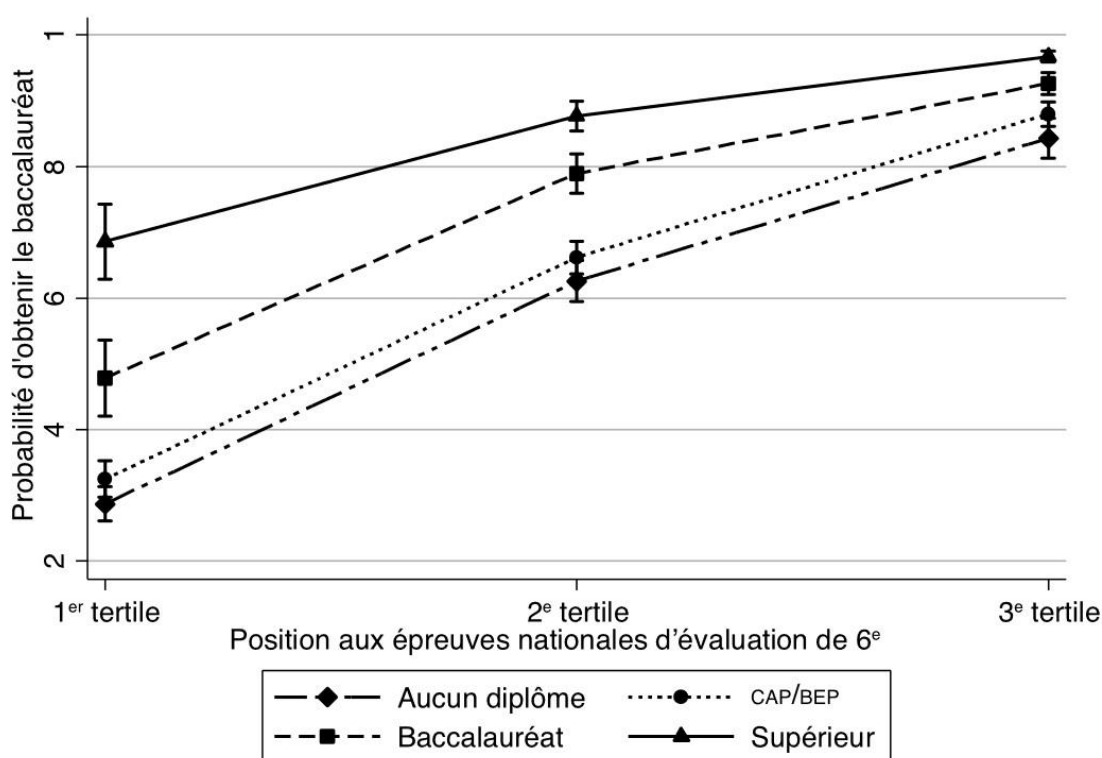
Non seulement les élèves de milieux défavorisés passent moins souvent le baccalauréat (notamment GT) mais ils le réussissent aussi moins souvent. Et inversement, les enfants de familles plus favorisées bénéficient d'un mécanisme compensatoire¹, que nous avons déjà vu à l'œuvre tout au long de la scolarité.

Les élèves socialement favorisés ayant des difficultés scolaires ont tendance à éviter davantage les filières professionnelles que les élèves défavorisés dans la même situation. On pourrait donc s'attendre à ce que ceux qui s'y inscrivent néanmoins aient un niveau

¹ Herbaut E. (2019), « [Les inégalités d'accès à l'enseignement supérieur français. Avantages cumulatif et compensatoire au cours de l'enseignement secondaire](#) », *Revue française de sociologie*, vol. 60, p. 535-566.

particulièrement faible et qu'ils aient été « sélectionnés négativement par rapport aux enfants issus de milieux défavorisés ». Ils sont cependant plus susceptibles d'obtenir leur baccalauréat (Graphique 22)¹. C'était déjà le cas pour les élèves rentrés en 6^e en 1995. Leur taux d'obtention du baccalauréat après un BEP était en effet de 30 % pour ceux d'entre eux dont les parents n'étaient pas ou peu diplômés, mais atteignait 56 % pour ceux dont un parent au moins était diplômé du supérieur².

Graphique 22 – Obtention du baccalauréat en fonction du niveau scolaire à l'entrée en 6^e et du niveau d'instruction des parents (panel 1995)



Note : probabilités prédites à partir d'un modèle de régression linéaire incluant un terme d'interaction entre la performance à l'entrée en 6^e et le niveau d'instruction des parents, avec le sexe de l'élève comme variable de contrôle.

Lecture : le graphique montre que l'écart d'obtention du baccalauréat entre élèves issus de milieux défavorisés et favorisés est beaucoup plus large pour les élèves qui avaient des difficultés scolaires à l'entrée au collège que pour les élèves moyens ou bons. Ce motif est typique de l'hypothèse de l'avantage compensatoire et la confirme donc dans le cas de la scolarité secondaire en France.

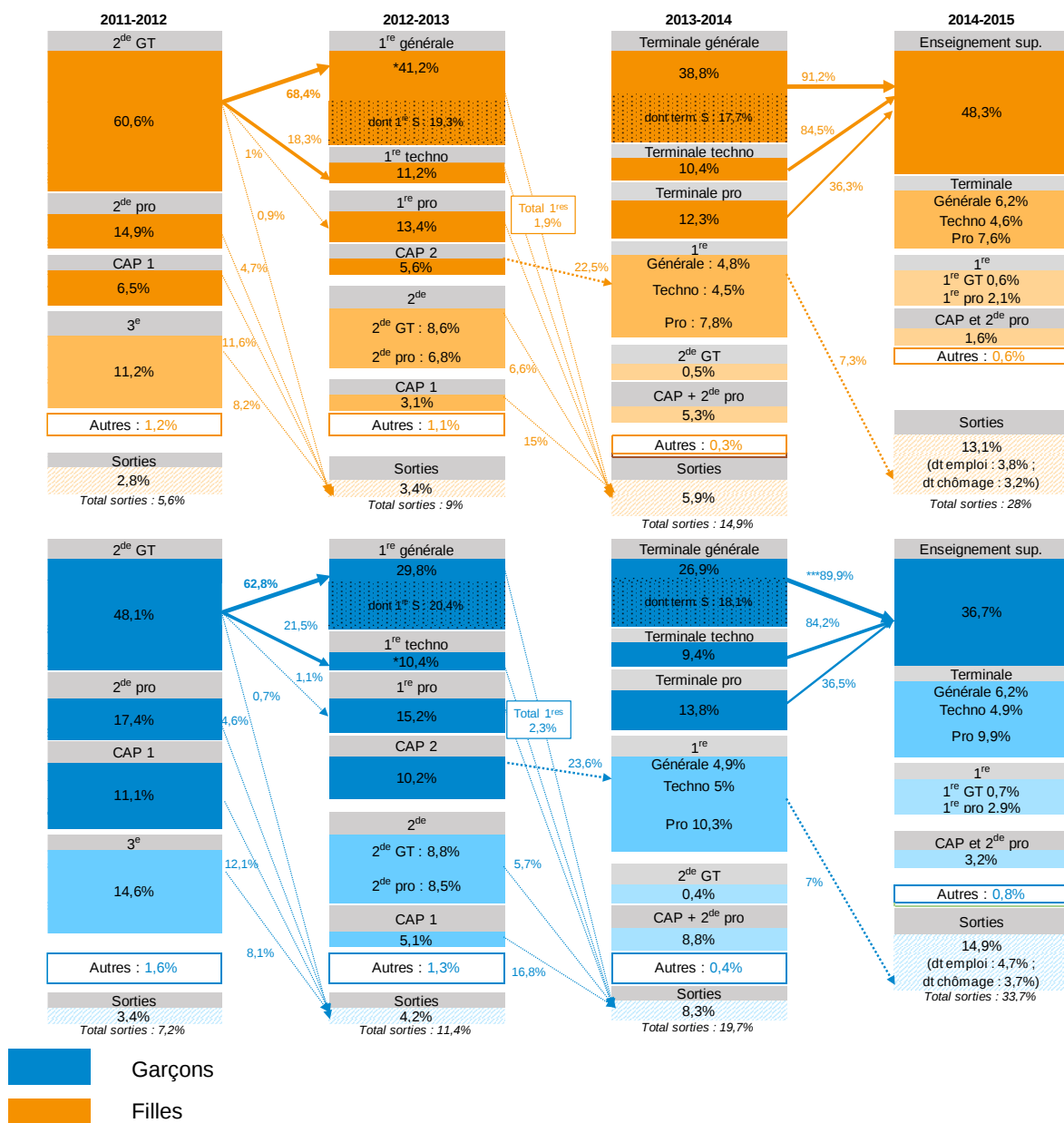
Source : MENESR, panel 1995, dans Herbaut E. (2019), « [Les inégalités d'accès à l'enseignement supérieur français. Avantages cumulatif et compensatoire au cours de l'enseignement secondaire](#) », Revue française de sociologie, vol. 60, p. 535-566, ici p. 547

¹ Ibid., p. 551.

² Ibid., p. 551.

1.2. Des filles plus souvent diplômées du secondaire que les garçons, à l'issue de parcours plus linéaires

Figure 11 – Trajectoires comparées selon le genre dans le second cycle du secondaire – panorama (panel 2007)



* En 2012-2013, 41,2 % des filles entrées en 6^e en 2007 sont en 1^{re} générale ; 10,4 % des garçons sont en 1^{re} technologique.

** 8,1 % des garçons qui étaient encore en 3^e en 2011-2012 sortent du système scolaire.

*** 89,9 % des garçons qui étaient en Terminale générale en 2013-2014 entrent dans l'enseignement supérieur en 2014-2015.

Champ : élèves entrés en 6^e pour la première fois en 2007 dans un collège public ou privé sous contrat de France métropolitaine ou des départements d'outre-mer.

Source : calculs France Stratégie, à partir de MENES-DEPP, panel 2007

Des filles aux scolarités moins heurtées dans la voie générale comme professionnelle

Les filles s'orientant, comme nous l'avons vu, plus souvent en voie générale et technologique qu'en voie professionnelle, elles représentent 54 % des effectifs du lycée général et technologique (en 2^{de} comme en terminale), et plus de 56 % des classes de 1^{re} et de terminale générales¹. Elles y connaissent en moyenne des parcours plus fluides que les garçons. Elles composent 55 % du groupe des élèves parvenant à une terminale générale ou technologique sans avoir connu de redoublement dans le secondaire, et seulement 38,5 % du groupe des élèves en grande difficulté.

Moins présentes dans la voie professionnelle, elles y sont tout de même proportionnellement plus nombreuses à connaître des parcours de réussite, sans redoublement ni réorientation, et couronnés par l'obtention du diplôme. Comme les élèves favorisés, elles parviennent mieux que les garçons à surmonter leurs éventuelles difficultés : un faible niveau initial est pour elles moins préjudiciable pour l'obtention d'un diplôme en fin de secondaire et, à niveau d'acquis comparable à l'entrée en 6^e, les filles deviennent plus fréquemment bachelières². Ainsi, 21,8 % des filles faisant partie du quart d'élèves les moins performants en 6^e en 2007 ont obtenu un baccalauréat général ou technologique, contre 11,3 % des garçons ; et elles ne sont que 20,9 % à être sorties de l'enseignement sans diplôme contre 30,4 % des garçons (Tableau 29).

Tableau 29 – Diplôme obtenu selon les résultats à l'évaluation de 6^e (en %) – panel 2007

	Bac GT	Bac professionnel	CAP-BEP	Non-diplômés
<i>Niveaux à l'entrée en 6^e</i>				
Garçons				
1 ^{er} quartile (inférieur)	11,3	27,9	30,3	30,4
2 ^e quartile	38,2	34,1	14,5	13,3
3 ^e quartile	65,3	19,7	6,9	8,1
4 ^e quartile (supérieur)	88,8	6,6	1,7	3,0
Filles				
1 ^{er} quartile (inférieur)	21,8	34,1	23,2	20,9
2 ^e quartile	52,2	29,6	9,3	9,0
3 ^e quartile	75,8	14,7	3,8	5,6
4 ^e quartile (supérieur)	92,8	4,4	1,1	1,7

¹ DEPP (2022), *Repères et références statistiques 2022*. Il est à noter que les chiffres présentés ici ne sont pas identiques à ceux de la Figure 11. Ces variations s'expliquent par un traitement différent des sorties de la scolarité.

² Barhoumi M. (2020), « *Au lycée, les parcours scolaires s'améliorent...* », *op. cit.*

	Bac GT	Bac professionnel	CAP-BEP	Non-diplômés
Âge d'entrée en 6^e				
Garçons				
10 ans	89,4	5,6	1,8	3,2
11 ans	59,6	22,2	9,1	9,1
12 ans ou plus	8,6	24,4	32,6	34,4
Filles				
10 ans	94,6	4,1	0,2	1,1
11 ans	70,7	18,2	5,5	5,7
12 ans ou plus	16,8	31,0	26,6	25,6
Total	56,7	20,9	11,1	11,3

Champ : France métropolitaine, enfants entrés en 2007 pour la première fois en 6^e ou 6^e Segpa dans un collège public ou privé.

Lecture : quand leurs résultats à l'évaluation nationale de 6^e les plaçaient parmi le quart d'élèves les moins performants, 11,3 % des garçons et 21,8 % des filles terminent leurs études secondaires avec un baccalauréat général ou technologique.

Source : MENES-DEPP, panel 2007, dans Barhoumi M. et Caille J.-P. (2020), « *Les élèves sortent de l'enseignement secondaire de plus en plus diplômés mais au terme de parcours encore socialement différenciés* », Éducation et Formations, n° 101, novembre, DEPP, pp. 323-358, ici p. 338

L'accès et la réussite aux diplômes : le désavantage des garçons

Ainsi, les filles sont plus protégées que les garçons des sorties précoces du système scolaire (7 % contre 9,5 %) qui s'effectuent dans la quasi-totalité des cas après la 3^e (comme on l'a vu, à peine plus de 1 % des filles interrompent leurs études au collège)¹.

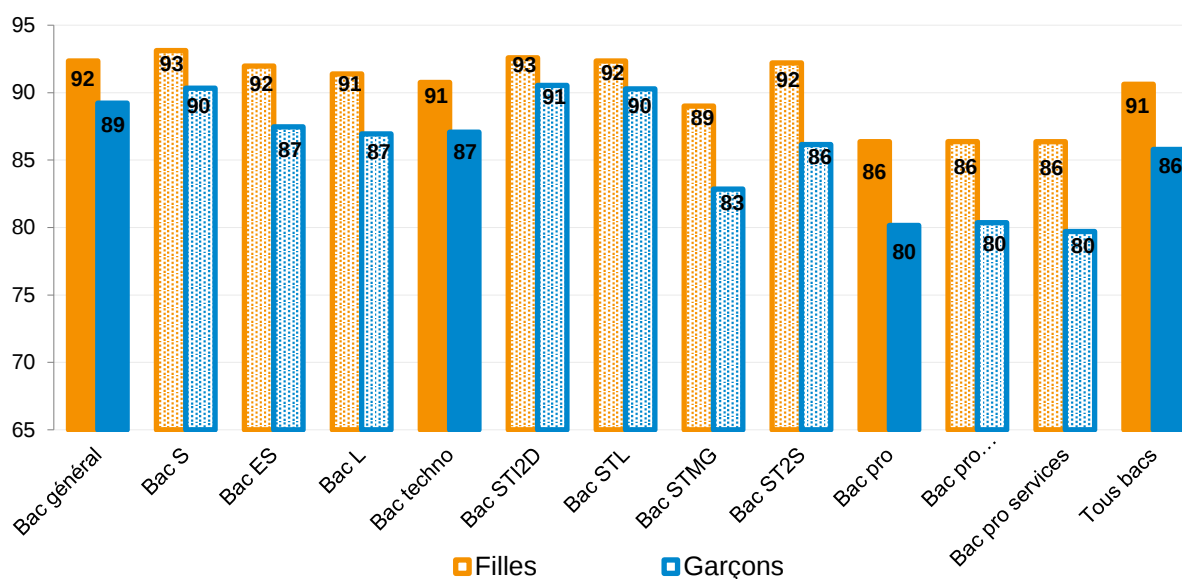
Elles deviennent plus souvent bachelières que les garçons (82,9 % contre 72,5 %), à la fois parce qu'elles passent davantage l'examen et parce qu'elles le réussissent mieux. 63,2 % des filles entrées en 6^e en 2007 ont terminé leur scolarité avec un baccalauréat général ou technologique, contre 50,4 % des garçons.

Quel que soit le baccalauréat présenté, quelle que soit la spécialité – y compris scientifique ou industrielle –, leur taux de réussite est supérieur : 91 %, contre 86 % des garçons (Graphique 23). De plus, elles sont plus nombreuses à obtenir une mention « Bien » ou « Très bien » à leur baccalauréat (25 % contre 19 % parmi les garçons, tous baccalauréats confondus)². Elles obtiennent également de meilleurs résultats au CAP.

¹ Il est à noter que les chiffres présentés ici ne sont pas identiques à ceux de la Figure 11. Ces variations s'expliquent par un traitement différent des sorties de la scolarité.

² DEPP (2020), *Filles et garçons sur le chemin de l'égalité. De l'école à l'enseignement supérieur – Édition 2020*, mars.

Graphique 23 – Taux de réussite au baccalauréat (en %) en 2018



Champ : France métropolitaine + DOM.

Lecture : en 2018, 92 % des filles et 89 % des garçons qui se sont présentés au baccalauréat général l'ont obtenu.

Source : MENJ-MESRI-DEPP, dans DEPP (2020), *Filles et garçons sur le chemin de l'égalité. De l'école à l'enseignement supérieur – Édition 2020*, mars, p. 14

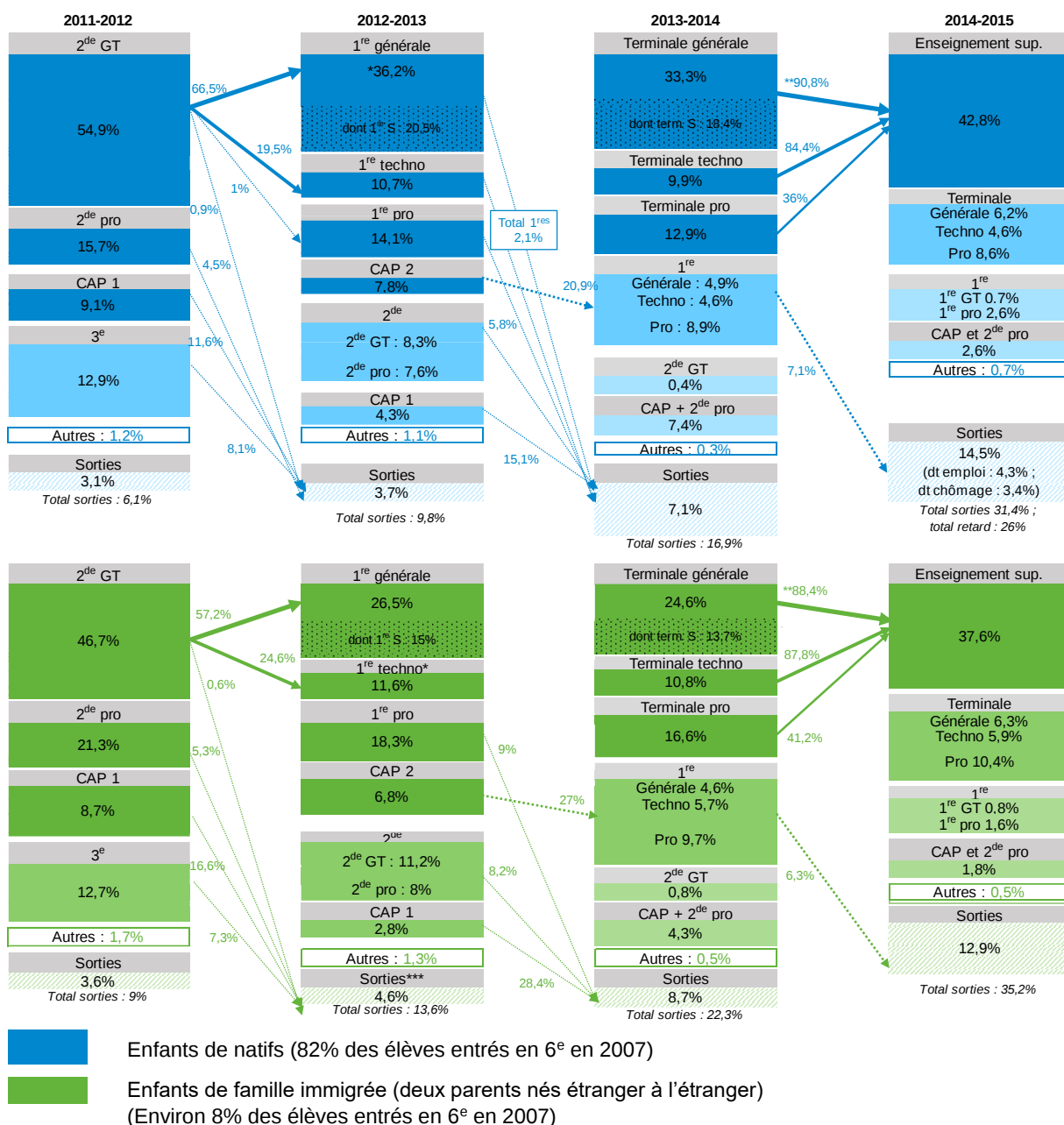
L'écart de réussite entre les filles et les garçons tend à se réduire, sans se combler : 13 points séparaient la part de garçons et de filles du panel 1995 qui quittaient l'enseignement secondaire bacheliers, contre 10 points dans le panel 2007¹.

1.3. Des écarts, mais limités, entre les enfants d'immigrés et les enfants sans ascendance migratoire

Les écarts en matière de niveau de diplôme entre les jeunes issus de l'immigration et ceux dont les deux parents sont nés en France sont loin d'atteindre ceux observés selon l'origine sociale. Non corrigées des caractéristiques socioéconomiques, les statistiques descriptives montrent cependant des parcours au lycée plus difficiles, en moyenne, que ceux des autres élèves. Sur le panel 2007, 33,3 % des élèves sans ascendance migratoire atteignent la classe de terminale générale et technologique sans redoubler contre 28,3 % de ceux ayant au moins un parent né à l'étranger (hors Europe) (Figure 12).

¹ Barhoumi M. (2020), « *Au lycée, les parcours scolaires s'améliorent...* », *op. cit.*

Figure 12 – Trajectoires comparées selon l'ascendance migratoire dans le second cycle du secondaire (panel 2007)



* En 2012-2013, 36,2 % des enfants de natifs entrés en 6^e en 2007 sont en 1^{re} générale ; 11,6 % des enfants d'immigrés sont en 1^{re} technologique.

** 90,8 % des enfants de natifs et 88,4 % des enfants d'immigrés en 6^e en 2007 qui étaient en terminale générale en 2013-2014 entrent dans l'enseignement supérieur en 2014.

*** Au total, 13,6 % des enfants d'immigrés entrés en 6^e en 2007 sont sortis du système scolaire en 2012-2013 ; 4,6 % l'ont quitté entre les années scolaires 2011-2012 et 2012-2013.

Champ : élèves entrés en 6^e pour la première fois en 2007 dans un collège public ou privé sous contrat de France métropolitaine ou des départements d'outre-mer.

Source : calculs France Stratégie, à partir de MENES-DEPP, panel 2007

Des parcours plus difficiles vers les diplômes du secondaire

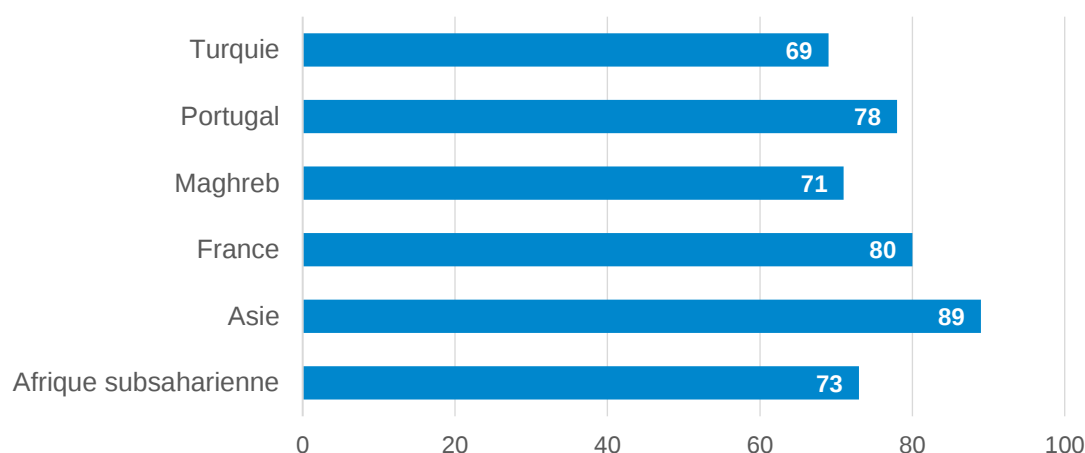
Les élèves issus de l'immigration ont en moyenne des parcours au lycée plus heurtés et obtiennent moins souvent le baccalauréat que les élèves de parents natifs.

Résultat des orientations en fin de 3^e, d'ailleurs plus souvent subies que chez leurs camarades sans ascendance migratoire (voir *supra*), les enfants d'immigrés sont surreprésentés dans la voie professionnelle (Figure 12). Parmi ceux qui intègrent une 2^{de} générale et technologique, ils sont également plus nombreux à s'orienter vers une 1^{re} technologique. Ils interrompent plus souvent leur scolarité : alors qu'ils forment 13 % de la génération entrée sur le marché du travail en 2017, ils sont surreprésentés parmi les non-diplômés (18 %)¹.

