



RAPPORT SCIENTIFIQUE

SEPT. 2016

INÉGALITÉS SOCIALES ET MIGRATOIRES

COMMENT L'ÉCOLE AMPLIFIE-T-ELLE
LES INÉGALITÉS ?



 **cnesco**
 conseil national
 d'évaluation
 du système scolaire

Ce rapport est édité par le Conseil national d'évaluation du système scolaire.

Directrice de la publication

Nathalie Mons

Rédacteur en chef

Jean-François Chesné

Membres de l'équipe opérationnelle du Cnesco ayant contribué à la rédaction du rapport

Amandine Blanchard-Schneider, Thibault Coudroy, Geneviève Doumenc, Naïla El Haouari (stagiaire), Emily Helmeid, Alain Lopes, Nolwënn Piquet, Youssef Souidi

Consultantes extérieures

Françoise Ould, Carole Valverde

Pour citer ce document, merci d'utiliser la référence suivante :

Cnesco (2016). Comment l'école amplifie-t-elle les inégalités sociales et migratoires ?
Rapport scientifique. <http://www.cnesco.fr/fr/inegalites-sociales/>



cnesco
conseil national
d'évaluation
du système scolaire

COMMENT L'ÉCOLE AMPLIFIE-T-ELLE LES INÉGALITÉS SOCIALES ET MIGRATOIRES ?

Septembre 2016

Table des matières

Liste des figures.....	5
Liste des tableaux.....	7
Présentation du rapport	9
Présentation des contributions	11
I. Repenser les inégalités à l'école	13
A. Les inégalités à l'école : de quoi parle-t-on ?.....	13
1) Inégalités à l'école: quand deviennent-elles illégitimes ?.....	13
2) Egalité des chances, égalité de résultats, équité... des visions divergentes de la justice à l'école	14
3) Des principes de justice variables selon les biens à distribuer.....	16
4) Comment les inégalités se fabriquent : discontinuité culturelle ou discrimination négative.....	17
B. Des méthodologies complexes pour mesurer les inégalités.....	18
1) La mesure des inégalités en France : un arsenal déjà bien fourni, mais à compléter	18
2) La mesure des inégalités : des indicateurs experts.....	19
II. La longue chaîne des inégalités à l'école : un bilan complet	21
A. Des inégalités de traitement croissantes : vers une discrimination négative.....	21
1) Des inégalités sociales dans la qualité de l'enseignement.....	22
a) Une volonté très timide de diminuer les effectifs d'élèves en milieu difficile.....	22
b) Le temps effectif de travail en classe des élèves est moins long en éducation prioritaire.....	24
c) L'absentéisme ou les exclusions de cours des élèves en éducation prioritaire viennent diminuer plus encore leur temps d'apprentissage.....	25
d) Les enseignants sont plus souvent absents en éducation prioritaire	26
e) Les enseignants affectés en éducation prioritaire sont de plus en plus souvent des débutants et n'y restent pas longtemps	26
f) Le recours aux enseignants non titulaires est plus fréquent dans les contextes socialement défavorisés.....	27
g) Des inégalités sociales dans les pratiques d'enseignement.....	28
2) Des environnements scolaires peu porteurs pour les apprentissages des élèves défavorisés	32
a) Ségrégation sociale, ségrégation scolaire : un contexte handicapant pour les élèves les plus défavorisés qui se poursuit	33
b) Un climat scolaire plus difficile dans les établissements les plus défavorisés	34
3) Les compléments à l'enseignement de l'école : cours privés, activités extra-scolaires et travail personnel à la maison	35

4)	En conclusion : des effets de cumul pour les élèves défavorisés.....	37
B.	Un creusement des inégalités des acquis des élèves.....	38
1)	Une dégradation dans la durée des inégalités à l'école.....	40
2)	Inégalités de compétences et trajectoires des élèves	49
C.	Des inégalités de redoublement, d'orientation et de diplomation bien présentes.....	52
1)	Des inégalités sociales de redoublement qui progressent.....	52
2)	Les inégalités sociales d'aspiration dans les choix scolaires s'amplifient au collège	54
3)	Des inégalités dans les orientations réelles	58
4)	Des inégalités sociales dans la diplomation qui se cumulent	60
a)	Le baccalauréat n'est pas le même pour tous.....	60
b)	Le décrochage scolaire est en net recul, mais avec une permanence des inégalités : tous les élèves ne sont pas exposés aux mêmes risques de décrochage	62
5)	Des inégalités de poursuite d'études et d'insertion	65
a)	Tous les baccalauréats ne se valent pas pour poursuivre des études	65
b)	Rendement des diplômes : des inégalités d'origines sociale et migratoire croissantes avec la crise économique.....	67
c)	Les classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE) sont toujours inégalitaires	67
6)	La perception des inégalités dans l'école par les Français : une absence de consensus autour de la réalité de l'égalité des chances.....	68
III.	Politiques scolaires, pratiques pédagogiques et justice à l'école	71
A.	Le contexte socio-économique français : un environnement très partiellement responsable	71
B.	Les stratégies des familles partiellement responsables.....	74
1)	Secteur privé et renforcement des inégalités scolaires : des liens peu étayés.....	74
2)	Cours privés et devoirs à la maison : des liens contrastés avec les résultats scolaires.....	77
C.	Des orientations politiques récentes potentiellement efficaces mais encore timides en termes de mise en œuvre.....	79
1)	Une volonté affichée de développer l'école maternelle précoce mais des difficultés dans la mise en œuvre.....	79
2)	La priorité au primaire en demi-teinte.....	81
3)	La rénovation des programmes scolaires.....	82
4)	Un nouveau référentiel pour l'éducation prioritaire	83
5)	Des impulsions pour faire évoluer les modalités d'évaluation des acquis scolaires des élèves	83
D.	Des politiques de compensation de la difficulté sociale qui n'ont pas fait leurs preuves	84
1)	Cumuler les dispositifs de suivi des élèves plutôt que changer les pédagogies au cœur de la classe	85

a)	Un recours ancien à l'accompagnement personnalisé des élèves à la marge de la classe	85
b)	La suppression du redoublement sans alternative efficace	87
2)	Faute de formation continue des pédagogues peu efficaces pour les élèves défavorisés	91
a)	Des pratiques pédagogiques différenciées socialement	91
b)	Une formation continue qui manque d'ambition	93
c)	Vers de nouvelles modalités de formation	98
3)	Des politiques qui encouragent le séparatisme social entre et dans les établissements	99
a)	Les politiques d'éducation prioritaire se suivent : avec quelle efficacité ?	99
b)	Les dispositifs ségrégatifs qui se sont installés au sein des établissements	105
c)	L'absence de politique volontariste de mixité sociale	106
4)	Une politique d'aides financières aux familles peu ambitieuse	108
a)	Fonds sociaux et bourses : un déclin peu enravé	108
b)	Les aides fiscales aux familles favorisées	111
E.	Orientation, réussite et insertion : des politiques qui intègrent très progressivement le social	112
1)	Les outils d'orientation	112
a)	Pour les élèves de troisième : Affelnet	112
b)	Pour les élèves de Terminale : Admission Post-Bac (APB)	113
2)	Des politiques d'orientation aux différents paliers peu sensibles aux inégalités sociales : orientation précoce et manque d'efficacité de la politique d'information	114
a)	La transition 3 ^e /lycée	114
b)	Favoriser l'orientation vers les filières sélectives des élèves défavorisés socialement : des dispositifs à améliorer	115
3)	Les inégalités d'insertion au sortir du bac professionnel	117
4)	L'information insuffisante aux familles	118
IV.	Préconisations	119
A.	Miser sur l'expertise pédagogique des personnels enseignants et d'encadrement	120
B.	Mobiliser la prévention dès les premiers apprentissages	120
C.	Rompre avec les inégalités de traitement	121
D.	Évaluation : donner des repères nationaux aux acteurs de terrain	121
E.	Appliquer le principe d'équité aux politiques d'orientation	121
F.	Rendre plus équitable l'enseignement professionnel	122
G.	Assurer des conditions matérielles suffisantes aux apprentissages pour les élèves les plus démunis	122

Contributions au rapport du Cnesco : Comment l'école amplifie-t-elle les inégalités sociales et migratoires ?.....	123
Autres références.....	125

Liste des figures

Figure 1 : Sphères de justice – Où placer l'école ?	17
Figure 2 : Répartition moyenne du temps de classe au cours d'une séance au collège selon les enseignants (en 2012-2013)	25
Figure 3 : Inégalités socio-économiques dans le recours à des stratégies de contrôle.....	30
Figure 4 : Inégalités socio-économiques dans la capacité à identifier la meilleure stratégie pour comprendre un texte	30
Figure 5 : Écart d'exposition des élèves aux mathématiques formelles.....	31
Figure 6 : Situation des pays en fonction de leur niveau de performance et d'équité à PISA en 2003	40
Figure 7 : Situation des pays en fonction de leur niveau de performance et d'équité à PISA en 2012	41
Figure 8 : Évolution entre 2000 et 2012 de la corrélation entre l'indice SESC et les scores des élèves en France et en moyenne dans l'OCDE. (Monseur et Baye, Cnesco, 2016).....	42
Figure 9 : Situation des pays en fonction de l'évolution de leur niveau d'équité et de l'évolution des scores des élèves défavorisés selon PISA entre 2003 et 2012 en mathématiques	43
Figure 10 : pourcentages d'élèves qui maîtrisent les compétences de base en français en troisième selon les quartiles (Q1-Q4) ou le premier décile (D1) du niveau social moyen du collège (Rocher, Cnesco, 2016).....	45
Figure 11 : pourcentages d'élèves qui maîtrisent les compétences de base en mathématiques en troisième selon les quartiles (Q1-Q4) ou le premier décile (D1) du niveau social moyen du collège (Rocher, Cnesco, 2016).....	45
Figure 12 : Scores en mathématiques prédits en fonction du statut migratoire et du niveau d'études des parents selon PISA 2003 (Felouzis et al., Cnesco 2016).....	48
Figure 13 : Scores en mathématiques prédits en fonction du statut migratoire et du niveau d'études des parents selon PISA 2003 (Felouzis et al., Cnesco 2016).....	48
Figure 14 : Écarts nets de performance scolaire de la 6 ^e à la 3 ^e entre les enfants d'immigrés et de natifs dans le panel 2007.....	51
Figure 15 : Vœu d'une orientation en seconde générale et technologique selon la profession de la personne de référence de la famille et les notes obtenues au diplôme national du brevet (DNB)..	56
Figure 16 : Proportion de bacheliers dans une génération depuis 1976	61
Figure 17 : Évolution de la part des sortants non diplômés ou avec le brevet seul (en %) en fonction de l'année de sortie du système de formation initiale et selon l'origine socioprofessionnelle (1946-2009).....	63

Figure 18 : Évolution du risque de décrochage scolaire des enfants d'ouvriers	64
Figure 19 : Taux d'inscription (en %) dans le supérieur à la rentrée 2013 suivant l'obtention du baccalauréat selon le type de baccalauréat.....	66
Figure 20 : Opinion des Français sur la réalité de l'égalité des chances à l'école	69
Figure 21 : Évolution de l'indice de Gini entre 2000 et 2009 appliqué aux revenus.....	73
Figure 22 : Évolution de la part du privé dans le second degré (en %).....	75
Figure 23 : Taux de scolarisation des enfants de deux ans depuis 1999 en France métropolitaine.....	80
Figure 24 : Chronologie des dispositifs de suivi personnalisé à la périphérie de la classe (Cnesco, 2016).....	86
Figure 25 : Chronologie des dispositifs de pédagogie différenciée au sein de la classe (Cnesco, 2016)	87
Figure 26 : Temps annuel obligatoire minimum (en heures) de formation continue dans les pays européens, CITE 1 et 2, 2006-2007.....	94
Figure 27 : Part des enseignants de collège se déclarant bien ou très bien préparés à leur discipline en 2013 (en %).....	96
Figure 28 : Part des enseignants de collège se déclarant bien ou très bien préparés à la pédagogie en 2013 (en %).....	97
Figure 29 : Part des enseignants de collège déclarant avoir d'importants besoins de formation continue dans les domaines suivants en 2013 (en %)	97

Liste des tableaux

Tableau 1 : Évolution du nombre moyen d'élèves par classe dans les classes du CP au CM2 entre 2009 et 2015	23
Tableau 2 : Évolution des effectifs d'élèves par structure au collège de 2001 à 2015	23
Tableau 3 : Évolution des proportions d'élèves (en %) estimant qu'ils sont traités équitablement par leurs enseignants	35
Tableau 4 : Part d'élèves de 15 ans suivant des cours extra scolaires en France et dans l'OCDE en 2012.....	37
Tableau 5 : Évolution des inégalités scolaires en France en mathématiques entre 2003 et 2012 selon PISA.....	43
Tableau 6 : Évolution des inégalités scolaires en France en compréhension de l'écrit entre 2000-2012 selon PISA.....	44
Tableau 7 : Score en mathématiques selon l'indice de position sociale moyen de l'établissement en 2008 et en 2014.....	46
Tableau 8 : Différence de scores moyens entre les élèves natifs et les élèves immigrés.....	46
Tableau 9 : Différentiel natifs/immigrés en termes de déterminisme social (corrélation SESC/performances pour les natifs moins corrélation SESC/performances pour les immigrés), France, PISA 2000-2012	47
Tableau 10 : Scores en maîtrise de la langue en fin d'école primaire selon l'indice de position sociale moyen de l'école en 2003, 2009 et 2015	50
Tableau 11 : Résultats en 6 ^e et en 3 ^e en français et en mathématiques des élèves du panel 2007 d'origines maghrébine et portugaise après contrôle des caractéristiques sociales et familiales.....	52
Tableau 12 : Évolution de la proportion d'élèves en retard en troisième selon la PCS entre 2004 et 2013	53
Tableau 13 : Aspirations scolaires des familles selon l'origine (en %) et évolution entre le panel 1995 et le panel 2007 (d'après Brinbaum et <i>al.</i> , Cnesco, 2016)	57
Tableau 14 : Répartition (en %) des jeunes entre les voies professionnelle, générale et technologique, et le collège ou autres dispositifs, cinq années après leur entrée au collège,	59
Tableau 15 : Proportion d'élèves ayant obtenu le baccalauréat selon leur milieu social	61
Tableau 16 : Jugements des parents sur l'établissement fréquenté par l'enfant au collège, selon le secteur (en %)	76
Tableau 17 : Dépense moyenne par élève selon le niveau d'enseignement en France	81
Tableau 18 : Proportion d'élèves scolarisés en éducation prioritaire depuis 1982	101

Présentation du rapport

En se fondant sur 22 contributions commandées pour l'occasion par le Cnesco à près de 40 chercheurs français et étrangers¹, ainsi que sur des enquêtes, des études et des articles publiés par des chercheurs ou des organismes, le Cnesco présente dans ce rapport un bilan global des inégalités scolaires d'origines sociale et migratoire en France aujourd'hui. Cette analyse à visée holistique se déroule en trois parties : tout d'abord, une définition conceptuelle des inégalités sociales à l'école et des approches de la justice scolaire ; ensuite, un état des lieux quantitatif présentant ces inégalités scolaires ; enfin, une présentation des politiques scolaires entreprises depuis quatre décennies dans l'objectif de combattre les injustices sociales à l'école tant au primaire qu'au secondaire, ainsi qu'un bilan sur leur efficacité.

Qu'est-ce qu'une école juste ? Comment décrire, observer les inégalités ? Toutes les inégalités scolaires sont-elles illégitimes ? Dans une approche historique, les différences de parcours selon les niveaux scolaires ont longtemps eu lieu dès la fin de l'école primaire. L'avènement du collège unique en 1975 marque un tournant majeur dans la recherche de davantage d'égalité des chances à l'école. La massification de l'enseignement secondaire permet à davantage d'élèves d'accéder au baccalauréat, les inégalités sociales face à ce diplôme reculent plus encore avec la création du baccalauréat professionnel. Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture, l'adaptation de l'école à l'élève, la différenciation pédagogique, la revalorisation des parcours individuels : autant de concepts plus récents, reflets d'une école du 21^e siècle, qui ont pour objet un apprentissage minimum de certaines connaissances pour tous, et qui tendent donc à plus de justice.

Mais si l'école française ségrègue moins les élèves de façon flagrante qu'il y a 50 ans, elle tend cependant à maintenir de nombreuses inégalités sociales et migratoires en son sein, plus cachées, moins observables, mais pourtant bien présentes. Ce sont ces inégalités que le Cnesco souhaite étudier.

Grâce à différents indicateurs parfois très variables dans la définition que leur donnent les chercheurs, un état des lieux quantitatif solide des inégalités sera dressé². Cet état des lieux regroupe de multiples dimensions des inégalités liées aux origines sociale et migratoire des élèves. La France est tout d'abord marquée par des inégalités de traitement souvent tues.

Plusieurs dimensions seront abordées dans cet état des lieux quantitatif. On constate en effet des inégalités de moyens : par exemple, en éducation prioritaire, le temps d'enseignement effectif est plus court que dans les établissements situés en secteur ordinaire, les enseignants, principalement des débutants et sur certains territoires très défavorisés plus souvent non titulaires, ne restent pas longtemps dans leur établissement d'affectation, leurs absences sont plus fréquentes et liées à leur condition d'exercice. On constate aussi des inégalités liées à l'environnement : un état des lieux sera dressé des ségrégations inter- et intra-établissements et des inégalités en termes de climat scolaire. Les élèves bénéficient également d'un traitement différent en termes de soutien extra-scolaire, et notamment de leur accès aux cours privés, en fonction de leur milieu socio-économique.

¹ Ces études ont été réalisées en 2015, avec des données disponibles à cette époque.

² Cet état des lieux ne porte pas sur les inégalités de sexe ni sur les inégalités territoriales qui feront l'objet d'un rapport spécifique du Cnesco (à paraître en janvier 2017).

Constat plus connu depuis la publication de l'enquête PISA : les résultats scolaires aussi varient selon l'origine sociale et migratoire. Etudes françaises et internationales montrent un accroissement de ces écarts entre élèves favorisés et défavorisés depuis 2000 alors que dans le même temps les pays de l'OCDE progressent dans la lutte contre les inégalités à l'école.

Mais les inégalités ne se constatent pas que du point de vue des résultats scolaires : elles existent aussi dans les aspirations des élèves et de leurs familles, dans les processus d'orientation, de diplomation, dans les poursuites d'études engagées, et même dans le rendement des diplômes, de l'enseignement obligatoire, sur le marché du travail.

Suite à cet état des lieux, le rapport du Cnesco dresse un bilan des politiques publiques visant à réduire les inégalités scolaires mises en œuvre depuis quatre décennies et s'interrogent sur les raisons de leur faible efficacité.

Ce rapport s'achève sur une série de préconisations, encourageant les politiques de mixité, curriculaires, et montrant de réelles évolutions, potentielles et nécessaires, dans les pratiques évaluatives, de formation des enseignants et dans les pratiques de gestion des ressources humaines.

Présentation des contributions

Les 22 contributions rédigées pour le Cnesco sont structurées dans un ensemble cohérent d'analyses fondées à la fois sur des statistiques, des recensions d'articles et des études scientifiques récentes et adaptées à la question spécifique des inégalités scolaires d'origine sociale et migratoire. **Le rapport du Cnesco** s'inspire de ces contributions, des preuves scientifiques qu'elles reprennent ou établissent, afin de renforcer son analyse de l'évolution des inégalités scolaires d'origines sociale et migratoire et de ses causes. Cinq thèmes principaux ont été identifiés³ :

- Les inégalités scolaires d'origine sociale dans le monde et en France ;
- Les inégalités migratoires à l'école : le poids des origines ;
- La contribution des pratiques éducatives aux inégalités scolaires ;
- Les ambitions de réussite : stratégies, trajectoires et inégalités ;
- Les politiques scolaires et la justice à l'école.

Une première contribution n'entre toutefois pas dans ces catégories et constitue une **présentation générale**. Il s'agit de celle de Georges Felouzis, Barbara Fouquet-Chauprade, Samuel Charmillot et Luana Imperiale-Arefaine intitulée: *Inégalités scolaires et politiques d'éducation*.

On s'intéresse donc d'abord aux **inégalités scolaires d'origine sociale dans le monde et en France**. Sept études posent ainsi un diagnostic des inégalités scolaires, telles qu'elles sont mesurées par les tests standardisés des enquêtes de l'OCDE et de la Depp, et questionnent les relations entre déterminisme social, performances scolaires, trajectoires et risques de décrochage. On y trouve les contributions suivantes :

- Christian Monseur et Ariane Baye : *Quels apports des données PISA pour l'analyse des inégalités scolaires ?*
- Thierry Rocher : *Évolution des inégalités sociales de compétences : une synthèse*
- Pierre Vrignaud : *L'évolution de l'équité au collège de la fin du XX^e au début du XXI^e siècle. Comparaison des panels 1995 et 2007.*
- Pierre-Yves Bernard : *Les inégalités sociales de décrochage scolaire*
- Arnaud Riegert et Son-Thierry Ly : *Mixité sociale et scolaire et ségrégation inter- et intra-établissement dans les collèges et lycées français*
- Mathieu Ichou : *Évolution des inégalités au lycée : origine sociale et filières*
- Yves Dutercq et James Masy : *Origine sociale des étudiants de CPGE: quelles évolutions ?*

Les inégalités d'origine migratoire constituent également une question majeure sur laquelle le Cnesco a souhaité se pencher. Ce **poids des origines migratoires** est analysé en détail dans trois contributions :

- Yaël Brinbaum, Géraldine Farges et Élise Tenret : *Trajectoires scolaires des élèves issus de l'immigration: quelles évolutions ?*
- Mathieu Ichou : *Performances scolaires des enfants d'immigrés: quelles évolutions ?*
- Marion Dutrévis : *Les inégalités sociales et ethniques à l'école : le rôle des stéréotypes*

³ Ce découpage permet de décomposer l'ensemble des contributions selon la dimension qui est principalement explorée dans chacune d'entre elles. Toutefois, il y a interdépendance entre ces différentes catégories.

Pour comprendre comment l'école peut transformer des inégalités sociales en inégalités scolaires, il est nécessaire de s'intéresser aux pratiques pédagogiques. Quatre contributions s'attachent ainsi à analyser l'existence de **pratiques qui peuvent contribuer à ne pas assurer la réussite des élèves les plus défavorisés socialement**:

- Elisabeth Bautier : *Pratiques scolaires dominantes et inégalités sociales à l'école*
- Denis Butlen, Monique Charles-Pézard et Pascale Masselot : *Apprentissage et inégalités au primaire : le cas de l'enseignement des mathématiques en éducation prioritaire*
- Maryse Bianco : *Pratiques pédagogiques et performances des élèves: langage et apprentissage de la langue écrite*
- Marie Toullec-Théry : *L'individualisation permet-elle de lutter contre les inégalités sociales dans la classe ?*

Si les pratiques dans la classe peuvent influencer différemment les performances éducatives des élèves d'origines sociale et culturelle différentes, ces caractéristiques modifient également les ambitions et aspirations des élèves et de leurs familles, et les conduisent à adopter des stratégies éducatives différentes. C'est ce qu'interrogent deux contributions consacrées aux **ambitions de réussite (stratégies, trajectoires et inégalités)** :

- Pierre Vrignaud : *L'évolution des intentions d'orientation et du choix professionnel au cours du collège : l'impact du genre et de l'origine sociale*
- Arnaud Galinié et Arthur Heim : *Inégalités scolaires : quels rôles jouent les cours privés ?*

Enfin, le rôle dans la fabrique des inégalités sociales à l'école des politiques scolaires, depuis l'école maternelle à l'enseignement professionnel en passant par l'éducation prioritaire, est interrogé dans une dernière partie regroupant cinq contributions :

- Anne West : *L'école maternelle à la source de la réduction des inégalités sociales: une comparaison internationale*
- Corinne Prost et Manon Garrouste : *Éducation prioritaire*
- Jean-Yves Rochex et Philippe Bongrand : *La politique française d'éducation prioritaire (1981-2015) : les ambivalences d'un consensus*
- Marion Goussé et Noémie Le Donné : *Résultats de PISA et les facteurs contributifs en ce qui concerne les inégalités de compétences en France*
- Vanessa di Paola, Aziz Jellab, Stéphanie Moullet, Noémie Olympio, et Éric Verdier : *L'évolution de l'enseignement professionnel : des segmentations éducatives et sociales renouvelées ?*

Les chargés de missions du Cnesco, pilotés par son directeur scientifique, Jean-François Chesné, et sa présidente, Nathalie Mons, ont échangé à de nombreuses reprises avec les chercheurs de façon à enrichir leurs contributions et fournir des **résultats originaux, robustes et étayés scientifiquement**. Ils se sont également assurés de la lisibilité de leur contenu, conformément à la mission du Cnesco de diffuser les résultats de la recherche auprès du grand public.

I. Repenser les inégalités à l'école

Les politiques éducatives et les inégalités sociales à l'école ne peuvent s'appréhender sans faire mention de la double mission que le système éducatif s'est donnée : une mission de développement du potentiel de chaque enfant, fondée sur le besoin éducatif, permettant de favoriser son épanouissement et de lui fournir des compétences nécessaires pour qu'il réussisse à s'insérer dans la société et le monde du travail ; et une mission de sélection et de tri scolaire, fondée sur le mérite individuel, consistant à permettre aux élèves qui se distinguent d'être récompensés. Le système éducatif français s'est structuré depuis la Révolution autour d'un principe d'égalité des chances méritocratique, qui s'est traduit progressivement par la promotion d'un enseignement unique pour tous les élèves, dont la mesure phare est la mise en place du « collège unique » par la loi Haby, en 1975. L'objectif clairement annoncé de faire réussir les élèves en offrant un enseignement identique à tous, et de permettre aux élèves les plus « méritants » de se distinguer, atteint sans doute certaines limites, dans la mesure où les inégalités sociales se trouvent amplifiées par le système scolaire lui-même.

Avant de plonger dans l'analyse empirique des inégalités sociales à l'école, nous devons nous interroger sur leur définition - quand une différence devient-elle une inégalité sociale illégitime ? - ainsi que sur les principes de justice à l'œuvre en France. Pour éclairer ce débat, nous aborderons très brièvement les concepts d'égalité des chances, d'égalité de résultats, d'équité ainsi que les approches de la justice sociale développées par certains auteurs. En effet, nous constatons que si en France l'adhésion à davantage d'égalité à l'école est forte, il n'est pas certain que tous les Français en fassent la même interprétation. Il est donc nécessaire de clarifier ces concepts multiples dans le champ sémantique de l'égalité, qui sont souvent employés de façon peu précise, afin de pouvoir développer à terme des politiques plus rigoureuses dans leur définition, et donc plus efficaces.

A. Les inégalités à l'école : de quoi parle-t-on ?

1) Inégalités à l'école: quand deviennent-elles illégitimes ?

Résumé

Toutes les différences entre les élèves ne constituent pas des inégalités scolaires illégitimes. La contribution de Felouzis, Fouquet-Chauprade, Charmillot et Imperiale-Arefaine pour le Cnesco (2016) souligne que c'est le caractère collectif dans le moindre accès à un bien éducatif (ressources d'enseignement, diplôme...) qui constitue une inégalité scolaire, par exemple lorsqu'un bien est moins distribué dans une catégorie sociale particulière (par exemple, les enfants d'ouvriers, certaines communautés issues de l'immigration, les filles (vs les garçons)). C'est également l'ampleur des disparités entre individus qui fonde l'existence des inégalités sociales à l'école.

Il importe de distinguer différents concepts lorsqu'on s'intéresse aux inégalités, et aux inégalités scolaires en particulier. On parle d'inégalité lorsqu'il y a différence en termes d'accès à des ressources socialement prisées ; dans le cas d'inégalités scolaires, les biens distribués par l'école, tels que l'apprentissage, le diplôme, les compétences, sont alors inégalement répartis entre les élèves selon leur origine sociale, leur origine migratoire, leur sexe, etc.