Toutefois, la situation diffère grandement selon le pays ou la région d'origine des élèves (Graphique 24). Les enfants d'origine asiatique se démarquent par leur sur-réussite, même comparés aux Français d'origine, les filles plus encore que les garçons, confirmant des parcours plus performants depuis les débuts de la scolarisation : moins de redoublements dès l'école primaire, meilleurs niveaux scolaires en 6^e puis en fin de 3^e, orientations plus fréquentes vers les filières sélectives, taux record de baccalauréats généraux, notamment scientifiques... *A contrario*, les enfants d'Afrique subsaharienne, particulièrement les garçons, sont en moyenne plus nombreux à avoir des parcours scolaires semés d'embûches, construits sur un socle de difficultés précoces : leur moindre accès et réussite au baccalauréat ainsi que leur plus forte propension aux sorties sans diplôme au cours du lycée sont le corollaire de redoublements plus nombreux en primaire, de moins bons résultats en 6^e et d'orientations plus souvent contrariées en 3^e².

¹ Cereq (2022), *Quand l'école est finie...*, op. cit.

² Brinbaum Y. (2019), « Trajectoires scolaires des enfants d'immigrés jusqu'au baccalauréat : rôle de l'origine et du genre. Résultats récents », *Éducation et Formations*, n° 100, DEPP, décembre, p. 73-104.

Graphique 24 – Proportion de bacheliers selon l’origine migratoire (en %) – panel 2007

Champ : élèves entrés en 6^e pour la première fois en 2007 dans un collège public ou privé sous contrat de France métropolitaine.

Lecture : parmi les descendants d’immigrés du Portugal entrés en 6^e en 2007, 78 % ont obtenu un baccalauréat.

Source : MENES-DEPP, panel 2007, dans Brinbaum Y. (2019), « *Trajectoires scolaires des enfants d’immigrés jusqu’au baccalauréat : rôle de l’origine et du genre. Résultats récents* », Éducation et Formations, n° 100, DEPP, décembre, p. 73-104, ici p. 79

Des écarts qui reflètent d’abord les écarts sociaux

Toutes choses égales par ailleurs néanmoins, comme pour la majorité des observations réalisées depuis le début de la scolarité, les parcours et la réussite au lycée des enfants d’immigrés sont beaucoup moins désavantageux. Ils risquent moins de terminer leur scolarité sans diplôme. Leur probabilité d’être en voie professionnelle est en réalité plus faible dès lors que sont contrôlées les variables relatives à l’origine sociale et le niveau d’études des parents¹. Quelle que soit leur origine, ils accèdent davantage au baccalauréat général et technologique (Tableau 31)². Comme pour les performances de collège, c’est chez les enfants d’origine maghrébine et turque que la différence entre les écarts nets et les écarts bruts apparaît la plus impressionnante. Au lycée comme dans les étapes antérieures, c’est bien l’origine sociale, davantage que l’ascendance migratoire, qui explique les divergences de parcours.

¹ Verdier E., di Paola V., Jellab A., Moullet S. et Olympio N. (2016), *L’évolution de l’enseignement professionnel : des segmentations éducatives et sociales renouvelées ?*, contribution dans le cadre du rapport du Cnesco sur les inégalités scolaires d’origine sociale et ethnoculturelle, juin.

² Barhoumi M. et Caille J.-P. (2020), « *Les élèves sortent de l’enseignement secondaire de plus en plus diplômés mais au terme de parcours encore socialement différenciés* », Éducation et Formations, n° 101, novembre, DEPP, p. 323-358.

Tableau 31 – Écarts bruts et nets d'obtention du baccalauréat général ou technologique selon l'origine migratoire (panel 2007)

Origine migratoire	Écarts bruts	Écarts nets (M1)	Écarts nets (M2)
Famille non immigrée (réf.)	57,3 %		
Famille mixte	3,7	6,6***	5,8***
Algérie	-7,4	15,7****	15,9***
Maroc	-12,0	15,2***	13,9***
Tunisie	-8,8	16,3***	15,7***
Afrique subsaharienne	-13,3	8,4***	12,2***
Portugal	-13,7	7,5**	6,2**
Turquie	-14,7	14,3***	16,8***
Asie du Sud-Est	17,6	28,9***	19,1***
Asie hors Sud-Est	8,0	18,4***	19,6***
Europe hors Portugal	-5,5	-2,6	4,0
Autres	-9,4	9,6	13,5***

Champ : élèves entrés en 2007 pour la première fois en 6^e ou 6^e Segpa dans un collège public ou privé de France métropolitaine.

Lecture : la proportion d'enfants de parents algériens qui terminent leur scolarité secondaire avec un baccalauréat général ou technologique est inférieure de 7,4 points à celle des enfants non immigrés. Si les enfants des deux groupes partageaient les mêmes caractéristiques (à part l'origine migratoire), la différence de réussite s'inverserait et serait en faveur des enfants de parents algériens à hauteur de 15,7 points. Le modèle M2 se distingue du modèle M1 par l'inclusion de l'âge et du niveau d'acquis en 6^e.

Source : MENES-DEPP, panel 2007, dans Barhoumi M. et Caille J.-P. (2020), « *Les élèves sortent de l'enseignement secondaire de plus en plus diplômés mais au terme de parcours encore socialement différenciés* », Éducation et Formations, n° 101, novembre, DEPP, pp. 323-358, ici p. 335

2. Spécialisation et développement des inégalités horizontales

La démocratisation de l'accès au lycée et au baccalauréat tend certes à homogénéiser les parcours et à réduire les inégalités de niveau de diplôme dites « verticales ». Celles-ci demeurent néanmoins significatives, les taux et les conditions d'accès au baccalauréat ou aux autres diplômes de la voie professionnelle reflétant essentiellement les parcours antérieurs des élèves. La construction des trajectoires au lycée apparaît à cet égard comme un moment de cristallisation des inégalités. Le manque de points de comparaison, dans les sources, entre les performances cognitives des élèves au début et à la fin du second cycle du secondaire ne permet pas d'identifier un creusement, ou au contraire une résorption des écarts de niveaux selon les caractéristiques des élèves. La différenciation des trajectoires prend cependant un autre chemin : celui du développement des inégalités dites « horizontales » au sein de chaque filière, qui passe notamment par des choix de

spécialisation que n'expliquent pas seuls le niveau atteint, les perspectives de réussite, ni même les appétences des élèves. Les lycéens font en effet des choix d'orientation très différents, y compris parfois – notamment selon le genre – à performances équivalentes dans les disciplines concernées. De fait, si les sources n'indiquent pas d'accroissement – et *a fortiori* de réduction – des écarts de niveaux entre les garçons et les filles au lycée, c'est bien à cette étape de la scolarité que leurs futurs destins professionnels divergent.

Encadré 5 – Réforme du baccalauréat en vigueur depuis 2019 pour la voie générale

La réforme du baccalauréat général a fait disparaître les « séries » (ES, L et S). Depuis la rentrée 2019, les élèves qui entrent en 1^{re} générale optent pour trois enseignements de spécialités obligatoires qui viennent s'ajouter aux matières de tronc commun et aux deux langues vivantes obligatoires. En terminale générale, les élèves choisissent de poursuivre deux des trois enseignements de spécialité suivis en 1^{re}. Ces enseignements de spécialité peuvent être complétés en 1^{re} par une option et en terminale par un enseignement optionnel et une option¹.

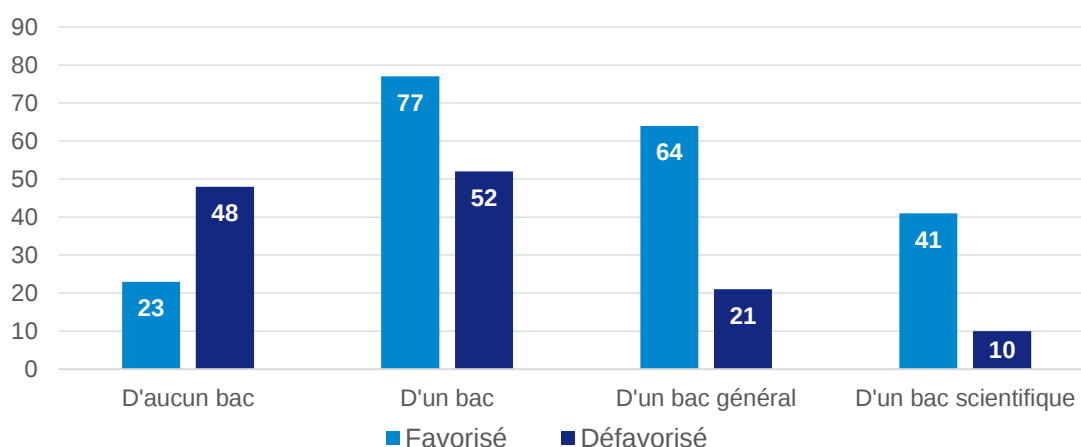
Les mathématiques, enseignement de spécialité et/ou enseignement optionnel de la rentrée 2019 à la rentrée 2022, reviennent dans le tronc commun à compter de la rentrée 2023.

2.1. Des séries et groupes de spécialités socialement hiérarchisés

La répartition des élèves est très marquée socialement, au sein de chaque voie, entre les différentes séries, spécialités ou familles de métiers. Et cette répartition témoigne, autant qu'elle contribue à l'instituer, d'une forme de hiérarchisation des parcours qui débouchent sur des poursuites d'études au rendement différencié sur le marché du travail. Dans la filière générale, la place des disciplines scientifiques en constitue un exemple particulièrement éloquent. La surreprésentation des élèves de milieux favorisés dans la série S de l'ancien baccalauréat, et le choix prépondérant de cette série par ces derniers (41 % des élèves favorisés du panel 2007) (Graphique 25) sont bien connus. Ils ne se sont pas démentis avec la réforme de 2019.

¹ Dauphin L. (2022), « Des choix d'enseignements de spécialités entre la première et la terminale générale en 2021 proches de ceux de 2020 », *Note d'information*, n° 22.19, DEPP, juin.

Graphique 25 – Taux de scolarisation dans différents types de classe de 1^{re} selon l'origine sociale des élèves – panel 2007



Champ : élèves entrés en 6^e pour la première fois en 2007 dans un établissement public ou privé sous contrat de France métropolitaine et des DOM.

Lecture : 23 % des élèves entrés en 6^e en 2007 d'origine favorisée ne sont pas scolarisés dans une classe qui mène au baccalauréat, alors que 77 % le sont. 64 % des élèves d'origine favorisée sont scolarisés dans une classe qui mène à un baccalauréat général et 41 % à un baccalauréat général scientifique.

Source : MENES-DEPP, panel 2007, dans Ichou M. (2016), « *Évolution des inégalités au lycée : origine sociale et filières* », septembre, p. 21, contribution publiée par le Cnesco en mars 2016 dans le cadre de son rapport scientifique *Inégalités sociales et migratoires. Comment l'école amplifie-t-elle les inégalités ?*, septembre 2016

Plus généralement, les élèves favorisés et très favorisés, plus que les autres, ont tendance à recréer, par un choix restreint de « doublettes » et de « triplettes », les séries d'avant-réforme perçues comme les voies d'accès aux « meilleures » études supérieures, considérées comme plus rentables ou plus prestigieuses que les autres. Ils choisissent et conservent en outre davantage les mathématiques en terminale. En 2019 et 2020, 46,6 % des élèves qui faisaient des mathématiques en enseignement de spécialité en première et en terminale générale étaient d'origine très favorisée ; ils n'étaient que 17,2 % d'origine défavorisée¹ (Tableau 32). De même, les doublettes mathématiques/physique-chimie, mathématiques/HGGSP (histoire, géographie, géopolitique et sciences politiques) et mathématiques/SES (sciences économiques et sociales) concentrent plus du tiers des élèves très favorisés, alors qu'elles n'accueillent en moyenne qu'un quart des élèves. À l'inverse, ces trois doublettes n'accueillent que 20 % des élèves d'origine défavorisée, dont les choix sont plus dispersés et peuvent apparaître « moins cohérents » ou moins valorisés au moment de l'orientation dans le supérieur².

¹ Dauphin L. (2021), « *Des choix de spécialités plus classiques en première comme en terminale pour les élèves d'origine sociale favorisée. Résultats de la première cohorte du nouveau baccalauréat général* », Note d'information, n° 21.22, DEPP, mai.

² Ibid.

Tableau 32 – La présence des mathématiques dans les triplettes et les doublettes, en fonction du sexe et de l'origine sociale des élèves, en 2020

Triplettes	Doublettes	Nombre d'élèves	Répartition des élèves (en %)	Part des filles (en %)	Part d'élèves d'origine sociale (en %)			
					Très favorisée	Favorisée	Moyenne	Défavorisée
Avec des mathématiques	Avec des mathématiques	151 194	41,2	42,0	46,4	14,1	22,4	17,2
	Sans mathématiques	102 030	27,8	63,0	37,4	15,1	25,7	21,8
Sans mathématiques	Avec des mathématiques							
	Sans mathématiques	113 608	31,0	69,4	30,3	14,8	28,8	26,1
Ensemble		366 832	100	56,3	38,9	14,6	25,3	21,2

Champ : élèves de terminale générale en 2020 qui étaient en 1^{re} générale en 2019 dans un établissement public ou privé de France métropolitaine ou des DROM.

Lecture : 46,4 % des élèves qui faisaient des mathématiques comme enseignement de spécialité, en 1^{re} et en terminale générales sont d'origine sociale très favorisée.

Source : DEPP-MENJS Dauphin L. (2021), « *Des choix de spécialités plus classiques en première comme en terminale pour les élèves d'origine sociale favorisée. Résultats de la première cohorte du nouveau baccalauréat général* », Note d'information, n° 21.22, DEPP, mai, p. 4

2.2. Des filles sous-représentées dans les filières scientifiques, technologiques et industrielles

Dans la voie générale

Les choix de spécialités au lycée renforcent et cristallisent des différenciations genrées que les écarts de performances – qui, nous l'avons vu, sont nets, mais modérés en mathématiques en fin de 3^e – ne suffisent pas toujours à justifier. Plus encore qu'avant la réforme de 2019, les filles, qui choisissent moins souvent les mathématiques, sont sous-représentées dans les enseignements scientifiques et surreprésentées dans ceux des humanités, des sciences économiques et sociales, de langues-littérature et

d'histoire-géographie. Du fait d'un moindre sentiment de confiance en elles¹, les filles de 2^{de}, à niveau équivalent, envisagent nettement moins souvent de prendre la spécialité maths : seules 53,8 % des filles qui maîtrisent le mieux la discipline contre 71,4 % des garçons de même niveau ; et parmi ceux qui présentent une maîtrise insuffisante 46,2 % des garçons envisagent tout de même de choisir les mathématiques, contre 37,9 % des filles². En effet, en 1^{re}, elles sont un peu plus de 60 % à choisir la spécialité mathématiques – contre près de 80 % des garçons – et un quart à s'inscrire en HLP (histoire, littérature, philosophie), contre moins de 10 % des garçons³ (Tableau 33). Les différences d'orientation qui existaient avant la réforme ont ainsi été considérablement accentuées : 8 points d'écart séparaient les filles des garçons dans l'orientation en S en 2017 (39 % des garçons contre 31 % des filles). Plus de 16 points distinguent aujourd'hui ceux et celles qui choisissent les mathématiques. Cet écart d'orientation, et l'accroissement même de celui-ci, entre les filles et les garçons, ne s'explique pas par une différence de niveau scolaire. De manière encore plus marquée (en termes de proportion), la part des garçons qui s'inscrivent en sciences de l'ingénieur est quant à elle sept fois supérieure à celle des filles, celle de ceux qui retiennent la spécialité numérique et sciences informatiques, six fois⁴. En 2021, seuls 14 % des élèves suivant la spécialité NSI (« Numérique et sciences de l'ingénieur ») et 13 % de ceux suivant la spécialité SI (« Sciences de l'ingénieur ») sont des filles alors que ces dernières représentent 56 % des élèves de terminale générale : elles sont donc particulièrement sous-représentées dans ces enseignements.

L'abandon d'une spécialité en terminale contribue à creuser encore ces écarts. Les lycéennes renoncent en effet davantage aux mathématiques et ne sont plus que 36 % – contre 55 % de leurs camarades masculins – à conserver une doublette purement scientifique⁵ (Tableau 34). La surreprésentation des garçons, et en particulier – mais pas seulement – des garçons d'origine très favorisée, est extrêmement visible en mathématiques expertes (Graphique 26). La part des filles très favorisées qui choisissent cette doublette reste même légèrement inférieure à celle des garçons très défavorisés.

¹ Andreu S., Ballereau M.-A., Bret A. et al. (2022), « [Les filles moins confiantes que les garçons concernant l'année à venir et leurs performances, notamment en mathématiques](#) », *Note d'information*, n° 22.17, DEPP, juin.

² *Ibid.*

³ DEPP (2020), [Filles et garçons sur le chemin de l'égalité...](#), *op. cit.*

⁴ *Ibid.*

⁵ Chabanon L. et Jouvenceau M. (2022), « [De l'école élémentaire à l'entrée dans l'enseignement supérieur : filles et garçons construisent des parcours distincts](#) », dans Insee (2022), *Femmes et hommes, l'égalité en question. Édition 2022*, coll. « Insee Références », mars, p. 37-56.

Tableau 33 – Enseignements de spécialité choisis en 1^{re} générale selon le sexe (en %) à la rentrée 2019

	Part des filles ayant choisi l'enseignement	Part des garçons ayant choisi l'enseignement
Mathématiques	61,4	77,8
Physique-chimie	39,0	56,5
Sciences de la vie et de la terre	44,7	40,6
Sciences économiques et sociales	42,4	35,1
Histoire-géo., géopolitique et sciences politiques	39,1	29,6
Langues, littérature et cultures étrangères et régionales ⁽¹⁾	34,9	20,1
Humanités, littérature et philosophie	25,3	9,0
Numérique et sciences informatiques	2,6	15,2
Sciences de l'ingénieur	1,6	11,1
Matières artistiques ⁽²⁾	8,0	4,0
Littérature et LCA latin ou grec	0,4	0,2

⁽¹⁾ Les élèves ayant choisi deux LLCER ne sont comptés qu'une fois.

⁽²⁾ Arts plastiques, cinéma-audiovisuel, théâtre, histoire des arts, musique, danse, arts du cirque.

Champ : élèves des établissements publics et privés de France métropolitaine et des DOM.

Lecture : à la rentrée 2019, 61,4 % des filles en 1^{re} générale ont choisi les mathématiques en enseignement de spécialité.

Source : MENJ-MESRI-DEPP, dans DEPP (2020), *Filles et garçons sur le chemin de l'égalité. De l'école à l'enseignement supérieur – Édition 2020*, mars, p. 9

Tableau 34 – Parts d'élèves dans les différentes doublettes d'options de terminale générale selon le sexe et le milieu social (en %) à la rentrée 2020

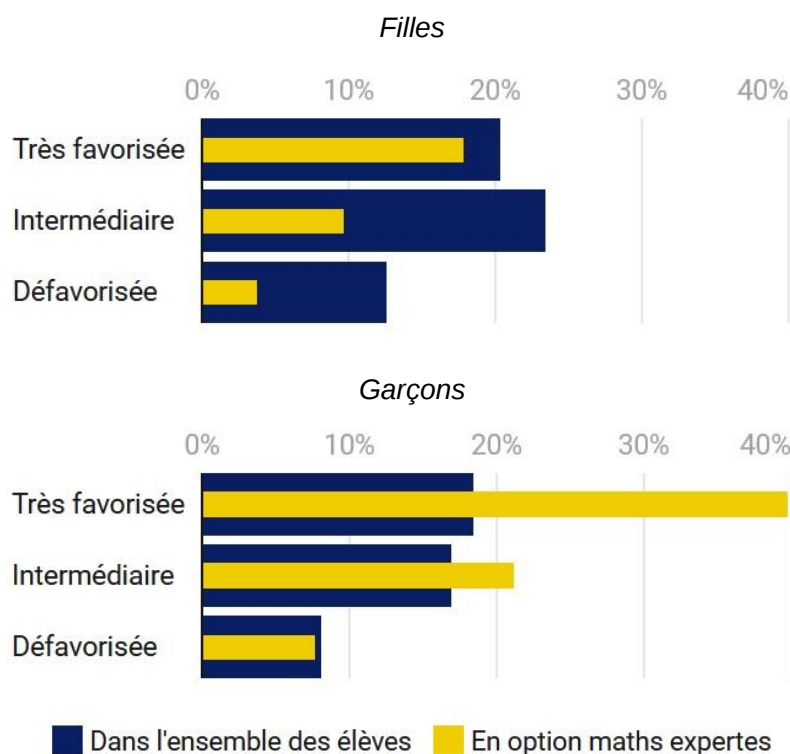
		Milieux sociaux				
		Très défavorisés	Défavorisés	Favorisés	Très favorisés	Ensemble
Doublettes scientifiques	Filles	31,0	34,8	36,5	44,0	36,3
	Garçons	49,1	53,1	54,4	62,3	55,0
mathématiques et physique-chimie	Filles	8,2	9,8	13,1	20,6	12,6
	Garçons	20,9	23,8	29,0	39,3	28,7
physique-chimie et SVT	Filles	14,7	15,9	14,7	15,1	15,1
	Garçons	10,8	11,1	9,6	9,1	10,1

Champ : France, établissements scolaires publics et privés sous et hors contrat.

Lecture : 8,2 % des filles de milieux sociaux très défavorisés suivent la doublette « mathématiques et physique-chimie », contre 20,9 % des garçons des mêmes milieux.

Source : DEPP, système d'information SCOLARITÉ et enquête n° 16 sur l'enseignement privé hors contrat, dans Chabanon L. et Jouvenceau M. (2022), « *De l'école élémentaire à l'entrée dans l'enseignement supérieur : filles et garçons construisent des parcours distincts* », dans Insee (2022), Femmes et hommes, l'égalité en question. Édition 2022, coll. « Insee Références », mars, p. 37-56, ici p. 48

Graphique 26 – Répartition par profil (genre et origine sociale) des élèves ayant choisi la spécialité mathématiques et l'option mathématiques expertes, par rapport à l'ensemble des élèves de la terminale générale en 2021



Note : l'origine sociale intermédiaire est une catégorie construite par *L'Étudiant* qui inclut les élèves n'étant ni d'origine sociale défavorisée, ni très favorisée.

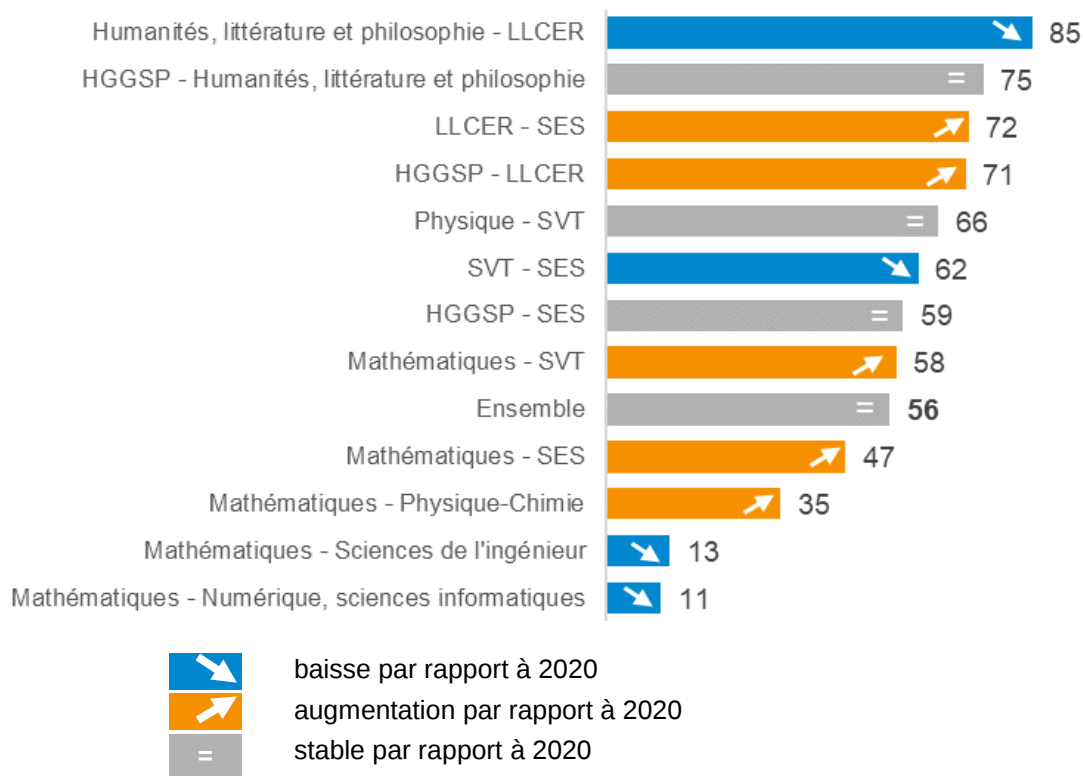
Champ : élèves de terminale générale en 2021 qui étaient en 1^{re} générale en 2020 dans un établissement public ou privé sous contrat de France métropolitaine ou des DROM.

Lecture : 4 % des élèves d'option maths expertes sont des filles d'origine sociale défavorisée, alors qu'elles représentent 13 % des élèves de terminale générale.

Source : DEPP in *L'Étudiant* (2022), à partir de Dauphin L. (2022), « [Des choix d'enseignements de spécialités entre la première et la terminale générale en 2021 proches de ceux de 2020](#) », Note d'information, n° 22.19, DEPP, juin

Les seules doublettes de terminale à peu près équilibrées sont les combinaisons HGGSP/SES (qui peut déboucher sur des études en sciences humaines et sociales) et mathématiques/SVT, propices à la poursuite d'études dans le domaine de la santé, les plus féminisées – nous y reviendrons – des études scientifiques (Graphique 27).

Graphique 27 – Part des filles dans les effectifs des « doublettes de terminale » en voie générale (en %) à la rentrée 2021



LLCER : langues, littérature et cultures étrangères et régionales.

HGGSP : histoire-géographie, géopolitique et sciences politiques.

SES : sciences économiques et sociales.

SVT : sciences de la vie et de la Terre.

Champ : établissements publics et privés sous contrat de France métropolitaine et DROM.

Lecture : les filles représentent 85 % des effectifs de la doublette « Humanités, littérature et philosophie » à la rentrée 2021.