Les recherches en économie et en sciences sociales se sont intéressées aux inégalités scolaires et aux politiques publiques qu'elles motivent. La contribution de Felouzis, Fouquet-Chauprade, Charmillot et Imperiale-Arefaine pour le Cnesco (2016) souligne le fait que toute situation de répartition inégale d'un bien n'est pas considérée comme néfaste et illégitime : des différences d'accès à certaines ressources peuvent se légitimer et se justifier par divers motifs – mérite individuel, capacités, travail,... Il peut par exemple sembler légitime que le salaire des individus dépende de leurs compétences, de leur capacité à produire. Cependant, lorsqu'apparaissent des inégalités relatives à des groupes d'individus⁴, on s'écarte du registre du mérite individuel, et une intervention publique à fonction correctrice est nécessaire. Les auteurs insistent donc sur la nécessité de prendre en compte le caractère collectif des inégalités. Leur ampleur et leur évolution spatio-temporelle doivent aussi être prises en compte, pour juger de la légitimité d'une inégalité.

2) Égalité des chances, égalité de résultats, équité... des visions divergentes de la justice à l'école

Résumé

Égalités des chances, égalité de traitement, équité, égalité de résultats, mise en capacité des individus... : ces concepts reflètent des approches très différentes de la justice sociale dans une société. En France, l'égalité des chances dans une perspective méritocratique domine encore largement l'organisation du système scolaire, même dans l'enseignement obligatoire. Une vision de la justice sociale à travers l'équité peine à s'imposer.

L'égalité des chances (égalité de traitement de tous les élèves) a fondé le régime méritocratique de l'école française. Les fortes inégalités de résultats d'origine sociale et migratoire questionnent l'effectivité de cette égalité de traitement (Dubet, 2010 ; Duru-Bellat, 2002 ; Meuret, 1999).

Tous les Français sont d'accord pour plus d'égalité à l'école, mais chacun y met des interprétations différentes. Le pays souffre, en effet, dans ce domaine d'un retard conceptuel important par rapport aux autres pays de l'OCDE. Nos conceptions de la justice à l'école apparaissent peu clarifiées faute de débat publics de qualité sur les principes de justice qui doivent s'appliquer en éducation. Notre vision de la justice demeure à ce jour très rustique et monolithique.

⁴ Il convient d'appréhender les groupes d'individus selon divers critères : l'origine sociale peut se définir notamment par la PCS, le niveau de diplôme ; le parcours migratoire, par la zone géographique d'origine, le fait d'être immigré ou de la seconde génération.

Aujourd'hui, la conception de la justice à l'école est, en effet, encore très marquée par le principe historique d'égalité des chances dans une perspective méritocratique : c'est dans le cadre d'une égalité stricte de traitement que doivent s'opérer, par une juste compétition, à travers un appareil de évaluation/notation rigoureux, les sélections successives, à des étapes communes pour tous les élèves, vers des filières, des formations et vers leurs futures positions sociales.

Notre système éducatif français est fortement marqué, dans sa forme et son organisation, par cet idéal méritocratique : la difficulté à s'accorder sur des temps de progression des apprentissages différenciés selon les enfants, la place centrale de l'évaluation quantitative à travers la notation, même dans les classes de l'enseignement obligatoire qui pourtant ne nécessite ni sélection, ni classement des élèves, la forte concurrence entre les élèves et les phénomènes associés (anxiété des enfants face au stress de la notation, recours à des cours particuliers...).

À cette vision classique des inégalités encore très prégnante, est venue s'adjoindre une nouvelle conception de la justice sociale à l'école à partir des années 1980 : l'équité, avec l'objectif à la fois de donner plus à ceux qui ont moins, et de limiter ainsi les inégalités de résultats. Selon Rawls (1987) une société démocratique pour être qualifiée de juste, doit limiter les inégalités sociales en offrant aux plus démunis un socle de ressources qui permettent l'intégration de chacun, en l'occurrence les ressources éducatives de l'enseignement obligatoire dans le champ de l'éducation.

Comme on le verra dans ce rapport, cette vision peine à s'imposer dans l'école française.

Au-delà de l'équité, le philosophe Sen (2000) centre son approche de la justice sur la « mise en capacité » des bénéficiaires des politiques de justice sociale. Selon lui, les politiques de lutte contre les inégalités sociales doivent aussi être analysées et évaluées dans les ressources réelles en éducation qu'elles fournissent aux jeunes pour les mettre en capacité de s'impliquer et de réussir dans les projets suivis, et dans les voies de formation qui leur sont ouvertes par exemple. Très concrètement, surtout dans le domaine de l'orientation et de l'accès aux formations sélectives (BTS, classes préparatoires aux grandes écoles, ...), une réforme ne peut s'inscrire dans le cadre d'une politique de justice sociale à l'école que si elle ouvre les portes de certaines formations, mais aussi qu'elle permet aux jeunes de s'y engager et d'y réussir parce que le décalage possible entre leurs acquis scolaires, comportementaux, culturels, de réseaux personnels... et les attendus de la formation est compensé par un soutien réel ou des formes d'adaptation de la formation.

L'enseignement en France s'est structuré autour du principe d'égalité des chances et de la méritocratie : les élèves sont censés recevoir la même éducation, quelles que soient leurs caractéristiques individuelles et familiales, et leur réussite ne doit être due qu'au mérite individuel (travail, compétences,...) ; il s'agit de l'idée phare de l'école républicaine, dont le collège unique a hérité à sa création. Cependant, l'existence d'inégalités de réussite à l'école – entre des groupes d'élèves – révèle les limites de ce principe : des inégalités initiales, hors de l'école, se reflètent au sein du milieu scolaire. Felouzis et *al.* (Cnesco, 2016) insistent sur le fait que les élèves ne sont pas égaux selon leur origine socio-économique et culturelle, et qu'un enseignement unique engendre et amplifie ces inégalités ; le concept de méritocratie néglige alors le fait que le mérite est intrinsèquement lié aux conditions socioéconomiques des élèves.

3) Des principes de justice variables selon les biens à distribuer

Résumé

La double mission de l'école qui vise à favoriser l'épanouissement de tous les élèves tout en opérant un tri social peut également être appréhendée par la théorie des sphères de justice de Walzer (1997). Au sein d'une société, chaque bien ne se répartit pas entre les individus de la même manière. Selon Walzer, les biens sont répartis selon leur nature ou leur signification sociale, englobés dans une sphère de justice. Par exemple, la sphère de justice du droit de vote répond à une règle d'égalité, celle de l'accès aux médicaments répond à la règle du besoin, l'impôt dépend de la capacité de chacun à payer, l'emploi s'obtient selon la règle du mérite, etc. L'école française peine à définir précisément des principes de justice différents selon que l'on considère l'enseignement obligatoire ou le lycée et l'enseignement supérieur.

Dans une société, la répartition de chaque bien s'effectue selon un critère de justice différent qui dépend de sa nature.

Dans le champ de l'éducation en France, c'est le principe de l'égalité des chances méritocratique, qui suppose à la fois une égalité de traitement entre les individus, - la même éducation pour tous - et la récompense de chacun en fonction de ses talents qui irrigue encore très largement la distribution de tous les biens éducatifs dans l'enseignement scolaire et supérieur.

Or, si ce principe qui allie égalité formelle, compétition/classement entre les élèves, rythme d'apprentissage identique pour tous, peut avoir une forme de légitimité et d'efficacité sociale dans les niveaux d'enseignement où les élèves sont distribués dans des voies d'enseignement diversifiées (dès le début du lycée en France, dans les classes de transition dans l'enseignement supérieur dans d'autres pays), il semble peu adapté à l'enseignement obligatoire.

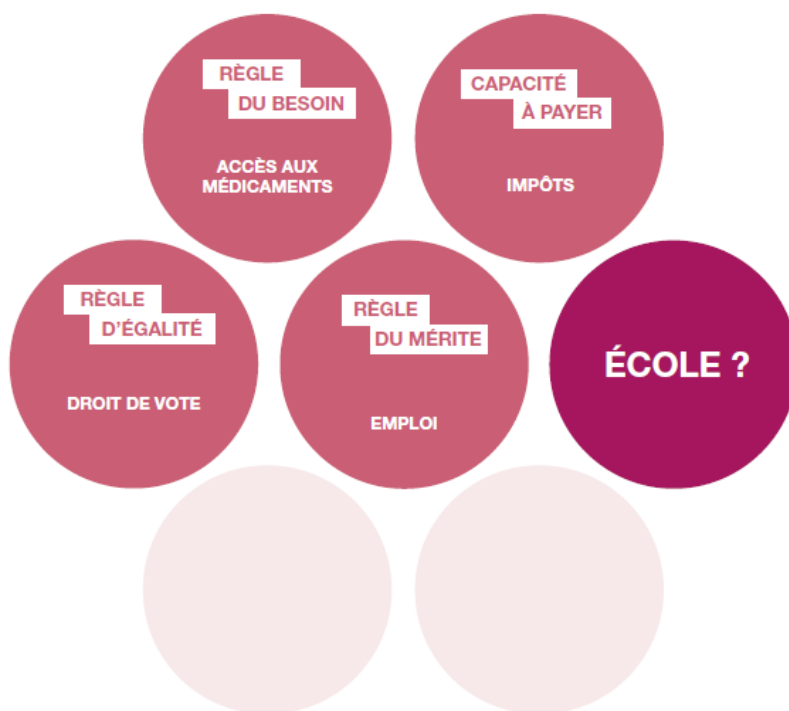
En effet, en éducation, la nature de certains biens diffère : les compétences communes que doivent détenir tous les élèves au sortir de l'enseignement obligatoire relèvent d'une nature différente de celle des diplômes hiérarchisés correspondant aux différentes positions sociales offertes aux individus dans une société.

Il est dès lors nécessaire de distinguer clairement enseignement obligatoire et post-obligatoire, comme le développent Felouzis et *al.*, la mission de l'enseignement obligatoire est de « garantir à tous les compétences de base nécessaires à la vie en société » ; celle de l'enseignement post-obligatoire est de différencier les parcours et les apprentissages.

Si l'introduction de l'égalité des chances peut se comprendre après les paliers d'orientation, en ce qui concerne l'enseignement obligatoire qui doit transmettre un bagage de compétences obligatoires pour s'insérer dignement dans la société, c'est le principe de justice du *besoin* qui doit s'imposer comme dans le domaine de la santé en France (où les médicaments sont distribués aux individus non pas en fonction de leurs talents mais de leurs besoins médicaux, grâce au système de la sécurité sociale). L'objectif de l'enseignement obligatoire devrait donc être « l'égalité des acquis » : il ne s'agit pas seulement de garantir l'égalité formelle entre élèves, mais de tendre vers une plus grande égalité

réelle des acquis, en instituant la période de scolarité obligatoire comme moyen de faire acquérir par tous un ensemble à partager socialement de savoirs, de savoir-faire, de savoir-être et de savoir-devenir, pour reprendre des termes un peu anciens, ou encore un socle commun de connaissances, de compétences et de comportements⁵.

Figure 1 : Sphères de justice – Où placer l'école ?



4) Comment les inégalités se fabriquent : discontinuité culturelle ou discrimination négative

Selon Felouzis et *al.*, deux théories peuvent contribuer à expliquer les origines des inégalités sociales et de leur amplification par l'école. La discontinuité culturelle, d'une part, intègre la dimension familiale des inégalités : les élèves arrivent inégaux à l'école en termes de bagage culturel, de niveau de langage, de familiarité avec les références valorisées à l'école ; cette idée n'est pas nouvelle depuis « l'école reproductrice » de Bourdieu et Passeron (1964). D'autre part, la thèse de la discrimination systémique incorpore la dimension institutionnelle : l'offre éducative, dans les faits, n'est pas « indifférente aux différences », mais donne plus aux élèves qui ont déjà le plus.

Dès lors, l'égalité des chances *stricto sensu* semble ne pas être la solution la plus efficace pour réduire les inégalités scolaires. En ce sens, la théorie rawlsienne offre d'autres pistes pour poursuivre

⁵ Le rapport de la commission Thélot (2004) suggérait cette appellation ; la loi de refondation de 2013 lui a préféré « socle commun de connaissances, de compétences et de culture ».

cet objectif, à savoir une « égalité équitable des chances », selon laquelle l'école ne devrait plus garantir l'égalité formelle entre élèves, mais faire en sorte que le sort des plus défavorisés ne dépende plus de leurs positions initiales. La vision de Rawls fait donc évoluer l'objectif de l'école, de l'égalité des conditions à l'équité, qui consiste en la maximisation de la position des plus désavantagés ; il ne s'agirait donc plus de concevoir une école avec une unique offre éducative.

B. Des méthodologies complexes pour mesurer les inégalités

Résumé

La France dispose d'un équipement statistique sur l'éducation très développé, qui permet d'évaluer l'ampleur des inégalités scolaires d'origine sociale dans de nombreux domaines. Mais certains champs demeurent sous équipés. Les statistiques sur le primaire, sur les ségrégations dans l'école ou encore sur les élèves issus de l'immigration, par exemple, sont sous-développées. Les chercheurs qui ont participé à cette recherche collective ont développé certains indicateurs propres.

1) La mesure des inégalités en France : un arsenal déjà bien fourni, mais à compléter

Au regard des systèmes éducatifs d'autres pays, la France s'est dotée d'un appareil statistique extrêmement développé qui permet largement d'évaluer les inégalités sociales. Ainsi, le développement de programmes d'évaluations standardisées, au niveau national comme au niveau international, permet aujourd'hui d'appréhender cette question, sous l'angle des acquis des élèves et dans une perspective d'évolution temporelle. La France bénéficie également du suivi de panels qui constituent des sources très riches en matière d'informations sur l'environnement socio-économique des élèves, dont les familles sont directement sollicitées par des questionnaires. Cependant, selon les niveaux considérés, on ne dispose ni de la même quantité ni de la même qualité d'indicateurs pour évaluer les performances des écoles et des établissements scolaires en France. Le Donné et Rocher (2010, 2016) ont travaillé à la construction d'un indice de position sociale des élèves, sur l'idée des indices élaborés par l'OCDE dans les enquêtes PISA. Il s'agit d'une variable quantitative regroupant plusieurs dimensions (sociale, économique, scolaire) et prenant en compte la profession et catégorie socio-professionnelle (PCS) des parents. L'aspect quantitatif de cette variable permet de pouvoir décrire des groupes d'élèves et des établissements. Pour les écoles primaires, comme aucune donnée individuelle ou presque n'est disponible, un indice moyen par école est reconstitué à partir des informations recueillies à l'entrée au collège.

Pour les collèges et les lycées, des indicateurs d'Aide au Pilotage et à l'Auto-évaluation des Établissements (APAE) existent depuis 2011. Ils ne sont accessibles qu'aux professionnels de l'éducation. De nombreux indicateurs statistiques sont fournis par les établissements, et sont classés en quatre grandes catégories : identification, population scolaire, personnels et moyens, et

performance. Pour les collèges, les taux de réussite au Diplôme national du brevet (DNB) sont disponibles. Pour les lycées, davantage d'indices sont disponibles : les taux de réussite au baccalauréat, le taux d'accès au baccalauréat (la probabilité qu'un élève de seconde ou de première accède au baccalauréat en ayant fait sa scolarité entière dans le même établissement ; cet indicateur mesure la volonté de l'établissement de « conserver ses élèves ») et le taux attendu de réussite scolaire d'un lycée (calculé grâce aux performances du lycée, ses caractéristiques et les caractéristiques de ses élèves). Ce dernier permet ensuite de mesurer la valeur ajoutée de l'établissement (IVAL), c'est-à-dire la différence entre le taux attendu de réussite au baccalauréat (en comparaison avec des établissements dont la nature géographique, sociale... est la même) et le taux réel obtenu. Si elle est positive, cela signifie que les élèves y réussissent mieux que les autres élèves d'un lycée de niveau comparable ; si elle est négative, ils réussissent moins bien qu'attendu.

Les académies proposent aussi parfois des fiches synthétiques dans lesquelles elles présentent les responsables de l'établissement, ses effectifs, sa structure pédagogique, son projet pédagogique, et les prévisions pour l'année à venir (MENESR, 2015).

Malgré l'existence de ces différents indices qui permettent de mesurer la réussite des établissements, d'autres indices restent manquants en France, comme pour la mesure de la mixité sociale qui, comme dans de nombreux autres pays de l'OCDE, reste un sujet tabou. Enfin, concernant les écoles (maternelles et élémentaires), en dehors des panels, aucune donnée sur les élèves n'est disponible, si bien qu'il n'existe aucun indice synthétique (sauf l'indice reconstitué mentionné ci-dessus). Or, on ne peut développer de politiques de lutte contre les inégalités sans mesurer précisément l'existant.

2) La mesure des inégalités : des indicateurs experts

Pour analyser les inégalités au sein du système scolaire, il est nécessaire d'évaluer la mixité, mais aussi de définir des variables et des indicateurs permettant de comprendre à quel niveau se créent les inégalités. Par exemple, Ly et Riegert (Cnesco, 2016) interrogent la mixité sociale et scolaire, inter et intra-établissements dans les collèges et les lycées. Pour cela, ils utilisent comme indicateur de ségrégation un nombre compris entre zéro et un (ou entre 0 % et 100 %), dont la valeur minimale est atteinte lorsque les individus fréquentent un environnement scolaire semblable quelles que soient leurs caractéristiques personnelles, et dont la valeur maximale est atteinte lorsqu'ils sont entièrement isolés en fonction de ces caractéristiques.

Mais cette variabilité, inhérente à la richesse des travaux des chercheurs, peut conduire à des résultats différents. Ainsi, l'indicateur « élève issu de famille immigrée » peut recouvrir plusieurs réalités ; l'immigration peut avoir eu lieu il y a une ou deux générations, peut avoir été vécue par l'enfant, avec des lieux de provenance eux-mêmes agrégés ou distingués (Asie, Maghreb, Portugal). De la même manière, le statut socio-professionnel des parents peut être identifié différemment, selon qu'on emploie les termes de « PCS + » et « PCS - » (qui elles-mêmes peuvent prendre des définitions différentes selon qu'on inclut toutes les PCS ou que l'on considère qu'il existe des PCS « entre-deux ») ou qu'on considère deux PCS tout à fait opposées (comparaisons entre les cadres et professions intellectuelles supérieures et ouvriers non qualifiés par exemple). Se pose la question de

la « personne de référence », s'agissant du statut socio-professionnel : considère-t-on celui du père, de la mère, des deux, de la personne dont le statut est le plus élevé ? Concernant les enfants de familles immigrées, la complexité augmente encore : comment traiter les parents qui occupaient, avant de migrer, un statut socio-professionnel plus élevé que celui qu'ils occupent en France ? La question se pose également à propos du niveau d'études. Vallet dans la conclusion d'un article de 1996 écrivait déjà : « Il [le résultat selon lequel les familles immigrées ont des aspirations plus élevées pour leurs enfants, à caractéristiques sociodémographiques similaires] suggère également que l'absence ou la faiblesse de la scolarisation parentale n'a pas les mêmes effets sur la façon de considérer l'avenir des enfants, selon qu'elle est due à l'inexistence ou à la déficience du système éducatif dans le pays d'origine – ce qui est fréquemment le cas des familles immigrées – ou bien qu'elle relève de difficultés scolaires rencontrées au cours de la jeunesse – ce qui concerne le plus souvent les parents, de même niveau d'études, ayant toujours vécu en France ». Tous ces indices sont donc toujours à replacer dans le contexte dans lequel les auteurs l'utilisent.

II. La longue chaîne des inégalités à l'école : un bilan complet

Afin de pouvoir évaluer la réussite des politiques éducatives visant à combattre les inégalités, il est dans un premier temps nécessaire de dresser un diagnostic fin, selon une perspective temporelle des inégalités scolaires d'origines sociale et migratoire qui affectent notre pays aujourd'hui.

Les résultats alarmants de la France dans l'enquête PISA a focalisé, à raison, l'attention médiatique et politique sur les inégalités de compétences scolaires des jeunes de 15 ans. Au-delà de ces disparités de résultats scolaires, un bilan plus complet des inégalités scolaires doit aussi inclure des analyses de ces phénomènes sur l'ensemble des niveaux scolaires (primaire, collège, lycée, transition vers l'enseignement supérieur). Il doit aussi étudier de façon approfondie l'ensemble des dimensions des inégalités scolaires : les inégalités de traitement tout d'abord (chaque enfant bénéficie-t-il des mêmes conditions d'enseignement – qualité de l'enseignement, climat scolaire, composition sociale du contexte d'apprentissage... – ?) ; les inégalités d'acquis scolaires (comme dans PISA) mais aussi les disparités dans les processus d'orientation, dans la diplomation, la poursuite dans l'enseignement supérieur ainsi que dans l'insertion professionnelle pour les voies d'enseignement menant à la vie active après le baccalauréat.

Au-delà de l'analyse des inégalités réelles objectivées par la recherche, le Cnesco a aussi souhaité se pencher sur la perception des inégalités sociales à l'école par les Français.

A. Des inégalités de traitement croissantes : vers une discrimination négative

Si l'attention publique est aujourd'hui focalisée sur les inégalités d'acquis scolaires mises en évidence par l'enquête PISA, un bilan des inégalités sociales à l'école doit tout d'abord s'interroger sur une première dimension de la justice scolaire : l'égalité de traitement. Historiquement, l'égalité des chances postule que chaque élève doit pouvoir bénéficier des mêmes conditions d'apprentissage.

Pour analyser l'effectivité de cette égalité de traitement (sans laquelle il n'y aurait donc pas d'égalité des chances), en suivant le cadre conceptuel posé par Felouzis et *al.* (Cnesco, 2016), le Cnesco dresse un bilan des contextes d'enseignement des élèves dans une acception large. Il s'agit en effet d'analyser, en termes d'égalité de traitement, trois dimensions des conditions d'enseignement : la qualité de l'enseignement fourni aux élèves dans le cadre scolaire (temps de travail effectif en classe, absences, ancienneté, turn-over et statut des enseignants...), la composition sociale des environnements scolaires (ségrégation inter et intra-établissements) et la qualité du climat dans les établissements. À ce cadre et à ces ressources fournis par l'institution scolaire, le Cnesco a adjoint une analyse des compléments d'enseignement que constituent les cours privés, soutenus économiquement par des politiques fiscales avantageuses.

1) Des inégalités sociales dans la qualité de l'enseignement

Résumé

Une analyse fine des conditions d'enseignement dans l'éducation prioritaire montre que, sur des dimensions centrales dans les apprentissages, les élèves n'y bénéficient pas d'une qualité d'enseignement identique à celles des élèves scolarisés en établissements ordinaires. Certes, dans le cadre des politiques d'éducation prioritaire, les classes et les structures scolaires y sont moins chargées que dans les autres établissements mais le différentiel (environ 2 élèves par classe ou structure) ne peut avoir d'impact significatif sur leur réussite scolaire.

En revanche, le croisement de données nationales (sur l'éducation prioritaire) et internationales (sur les élèves défavorisés socialement en France, dans l'enquête PISA) montre que, sur trois dimensions centrales dans la réussite scolaire (le temps d'apprentissage, les pratiques pédagogiques et l'expérience professionnelle des enseignants), les élèves défavorisés en France ne bénéficient pas d'une égalité de traitement dans leurs conditions d'apprentissage avec leurs pairs favorisés. Le temps des apprentissages scolaires dont ils bénéficient y est notablement raccourci (problème de discipline, exclusions et absentéismes des élèves, absentéisme des enseignants), les pratiques pédagogiques de leurs enseignants sont souvent moins porteuses pédagogiquement et le recours à des non-titulaires et des enseignants peu expérimentés plus développé et accru sur la dernière décennie.

a) Une volonté très timide de diminuer les effectifs d'élèves en milieu difficile

Une des priorités depuis la première politique d'éducation prioritaire (voir III. C. 3) est de faire en sorte que les classes soient moins chargées dans les écoles ou les établissements scolaires qui rassemblent une majorité d'élèves dont les conditions socio-économiques sont telles que leurs chances de réussite sont *a priori* moins bonnes qu'ailleurs. Cette réduction de la taille de classes est depuis 1982 le principal pari effectué pour assurer davantage d'équité dans le système scolaire.

De fait, tant dans le primaire que le secondaire, ces réductions de taille de classe demeurent très limitées.

Dans le premier degré, le nombre moyen d'élèves dans les classes du CP au CM2 est inférieur à 2 élèves par classe dans les écoles d'éducation prioritaire selon les rentrées avec un resserrement des effectifs depuis 2009 (Tableau 1).

**Tableau 1 : Évolution du nombre moyen d'élèves par classe
dans les classes du CP au CM2 entre 2009 et 2015**

Rentrée scolaire	Secteur public				Secteur privé	Ensemble
	Éducation prioritaire	Hors éducation prioritaire	Écart EP Hors EP	Total		
2009	21,7	23,8	-2,1	22,7	22,9	22,7
2010	21,8	23,9	-2,1	22,7	22,9	22,7
2011	21,9	23,8	-1,9	22,7	23,3	22,8
2012	22,1	24,0	-1,9	22,8	23,3	22,9
2013	22,2	24,0	-1,8	22,9	23,2	22,9
2014	22,4	24,1	-1,7	23,0	23,4	23,0
2015	22,7	24,1	-1,4	23,0	23,5	23,1

Champ : France métropolitaine + DOM (y compris Mayotte) - Public et privé

Source : calculs effectués par le Cnesco à partir de la BCP de la Depp-MENESR

Lecture : les données hors éducation prioritaire ne comprennent pas les classes en milieu rural.

La lecture de ces données doit prendre en compte deux éléments supplémentaires : d'une part une volonté de maintenir des classes en milieu rural ; d'autre part la mise en place depuis 2014 du dispositif « Plus de maîtres que de classes », qui peut agir sur le nombre d'élèves face à un enseignant à certains moments de la semaine, mais qui n'a pas d'impact statistique sur le nombre d'élèves par classe.

Dans le second degré, un établissement scolaire peut créer dans son projet pédagogique des groupes d'effectifs réduits, visant à offrir de meilleures conditions d'apprentissage pour les élèves. Le nombre moyen d'élèves à chaque séance (i. e. « le nombre moyen d'élèves par structure ») donne donc une image plus proche de la réalité que le nombre d'élèves par classe. Le tableau 2 ci-dessous montre ainsi que les moyens engagés dans les collèges d'éducation prioritaire permettent de diminuer ce nombre de plus de 2 élèves. De plus, on constate que l'écart éducation prioritaire / hors éducation prioritaire s'amplifie.

Tableau 2 : Évolution des effectifs d'élèves par structure au collège de 2001 à 2015

Rentrée	Secteur public				Secteur privé	Ensemble
	Éducation prioritaire	Hors éducation prioritaire	Écart EP Hors EP	Total		
2001	21,1	22,6	-1,5	22,6		
2002	21,0	23,1	-2,1	22,6		
2003	21,1	23,2	-2,1	22,7		
2004	21,1	23,2	-2,1	22,7		
2011	21,5	24,0	-2,5	21,5	25,2	23,8
2014	21,7	24,1	-2,4	23,6	25,4	23,9
2015	21,7	24,2	-2,5	23,6	25,5	24,0

Champ : France métropolitaine + DOM (y compris Mayotte) - Public et privé sous contrat (Hors Segpa)

Source : Bases relais – Notes d'information de la Depp-MENESR sauf pour la rentrée 2015 où les calculs ont été effectués par le Cnesco à partir de la BCP de la Depp-MENESR

Cependant, tant dans le primaire qu'au collège, la différence entre les effectifs par classe ou par structure entre l'éducation prioritaire et les autres établissements, hors éducation prioritaire, demeure trop faible pour avoir un impact pédagogique positif véritable. Les recherches menées sur la réduction de la taille des classes, synthétisées par le Cnesco pour sa conférence sur le Redoublement et le traitement de la difficulté scolaire de janvier 2015 (Cnesco, 2014, *Lutter contre les difficultés scolaires : le redoublement et ses alternatives ? Synthèse*) montre en effet que seule une réduction importante de la taille des classes dès le primaire permet une amélioration significative des résultats scolaires des élèves socialement défavorisés, à condition toutefois qu'elle soit associée à une adaptation des pratiques pédagogiques.