Source : DEPP, rentrées 2020 et 2021, dans DEPP (2022), [Filles et garçons sur le chemin de l'égalité. De l'école à l'enseignement supérieur – Édition 2022, mars, p. 11](#)

Si les filles des milieux favorisés sont nettement plus nombreuses que les filles défavorisées, tant à choisir une spécialité mathématiques qu'une combinaison scientifique, l'ampleur des écarts entre filles et garçons – d'un ordre de grandeur de 20 points – est assez peu dépendant de leur milieu social d'origine¹ (Tableau 35). À une exception (notable) près, qui concerne la doublette « reine » mathématiques/physique chimie, voie privilégiée d'accès aux classes préparatoires scientifiques mathématiques-physique et physique-chimie. En effet, cette combinaison attire 39,3 % des garçons et 20,6 % des filles

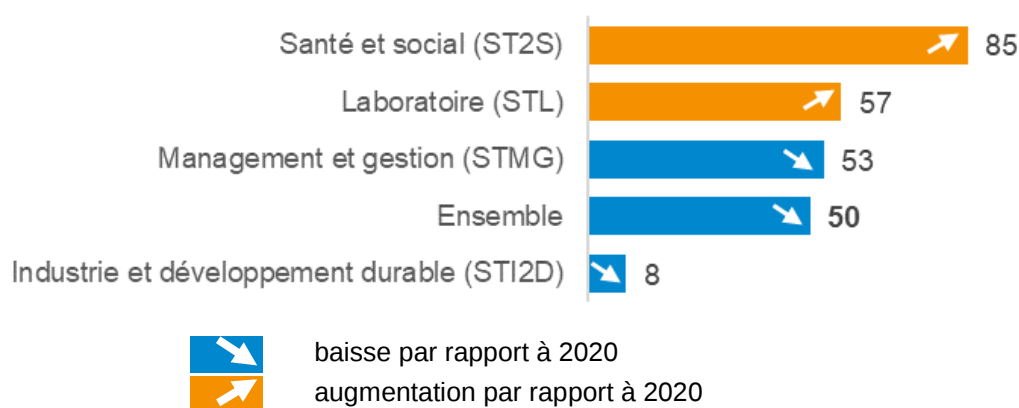
¹ Ibid.

de milieux très favorisés (19 points d'écart) mais seulement 8,2 % des filles très défavorisées et 20,9 % des garçons du même milieu social.

Dans la voie technologique

De même qu'à niveau équivalent, les filles privilégient, en fin de 3^e, l'orientation en lycée général et technologique sur la voie professionnelle (voir *supra*), elles envisagent davantage une 1^{re} générale que technologique. Les filles qui, en début de 2^{de}, maîtrisent suffisamment les compétences évaluées en mathématiques et en français sont 89,5 % à vouloir poursuivre leur cursus scolaire en 1^{re} générale, contre seulement 84,1 % des garçons. C'est également le souhait de 64,6 % des filles qui présentent une maîtrise insuffisante des compétences évaluées, contre 59,8 % des garçons dans la même situation¹. En définitive, la voie technologique accueille filles et garçons à parité², mais les écarts entre séries sont tout aussi nets, voire davantage, que dans la voie générale. La série industrielle reste le domaine réservé, quasi exclusif, des garçons, quand la filière sanitaire et sociale accueille 85 % de filles (Graphique 28). Les séries tertiaires et laboratoire accueillent également plus de filles, mais dans des proportions bien moindres.

Graphique 28 – Part des filles dans les séries de la voie technologique (en %) à la rentrée 2021



Champ : établissements publics et privés sous contrat de France métropolitaine et DROM.

Lecture : les filles représentent 85 % des effectifs de la série santé et social en voie technologique à la rentrée 2021.

Source : DEPP, rentrées 2020 et 2021, dans DEPP (2022), *Filles et garçons sur le chemin de l'égalité. De l'école à l'enseignement supérieur – Édition 2022*, mars, p. 11

¹ Andreu S. et al. (2022), « Les filles moins confiantes que les garçons concernant l'année à venir... », *op. cit.*

² Alors que les filles sont plus nombreuses en 2^{de} générale et technologique.

Dans la voie professionnelle

Dans la filière professionnelle, les écarts sont encore plus spectaculaires. D'une part, les modalités de formation divergent : l'apprentissage ne concerne, on l'a vu, que 3 % des filles pour 7 % des garçons (ces derniers, nettement plus nombreux en CAP, choisissant à près deux tiers l'apprentissage quand la moitié des filles suivent la voie scolaire) (Graphique 29).

Graphique 29 – Répartition entre l'apprentissage et la voie scolaire en voie professionnelle selon le sexe à la rentrée 2020



Champ : ensemble des établissements scolaires et centres de formation d'apprentis de France métropolitaine et des DOM.

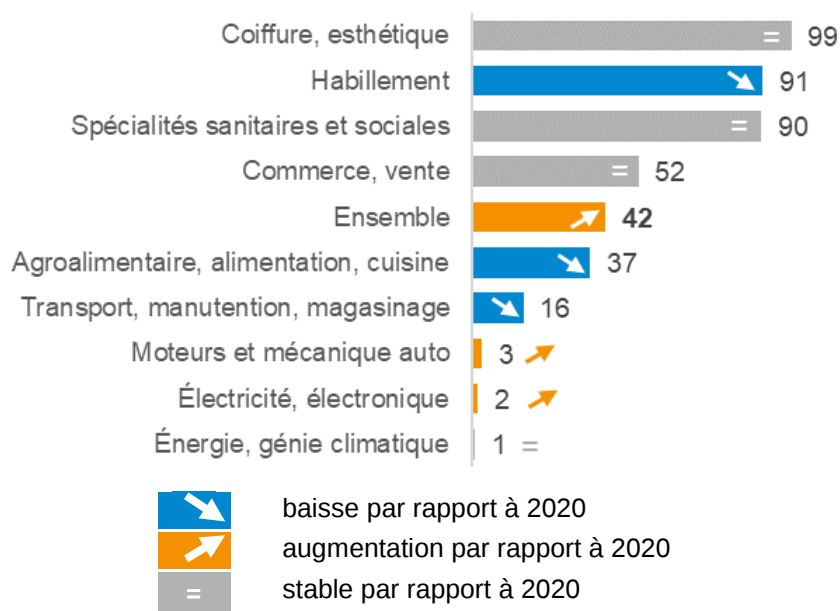
Lecture : les filles sont 50 % à effectuer un CAP en apprentissage en voie professionnelle à la rentrée 2020.

Source : DEPP et DGER-MAA, rentrée 2020, dans DEPP (2022), *Filles et garçons sur le chemin de l'égalité. De l'école à l'enseignement supérieur – Édition 2022*, mars, p. 10

D'autre part, la spécialisation genrée des spécialités et familles de métiers est, à l'exception des secteurs du commerce/vente et de l'alimentation, quasi absolue : 99 % de filles en coiffure/esthétique, entre 97 % et 99 % de garçons en mécanique, électricité, génie (Graphique 30), etc. Plus globalement, les filles sont surreprésentées dans le domaine des services, en constituant 66 % des effectifs en 2017, et sous-représentées dans les spécialités de la production, n'étant que 15 %¹.

¹ Chabanon L. et Jouvenceau M. (2022), « *De l'école élémentaire à l'entrée dans l'enseignement supérieur : filles et garçons construisent des parcours distincts* », *op. cit.*

Graphique 30 – Part des filles dans les spécialités de la voie professionnelle (en %) à la rentrée 2021



Champ : établissements publics et privés sous contrat de France métropolitaine et DROM.

Lecture : les filles représentent 99 % des effectifs de la spécialité coiffure, esthétique en voie professionnelle à la rentrée 2021.

Source : DEPP, rentrées 2020 et 2021, dans DEPP (2022), [Filles et garçons sur le chemin de l'égalité. De l'école à l'enseignement supérieur – Édition 2022](#), mars, p. 11

2.3. Des choix des enfants d'immigrés assez cohérents avec leur parcours antérieur

Les enfants d'immigrés du panel 2007 ont suivi, au sein de la voie générale, des trajectoires proches de celles des autres enfants des mêmes catégories sociales¹. Ainsi :

« [I]es descendants d'immigrés asiatiques sont surreprésentés parmi les bacheliers scientifiques (36 % des filles, 42 % des garçons) contre seulement un quart des Français d'origine – autant les filles que les garçons – ; à l'inverse, les descendantes et descendants d'immigrés d'Afrique subsaharienne et les fils d'immigrés turcs y sont minoritaires (7 % à 9 %), les descendants maghrébins se retrouvent dans une situation intermédiaire (avec 16-17 %)². »

¹ Les données disponibles sur l'origine migratoire étant antérieures à la réforme du baccalauréat général de 2019, les analyses ci-dessous offrent une description des orientations par séries et non par enseignements de spécialité. Elles ne concernent en outre que la voie générale, les publications ne distinguant généralement pas les différentes séries et spécialités au sein des voies technologique et professionnelle.

² Brinbaum Y. (2019), « [Trajectoires scolaires des enfants d'immigrés jusqu'au baccalauréat...](#) », *op. cit.*, p. 81.

Les comportements des filles d'immigrés ne se distinguent pas, à cet égard, de ceux de leurs camarades sans parents étrangers : elles sont plus attirées par les séries ES et L que les garçons de même origine qu'elles¹ (Tableau 35).

Tableau 35 – Proportion de bacheliers généraux selon la série du baccalauréat, l'origine migratoire et le sexe (en %) – panel 2007

	Bac S		Bac ES		Bac L	
	Filles	Garçons	Filles	Garçons	Filles	Garçons
France	24	25	18	10	10	2
Portugal	16	11	12	8	8	0
Maghreb	16	17	15	8	5	1
Afrique subsaharienne	8	7	12	5	9	1
Turquie	12	9	13	4	4	1
Asie	36	42	19	9	8	1

Champ : élèves nés en France métropolitaine entrés en 6^e pour la première fois en 2007 dans un collège public ou privé sous contrat de France métropolitaine.

Lecture : 16 % des filles d'immigrés portugais ont obtenu un baccalauréat S, 12 % un bac ES et 8 % un bac L.

Source : MENES-DEPP, panel 2007, dans Brinbaum Y. (2019), « *Trajectoires scolaires des enfants d'immigrés jusqu'au baccalauréat : rôle de l'origine et du genre. Résultats récents* », Éducation et Formations, n° 100, décembre, p. 97

3. Les choix de poursuite d'études scellent la différenciation des parcours

La transition entre la fin des études secondaires et la poursuite, ou non, dans l'enseignement supérieur est un moment absolument déterminant de la construction scolaire des inégalités de destin. Cette poursuite d'études est essentiellement conditionnée par le parcours menant jusqu'au baccalauréat, les trajectoires se cristallisant plus spécifiquement au moment de l'élaboration des vœux d'orientation – désormais dans le cadre de la procédure « Parcoursup ». À l'image – et très largement dans le prolongement – des choix de spécialités au lycée, ces vœux varient grandement selon l'origine sociale, le sexe et l'ascendance migratoire, au-delà de ce que les performances au cours du lycée et au baccalauréat expliquent. À même niveau scolaire (voire meilleur), les élèves défavorisés et les filles s'orientent moins vers les filières prestigieuses et sélectives, dont les rendements professionnels sont pourtant meilleurs.

¹ Ibid.

Ainsi, bien que l'enseignement supérieur se soit démocratisé, ce processus ne s'est pas accompagné d'une réelle réduction des inégalités sociales dans les formations. « [L]a différenciation sociale des filières prend le pas sur la différenciation des niveaux¹ ». En effet, les inégalités persistent dans les niveaux de diplômes préparés, le type de formation suivie et les filières choisies. La dualité de l'enseignement supérieur – grandes écoles et universités – contribue à polariser encore davantage les parcours. Et si le poids de la réussite éducative passée est majeur, la différenciation des parcours en fonction de l'origine sociale opère aussi selon de nouvelles modalités après le lycée.

3.1. Une transition vers le supérieur qui prolonge les inégalités sociales déjà à l'œuvre

La poursuite, ou la non-poursuite, d'études

Bien que le nombre d'étudiants ait considérablement crû au cours des dernières décennies, seule la moitié d'une classe d'âge fait des études supérieures, soient qu'ils n'aient pas atteint le baccalauréat, soit qu'ils interrompent leur scolarité à l'issue du lycée. Parmi les bacheliers, le taux de poursuite d'études atteint aujourd'hui 77 %². Ceux qui mettent fin à leurs études³ le font souvent par défaut – à peine plus de la moitié des jeunes interrompant leurs études après avoir obtenu un diplôme du secondaire le font parce qu'ils estiment avoir atteint le niveau qu'ils souhaitent⁴. Les raisons évoquées par ces jeunes sur l'arrêt de leurs études sont multiples. Très souvent (et encore plus chez les bacheliers professionnels), ce choix est motivé par un « ras-le-bol » des études, par des raisons financières ou par le fait d'avoir trouvé un emploi.

La transition vers les études supérieures est directement et largement conditionnée aux filières du baccalauréat (Tableau 36) et aux résultats à l'examen⁵. En 2020, la proportion de bacheliers dans une génération atteint 87 %⁶. 46,3 % des jeunes ont un baccalauréat

¹ Duru-Bellat M. et Kieffer A. (2008), « Du baccalauréat à l'enseignement supérieur en France : déplacement et recomposition des inégalités », *Population*, vol. 63, p. 123-157.

² Calcul fait à partir du nombre de bacheliers de chaque filière et du taux de poursuite de chaque filière chiffrant qui figurent dans SIES (2022), *État de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation en France*, n° 15, mai.

³ En 2021, 54 % des bacheliers professionnels ne s'inscrivent pas dans le supérieur, contre 20,3 % parmi les bacheliers technologiques et seulement 6 % pour les bacheliers généraux. Source : DEPP (2022), *Repères et références statistiques 2022*.

⁴ Cereq (2022), *Quand l'école est finie...*, *op. cit.*

⁵ Herbaut E. (2019), « Les inégalités d'accès à l'enseignement supérieur français... », *op. cit.*

⁶ SIES (2022), *État de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation en France*, *op. cit.* N.B. : « Proportion de bacheliers dans une génération » : il s'agit de la proportion de bacheliers d'une génération fictive d'individus qui auraient, à chaque âge, les taux de candidature et de réussite observés l'année considérée. Ce nombre est obtenu en calculant, pour chaque âge, la part de lauréats dans la population totale de cet âge, et en faisant la somme de ces taux par âge. Les calculs ont été faits en utilisant les séries démographiques de l'Insee.

général, 18,0 % un baccalauréat technologique et 22,8 % un baccalauréat professionnel. La même année, les taux de poursuite des néo-bacheliers dans l'enseignement supérieur s'établissent à 93,0 % pour les bacheliers généraux, 78,5 % pour les bacheliers technologiques et 42,7 % pour les bacheliers professionnels¹.

Tableau 36 – Origine scolaire des nouveaux bacheliers dans les filières de l'enseignement supérieur (en %) en 2020

	Université ⁽¹⁾	CPGE	STS	Autres formations ⁽²⁾	Total filières du supérieur	Rappel - Répartition des bacheliers par série
Bac ES	27,3	14,3	9,7	26,6	21,4	18
Bac L	12,8	7,9	2,4	8,1	9	7,8
Bac S	40,9	71,2	8,2	42,7	34,5	27,5
Bac général	81	93,5	20,3	77,4	64,9	53,3
Bac STI2D-STD2A ⁽³⁾	4,1	3	10,2	3,8	5,6	5,3
Bac STMG ⁽⁴⁾	7,3	2,5	20,5	4,5	10,2	9,8
Autres bacs technologiques	4	0,8	7,8	8,4	5,3	5,6
Bac technologique	15,4	6,3	38,6	16,7	21,2	20,7
Bac professionnel	3,6	0,3	41,2	5,9	13,9	26
Total	100	100	100	100	100	100

⁽¹⁾ Hors doubles inscriptions licence-CPGE. ⁽²⁾ Les « autres formations » correspondent aux écoles d'ingénieurs et formations d'ingénieurs en partenariat non universitaires, établissements d'enseignement supérieur non rattachés aux universités (commerce, gestion, vente, comptabilité, notariat, architecture, spécialités diverses), écoles d'arts et de la culture, facultés privées, écoles paramédicales et de formations sociales (données 2018-2019), les diplômes de comptabilité et de gestion. ⁽³⁾ STI à la session 2010. ⁽⁴⁾ STT à la session 2010.

Champ : France métropolitaine et DROM.

Lecture : 14,3 % des nouveaux bacheliers qui intègrent une CPGE en 2020 sont des bacheliers de la filière ES.

Source : MESRI-DGESIP/DGRI-SIES, MENJS-MESRI-DEPP, ministère de l'Agriculture et de l'Alimentation, dans SIES (2022), *État de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation en France*, n° 15, mai, p. 27

La base en vigueur en mars 2020 permet de calculer des valeurs provisoires de proportion de bacheliers dans une génération pour les sessions 2018 et 2019. Les valeurs des sessions antérieures sont définitives.

¹ Ibid.

Avec des données plus anciennes, E. Herbaut montre que les inégalités d'obtention du baccalauréat expliquent près de 81 % de l'écart total d'accès au supérieur, tandis que les inégalités de transition (c'est-à-dire la plus ou moins grande propension à la poursuite d'études, à type de baccalauréat et résultats à l'examen équivalents) n'expliquent que 19 % de ces différences. En d'autres termes, l'accès à l'enseignement supérieur prolonge essentiellement les inégalités de parcours scolaires qui se sont construites par des mécanismes d'accumulation tout au long du secondaire. De fait, le supérieur entérine les différences de parcours antérieures plus qu'il ne les creuse.

Ainsi, les enfants des catégories les plus modestes étant particulièrement représentés dans les voies technologiques et (surtout) professionnelles, ils ont moins de chances d'entrer dans l'enseignement supérieur :

« [L]a proportion d'enfants de cadres et professions intellectuelles supérieures est la plus élevée parmi les néo-bacheliers inscrits dans l'enseignement supérieur : 28 % en 2020 [tableau 37]. Le poids des enfants d'ouvriers, pourtant surreprésentés parmi les bacheliers professionnels (25 %), est sensiblement le même dans les bacheliers (14 %) que dans les néo-bacheliers poursuivant des études supérieures (15 %). Les enfants d'employés, de retraités ou d'inactifs poursuivent moins souvent leurs études dans le supérieur : ils représentent 39 % des bacheliers mais seulement 31 % des nouveaux bacheliers inscrits en études supérieures¹. »

L'enquête *Formation et qualification professionnelle* montre qu'en 2014-2015, seuls 30 % des enfants d'ouvriers ou d'employés ont entrepris et réussi des études supérieures, contre plus de 65 % des enfants de cadres, de professions intellectuelles supérieures ou de professions intermédiaires. Les écarts sont également très importants lorsqu'on s'intéresse au capital culturel des familles : lorsque les parents ont un niveau d'études peu avancé, les probabilités pour que leurs enfants suivent le même schéma sont plus grandes. Les écarts « bruts » montrent que 73 % des enfants de parents n'ayant pas de diplôme plus élevé que le BEPC n'ont pas poursuivi leurs études dans le supérieur ; ils ne sont 22 % chez les enfants de parents diplômés du supérieur (Tableau 38).

¹ SIES (2022), *État de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation en France*, op. cit., p. 26.

Tableau 37 – Répartition des bacheliers poursuivant ou non par origine sociale (en %) en 2020

		Bacheliers ⁽¹⁾				Poursuivants			
		général	technologique	professionnel	ensemble	général	technologique	professionnel	ensemble
Origine sociale renseignée		96,3	94,3	89,8	94,4	91,6	87,5	79,5	89
dont	Agriculteurs, artisans, commerçants, chefs d'entreprise	9,3	9	9,5	9,3	10,4	11,1	10,2	10,5
	Cadres, professions intellectuelles supérieures	31,6	15,1	8,3	22,9	35,5	17	9	28,3
	Professions intermédiaires	15,8	14,9	12,7	14,9	15,5	15,4	11,9	15
	Employés	20,5	26,3	26,2	23	18,2	21,2	20	19
	Ouvriers	9	14,5	25,3	13,9	11	20,8	28,5	15,3
	Retraités, inactifs	13,7	20,2	17,9	16	9,4	14,5	20,4	11,9
Ensemble		100	100	100	100	100	100	100	100

⁽¹⁾ Hors spécialités agricoles.

Champ : France métropolitaine et DROM.

Lecture : 16 % des bacheliers sont des enfants de retraités et d'inactifs, contre 11,9 % de ceux qui poursuivent leurs études dans le supérieur.

Source : MESRI-DGESIP/DGRI-SIES, MENJS-MESRI-DEPP, dans SIES (2022), [État de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation en France](#), n° 15, mai, p. 27

Tableau 38 – Diplôme le plus élevé obtenu selon le diplôme des parents et l'origine sociale (en %) en 2014-2015

	Diplôme des parents			Catégorie socioprofessionnelle du père	
	Parents peu ou pas diplômés ⁽¹⁾	Au moins un parent diplômé au plus du secondaire	Au moins un parent diplômé du supérieur	Père employé ou ouvrier	Père cadre, profession intellectuelle supérieure ou profession intermédiaire
Aucun diplôme, certificat d'études primaires ou brevet des collèges	23,9	8,2	3,8	17,9	5,4
CAP, BEP ou équivalent	27	21	5,4	28,6	10,3
Baccalauréat, brevet professionnel ou équivalent	21,7	25,9	12,7	23	18,9
Diplôme du supérieur court (niveau bac + 2)	14,6	22	20,3	16	23,2
Diplôme de niveau bac + 3 ou bac + 4	8,1	12,9	23,7	9,2	19,1
Diplôme de niveau bac + 5 ou plus	4,8	10	34,1	5,4	23,2
Ensemble	100	100	100	100	100
Part de diplômés du supérieur	27,4	44,9	78,1	30,5	65,4

⁽¹⁾ Les parents n'ont pas de diplôme autre que le certificat d'études primaires ou le brevet des collèges.

Champ : France métropolitaine, personnes âgées de 25 à 44 ans.

Lecture : 27,4 % des enfants de parents peu ou pas diplômés sont diplômés du supérieur.

Source : Insee, enquête Formation et qualification professionnelle (FQP) 2014-2015, dans Insee (2019), *France, portrait social. Édition 2019*, coll. « Insee Références », novembre, p. 213

Niveaux de diplômes préparés et filières : une ségrégation et des écarts importants selon l'origine sociale qui reflètent largement, mais pas uniquement, le niveau atteint

Comme on l'a vu, les taux de transition vers l'enseignement supérieur parmi les bacheliers étant très élevés en France, s'établissant à plus de 90 % pour les bacheliers généraux (voir *supra*), les inégalités prennent d'autres chemins. En effet, dans un

contexte de généralisation de la poursuite d'études supérieures, les familles favorisées maintiennent leur avantage à travers les différences qualitatives entre institutions et programmes, et l'inscription de leurs enfants dans les formations les plus sélectives et prestigieuses, notamment en classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE)¹. Les formations de l'enseignement supérieur sont donc fortement ségréguées, socialement comme scolairement² – les deux dimensions se superposant, bien davantage qu'au collège et plus qu'au lycée (Graphique 31). 46 % des néo-bacheliers admis au terme de la procédure Parcoursup dans une formation du supérieur sont d'origine sociale favorisée ou très favorisée, mais ils sont admis dans des formations où il y a en moyenne 52 % d'étudiants de la même origine sociale qu'eux. Les étudiants d'origine sociale moyenne ou défavorisés fréquentent, eux, des formations qui ne comptent que 40 % d'élèves favorisés et très favorisés³.

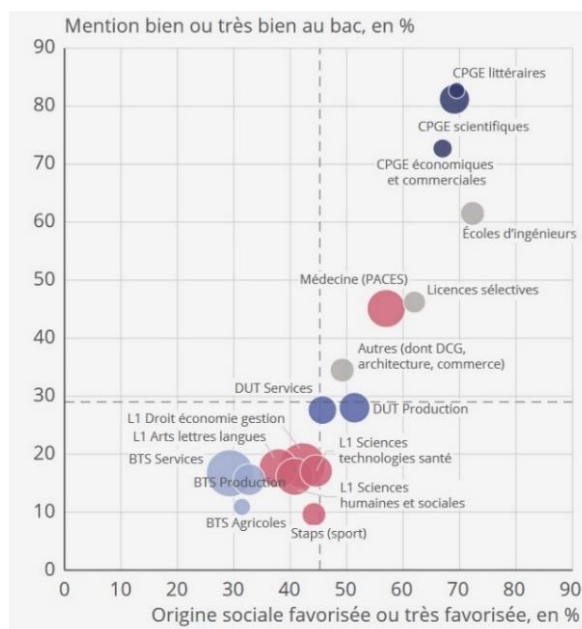
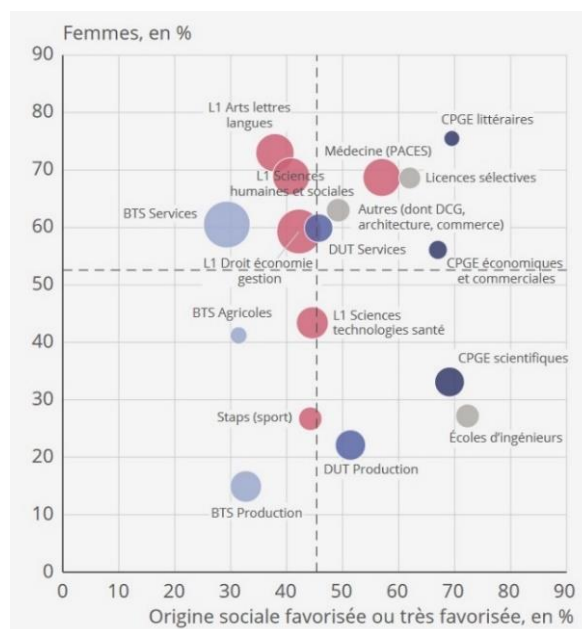
Lorsque les enfants des catégories modestes accèdent à l'enseignement supérieur, ils intègrent en moyenne les filières les moins prestigieuses (pas nécessairement les moins sélectives en revanche), dont les perspectives d'emploi et de salaires sont moindres que celles privilégiées par les enfants favorisés. En 2021, les enfants des cadres représentent plus de la moitié des étudiants en CPGE, dans les formations ingénieurs, les écoles normales supérieures (ENS) et près de la moitié des étudiants dans les écoles de commerce (Tableau 39). Les enfants d'ouvriers sont sous-représentés par rapport à leur part dans population étudiante dans la plupart des formations, sauf en sections de techniciens supérieurs (STS) (22,5 %), en DUT (12,1 %) et dans les écoles paramédicales et sociales (18,7 %)⁴.

¹ Herbaut E. (2019), « [Les inégalités d'accès à l'enseignement supérieur français...](#) », *op. cit.*

² Bechichi N., Grenet J. et Thebault G. (2021), « [D'Admission post-bac à Parcoursup : quels effets sur la répartition des néo-bacheliers dans les formations d'enseignement supérieur ?](#) », dans Insee (2021), *France, portrait social. Édition 2021*, coll. « Insee Références », novembre, p. 105-122.

³ *Ibid.*

⁴ DEPP (2022), [Repères et références statistiques 2022](#) ; voir également Bechichi N. et al. (2021), « [D'Admission post-bac à Parcoursup...](#) », *op. cit.*

Graphique 31 – Filière d'études selon le profil des néo-bacheliers admis en 2017*Mention au baccalauréat et origine sociale**Genre et origine sociale*

Note : la surface de chaque cercle est proportionnelle au nombre d'admis dans la filière associée. Les lignes pointillées indiquent les proportions moyennes parmi l'ensemble des néo-bacheliers admis dans une formation en 2017.

Champ : néo-bacheliers admis dans une formation d'enseignement supérieur (hors apprentissage) à l'issue de la procédure Admission post-bac (APB) 2017.

Lecture : 67 % des néo-bacheliers admis en CPGE économique et commerciale à l'issue de la procédure APB en 2017 ont une origine sociale favorisée ou très favorisée (contre 46 % parmi l'ensemble des admis) et 73 % ont obtenu une mention « Bien » ou « Très bien » au baccalauréat (contre 29 % parmi l'ensemble des admis).

Source : MESRI-SIES, données APB 2017, dans Bechichi N., Grenet J. et Thebault G. (2021), « *D'Admission post-bac à Parcoursup : quels effets sur la répartition des néo-bacheliers dans les formations d'enseignement supérieur ?* », dans Insee (2021), *France, portrait social*. Édition 2021, coll. « Insee Références », novembre, p. 105-122, ici p. 108

Tableau 39 – Origine sociale des étudiants de nationalité française (en %) en 2021-2022

	Agriculteurs, artisans, commerçants et chefs d'entreprise	Cadres et professions intellectuelles supérieures	Professions intermédiaires	Employés	Ouvriers	Retraités et inactifs	Ensemble ⁽¹⁾	Proportion de valeurs manquantes
Universités	8,8	33,1	15,3	17,6	10,3	14,8	100	7,9
<i>dont : préparation DUT</i>	9,8	30,4	18,4	20,4	12,1	9,0	100	3,1
<i>formations d'ingénieurs⁽²⁾</i>	8,5	45,1	16,2	13,3	7,9	9,0	100	3,6
<i>autres formations</i>	8,7	33,1	15,0	17,5	10,2	15,5	100	8,5
Formations d'ingénieurs hors université ⁽²⁾	11,6	55,2	11,8	9,6	5,0	6,8	100	8,2
STS (scolaires)	11,7	15,5	14,6	19,6	22,5	16,0	100	9,7
CPGE et préparations intégrées	10,4	53,1	12,6	10,9	6,8	6,2	100	2,9
Écoles de commerce, gestion et comptabilité	18,6	49,4	8,7	11,6	4,8	6,9	100	37,7
Établissements privés d'enseignement universitaire	14,8	45,7	11,9	12,1	6,8	8,8	100	15,2
Écoles normales supérieures	6,8	62,6	10,6	7,5	2,1	10,3	100	5,3
Écoles artistiques, d'architecture et de journalisme	13,3	45,8	15,8	12,7	5,0	7,3	100	43,0
Écoles paramédicales et sociales ⁽³⁾	15,1	23,5	9,3	31,3	18,7	2,0	100	12,0
Autres écoles et formations ⁽⁴⁾	11,1	46,8	11,9	12,1	6,2	11,8	100	33,1
Ensemble des étudiants français	10,5	34,7	14,1	17,2	10,9	12,6	100	13,1

⁽¹⁾ Hors valeurs manquantes. ⁽²⁾ Y compris les formations d'ingénieurs en partenariat. ⁽³⁾ Les données concernant les écoles paramédicales et sociales sont celles de 2020-2021. ⁽⁴⁾ Comprend notamment les écoles juridiques et administratives.

Champ : France métropolitaine et DROM.

Lecture : les étudiants dont les parents sont employés représentent 17,6 % des effectifs en universités en 2021-2022.

Source : MESR-SIES, systèmes d'information SISE et SCOLARITÉ, enquêtes menées par le SIES sur les établissements d'enseignement supérieur, enquêtes spécifiques aux ministères chargés de l'Agriculture, de la Santé et des Affaires sociales, dans [RERS 2022](#), p. 183

Le cas emblématique des classes préparatoires et des grandes écoles

Le cas des CPGE montre que l'écart entre les groupes sociaux est particulièrement fort chez les bons élèves. La probabilité d'accéder à une filière sélective du supérieur, comme la CPGE, est évidemment plus forte chez les meilleurs élèves, notamment ceux ayant eu une mention au baccalauréat. Mais à niveau équivalent, les enfants de familles favorisées sont bien plus nombreux dans ces formations. En contrôlant les différences de performances scolaires (parcours scolaire, notes au baccalauréat), l'écart « net » entre les bacheliers défavorisés et ceux dont les parents sont diplômés du supérieur inscrits en CPGE est significatif. Seuls 17 % des bacheliers généraux avec de bons résultats (3^e tertile) issus d'un milieu défavorisé seront dans une CPGE à leur entrée dans l'enseignement supérieur, alors que cette proportion atteint 43 % pour les élèves avec un profil scolaire similaire, mais dont un parent au moins est diplômé du supérieur, soit une différence de 26 points. « Inversement, l'écart entre groupes sociaux est nettement réduit parmi les élèves avec des difficultés scolaires : ceux qui obtiennent une moyenne dans le 1^{er} tertile et dont les parents ont des diplômes élevés ne réussissent pas à intégrer un programme prestigieux beaucoup plus souvent que ceux venant d'un milieu défavorisé, en tout cas à l'entrée dans l'enseignement supérieur¹ ». Passé le baccalauréat, « l'avantage compensatoire » cesse donc de jouer un rôle déterminant dans le parcours scolaire, en tous cas pour l'accès aux filières prestigieuses.

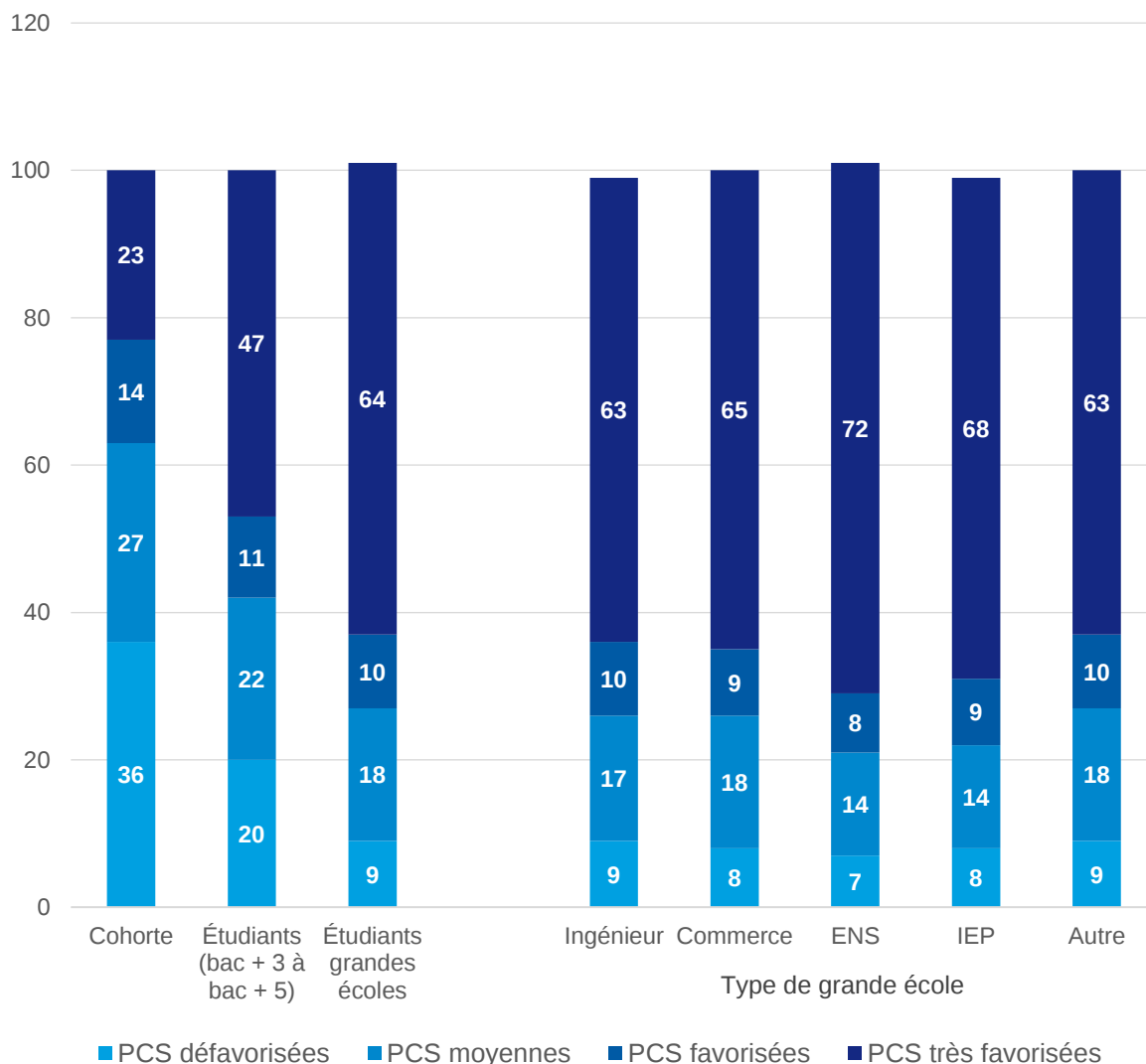
Ces inégalités d'accès aux classes préparatoires se retrouvent sans surprise à l'entrée des grandes écoles. Le taux d'accès aux grandes écoles des élèves de PCS défavorisées est de 1,6 %, contre 16 % pour ceux de PCS très favorisées. Alors que les étudiants d'origines sociales très favorisées représentent 23 % des effectifs d'une cohorte, ils représentent déjà 47 % de la population étudiante en bac + 3/5 mais 64 % des élèves de grandes écoles et 78 % des élèves des 10 % de grandes écoles les plus sélectives (Graphique 32).

Seuls 41 % de cet écart peut être expliqué par de moins bons résultats scolaires en 3^e des élèves de PCS défavorisées et 9 % par le fait qu'ils viennent de département où, à niveau égal en 3^e, on accède moins souvent à une grande école².

¹ Herbaut E. (2019), « [Les inégalités d'accès à l'enseignement supérieur français...](#) », *op. cit.*, p. 558.

² Bonneau C., Charousset P., Grenet J. et Thebault G. (2021a), « [Grandes écoles : quelle "ouverture" depuis le milieu des années 2000 ?](#) », *Note de l'IPP*, n° 61, janvier.

Graphique 32 – Composition sociale des grandes écoles en fonction de leur type (en %) en 2016-2017



Notes : la composition sociale de la population (colonne « Cohorte ») est estimée à partir des données SCOLARITÉ en utilisant la PCS du responsable légal des élèves des cohortes concernées lorsqu'ils étaient inscrits dans l'enseignement secondaire (toutes classes confondues) à l'âge de 14 ans.

Champ : étudiants français des grandes écoles (niveaux bac + 3 à bac + 5) en 2016-2017.

Lecture : parmi les étudiants inscrits dans une ENS en 2016-2017, 72 % étaient issus de PCS très favorisées, 8 % de PCS favorisées, 14 % de PCS moyennes et 7 % de PCS défavorisées.

Sources : données SISE (MESRI-SIES) et SCOLARITÉ (MENJS-DEPP), dans Bonneau C., Charousset P., Grenet J. et Thebault G. (2021), [Quelle démocratisation des grandes écoles depuis le milieu des années 2000 ?](#), rapport de l'IPP n° 30, janvier, p. 87

De la construction de l'ambition à l'expression des vœux

Ces différences d'accès aux études supérieures traduisent en effet, outre les performances, des différences d'ambition – et de projection sur leurs capacités financières à poursuivre des études – des élèves et de leurs familles quant à leur orientation construite tout au long de la scolarité, qui varient sensiblement suivant leur milieu social à niveau scolaire identique. L'enquête PISA rapporte qu'en France, en 2018, 89 % des élèves de 15 ans issus de milieux favorisés comptent obtenir un diplôme du supérieur, contre 69 % parmi les élèves de milieux défavorisés ; et plus spécifiquement, 20 % des bons élèves ne se projettent pas dans les études supérieures quand ils sont issus de milieux défavorisés, contre seulement 7 % parmi les bons élèves issus de milieux favorisés. Comme le souligne Givord (2020), « [c]es différences d'aspirations éducatives suivant le milieu social peuvent s'expliquer par des contraintes financières, mais aussi par un manque d'information sur les coûts réels et les débouchés des études supérieures¹ ». En effet, la poursuite d'études dans le supérieur induit des coûts supplémentaires auxquels les familles ne peuvent pas systématiquement faire face. Par ailleurs, les élèves défavorisés ne disposent souvent pas de modèle ou d'expérience du supérieur dans les parcours de leurs parents. Les jeunes peuvent manquer d'informations pertinentes pour envisager, comprendre et s'orienter dans ces études.

Par ailleurs, une récente étude menée par l'Institut des politiques publiques² a souligné le rôle de la confiance en soi sur les choix d'orientation des élèves à l'entrée dans l'enseignement supérieur. L'analyse montre qu'à niveau scolaire identique, les élèves d'origine sociale défavorisée et les filles expriment une moindre confiance en eux quant à leur performance scolaire³. Ce constat est particulièrement marqué parmi les meilleurs élèves. Cette situation conduit ces élèves à des choix d'orientation⁴ moins ambitieux. Les auteurs montrent toutefois qu'informer les élèves de leur position réelle dans la distribution des notes permet de réduire considérablement les écarts de vœux et d'admission dans les filières sélectives par rapport aux garçons et aux élèves d'origine sociale favorisée.

¹ Givord P. (2020), « [Dans les pays de l'OCDE, les aspirations éducatives et professionnelles des jeunes de 15 ans sont très marquées par le milieu social](#) », dans Insee (2020), *France, portrait social. Édition 2020*, coll. « Insee Références », décembre, p. 79.

² Terrier C. et Hakimov Renke Schmacker R. (2023), « [Confiance en soi et choix d'orientation sur Parcoursup. Enseignements d'une intervention randomisée](#) », *Notes de l'IPP*, n° 93, juillet.

³ Pour mesurer la confiance en soi des élèves, une enquête a été menée auprès de 2 034 élèves de terminale. Deux questions ont été posées aux élèves : 1/ quelle était leur moyenne générale au premier trimestre de terminale (par exemple, 15/20) ; 2/ quel était, selon eux et au vu de cette moyenne générale, leur rang dans la distribution des notes à l'échelle nationale. Les auteurs ont ensuite comparé le rang perçu par les élèves avec leur rang réel. Les élèves qui pensent avoir un rang inférieur à leur rang réel sous-estiment leurs performances relatives (défini dans l'étude comme un manque de confiance en soi) alors que ceux qui pensent avoir un rang supérieur à leur rang réel se surestiment (défini dans l'étude comme un excès de confiance en soi).

⁴ À travers les demandes effectuées sur Parcoursup.

C'est, en tout état de cause, au moment où sont élaborés les souhaits d'orientation par les futurs bacheliers, davantage qu'au cours des procédures de sélection, que se creusent les écarts. L'« indice de ségrégation » sociale est en effet extrêmement proche selon que l'on considère les formations dans lesquelles sont affectées les candidats ou les vœux d'orientation qu'ils ont formulés¹.

Le rôle limité des procédures d'affectation

Le niveau de ségrégation et les caractéristiques sociales moyennes des étudiants admis dans les formations de l'enseignement supérieur sont restés très stables depuis le remplacement de la procédure APB par la procédure Parcoursup en 2018 (Tableau 40), notamment grâce à la pratique des quotas de boursiers.

**Tableau 40 – Caractéristiques des néo-bacheliers
admis dans une formation de l'enseignement supérieur (en %) en 2017**

	Admission post-bac			Parcoursup	
	2015	2016	2017	2018	2019
<i>Mention au baccalauréat</i>					
Très bien (16 à 20/20)	9	10	11	11	10
Bien (14 à 16/20)	18	18	18	18	18
Assez bien (12 à 14/20)	31	31	30	30	30
Passable (10 à 12/20)	42	41	41	41	42
<i>Origine sociale</i>					
Très favorisée	31	31	31	30	30
Favorisée	16	15	13	15	15
Moyenne	29	29	30	30	30
Défavorisée	23	23	23	23	23
Non renseignée	1	1	1	1	1
<i>Genre</i>					
Femmes	53	53	53	53	55
Hommes	47	47	47	47	45

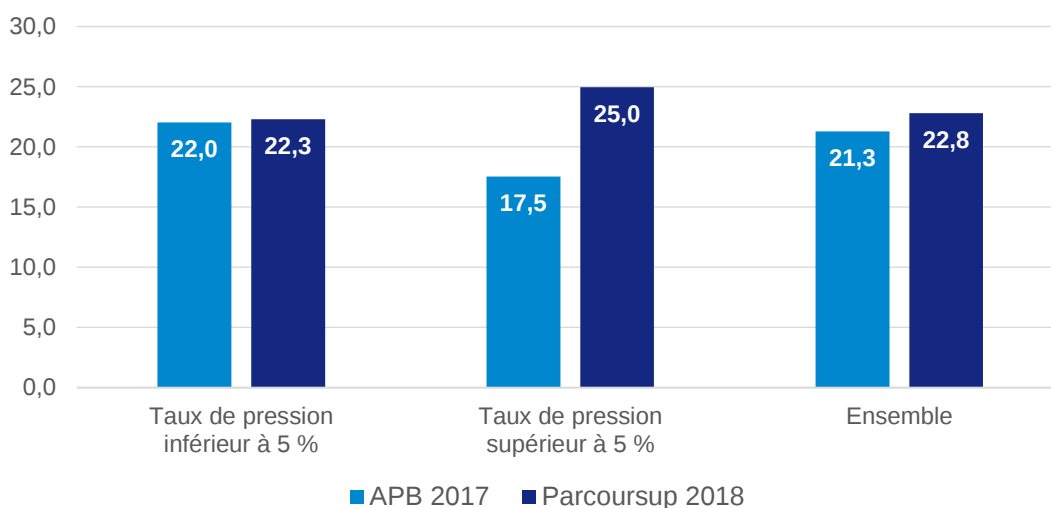
Lecture : en 2017, 10 % des admis post-bac ont obtenu leur baccalauréat avec la mention « Très bien ».

Source : Bechichi N., Grenet J. et Thebault G. (2021), « *D'Admission post-bac à Parcoursup : quels effets sur la répartition des néo-bacheliers dans les formations d'enseignement supérieur ?* », dans Insee (2021), *France, portrait social. Édition 2021*, coll. « Insee Références », novembre, p. 105-122, ici p. 106

¹ Bechichi N. et al. (2021), « *D'Admission post-bac à Parcoursup...* », op. cit.

La nouvelle procédure, introduisant le classement selon le niveau scolaire dans les filières « non sélectives », a toutefois fait nettement augmenter le niveau des étudiants admis – et donc mécaniquement fait évoluer la composition sociale à la hausse – dans les formations « sous tension » (c'est-à-dire dans lequel le rapport entre le nombre de candidats non admis et le nombre total de candidats dépasse les 5 %) (Graphique 33). Sont notamment concernées les licences de STAPS, de droit et de psychologie. En outre, la stabilité globale des taux de ségrégation moyens masque des disparités géographiques : la ségrégation est potentiellement plus importante là où se concentrent les filières en tension, comme en Île-de-France¹.

Graphique 33 – Part d'admis ayant une mention B ou TB au baccalauréat dans les formations non sélectives présentes en 2017 et 2018, selon le taux de pression de la formation en 2018 (en %)



Champ : néo-bacheliers admis dans une formation d'enseignement supérieur non sélective (hors apprentissage) à l'issue des procédures Admission post-bac (APB) 2017 et Parcoursup 2018 ; formations présentes lors des deux sessions 2017 et 2018.

Lecture : dans les formations non sélectives présentant un taux de pression supérieur à 5 % au terme de Parcoursup 2018, la part des néo-bacheliers admis avec une mention « Bien » ou « Très bien » au baccalauréat est passée de 18 % à 25 % entre APB 2017 et Parcoursup 2018.

Sources : MESRI-SIES, données APB 2017 et Parcoursup 2018, dans Bechichi N., Grenet J. et Thebault G. (2021), « *D'Admission post-bac à Parcoursup : quels effets sur la répartition des néo-bacheliers dans les formations d'enseignement supérieur ?* », dans Insee (2021), *France, portrait social. Édition 2021*, coll. « Insee Références », novembre, p. 105-122, ici p. 118

¹ Bechichi N., Grenet J. et Thebault G. (2021), « *Ségrégation à l'entrée des études supérieures en France et en région parisienne : quels effets du passage à Parcoursup ?* », Document de travail, n° 2021-03, Insee, novembre ; Bechichi N. et al. (2021), « *D'Admission post-bac à Parcoursup...* », op. cit.

3.2. Malgré de meilleurs résultats scolaires, les orientations moins ambitieuses des filles

À l'issue du baccalauréat, 64 % des femmes de 19 ans poursuivent des études supérieures contre 52 % des hommes. En 2021-2022, 56 % des étudiants de l'enseignement supérieur sont des femmes. Si le taux de scolarisation dans le supérieur des filles est plus important en moyenne¹, leur part varie considérablement suivant la filière et la spécialité de formation. Les différences d'orientation observées au lycée se poursuivent dans le supérieur. Les femmes choisissent moins les filières sélectives ou scientifiques – même si elles ont fait S. L'Insee rappelle qu'elles restent minoritaires dans les classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE) (41 %), les préparations au diplôme universitaire de technologie (DUT) (40 %), et de façon encore plus marquée dans les filières à la fois sélectives et scientifiques (29 % des effectifs des formations d'ingénieur) (Graphique 34). À l'opposé, elles sont très majoritaires dans les formations paramédicales et sociales (86 %), mais aussi dans les filières de langues, lettres et sciences humaines à l'université (70 %). Elles représentent la moitié des étudiants dans les écoles de commerce ainsi qu'en sections de technicien supérieur (STS)².

Plus spécifiquement, en 2005, Nakhili montrait que le fait d'être une fille plutôt qu'un garçon réduit de moitié les chances d'envisager une orientation en CPGE³. Plus récemment, Bonneau *et al.* (2021b)⁴ confirment ce constat pour les filières prestigieuses : seules 4,9 % des filles accèdent aux grandes écoles contre 6,9 % des garçons, soit un écart négatif de 2 points de pourcentage ou un écart relatif de 29 % qui s'explique à la fois par leur très forte sous-représentation dans les écoles d'ingénieurs et à leur moindre accès aux plus sélectives des écoles de commerce⁵. Et l'évolution semble peu favorable aux femmes. Une analyse de Jaoul-Grammare (2020)⁶ à partir des enquêtes *Génération* 1998 et 2013 du Cereq met même en évidence une augmentation des inégalités de genre pour les formations prestigieuses : la probabilité que les garçons intègrent ces formations plutôt que l'université était 1,5 fois plus grande que pour les filles

¹ 50,7 % contre 38,2 % à l'âge de 21 ans. Voir DEPP (2022), [Repères et références statistiques 2022](#).

² Chabanon L. et Jouvenceau M. (2022), « [De l'école élémentaire à l'entrée dans l'enseignement supérieur : filles et garçons construisent des parcours distincts](#) », *op. cit.*

³ Nakhili N. (2005), « [Impact du contexte scolaire dans l'élaboration des choix d'études supérieures des élèves de terminale](#) », *Éducation et Formations*, n° 72, DEPP, septembre, p. 125-136.

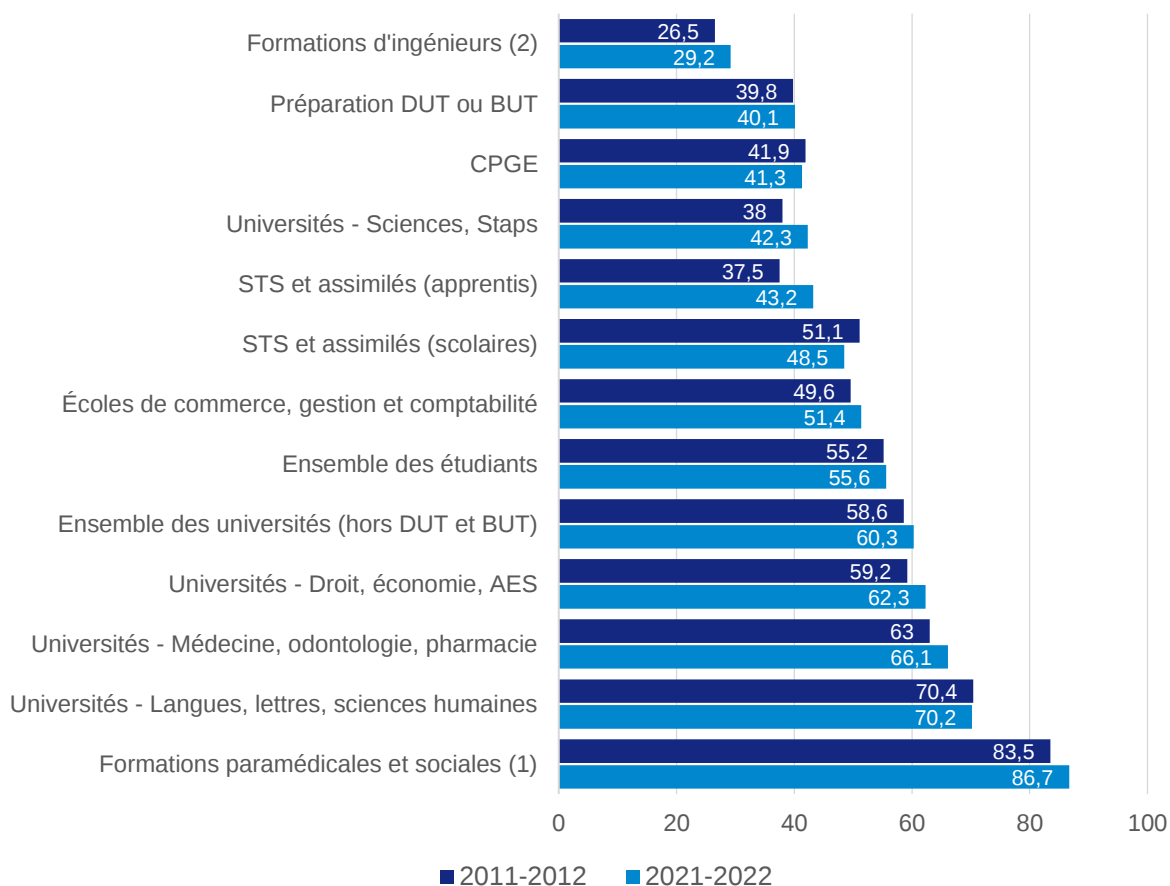
⁴ Bonneau C., Charoussat P., Grenet J. et Thebault G. (2021b), [Quelle démocratisation des grandes écoles depuis le milieu des années 2000 ?](#), rapport de l'IPP n° 30, janvier.