Si l'écart de taille de classe entre éducation prioritaire et établissements en secteur ordinaire se révèle trop faible pour pouvoir améliorer les résultats scolaires dans les contextes défavorisés, les élèves de l'éducation prioritaire ne bénéficient pas non plus d'une égalité de traitement quant aux temps d'apprentissage dont ils bénéficient.

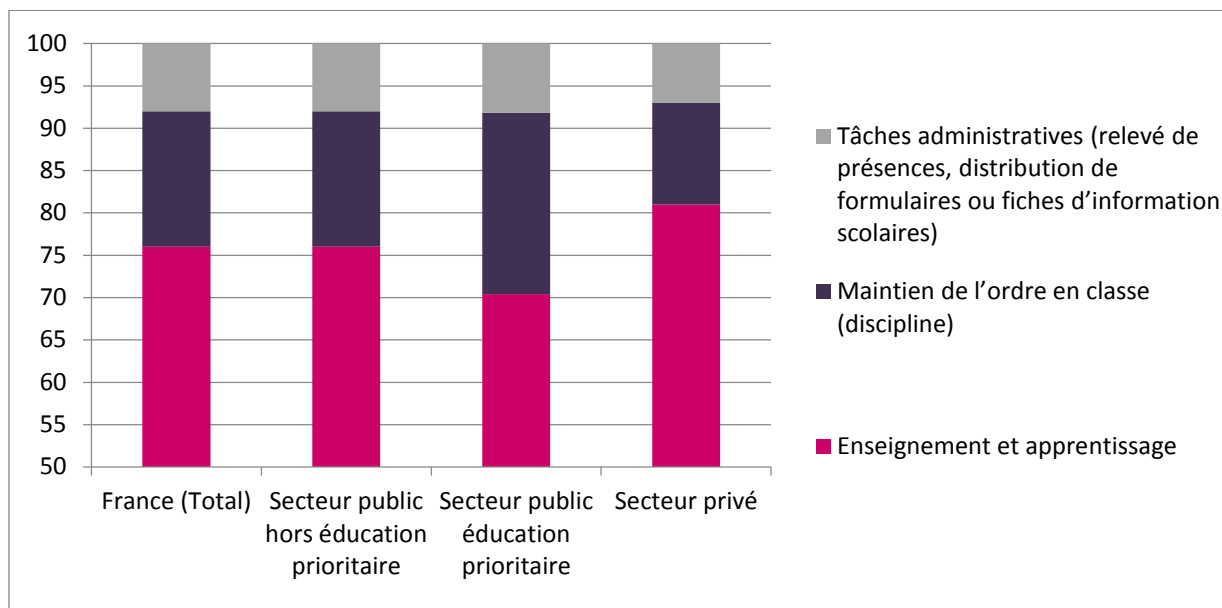
b) Le temps effectif de travail en classe des élèves est moins long en éducation prioritaire

Au collège, le temps de travail « effectif » en classe a fait l'objet d'une question spécifique de l'enquête TALIS 2013 auprès des enseignants (Figure 2). Il apparaît que le temps moyen qu'ils estiment consacrer à l'instauration et au maintien d'un climat de classe favorable, au détriment du temps strictement réservé aux apprentissages des élèves, est plus élevé en éducation prioritaire (21 %) que dans les collèges publics hors éducation prioritaire (16 %) et plus encore dans le secteur privé (12 %) (Note d'information N°23, Juin 2014, Depp-MENESR). Dit autrement, sur une année scolaire de 36 semaines, c'est l'équivalent de 7 semaines et demie qui ne seraient pas consacrées à l'enseignement et à l'apprentissage en éducation prioritaire⁶. Si on ajoute le temps consacré à l'accomplissement de tâches administratives (relevé de présence, distribution de formulaires, fiches scolaires...) qui est à peu près le même quel que soit le secteur (environ 8 %), cela correspond, par exemple sur un horaire officiel hebdomadaire de français de 4 heures en troisième, à 2h30 d'enseignement effectif en éducation prioritaire, contre 2h45 hors éducation prioritaire et 3h dans le privé⁷.

⁶ Estimations du Cnesco.

⁷ Idem (sur la base de séances d'une durée de 55 minutes chacune).

Figure 2 : Répartition moyenne du temps de classe au cours d'une séance au collège selon les enseignants (en 2012-2013)



Source : Depp-MENESR. Note d'information n°23. Juin 2014.

c) L'absentéisme ou les exclusions de cours des élèves en éducation prioritaire viennent diminuer plus encore leur temps d'apprentissage

Tant dans l'éducation prioritaire qu'en lycée professionnel, voie d'enseignement du lycée qui accueille les publics les plus défavorisés socialement, les temps d'apprentissage sont plus encore réduits par les pratiques d'exclusion des cours des élèves jugés perturbateurs et par leur propre absentéisme.

« L'absentéisme⁸ était supérieur de 11 points en 2013-2014 (27 % contre 16 %) dans les établissements classés Éclair (École, collège, lycée pour l'ambition, l'innovation et la réussite) par rapport aux autres établissements. En comparant avec les établissements ruraux non Éclair, la différence passe à 16 points, montrant ainsi une propension plus urbaine que rurale à l'absentéisme » (Cristofoli, 2015).

Ce phénomène est également plus prononcé en lycée professionnel qu'en lycée général et technologique : le taux moyen d'élèves absents sur l'année 2013-2014 est 11,5 % dans les lycées professionnels alors qu'il ne s'élève qu'à 4,6 % dans les lycées généraux et technologiques. De plus, peu d'établissements professionnels sont épargnés par le phénomène tandis qu'un quart des lycées généraux et technologiques le sont totalement, avec une proportion moyenne d'élèves absents inférieure à 0,5 % (Depp-MENESR, Note d'information N°05 – Février 2015).

⁸ Un élève est dit absentéiste dès qu'il cumule quatre demi-journées d'absences non justifiées par mois (aucune justification ou justification jugée non légitime par l'établissement).

Enfin, sans disposer de données exhaustives, il faut prendre en compte les exclusions temporaires⁹ qui semblent concerner davantage les élèves des établissements défavorisés (Debarbieux et Fotinos, 2010) et qui peuvent représenter des milliers de journées d'enseignement non reçues. Par exemple, une étude (Moignard, 2014) réalisée sur 76 collèges de trois départements d'Île-de-France (la Seine-Saint-Denis, l'Essonne et la Seine-et-Marne) en 2012-2013 estime que 64 000 journées d'enseignement n'ont pas été dispensées durant cette année scolaire.

Il n'y a pas de comparaisons temporelles possibles (les recours auprès de la médiatrice ont augmenté, mais l'usage du recours en lui-même est croissant, et il n'y a pas de chiffres officiels sur les exclusions) (Moignard, 2014).

À l'absentéisme des élèves s'ajoute celui des enseignants fortement éprouvés par des conditions de travail difficiles.

d) Les enseignants sont plus souvent absents en éducation prioritaire

S'il n'existe pas de données fiables sur les absences des enseignants devant élèves¹⁰ (IGEN, 2011), l'enseignement en éducation prioritaire augmente les risques de congés maladie ordinaire en collège (Note d'information de la Depp 2015-07) : les enseignants y sont plus nombreux à prendre au moins un congé maladie dit ordinaire (51,1 % contre 44,5 % en 2013-2014), mais aussi légèrement plus nombreux à prendre un congé de maternité ou de paternité. Ceci peut s'expliquer par une population d'enseignants plus jeunes, et placée dans des conditions d'exercice difficiles.

En éducation prioritaire, en 2013-2014, le nombre moyen de jours de congés cumulés pour raisons de santé par enseignant est supérieur à celui calculé hors éducation prioritaire de 3,1 jours pour le 1^{er} degré et de 2,1 jours dans le second degré.

e) Les enseignants affectés en éducation prioritaire sont de plus en plus souvent des débutants et n'y restent pas longtemps

Les enseignants intervenant en éducation prioritaire sont moins expérimentés que ceux qui interviennent dans les établissements en secteur ordinaire.

Sur la dernière décennie, le nombre de ces enseignants peu expérimentés (moins de 30 ans) a, de plus, progressé dans l'éducation prioritaire. Dans le premier degré, en 2015, 26,3 % des enseignants de l'éducation prioritaire avaient moins de 30 ans, contre à peine 21,7 % en 2008.

La recherche a montré que le sentiment d'efficacité personnelle d'un enseignant exerce une influence importante sur un grand nombre de variables intervenant dans la réussite des élèves et que ce sentiment est associé à son expérience professionnelle. L'enquête TALIS 2013 montre que ce

⁹ On parle ici des exclusions temporaires des établissements, sanctions prononcées par le chef d'établissement ou le conseil de discipline, et non des exclusions temporaires des cours, considérées comme des punitions scolaires et relevant de la responsabilité des enseignants.

¹⁰ Notamment sur les remplacements des enseignants.

lien est particulièrement fort en France pour les enseignants de collège. Affecter de jeunes enseignants, à la sortie de leur formation initiale dans des établissements difficiles, c'est donc, sans préjuger de leurs compétences initiales ni de leur motivation, prendre le risque de confier la responsabilité de missions complexes à des néo-titulaires, sans expérience professionnelle ou presque. La part des enseignants de moins de trente ans affectés dans un établissement relevant de l'éducation prioritaire est supérieure à celle de l'ensemble des enseignants : 26,3 % dans le premier degré, 20,1 % dans le second degré en éducation prioritaire à la rentrée 2014 (Bilan social 2014-2015 du MENESR). Ces pourcentages s'élevaient à 21,7 % et 22,5 % à la rentrée 2008 (Bilan social 2008-2009 du MENESR).

Cette situation correspond en fait à une augmentation globale du nombre d'enseignants affectés en éducation prioritaire (liée au nombre croissant d'élèves scolarisés en éducation prioritaire), qui s'accompagne d'une proportion croissante de jeunes enseignants, notamment dans le 1^{er} degré.

De plus, il s'avère que les enseignants débutants ne souhaitent pas rester longtemps dans leur premier poste d'affectation. Dans le second degré, l'ancienneté est plus faible en éducation prioritaire que dans les autres établissements. Si un quart des enseignants exerce depuis moins d'un an dans un collège de l'éducation prioritaire, la moitié d'entre eux y exerce depuis 3 ans ou moins, contre 5 ans ou moins dans les autres collèges hors d'éducation prioritaire. (Bilan social 2014-2015 du MENESR). Des évolutions légèrement positives, apparues très récemment et encore à confirmer, pourraient être mises en lien avec la nouvelle politique indemnitaire conduisant à une meilleure rémunération des enseignants exerçant en éducation prioritaire entrée en vigueur à la rentrée 2015. Le niveau de demande de sorties de l'éducation prioritaire apparaît en régression cette année mais reste très élevé : 70 % en 2016 contre 90 % en 2015 (conférence de presse de la rentrée 2016 de la ministre de l'Éducation nationale). Globalement, malgré ces quelques évolutions très récentes, le fort turnover des équipes pédagogiques dans l'éducation prioritaire nuit fortement à l'accompagnement pédagogique des élèves.

f) Le recours aux enseignants non titulaires est plus fréquent dans les contextes socialement défavorisés

Peu expérimentés et peu stabilisés dans leurs équipes pédagogiques, les enseignants qui accueillent les élèves les plus défavorisés sont également dans les contextes les plus difficiles plus fréquemment contractuels, c'est-à-dire sans formation pédagogique initiale.

Dans le 1^{er} degré, le recours à des enseignants non titulaires reste essentiellement limité à quelques académies où la part d'éducation prioritaire est importante : ainsi, en 2015-2016, sur 1941 postes « équivalents temps plein » (ETP) de contractuels, on en décomptait 692 pour l'académie de Créteil, 454 pour Mayotte, 134 pour Versailles et 125 pour la Guyane.

Dans le second degré, le recours à des non-titulaires (contractuels ou vacataires) intervient pour adapter à chaque rentrée scolaire les moyens d'enseignement aux besoins dans un contexte complexe. Le recours aux contractuels varie fortement selon les voies d'enseignement (rapport Cnesco sur l'enseignement professionnel, 2016). En 2013-2014, la proportion d'enseignants non titulaires est plus grande dans les lycées professionnels, qui accueillent les élèves les plus défavorisés

(11,7 %) que dans les lycées d'enseignement général et technologique (4,9 %) ; les collèges et les Segpa font aussi plus appel aux non-titulaires que les lycées généraux et technologiques, et ceci quel que soit le domaine disciplinaire.

Enfin, le nombre d'enseignants non titulaires est en augmentation de 2005 à 2014 dans le second degré (de 15 396 à 25 988) : le manque d'attractivité dans certaines disciplines y contribue certainement, mais les publics réputés difficiles (quartiers populaires, voie professionnelle, filière de relégation comme les Segpa) détournent les demandes d'affectation et donc bénéficient moins d'enseignants qualifiés que les autres.

g) Des inégalités sociales dans les pratiques d'enseignement

Résumé

Les analyses internationales quantitatives (PISA), dont nous verrons dans la troisième partie qu'elles sont confirmées par les recherches nationales (qualitatives), montrent que les élèves défavorisés bénéficient moins des pédagogies les plus efficaces que leurs pairs favorisés. Confrontés à des contextes qui concentrent les difficultés scolaires, les enseignants, faute de formation continue poussée et adaptée au traitement de la difficulté scolaire, mettent en place moins souvent des méthodes pédagogiques permettant à l'élève d'adopter une posture réflexive sur ses apprentissages et de recourir à certaines stratégies complexes de raisonnement, comme par exemple les stratégies de contrôle ou de métacognition qui visent à apprendre à apprendre. Après la Corée et le Portugal, en 2012, la France est le pays le plus inégalitaire de l'OCDE en termes de distribution de ces méthodes efficaces en fonction de l'origine sociale des élèves. Les recherches menées pour la conférence de consensus sur la numération au primaire (Cnesco, 2015) convergent avec ces résultats

L'enquête PISA permet d'appréhender indirectement les pratiques pédagogiques des enseignants à travers les analyses des stratégies d'apprentissage développées par les élèves.

Des résultats de PISA 2009 (OCDE, 2011) montrent, ainsi, que les stratégies d'apprentissage efficaces utilisées par les élèves (déclarées comme telles) ne sont pas, en France, les mêmes selon l'origine sociale des élèves : les méthodes les moins complexes, fondées sur la mémorisation, sont présentes chez presque tous les élèves alors que des stratégies plus complexes, comme celles d'élaboration et surtout de contrôle (voir encadré ci-dessous) sont très inégalement mises en œuvre par les élèves selon leur milieu socio-culturel.

PISA 2009 a interrogé les élèves sur leurs habitudes d'apprentissage : parmi une liste de stratégies d'apprentissage, les élèves indiquent la fréquence à laquelle ils la mettent en œuvre. Par exemple, on leur demande s'ils relisent le texte tant de fois qu'ils arrivent à le réciter par cœur, s'ils essaient de faire le lien entre les nouvelles informations et ce qu'ils ont déjà appris dans d'autres matières, ou encore s'ils commencent par déterminer exactement ce qu'ils ont besoin d'apprendre. Ces stratégies ont été rassemblées dans trois groupes :

- Les stratégies de mémorisation : elles consistent à mémoriser précisément un texte et à le relire de nombreuses fois. C'est la plus basique des stratégies d'apprentissage.

- Les stratégies d'élaboration : elles consistent à faire le lien entre les nouvelles informations contenues dans un texte et d'autres connaissances, issues ou non du milieu scolaire. Ce groupe rassemble des stratégies permettant de parvenir à une compréhension approfondie.
- Les stratégies de contrôle : elles consistent à définir des objectifs précis d'apprentissage, à vérifier la pertinence de ces stratégies, et à s'autoévaluer. Ce groupe rassemble les stratégies d'apprentissage les plus complexes.

Évaluation de l'utilisation de stratégies d'apprentissage par les élèves lors du cycle PISA 2009

STRATÉGIES DE MÉMORISATION

Ces stratégies consistent à mémoriser des textes dans leurs moindres détails et à les lire à plusieurs reprises.

Items constituant l'indice de stratégies de mémorisation :

- Quand j'étudie, j'essaie de mémoriser tous les points abordés dans le texte.
- Quand j'étudie, j'essaie de retenir autant de détails que possible.
- Quand j'étudie, je relis le texte tant de fois que j'arrive à le réciter par cœur.
- Quand j'étudie, je relis le texte encore et encore.

STRATÉGIES D'ÉLABORATION

Ces stratégies consistent à mettre de nouvelles informations en relation avec des connaissances antérieures, des contextes autres que le milieu scolaire et des expériences personnelles.

Items constituant l'indice de stratégies d'élaboration :

- Quand j'étudie, j'essaie de faire le lien entre les nouvelles informations et ce que j'ai déjà appris dans d'autres matières.
- Quand j'étudie, j'essaie de voir comment ces informations pourraient m'être utiles en dehors de l'école.
- Quand j'étudie, j'essaie de mieux comprendre le contenu en le reliant à mon expérience personnelle.
- Quand j'étudie, j'essaie de voir si l'information du texte correspond à ce qui se passe dans la vie.

STRATÉGIES DE CONTRÔLE

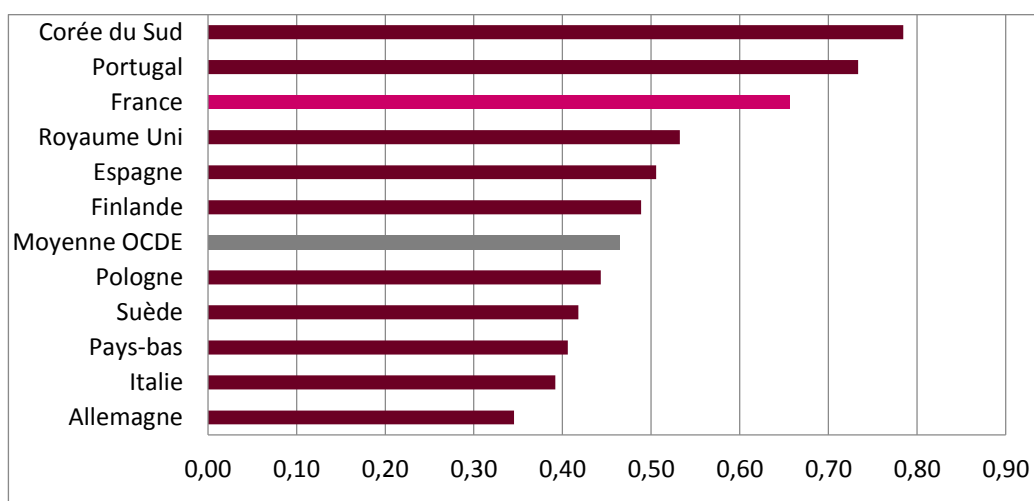
Ces stratégies consistent à formuler des questions de contrôle à propos de l'objet d'une tâche ou d'un texte et de ses concepts principaux, ainsi qu'à superviser les activités d'apprentissage en cours, en particulier vérifier si les textes lus sont compris.

Items constituant l'indice de stratégies de contrôle :

- Quand j'étudie, je commence par déterminer exactement ce que j'ai besoin d'apprendre.
- Quand j'étudie, je vérifie si je comprends ce que j'ai lu.
- Quand j'étudie, j'essaie de repérer les notions que je n'ai pas encore bien comprises.
- Quand j'étudie, je vérifie que j'ai retenu les points les plus importants du texte.
- Quand j'étudie et que je ne comprends pas quelque chose, je cherche d'autres informations pour y voir plus clair.

Un indice a été calculé pour chacun de ces groupes. Plus les élèves déclarent utiliser des stratégies appartenant à un certain groupe, plus l'indice pour ce groupe est élevé. La France s'avère faire partie des pays de l'OCDE, après la Corée et le Portugal, dans lequel l'écart d'utilisation de ces stratégies complexes entre élèves socialement favorisés et défavorisés est le plus important (Figure 3).

Figure 3 : Inégalités socio-économiques dans le recours à des stratégies de contrôle

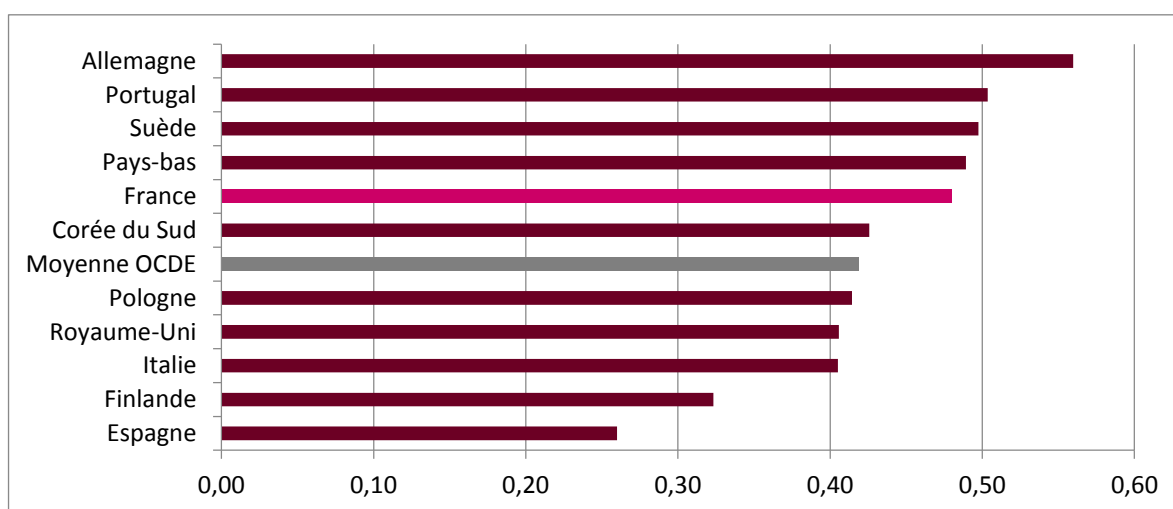


Source : Résultats du PISA 2009 : Apprendre à apprendre – Volume III. Graphique réalisé par le Cnesco.

Note de lecture : ce graphique représente les différences de valeur de l'indice de stratégies de contrôle chez les élèves de 15 ans, entre les 25 % des élèves les plus favorisés selon l'indice social économique et culturel (SESC) calculé par PISA et les 25 % les plus défavorisés.

PISA s'intéresse en outre à la capacité par les élèves à identifier la meilleure stratégie pour résoudre une tâche. L'étude s'intéresse plus particulièrement à deux types de capacités : comprendre et se remémorer l'information contenue dans un texte ; résumer l'information contenue dans un texte. Comme pour les stratégies d'apprentissage, un indice a été calculé pour chacune des deux capacités mentionnées. Plus cet indice est élevé, plus la capacité de l'élève à distinguer les meilleures stratégies à adopter pour résoudre la tâche en question est élevée. Là encore, La France s'avère faire partie des pays de l'OCDE dans lesquels l'écart entre élèves socialement favorisés et défavorisés est le plus important (Figure 4).

Figure 4 : Inégalités socio-économiques dans la capacité à identifier la meilleure stratégie pour comprendre un texte



Source : Résultats du PISA 2009 : Apprendre à apprendre – Volume III. Graphique réalisé par le Cnesco.

Lecture : ce graphique représente les différences de valeur de l'indice de stratégies de compréhension et de remémoration entre les 25 % des élèves les plus favorisés selon l'indice social économique et culturel (SESC) calculé par PISA et les 25 % les plus défavorisés.

De même, en mathématiques, les élèves des milieux les plus modestes sont confrontés aux modalités d'apprentissage les moins efficaces. La recherche a ainsi mis en évidence qu'une part importante, dans l'enseignement proposé aux élèves, de « mathématiques formelles » (algèbre, géométrie), par opposition aux mathématiques de la vie courante, permet d'acquérir un haut niveau de conceptualisation et de performance globale dans cette discipline. PISA montre que la France est l'un des pays qui accordent le plus de part aux « mathématiques formelles » (comme le Japon, la Corée ou la Pologne). Pour autant, en France, l'exposition des élèves à ce type d'enseignement est très marquée socialement. Les élèves les plus défavorisés déclarent être moins exposés à l'enseignement des « mathématiques formelles » que les élèves favorisés. Cette différence de traitement est plus importante en France que dans les autres pays de l'OCDE (Figure 5).

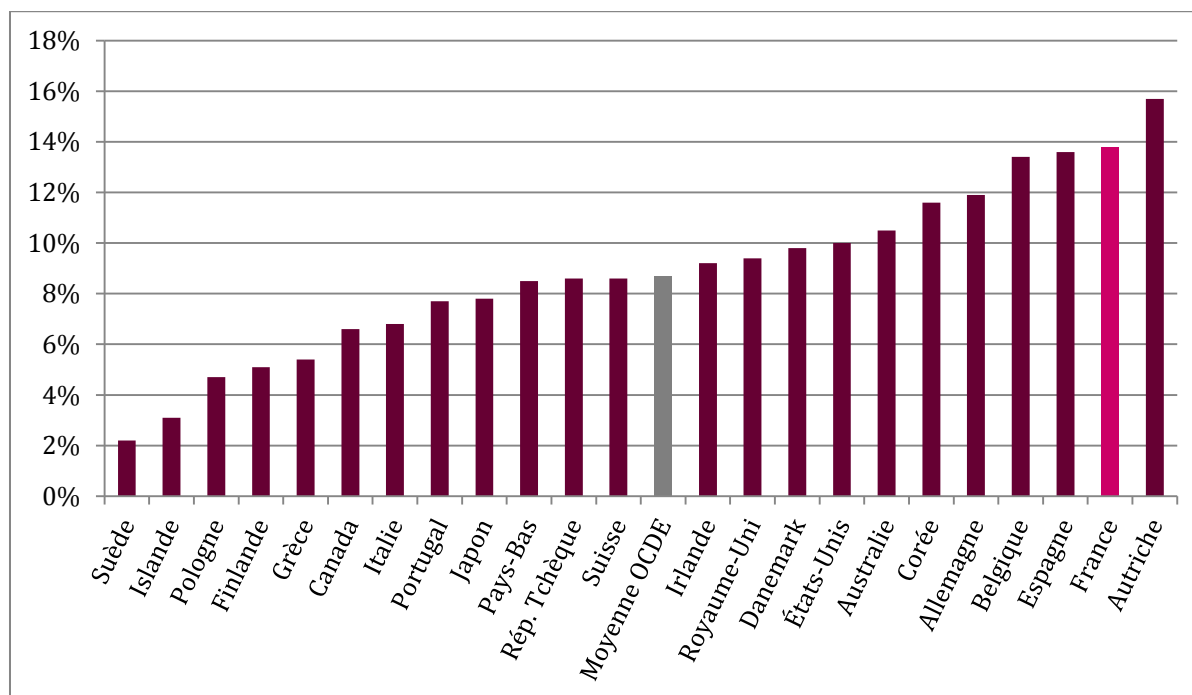
Exemple de mathématiques formelles :

« Résoudre $2x + 3 = 7$ »

Exemple de mathématiques de la vie courante :

« Hugo a acheté une télévision et un lit. La télévision coûte 300 € mais Hugo obtient une réduction de 10 %. Le lit coûte 120 €. Hugo paye 20 € pour la livraison. Combien Hugo a-t-il dépensé au total? »

Figure 5 : Écart d'exposition des élèves aux mathématiques formelles expliqué par leur position sociale



Source : OCDE, 2012

Confrontés à une moindre qualité de l'enseignement (temps d'apprentissage plus courts, professeurs moins expérimentés, méthodes pédagogiques moins efficaces pour la construction sur le long terme de compétences complexes...), les élèves les plus défavorisés socialement sont aussi intégrés dans des contextes scolaires moins porteurs en termes d'apprentissage car marqués par de fortes ségrégations sociale et scolaire et des climats d'établissement parfois dégradés.

2) Des environnements scolaires peu porteurs pour les apprentissages des élèves défavorisés

Résumé

Les contextes fortement ségrégués socialement et scolairement des établissements français ne constituent pas des conditions d'apprentissage porteuses pour les élèves en difficulté, ni des situations de travail favorables pour les enseignants ou bénéfiques en termes de climat scolaire.