⁵ *Ibid.*

⁶ Jaoul-Grammare M. (2020), « [Les inégalités d'accès dans l'enseignement supérieur français depuis 1998 : beaucoup de réformes pour des résultats mitigés](#) », *Éducation et socialisation – Les cahiers du CERFEE*, n° 58, décembre.

dans l'enquête sur la génération 2013, contre 1,3 dans l'enquête sur la génération 1998. Dans les autres formations, elles sont demeurées relativement stables : favorables aux hommes dans les filières courtes – DUT et BTS – et favorables aux femmes dans les filières santé et les formations sanitaires et sociales.

Graphique 34 – Part des femmes dans les différentes formations d'enseignement supérieur (en %) en 2022



(1) Les dernières données disponibles portent sur 2020-2021.

(2) Y compris les formations d'ingénieurs dépendantes des universités, des INP, des universités de technologies et les formations d'ingénieurs en partenariat.

Champ : France métropolitaine et DROM.

Lecture : en 2021-2022, les étudiantes représentent 51,4 % des effectifs en écoles de commerce, gestion et comptabilité.

Source : DEPP, SIES, dans [RERS 2022](#) (chapitre 6, p. 181)

En définitive, cette différence dans les choix d'orientation aboutit à une situation paradoxale dans laquelle, malgré leur meilleure réussite scolaire globale¹, les filles sont moins susceptibles d'accéder aux formations prestigieuses qui sont les plus rentables professionnellement². Dans sa récente étude, Bonneau (2022) montre d'ailleurs que « cette différenciation des choix de filières et de disciplines en fonction du genre se traduit par des dépenses d'enseignement supérieur inégales : les dépenses consacrées aux étudiantes sont inférieures de 18 % à celles allouées aux étudiants³ ».

En cela, l'entrée dans le supérieur marque une rupture entre les trajectoires des filles et des garçons, au détriment des premières. Bien qu'ayant globalement de meilleurs résultats dans le secondaire, les filles ne profitent pas de cet « avantage » dans le supérieur.

3.3. Une plus grande volonté de poursuite dans le supérieur pour les élèves avec une ascendance migratoire, et particulièrement dans les filières courtes

Les souhaits de poursuite d'études

La proportion d'élèves issus de l'immigration qui arrêtent leurs études immédiatement après le baccalauréat est conforme à leur poids dans la population (13/14 %).

Tous baccalauréats confondus, les élèves issus de l'immigration expriment une plus grande volonté de poursuivre des études supérieures que les enfants n'ayant pas d'ascendance migratoire (Graphique 35). À ce sujet, Caille (2005) montre dans ses travaux qu'« à caractéristiques sociodémographiques comparables, avoir des parents immigrés constitue, après l'origine sociale, le déterminant le plus fort du souhait de poursuite des études supérieures⁴ ». Cette plus forte ambition est particulièrement notable parmi les jeunes dont les parents sont originaires du Maghreb et d'Asie du Sud-Est. L'orientation souhaitée est assez ciblée puisque les enfants d'immigrés visent principalement les filières sélectives de l'enseignement supérieur court. Ils sont six sur dix à envisager préparer un BTS ou DUT.

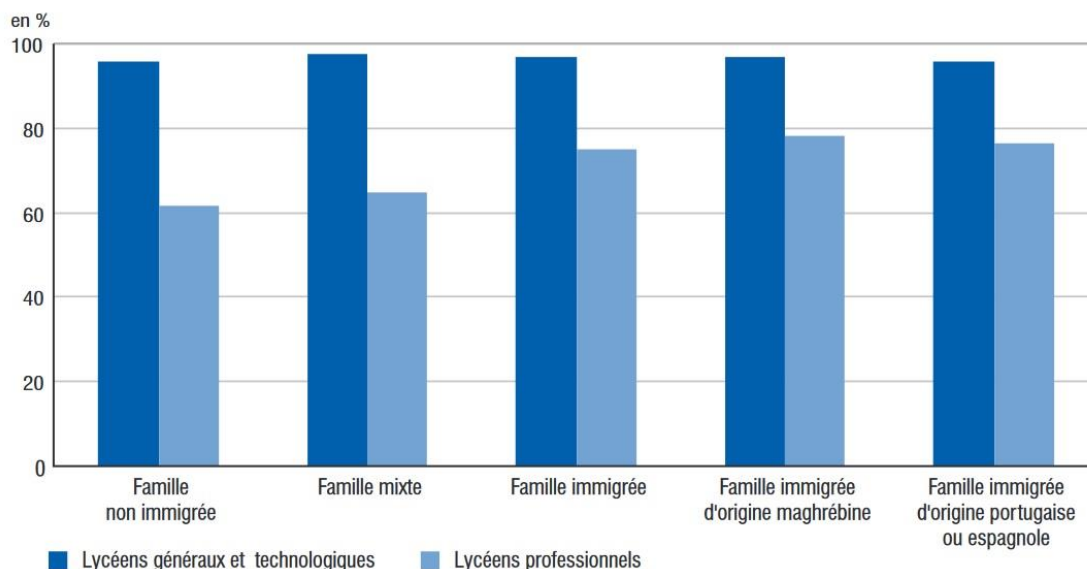
¹ A *contrario*, à partir de l'école primaire les garçons ont de meilleurs résultats en mathématiques, discipline clé pour l'accès à beaucoup de grandes écoles.

² Lemaire S. (2005), « [Les premiers bacheliers du panel : aspirations, image de soi et choix d'orientation](#) », *Éducation et Formations*, n° 72, DEPP, septembre, p. 137-154.

³ Bonneau C. (2022), « [Dépenses d'enseignement supérieur : quelles disparités selon le genre des étudiants ?](#) », *Note de l'IPP*, n° 83, octobre, p. 1.

⁴ Caille J.-P. (2005), « [Les projets d'avenir des enfants d'immigrés](#) », dans Insee (2005), *Les immigrés en France. Édition 2005*, coll. « Insee Références », septembre, p. 11-22, ici p. 15.

Graphique 35 – Part de lycéens envisageant de faire des études supérieures selon la filière et l'ascendance migratoire (panel 1995)



Champ : élèves entrés en 6^e en 1995 dans un établissement public ou privé de France métropolitaine, lycéens généraux, technologiques ou professionnels en 2002.

Lecture : un peu plus de 60 % des élèves de lycées professionnels issus d'une famille non immigrée envisagent de poursuivre leurs études dans le supérieur.

Source : MENESR-DEPP, panel 1995, enquête Jeunes 2002, dans Caille J.-P. (2005), « *Les projets d'avenir des enfants d'immigrés* », dans Insee (2005), *Les immigrés en France*. Édition 2005, coll. « Insee Références », septembre, p. 11-22, ici p. 15

Niveaux de diplômes préparés et filières suivies

Les enfants d'immigrés sont moins représentés dans les filières sélectives préparant aux études plus longues (seulement 4 % en CPGE en 2018¹).

Les choix d'orientation antérieurs, la moindre offre de CPGE dans les établissements du secondaire fréquentés et les coûts de la scolarité, comme pour les enfants de familles modestes, sont des éléments explicatifs de ces différences. La projection professionnelle joue également. Les jeunes ayant une origine migratoire se voient davantage dans des professions commerciales et administratives que les autres jeunes et accordent une plus grande importance à trouver un métier qui leur permette d'améliorer leurs conditions matérielles².

¹ DEPP (2018), *Repères et références statistiques 2018*.

² Caille J.-P. (2005), « *Les projets d'avenir des enfants d'immigrés* », *op. cit.*

En bref

L'accès au lycée s'est amélioré au cours des dernières années, particulièrement pour les enfants issus de milieux défavorisés. La massification de l'accès au baccalauréat a contribué à réduire les écarts liés à l'origine sociale, dans l'accès aux diplômes du secondaire. Elle s'est aussi accompagnée d'une ouverture de l'accès au baccalauréat général.

Le type et niveau de diplôme du secondaire atteints par les élèves sont, comme l'on peut s'y attendre, la résultante directe de l'orientation de fin de 3^e (voir *supra*). Les différences de niveaux et de réussite au lycée et dans les autres formations professionnelles préexistent ainsi pour l'essentiel. Ainsi, sur le panel 2007, près de 80 % des élèves issus de milieux favorisés sont en 2^{de} générale et technologique contre un peu plus de 35 % de ceux issus de milieux défavorisés (Graphique 20).

Bien que déterminante, l'orientation de fin de 3^e est cependant loin d'être la dernière étape de la fabrique des inégalités de destin. Au lycée, celle-ci s'opère notamment à travers le choix, au sein de chaque voie, de filières, spécialités et options différenciées selon l'origine et le genre, qui reflète et renforce des mécanismes de hiérarchisation des parcours, voire de ségrégation entre élèves. Ces parcours différenciés n'aboutissent pas aux mêmes diplômes et n'offrent donc pas le même accès à l'enseignement supérieur. Les inégalités dans la transition vers le supérieur reflètent d'abord les inégalités d'accès et de réussite au baccalauréat, même si de nouvelles inégalités apparaissent dans l'enseignement supérieur lui-même. Sans intervention, les enfants de catégories modestes et les filles ont tendance à sous-estimer leur niveau et à faire des choix moins ambitieux. Les filles en particulier, alors qu'en moyenne elles ont de meilleurs résultats que les garçons, s'orientent moins dans les filières du supérieur les plus sélectives.



CONCLUSION

Ce rapport éclaire la fabrique des inégalités à travers le parcours scolaire des élèves, apportant ainsi une lecture complémentaire à la récente note de France Stratégie sur les inégalités des chances¹.

Ce travail de synthèse montre que les inégalités scolaires liées à l'origine sociale, au statut migratoire et au genre se construisent de manière continue selon un processus de sédimentation de couches successives, de nature et de « dureté » différentes selon les étapes de la scolarité. Des premières années à la fin de l'école primaire, les enfants développent leurs compétences qui seront les fondements de leurs progressions futures. Chacune des trois caractéristiques « héritées » exerce une influence sur la scolarité de l'élève, offrant une assise plus ou moins solide pour la suite de son parcours. Les années de collège laissent apparaître les premières bifurcations entre les élèves qui aboutissent à des orientations différenciées en fin de 3^e – orientations très corrélées aux trois variables. Au lycée, les inégalités verticales d'accès et de niveau de diplôme se cristallisent et de nouvelles inégalités, dites horizontales (liées à la nature des formations/diplômes, les disciplines ou spécialités), se construisent. La transition entre la fin des études secondaires et la poursuite, ou non, dans l'enseignement supérieur est un moment charnière qui parachève la construction scolaire des inégalités. L'accès à l'enseignement supérieur prolonge essentiellement les inégalités de parcours scolaires qui se sont construites par des mécanismes d'accumulation.

Sur les trois caractéristiques « héritées » par les individus, le rapport montre le poids prépondérant de l'origine sociale dans la création des inégalités de trajectoires. Un élève issu d'un milieu favorisé aura plus de chance de connaître une bonne trajectoire scolaire qu'un élève issu d'un milieu défavorisé, et ce, même à notes équivalentes. Le rôle du genre est perceptible mais dans une moindre mesure ; enfin celui de l'ascendance migratoire est, à caractéristiques sociales données, limité.

¹ Dherbécourt C. et Flamand J. (2023), « [Inégalités des chances : ce qui compte le plus](#) », *La Note d'analyse*, n° 120, France Stratégie, avril.

Les études révèlent par ailleurs un élément très singulier et paradoxal dans le parcours scolaire des filles. Alors même qu'en moyenne ces dernières ont des trajectoires et des résultats de meilleure qualité que ceux des garçons, à l'issue du secondaire, elles ne s'orientent pas dans les filières les plus prestigieuses et les plus rémunératrices sur le marché du travail.

L'analyse montre la richesse des données existantes sur les déterminants des inégalités scolaires. Qu'elles soient issues d'enquêtes longitudinales ou d'évaluations plus ponctuelles, ces données¹ permettent de retracer le parcours des élèves selon les trois caractéristiques héritées sur lesquelles elles portent. Toutefois, très peu de travaux croisent toutes ces variables et encore moins sur l'ensemble des trajectoires de la naissance au diplôme ou à la fin des études. De même, la plupart des travaux analysent les écarts moyens entre catégories, mais peu s'intéressent aux dispersions en leur sein. Les données restent insuffisamment exploitées et difficilement entièrement comparables entre elles.

Cette mise en perspective apportée par ce rapport montre la contribution de chaque étape de la scolarité et le rôle de ces caractéristiques « héritées » par les individus dans la fabrique des inégalités. Les leviers d'action sont en large part bien identifiés. Mais le panorama des effets de l'origine, sociale et/ou migratoire, et du sexe sur les trajectoires de la petite enfance à la sortie du système scolaire conduit à interroger la question du « ciblage » des politiques éducatives qui visent ces objectifs, tant du point de vue des publics que des temporalités et modalités de construction des inégalités.

¹ Notamment produites par la DEPP, l'Insee, l'Ined ou l'OCDE.



ANNEXES



ANNEXE 1

SOURCES

Les sources de données françaises

Panel Étude longitudinale française depuis l'enfance (Elfe) de l'Ined

Objectif

Étudier les facteurs familiaux, économiques et socioculturels susceptibles d'influencer le développement des enfants à différents âges et dans différents domaines.

Échantillon

18 329 enfants nés en 2011, soit 1 enfant sur 50 parmi les naissances de 2011.

Échantillon représentatif de 344 maternités en France métropolitaine.

Champ

Enfants nés en 2011 en France métropolitaine.

Date

Début de la collecte des données en 2011.

Modalité d'enquête

Les enfants sont suivis de la naissance jusqu'à l'âge adulte (20 ans). Les données sont collectées auprès des parents et des enfants. À certaines étapes clés du développement de l'enfant, des recueils d'échantillons biologiques sont proposés à un sous-échantillon de familles et des mesures des environnements sont réalisées dans certains foyers.

– Les parents

Les données sont recueillies à partir d'enquêtes régulièrement réalisées auprès des parents.

– Les enfants

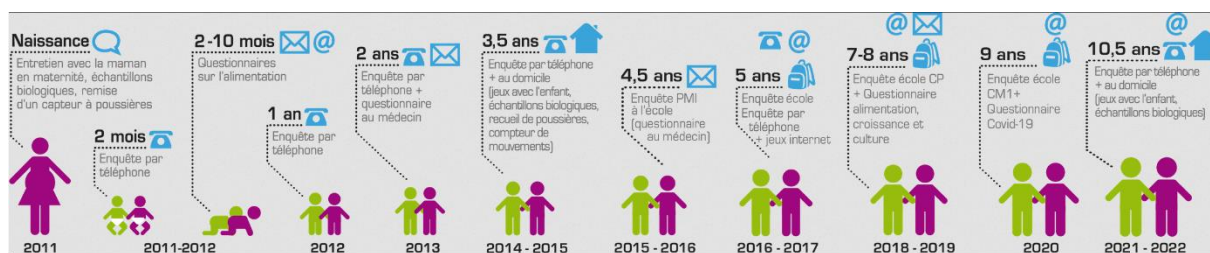
Ils ont été vus lors d'une visite à domicile à 3,5 ans en 2014-2015 et à 10,5 ans en 2022. Au cours de ces visites, un test cognitif a été réalisé.

Ils ont ensuite été sollicités dans le cadre d'une enquête réalisée en moyenne section de maternelle au printemps 2016. Elle portait sur deux domaines : l'approche des quantités et des nombres ; la reconnaissance des lettres, des sons et des mots. 5 178 questionnaires ont été reçus pour les enfants Elfe et 10 877 pour les enfants non-Elfe. En complément des exercices effectués par les enfants, un auto-questionnaire a été renseigné par l'enseignant.

Une deuxième enquête a été réalisée en cours préparatoire (CP) d'avril à juin 2018, dans la continuité de la première enquête en maternelle. Les enfants ont réalisé des exercices portant sur les apprentissages en français et mathématiques. 4 723 questionnaires d'enfants Elfe et 9 571 d'enfants non-Elfe ont été recueillis. Les enseignants ont rempli un mini-questionnaire portant sur le positionnement de l'enfant dans les apprentissages.

Une troisième enquête en CM1 s'est déroulée de septembre à décembre 2020. Les enfants ont été testés en mathématiques (habileté à calculer, à comparer et à conduire un raisonnement simple) et dans la maîtrise de la langue française (identification de mots écrits, compréhension orale, compréhension écrite, connaissance des règles grammaticales). 3 066 questionnaires d'enfants Elfe et 10 015 d'enfants non-Elfe ont été recueillis. Les enseignants ont rempli un mini-questionnaire recueillant le même type d'informations que les deux enquêtes précédentes.

Figure A1 – Les grandes étapes de suivi de Elfe



Lecture : entre 2011 et 2012, les parents ayant un bébé entre 2 et 10 mois ont répondu à un questionnaire sur son alimentation et à une enquête par téléphone.

Source : Elfe, page web « [Les grandes étapes](#) »

Enquête Ined *Trajectoires et Origines* (TeO), Ined-Insee

Objectif

Appréhender dans quelle mesure les origines sont susceptibles de jouer sur les conditions de vie et les trajectoires des individus.

Échantillon

Première enquête : 22 000 répondants ; deuxième enquête : 26 500 répondants.

Échantillon représentatif de l'ensemble du territoire.

Champ

Personnes de 18 à 59 ans et résidant dans des logements ordinaires, en France métropolitaine.

Date

Première enquête : 2008-2009 ; deuxième enquête : 2019-2020.

Modalité d'enquête

Une enquête en face à face, sous CAPI, a été réalisée au domicile des enquêtés.

Les sources d'information de la DEPP

Il existe plusieurs sources d'informations pour suivre les trajectoires scolaires des élèves. Produites par la DEPP, elles se composent principalement :

- de panels qui permettent de suivre un échantillon d'élèves dans le temps ;
- des évaluations nationales exhaustives annuelles qui ont lieu à certains moments de la scolarité ;
- d'enquêtes réalisées à plusieurs reprises.

Les panels de la DEPP

Les panels 2007 et 2011 prennent la suite de quatre panels d'élèves recrutés à l'entrée en 6^e (panels 1973, 1980, 1989 et 1995) et de deux panels d'écoliers recrutés à l'entrée en cours préparatoire (panels 1987 et 1997).

Objectif

Décrire et comprendre les trajectoires scolaires d'un échantillon d'élèves entrant à une date et un niveau donnés. Étudier la progression des acquis cognitifs et conatifs des élèves et les facteurs de la réussite scolaire.

- **Le panel 2007**

Échantillon

35 000 élèves.

Échantillon représentatif de la population française (hors Mayotte).

Champ

Élèves entrés pour la première fois en 6^e à la rentrée scolaire 2007, y compris dans les sections d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA), dans un collège public ou privé sous contrat en France (y compris DOM, sauf Mayotte).

Date

Collecte des données de 2007 à 2023.

Modalité d'enquête

Les enfants ont été suivis à partir de leur scolarisation en classe de 6^e, puis dans l'enseignement supérieur et jusqu'à leur entrée dans la vie adulte. Les données ont été collectées à partir de remontées administratives, de mesures d'acquis des élèves et d'interrogations des familles et chefs d'établissements.

- Les familles

Des informations relatives à l'environnement familial des élèves ont été recueillies auprès des familles en 2008 et 2011.

- Les enfants

La situation des élèves a été actualisée annuellement à partir de la rentrée scolaire de 2007. Les procédures d'orientation ont fait l'objet d'une attention particulière.

Les acquis cognitifs et conatifs des élèves ont été mesurés grâce à des évaluations standardisées en 2008 et 2011 (2012 pour les élèves en retard).

- Les chefs d'établissements

Ils ont été interrogés sur le déroulement de la procédure d'orientation en fin de 3^e et en fin de 2^{de} des élèves de la cohorte.

- **Le panel 2011**

Échantillon

15 000 élèves.

Échantillon représentatif au 1/50^e de la population de France métropolitaine.

Champ

Élèves entrés pour la première fois en CP à la rentrée scolaire 2011 dans une école publique ou privée sous contrat en France métropolitaine.

Date

Collecte des données depuis 2011.

Modalité d'enquête

Les enfants sont suivis depuis leur scolarisation en classe de CP. Les données sont collectées à partir de remontées administratives, de mesures d'acquis des élèves et d'interrogations des enfants, de leurs familles et des chefs d'établissements.

– Les familles

Des questionnaires ont été administrés aux familles en 2012, 2016 et 2020 pour recueillir des informations relatives à l'environnement familial des élèves.

– Les enfants

La situation des élèves est actualisée annuellement depuis la rentrée scolaire de 2011. Les procédures d'orientation de fin de 3^e et de fin de 2^{de} ont fait l'objet d'une attention particulière.

Les acquis cognitifs et conatifs des élèves ont été mesurés grâce à des évaluations standardisées en CP, en CM2 et chaque année au collège.

Les élèves ont été questionnés en 4^e au sujet de leurs activités extrascolaires. En 2023, les jeunes seront interrogés sur leurs représentations et projets professionnels ainsi que sur leurs conditions de vie. Après le passage des épreuves du baccalauréat (en 2023 pour les élèves à l'heure, en 2024 ou 2025 pour les élèves en retard), les jeunes seront également questionnés sur leurs choix d'orientation (séries et enseignements de spécialité au lycée, vœux de poursuite d'études dans l'enseignement supérieur) et leur vécu du déroulement de la procédure sur la plateforme Parcoursup ou en dehors.

– Les chefs d'établissements

Ils ont été interrogés sur le déroulement de la procédure d'orientation en fin de 3^e et en fin de 2^{de} des élèves de la cohorte.

Les évaluations nationales en CP et CE1

Objectif

Proposer en début d'année scolaire des repères permettant aux enseignants d'identifier les acquis et les besoins individuels de chaque élève et d'adapter leurs pratiques pédagogiques à leur classe.

Échantillon

Les évaluations sont exhaustives.

Champ

Élèves scolarisés en classe de CP et de CE1 dans un établissement public ou privé sous contrat en France.

Date

Évaluations annuelles depuis 2018.

Modalité d'enquête

Les évaluations portent sur les attendus des programmes en français et en mathématiques. Elles sont réalisées en début d'année scolaire. En CP, elles sont complétées par un point d'étape en milieu d'année permettant de mesurer l'évolution des acquis des élèves.

– Les élèves de CP

En français, les exercices visent à évaluer la capacité des élèves à :

- comprendre des textes à l'oral ;
- manipuler des syllabes ;
- discriminer des sons ;
- reconnaître les lettres de l'alphabet et connaître les correspondances entre les trois manières de les écrire.

En mathématiques, les exercices visent à évaluer la capacité des élèves à :

- utiliser les nombres (évaluer et comparer, réaliser une collection, utiliser le nombre pour exprimer la position d'un objet, mobiliser des symboles analogiques, etc.) ;
- étudier les nombres (lire, écrire en chiffres, quantifier des collections, composer et décomposer, dire combien il faut enlever ou ajouter pour obtenir des quantités, etc.).

– Les élèves de CE1

En français, les exercices visent à évaluer la capacité des élèves à :

- identifier des mots rapidement, décoder aisément des mots inconnus irréguliers, reconnaître des mots fréquents et des mots irréguliers mémorisés ;
- lire et comprendre des textes adaptés à la maturité et à la culture scolaire des élèves ;
- lire à voix haute avec fluidité.

En mathématiques, les exercices visent à évaluer la capacité des élèves à :

- comprendre et utiliser des nombres entiers pour dénombrer, ordonner, repérer, comparer ;
- nommer, lire, écrire, représenter des nombres entiers ;
- résoudre des problèmes en utilisant des nombres entiers et le calcul ;
- calculer avec des nombres entiers.

L'enquête *Lire, écrire, compter* de la DEPP

Objectif

Évaluer les performances d'un échantillon d'élèves de fin de CM2 en lecture, en calcul et en orthographe. Comparer les performances des élèves à une ou plusieurs décennies d'intervalle.

Échantillons

2 000 à 7 000 élèves selon les années.

Échantillons représentatifs de la population visée.

Champ

Pour les enquêtes de 1987 et 1997 : élèves scolarisés en classe de CM2 dans un établissement public en France métropolitaine.

Pour les enquêtes postérieures : élèves scolarisés en classe de CM2 dans un établissement public ou privé en France métropolitaine.

Date

Enquête réalisée pour la première fois en 1987.

La partie « Compter » a été reproduite en 1999, 2007 et 2017.

La partie « Lire et écrire » a été reproduite en 1997 et 2007. Elle a ensuite été reprise en 2015 et en 2021 au sein du Cycle des évaluations disciplinaires réalisées sur échantillons (CEDRE).