Or, en France, ces phénomènes de ségrégation sociale, scolaire et - plus tabous - de séparatisme d'origine migratoire sont puissants (Cnesco, 2015). Depuis 2000, malgré la timide politique de mixité sociale sous forme d'assouplissement de la carte scolaire (2007), les données¹¹ suggèrent une stabilité de la ségrégation sociale entre établissements, que l'on s'appuie sur les données PISA ou sur les données administratives nationales. La ségrégation scolaire semble avoir évolué de façon plus erratique : on assiste depuis le milieu de la décennie 2000 à une stabilisation, voire à une baisse, en fin de scolarité obligatoire, selon les données et les indicateurs utilisés, alors que la première moitié des années 2000 se caractérisait plutôt par une hausse de la ségrégation scolaire des élèves en France (telle que mesurée par les enquêtes PISA).

Enfin, un processus de ségrégation d'origine migratoire est à l'œuvre au sens où les élèves d'origine immigrée ne seraient pas répartis de manière homogène entre les différents établissements. À partir des données PISA des élèves scolarisés en collège (donc ayant au moins une année de retard), Baye et Monseur (Cnesco, 2016) ont tenté de mesurer ce phénomène au niveau des collèges. Ils observent une tendance à la hausse de ce type de ségrégation entre les études PISA 2000 et PISA 2012. Si ces analyses sont limitées dans leur objet (puisque centrées sur les collèges et sur des élèves qui ont le plus souvent déjà redoublé), elles pourraient mettre en évidence une possible accélération de la ségrégation des élèves issus de l'immigration quand ils sont en difficulté scolaire, phénomène qui devra être davantage analysé pour être confirmé.

Les contextes ségrégués ne sont pas bénéfiques en termes de climat scolaire (Depp, 2016). Un tiers des élèves disent se sentir en insécurité au sein de leur collège d'éducation prioritaire contre un quart dans les autres établissements. Les enquêtes PISA montrent que sur la dernière décennie les élèves de 15 ans sont confrontés à une dégradation du climat scolaire dans leurs établissements et tout particulièrement les élèves des milieux sociaux les plus modestes.

Les enseignants accueillant les élèves les plus défavorisés subissent aussi des conditions de travail dégradées. Par exemple, selon une enquête nationale de Debarbieux et Fotinos (2012), les enseignants du premier degré dans l'éducation prioritaire subissent davantage les effets négatifs de ces contextes scolaires dégradés, pour tous les types de victimation dans un rapport moyen de 1 à 2 : « Pour la violence verbale : 17,2 % des personnels sont insultés 3 fois et plus dans l'année [2010-2011] s'ils sont dans l'éducation prioritaire vs 9,7 % dans les autres établissements, 9,2 % ont subi des bousculades vs 4,7 % par ailleurs, 5 % ont été frappés vs 3 %, 18 % ont été volés vs 11 %... ».

¹¹ On se base ici sur les contributions de Baye et Monseur (Cnesco, 2016) et Felouzis et *al.* (Cnesco, 2016) en complément de celle de Ly et Riegert (Cnesco, 2016).

a) Ségrégation sociale, ségrégation scolaire¹² : un contexte handicapant pour les élèves les plus défavorisés qui se poursuit

Les recherches internationales mettent en évidence les effets très négatifs de la ségrégation sur les apprentissages des élèves en difficulté (Rompré, Cnesco, 2015). L'absence de mixité sociale est aussi particulièrement nocive pour le climat scolaire et la construction des futurs citoyens, qu'ils soient issus de milieux socialement défavorisés ou plus aisés. La ségrégation sociale est associée à des attitudes moins citoyennes, moins tolérantes, des capacités de communication et de délibération moins approfondies, une défiance dans les institutions plus élevée...

Or, comme l'a déjà montré le Cnesco (2015), la ségrégation au sein des établissements secondaires français est un phénomène puissant, et l'expérience qu'un élève a du « collège unique » n'est pas la même selon l'origine sociale de ses parents ou son propre niveau scolaire. Ainsi un élève d'origine sociale très favorisée a dans son établissement presque deux fois plus de camarades appartenant aux mêmes catégories sociales que lui qu'un élève de classe moyenne ou populaire. La ségrégation sociale et scolaire se cristallise sur certains territoires, dans certains établissements. Il existe des établissements que l'on peut qualifier de « ghettos scolaires », dans le sens où ils concentrent des élèves très défavorisés socialement et scolairement. Ainsi plus d'un élève sur dix (12 %) fréquentent un établissement qui accueille deux tiers d'élèves issus de milieux socialement très défavorisés (ouvriers, chômeurs ou inactifs), c'est-à-dire qu'ils vivent au quotidien dans des établissements presque exclusivement défavorisés. De façon générale, les élèves issus de milieux très aisés, souvent bons élèves, sont quasiment absents d'un nombre non négligeable d'établissements. Ainsi, 10 % des élèves de 3^e ont moins de 5 % d'élèves de catégories sociales très favorisées dans leur niveau d'enseignement. Ils côtoient également seulement moins de 6 % d'élèves qui se situent dans les 25 % qui obtiennent les meilleurs résultats au brevet. À l'autre bout de l'échelle sociale, l'entre-soi apparaît aussi de mise dans les milieux très aisés : 5 % des élèves de 3^e sont dans des établissements qui accueillent au moins 60 % de PCS très favorisées et 43 % d'élèves parmi les 25 % meilleurs élèves au brevet. De fait, un élève issu de milieu favorisé aura dans sa classe en moyenne deux fois plus d'élèves favorisés qu'un autre élève. De la même manière, un bon élève aura deux fois plus de bons élèves dans sa classe qu'un autre élève.

En fait, deux logiques sont à l'œuvre. D'abord, une logique de ségrégation inter-établissements : les établissements accueillent des publics qui sont socialement et scolairement différents, ce qui traduit notamment la ségrégation résidentielle. Ensuite une logique de ségrégation intra-établissements : au sein d'un même établissement, une ségrégation entre les classes peut s'effectuer. Il est important d'avoir à l'esprit ces deux dimensions et de ne pas s'arrêter à la ségrégation entre établissements. La contribution de Ly et Riegert (Cnesco, 2016) étudie de manière approfondie la ségrégation intra-établissements et ses causes potentielles. C'est de ces deux logiques que résulte la ségrégation totale.

Depuis 2000, malgré la timide politique de mixité sociale sous forme d'assouplissement de la carte scolaire (2007), les données¹³ suggèrent une stabilité de la ségrégation sociale entre établissements, que l'on s'appuie sur les données PISA ou sur les données administratives nationales. Pour la

¹² L'essentiel de ce paragraphe est issu de la contribution de Ly et Riegert (Cnesco, 2016).

¹³ On se base ici sur les contributions de Baye et Monseur (Cnesco, 2016) et Felouzis et al. (Cnesco, 2016) en complément de celle de Ly et Riegert (Cnesco, 2016).

ségrégation scolaire, on assiste depuis 10 ans à une stabilisation, voire à une baisse, en fin de scolarité obligatoire, selon les données et les indicateurs utilisés, alors que la première moitié des années 2000 se caractérisait plutôt par une hausse de la ségrégation scolaire des élèves en France (telle que mesurée par les enquêtes PISA, pour les élèves des collèges de 15 ans). Ces dernières données ne nous révèlent que la situation d'une faible partie des élèves et devront être confirmées avec de nouvelles recherches. On notera que la France a fait pour l'instant le choix dans l'enquête PISA de ne pas rendre publiques les données relatives à la situation de ces établissements scolaires, l'âge de 15 ans concernant des élèves soit scolarisés au lycée, soit accueillis dans des collèges pour les élèves ayant déjà redoublé (ou scolarisés tardivement en France).

Enfin, un processus de ségrégation d'origine migratoire pourrait être à l'œuvre au sens où les élèves d'origine immigrée ne seraient pas répartis de manière homogène entre les différents établissements. À partir des données PISA des élèves scolarisés en collège (donc ayant au moins une année de retard), Baye et Monseur (Cnesco, 2016) ont tenté de mesurer ce phénomène sur les collèges. Ils observent une tendance à la hausse de ce type de ségrégation entre les études PISA 2000 et PISA 2012. Si ces analyses sont limitées (puisque centrées sur les collèges et les élèves ayant déjà redoublé), elles mettent en évidence une accélération de la ségrégation des élèves issus de l'immigration quand ils sont en difficulté scolaire.

Ces concentrations d'élèves en difficulté sociale et scolaire ne sont pas sans incidence sur le climat scolaire des établissements qui les accueillent.

b) Un climat scolaire plus difficile dans les établissements les plus défavorisés

En France, en 2013, les élèves ont un avis très positif sur le climat de leur collège : 93 % déclarent bien s'y sentir. L'opinion des élèves se dégrade tout au long de la scolarité en ce qui concerne les aspects pédagogiques (le fait que l'on apprenne bien au collège, par exemple), alors que le sentiment de sécurité dans le collège et dans le quartier s'accroît (RERS, 2016). Le climat scolaire est considéré comme moins bon dans les collèges de l'éducation prioritaire comparés aux autres établissements, avec un écart assez faible, mais statistiquement significatif. Les élèves relevant de l'éducation prioritaire sont ainsi 87 % à déclarer bien apprendre dans leur collège, soit presque 5 points de moins que dans les autres établissements ; mais ils sont un tiers à avoir un sentiment d'insécurité autour de leur collège contre un quart pour les autres établissements.

Les relations élèves/enseignants apparaissent aussi différenciées selon le niveau scolaire des élèves, et donc leur milieu social, les deux étant fortement corrélés. Certes ce relationnel, interrogé dans les questionnaires élèves des enquêtes PISA, s'est amélioré pour tous les élèves entre 2000 et 2009 (Goussé et Ledonné, Cnesco, 2016). Mais alors qu'il progressait très sensiblement pour les élèves les plus avancés scolairement, cette amélioration est bien moins flagrante pour les élèves en difficulté (Tableau 3).

Tableau 3 : Évolution des proportions d'élèves (en %) estimant qu'ils sont traités équitablement par leurs enseignants

	PISA 2000	PISA 2009
Parmi tous les élèves	70,8	88,0
Parmi les 25 % des élèves ayant les scores les plus faibles	71,4	76,7
Parmi les 25 % des élèves ayant les scores les plus élevés	69,4	92,9

Source : Goussé et Ledonné, Cnesco, 2016

Du côté des enseignants, une enquête nationale de Debarbieux et Fotinos (2012) dans le premier degré révélait que le fait d'exercer en éducation prioritaire est un facteur aggravant pour tous les types de victimation dans un rapport moyen de 1 à 2 : « Pour la violence verbale : 17,2 % des personnels sont insultés 3 fois et plus dans l'année [2010-2011] s'ils sont dans l'éducation prioritaire vs 9,7 % dans les autres établissements, 9,2 % ont subi des bousculades vs 4,7 % par ailleurs, 5 % ont été frappés vs 3 %, 18 % ont été volés vs 11 % ... L'effet cumulatif est important puisque 13,6 % (contre 7,3 %) des personnels exerçant en éducation prioritaire sont soumis à une victimation répétée. » Dans le second degré, ceux d'éducation prioritaire sont 4 fois plus nombreux que leurs collègues exerçant dans des établissements hors éducation prioritaire à déclarer des victimations (Depp, 2013).

Bénéficiant d'une moindre qualité d'enseignement, dans des contextes ségrégués, les élèves défavorisés ont moins participé au développement récent des cours particuliers que leurs pairs favorisés, sans que nos analyses puissent montrer un effet puissant des cours sur les compétences ou les carrières scolaires.

3) Les compléments à l'enseignement de l'école : cours privés, activités extra-scolaires et travail personnel à la maison

Résumé

Les analyses ont porté à la fois sur l'univers circonscrit des cours privés payants (à partir de données françaises) et sur celui plus large des cours extra-scolaires qui inclut également des activités de soutien gratuites, en dehors de l'école, comme peuvent les dispenser en France des associations ou des collectivités territoriales (travaux réalisés à partir des données internationales de PISA). Elles ont inclus également une analyse du travail personnel à la maison.

Les données françaises montrent que les cours privés payants sont marqués socialement : à caractéristiques comparables (scolaires, sociales, familiales, environnementales, économiques, culturelles), un élève dont la personne de référence est cadre a 1,5 fois plus de chances de prendre des cours particuliers qu'un élève dont la personne de référence est employé(e).

La recherche montre aussi un fort engagement des élèves issus de l'immigration dans les cours particuliers, certainement du fait d'un projet ambitieux de mobilité sociale qui passe par l'école. Ainsi, les enfants issus de l'immigration, notamment ceux issus des communautés asiatique ou maghrébine, ont davantage recours aux cours particuliers que les élèves natifs, à catégorie socioprofessionnelle comparable.

Les données internationales de PISA montrent, elles, qu'en France, les cours extra-scolaires sont eux beaucoup moins marqués socialement, mais leur définition est plus large. Ils peuvent être payants ou gratuits selon l'organisme qui les dispense, et s'adressent à un ensemble d'élèves plus hétérogène socialement.

Les données de PISA montrent aussi que la durée du travail personnel à la maison effectué par les élèves, devoirs ou autres tâches donnés par les enseignants, est au contraire marquée socialement, et plus en France que dans la moyenne des pays de l'OCDE.

L'analyse du contexte d'enseignement doit aussi inclure l'étude des cours privés en dehors de l'école qui peuvent bénéficier à certaines catégories sociales d'élèves, le recours aux cours privés n'étant pas anecdotique dans le secondaire. D'après l'étude réalisée par Galinié et Heim (Cnesco, 2016) utilisant les données françaises du panel de la Depp 2007 (élèves entrant en sixième en 2007 et en troisième en 2011), un élève sur dix prend des cours privés en sixième et un sur cinq en troisième. Les cours privés ont souvent deux fonctions pour les parents : remédier à un niveau scolaire insuffisant, ou perfectionner les connaissances des élèves. Alors, quels sont ces élèves qui ont recours à des cours de soutien scolaires payants ? Quels sont leurs profils ?

Plusieurs facteurs influent sur la probabilité de prendre un tel cours pour un élève, et notamment ses caractéristiques propres. Le recours aux cours particuliers est marqué socialement, et ce d'autant plus que la politique fiscale a bénéficié en priorité aux familles les plus favorisées. Ainsi, les enfants dont la personne de référence est artisan, commerçant ou cadre ont plus de chance de suivre des cours que les enfants d'employés ; les enfants de chefs d'entreprise et professions libérales sont trois fois plus nombreux à suivre des cours que ceux d'ouvriers non qualifiés. Le statut économique des parents et leur niveau de revenu sont aussi associés au recours au cours privé. Un élève dont le père est au chômage a une probabilité deux fois plus faible de suivre des cours qu'un élève dont le père est en emploi en 2011, à PCS donnée.

L'origine migratoire des parents est aussi en lien avec les cours particuliers, dans un sens plus inattendu. À PCS et notes scolaires identiques, les enfants issus de l'immigration prennent davantage de cours que les élèves dont les parents sont tous les deux nés en France : parmi les plus enclins à le faire, les élèves d'origine asiatique (avec une probabilité 2,8 fois plus élevée que les élèves natifs et les enfants d'origine maghrébine (avec une probabilité 2 fois plus élevée). Au-delà du milieu familial, le secteur - public ou privé - de rattachement de l'établissement intervient aussi : les élèves d'établissements privés suivent davantage de cours privés que les élèves d'établissements publics.

Les données sur les cours privés sont rares et imprécises, parce qu'il s'agit d'un marché principalement non-déclaré (55 % à 65 % du marché apprécié ne sont pas officiels). Quelques enquêtes nous permettent cependant d'estimer l'évolution de ce marché, qui demeure stable depuis une vingtaine d'années. L'Insee estime qu'en 1992, 18 % des collégiens et lycéens prennent des cours

privés (Insee, 1992, *in* Glasman¹⁴, 2004). En 2004, Rosenwald évalue à 13 % le nombre d'élèves prenant des cours de soutien au collège (Rosenwald, 2004¹⁵). Galinié et Heim (2016, Cnesco) évaluent qu'entre 10 % et 15 % des élèves prennent des cours privés durant au moins une année scolaire au collège entre 2008 et 2011. Ces chiffres semblent donc relativement stables depuis 20 ans.

L'enquête PISA 2012, dont certains résultats sont résumés dans le tableau 4, montre que les élèves français ne sont pas les plus gros consommateurs de cours extrascolaires parmi les pays de l'OCDE et de ses partenaires. L'OCDE entend par cours extrascolaires des cours qui sont « soit de soutien (ou de « rattrapage »), soit de perfectionnement. Ils peuvent être individuels ou collectifs et peuvent être dispensés, selon les cas, par des professeurs particuliers, des enseignants ou autres professionnels. Ces cours peuvent être financés par les pouvoirs publics ou par les élèves et leur famille. » (Regards sur l'éducation, OCDE, 2011). C'est une définition plus large que celle des cours privés donnée par Galinié et Heim (2016, Cnesco). Ces cours extra-scolaires incluent donc des cours particuliers privés mais aussi des activités de soutien gratuites, en dehors de l'école, comme peuvent les dispenser en France des associations ou des collectivités territoriales. Les travaux de l'OCDE montrent que, pour la France, ces cours extra-scolaires sont faiblement marqués socialement.

Tableau 4 : Part d'élèves de 15 ans suivant des cours extra scolaires en France et dans l'OCDE en 2012

	Part des élèves suivant des cours extrascolaires en 2012	Moyenne de l'OCDE en 2012	Rang de la France parmi les pays de l'OCDE et les partenaires de l'OCDE participants à l'enquête PISA 2012 (65 pays)
Mathématiques	35,6 %	37,9 %	46 ^e
Langue d'instruction	27,9 %	27,4 %	32 ^e
Sciences	26,3 %	26,4 %	40 ^e
Autres matières	30,6 %	36,6 %	47 ^e

Source : PISA 2012, OCDE, Tableau IV.3.25

Les données PISA 2012 montrent également que le temps passé à effectuer du travail personnel à la maison par les élèves de 15 ans, devoirs ou autres tâches données par les enseignants, est en France marqué socialement. Cette forte association entre le travail scolaire à la maison et le milieu social des parents est plus forte en France, que dans la moyenne des pays de l'OCDE, et plus encore que dans des pays caractérisés par une plus grande justice à l'école comme la Finlande, le Danemark ou la Suisse.

4) En conclusion : des effets de cumul pour les élèves défavorisés

Ces premières analyses en termes d'inégalités de traitement montrent clairement que les disparités sociales sur les différentes dimensions observées (qualité de l'enseignement, composition des établissements, climat scolaire...) se cumulent pour constituer des contextes d'apprentissages particulièrement peu favorables pour les élèves socialement défavorisés. Regroupés le plus souvent

¹⁴ Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école, Dominique Glasman et Leslie Besson, N° 15, Décembre 2004, Rapport établi à la demande du Haut conseil de l'évaluation de l'école

¹⁵ Les aides aux devoirs en dehors de la classe, F. Rosenwald, Note d'information 06-04, février 2004

dans certains établissements « ghettos », du fait de phénomènes forts de ségrégations sociale, d'origine migratoire et donc scolaire, ces élèves, plus souvent exclus des cours, se voient offrir des temps d'enseignement plus courts, des méthodes d'apprentissage moins efficaces, par un personnel moins expérimenté et surtout moins stabilisé dans les établissements. Les compléments aux enseignements de l'école, réalisés sur les temps extra-scolaires, viennent renforcer ces différences, surtout en ce qui concerne le travail personnel à la maison.

Sur certaines dimensions qui ont pu être documentées dans ce rapport, les conditions d'enseignement des élèves défavorisés semblent se dégrader et s'éloigner de plus en plus de leurs pairs favorisés sur les deux dernières décennies. Ainsi, dans l'éducation prioritaire, les enseignants apparaissent de moins en moins expérimentés et de moins en moins titulaires (donc moins formés en formation initiale...). Les élèves défavorisés sont confrontés à un climat scolaire qui se dégrade plus rapidement que celui dans lequel vivent leur pairs plus favorisés. Ces inégalités de traitement vont impacter les acquis scolaires des élèves et se traduire par des disparités de compétences scolaires d'origines sociale et migratoire qui se creusent tout au long de la scolarité.

B. Un creusement des inégalités des acquis des élèves

Résumé

Au-delà de l'aggravation des inégalités scolaires d'origine sociale à l'école déjà mise en évidence par l'enquête PISA de l'OCDE, le Cnesco a souhaité conduire de nouvelles analyses pour bâtir un diagnostic solide sur ce sujet central pour l'école ainsi que sur celui fort débattu des inégalités de résultats d'origine migratoire.

En ce qui concerne les inégalités sociales, de nouvelles analyses des données PISA des cycles 2000 à 2012 et des résultats des évaluations nationales réalisées pour le Cnesco (Rocher, 2016 ; Monseur et Baye, 2016) permettent d'affiner le bilan français et de mettre en évidence un ensemble de phénomènes encore peu observés :

- la dégradation de la situation française à l'international en termes d'inégalités sociales à l'école depuis 2000 s'explique à la fois par une détérioration en absolu des résultats du pays, mais aussi par l'amélioration de pays qui présentaient en 2000 de fortes inégalités (Allemagne, Suisse,, Etats-Unis...) ou une évolution négative moins marquée ;
- les études françaises menées jusqu'en 2015 confirment les résultats des enquêtes PISA, quant à l'aggravation des inégalités scolaires d'origine sociale, notamment due à un net affaissement des compétences des élèves dans les établissements les plus défavorisés ;
- plus que le niveau de revenu des parents, en France, c'est le capital culturel des familles qui fait la différence en termes de résultats (statistiquement il est plus associé aux performances scolaires) ;
- si les inégalités scolaires d'origine sociale se sont approfondies, c'est d'abord parce que les résultats des élèves des milieux les plus défavorisés se sont dégradés, mais aussi parce que, plus récemment, les élèves favorisés ont vu leurs compétences progresser ; ce dernier phénomène,

mis en évidence en compréhension de l'écrit à partir de l'enquête PISA 2012 doit être encore confirmé par les prochains cycles de PISA ;

- l'impact de l'origine sociale sur les performances des élèves apparaît dès la fin de l'école primaire et s'accroît au collège ; ce constat ne varie pas depuis le début des années 2000.

En matière d'inégalités migratoires, les analyses des données PISA et des suivis longitudinaux de panels français d'élèves opérées pour le Cnesco (Ichou, 2016 ; Brinbaum, Farges et Tenret, 2016) permettent également d'établir un diagnostic précis :

- si on s'en tient à des statistiques descriptives, les performances scolaires en fin de scolarité obligatoire des élèves issus de l'immigration se sont dégradées durant la dernière décennie ;
- une fois contrôlés les effets des caractéristiques sociales et familiales des élèves, on constate que cet écart tient principalement à une origine sociale défavorisée (ressources et niveau d'éducation limités) ; cette asymétrie du déterminisme social en fonction du statut par rapport à l'immigration observée en France est assez singulière (elle s'observe également en Belgique, et dans une moindre mesure aux Pays-Bas et au Danemark) ; cependant, cette seule explication socio-économique du « handicap scolaire » des enfants issus de l'immigration tend à s'affaiblir en France ;
- durant la décennie 2000, le niveau d'éducation des parents issus de l'immigration semble jouer de moins en moins dans la réussite scolaire des enfants immigrés, y compris pour ceux de la deuxième génération¹⁶, alors que la dégradation du contexte scolaire dans lequel évoluent ces jeunes semble prendre davantage d'importance ;
- la catégorie "enfants d'immigrés" est bien plus hétérogène scolairement que dans les représentations communes ; si certains groupes, comme les enfants d'immigrés turcs et sahéliens, obtiennent des résultats inférieurs aux enfants de natifs de même milieu social, d'autres les dépassent (enfants d'immigrés d'Asie du Sud-Est et de Chine).

On s'intéresse dans cette section aux performances scolaires des élèves, mesurées principalement en fin d'école primaire et en fin de collège (ou début de lycée), dans des enquêtes nationales (comme Cedre (Depp) ou internationales comme PISA (OCDE) dans une double perspective, historique (comparaisons temporelles) ou biographique (étude des parcours des élèves).

Il s'agit de répondre à deux questions. La première interrogation porte sur l'évolution des inégalités sociales dans le temps, et tout particulièrement sur la dernière décennie : la dégradation de la justice sociale dans l'école française depuis 2000 telle qu'elle est mise en évidence par PISA est-elle confirmée par des données nationales ? La seconde interrogation est la suivante : comment évoluent les inégalités scolaires d'origines sociale et migratoire lors du parcours scolaire des élèves, depuis leur entrée en maternelle jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire ? Il s'agit ainsi d'analyser plus avant les processus temporels de fabrication de ces inégalités, de façon à repérer à quels niveaux d'enseignement les inégalités s'accroissent.

¹⁶ Nés en France de parents immigrés

1) Une dégradation dans la durée des inégalités à l'école

L'origine sociale des élèves est très corrélée en France aux performances scolaires. « Soyons concrets : savoir lire un texte simple ou effectuer un calcul élémentaire en fin d'école primaire, savoir résoudre un problème basique de géométrie en fin de collège, maîtriser les bases du raisonnement scientifique sont des compétences que tous les élèves ne maîtrisent pas, notamment les plus fragiles au plan socio-économique et culturel. Soyons plus clairs encore. La part des élèves qui ne maîtrisent pas ces compétences basiques augmente parmi les élèves socialement défavorisés alors qu'elle régresse parmi les élèves des milieux favorisés. Cela signifie que l'école en France est peu efficace et de moins en moins équitable. Elle ne parvient pas à faire acquérir les compétences de base à tous les élèves alors même que c'est l'une des missions fondamentales de l'enseignement obligatoire. » (Felouzis et al., Cnesco, 2016).

L'évolution la plus flagrante et désormais bien connue de la situation de la France est sans doute celle qu'en donne l'OCDE à partir des données PISA en 2003 et 2012. L'OCDE attribue un indice composite de statut socio-économique et culturel (SESC) pour synthétiser certaines caractéristiques de l'environnement familial des élèves (profession et niveau d'éducation des parents ; biens matériels et culturels du foyer). La relation entre cet indice et les performances des élèves, ou plutôt le gain de performance par unité de cet indice, permet à l'OCDE d'établir un classement des pays selon le niveau d'équité de leur système éducatif. La comparaison des deux figures 6 et 7 qui suivent fonde actuellement le fait que la situation de la France, qui ne figurait déjà pas parmi les pays les plus équitables en 2003, s'est dégradée depuis 2003 : la France apparaît désormais comme le pays le plus inégalitaire en matière d'inégalités scolaires d'origine sociale.