Modalité d'enquête

Les épreuves sont composées de questions de compréhension de textes courts et variés pour la lecture, d'opérations et de petits problèmes pour le calcul, d'une petite dictée et de phrases à compléter pour l'orthographe et la grammaire. Une partie des items est reprise à l'identique entre les différentes années de l'enquête pour faciliter la comparaison des résultats ; les autres items sont éliminés ou remplacés pour correspondre aux évolutions des programmes.

Le cycle des évaluations disciplinaires réalisées sur échantillons (CEDRE)

Objectif

Situer les performances des élèves en fin d'école et en fin de collège sur des échelles de niveau et apprécier l'évolution du niveau des élèves au fil du temps.

Échantillons

5 000 à 10 000 élèves selon les années et les disciplines.

Échantillons représentatifs de la population visée.

Champ

Élèves de CM2 et de 3^e générale des établissements publics et privés sous contrat de France métropolitaine.

Date

Évaluations annuelles depuis 2003.

Modalité d'enquête

Les acquis des élèves sont évalués dans une discipline différente chaque année, parmi la maîtrise de la langue française, des langues vivantes étrangères, de l'histoire-géographie et de l'éducation civique, des sciences expérimentales et des mathématiques. Une échelle de performances est élaborée pour situer les élèves.

Une partie des épreuves est reprise d'une année à l'autre pour garantir la comparabilité des résultats.

Les évaluations de la maîtrise des compétences du socle

Des évaluations des compétences de base en français et en mathématiques ont été organisées de 2007 à 2012 pour les élèves de CM2 et de 3^e générale. Elles ont été remplacées par des évaluations standardisées de la maîtrise des compétences 1 (la maîtrise de la langue française) et 3 (les principaux éléments de mathématiques et la culture scientifique et technologique) du socle en 2012. De 2014 à 2016, les élèves de CE1, CM2 et 3^e ont été évalués alternativement. En 2017, en raison d'une rénovation du socle commun, ce sont les élèves de CE2 qui ont été évalués dans le domaine 1 « les langages pour penser et communiquer ».

Objectif

Évaluer l'acquisition par les élèves des compétences du socle commun en français et en sciences.

Échantillons

6 500 à 160 000 élèves par niveau selon les années.

Échantillons représentatifs de la population visée.

Champ

Élèves de CE1, CE2, CM2 et 3^e (selon les années) des établissements publics et privés sous contrat en France métropolitaine et dans les départements d'outre-mer (hors Mayotte).

Date

Évaluations annuelles de 2007 à 2013 pour les élèves de CM2 et de 3^e.

Évaluations selon un cycle triennal de 2014 à 2016 pour les élèves de CE1, CM2 et 3^e.

Dernière évaluation en 2017.

Modalité d'enquête

Les épreuves prennent la forme de questions à choix multiple (QCM).

Après analyse des résultats, un niveau d'exigence est fixé pour chacune des compétences, seuil à partir duquel il est considéré que les élèves maîtrisent la compétence.

Les enquêtes internationales

Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA)

Pilotée par l'OCDE, PISA est la plus grande étude internationale auprès d'élèves dans le domaine de l'éducation. Les enquêtes sont menées dans les pays de l'OCDE ainsi que de nombreux pays partenaires. En 2022, 85 pays ont participé.

Objectifs

- Mesurer et comparer les performances des élèves issus de différents environnements d'apprentissage.
- Étudier la capacité des élèves à mettre en perspective leurs acquis scolaires et leur préparation à la vie adulte.
- Déterminer les facteurs exogènes (le milieu socioéconomique d'origine, par exemple) et endogènes (motivation des élèves, estime d'eux-mêmes, stratégies d'apprentissage) qui influencent les performances des élèves.
- Mesurer et comparer l'efficacité des systèmes éducatifs et permettre aux pays participants de s'améliorer en termes d'éducation.

Échantillon français

8 000 élèves français répartis dans 335 établissements en 2022.

Échantillon représentatif de la population visée.

Champ

Élèves âgés de 15 ans, scolarisés dans un établissement public ou privé sous contrat, au collège ou en lycée agricole, général, technologique ou professionnel.

Date

Étude menée tous les trois ans depuis 2000.

Modalité d'enquête

Les élèves passent des tests destinés à évaluer leurs connaissances et compétences en mathématiques, sciences et compréhension de l'écrit dans la langue maternelle. D'autres compétences telles que la résolution collaborative de problèmes ou la pensée créative peuvent également être évaluées. Les élèves répondent ensuite à un questionnaire de contexte portant sur leur vie, leur milieu familial, leur établissement scolaire et leur façon d'apprendre.

Enquête *Progress in International Reading Literacy Study* (PIRLS)

Pilotée par l'Association internationale pour l'évaluation de l'efficacité dans le domaine scolaire (IEA), l'enquête PIRLS a réuni un nombre croissant de participants. Près de 70 pays ont pris part à l'édition 2021, dont les résultats sont attendus en 2023. La France a participé à toutes les éditions.

Objectifs

- Mesurer les performances en compréhension de l'écrit des élèves en fin de quatrième année de scolarité obligatoire et leur évolution au fil du temps.
- Appréhender les éléments de contexte culturels, socioéconomiques, pédagogiques, familiaux et individuels qui peuvent rendre compte des performances observées dans chaque pays ainsi que des différences de performances entre les pays.

Échantillon

4 767 élèves français répartis dans 163 écoles en 2016.

Échantillon représentatif de la population visée.

Champ

Élèves scolarisés en classe de CM1 dans les établissements publics et privés sous contrat en France métropolitaine, en Martinique et en Guadeloupe.

Date

Étude menée tous les cinq ans depuis 2001.

Modalité d'enquête

Les élèves, parents d'élèves, enseignants et directeurs d'école sont sollicités pour répondre à des questionnaires permettant d'identifier les contextes familiaux et scolaires, l'environnement de la classe et les pratiques pédagogiques ainsi que les habitudes et attitudes des élèves par rapport à la lecture.

Les élèves passent une évaluation de lecture, qui vise, par le biais de questions à choix multiples et de questions à réponse construite, à mesurer leur capacité à retrouver, déduire et interpréter des informations, ainsi qu'à porter un jugement sur un texte. Afin de couvrir la plupart des expériences de lecture vécues par les enfants à l'école et en dehors de l'école, deux types de textes leur sont soumis : des textes à visée littéraire et des textes à visée informative.

Enquête *Trends in International Mathematics and Science Study* (Timss)

Pilotée par l'Association internationale pour l'évaluation de l'efficacité dans le domaine scolaire (IEA), l'enquête Timss a réuni en 2019 respectivement 58 et 46 pays ou provinces pour ses deux volets sur les élèves de grade 4 (Timss 4) et 8 (Timss 8).

Objectifs

- Mesurer les compétences des élèves en fin de quatrième (Timss 4) et de huitième année (Timss 8) des enseignements systématiques en mathématiques et en sciences, ainsi que leur évolution au fil du temps.
- Étudier les différences entre les systèmes éducatifs pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage.

Échantillon

4 186 élèves de CM1 et 3 874 élèves de 4^e pour la France.

Échantillon représentatif de la population visée.

Champ

Élèves scolarisés en classe de CM1 et de 4^e dans les établissements publics et privés sous contrat en France métropolitaine et dans les DROM (hors Mayotte).

Date

Étude menée tous les quatre ans depuis 1995.

Première participation de la France en 2015 pour Timss 4.

Participation de la France en 1995 et depuis 2019 pour Timss 8.

Modalité d'enquête

Les élèves, parents d'élèves, enseignants et directeurs d'école sont sollicités pour répondre à des questionnaires permettant d'identifier les contextes familiaux et scolaires, l'environnement de la classe et les pratiques pédagogiques ainsi que l'attitude des élèves à l'égard de l'apprentissage des mathématiques et des sciences.

Les élèves sont évalués par le biais de questions à choix multiple et de questions à réponse construite portant sur les mathématiques et les sciences et mobilisant différents processus cognitifs (connaître, appliquer, raisonner).



ANNEXE 2

REPÈRES, ORIGINES SOCIALES ET ASCENDANCE MIGRATOIRE

Catégories socioprofessionnelles

Tableau A1 – Catégorie socioprofessionnelle selon l'âge (en %) en 2022

Catégorie socioprofessionnelle	15-24 ans	25-49 ans	50 ans ou plus	Ensemble
Agriculteurs	0,5	1,1	2,7	1,6
Artisans, commerçants, chefs d'entreprise	1,7	6,6	8,8	6,8
Cadres	7,7	23,6	22,4	21,7
Professions intermédiaires	22,7	26,4	21,9	24,6
Employés ⁽¹⁾	38,4	24,0	25,9	26,0
Employés qualifiés	19,1	15,3	12,8	14,9
Employés peu qualifiés	19,3	8,7	13,0	11,1
Ouvriers	27,7	18,1	17,8	18,9
Ouvriers qualifiés	13,8	12,7	12,3	12,7
Ouvriers peu qualifiés	13,9	5,4	5,5	6,3
Non déterminé	1,3	0,3	0,4	0,4
Ensemble	100	100	100	100

⁽¹⁾ La ventilation entre employés qualifiés et peu qualifiés se fonde sur la nomenclature des professions et catégories socioprofessionnelles à quatre chiffres (PCS).

Champ : France hors Mayotte, personnes vivant en logement ordinaire, en emploi.

Lecture : en 2022, 19,1 % des personnes en emploi âgées de 15 à 24 ans sont employées qualifiées.

Source : Insee, enquête Emploi, dans Insee (2023), *Catégorie socioprofessionnelle selon le sexe et l'âge. Données années 2022*, coll. « Chiffres clés », mars

Origine migratoire

Tableau A2 – Décomposition de la population vivant en France selon le lieu de naissance et la nationalité en 2022

	2020		2021 (p)		2022 (p)	
Lieu de naissance et nationalité	Effectif (en milliers)	Proportion (en %)	Effectif (en milliers)	Proportion (en %)	Effectif (en milliers)	Proportion (en %)
<i>Nés en France</i>	<i>58 904</i>	<i>87,3</i>	<i>59 015</i>	<i>87,3</i>	<i>59 184</i>	<i>87,2</i>
Nés en France de nationalité française	58 138	86,2	58 242	86,1	58 396	86,1
Nés en France de nationalité étrangère	766	1,1	773	1,1	789	1,2
<i>Nés à l'étranger</i>	<i>8 538</i>	<i>12,7</i>	<i>8 620</i>	<i>12,7</i>	<i>8 658</i>	<i>12,8</i>
Nés à l'étranger de nationalité française	1 691	2,5	1 694	2,5	1 652	2,4
Immigrés ayant acquis la nationalité française	2 464	3,7	2 496	3,7	2 481	3,7
Immigrés de nationalité étrangère	4 383	6,5	4 431	6,6	4 526	6,7
<i>Ensemble des immigrés</i>	<i>6 847</i>	<i>10,2</i>	<i>6 926</i>	<i>10,2</i>	<i>7 007</i>	<i>10,3</i>
<i>Ensemble des étrangers</i>	<i>5 149</i>	<i>7,6</i>	<i>5 203</i>	<i>7,7</i>	<i>5 315</i>	<i>7,8</i>
Population totale	67 442	100,0	67 635	100,0	67 843	100

p : données provisoires.

Champ : France hors Mayotte jusqu'en 2013 et y compris Mayotte à partir de 2014.

Lecture : en 2022, 4 526 000 immigrés de nationalité étrangère vivent en France, soit 6,7 % de la population.

Source : Insee, recensements de la population (données réajustées en 2019 et 2020) et estimations de population, dans Insee (2023), [Décomposition de la population vivant en France selon le lieu de naissance et la nationalité. Données annuelles de 2006 à 2022](#), coll. « Chiffres clés », juillet

Tableau A3 – Principaux pays de naissance des immigrés en 2022

Pays de naissance	Effectif (en milliers)	Proportion (en %)
<i>Afrique</i>	3 376	48,2
<i>dont :</i>		
Algérie	877,8	12,5
Maroc	836,4	11,9
Tunisie	328,2	4,7
Comores	148,3	2,1
Sénégal	134,1	1,9
Côte d'Ivoire	133,7	1,9
République démocratique du Congo	98,8	1,4
Cameroun	96,5	1,4
Mali	88,9	1,3
Madagascar	87,7	1,3
Congo	85,1	1,2
Guinée	69,6	1,0
Maurice	34,7	0,5
Cap Vert	31,9	0,5
Égypte	31,6	0,5
Togo	26,5	0,4
Angola	26,2	0,4
Gabon	25,7	0,4
Bénin	25,1	0,4
Mauritanie	20,9	0,3
<i>Europe</i>	2 263	32,3
<i>dont :</i>		
Portugal	573,0	8,2
Italie	279,3	4,0
Espagne	243,1	3,5
Royaume-Uni	145,2	2,1
Roumanie	139,1	2,0
Belgique	119,3	1,7
Allemagne	113,9	1,6
Serbie	79,9	1,1
Pologne	75,2	1,1
Russie	73,9	1,1
Suisse	55,0	0,8
Pays-Bas	39,5	0,6
Arménie	36,8	0,5
Albanie	36,0	0,5
Moldavie	35,4	0,5
Bulgarie	31,7	0,5
Ukraine	30,7	0,4
Géorgie	20,3	0,3

Pays de naissance	Effectif (en milliers)	Proportion (en %)
Bosnie-Herzégovine	15,0	0,2
Grèce	11,8	0,2
<i>Asie</i>	<i>948</i>	<i>13,5</i>
<i>dont :</i>		
Turquie	233,0	3,3
Chine	105,4	1,5
Viet Nam	78,6	1,1
Cambodge	52,7	0,8
Sri Lanka	49,1	0,7
Inde	48,6	0,7
Syrie	46,1	0,7
Liban	44,7	0,6
Laos	41,7	0,6
Afghanistan	31,9	0,5
Pakistan	31,4	0,4
Iran	23,8	0,3
Philippines	23,6	0,3
Thaïlande	22,4	0,3
Bangladesh	20,5	0,3
Japon	17,8	0,3
République de Corée	15,4	0,2
Iraq	14,8	0,2
Indonésie	5,1	0,1
Taiwan	5,0	0,1
<i>Amérique, Océanie</i>	<i>420</i>	<i>6,0</i>
<i>dont :</i>		
Haïti	104,7	1,5
Brésil	70,5	1,0
États-Unis	40,6	0,6
Colombie	38,1	0,5
Suriname	21,5	0,3
Canada	18,0	0,3
Mexique	15,6	0,2
Pérou	15,2	0,2
Chili	14,3	0,2
Argentine	12,6	0,2
Ensemble	7 007	100,0

Note : données provisoires, issues d'estimations avancées de la population.

Champ : France.

Lecture : en 2021, 47,5 % d'immigrés vivant en France sont nés en Afrique.

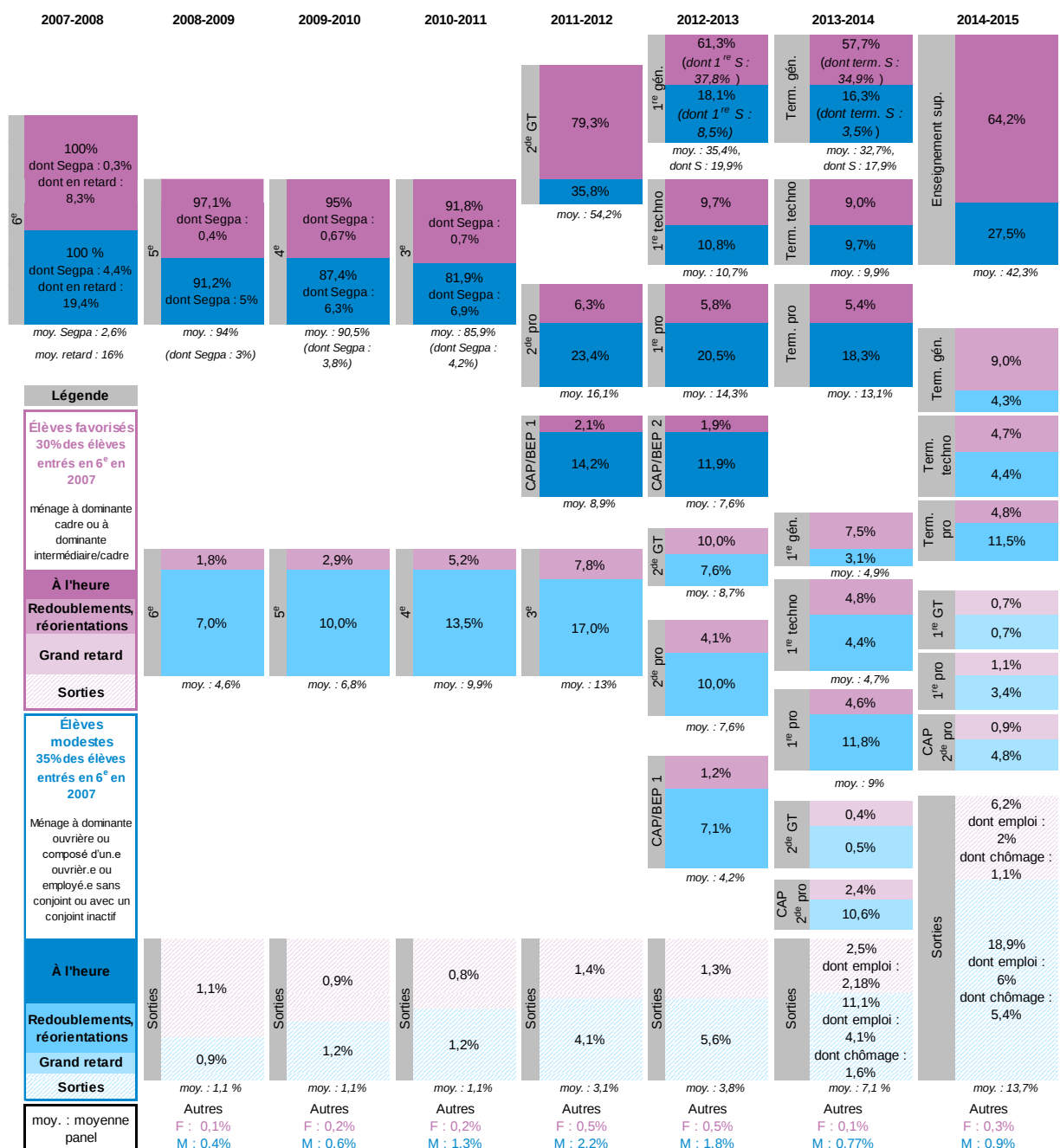
Source : Insee, estimations de population, dans Insee (2023), « *L'essentiel sur... les immigrés et les étrangers* », coll. « Chiffres clés », juillet



ANNEXE 3

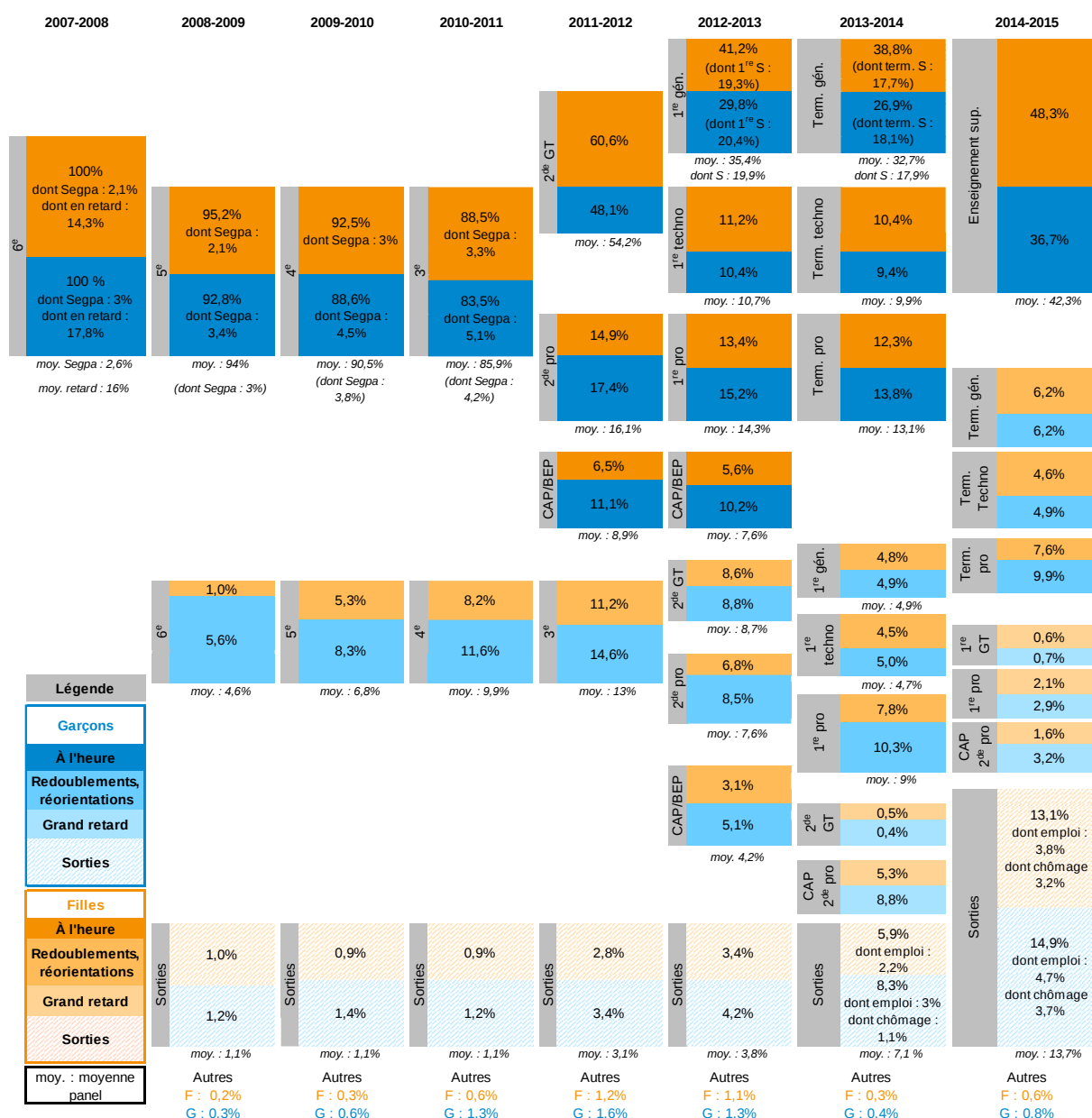
TRAJECTOIRES COMPARÉES

Les données du panel 2007 permettent de reconstituer les trajectoires des élèves entrés en 6^e en 2007 selon leur origine sociale, leur genre et leur origine migratoire. Les panorama ci-dessous synthétisent les informations présentées dans le rapport pour le collège (Figures 6, 7 et 8) et pour le lycée (Figures 10, 11 et 12). Ces représentations confirment le poids prépondérant de l'origine sociale dans les parcours scolaires, ainsi que les écarts, moindre mais significatifs, entre garçons et filles d'une part, enfants sans ascendance migratoire et enfants d'immigrés d'autre part.



En 2014-2015, 64,2 % des élèves de familles favorisées entrés en 6^e en 2007 entrent dans l'enseignement supérieur contre 27,5 % des enfants de familles modestes. N.B. : ces chiffres ne reflètent pas le nombre total d'élèves accédant à l'enseignement supérieur car ils ne concernent que les élèves « à l'heure ».

Figure A3 – Trajectoires comparées de la 6^e à la première année d'enseignement supérieur selon le genre – panorama (panel 2007)

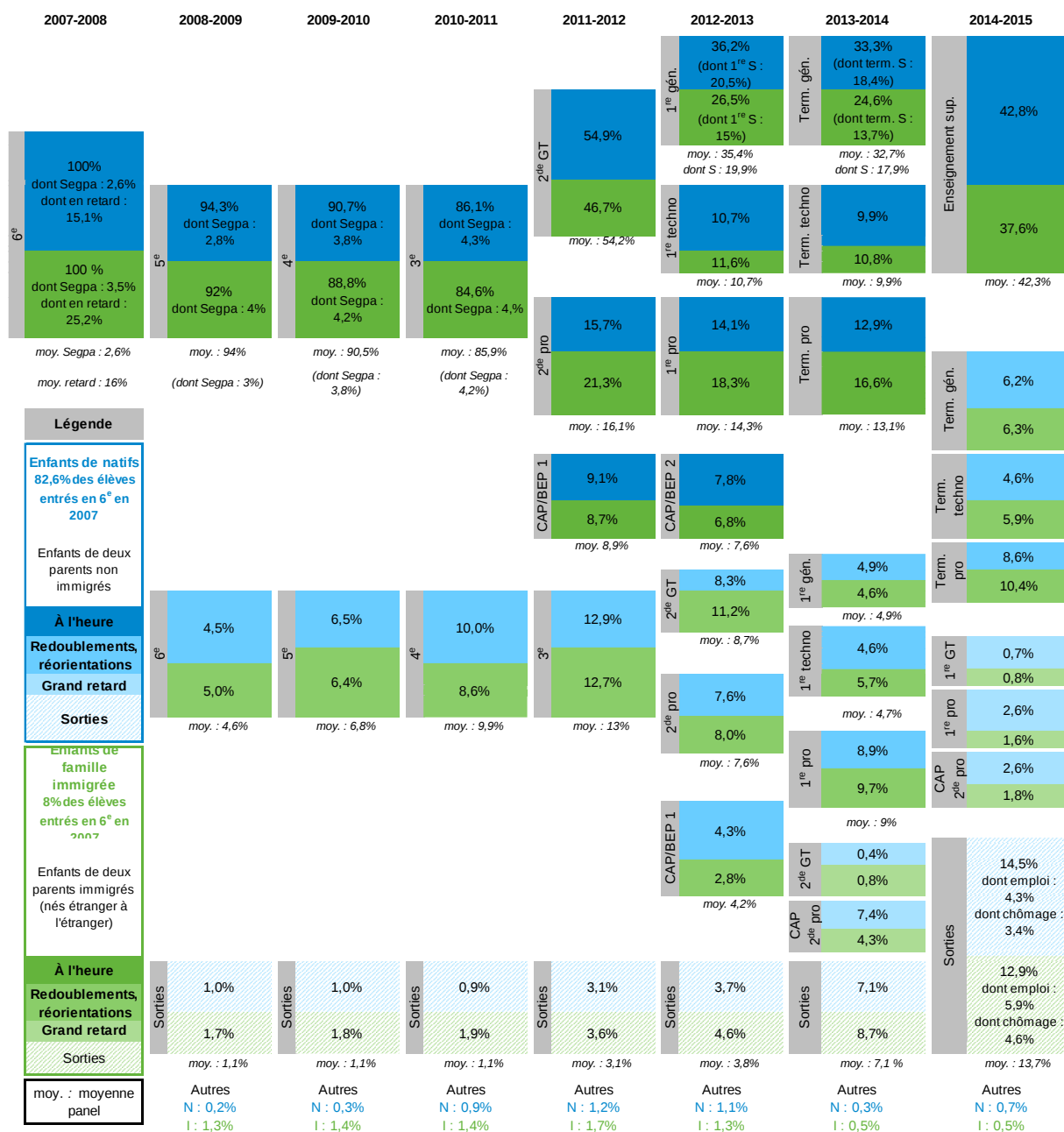


Lecture : en 2011-2012, 60,6 % des filles entrées en 6^e en 2007 sont « à l'heure » en 2^e générale et technologique, contre 48,1 % des garçons, et 54,2 % de l'ensemble de la cohorte. 11,2 % des filles ont redoublé une fois au collège et sont encore en 3^e, contre 14,6 % des garçons. 3,4 % des garçons sont sortis cette année-là du système scolaire (contre 2,8 % des filles, et 3,1 % en moyenne).

En 2014-2015, 48,3 % des filles entrées en 6^e en 2007 entrent dans l'enseignement supérieur contre 36,7 % des garçons. N.B. : ces chiffres ne reflètent pas le nombre total d'élèves accédant à l'enseignement supérieur car ils ne concernent que les élèves « à l'heure ».

Source : calculs France Stratégie, à partir de MEN-DEPP, panel 2007

Figure A4 – Trajectoires comparées de la 6^e à la première année d'enseignement supérieur selon l'ascendance migratoire – panorama (panel 2007)



Lecture : en 2011-2012, 56,6 % des enfants de natifs entrés en 6^e en 2007 sont « à l'heure » en 2^{de} générale et technologique, contre 46,7 % des enfants dont les deux parents sont immigrés, et 54,2 % de l'ensemble de la cohorte. 3,6 % des enfants d'immigrés sont sortis cette année-là du système scolaire (contre 3,1 % des enfants sans parents immigrés, et 3,1 % en moyenne).

En 2014-2015, 42,8 % enfants de natifs entrés en 6^e en 2007 entrent dans l'enseignement supérieur contre 37,6 % des enfants d'immigrés. N.B. : ces chiffres ne reflètent pas le nombre total d'élèves accédant à l'enseignement supérieur car ils ne concernent que les élèves « à l'heure ».

Source : calculs France Stratégie, à partir de MEN-DEPP, panel 2007



GLOSSAIRE

Apprentis – Les apprentis sont théoriquement des jeunes âgés de 16 à 29 ans (sauf dérogation) qui préparent un diplôme ou un titre à finalité professionnelle reconnu, dans le cadre d'un contrat de travail de type particulier, associant une formation en entreprise (sous la responsabilité d'un maître d'apprentissage) et des enseignements dispensés dans un centre de formation d'apprentis (CFA) ou une section d'apprentissage (SA).

Ascendance migratoire – Fait référence au fait d'avoir, ou non, au moins un parent immigré. Le vocabulaire et les réalités qu'il recouvre diffèrent selon les sources statistiques disponibles. Sauf mention contraire, « enfant d'immigré(s) », « enfant d'origine immigrée », « enfant avec une ascendance migratoire », « enfant issu de l'immigration », « enfant de famille immigrée » désignent les enfants qui ont, selon la définition de l'Insee, au moins un parent immigré (né étranger à l'étranger). Lorsqu'il est fait plus spécifiquement mention des enfants dont les deux parents sont immigrés, la précision est donnée dans le texte. Les rares références aux « enfants étrangers » désignent les enfants dont la nationalité n'est pas française, quelle que soit leur ascendance migratoire. Les enfants nés en France peuvent avoir, ou non, une ascendance migratoire. « Enfant sans ascendance migratoire », « enfant autochtone » (OCDE), « enfants de natifs » (Ined), « Français d'origine » (Y. Brinbaum) désignent les enfants dont aucun des parents n'est immigré.

Baccalauréat général – Il sanctionne une formation générale – à dominante scientifique (S), économique et sociale (ES) ou littéraire (L) jusqu'à la session 2020 – organisée autour d'un noyau cohérent de disciplines dominantes dans le cadre d'une formation générale. Depuis la réforme de 2019, les élèves choisissent une « triplette » de spécialités en 1^{re}, puis conservent une « doublette » en terminale.

Baccalauréat professionnel – Il sanctionne une formation professionnelle qui permet d'entrer dans la vie active même si, comme tout baccalauréat, il donne le droit de poursuivre des études supérieures. Depuis la réforme de la voie professionnelle, ce baccalauréat est obtenu à l'issue d'un cursus en trois ans après la 3^e. La voie professionnelle est composée de spécialités de la production et de spécialités des services.

Baccalauréat technologique – Il associe une formation générale à une formation couvrant un champ technologique d'ensemble.

Brevet de technicien supérieur (BTS) (agricole) et ses spécialités de formation –

Ce diplôme de niveau III est préparé généralement en deux ans. Il se prépare généralement en section de technicien supérieur après le baccalauréat ou après une formation ou un diplôme considéré comme équivalent.

Certificat d'aptitude professionnelle (CAP) (CAPA pour agricole) –

Diplôme national qui atteste d'un premier niveau de qualification professionnelle. Il permet l'accès direct en classe de 1^{re} professionnelle dans une spécialité de baccalauréat professionnel relevant du même secteur.

Classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE) –

Les classes préparatoires aux grandes écoles constituent des formations de premier cycle de l'enseignement supérieur. Elles se répartissent en trois filières :

- la filière scientifique prépare aux écoles d'ingénieurs, aux écoles normales supérieures et aux écoles nationales vétérinaires ;
- la filière économique et commerciale prépare aux écoles supérieures de commerce et de gestion, aux écoles normales supérieures et au groupe des écoles nationales d'économie et de statistiques ;
- la filière littéraire prépare aux écoles normales supérieures, à l'École nationale des chartes, aux instituts d'études politiques et au groupe des écoles nationales d'économie et de statistiques.

Collège – Établissement d'enseignement secondaire. Il couvre la dernière année du cycle de consolidation, à savoir la classe de 6^e, et les trois années du cycle des approfondissements (cycle IV), les classes de 5^e, 4^e et 3^e, éventuellement dans des structures adaptées (Segpa : section d'enseignement général et professionnel adapté).

Diplôme national du brevet (DNB) –

Diplôme national sanctionnant la formation secondaire au terme des classes de 3^e, et attestant de la maîtrise des compétences du socle commun de connaissances et de compétences, depuis la session 2011. Pour les candidats scolaires, l'obtention du diplôme national du brevet (DNB) est liée à la maîtrise du socle commun de connaissances, de compétences et de culture et aux résultats obtenus aux épreuves de l'examen terminal. À compter de la session 2013, le DNB comporte deux séries : la série générale et la série professionnelle.

Dispositifs relais –

Les classes et les ateliers relais accueillent temporairement des élèves en voie de marginalisation, qui risquent de sortir sans qualification du système scolaire.

École élémentaire –

L'école élémentaire accueille les élèves du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle II) – CP, CE1 et CE2 – et des deux premières années du cycle de consolidation (cycle III) – CM1 et CM2.

École primaire – L'école élémentaire peut également accueillir des élèves de niveau préélémentaire (cycle I). Dans ce cas, elle est aussi appelée école primaire.

École maternelle – L'école maternelle accueille exclusivement les élèves du cycle des apprentissages premiers (cycle I) : petite, moyenne et grande sections de maternelle.

École ou établissement privé – Les écoles et les établissements d'enseignement privés sont liés à l'État par un contrat (établissement « sous contrat ») ou non (établissement « hors contrat »). Dans le cas d'une école ou d'un établissement sous contrat, le contrat, au sens de la loi Debré (n° 59-1557 du 31 décembre 1959), est l'acte juridique qui lie une école ou un établissement privé, pour tout ou partie de ses classes, à l'Éducation nationale. Il peut donc y avoir coexistence de classes sous contrat et hors contrat au sein d'une même école ou d'un même établissement.

Éducation prioritaire (EP) – Elle a été initiée en 1981 avec la création des zones d'éducation prioritaire (ZEP). À la rentrée 1999, la carte de l'éducation prioritaire a été redéfinie et une nouvelle structure ajoutée : le réseau d'éducation prioritaire (REP). À la rentrée 2006, en lieu et place des réseaux existants dans l'éducation prioritaire (ZEP et REP), ont été constitués les 254 réseaux « ambition réussite » (RAR) et les autres réseaux dits « de réussite scolaire » (RRS). À la rentrée 2011, le programme « Écoles, collèges, lycées pour l'ambition, l'innovation et la réussite » (Éclair) est devenu le « centre des politiques de l'Éducation nationale en faveur de l'égalité des chances » (vade-mecum programme Éclair). Le périmètre de l'éducation prioritaire a évolué en se fondant sur « un indice social unique permettant de mesurer les difficultés rencontrées par les élèves et leurs parents, et leurs conséquences sur les apprentissages ». Ainsi, à la rentrée 2015, les réseaux d'éducation prioritaire renforcés (REP+) et les réseaux d'éducation prioritaire (REP) ont été établis comme zonage de référence de l'éducation prioritaire. Un réseau regroupe un collège et les écoles de son secteur. L'importance du réseau est ainsi réaffirmée.

Indice de position sociale (IPS) – Construit par la DEPP, l'indice de position sociale de l'école est une mesure de la composition sociale des écoles et établissements. Il permet de répartir en quatre groupes d'effectifs égaux les écoles selon leur indice moyen, des moins favorisées (premier quart) aux plus favorisées (quatrième quart). Il est alors possible de suivre l'évolution des performances des élèves en fonction de l'indice de position sociale de leur école. Ces données ne sont pas équivalentes à celles recueillies auprès des élèves individuellement mais permettent de confirmer des tendances.

Latin et grec ancien – Depuis la rentrée 2017, l'enseignement du grec débute, comme le latin, en classe de 5^e. En classes de 2^{de} générale et technologique, de 1^{re} ou terminale générale, le latin et le grec ancien sont, selon les programmes, des enseignements optionnels obligatoires et/ou facultatifs. En 1^{re} et terminale générales, une langue ancienne peut être choisie comme enseignement de spécialité et comme option facultative.

Lycée d'enseignement général et technologique (LEGT) – Établissement d'enseignement secondaire dans lequel sont dispensées des formations sur trois années, de la 2^{de} à la terminale, conduisant aux baccalauréats généraux et technologiques. Il peut accueillir des classes post-bac, notamment des sections de techniciens supérieurs (STS) ou des classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE). Le LEGT peut également préparer des élèves de formations professionnelles (il est alors nommé lycée polyvalent).

Lycée professionnel (LP) – Établissement d'enseignement secondaire permettant d'acquérir des connaissances et des compétences dans un domaine professionnel. Y sont dispensées des formations soit de deux ans conduisant au certificat d'aptitude professionnelle (CAP), soit de trois ans, de la 2^{de} professionnelle à la terminale professionnelle, conduisant aux baccalauréats professionnels. Le brevet d'études professionnelles (BEP) est un diplôme intermédiaire présenté pendant le cursus menant au baccalauréat professionnel. Certains LP disposent de formations post-bac jusqu'au niveau bac + 2 (type brevet de technicien supérieur).

Néo-bachelier – Étudiant bachelier inscrit dans un établissement d'enseignement supérieur l'année suivant l'obtention du baccalauréat. Les autres étudiants sont étrangers ou titulaires d'un titre admis nationalement en équivalence ou en dispense du baccalauréat ou sont encore bacheliers des années antérieures ne s'étant jamais inscrits dans le champ étudié auparavant.

Origine sociale de l'élève (dans les données de la DEPP) – Cela fait référence à la PCS (profession et catégorie socioprofessionnelle) de la personne « responsable » (père si ménage père/mère ou père seul, mère sinon) :

- agriculteur : agriculteur exploitant ;
- artisan-commerçant : artisan, commerçant et assimilé, chef d'entreprise de dix salariés ou plus ;
- profession libérale, cadre : profession libérale, cadre de la fonction publique, professeur et assimilé, profession de l'information, des arts et du spectacle, cadre administratif et commercial d'entreprise, ingénieur et cadre technique d'entreprise ;
- profession intermédiaire : profession intermédiaire de la santé et du travail social, de la fonction publique, profession commerciale des entreprises, clergé, technicien, contremaître et agent de maîtrise ;
- enseignant : instituteur et assimilé, professeur des écoles ;
- employé : employé civil, agent de service de la fonction publique, policier et militaire, employé administratif d'entreprise, employé de commerce, personnel de services directs aux particuliers ;
- ouvrier : ouvrier qualifié, non qualifié, agricole ;

- retraité : catégorie à part. Les retraités ne sont pas classés dans leur ancienne profession ;
- inactif : chômeur n'ayant jamais travaillé, personne sans activité professionnelle. Les chômeurs ayant déjà travaillé sont regroupés avec les actifs selon leur ancienne occupation.

Origine sociale regroupée (DEPP) – Regroupement des professions et catégorie socioprofessionnelles en quatre postes :

- très favorisée : chefs d'entreprise de dix salariés ou plus, cadres et professions intellectuelles supérieures, instituteurs, professeurs des écoles ;
- favorisée : professions intermédiaires (sauf instituteurs et professeurs des écoles), retraités-cadres et des professions intermédiaires ;
- moyenne : agriculteurs exploitants, artisans et commerçants (et retraités correspondants), employés ;
- défavorisée : ouvriers, retraités ouvriers et employés, inactifs (chômeurs n'ayant jamais travaillé, personnes sans activité professionnelle).

Origine sociale¹ – Construite à partir des PCS ménage :

- enfants de milieux modestes (PCS ménage V et VI, c'est-à-dire à dominante ouvrière ou bien composé d'une personne ouvrière ou employée sans conjoint ou avec un conjoint inactif, soit 35 % des élèves) ;
- enfants de milieux favorisés (PCS ménage I et II, c'est-à-dire à dominante cadre ou bien à dominante intermédiaire/cadre, soit 30 % des élèves).

Parcoursup – Créée en 2018, la plateforme Parcoursup centralise les démarches d'orientation à l'entrée de l'enseignement supérieur. Jusqu'à fin mars, les candidats formulent puis confirment leurs vœux parmi un ensemble de formations détaillées par établissement, sans expression de préférence. De fin mai à fin septembre, les candidats acceptent ou refusent les propositions de formation qui leur sont faites par les établissements en lien avec leurs vœux. Cette première série de confrontation de demandes et d'acceptations constitue la phase principale. La phase complémentaire se déroule en parallèle à partir de fin juin, permettant une seconde série d'expressions de vœux et de sélections sur les formations restées disponibles. Ces contraintes calendaires ne s'appliquent pas au recrutement des formations en apprentissage.

Personne de référence/personne responsable – Dans les publications statistiques : le père lorsque l'enfant vit avec son père et sa mère ou son père seul, la mère dans les autres cas.

¹ Repris dans les Figures 6, 7, 8, 10, 11 et 12.

Préélémentaire – Les enfants sont accueillis soit dans les écoles maternelles, soit dans des écoles élémentaires comportant une classe maternelle ou une section maternelle au sein d'une classe à plusieurs niveaux, soit dans des écoles spécialisées.

Premier degré – Enseignements préélémentaire et élémentaire, dispensés dans les écoles maternelles, élémentaires et primaires. Ces enseignements se déroulent en trois cycles : le cycle des apprentissages premiers, de la petite à la grande section de maternelle (cycle I) ; le cycle des apprentissages fondamentaux, du CP au CE2 (cycle II) et le cycle de consolidation, du CM1 à la 6^e (cycle III).

Second degré – Enseignement secondaire, faisant suite à l'enseignement préélémentaire et élémentaire (premier degré), et dispensé dans les collèges, dans les lycées et les établissements régionaux d'enseignement adapté (EREA).

Seconde générale et technologique – La classe de 2^{de} générale et technologique (GT) est commune aux élèves destinés à s'orienter vers la voie générale ou vers la voie technologique.

Seconde professionnelle – Première année de baccalauréat professionnel en trois ans.

Section d'enseignement général et professionnel adapté (Segpa) – Depuis la circulaire du 20 juin 1996 relative à l'organisation de la formation au collège, les Segpa accueillent essentiellement des élèves en grande difficulté scolaire et/ou sociale. Une classe Segpa accueille les jeunes de la 6^e à la 3^e présentant des difficultés scolaires importantes ne pouvant pas être résolues par des actions d'aide scolaire et de soutien. La classe est intégrée dans un collège. Elle regroupe un petit groupe d'élèves (16 maximum) pour individualiser le parcours de chacun. La Segpa doit permettre aux élèves d'accéder à une formation professionnelle diplômante ou à la poursuite de leurs études après la 3^e.

Sections linguistiques – Les sections linguistiques regroupent les sections européennes et internationales. Créées en 1992, les sections européennes proposent l'enseignement, dans la langue de la section, de disciplines non linguistiques fondamentales. L'enseignement commence à l'école élémentaire. Dans le second degré, l'enseignement de l'histoire-géographie se fait pour partie dans la langue de la section et sur la base d'un programme établi en commun avec les autorités du pays intéressé, sauf pour certaines sections où ce sont les mathématiques. S'y ajoute un programme de lettres étrangères dans la langue concernée. Le diplôme national du brevet ainsi que le baccalauréat peuvent porter la mention « option internationale ».

Taux de scolarisation par âge – Rapport de la population scolarisée à un âge donné à la population totale du même âge.



BIBLIOGRAPHIE

Introduction

- Aliaga C. et Lê J. (2016), « [L'insertion des jeunes sur le marché du travail : l'emploi est majoritaire chez les plus diplômés, l'inactivité domine chez les non-diplômés](#) », dans Insee (2016), *France, portrait social. Édition 2016*, coll. « Insee Référence », novembre, p. 43-58.
- Andreu S., Bret A., Durand de Monestrol H., Fernandez A., Heidmann L., Marin N., Philippe Ch., Rocher Th., Salles F. et Vourc'h R. (2022), « [Test de positionnement de début de seconde 2021 : des résultats contrastés selon les caractéristiques des élèves et des établissements](#) », *Note d'Information*, n° 22.15, DEPP, juin.
- Andrew M. (2014), « The scarring effects of primary-grade retention? A study of cumulative advantage in the educational career », *Social Forces*, vol. 93(2), décembre, p. 653-685.
- Bagein G., Costemalle V., Deroyon T., Hazo J.-B., Naouri D., Pesonel E. et Vilain A. (2022), *L'état de santé de la population en France*, Drees, octobre.
- Blanpain N. (2016), « [L'espérance de vie par catégorie sociale et par diplôme. Méthode et principaux résultats](#) », document de travail, Insee, février.
- Calmand J. et Epiphane D. (2012), « [L'insertion professionnelle après des études supérieures : des diplômés plus égaux que d'autres...](#) », *Formation emploi*, n° 117, p. 11-28.
- Crosnoe R. et Benner A. D. (2015), « Children at school », dans Bornstein M. H., Leventhal T. et Lerner R. M. (dir.), *Handbook of Child Psychology and Developmental Science: Ecological Settings and Processes*, Hoboken (NJ), John Wiley & So, p. 268-304.
- Demeuse M. et Baye A. (2007), « [La Commission européenne face à l'efficacité et l'équité des systèmes éducatifs européens](#) », *Éducation et sociétés*, n° 20, p. 105-119.
- DEPP (2008), *Repères et références statistiques 2008*.
- Dherbécourt C. et Flamand J. (2023), « [Inégalités des chances : ce qui compte le plus](#) », *La Note d'analyse*, n° 120, France Stratégie, avril.
- Dherbécourt C. (2018), « [Nés sous la même étoile ? Origine sociale et niveau de vie](#) », *La Note d'analyse*, n° 68, France Stratégie, juillet.
- Dherbécourt C. (2015), « [La géographie de l'ascension sociale](#) », *La Note d'analyse*, n° 36, France Stratégie, novembre.

- DiPrete T. A. et Eirich G. M. (2006), « Cumulative advantage as a mechanism for inequality: A review of theoretical and empirical developments », *Annual Review of Sociology*, vol. 32, août, p. 271-297.
- Duru-Bellat M., Farges G. et van Zanten A. (2022), *Sociologie de l'école*, Paris, Armand Colin, 6^e éd.
- Felouzis G., Fouquet-Chauprade B., Charmillot S. et Imperiale-Arfaine L. (2016), « *Inégalités scolaires et politiques d'éducation*, contribution publiée par le Cnesco en mars 2016 dans le cadre de son rapport scientifique *Inégalités sociales et migratoires. Comment l'école amplifie-t-elle les inégalités ?*, septembre 2016.
- Fougère D., Monso O., Kiefer N. et Pirus C. (2017), « *La concentration des enfants étrangers dans les classes de collèges. Quels effets sur les résultats scolaires ?* », *Éducation et Formations*, n° 95, DEPP, décembre.
- Herbaut E. (2019), « *Les inégalités d'accès à l'enseignement supérieur français. Avantages cumulatif et compensatoire au cours de l'enseignement secondaire* », *Revue française de sociologie*, vol. 60, p. 535-566.

Chapitre 1

- Algan Y., Huillery E. et Prost C. (2018), « *Confiance, coopération et autonomie : pour une école du XXI^e siècle* », *Notes du conseil d'analyse économique*, 2018/3, n° 48.
- Barone B., Fougère D. et Pin C. (2019), « *La lecture partagée : un levier pour réduire les inégalités scolaires ? L'évaluation par expérimentation aléatoire d'un dispositif dans des écoles maternelles* », *LIEPP Policy Brief*, n° 44.
- Ben Ali L. (2012), « *La scolarisation à deux ans* », *Éducation et Formations*, n° 82, DEPP, décembre, p. 19-30.
- Berger L. M., Panico L. et Solaz A. (2020), « *The impact of center-based childcare attendance on early child development: Evidence from the French Elfe cohort* », *Document de travail de l'Ined*, n° 254.
- Caille J.-P. (2001), « *Scolarisation à 2 ans et réussite de la carrière scolaire au début de l'école élémentaire* », *Éducation et Formations*, n° 60, DEPP, juillet-septembre, p. 7-18.
- Carbuccion L. et Barone C. (2022), « *Les politiques d'accompagnement au développement des capacités des jeunes enfants* », *L'Essentiel*, n° 206, Cnaf.
- Carbuccion L., Barone C., Borst G., Greulich A., Panico L. et Tô M. (2020), *Revue de littérature sur les politiques d'accompagnement au développement des capacités des jeunes enfants*, rapport du Liepp pour la Cnaf, juillet.
- Collombet C. (2018), « *Les inégalités sociales d'accès aux modes d'accueil des jeunes enfants. Une comparaison européenne* », *Revue des politiques sociales et familiales*, n° 127, p. 71-82.

- Cunha F. et Heckman J. J. (2009), « [The economics and psychology of inequality and human development](#) », NBER Working Paper, n° 14695, janvier.
- DEPP (2022), [Repères et références statistiques 2022](#).
- DEPP (2003), « [Faut-il développer la scolarisation à 2 ans ?](#) », *Éducation et Formations*, n° 66, juillet-décembre, p. 7-12.
- Duncan G. J., Dowsett C. J., Claessens A. et al. (2007), « [School readiness and later achievement](#) », *Developmental Psychology*, vol. 43(6), p. 1428-1446.
- Felfe C., Nollenberger N. et Rodríguez-Planas N. (2015), « Can't buy mommy's love? Universal childcare and children's long-term cognitive development », *Journal of Population Economics*, vol. 28, p. 393-422.
- Flawn T. (2018), [The Final Report of the National Mathematics Advisory Panel](#), US Department of Education, mars.
- Grobon S., Panico L. et Solaz A. (2019), « [Inégalités socioéconomiques dans le développement langagier et moteur des enfants à 2 ans](#) », *Bulletin épidémiologique hebdomadaire*, n° 1, Santé publique France, janvier,.
- Haeck C., Lefebvre P. et Merrigan P. (2015), « [Canadian evidence on ten years of universal preschool policies: The good and the bad](#) », *Labour Economics*, vol. 34, octobre, p. 137-157.
- Heim A. (2018), « [Quand la scolarisation à 2 ans n'a pas les effets attendus : des évaluations sur données françaises](#) », document de travail, n° 2018-01, France Stratégie, janvier.
- Ichou M. (2013), « [Différences d'origine et origine des différences : les résultats scolaires des enfants d'émigrés/immigrés en France du début de l'école primaire à la fin du collège](#) », *Revue française de sociologie*, vol. 54.
- Le Cam M., Rocher T. et Verlet I. (2013), « [Forte augmentation du niveau des acquis des élèves à l'entrée au cours préparatoire entre 1997 et 2011](#) », *Note d'information*, n° 13.19, DEPP, septembre.
- Lefebvre P. et Merrigan P. (2002), « The effect of childcare and early education arrangements on developmental outcomes of young children », *Canadian Public Policy*, vol. 28(2), juin, p. 159-186.
- Li-Grining C., Votruba-Drzal E., Maldonado-Carreño C. et Haas K. (2010), « Children's early approaches to learning and academic trajectories through fifth grade », *Development Psychology*, vol. 46/5, septembre, p. 1062-1077.
- Liu T., Hoffmann C. et Hamilton M. (2017), « Motor skill performance by low SES preschool and typically developing children on the PDMS-2 », *Early Childhood Education Journal*, vol. 45(1), janvier, p. 53-60.
- OCDE (2020), [Early Learning and Child Well-being: A Study of Five-year-Olds in England, Estonia, and the United States](#), Paris, Publications de l'OCDE, mars.