Figure 6 : Situation des pays en fonction de leur niveau de performance et d'équité à PISA en 2003

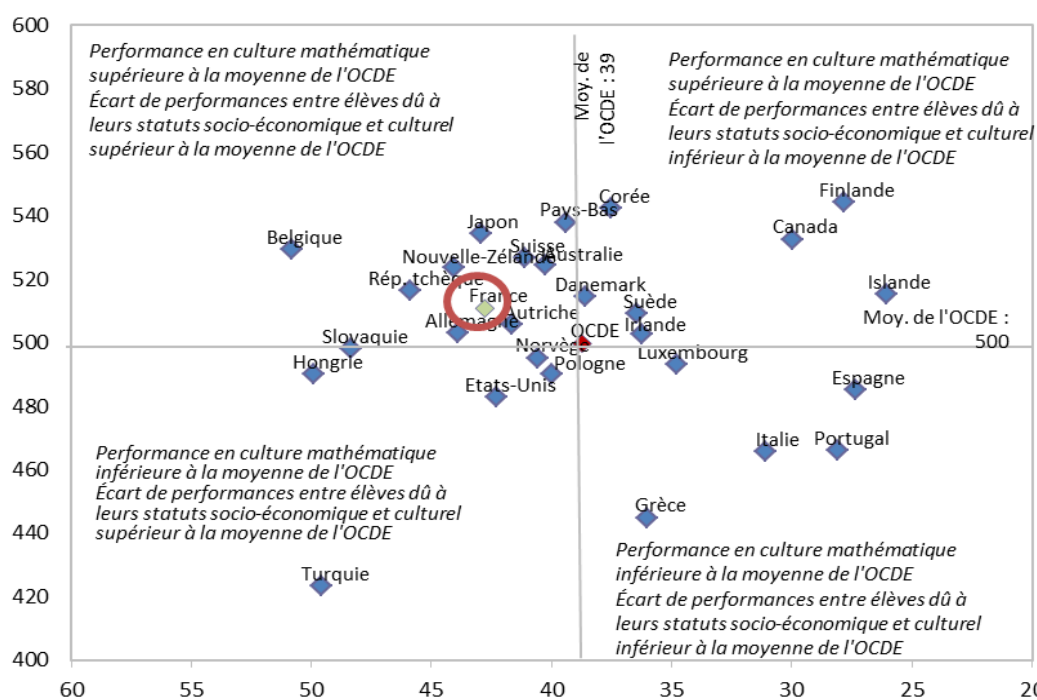
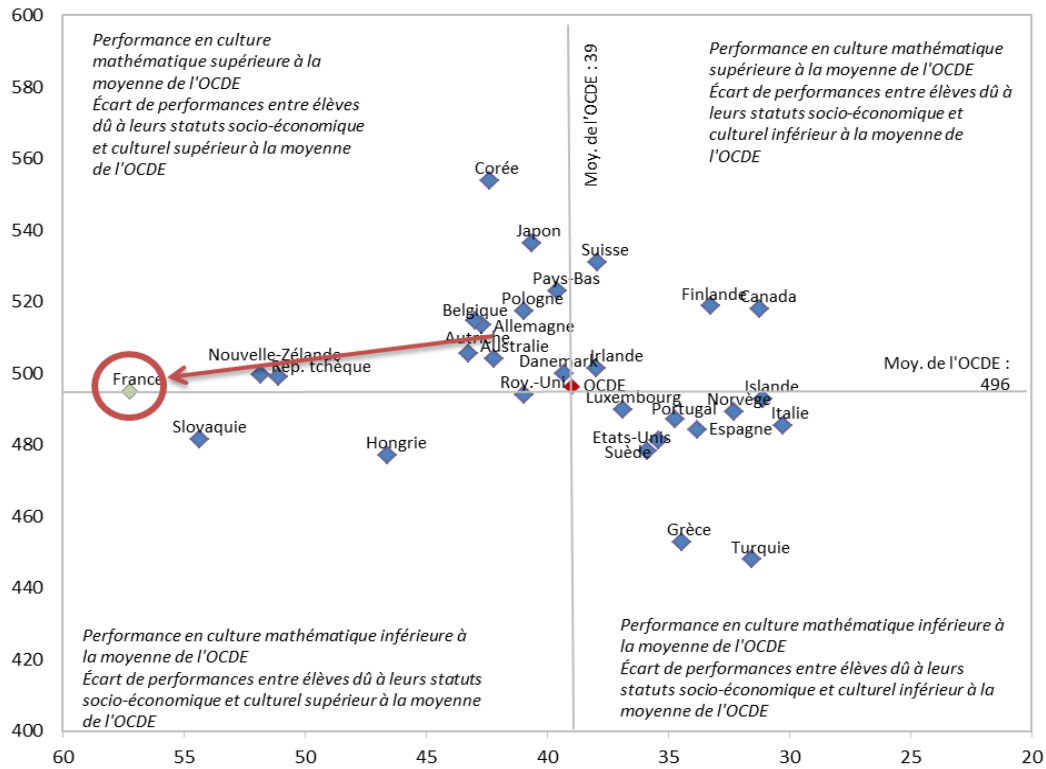


Figure 7 : Situation des pays en fonction de leur niveau de performance et d'équité à PISA en 2012

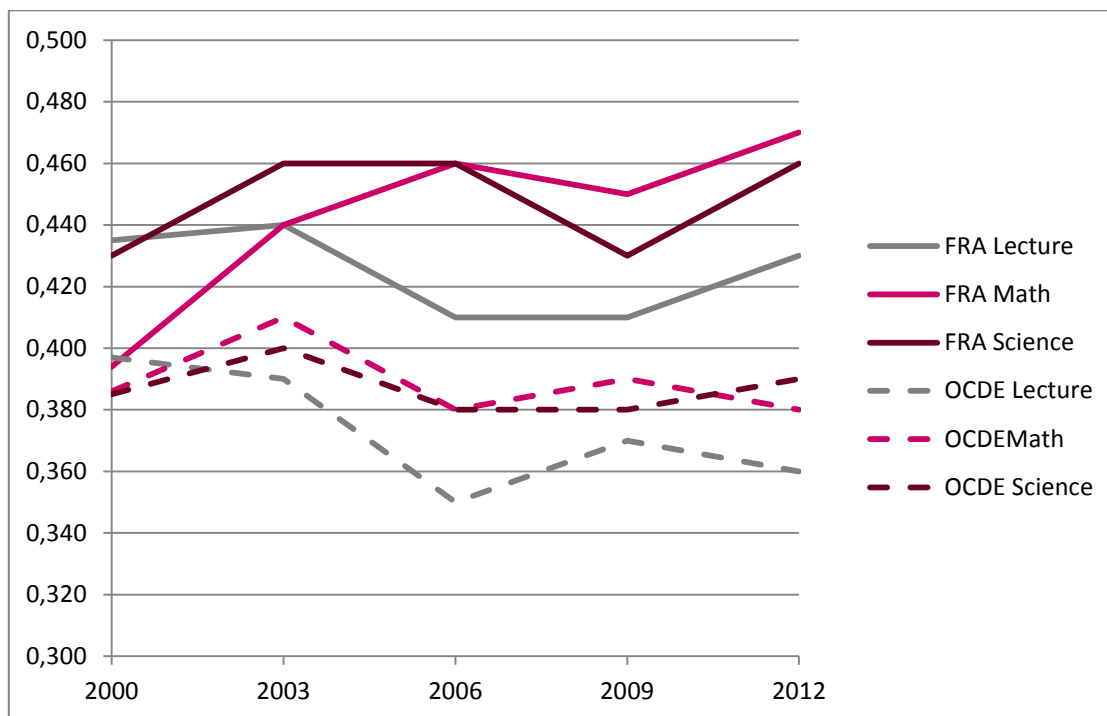


Source : OCDE-DEPP (Pour faciliter la lecture, le Mexique ne figure pas sur ces deux graphiques)

Rocher affine l'analyse de cet indice que l'OCDE a construit et met en évidence qu'en France ce sont les dimensions liées au capital culturel des familles qui pèsent le plus dans la corrélation aux performances, davantage que le capital économique.

Monseur et Baye (Cnesco, 2016) se sont livrés à de nouveaux calculs entre 2000 et 2012, en se fondant non plus sur le seul domaine mathématique, mais sur les trois domaines évalués dans PISA. Les résultats qu'ils obtiennent, illustrés par la figure 8, confirment un déterminisme socio-culturel plus important en France qu'en moyenne dans l'OCDE, un accroissement régulier de ce déterminisme en mathématiques, mais des variations moins flagrantes pour la compréhension de l'écrit et les sciences.

Figure 8 : Évolution entre 2000 et 2012 de la corrélation entre l'indice SESC et les scores des élèves en France et en moyenne dans l'OCDE. (Monseur et Baye, Cnesco, 2016)



Sources : enquêtes PISA. Calculs des auteurs.

Par ailleurs, ils confirment que la France est très mal placée en 2012 à l'international. Alors, cette situation provient-elle de la seule détérioration des performances des élèves les plus défavorisés ou d'un effet combiné (« de ciseaux ») avec une amélioration des performances des élèves les plus favorisés¹⁷ ?

Les évaluations PISA dont les résultats sont disponibles¹⁸ montrent principalement une dégradation des résultats des élèves les plus défavorisés sur le plan socio-économique pratiquement sans baisse de ceux des élèves les plus favorisés. Sur la même période, en mathématiques, les écarts se resserrent dans l'ensemble des pays de l'OCDE : hausse des scores des élèves les plus défavorisés et baisse des scores des élèves les plus favorisés (Tableau 5).

¹⁷ À noter qu'une autre situation pourrait exister : hausse des performances des élèves favorisés sans dégradation de celles des élèves défavorisées. On pourrait même imaginer un écart qui se creuserait avec des hausses différentielles des deux groupes d'élèves.

¹⁸ Les résultats de l'enquête 2015 seront communiqués en décembre 2016.

Tableau 5 : Évolution des inégalités scolaires en France en mathématiques entre 2003 et 2012 selon PISA

	2003		2012		Évolution	
	France	OCDE	France	OCDE	France	OCDE
Augmentation moyenne du score pour un point de plus sur l'échelle socio-économique	+43	+39	+57	39	+14	0
Score moyen des 25 % des élèves les plus défavorisés au plan socio-économique	461	453	442	454	-19	1
Score moyen des 25 % des élèves les plus favorisés au plan socio-économique	565	551	561	544	-4	-7

Source : OCDE-DEPP, PISA 2012 volume II

Cette dégradation des résultats des élèves défavorisés socialement, mais aussi économiquement et culturellement explique, pourquoi d'une situation dans la moyenne en 2000 et 2003, la France est désormais en queue de peloton des pays de l'OCDE en 2012, en mathématiques, ce que la figure 9 illustre d'une autre façon que les figures précédentes.

Figure 9 : Situation des pays en fonction de l'évolution de leur niveau d'équité et de l'évolution des scores des élèves défavorisés selon PISA entre 2003 et 2012 en mathématiques



Source : OCDE – Graphique réalisé par le Cnesco

En compréhension de l'écrit, la situation de la France est pire puisqu'elle évolue entre 2000 et 2012 à contre-courant de la plupart des autres pays comme le montre le tableau 6. Les inégalités scolaires d'origine sociale s'accroissent, en 2000 et 2012, du fait à la fois de la dégradation des scores des élèves les plus défavorisés socialement et de l'accroissement des performances de leurs pairs plus favorisés.

Tableau 6 : Évolution des inégalités scolaires en France en compréhension de l'écrit entre 2000-2012 selon PISA

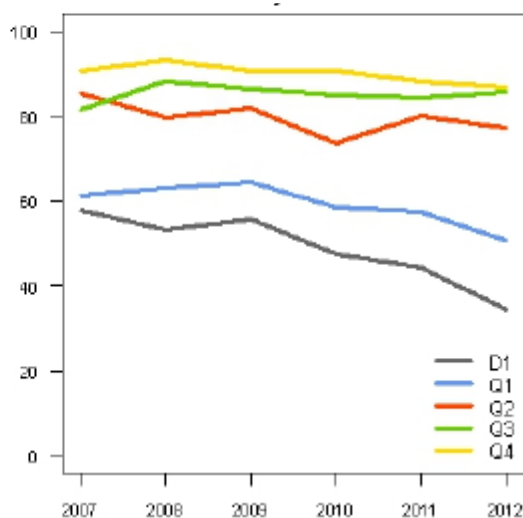
	2000		2012		Évolution	
	France	OCDE	France	OCDE	France	OCDE
Augmentation du score moyen pour un point de plus sur l'échelle socio-économique	+ 44	+ 39	+ 60	+ 38	+16	-1
Score moyen des 20 % des élèves les plus défavorisés au plan socio-économique	456	430	445	452	- 11	+ 22
Score moyen des 20 % des élèves les plus favorisés au plan socio-économique	560	559	578	546	+ 18	- 13

Source : Felouzis et al. (Cnesco, 2016)

Cet « effet de ciseaux » en compréhension de l'écrit en 2012 se double d'un élément supplémentaire mis en évidence par Monseur et Baye (Cnesco, 2016). Alors qu'en 2003, l'effet de l'origine sociale des élèves se faisait relativement moins sentir sur les performances (en lecture) quand ceux-ci étaient très défavorisés (comme s'il y avait une sorte « d'effet de seuil » vers le bas), on observe un phénomène opposé en 2012. « L'effet de l'origine sociale sur la performance est d'autant plus élevé que l'élève provient d'un milieu privilégié » constatent Monseur et Baye (Cnesco, 2016). En d'autres termes, plus un élève est issu d'un milieu social favorisé, plus l'effet de son origine sociale sur ses performances augmente. Dans l'attente des résultats de 2015, Monseur et Baye s'interrogent évidemment sur le caractère singulier ou non de cette tendance.

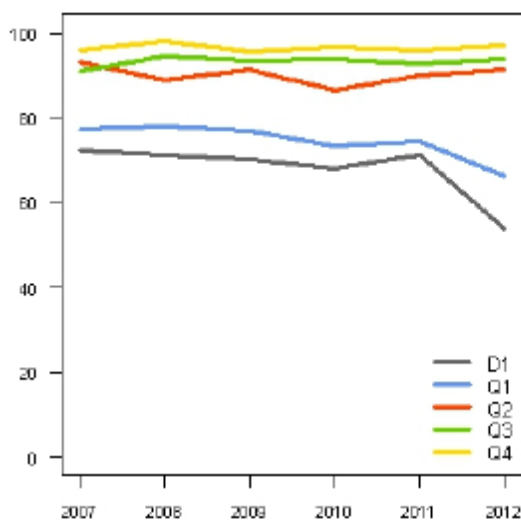
Des données issues d'enquêtes nationales réalisées à la fin du collège ou au début du lycée permettent de compléter ces questionnements. Rocher (Cnesco, 2016) s'appuie d'abord sur les indicateurs Lof qui montrent que les écarts de maîtrise des compétences de base sont très marqués et qu'ils ont tendance à se creuser entre les collèves favorisés et les autres (Figures 10 et 11).

Figure 10 : pourcentages d'élèves qui maîtrisent les compétences de base en français en troisième selon les quartiles (Q1-Q4) ou le premier décile (D1) du niveau social moyen du collège (Rocher, Cnesco, 2016).



Champ : élèves de 3^e d'établissements publics et privés sous contrat, France métropolitaine et DOM
 Source : MENESR-DEPP - Indicateurs LOLF

Figure 11 : pourcentages d'élèves qui maîtrisent les compétences de base en mathématiques en troisième selon les quartiles (Q1-Q4) ou le premier décile (D1) du niveau social moyen du collège (Rocher, Cnesco, 2016).



Champ : élèves de 3^e d'établissements publics et privés sous contrat, France métropolitaine et DOM
 Source : MENESR-DEPP - Indicateurs LOLF

L'augmentation des écarts s'explique d'abord par la baisse de niveau des élèves socialement défavorisés : le niveau des élèves en fin de 3^e scolarisés dans les 25 % d'établissements les plus défavorisés socialement a diminué de manière continue tandis qu'il est resté (approximativement) stable dans les 75 % des autres collèges. Ainsi, en 2012, les élèves des établissements les plus défavorisés ne maîtrisent que 35 % des compétences attendues en français en fin de 3^e, contre 60 % en 2007. On note aussi le très net décrochage des 10% des établissements les plus défavorisés, dont

les résultats plongent dramatiquement à partir de la décennie 2010. En parallèle, les élèves des établissements les plus favorisés maîtrisent au moins 80 % des compétences requises.

Les évaluations nationales Cedre confirment ces tendances. En ce qui concerne la maîtrise de la langue, la dernière enquête (2015) a été renouvelée pour le collège et interdit donc une comparaison avec les résultats de 2003 et 2009, mais les élèves d'éducation prioritaire ont toujours des résultats très inférieurs aux autres : 27,4 % d'entre eux sont en grande difficulté, voire en très grande difficulté (contre 14,9 % hors éducation prioritaire) et les disparités restent liées à l'origine sociale des élèves. Mais en mathématiques, entre 2008 et 2014, la corrélation entre la réussite scolaire et l'origine sociale des élèves s'est renforcée, sans fléchissement des résultats des collèges les plus favorisés, comme le montre le tableau 7.

Tableau 7 : Score en mathématiques selon l'indice de position sociale moyen de l'établissement en 2008 et en 2014

Indice moyen de l'établissement	Année	Score moyen	Écart-type
1^{er} quart	2008	227	47
	2014	219	45
2^e quart	2008	251	47
	2014	241	48
3^e quart	2008	254	48
	2014	242	45
4^e quart	2008	267	49
	2014	269	49

Lecture : en 2014, le score moyen des élèves appartenant au quart des classes les plus défavorisées (1^{er} quart) est en baisse de 8 points par rapport à 2008.

Champ : élèves de troisième générale des collèges publics et privés sous contrat de France métropolitaine.

Source : MENESR-DEPP, 2015.

Le Cnesco a aussi souhaité mieux appréhender les inégalités scolaires d'origine migratoire, en commandant de nouvelles recherches à des chercheurs français et étrangers, exploitant les données nationales et internationales les plus récentes.

Les enquêtes PISA révèlent que les performances scolaires brutes des élèves issus de l'immigration se sont dégradées durant la dernière décennie : en dix ans, l'écart de performance scolaire entre les élèves issus de l'immigration et les élèves français s'est creusé, à l'instar de la détérioration des inégalités sociales à l'école, comme le montre le tableau 8.

Tableau 8 : Différence de scores moyens entre les élèves natifs et les élèves immigrés

	2000		2012		Evolution	
	France	OCDE	France	OCDE	France	OCDE
Compréhension de l'écrit	48	44	68	35	20	-9
Mathématiques	54	47	67	37	14	-10

Source : PISA 2012 volume II

Même à milieu économique et social des élèves donnés, en France, l'écart de résultats scolaires entre élèves issus de l'immigration et élèves natifs reste largement supérieur à la moyenne de l'OCDE. De plus, l'écart de performances entre les élèves immigrés de la seconde génération et les élèves natifs est également supérieur en France à la moyenne de l'OCDE. Dans l'absolu, ces contre-performances sont importantes : en France, près de 43 % des élèves issus de l'immigration n'atteignent pas le niveau 2 en mathématiques dans PISA 2012, révélant qu'à 15 ans près de la moitié de ces élèves présentent des difficultés scolaires sévères qui vont obérer leur poursuite d'études au lycée et dans l'enseignement supérieur.

Si une partie de ces contre-performances s'explique par le faible niveau socio-professionnel des parents des enfants issus de l'immigration, cette explication socio-économique du « handicap scolaire » des enfants issus de l'immigration tend à s'affaiblir.

En effet, Monseur et Baye (Cnesco, 2016) montrent que la décennie 2000 est marquée par un accroissement du déterminisme social pour les natifs d'une part, et d'autre part sa diminution pour les élèves immigrés, ce qui se traduit, dans le tableau 9, par une augmentation du différentiel entre élèves natifs et élèves immigrés.

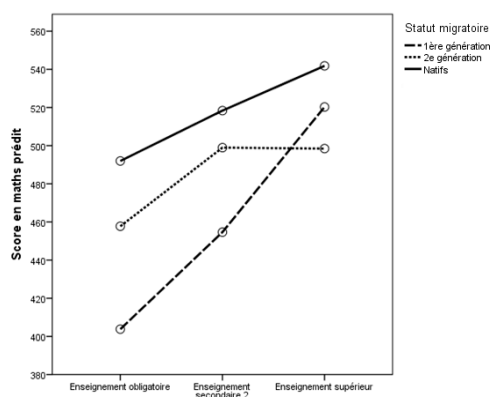
Tableau 9 : Différentiel natifs/immigrés en termes de déterminisme social (corrélation SESC/performances pour les natifs moins corrélation SESC/performances pour les immigrés), France, PISA 2000-2012

Cycle	Lecture	Mathématiques	Sciences
2000	0,12	0,13	0,15
2003	-0,02	0,00	0,06
2006	0,09	0,06	0,11
2009	0,12	0,12	0,13
2012	0,21	0,19	0,20

Source : Monseur et Baye (Cnesco, 2016)

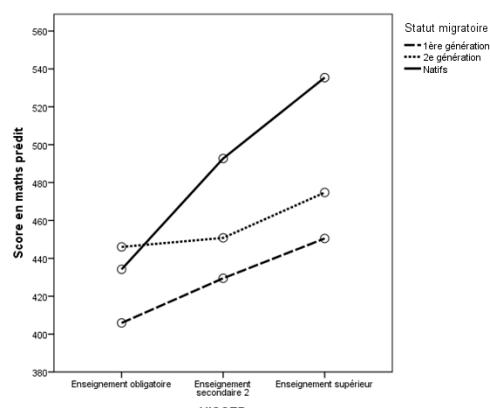
De plus, Felouzis *et al.* (Cnesco, 2016) montrent également que l'importance du diplôme des parents apparaît désormais beaucoup plus déterminante pour les élèves natifs que pour les autres, et que les scores des élèves natifs et de seconde génération se sont rapprochés de ceux des élèves immigrés de première génération quand le niveau scolaire des parents est peu élevé (Figures 12 et 13).

Figure 12 : Scores en mathématiques prédits en fonction du statut migratoire et du niveau d'études des parents selon PISA 2003 (Felouzis et al., Cnesco 2016)



Source : Felouzis et al. (Cnesco, 2016)

Figure 13 : Scores en mathématiques prédits en fonction du statut migratoire et du niveau d'études des parents selon PISA 2003 (Felouzis et al., Cnesco 2016)



Source : Felouzis et al. (Cnesco, 2016)

Felouzis et al. (2016) attribuent ces résultats à « une dégradation sélective du service éducatif » qui toucherait plus particulièrement les élèves issus de l'immigration. Monseur et Baye (Cnesco, 2016) pointent aussi du doigt la dégradation durant la décennie 2000 du contexte scolaire dans lequel évoluent ces jeunes, et plus particulièrement les phénomènes de ségrégation d'origine migratoire, notamment pour les élèves redoublants.

Le Cnesco a souhaité compléter ces analyses réalisées à partir des données internationales de PISA par des travaux complémentaires conduits à partir des données nationales. Ces analyses révèlent plus finement des inégalités selon les origines migratoires des élèves et/ou de leurs parents : les caractéristiques sociales n'expliquent pas tous les écarts ; il est nécessaire de prendre en compte l'hétérogénéité de la catégorie d'enfants d'immigrés. Ainsi les enfants d'immigrés turcs et sahéliens ont en moyenne des résultats inférieurs aux enfants de natifs tandis que les élèves d'immigrés chinois et d'Asie du Sud-Est ont en moyenne des résultats supérieurs. Brinbaum et al. (Cnesco, 2016), en analysant les résultats des élèves d'origines portugaise et maghrébine de seconde génération,

constatent une réduction des écarts des notes de contrôle continu en fin de collège avec les élèves d'origine française. Cependant, elles notent que la prise en compte des notes de l'examen terminal du brevet pourrait ne pas conduire aux mêmes conclusions : les écarts de performances sont plus importants à l'examen final, ce qui indiquerait un plus faible niveau dans les établissements où les élèves d'origine immigrée sont scolarisés, et reflèterait des différences de niveau entre établissements, et donc une ségrégation scolaire.

2) Inégalités de compétences et trajectoires des élèves

La seconde question sur laquelle ce rapport du Cnesco apporte des réponses est importante pour la compréhension de la fabrication des inégalités sociales dans l'école française : comment les différences de résultats scolaires que nous venons de décrire, qui sont observées à une période qui correspond à peu près à la fin de la scolarité obligatoire en France se sont-elles progressivement construites pendant la trajectoire scolaire des élèves ?

Pour rappel, des études fondées sur un panel d'élèves entrés au CP en 1997 (Caille et Rosenwald, 2006) montraient l'existence de différences sociales de niveaux scolaires dès l'entrée au CP, et une aggravation des écarts au cours de la scolarité élémentaire, puis du collège. L'étude de Rocher (Cnesco, 2016) dresse un bilan plus récent de ce phénomène en analysant l'évolution des inégalités sociales selon les niveaux d'enseignement et les disciplines à partir de données nationales. Le constat, malgré quelques lueurs d'optimisme, reste le même : l'école primaire ne résorbe pas les inégalités sociales, et le collège les amplifie fortement. Ichou (Cnesco, 2016) et Brinbaum et *al.* (Cnesco, 2016), en s'intéressant à l'évolution des inégalités migratoires, montrent à la fois un rôle différent de l'école primaire pour les élèves d'origine immigrée et, comme cela avait observé plus haut, une diversité des résultats selon les groupes d'élèves.

Un premier élément de réponse concerne la maternelle : en 2011, les enfants de parents défavorisés avaient plus profité que les autres de leur scolarisation en maternelle pour l'apprentissage de la lecture et de la numération. Autrement dit, on observait toujours des écarts de performance selon la PCS et le diplôme des parents, mais ces écarts étaient à la baisse par rapport à 1997. Malheureusement, ces effets bénéfiques n'ont pas duré, puisqu'une enquête menée deux ans plus tard par la Depp en début de CE2 n'a pas confirmé ces résultats¹⁹. Sur les dix dernières années, Rocher estime que « les inégalités sociales de performances entre écoles sont relativement stables en fin de CM2 » en histoire-géographie et en sciences, mais qu'elles s'aggravent en mathématiques : la part d'élèves en difficulté augmente dans les écoles d'éducation prioritaire, et le score moyen des écoles défavorisées socialement recule. Cette tendance est confirmée par l'enquête Cedre 2015 réalisée à la fin de l'école primaire sur la maîtrise de la langue : si l'enquête pointe une progression des élèves scolarisés en éducation prioritaire, et un resserrement du niveau des élèves à l'intérieur des groupes d'écoles d'indice social moyen donné (réduction des écarts types par quart), elle révèle à nouveau les difficultés récurrentes de l'école primaire à lutter contre les inégalités sociales (Tableau 10).

¹⁹ Même si des résultats à long terme pourraient infirmer cette évolution sur deux ans.

Tableau 10 : Scores en maîtrise de la langue en fin d'école primaire selon l'indice de position sociale moyen de l'école en 2003, 2009 et 2015

Indice moyen de l'école	Année	Répartition (en %)	Score moyen	Écart type
Premier quart	2003	24,8	231	49
	2009	23,8	238	48
	2015	24,6	235	42
Deuxième quart	2003	25,1	247	49
	2009	25,6	249	46
	2015	25,2	250	43
Troisième quart	2003	24,9	256	48
	2009	24,4	259	48
	2015	24,9	252	41
Quatrième quart	2003	25,1	266	47
	2009	26,2	258	49
	2015	25,3	265	41

Lecture : Les résultats en gras dénotent des évolutions statistiquement significatives

Champ : élèves de CM2 des écoles publiques et privées sous contrat de France métropolitaine.

Source : MENESR-Depp.

Compte tenu des résultats observés en fin de collège et rapportés plus haut, il apparaît donc que les inégalités d'acquis scolaires entre élèves, selon l'environnement socio-économique de leur famille, sont manifestes dès la fin de l'école primaire, et qu'elles progressent entre l'école primaire et le collège.

Concernant les inégalités d'origine migratoire, les constats méritent d'être plus nuancés. En reprenant les données²⁰ du panel 1997 et les travaux de Caille et Rosenwald (2006), Ichou (Cnesco, 2016) montre qu'au début de l'école primaire, en 1997, tous les groupes d'enfants d'immigrés ont des résultats scolaires bruts significativement inférieurs à ceux des enfants de natifs, sauf les élèves originaires d'Asie du Sud-Est et de Chine. Lorsque l'on contrôle le milieu social, les enfants d'immigrés de Turquie, du Sahel et d'Algérie ont toujours des résultats scolaires significativement inférieurs à ceux des natifs, bien que les écarts se soient considérablement réduits. À l'entrée en 6^e, les écarts entre élèves issus de l'immigration et natifs se sont resserrés. Seuls deux groupes se distinguent toutefois des enfants de natifs de mêmes milieux sociaux : les enfants d'immigrés turcs ont les résultats les plus faibles, alors que les enfants d'immigrés d'Asie du Sud-Est et de Chine ont les meilleures performances. Ce constat est très similaire en fin de 3^e.