- Panico L., Tô M. et Thévenon O. (2015), « [La fréquence des naissances de petit poids : quelle influence a le niveau d'instruction des mères ?](#) », *Population & Sociétés*, n° 523, juin.
- Phair R. (2021), « [International Early Learning and Child Well-being Study. Assessment Framework](#) », OECD Education Working Paper, n° 246, février.
- Rouyer V., Mieyaa Y. et le Blanc A. (2014), « [Socialisation de genre et construction des identités sexuées. Contextes sociétal et scientifique, acquis de la recherche et implications pratiques](#) », *Revue française de pédagogie*, n° 187, avril-mai-juin, p. 97-137.
- Staudinger U. et Baltes P. (1993), « Resilience and levels of reserve capacity in later adulthood: Perspectives from Life-Span Theory », *Development and Psychopathology*, vol. 5/4, automne, p. 541-566.
- Sylva K., Melhuish E., Sammons P., Siraj-Blatchford I. et Taggart B. (2004), « [The Effective Provision of Pre-School Education \(EPPE\) Project: Findings from pre-school to end of key stage 1](#) », *Evidence and Research*, novembre.
- Torche F. (2016), « Unequal trajectories: Prenatal stress, intergenerational stratification, and children's outcomes », Working Paper, NYU Population Center.

Chapitre 2

- Abdouni S. (2015), « [En forte baisse depuis trente ans, le retard à l'entrée en CE2 reste très dépendant du milieu social de l'élève : comparaison des panels 1978, 1997 et 2011](#) », *Note d'information*, n° 15.23, DEPP, juillet.
- Andreu S., Dalibard E. et Etève Y. (2016), « [CEDRE 2003-2009-2015. Maîtrise de la langue en fin d'école : l'écart se creuse entre filles et garçons](#) », *Note d'information*, n° 16.20, DEPP, juillet.
- Barone C., Fougère D. et Pin C. (2019), « [La lecture partagée : un levier pour réduire les inégalités scolaires ? L'évaluation par expérimentation aléatoire d'un dispositif dans des écoles maternelles](#) », *LIEPP Policy Brief*, n° 44.
- Botton H. (2021), « [Comprendre les résultats en mathématiques des élèves en France – Timss 2019. Des difficultés qui concernent tous les élèves à l'école primaire, plus prononcées parmi les élèves socialement défavorisés](#) », *Document de travail*, Paris, Cnesco-Cnam, septembre.
- Brinbaum Y. (2019), « [Trajectoires scolaires des enfants d'immigrés jusqu'au baccalauréat : rôle de l'origine et du genre. Résultats récents](#) », *Éducation et Formations*, n° 100, DEPP, décembre, p. 73-104.
- Brinbaum Y., Farges G. et Tenret E. (2016), « [Les trajectoires scolaires des élèves issus de l'immigration selon le genre et l'origine : quelles évolutions ?](#) », contribution publiée par le Cnesco en septembre 2016 dans le cadre de son rapport scientifique *Inégalités sociales et migratoires. Comment l'école amplifie-t-elle les inégalités ?*, septembre 2016.

- Caille J.-P. et Rosenwald F. (2006), « [Les inégalités de réussite à l'école élémentaire. Construction et évolution](#) », dans Insee (2006), *France, portrait social. Édition 2006*, coll. « Insee Références », novembre, p. 115-138.
- Chabanon L. et Pastor J.-M. (2019), « [L'évolution des performances en calcul des élèves de CM2 à trente ans d'intervalle \(1987-2017\)](#) », *Note d'information*, n° 19.08, DEPP, mars.
- Cnesco (2014), *Lutter contre les difficultés scolaires : le redoublement et ses alternatives ? Partie 2. Le redoublement en France et dans le monde : de l'étude de ses impacts à la croyance en son utilité*, actes de la Conférence de consensus, décembre.
- Colmant M. et Le Cam M. (2017), « [PIRLS 2016 : évaluation internationale des élèves de CM1 en compréhension de l'écrit. Évolution des performances sur quinze ans](#) », *Note d'information*, n° 17.24, DEPP, décembre.
- DEPP (2021), *L'État de l'école, Édition 2021*.
- DEPP (2021), *Filles et garçons sur le chemin de l'égalité. De l'école à l'enseignement supérieur – Édition 2021*, mars.
- DEPP (2020), *Filles et garçons sur le chemin de l'égalité. De l'école à l'enseignement supérieur – Édition 2020*, mars.
- DEPP (2021), *Repères et références statistiques 2021*.
- DEPP (2018), *Repères et références statistiques 2018*.
- DEPP (2017), *Repères et références statistiques 2017*.
- DEPP (2016), *Repères et références statistiques 2016*.
- DEPP (2015), *Repères et références statistiques 2015*.
- Écalte J., Labat H., Rhierry X. et Magnan A. (2020), « [Évaluation des compétences en littératie chez les enfants français de 4-5 ans](#) », *Santé Publique*, 2020/1, vol. 32, p. 9-17.
- Etève Y., Nghiem X. et Philbert L. (2022), « [Maîtrise de la langue en fin d'école : une légère hausse du niveau global des élèves en 2021. CEDRE 2003-2009-2015-2021](#) », *Note d'information*, n° 22.28, DEPP, septembre.
- Fischer J.-P. et Thierry X. (2022), « [Boy's math performance, compared to girls', jumps at age 6 \(in the ELFE's data at least\)](#) », *British Journal of Developmental Psychology*, vol. 40(4), novembre, p. 504-219.
- Fleury D., Le Cam M. et Vourc'h R. (2022), « [Panel des élèves entrés en CP en 2011 - Performances à l'école élémentaire selon le niveau scolaire initial et l'origine sociale](#) », *Note d'information*, n° 22.14, DEPP, mai.
- Fournier V., Durand-Delvigne A. et De Booscher S. (2020), « [Garçons et filles : interactions pédagogiques différenciées ?](#) », *Enfance*, n° 2020/4, p. 509-526.

- Gourdon J. (2020), « [Orientation scolaire : “Les lycéens ont intégré leur position dans la hiérarchie”](#) », entretien avec Bernard Lahire pour l’Observatoire des inégalités, 27 février.
- Ichou M. (2013), « [Différences d’origine et origine des différences : les résultats scolaires des enfants d’émigrés/immigrés en France du début de l’école primaire à la fin du collège](#) », *Revue française de sociologie*, vol. 54.
- Insee (2022), [Femmes et hommes, l’égalité en question. Édition 2022](#), coll. « Insee Références », mars.
- Lahire B. (dir.), *Enfances de classe. De l’inégalité parmi les enfants*, Paris, Le Seuil, 2019.
- Le Cam M., Rocher T. et Verlet I. (2013), « [Forte augmentation du niveau des acquis des élèves à l’entrée au cours préparatoire entre 1997 et 2011](#) », *Note d’information*, n° 13.19, DEPP, septembre.
- Lhommeau B., Simon P. (2010), « Les populations enquêtées », dans Beauchemin C., Hamel C. et Simon P. (coords.), *Trajectoires et origines. Enquête sur la diversité des populations en France. Premiers résultats*, Paris, Ined, p. 11-18.
- Ninnin L.-M. et Pastor J.-M. (2020), « [CEDRE 2008-2014-2019. Mathématiques en fin d’école : des résultats en baisse](#) », *Note d’information*, n° 20.33, DEPP, septembre.
- OCDE (2018), [Petite enfance, grands défis 2017. Les indicateurs clés de l’OCDE sur l’éducation et l’accueil des jeunes enfants](#), Paris, Éditions de l’OCDE, juin.
- OCDE (2007), [Petite enfance, grands défis II. Éducation et structures d’accueil](#), Paris, Éditions de l’OCDE, mai.
- Rocher T. (2016), « [Évolution des inégalités sociales de compétences : une synthèse](#) », contribution publiée par le Cnesco en octobre 2015 dans le cadre de son rapport scientifique [Inégalités sociales et migratoires. Comment l’école amplifie-t-elle les inégalités ?](#), septembre 2016.
- Rouyer V., Mieyaa Y., le Blanc A. (2014), « [Socialisation de genre et construction des identités sexuées. Contextes sociétal et scientifique, acquis de la recherche et implications pratiques](#) », *Revue française de pédagogie*, n° 187, avril-mai-juin, p. 97-137.

Chapitre 3

- Andreu S., Bret A., Durand de Monestrol H., Fernandez A., Heidmann L., Marin N., Philippe Ch., Rocher Th., Salles F. et Vourc’h R. (2022), « [Test de positionnement de début de seconde 2021 : des résultats contrastés selon les caractéristiques des élèves et des établissements](#) », *Note d’information*, n° 22.15, DEPP, juin.
- Augereau T. et Ben Ali L. (2019), « [La motivation et le sentiment d’efficacité des élèves baissent de façon socialement différenciée au cours du collège](#) », *Note d’information*, n° 19.02, DEPP, mars.

- Ayoub A. et Maugis S. (2019), « [Près de 26 000 élèves scolarisés dans des classes à horaires aménagés](#) », *Note d'information*, n° 19.21, DEPP, juin.
- Barhoumi M. et Caille J.-P. (2020), « [Les élèves sortent de l'enseignement secondaire de plus en plus diplômés mais au terme de parcours encore socialement différenciés](#) », *Éducation et Formations*, n° 101, DEPP, novembre, p. 323-358.
- Ben Ali L. et Vourc'h R. (2015), « [Évolution des acquis cognitifs au collège au regard de l'environnement de l'élève. Constat et mise en perspective longitudinale](#) », *Éducation et Formations*, n° 86-87, DEPP, mai, p. 211-233.
- Blanchard M. et Cayouette-Remblière J. (2016), *Sociologie de l'école*, Paris, La Découverte, coll. « Repères ».
- Bouznigac V., Capdevielle-Mougnibas V. et de Léonardis M. (2015), « [Projet professionnel, rapport à l'apprendre et sens de l'expérience scolaire chez des collégien\(ne\)s orienté\(e\)s vers le Dispositif d'Initiation aux Métiers de l'Alternance \(DIMA\)](#) », *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 44/2, juin.
- Brinbaum Y., Farges G. et Tenret E. (2016), « [Les trajectoires scolaires des élèves issus de l'immigration selon le genre et l'origine : quelles évolutions ?](#) », contribution publiée par le Cnesco en septembre 2016 dans le cadre de son rapport scientifique *Inégalités sociales et migratoires. Comment l'école amplifie-t-elle les inégalités ?*, septembre 2016.
- Caille J.-P., Cosquéric A., Miranda E. et Viard-Guillot L. (2016), « [La réussite scolaire des enfants d'immigrés au collège est plus liée au capital culturel de leur famille qu'à leur passé migratoire](#) », dans Insee (2016), *France, portrait social. Édition 2016*, coll. « Insee Références », novembre, p. 87-106.
- Caille J.-P. (2014), « [Les transformations des trajectoires au collège : des parcours plus homogènes, mais encore très liés au passé scolaire et à l'origine sociale](#) », *Éducation et Formations*, n° 85, novembre.
- Caille J.-P. (2004), « [Le redoublement à l'école élémentaire et dans l'enseignement secondaire : évolution des redoublements et parcours scolaires des redoublants au cours des années 1990-2000](#) », *Éducation et Formations*, n° 69, DEPP, juillet, p. 79-88.
- Cayouette-Remblière J. et Moulin L. (2019), « [Comment évoluent les inégalités de performances scolaires au collège ? Un suivi longitudinal des élèves entre la 6^e et la 3^e](#) », *Population*, vol. 74, p. 551-586.
- Cayouette-Remblière J. (2016), *L'école qui classe. 530 élèves du primaire au bac*, Paris, Puf, coll. « Le lien social ».
- Chapoulie J.-M. (2006), « [Mutation de l'institution "Éducation nationale" et inégalités à l'école : une perspective historique](#) », *Les Temps modernes*, n° 637-638-639, p. 8-83.
- Charbonnier D. et Goursolas J.-M. (2014), *Classes bilangues et sections européennes ou de langues orientales (SELO) en collège*, rapport à madame la ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, décembre.

- Crahay M. et Felouzis G. (2012), « 2 - École et classes sociales », dans Crahay M. (dir.), *L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, p. 91-140.
- Cosnefroy O. et Rocher T. (2004), « [Le redoublement au cours de la scolarité obligatoire : nouvelles analyses, mêmes constats](#) », *Éducation et Formations*, n° 70, DEPP, décembre, p. 73-82.
- Davezies L. (2005), « [Influence des caractéristiques des pairs sur la scolarité](#) », *Éducation et Formations*, n° 72, DEPP, septembre, p. 171-199.
- DEPP (2022), [Filles et garçons sur le chemin de l'égalité. De l'école à l'enseignement supérieur – Édition 2022](#), mars.
- DEPP (2022), [Repères et références statistiques 2022](#).
- DEPP (2021), [Repères et références statistiques 2021](#).
- DEPP (2021), [Repères et références statistiques 2020](#).
- DEPP (2020), [Filles et garçons sur le chemin de l'égalité. De l'école à l'enseignement supérieur – Édition 2020](#), mars.
- DEPP (2019), [Filles et garçons sur le chemin de l'égalité. De l'école à l'enseignement supérieur – Édition 2019](#), mars.
- DEPP (2018), [Repères et références statistiques 2018](#).
- DEPP (2008), [Repères et références statistiques 2008](#).
- Dieusaert P. (2021), « [L'enseignement des langues vivantes dans le second degré en 2020](#) », *Note d'information*, n° 21.36, novembre, DEPP.
- Durand de Monestrol H. et Rogie H. (2022), « [Compétences langagières et littératie en fin de collège : des résultats stables en 2021. CEDRE 2015-2021](#) », *Note d'information*, n° 22.29, DEPP, septembre.
- Duru-Bellat M. et Mingat A. (1997), « [La constitution de classes de niveau dans les collèges ; les effets pervers d'une pratique à visée égalisatrice](#) », *Revue française de sociologie*, vol. 38(4), p. 759-789.
- Fabrizio B et Boado H.-C. (2014), « Previous School Results and Social Background: Compensation and Imperfect Information in Educational Transitions », *European Sociological Review*, vol. 30(2), avril, p. 207-217.
- Felouzis G. (2003), « [La ségrégation ethnique au collège et ses conséquences](#) », *Revue française de sociologie*, vol. 44, p. 413-447.
- Fougère D., Monso O., Kiefer N. et Pirus C. (2017), « [La concentration des enfants étrangers dans les classes de collèges. Quels effets sur les résultats scolaires ?](#) », *Éducation et Formations*, n° 95, DEPP, décembre, p. 139-172.

- Gasq P.-O. et Pirus C. (2018), « [Parcours des élèves en troisième préparatoire à l'enseignement professionnel](#) », *Note d'information*, n° 18.24, DEPP, septembre.
- Gasq P.-O. et Pirus C. (2017), « [Après leur entrée en sixième en 2007, près de quatre élèves de SEGPA sur dix sortent diplômés du système éducatif](#) », *Note d'information*, n° 02, DEPP, janvier.
- Gasq P.-O. et Touahir M. (2015), « [Le latin au collège : un choix lié à l'origine sociale et au niveau scolaire des élèves en fin de sixième](#) », *Note d'information*, n° 37, DEPP, octobre.
- Grelet Y. (2005), « [Enseignement professionnel, spécialité de formation et reproduction sociale](#) », *Éducation et Formations*, n° 72, DEPP, septembre, p. 125-137.
- Guillerm M. et Monso O. (2022), « [Évolution de la mixité sociale des collèges](#) », *Note d'information*, n° 22.26, DEPP, juillet.
- Herbaut E. (2019), « [Les inégalités d'accès à l'enseignement supérieur français. Avantages cumulatif et compensatoire au cours de l'enseignement secondaire](#) », *Revue française de sociologie*, vol. 60, p. 535-566.
- Ichou M. (2018), *Les enfants d'immigrés à l'école. Inégalités scolaires, du primaire à l'enseignement supérieur*, Paris, Puf.
- Ichou M. (2015), « [Origine migratoire et inégalités scolaires : étude longitudinale des résultats scolaires des descendants d'immigrés en France et en Angleterre](#) », *Revue française de pédagogie*, n° 191(2), avril-mai-juin, p. 29-46.
- Insee (2022), *Femmes et hommes, l'égalité en question. Édition 2022*, coll. « Insee Références », mars.
- Laacher S. (2016), « [École et immigration : pour un nouveau regard](#) », dans Fournier M. (dir.), *Éduquer et Former. Connaissances et débats en Éducation et Formation*, Auxerre, Éditions Sciences Humaines, p. 428-433.
- Ly S.-T., Maurin E. et Riegert A. (2014), « [La constitution des classes nuit-elle à la mixité sociale et scolaire ?](#) », *Note de l'IPP*, n° 13, octobre.
- Ly S.-T. et Riegert A. (2015), « [Mixité sociale et scolaire et ségrégation inter- et intra-établissement dans les collèges et lycées français](#) », contribution publiée par le Cnesco en septembre 2016 dans le cadre de son rapport scientifique *Inégalités sociales et migratoires. Comment l'école amplifie-t-elle les inégalités ?*, septembre 2016.
- Monso O., Fougère D., Givord P. et Pirus C. (2019), « [Les camarades influencent-ils la réussite et le parcours des élèves ?](#) », *Éducation et Formations*, n° 100, DEPP, décembre, p. 23-52.
- OCDE (2022), « Les élèves ont-ils un accès équitable à des enseignants et des environnements d'apprentissage efficaces ? », dans *En finir avec la fracture scolaire. Avoir des enseignants chevronnés dans les établissements qui en ont le plus besoin*, Paris, Éditions de l'OCDE.

- OCDE (2019), « [Programme international pour le suivi des acquis des élèves \(PISA\). Résultats du PISA 2018](#) », note.
- Pirus C. (2013), « [Le déroulement de la procédure d'orientation en fin de troisième reste marqué par de fortes disparités scolaires et sociales](#) », *Note d'information*, n° 13.24, DEPP, novembre.
- Verdier E., di Paola V., Jellab A., Moullet S. et Olympio N. (2016), [L'évolution de l'enseignement professionnel : des segmentations éducatives et sociales renouvelées ?](#), contribution dans le cadre du rapport du Cnesco sur les inégalités scolaires d'origine sociale et ethnoculturelle, juin.
- Zaffran J. (2010), « [Entrer en Segpa et en sortir ou la question des inégalités transposées](#) », *Formation Emploi*, n° 109, janvier-mars, p. 85-97.
- Zeroulou Z. (1988), « [La réussite scolaire des enfants d'immigrés. L'apport d'une approche en termes de mobilisation](#) », *Revue française de sociologie*, vol. 29-3, p. 447-470.

Chapitre 4

- Andreu S., Ballereau M.-A., Bret A. et al. (2022), « [Les filles moins confiantes que les garçons concernant l'année à venir et leurs performances, notamment en mathématiques](#) », *Note d'information*, n° 22.17, DEPP, juin.
- Barhoumi M. (2020), « [Au lycée, les parcours scolaires s'améliorent, mais les inégalités scolaires et sociales baissent peu](#) », dans Insee (2020), *France, portrait social. Édition 2020*, coll. « Insee Références », décembre, p. 59-78.
- Barhoumi M. et Caille J.-P. (2020), « [Les élèves sortent de l'enseignement secondaire de plus en plus diplômés mais au terme de parcours encore socialement différenciés](#) », *Éducation et Formations*, n° 101, novembre, DEPP, p. 323-358.
- Bechichi N., Grenet J. et Thebault G. (2021), « [D'Admission post-bac à Parcoursup : quels effets sur la répartition des néo-bacheliers dans les formations d'enseignement supérieur ?](#) », dans Insee (2021), *France, portrait social. Édition 2021*, coll. « Insee Références », novembre, p. 105-122.
- Bechichi N., Grenet J. et Thebault G. (2021), « [Ségrégation à l'entrée des études supérieures en France et en région parisienne : quels effets du passage à Parcoursup ?](#) », *Document de travail*, n° 2021-03, Insee, novembre.
- Bonneau C. (2022), « [Dépenses d'enseignement supérieur : quelles disparités selon le genre des étudiants ?](#) », *Note de l'IPP*, n° 83, octobre.
- Bonneau C., Charousset P., Grenet J. et Thebault G. (2021a), « [Grandes écoles : quelle "ouverture" depuis le milieu des années 2000 ?](#) », *Note de l'IPP*, n° 61, janvier.
- Bonneau C., Charousset P., Grenet J. et Thebault G. (2021b), [Quelle démocratisation des grandes écoles depuis le milieu des années 2000 ?](#), rapport de l'IPP n° 30, janvier.

- Brinbaum Y. (2019), « Trajectoires scolaires des enfants d'immigrés jusqu'au baccalauréat : rôle de l'origine et du genre. Résultats récents », *Éducation et Formations*, n° 100, DEPP, décembre, p. 73-104.
- Caille J.-P. (2014), « Les transformations des trajectoires au collège : des parcours plus homogènes, mais encore très liés au passé scolaire et à l'origine sociale », *Éducation et Formations*, n° 85, novembre.
- Caille J.-P. (2005), « Les projets d'avenir des enfants d'immigrés », dans Insee (2005), *Les immigrés en France. Édition 2005*, coll. « Insee Références », septembre, p. 11-22.
- Chabanon L. et Jouvenceau M. (2022), « De l'école élémentaire à l'entrée dans l'enseignement supérieur : filles et garçons construisent des parcours distincts », dans Insee (2022), *Femmes et hommes, l'égalité en question. Édition 2022*, coll. « Insee Références », mars, p. 37-56.
- Cereq (2022), *Quand l'école est finie. Premiers pas dans la vie active de la Génération 2017 – Résultats de l'enquête 2020*, décembre.
- Dauphin L. (2022), « Des choix d'enseignements de spécialités entre la première et la terminale générale en 2021 proches de ceux de 2020 », *Note d'information*, n° 22.19, DEPP, juin.
- Dauphin L. (2021), « Des choix de spécialités plus classiques en première comme en terminale pour les élèves d'origine sociale favorisée. Résultats de la première cohorte du nouveau baccalauréat général », *Note d'information*, n° 21.22, DEPP, mai.
- DEPP (2022), *Repères et références statistiques 2022*.
- DEPP (2022), *Filles et garçons sur le chemin de l'égalité. De l'école à l'enseignement supérieur – Édition 2022*, mars.
- DEPP (2020), *Filles et garçons sur le chemin de l'égalité. De l'école à l'enseignement supérieur – Édition 2020*, mars.
- DEPP (2018), *Repères et références statistiques 2018*.
- Duru-Bellat M. et Kieffer A. (2008), « Du baccalauréat à l'enseignement supérieur en France : déplacement et recomposition des inégalités », *Population*, vol. 63, p. 123-157.
- Givord P. (2020), « Dans les pays de l'OCDE, les aspirations éducatives et professionnelles des jeunes de 15 ans sont très marquées par le milieu social », dans Insee (2020), *France, portrait social. Édition 2020*, coll. « Insee Références », décembre, p. 79.
- Herbaut E. (2019), « Les inégalités d'accès à l'enseignement supérieur français. Avantages cumulatif et compensatoire au cours de l'enseignement secondaire », *Revue française de sociologie*, vol. 60, p. 535-566.
- Ichou M. (2016), « Évolution des inégalités au lycée : origine sociale et filières », septembre, p. 21, contribution publiée par le Cnesco en mars 2016 dans le cadre de son rapport

scientifique [Inégalités sociales et migratoires. Comment l'école amplifie-t-elle les inégalités ?](#), septembre 2016

Insee (2019), [France, portrait social. Édition 2019](#), coll. « Insee Références », novembre .

Jaoul-Grammare M. (2020), « [Les inégalités d'accès dans l'enseignement supérieur français depuis 1998 : beaucoup de réformes pour des résultats mitigés](#) », *Éducation et socialisation – Les cahiers du CERFEE*, n° 58, décembre.

Lemaire S. (2005), « [Les premiers bacheliers du panel : aspirations, image de soi et choix d'orientation](#) », *Éducation et Formations*, n° 72, DEPP, septembre, p. 137-154.

Nakhili N. (2005), « [Impact du contexte scolaire dans l'élaboration des choix d'études supérieures des élèves de terminale](#) », *Éducation et Formations*, n° 72, DEPP, septembre, p. 125-136.

Romain M., Imbach R., Morin V. et Lecherbonnier S. (2023), « [Au lycée, de nouvelles données révèlent l'ampleur du "tri social" entre les voies générale et professionnelle](#) », *Le Monde*, article du 11 janvier.

SIES (2022), [État de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation en France](#), n° 15, mai.

Terrier C. et Hakimov Renke Schmacker R. (2023), « [Confiance en soi et choix d'orientation sur Parcoursup. Enseignements d'une intervention randomisée](#) », *Notes de l'IPP*, n° 93, juillet.

Verdier E., di Paola V., Jellab A., Moullet S. et Olympio N. (2016), [L'évolution de l'enseignement professionnel : des segmentations éducatives et sociales renouvelées ?](#), contribution dans le cadre du rapport du Cnesco sur les inégalités scolaires d'origine sociale et ethnoculturelle, juin.



Directeur de la publication

Gilles de Margerie, commissaire général

Directeur de la rédaction

Cédric Audenis, commissaire général adjoint

Secrétaires de rédaction

Olivier de Broca, Gladys Caré, Éléonore Hermand

Contact presse

Matthias Le Fur, directeur du service Édition/Communication/Événements

01 42 75 61 37, matthias.lefur@strategie.gouv.fr

RETROUVEZ LES DERNIÈRES ACTUALITÉS DE FRANCE STRATÉGIE SUR :



www.strategie.gouv.fr



[@strategie_Gouv](https://twitter.com/strategie_Gouv)



[france-strategie](https://www.linkedin.com/company/france-strategie)



[francestrategie](https://www.facebook.com/francestrategie)



[@FranceStrategie_](https://www.instagram.com/FranceStrategie_)



[StrategieGouv](https://www.youtube.com/StrategieGouv)

Les opinions exprimées dans ce rapport engagent leurs auteurs et n'ont pas vocation à refléter la position du gouvernement.



**RÉPUBLIQUE
FRANÇAISE**

*Liberté
Égalité
Fraternité*



FRANCE STRATÉGIE
ÉVALUER. ANTICIPER. DÉBATTRE. PROPOSER.

Institution autonome placée auprès de la Première ministre, France Stratégie contribue à l'action publique par ses analyses et ses propositions. Elle anime le débat public et éclaire les choix collectifs sur les enjeux sociaux, économiques et environnementaux. Elle produit également des évaluations de politiques publiques à la demande du gouvernement. Les résultats de ses travaux s'adressent aux pouvoirs publics, à la société civile et aux citoyens.