L'analyse des données d'un deuxième panel (élèves entrant en sixième en 2007), si elle limite les observations à l'entrée et à la sortie du collège, suggère qu'il existe dorénavant une aggravation des écarts au collège entre les élèves natifs et ceux issus de l'immigration, à milieu social comparable, y compris d'ailleurs de façon positive pour les élèves originaires d'Asie du Sud-Est et de Chine (Figure 14).

²⁰ Ces données présentent l'inconvénient de ne pas être les plus récentes, mais l'avantage de pouvoir suivre les élèves depuis leur entrée au CP.

Figure 14 : Écarts nets de performance scolaire de la 6^e à la 3^e entre les enfants d’immigrés et de natifs dans le panel 2007



Source : Ichou (Cnesco, 2016)

Lecture : une fois contrôlés les effets des caractéristiques sociales et familiales des élèves, les enfants d’immigrés du Golfe de Guinée ont un score moyen inférieur à celui des enfants de natifs d’environ 0,15 écart type en 6e (barre bleue) et 0,3 écart type en 3e (barre violette). Pour une meilleure lisibilité, les intervalles de confiance ne sont pas représentés. Le lecteur est donc invité à la prudence dans l’interprétation des écarts estimés, notamment lorsqu’ils sont de faible ampleur.

Brinbaum, Farges et Tenret (Cnesco, 2016) s’intéressent elles aussi aux élèves du panel 2007, et plus particulièrement à deux groupes d’élèves (d’origines portugaise et maghrébine). Leurs analyses sont légèrement différentes des constats précédents: les résultats bruts des élèves d’origine maghrébine sont effectivement inférieurs en 6^e à ceux des enfants d’origine portugaise, eux-mêmes en-deçà de ceux des Français d’origine, et ces écarts se creusent entre la 6^e et la 3^e. Mais, en contrôlant les caractéristiques sociales et familiales, les résultats moyens des élèves d’origine portugaise sont supérieurs en 6^e à ceux des enfants d’origine maghrébine et aux natifs, et comme déjà mentionné, les écarts semblent disparaître en 3^e.

Tableau 11 : Résultats en 6^e et en 3^e en français et en mathématiques des élèves du panel 2007 d'origines maghrébine et portugaise après contrôle des caractéristiques sociales et familiales

Origine migratoire (réf : français d'origine)	Résultats en sixième	Notes de contrôle continu au brevet	
		Français	Mathématiques
Origine portugaise	0,16*	- 0,13	- 0,06
Origine maghrébine	- 0,03	- 0,13	0,03

Source : Brinbaum, Farges et Tenret (Cnesco, 2016)

Toutefois, comme il l'a été mentionné plus haut, une analyse qui prend en compte les notes de l'épreuve finale du brevet ne va pas dans le même sens que celle réalisée avec les notes du contrôle continu. En effet, avec les notes de l'épreuve finale, les écarts se réduisent sans disparaître, ce qui pourrait traduire une ségrégation scolaire, et renvoyer à des pratiques d'enseignement et d'évaluation inégalitaires.

C. Des inégalités de redoublement, d'orientation et de diplomation bien présentes

Au-delà des acquis, il est nécessaire de prendre en compte les inégalités de parcours, composés des redoublements, orientations et diplômes obtenus. Certes, les redoublements ont diminué et les parcours sont plus linéaires, mais les inégalités sociales ont-elles diminué pour autant ? De même, mettre en évidence des inégalités sociales dans l'orientation et le rendement des diplômes de l'enseignement professionnel sur le marché du travail est central pour comprendre la chaîne de fabrication des inégalités sociales dans l'école française.

1) Des inégalités sociales de redoublement qui progressent

Résumé

Le redoublement au cours de la scolarité obligatoire a fortement diminué durant les années 2000. En 2013, un élève sur quatre en fin de collège a redoublé au moins une fois, alors que c'était le cas de plus d'un élève sur trois en 2004. Mais le redoublement a diminué de façon inégale selon l'origine sociale et migratoire des élèves, et le contexte économique de familles. Ainsi, un élève dont le père est au chômage ou à temps partiel, « toutes choses égales par ailleurs », a en 2014 deux fois plus de risques qu'en 2003 d'avoir redoublé qu'un élève dont le père travaille à temps complet (Cnesco, 2014). Un élève d'origine immigrée, a quant à lui désormais autant de risques de redoubler qu'un élève natif, une fois ses caractéristiques sociales et familiales contrôlées, alors qu'il en avait moins jusqu'en 2006 (Monseur et Baye, Cnesco, 2016).

Le redoublement au cours de la scolarité obligatoire a fortement diminué durant les années 2000. En 2013, un élève sur quatre en fin de collège a redoublé au moins une fois, alors que c'était le cas de plus d'un élève sur trois en 2004 (Cnesco, 2014). Mais cette baisse n'a pas profité à tous les élèves de la même manière, comme le révèlent à la fois les enquêtes PISA, qui classent la France parmi les pays où les élèves défavorisés sont beaucoup plus susceptibles de redoubler que les autres, et les données nationales (Tableau 12). Ainsi, le taux de redoublement a pratiquement été divisé par deux pour les PCS favorisées et très favorisées, ce qui n'est pas le cas pour les catégories défavorisées ou moyennement défavorisées (Depp, 2014).

Tableau 12 : Évolution de la proportion d'élèves en retard en troisième selon la PCS entre 2004 et 2013

PCS	2004	2013
Très favorisée	19 %	10 %
Favorisée	31 %	17 %
Moyenne	38 %	23 %
Défavorisée	53 %	35 %
Total	39 %	24 %

Lecture : en 2004, 19 % des élèves de troisième très favorisés avaient un an de retard ou plus.

Champ : France métropolitaine + DOM hors Mayotte, élèves de troisième, Segpa inclus, enseignements public et privé.

Source : MENESR-DEPP ; système d'information Scolarité.

Une analyse du Cnesco (2014) pour sa conférence sur le *Redoublement et le traitement de la difficulté scolaire* montre que, dans le cadre de pratiques de redoublement en fort recul en France, les élèves socialement défavorisés touchés par une détérioration du contexte économique familial lié au chômage du père ou de la mère sont désormais davantage affectés par le redoublement. En effet, la probabilité pour un jeune de redoubler lorsque son père est au chômage s'amplifie fortement entre 2003 et 2012. Ainsi, un élève dont le père est au chômage ou à temps partiel, à sexe, structure familiale, statut vis-à-vis de l'immigration et niveau de diplôme des parents donnés, a deux fois plus de risques d'avoir redoublé qu'un élève dont le père travaille à temps complet. (Cnesco, 2014).

Concernant les élèves issus de l'immigration, les données PISA indiquent qu'ils « ont en moyenne près de trois fois plus de risques que les natifs d'avoir redoublé à l'âge de 15 ans » (Monseur et Baye, Cnesco, 2016). En fait, leur situation vis-à-vis du redoublement se détériore à partir de 2006. Alors que jusque-là, à performances scolaires et PCS équivalentes, ils étaient moins affectés par le redoublement que les élèves natifs, à partir de 2006, ils connaissent désormais les mêmes risques.

2) Les inégalités sociales d'aspiration dans les choix scolaires s'amplifient au collège

Résumé

Les parents présentent des aspirations d'orientation diverses pour leurs enfants, et qui évoluent au cours de leur scolarité. Les analyses de Vrignaud (Cnesco, 2016) montrent que si le déterminisme social existe bien dès l'entrée en 6^e, il se trouve alors limité par l'adhésion des parents à des « métiers rêvés » pour leurs enfants. À l'opposé, les vœux des familles quand leur enfant arrive en troisième montre que le collège a une influence forte sur les aspirations : il les « rationalise », en diminuant les aspirations à des métiers « de rêve » (artistique, chanson, sport). Ensuite, il accentue notablement les corrélations entre le milieu social (apprécié par la PCS et le niveau de diplôme des parents) et les aspirations. Vrignaud conclut ses analyses en observant que « *si dès l'entrée au collège l'effet du sexe et du milieu social sont déjà bien établis, le collège va spécifier et amplifier ces phénomènes en même temps qu'il va faire évoluer les projets vers des choix plus réalistes [... : en] ce sens, le collège est bien porteur d'inégalités* ».

De ce processus résultent de fortes inégalités sociales dans les choix d'orientation en 3^e. Ainsi, alors que 66 % des enfants de cadres, d'enseignants, de chefs d'entreprise et de professions libérales entrés en sixième en 2007 et ayant obtenu une note comprise entre 8 et 10 au contrôle continu du brevet des collèges demandent une seconde générale et technologique, les enfants d'ouvriers (qualifiés ou non qualifiés) sont environ deux fois moins nombreux, avec les mêmes résultats.

Ces analyses mettent donc en évidence, qu'au-delà des disparités de résultats scolaires, les processus de choix dans l'orientation sont marqués par des inégalités sociales qui leur sont propres. Comme le montre l'étude de la filière du lycée la plus prestigieuse, c'est la détermination et la constance dans les aspirations des familles les plus favorisées qui est fortement en lien avec l'orientation future de leurs enfants. Ces inégalités dans les choix d'orientation n'ont pas régressé sur les 15 dernières années.

Pour les élèves d'origine immigrée de seconde génération, l'étude de Brinbaum, Farges et Tenret (Cnesco, 2016) témoigne de la hausse globale sur la dernière décennie des aspirations scolaires des familles d'origine immigrée, notamment au baccalauréat, mais aussi de leur différenciation selon les origines. On observe également une augmentation significative des aspirations à un diplôme de l'enseignement supérieur, bien que les écarts selon l'origine subsistent (42 % des familles d'origine maghrébine, davantage que les familles françaises d'origine, contre 25 % des familles d'origine portugaise).

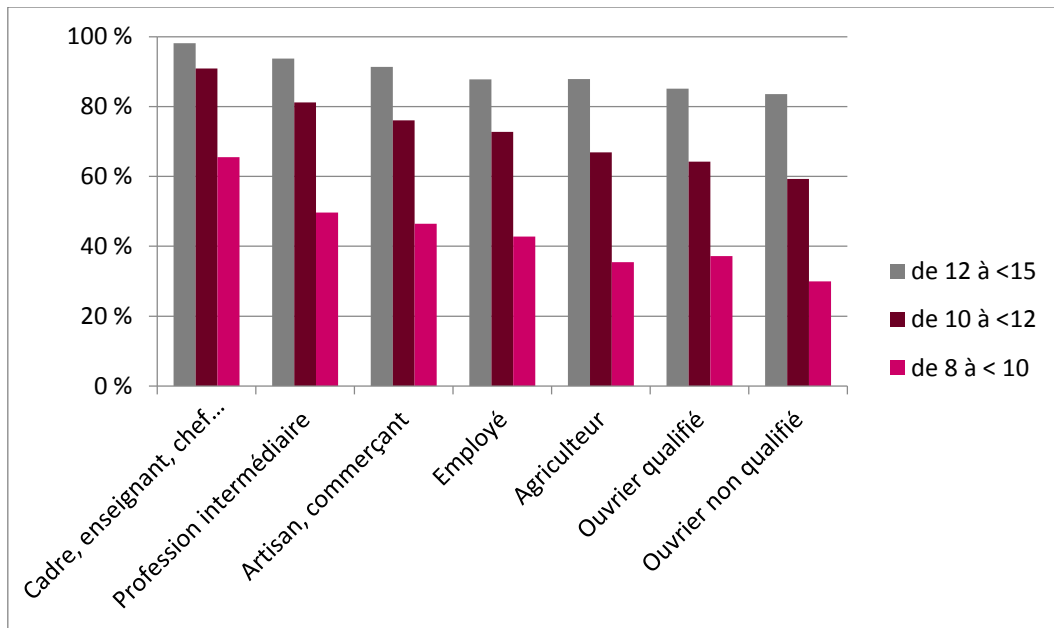
Les aspirations des familles et des élèves sont importantes, parce qu'elles définissent les parcours que les élèves « oseront » envisager pour leur avenir scolaire, universitaire ou professionnel. Elles sont aussi déterminantes car, quand elles sont élevées, elles sont porteuses de détermination et motivation dans son travail pour l'élève. (*Strong Performers and successful reformers in education : lessons from PISA for the United States*, OCDE, 2011). Or, il existe en France une forme d'autocensure de la part des milieux défavorisés socio économiquement, confirmée récemment par une étude de

Guyon et Huillery (2014) menée en Île-de-France à l'entrée en seconde. Ces inégalités d'aspirations des élèves et de leurs familles existent-elles dès l'entrée en 6^e ? Comment se développent ces inégalités d'ambition scolaire au cours du collège ? Et comment ces inégalités ont-elles évolué dans le temps?

Les parcours scolaires et orientations désirés par les élèves et leurs familles sont inégaux, et ce dès la 6^e et même à notes égales des élèves. Vrignaud (Cnesco, 2016) montre d'abord à partir des données du panel 2007 d'élèves entrant en sixième, que « près des deux tiers des familles [interrogées en 2008] ont un projet d'orientation au lycée pour leur enfant dès la 6^e », et que ce projet dépend fortement du milieu social : 75 % des cadres, professions intellectuelles et supérieures visent un baccalauréat général pour leur enfant (dont 37,5 % un baccalauréat scientifique) contre 34 % des ouvriers (parmi lesquels seulement 12 % déclarent envisager un baccalauréat scientifique pour leur enfant à ce moment de leur scolarité). Les premiers effets de l'école primaire sont déjà marqués, et ont « déjà fortement ossifié les choix envisagés en réduisant, en particulier, les ambitions des élèves faibles. »

Parmi les familles sondées en 2008 alors que les élèves sont en sixième, 35 % conservent leurs aspirations jusqu'à la troisième. Cependant, certains choix apparaissent plus stables que d'autres : 57 % des familles conservent leur aspiration à une seconde générale et technologique ; or, ce choix est particulièrement marqué dans les PCS favorisées, comme nous l'avons vu. Cette inégalité des aspirations selon l'origine sociale se manifeste particulièrement quand les résultats scolaires des élèves sont « tangents », c'est-à-dire qu'ils ne permettent pas d'exprimer un vœu d'orientation en seconde générale avec la garantie que celui-ci entraînera une décision d'orientation dans le même sens. En effet, à notes égales au diplôme national du brevet (DNB), un enfant de cadre, d'enseignant ou de chef d'entreprise manifeste davantage le vœu de s'orienter vers une 2nde générale et technologique qu'un enfant d'ouvrier ou d'agriculteur, mais, avec des notes au contrôle continu du brevet comprises entre 8 et 10, 66 % des enfants de cadre, d'enseignant ou de chef d'entreprise demandent une orientation en seconde générale et technologique contre seulement 30 % des enfants d'ouvrier (Figure 15).

Figure 15 : Vœu d’une orientation en seconde générale et technologique selon la profession de la personne de référence de la famille et les notes obtenues au diplôme national du brevet (DNB).



Champ : élèves entrés en sixième en 2007 et ayant intégré au cours de leur scolarité au collège une troisième générale (avec ou sans redoublement) dans un collège privé ou public en France métropolitaine.

Source : MEN-MESR Depp

Vrignaud (Cnesco, 2016) analyse en particulier, dans la durée, comment l’aspiration pour la filière scientifique, souvent considérée comme une filière d’élite en France, va se transformer en orientation réelle pour les élèves des milieux les plus favorisés. Il montre d’abord que ce sont les parents ayant au minimum un diplôme de niveau baccalauréat qui y aspirent davantage pour leurs enfants, mais que c’est surtout « la représentation que se fait la famille des capacités de son enfant plutôt que sa réussite réelle qui a un impact ». Plus précisément, 80 % des parents qui expriment une intention d’orientation en filière scientifique pour leur enfant à l’entrée en 6^e renouvellent ce choix en 3^e et voient effectivement leur enfant entrer en 1^{re} S. En comparaison, les parents qui avaient choisi un baccalauréat en 6^e mais qui n’avaient pas spécifié la voie du baccalauréat ni la filière sont seulement 26 % à voir leur enfant accéder à une 1^{re} S.

Les vœux des familles en troisième montrent aussi que le collège a une influence forte sur les aspirations des élèves : d’abord, il les « rationalise », en diminuant les aspirations manifestées en 6^e à des métiers « de rêve » (artistique, chanson, sport). Ensuite, il accentue les corrélations entre le milieu social (apprécié par la PCS et le niveau de diplôme des parents) et les aspirations, bien que celles-ci aient été présentes dès la sixième. Vrignaud conclut ses analyses en observant que « si dès l’entrée au collège l’effet [...] du milieu social [est] déjà bien [établi], le collège va spécifier et amplifier ces phénomènes en même temps qu’il va faire évoluer les projets vers des choix plus réalistes [...] : en ce sens, le collège est bien porteur d’inégalités ». Ces inégalités d’aspirations sont stables depuis une quinzaine d’années même si les effets du niveau de diplôme des parents pour les niveaux les plus faibles (Primaire, BEP/CAP, Bac) se sont légèrement réduits (enquêtes familles 1998 et 2011).

Au total, ces analyses mettent en évidence, qu’au-delà des disparités de résultats scolaires, les processus de choix dans l’orientation sont marqués par des inégalités sociales qui leur sont propres.

Comme le montre l'étude de la filière du lycée la plus prestigieuse, c'est la détermination et la constance dans les aspirations des familles les plus favorisées qui est fortement en lien avec l'orientation future de leurs enfants. Ces inégalités sociales dans les vœux d'orientation des parents n'ont pas régressé sur les 15 dernières années.

L'évolution des aspirations des familles issues de l'immigration emprunte un tout autre chemin. Sur la dernière décennie, les vœux de ces familles sont devenus beaucoup ambitieux, même si des inégalités selon l'origine subsistent. Elles excèdent celles des familles natives, à catégories socio-professionnelles comparables, dans certaines communautés, notamment la communauté maghrébine.

La contribution de Brinbaum, Farges et Tenret (Cnesco, 2016) montre des inégalités d'aspirations scolaires selon l'origine migratoire concernant les élèves de seconde génération ; elle montre la hausse globale sur la dernière décennie des aspirations scolaires des familles d'origine immigrée, notamment au baccalauréat général, mais qui se différencient toujours selon les origines. En effet, à caractéristiques sociales et familiales similaires les aspirations des familles d'origine maghrébine sont deux fois plus élevées que celles des Français d'origine. Elles sont même trois fois supérieures à notes et contexte scolaire comparables. De même, on observe une augmentation significative dans l'aspiration à un diplôme de l'enseignement supérieur de la part des familles immigrées, bien que les écarts selon l'origine subsistent (42 % des familles d'origine maghrébine contre 25 % des familles d'origine portugaise) comme le montre le tableau 13. Les auteures montrent aussi des aspirations plus fortes des familles d'origine portugaise pour les diplômes professionnels (44 % contre 34 % pour les familles d'origine maghrébine).

Tableau 13 : Aspirations scolaires des familles selon l'origine (en %) et évolution entre le panel 1995 et le panel 2007 (d'après Brinbaum et al., Cnesco, 2016)

	Familles françaises d'origine		Familles d'origine portugaise		Familles d'origine maghrébine	
	1998	2011	1998	2011	1998	2011
Enseignement professionnel (hors baccalauréat)	16	13	18	22	13	12
Baccalauréat professionnel	9	19	7	22	8	22
Baccalauréat technologique	5	7	4	7	4	5
Baccalauréat général	45	56	29	40	45	54
Diplôme du supérieur	34	38	17	25	33	42

Source : Brinbaum, Farges et Tenret (Cnesco, 2016)

Enfin, malgré des mesures d'accompagnement et d'information des élèves prises pour inciter l'ouverture des classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE) et lutter contre l'autocensure (Cordées de la réussite, tutorat lycéen, objectif de 30 % de boursiers en CPGE, communication,...). Dutercq et Masy (Cnesco, 2016) montrent que les jeunes d'origines défavorisées sont toujours moins enclins que les autres à penser faire une CPGE.

3) Des inégalités dans les orientations réelles

Résumé

Les parcours scolaires des jeunes sont marqués par de fortes inégalités sociales dans l'orientation. A niveau scolaire comparable, les jeunes issus des milieux sociaux les moins favorisés sont davantage orientés vers les formations les moins prisées. C'est le cas, en 2012 comme douze ans auparavant, les orientations en fin de troisième très fortement expliquées par la PCS des familles, à niveau scolaire comparable (Caille, 2014, in Vrignaud, Cnesco, 2016). De manière globale, l'équité a peu évolué depuis 2000. Il existe toujours de fortes dépendances aux principales variables porteuses d'inégalités. Un niveau élevé de diplôme de la mère (au moins un baccalauréat) est toujours explicatif d'un accès en seconde générale et technologique en 4 ans, tout comme, et c'est nouveau, un niveau élevé de diplôme du père. Ceci aurait tendance à confirmer que c'est le capital scolaire et culturel plus que la PCS qui pèserait sur la réussite au collège.

Verdier et *al.*, lors de la conférence de comparaisons internationales de mai 2016, ont souligné la nette surreprésentation des jeunes issus des familles immigrées (7,9 points) dans l'enseignement professionnel parmi les jeunes entrés en sixième en 2007 ; cette surreprésentation s'est légèrement atténuée puisqu'elle était de 9,5 points pour les jeunes du panel de 1995. Ces inégalités diffèrent cependant selon l'origine migratoire : les élèves d'origine du Sahel, de la Turquie (pour les garçons) ou du Portugal sont orientés davantage vers l'enseignement professionnel bien que la tendance pour ces deux dernières catégories soit moins nette qu'auparavant (Brinbaum et *al.*, Cnesco, 2016). Les analyses économétriques montrent cependant qu'à niveau scolaire et catégories socio-professionnelles comparables, les enfants issus de l'immigration, et en particulier les élèves d'origine maghrébine, sont moins orientés vers l'enseignement professionnel que les élèves natifs.

Deux élèves sur trois bénéficient actuellement d'une décision d'orientation de fin de troisième en seconde générale et technologique (Depp, 2013, Note d'information n°13.24), avec une légère augmentation depuis douze ans (65 % contre 59 %), mais ces orientations sont très marquées par l'origine sociale comme l'illustre le tableau 14.

Tableau 14 : Répartition (en %) des jeunes entre les voies professionnelle, générale et technologique, et le collège ou autres dispositifs, cinq années après leur entrée au collège, en 1995 et 2007, par PCS

Catégories socio-professionnelles	Voie professionnelle		Voie générale et technologique		Collège et autres	
	1995	2007	1995	2007	1995	2007
Agriculteurs	41,6	38,3	56,6	61,1	1,8	0,6
Artisans, commerçants	33,8	35,1	62,8	64,0	3,4	0,9
Cadres et chefs d'entreprise	10,1	11,6	88,5	88,0	1,4	0,4
Enseignants	8,8	11,3	89,8	88,6	1,4	0,1
Professions intermédiaires	24,4	28,1	71,9	71,1	2,7	0,8
Employés	40,3	39,0	56,1	60,1	3,6	0,9
Ouvriers qualifiés	55,1	52,2	43,3	46,4	3,6	0,9
Ouvriers non qualifiés	60,7	60,3	33,5	38,3	5,8	1,4
Inactifs	61,6	59,4	34,1	37,5	4,3	3,1
Ensemble	37,6	37,5	59,2	61,4	3,2	1,1

Source : di Paola, Jellab, Moullet, Olympio et Verdier (Cnesco, 2016)

Selon le panel d'élèves 2007, à notes égales obtenues au contrôle continu du brevet en français et en mathématiques, la probabilité d'accéder en seconde générale et technologique est deux fois plus importante pour un élève issu de milieu favorisé que pour un élève issu de milieu défavorisé. Pour le panel 1995, la probabilité d'accéder en seconde générale et technologique pour un élève issu de milieu favorisé était 2,2 fois plus grande que celle d'un élève issu de milieu défavorisé (Ichou, Cnesco, 2016).

Globalement, on peut dire que l'équité a peu évolué au niveau des orientations post-troisième depuis 20 ans, à partir des études menées sur les deux panels 1995 et 2007 de la Depp (Caille *in* Vrignaud, 2016). Malgré les discours sur la démocratisation du lycée, les résultats sont restés identiques sur les deux dernières décennies. Même s'il y a un peu plus de parcours linéaires (sans redoublement au collège et avec entrée en seconde générale et technologique), il reste de fortes dépendances toujours dans le même sens entre parcours scolaire et sexe (en faveur des filles), PCS (en faveur des catégories favorisées), diplôme des parents (en faveur d'études plus longues), niveau scolaire en sixième, âge d'entrée au collège. Il n'y a ni relâchement, ni amplification, la dépendance aux variables évolue dans les deux sens : par exemple, pour un parcours scolaire linéaire vers une seconde générale et technologique, l'impact du niveau d'acquis à l'entrée en 6^e a diminué, mais le poids du diplôme du père a augmenté.

Pour ce qui est de l'origine migratoire, les jeunes issus des familles immigrées sont surreprésentés en voie professionnelle : ainsi, 43,6 % d'entre eux entrés en 6^e en 2007 ont été orientés en voie professionnelle contre 35,7 % des jeunes natifs (Verdier et *al.*, Cnesco, 2016). De même, les élèves d'origine immigrée sont sous-représentés dans la voie générale et technologique par rapport aux élèves natifs, exceptés les élèves de l'Asie du Sud-Est qui sont même surreprésentés (Brinbaum et *al.*, Cnesco, 2016). Ce sont les élèves d'origine du Sahel, du Maroc, de la Turquie et du Portugal qui

s'orientent (ou sont orientés) le plus vers l'enseignement professionnel bien que la tendance pour ces deux dernières catégories soit moins nette qu'auparavant (Brinbaum et *al.*, Cnesco, 2016).

Ce décalage entre aspirations et orientations effectives, particulièrement important pour les familles d'origine maghrébines, peut faire naître un sentiment d'injustice et d'amertume chez les élèves. Cependant, « toutes choses égales par ailleurs (notamment en contrôlant le milieu social), les jeunes issus de l'immigration dans leur ensemble ont plus de chances d'accéder aux filières générale et technologique » (Verdier et *al.*, Cnesco, 2016).

4) Des inégalités sociales dans la diplomation qui se cumulent

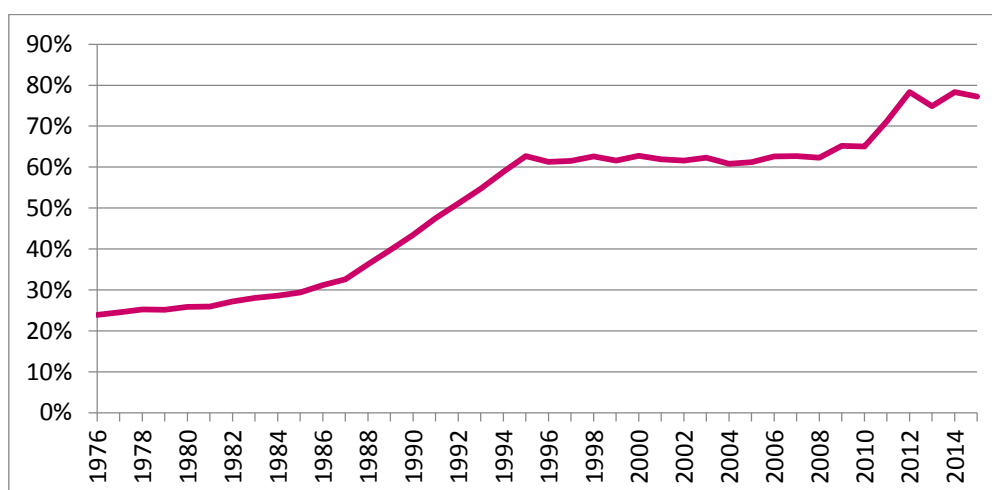
a) Le baccalauréat n'est pas le même pour tous

Résumé

L'objectif fixé de 80 % d'une classe d'âge possédant le niveau baccalauréat masque la réalité d'inégalités sociales de diplomation. Il existe une hiérarchie entre les voies générale, technologique et professionnelle et au sein des voies, entre les filières se joue aussi la hiérarchie. Ainsi, 90 % d'enfants de cadres et d'enseignants obtenaient un baccalauréat en 2002 (dont 40 % obtiennent un baccalauréat scientifique) contre 40 % d'enfants d'ouvriers non-qualifiés (dont seuls 5 % obtenaient un baccalauréat scientifique). Ces écarts ont connu quelques évolutions depuis 30 ans, mais la hiérarchie entre les trois voies, et surtout dans la voie générale, entre les filières, s'est maintenue sur les 30 dernières années, avec des conséquences sur la poursuite d'études. Ichou (Cnesco, 2016) montre que, dans le cadre de la massification de l'enseignement secondaire, les inégalités horizontales historiques dans les parcours scolaires - tous les élèves n'atteignent pas le niveau du baccalauréat - se sont transformées en inégalités horizontales, incarnées par la hiérarchie des baccalauréats et des voies d'enseignement, car toutes les filières ou spécialisations de baccalauréat ne mènent pas aux mêmes poursuites d'études dans l'enseignement supérieur ou aux mêmes positions sociales.

L'objectif fixé de 80 % d'une classe d'âge possédant le niveau baccalauréat, qui a conduit à une hausse progressive du taux de bacheliers, tout comme les taux de réussite publiés chaque année dans la presse, peuvent conduire à penser que les inégalités de diplomation se sont fortement réduites (Figure 16).

Figure 16 : Proportion de bacheliers dans une génération depuis 1976



Source : L'état de l'Enseignement supérieur et de la Recherche en France (2016)

1969 : Première session du baccalauréat technologique.

1987 : Première session du baccalauréat professionnel.

2009 : Création de l'épreuve de rattrapage au baccalauréat professionnel.

2011-2014 : Réforme de la voie professionnelle

Mais ce que masque cette évolution, comme le soulignait déjà le Cnesco dans son dossier de synthèse sur le baccalauréat en juin 2016, c'est la réalité des inégalités sociales de diplomation : il existe toujours un inégal accès au baccalauréat selon l'origine sociale, et surtout un inégal accès aux voies d'enseignement – d'un côté la voie générale et technologique, de l'autre, la voie professionnelle – et à l'intérieur d'une voie, aux différentes filières (Tableau 15).

Tableau 15 : Proportion d'élèves ayant obtenu le baccalauréat selon leur milieu social

Catégorie sociale de la personne de référence (PCS)	Bac		Bac GT		Bac S	
	Panel	Panel	Panel	Panel	Panel	Panel
	1989	1995	1989	1995	1989	1995
Agriculteur	70,5	69,7	52,8	53,7	24,1	17,7
Artisan commerçant	57,4	63,5	46,0	53,6	12,5	13,4
Chef d'entreprise	74,0	83,9	65,6	76,7	21,7	29,6
Enseignant	86,7	90,6	84,2	86,6	44,8	40,2
Cadre	87,7	87,6	83,9	84,2	42,4	41,0
Profession intermédiaire	74,0	76,7	65,5	66,6	21,7	22,9
Employé de bureau	59,1	62,1	49,7	50,5	13,8	11,0
Employé de commerce	55,7	58,8	39,4	44,5	9,7	10,4
Employé de service	43,4	38,0	29,4	26,6	7,0	2,7
Ouvrier qualifié	50,8	52,9	37,9	39,1	8,7	8,7
Ouvrier non qualifié	42,4	40,7	30,4	27,7	6,4	4,6
Inactif	29,9	27,6	22,1	17,6	4,0	3,7
Ensemble	61,0	62,8	51,0	52,2	17,4	16,6

* Y compris brevet de technicien.

Lecture : parmi les élèves entrés en sixième en 1995, 90,6 % des enfants d'enseignants (professeurs et instituteurs) contre 40,7 % des enfants d'ouvriers non qualifiés ont obtenu le baccalauréat.

Champ : entrants en sixième en 1989 et en 1995 dans un collège public ou privé de France métropolitaine.

Source : MEN-DEPP, panels d'élèves du second degré recrutés en 1989 et 1995.

Il existe bien une hiérarchie entre les baccalauréats généraux, technologiques et professionnels. Au sein des voies, c'est entre filières que se joue la hiérarchie : la filière scientifique de l'enseignement général est ainsi considérée comme la « voie royale²¹ », permettant d'ouvrir toutes les portes de l'enseignement supérieur. Dans la voie professionnelle, dans une spécialité comme « Gestion-Administration » qui a succédé aux anciennes spécialités « Comptabilité-Gestion » et « Secrétariat-Bureautique », la part d'enfants d'ouvriers ou d'employés est supérieure aux autres baccalauréats tertiaires. La spécialité « Secrétariat-Bureautique » compte 72 % d'enfants d'ouvriers ou d'employés, soit 15 points de plus que dans les autres baccalauréats tertiaires. En « Comptabilité-Gestion », 29 % des élèves sont issus de l'immigration, soit 12 points de plus que dans les autres baccalauréats tertiaires (Verdier et *al.*, Cnesco, 2016).

Lorsqu'on étudie les inégalités sociales de diplomation, il est donc important de le faire sous le prisme de ces différents niveaux de stratification. De fait, si l'on s'en tient à une mesure binaire qui distingue les bacheliers des non-bacheliers, on observe effectivement une forte réduction du poids de l'origine sociale dans l'obtention du diplôme. En revanche, en utilisant un niveau très fin de différenciation du baccalauréat dans sa modélisation statistique, Ichou (Cnesco, 2016) observe que les inégalités de diplomation n'ont pas diminué entre la génération entrée en sixième en 1960 et celle entrée en sixième en 1995 (et qui a donc passé son bac au début des années 2000) : elles n'ont fait que se déplacer²². Il est donc nécessaire de passer d'une conception verticale des inégalités de diplomation qui s'intéresse à la possession ou non du baccalauréat, à une conception horizontale, qui s'intéresse à la nature du baccalauréat obtenu.

Si l'on s'intéresse maintenant à la question migratoire, les jeunes d'origine étrangère sont avant tout surreprésentés dans les spécialités tertiaires, qu'elles soient professionnelles ou technologiques alors que « dans les spécialités industrielles, nettement plus sélectives, ces jeunes sont sensiblement moins présents, tant dans la voie technologique que professionnelle. » (Verdier et *al.*, Cnesco, 2016)

b) Le décrochage scolaire est en net recul, mais avec une permanence des inégalités : tous les élèves ne sont pas exposés aux mêmes risques de décrochage

Résumé

Les inégalités sociales existent aussi dans le décrochage. De façon inattendue, elles ont progressé malgré le recul très net de ce phénomène depuis les années 1950.

Selon les milieux sociaux, ce sont tout d'abord les risques de décrochage qui sont différents. Ainsi, le rapport de risque de décrochage scolaire entre enfants d'ouvriers et enfants de cadres et de professions intermédiaires est passé de 1,61 en 1946-1950 à 3,48 en 2006-2009. En d'autres termes, alors que sur la période 1946-1950, un enfant d'ouvrier avait 1,61 fois plus de risques de décrocher qu'un enfant de cadre, sur la période 2006-2009, un enfant d'ouvrier a désormais 3,48 fois plus de

²¹ Menant en particulier de façon privilégiée vers les classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE).

²² Toutes les données du panel 2007 n'étaient pas disponibles au moment de l'étude d'Ichou, mais compte tenu des premières analyses réalisées, il semble peu probable qu'une modification majeure de ces inégalités ait eu lieu au cours de ces toutes dernières années.

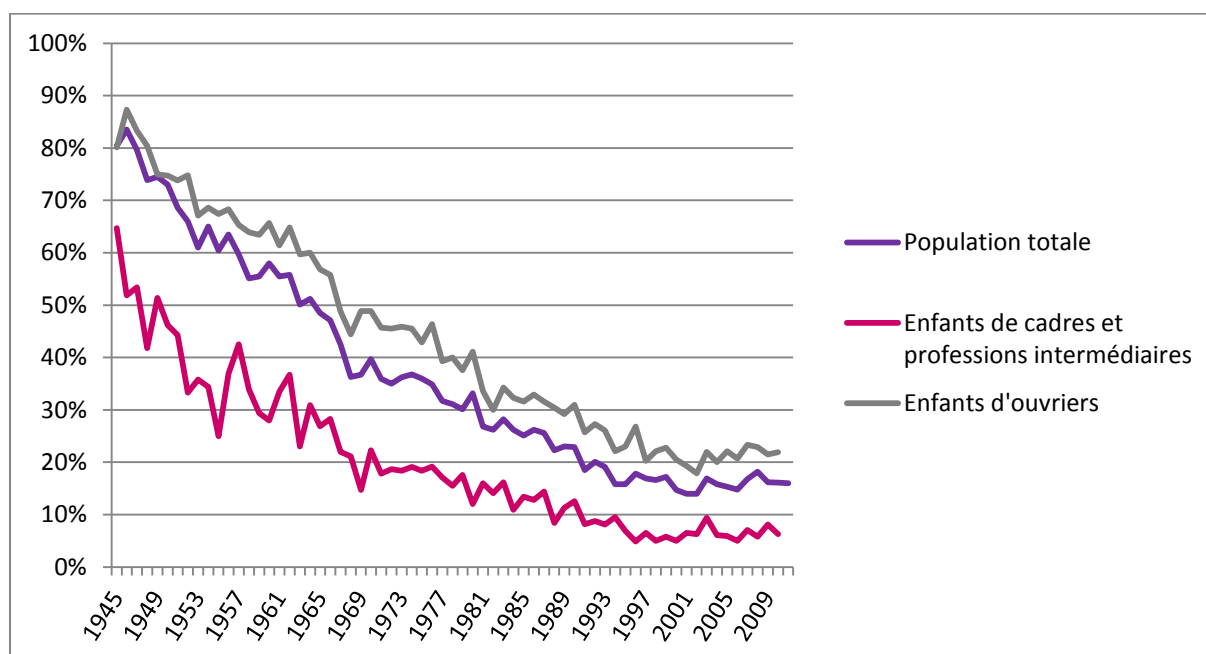
risques de décrocher qu'un enfant de cadre. Ainsi, si la part des décrocheurs s'est réduite entre 1946 et 2009, et ce, quelle que soit la PCS des parents de l'élève, les inégalités sociales de décrochages, elles, se sont amplifiées.

Les niveaux d'enseignement durant lesquels les enfants décrochent sont aussi différenciés socialement. Ainsi, les enfants d'ouvriers décrochent plutôt au collège – précocement – ou en 1^{re} année de voie professionnelle, les enfants de cadres et de professions intermédiaires sortant plutôt des formations générales et technologiques du lycée (pour 60 % d'entre eux). Quant aux sorties précoces et aux grands retards des élèves d'origine immigrée, ils sont avant tout expliqués par les caractéristiques sociales et familiales : ainsi, lorsqu'elles sont fixées, les enfants d'origine portugaise ou maghrébine sont moins nombreux dans ces situations que les élèves issus de familles d'origine française.

Sur les dernières années, grâce à une politique volontariste, le décrochage a encore nettement reculé. Ce phénomène pourrait faire reculer les inégalités sociales dans ce domaine.

Depuis 1946, les taux de décrochage ont très fortement diminué : de 81 % en 1946, il a atteint 16% en 2009. Cette diminution a bénéficié à tous les élèves, quelle que soit la PCS de leurs parents. Ainsi, les taux de décrochage des enfants de cadres ont chuté de 58 % à 8 %, et ceux des enfants d'ouvriers de 82 % à 21 % (Figure 17).

Figure 17 : Évolution de la part des sortants non diplômés ou avec le brevet seul (en %) en fonction de l'année de sortie du système de formation initiale et selon l'origine socioprofessionnelle (1946-2009)

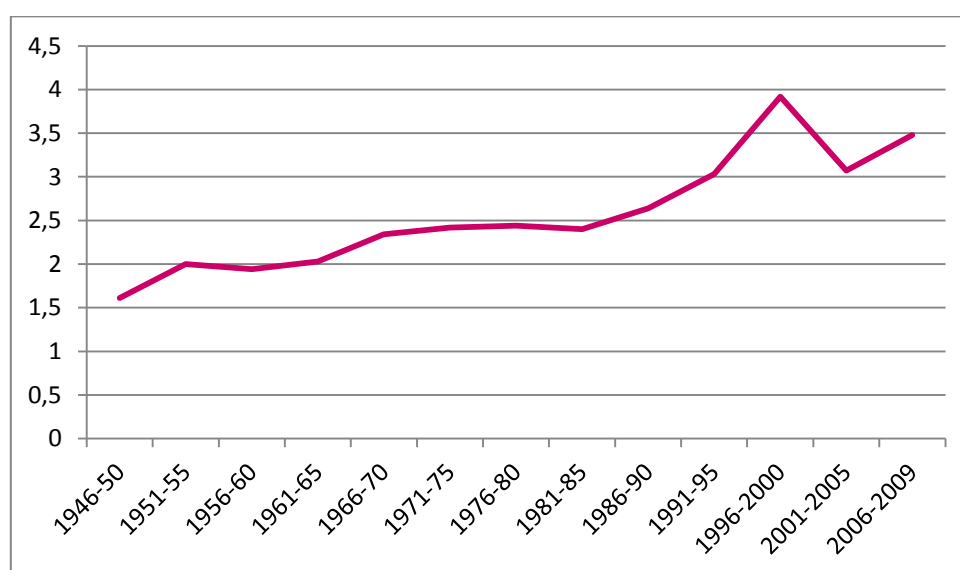


Source : Bernard, Cnesco, 2016

Bernard (Cnesco, 2016) s'intéresse au décrochage scolaire (à partir d'enquêtes Emploi Insee, CEREQ) et montre, là aussi, des corrélations sociales. Malgré la difficulté à définir ce qu'on entend par le terme « décrochage », et la diversité des indicateurs utilisés, Bernard souligne que cette évolution

temporelle n'a en aucun cas affecté les inégalités entre les élèves dont les parents sont cadres et ceux dont les parents sont ouvriers. Ainsi, la part des enfants d'ouvriers parmi les décrocheurs est plus importante en 1990-99 qu'en 1970-79 (58,5 % contre 56,1 %), et ce, même si la part d'ouvriers dans la population française s'est réduite : l'écart de 2,4 points qui peut, de prime abord, paraître faible, est donc en fait un écart important. De plus, le rapport de risque de décrochage scolaire entre enfants d'ouvriers et enfants de cadres et de professions intermédiaires est passé de 1,61 en 1946-1950 à 3,48 en 2006-2009. En d'autres termes, alors que sur la période 1946-1950, un enfant d'ouvrier avait 1,61 fois plus de risques de décrocher qu'un enfant de cadre, sur la période 2006-2009, un enfant d'ouvrier a désormais 3,48 fois plus de risques de décrocher qu'un enfant de cadre (Figure 18).

Figure 18 : Évolution du risque de décrochage scolaire des enfants d'ouvriers entre 1946-1950 et 2006-2009



Source : Bernard (Cnesco, 2016).

Ainsi, si la part des décrocheurs s'est réduite entre 1946 et 2009, et ce, quelle que soit la PCS des parents de l'élève, les inégalités sociales de décrochages, elles, se sont amplifiées.

Les niveaux d'enseignement durant lesquels les enfants décrochent sont aussi différenciés socialement. Ainsi, les enfants d'ouvriers décrochent plutôt au collège – précocement – ou en 1^{re} année de voie professionnelle, les enfants de cadres et de professions intermédiaires sortant plutôt des formations générales et technologiques du lycée (pour 60 % d'entre eux). Outre les difficultés scolaires, qui peuvent être liées à un environnement social défavorable, il faut inclure dans les réflexions les obstacles liés à la composition sociale de l'établissement (violences, mauvaises relations avec les enseignants...), les expériences scolaires (harcèlement, racket...), et les facteurs liés au parcours individuels (rupture familiale...). Même si l'on peut montrer que les motifs évoqués sont différents selon l'origine sociale des élèves – problèmes personnels pour les enfants de cadres (accident), inutilité de l'école ou difficultés scolaires (ressentiment ou dépréciation de soi) pour les autres – il semble réducteur de n'imputer le décrochage qu'à la manifestation d'un rapport social à l'école. Il faut sans doute prendre en compte aussi les pratiques en classe, avec soit une réduction

des attentes des enseignants qui se retournent à terme contre les élèves, soit une réduction des échanges en classe.

Ainsi, par exemple, Verdier et *al.* (2016, Cnesco) indiquent que certaines filières de la voie professionnelle sont particulièrement contraintes en termes d'orientation, et que cet écart entre vœux et affectations peut expliquer environ 20 % des décrochages en lycée professionnel.

Quant aux sorties précoces et aux grands retards des élèves d'origine immigrée, ils sont avant tout expliqués par les caractéristiques sociales et familiales : ainsi, lorsqu'elles sont fixées, les enfants d'origine portugaise ou maghrébine sont moins nombreux dans ces situations que les élèves issus de familles d'origine française (Brinbaum et *al.*, Cnesco, 2016).

Sur les dernières années, grâce à une politique volontariste, ce phénomène a plus encore reculé. Le ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche a lancé, en 2014, un plan « Tous mobilisés pour vaincre le décrochage scolaire ». Des actions positives ont été mises en place : coopération des équipes éducatives et avec les partenaires extérieurs (« alliances éducatives ») ; renforcement du dialogue entre les parents et l'École (mallette parents, espaces parents) ; soutien de la formation à la prévention du décrochage (plan de formation 2016) ; accompagnement personnalisé et parcours aménagé ; possibilité de conserver les notes supérieures à 10 après un premier échec à un CAP ou à un baccalauréat. Cette politique, dans la continuité de celle des efforts déjà menés sous le quinquennat précédent, montre qu'un consensus national autour d'une priorité éducative permet d'avoir des résultats positifs.

Selon Eurostat, en 2015, le décrochage concernait 9 % des jeunes, soit 6 points de moins qu'en 1995. Le taux de décrochage a donc nettement chuté en France et est inférieur à la moyenne européenne. Bernard (Cnesco, 2016) souligne que des politiques volontaristes de lutte contre le décrochage telles qu'engagées aujourd'hui (par exemple, le site internet « reviens te former ») pourraient avoir un impact positif sur la réduction des inégalités, dans la poursuite d'études et l'insertion professionnelle.

5) Des inégalités de poursuite d'études et d'insertion

a) Tous les baccalauréats ne se valent pas pour poursuivre des études

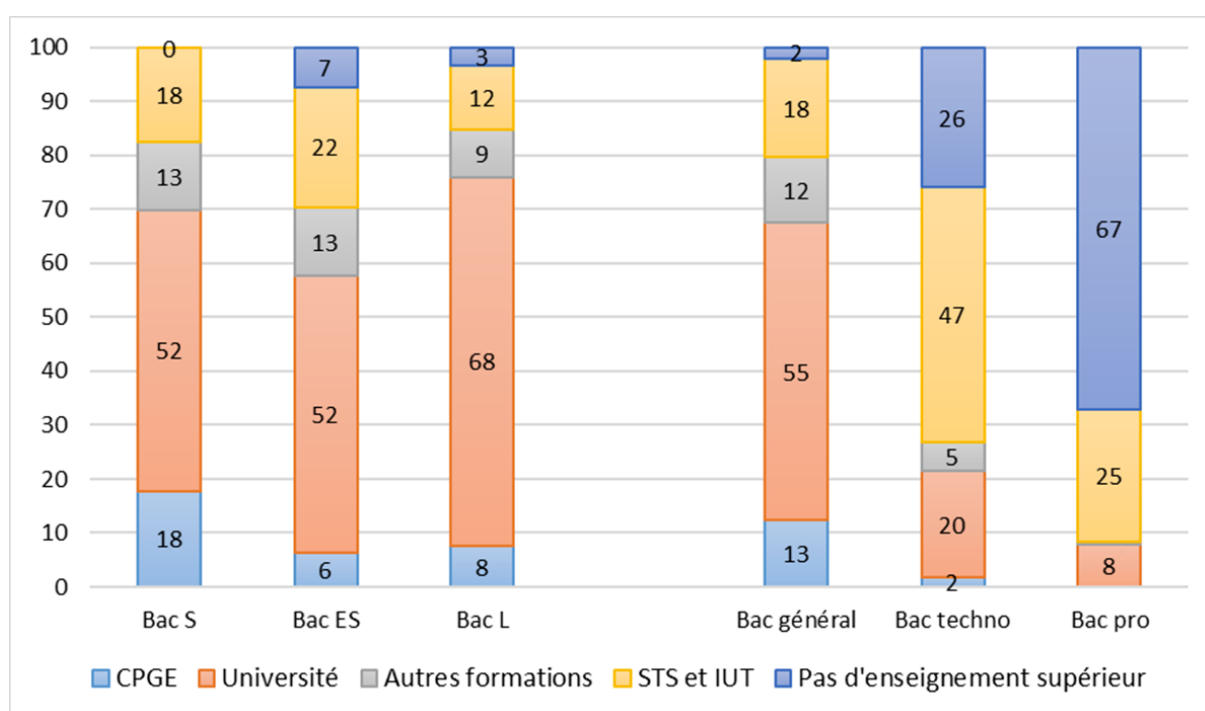
Résumé

La diversification du baccalauréat a abouti à trois types de diplômes qui ne sont pas équivalents en dépit du même niveau d'éducation auquel ils correspondent. La quasi-totalité des bacheliers généraux poursuivent leurs études à l'université ou dans des filières sélectives de l'enseignement supérieur, ce qui n'est pas le cas des bacheliers technologiques, et encore moins celui des bacheliers professionnels.

Au sein même des voies, le prestige ou la rentabilité du diplôme ne sera pas la même selon la spécialité ou la filière choisie. Ainsi, dans la voie générale et technologique, le baccalauréat scientifique option mathématiques est jugé comme étant le plus prestigieux. Le taux de chômage à la sortie du baccalauréat professionnel dépend fortement du fait que la spécialité soit rattachée à l'univers du tertiaire ou de la production.

Le baccalauréat n'ouvre pas les mêmes portes selon la voie d'enseignement suivie par l'élève. Alors que la quasi-totalité des bacheliers généraux poursuivent leurs études à l'université (55 %) ou dans des filières sélectives de l'enseignement supérieur, la majorité des bacheliers professionnels (67 %) ne poursuivent pas d'études après leur baccalauréat (Figure 19).

Figure 19 : Taux d'inscription (en %) dans le supérieur à la rentrée 2013 suivant l'obtention du baccalauréat selon le type de baccalauréat



Source : Ichou (Cnesco, 2016).

Quelle que soit la poursuite d'études choisie, de très forts écarts de réussite existent entre les étudiants, selon le baccalauréat qu'ils détiennent. Les bacheliers généraux réussissent toujours mieux que les bacheliers technologiques et plus encore que les bacheliers professionnels. Les bacheliers professionnels ont des taux de réussite aux diplômes de l'enseignement supérieur très faibles : 3 % en licence, 34 % en DUT Production, 42 % en DUT Services et 59 % en BTS.

b) Rendement des diplômes : des inégalités d'origines sociale et migratoire croissantes avec la crise économique

L'insertion des jeunes issus de l'enseignement professionnel n'est pas assurée dans tous les secteurs. Sept mois après l'obtention d'un diplôme sous statut scolaire (enquête Génération 2010 du Cereq), 46 % des bacheliers professionnels sont au chômage (Verdier et *al.*, Cnesco, 2016).

Ces difficultés d'insertion sont différenciées socialement. Après trois ans de vie active pour les bacheliers professionnels, la différence des taux de chômage entre enfants de cadres et enfants d'ouvriers est de 6 points (17 % contre 23 %) avec un écart plus important pour les bacheliers professionnels tertiaires (16 % contre 26 %). De plus, « pour ce qui est de la part de l'emploi en emploi à durée indéterminée à temps plein après trois ans de vie active, l'avantage relatif du fait d'avoir obtenu un bac professionnel, tertiaire ou industriel, s'est amoindri par rapport à un CAP-BEP de même spécialité ; à l'inverse, dans le même temps l'avantage relatif d'un diplôme de bac+2 s'est amplifié. Cette « dévaluation » du bac pro entre les deux cohortes est plus marquée pour les enfants de cadres (14 points contre 6 points pour les enfants d'ouvriers pour les spécialités tertiaires, en 6 ans). Ces deux évolutions renforceraient l'idée selon laquelle, en cette période de crise, une bonne capacité d'accès à l'emploi et *a fortiori* à un emploi de qualité ne deviendrait tangible, quel que soit le milieu social, qu'à partir du niveau bac+2, en raison de normes d'embauches de plus en plus sélectives. » (Verdier et *al.*, Cnesco, 2016)

Toujours d'après Verdier et *al.* (Cnesco, 2016), le taux de chômage trois ans après la fin des études diffère aussi selon l'origine migratoire : le taux de chômage des bacheliers professionnels d'origine immigrée est de 9 points supérieur à celui des jeunes français d'origine (27 % contre 18 %), cette différence étant à nouveau légèrement plus forte pour les spécialités tertiaires (27 % contre 18 %). En ce qui concerne la qualité de l'emploi occupé trois ans après la sortie de formation initiale, les jeunes bacheliers professionnels de familles immigrées restent pénalisés relativement aux français d'origine, mais moins fortement (37 % d'emplois à durée indéterminée à temps plein pour les premiers, 41 % pour les seconds) et avec une baisse en 6 ans de l'emploi à durée indéterminée à temps plein pour tous les bacheliers tertiaires, moins marquée pour les jeunes issus de l'immigration que pour les jeunes natifs (2 points pour les premiers contre 9 points pour les seconds).

c) Les classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE) sont toujours inégalitaires

Dutercq et Masy (Cnesco, 2016) s'interrogent quant à eux sur les évolutions récentes de l'origine sociale des élèves dans les classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE). Ils montrent une démocratisation limitée du public ayant accès à ces classes, malgré une série de réformes destinées à soutenir leur développement et élargir socialement leur recrutement. Ainsi si la croissance des effectifs d'élèves accueillis en CPGE (plus de 15 % d'augmentation des effectifs depuis 2003), elle semble surtout être liée au processus général de démocratisation du supérieur et ne pas profiter spécifiquement aux élèves d'origine modeste : si évolution il y a eu entre 2001 et 2011, c'est celle d'une très légère baisse des inégalités. En fait, l'évolution la plus marquante est l'augmentation des effectifs d'étudiants des CPGE privées, même si le poids du privé dans l'ensemble des CPGE est légèrement inférieur à celui du privé dans l'ensemble du supérieur. Et pourtant, plusieurs rapports et

enquêtes suscitent des mesures d'élargissement, notamment en direction des élèves défavorisés (notamment boursiers), avec du tutorat, des places en internat, des financements... Diverses mesures sont prises pour diversifier les CPGE (à partir des années 1990) : implantation dans des villes moyennes, en banlieue, options pour bacheliers technologiques, accès plus « facile » pour des élèves moyens, ouverture de cycles universitaires préparatoires aux grandes écoles. D'autres dispositifs sont créés, comme les Cordées de la réussite pour faciliter le recrutement des élèves défavorisés. Tutorat, accompagnement d'élèves et même internats d'excellence vont dans le même sens – ce dernier dispositif s'est arrêté. De fait, les données récentes montrent que les efforts de démocratisation de l'accès aux CPGE ont profité aux jeunes des classes moyennes plus qu'à ceux des classes populaires.

À côté de ces inégalités d'origines sociale et migratoire dont nous avons vu qu'elles empruntent des formes multiples qui se cumulent - les inégalités de traitement renforcent les inégalités de résultats scolaires, qui engendrent des inégalités d'orientation, de diplomation..., l'injustice à l'école vit également dans les esprits. Les analyses conduites montrent que les Français perçoivent largement le manque d'effectivité du principe d'égalité des chances à l'école. Mais là encore, cette perception de l'injustice sociale à l'école est marquée socialement.

6) La perception des inégalités dans l'école par les Français : une absence de consensus autour de la réalité de l'égalité des chances

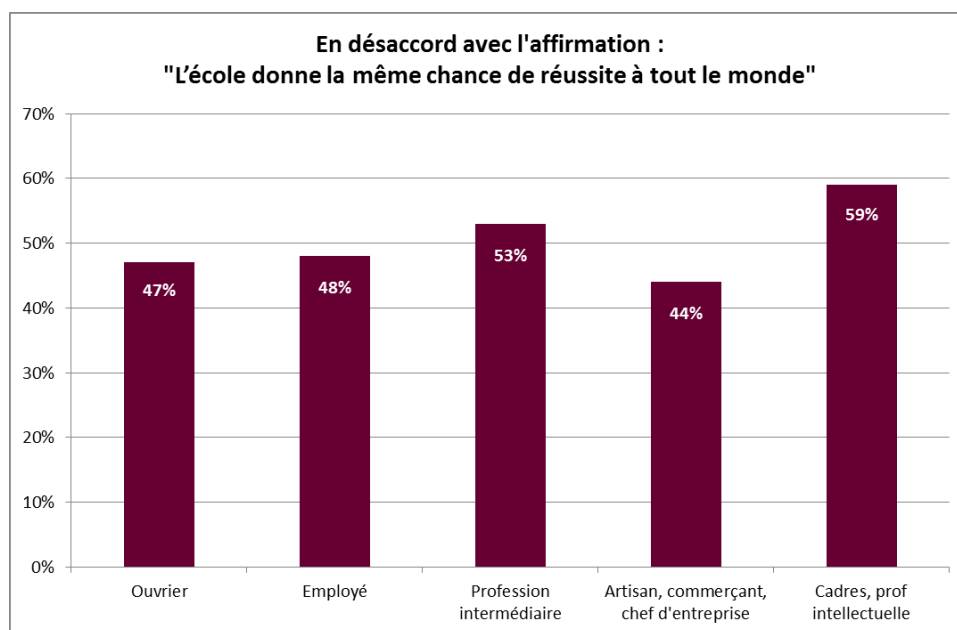
En 2016, Parodi et Forsé ont étudié la perception par les Français de l'égalité des chances dans la société, en général, et à l'école en particulier. Trois résultats principaux peuvent être tirés de cette analyse originale.

Tout d'abord, leur enquête quantitative montre que les Français sont très partagés dans leur vision de la société en termes d'effectivité de la justice sociale. Il n'existe pas de consensus sur la réalité de l'égalité des chances dans la société et à l'école particulier. Selon Forsé et Parodi (2016), « s'agissant du rôle de l'école, les Français sont quasiment aussi nombreux à penser qu'elle donne des chances de réussite égales à chacun qu'à endosser le jugement inverse. De même, pour ce qui est de l'effet de l'origine sociale sur les destinées, il y a autant de personnes sondées pour juger que tout est joué d'avance que pour affirmer le contraire, même si une large majorité considère plutôt que l'on se situe quelque part entre ces deux extrêmes. »

Les analyses montrent également qu'il existe de fortes corrélations dans les réponses dans la perception de l'égalité des chances dans la société et à l'école, révélant ainsi que l'égalité des chances se joue principalement pour les Français à l'école.

Troisième constat : la perception de l'égalité des chances à l'école est socialement typée. Parmi les cadres/professions intellectuelles et les professions intermédiaires, ils sont une majorité à penser que l'école ne donne pas la même chance de réussite pour tous (Figure 20). Les employés, ouvriers et artisans/commerçants/chefs d'entreprise croient davantage à la réalité de l'égalité des chances (Parodi et Forsé, 2016).

Figure 20 : Opinion des Français sur la réalité de l'égalité des chances à l'école selon la catégorie socioprofessionnelle



Source : Parodi et Forsé (2016)

La réputation négative des établissements ségrégués est aussi clairement perçue par les familles qui les fréquentent. Ainsi une étude montre que dans les établissements les plus défavorisés de l'éducation prioritaire (classés RAR à l'époque de l'enquête), seule une famille sur deux juge que le collège a bonne réputation quatre ans après l'entrée de leur enfant en sixième. C'est le cas de huit familles sur dix dans les collèges non classés RAR. De manière générale, plus la composition sociale du collège est dégradée, moins les parents ont une perception positive de sa réputation. En revanche, la satisfaction envers l'aide aux élèves en difficulté fournie dans l'établissement est plus élevée pour les familles dont l'enfant est scolarisé en RAR, et plus généralement, dans un collège à la composition sociale défavorisée (Depp, 2016, Note d'information N°08).

Quant au décrochage, il n'est pas perçu de la même façon selon le niveau socio-économique des familles et n'a pas ensuite le même impact à long terme : pour les milieux populaires, le décrochage est souvent lié à une vision négative de l'école ou de grandes difficultés scolaires et implique un ressentiment ou une dépréciation de soi ; alors que dans les milieux favorisés, il est plus souvent dû à des problèmes personnels et est considéré comme un accident pouvant être compensé plus tard (Bernard, Cnesco 2016).

Enfin, comme nous l'avons montré précédemment, les familles et les jeunes issus de l'immigration, notamment les jeunes garçons issus des communautés maghrébines, développent un sentiment d'injustice face aux orientations subies dans l'enseignement professionnel (Brinbaum et Primon, 2013). Ces orientations forcées sont assimilées, par ces jeunes, à des discriminations d'origine ethnoculturelle.

Au total, ces analyses montrent une présence bien ancrée - et en développement sur certaines dimensions - des inégalités sociale et migratoire dans l'école française : inégalités de traitement dans les ressources d'apprentissage dont les élèves disposent réellement à l'école, inégalités dans leurs résultats scolaires, inégalités dans les orientations, dans les diplômes et même dans le rendement des diplômés sur le marché du travail. L'école hérite d'inégalités familiales mais produit, en son sein, à chaque étape de la scolarité, des inégalités sociales de natures différentes qui se cumulent et se renforcent.

Sur les quinze dernières années, ce sont principalement les inégalités de traitement et celles de résultats scolaires qui se sont amplifiées ainsi que les disparités sociales de rendement des diplômés dans un contexte de crise économique exacerbée. Les inégalités d'orientation et de diplomation sont restées stables malgré des politiques volontaristes orientées sur la massification de l'enseignement secondaire. Mais cette massification n'a pas conduit à davantage de démocratisation dans l'école française.

Comment expliquer de telles inégalités dans l'école française ? La troisième partie du rapport se propose d'analyser les causes de tels phénomènes, depuis l'impact du contexte économique et social, dont la dégradation aurait pu affecter les résultats de l'école, le rôle joué par les familles, qui ont pu développer des stratégies familiales aggravant les inégalités, jusqu'à l'analyse des politiques éducatives placées au cœur de la lutte pour la justice à l'école.

III. Politiques scolaires, pratiques pédagogiques et justice à l'école

L'état des lieux qui vient d'être dressé souligne, selon les dimensions explorées, au mieux la stabilisation des inégalités sociales à l'école au cours des dernières décennies sur le champ des inégalités d'orientation et de diplôme notamment, et au pire une aggravation de celles-ci notamment quand on considère l'évolution des inégalités de compétences. Doit-on pour autant en conclure que l'école transforme aujourd'hui davantage les inégalités sociales en inégalités scolaires ou que l'école a hérité sur la dernière décennie d'inégalités sociales hors de ses murs allant croissant ?

A. Le contexte socio-économique français : un environnement très partiellement responsable

Résumé

L'analyse menée par le Cnesco montre que les données PISA ne permettent pas de conclure à une évolution, positive ou négative, du contexte socio-économique des élèves depuis le début des années 2000. Certaines données semblent montrer une aggravation des inégalités sociales dans la société (Goussé et Ledonné, Cnesco, 2016) quand d'autres montrent une stagnation (Monseur et Baye, Cnesco, 2016), selon les périodes considérées.

En revanche, les contributions du Cnesco mettent en évidence, depuis une dizaine d'années, une nette amélioration des contextes socio-économiques des familles issues de l'immigration.

Une analyse plus fine (Goussé et Ledonné, Cnesco, 2016) sur les impacts respectifs des effets du système scolaire et des effets de la composition du public scolaire montrent un impact limité des évolutions économiques et sociales sur les inégalités à l'école. La dégradation économique aurait touché tous les élèves, tous milieux sociaux confondus. Cette recherche montre, par contre, une dégradation des résultats des élèves les moins performants strictement en lien avec leur profil d'élèves issus de l'immigration.

Les inégalités sociales de rendement des diplômes de l'enseignement professionnel sur le marché de l'emploi sont quant à elles plus en lien avec le contexte économiques, et s'accroissent sous l'effet de la crise économique à partir de 2008.

La première étape des investigations sur les causes de l'aggravation des inégalités, notamment de celles des acquis, doit amener à questionner ce qui relève d'une part de la responsabilité de l'école et d'autre part de la responsabilité de la société française plus globalement.

Les analyses menées grâce aux données de PISA nous permettent sur les quinze dernières années d'évaluer l'ampleur des inégalités liées au statut socio-économique des familles des enfants

scolarisés dans l'école française, et à leur origine migratoire. Globalement, les élèves qu'accueille l'école française ont-ils effectivement des parents dont les statuts socio-économiques se sont écartés dans le temps ? Comment ont évolué dans le temps les statuts socio-économiques des familles des jeunes issus de l'immigration ? Autrement dit, comment ont évolué les caractéristiques socio-économiques et migratoires des élèves accueillis dans l'école française, et selon leurs orientations, ces évolutions ont-elles pu impacter l'école française ? Par exemple, une population scolaire dans laquelle les élèves les plus défavorisés se paupériseraient plus encore pourrait voir ses inégalités scolaires progresser.

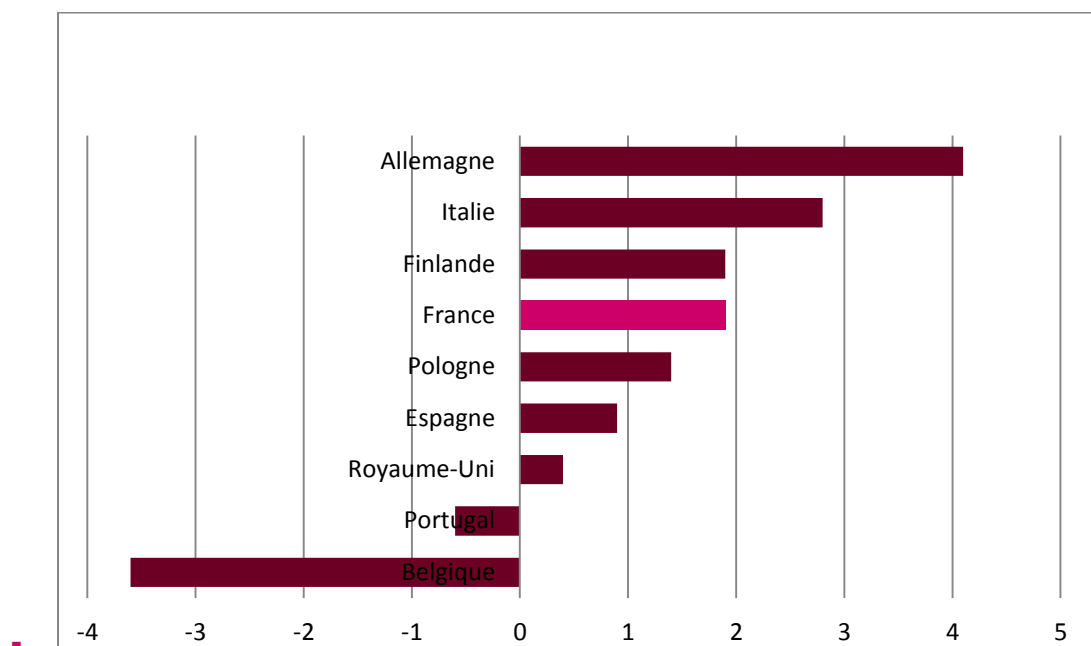
Goussé et Le Donné (Cnesco, 2016) ont mené l'investigation sur l'ampleur de l'évolution des inégalités sociales hors l'école entre 2000 et 2009. Elles ont cherché à évaluer si les caractéristiques du public que l'école française accueille auraient pu avoir évolué dans un sens qui favoriserait une aggravation des inégalités. Pour cela, elles ont décomposé l'évolution des résultats des élèves en deux effets qu'il est important de distinguer pour tirer des enseignements en termes de politiques publiques.

- L'effet de composition sociale du public accueilli par l'école française : il explique l'évolution des résultats des élèves par l'évolution de leurs caractéristiques socio-économiques familiales et de leur environnement éducatif. Au sein d'un même système éducatif, les résultats qu'il produit en termes d'inégalités scolaires dépendent de la population qu'il accueille. Dans le cas extrême, si la totalité de l'aggravation des inégalités scolaires était due à l'effet de composition, cela signifierait que ce n'est pas l'école mais la société qui est devenue plus inégalitaire : l'aggravation des inégalités scolaires ne serait que le miroir d'une situation sociale dégradée.
- L'effet de rendement : il explique l'évolution des résultats scolaires par l'évolution de la façon dont les caractéristiques des élèves jouent sur leur scolarité. En effet, les résultats scolaires d'une population présentant des caractéristiques données ne seront pas les mêmes selon le système éducatif dans lequel elle est scolarisée. Certains systèmes réussissent à contenir les inégalités éducatives pour une situation sociale donnée de ses élèves, tandis que d'autres les aggravent. Dans le cas extrême, si la totalité de l'aggravation des inégalités scolaires était due à l'effet de rendement, cela signifierait que ce n'est pas la société mais l'école qui est devenue plus inégalitaire.

Ces deux effets peuvent être cumulatifs (une société et une école de plus en plus inégalitaires) ou se compenser (une société plus inégalitaire mais une capacité plus grande de l'école à les corriger, ou inversement). Dans le cas de l'école française, à partir des données PISA 2000 et 2009 en compréhension de l'écrit, Goussé et le Donné (Cnesco, 2016) concluent à un effet existant mais mineur de la composition des publics scolaires accueillis dans l'école française relativement à celui lié au fonctionnement du système éducatif français.

Ce résultat est corroboré par les données d'Eurostat qui montrent que sur la même période, les inégalités de revenus se sont peu accrues en France, et notamment comparativement à d'autres pays (Figure 22).

Figure 21 : Évolution de l'indice de Gini entre 2000 et 2009 appliqué aux revenus



Source : Eurostat, EU-SILC

Lecture : Le revenu désigne le revenu disponible d'un ménage au cours d'une année donnée. Il comprend les salaires, les revenus du travail non salarié, les revenus du capital et les transferts monétaires reçus de l'État, déduction faite de l'impôt sur le revenu et des cotisations de sécurité sociale.

Selon Goussé et Ledonné (Cnesco, 2016), c'est surtout l'effet de rendement, lié au fonctionnement du système éducatif, qui est fortement négatif pour les élèves les plus faibles, et contribue à hauteur de 60 % à la baisse de leurs résultats entre 2000 et 2009. En revanche, il est positif pour les meilleurs élèves, leur permettant de légèrement progresser sur la même période. Ce résultat suggère que le système scolaire est devenu plus élitiste entre 2000 et 2009 : les meilleurs élèves tirent un avantage accru de leurs caractéristiques tandis que les caractéristiques scolaires et sociales des élèves les moins bons sont devenues plus pénalisantes.

En ce qui concerne la composition des élèves relativement à leur statut migratoire, les analyses de Goussé et Ledonné (Cnesco, 2016) montrent que son impact semble contribuer très marginalement à la dégradation des inégalités de résultat scolaires. Ce phénomène ne se vérifie que pour les élèves d'origine immigrée présentant les résultats les plus faibles. Monseur et Baye (Cnesco, 2016)

Monseur et Baye (Cnesco, 2016) étudient quant à eux l'évolution de la situation socio-économique des jeunes issus de l'immigration. Loin de montrer une dégradation de la situation de ces élèves, l'analyse des données de PISA qu'ils conduisent montre à la fois pour la première génération et pour la seconde génération une amélioration du niveau moyen de leur indice économique, social et culturel, entre 2000 et 2012. De même, les inégalités vis-à-vis de cet indice se sont réduites, surtout du fait de l'amélioration de la situation des plus défavorisés. La population des enfants de première génération s'accroît très légèrement sur la décennie 2000. Les analyses de Brinbaum *et al.* (Cnesco) montrent, elles aussi, que la population scolaire issue de l'immigration voit, sur la décennie 2000, ses parents progresser notablement dans leur niveau d'éducation et en termes de PCS.

En ce qui concerne l'évolution des inégalités d'insertion professionnelle au sortir de l'enseignement professionnel, Verdier et *al.* (Cnesco, 2016) montrent bien une liaison entre le contexte économique – l'aggravation du chômage en général –, et celui des jeunes en particulier. Les chercheurs montrent également que, à diplôme professionnel donné, ce sont les jeunes des milieux socio-économiques les plus défavorisés qui sont davantage touchés par le renforcement de la crise économique, les jeunes faiblement diplômés -par un CAP par exemple, étant encore plus affectés que leurs pairs davantage qualifiés, les élèves ayant décroché un baccalauréat professionnel.

Au total, si l'évolution économique n'est pas exemptée de toute responsabilité dans l'évolution des inégalités sociales à l'école, il convient, dans un second temps, de se pencher également de manière plus précise à la fois sur les stratégies des familles et sur les politiques scolaires menées au cours des dernières décennies.

B. Les stratégies des familles partiellement responsables

Les inégalités sociales à l'école se seraient-elles aggravées du fait d'un poids croissant des stratégies familiales ? Cette partie du rapport analyse les possibles impacts du recours à l'enseignement privé, à des cours extra-scolaires ou l'importance du travail personnel à la maison.

1) Secteur privé et renforcement des inégalités scolaires : des liens peu étayés

Résumé

Parmi les causes expliquant la progression des inégalités sociales dans l'école, le développement de l'enseignement privé est souvent avancé. Un ensemble d'éléments factuels ne permettent cependant pas d'appuyer efficacement cette thèse en ce qui concerne l'école française, à la fois parce qu'en France les effectifs du privé sont restés stables et que sa fréquentation n'est pas associée à de meilleures performances scolaires, à caractéristiques familiales données.

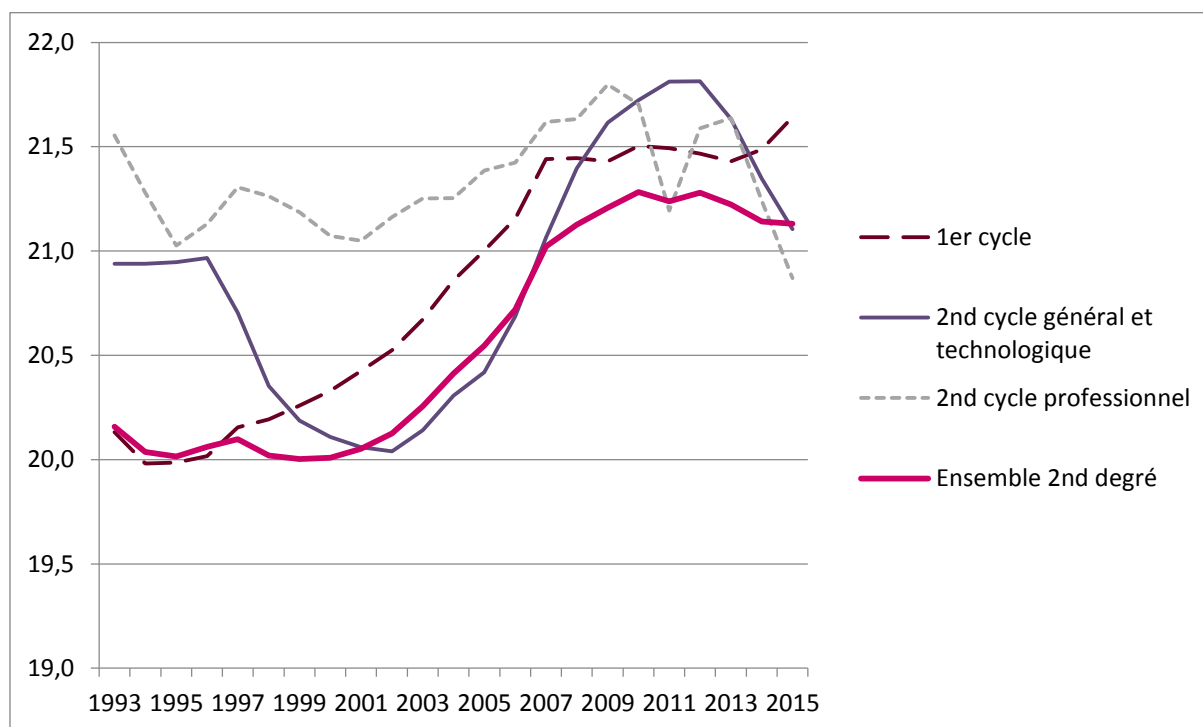
Tout d'abord, en France, contrairement à d'autres pays de l'OCDE, l'enseignement privé est marqué dans la durée par une forte stabilité de ses effectifs d'élèves tant dans le primaire que dans le secondaire. Par ailleurs, si les résultats bruts de l'enseignement privé en termes de compétences scolaires au collège ont progressé par rapport au secteur public depuis dix ans, une analyse fine montre que l'écart se creuse surtout par rapport au segment de l'éducation prioritaire et non par rapport aux établissements publics ordinaires. Enfin, les recherches nationales et internationales sur l'efficacité de l'enseignement privé ne sont pas convergentes, dès lors que l'on raisonne, à travers des modèles économétriques à caractéristiques individuelles données des élèves (catégorie socio-professionnelle, niveau de l'élève, aspirations des parents en termes d'éducation). Les recherches ne convergent pas pour mettre en évidence des associations fortes entre le recours à l'enseignement privé et les performances des élèves, à caractéristiques familiales comparables. Au total, l'ensemble de ces facteurs expliquent que la recherche de Goussé et Ledonné (Cnesco, 2016) ne mette pas en évidence une contribution significative du privé à l'aggravation des inégalités sociales dans l'école française durant la décennie 2000.

Parmi les causes expliquant la progression des inégalités sociales dans l'école, le développement de l'enseignement privé est souvent avancé. Un ensemble d'éléments factuels ne permettent cependant pas d'appuyer cette thèse pour la France. La recherche de Goussé et Ledonné (Cnesco, 2016) ne met pas, non plus en évidence une contribution significative du privé à l'aggravation des inégalités sociales dans l'école française durant la décennie 2000.

Première caractéristique du privé expliquant ces résultats : ce secteur d'enseignement est marqué dans la durée par une forte stabilité de ses effectifs d'élèves. Depuis les années 1970, la part du privé aux différents niveaux d'enseignement a connu des variations d'ampleur limitée (Héran, 1996). Depuis les années 1990, la part du privé est quasiment inchangée dans le premier degré (préélémentaire : entre 12,1 % et 12,5 %, élémentaire : entre 14,1 % et 14,4 % entre 1996 et 2015).

Dans le second degré (Figure 23), la part du privé a légèrement augmenté, d'abord au collège, puis au lycée général et technologique, mais dans des proportions tout à fait limitées, tant au collège que dans les différentes voies de l'enseignement secondaire supérieur jusqu'à la rentrée 2012. Depuis la rentrée 2013, la part du privé a tendance à baisser pour le second cycle général et technologique, et professionnel alors qu'elle continue à augmenter en collège mais toujours dans des proportions limitées.

Figure 22 : Évolution de la part du privé dans le second degré (en %)



Champ : France métropolitaine + DOM (y compris Mayotte depuis 2011)

Source : MENESR-DEPP séries chronologiques et RERS 2016

Stables dans ses effectifs, l'enseignement privé n'est pas, de plus, associé à des meilleures performances de ses élèves, à caractéristiques familiales comparables.

Certes les parents qui envoient leurs enfants dans l'enseignement privé lui attribue, à profils sociodémographiques et scolaires contrôlés, un ensemble positif de caractéristiques dans

l'encadrement des élèves, la discipline, et la sécurité assurées. Le rôle de la scolarisation dans le privé plutôt que dans le public joue de manière importante sur ces dimensions. Ce rôle est moindre mais reste significatif pour ce qui est de l'enseignement reçu par les élèves et l'aide à ceux qui sont en difficulté (Données NI DEPP, 2016). Ces constats sont les mêmes que ceux effectués 13 ans plus tôt (Tableau16).

Tableau 16 : Jugements des parents sur l'établissement fréquenté par l'enfant au collège, selon le secteur (en %)

	Public carte scolaire	Public hors carte scolaire	Ensemble public	Ensemble privé	Écart privé-public
Bien tenu	82,9	83,8	83	93,4	10,4
Accepte de prendre en charge les élèves en difficulté	65,7	68,1	66	74,3	8,3
Encadre de près les élèves pour assurer leur réussite	50,6	61,5	51,9	81,7	29,8
A su maintenir un bon niveau	69	76,5	69,9	88,5	18,6
Les élèves sont en sécurité	72,6	76,7	73,1	91,3	18,2
Est suffisamment proche du domicile	82,8	71,5	81,3	76,2	-5,1

Champ : France métropolitaine, élèves entrés en 6^e en 1995.

Source : MEN-MESR-Depp. Panel d'élèves entrés en 6^e en 1995 (enquête Famille 1998).

Données publiées par Caille (2001).

Les résultats bruts pourraient laisser penser que l'enseignement privé surperforme par rapport au secteur public, mais c'est principalement par rapport à l'éducation prioritaire que la différence existe. Ainsi, le pourcentage d'élèves en difficulté en lecture à l'entrée en 6^e avait augmenté de 21 % à 31 % dans le public en éducation prioritaire entre 1997 et 2007, alors qu'il est resté stable dans le public hors éducation prioritaire et le secteur privé (Daussin, Keskaïk et Rocher, 2011). Depuis 2003, les résultats des enquêtes Cedre en maîtrise de la langue en fin d'école primaire révèlent un resserrement des écarts moyens entre le secteur privé (et le secteur public hors éducation prioritaire) et l'éducation prioritaire, mais des groupes d'élèves en difficulté beaucoup plus nombreux en éducation prioritaire que dans le privé (21 % contre 6 % en 2015) et *a contrario* des groupes d'élèves de bon niveau beaucoup moins nombreux (14 % contre 34 % en 2015). Ce déséquilibre se retrouve, voire s'amplifie en fin de collège pour les élèves en difficulté (27 % contre 7 % en 2015). On observe ce même déséquilibre en mathématiques en fin d'école, avec une

proportion d'élèves en difficulté qui augmente en éducation prioritaire (de 23 % en 2008 à 28 % en 2014) et une proportion d'élèves de bon niveau qui augmente dans le privé (de 30 % en 2008 à 36 % en 2014), le secteur public hors éducation prioritaire étant proche du privé. Comme pour la maîtrise de la langue, les écarts s'accroissent en fin de collège. On ne constate donc pas de « décrochage » global du public vis-à-vis du privé, mais une hausse des écarts au détriment de l'éducation prioritaire.

Des analyses économétriques permettent de comprendre cette situation. Si l'enseignement privé semble surperformer par rapport au secteur public, c'est en raison des caractéristiques des élèves qu'il accueille qui sont à la fois de milieux plus aisés et présentent d'autres caractéristiques davantage associées à la réussite scolaire. Ainsi les parents des enfants scolarisés dans le privé sont plus souvent diplômés et en couple, et disposent de davantage d'espace personnel à la maison pour leurs enfants (Tavan, 2004). Les élèves issus de l'immigration sont fortement sous-représentés. Caille et Tavan montrent également que les aspirations et l'implication scolaires des parents dont l'enfant est dans le privé sont plus élevées (Caille, 2001 ; Tavan, 2004). Ces caractéristiques, dans l'ensemble plus favorables à la réussite scolaire, peuvent se conjuguer et ne se résument pas dans la seule catégorie socio-professionnelle. Cela signifie, par exemple, qu'un enfant d'employé dans le privé se distingue d'un enfant d'employé dans le public par un contexte socio-économique et éducatif familial plus favorable.

Cet ensemble de caractéristiques positives expliquent que dès lors que l'on observe les performances des élèves à caractéristiques personnelles données (âge, milieux socio-professionnels des parents, aspirations de la famille en termes d'éducation...), les recherches françaises et internationales ne sont pas convergentes sur l'efficacité du privé, tant dans le primaire qu'au collège (Tavan, 2004 ; Caille, 2004 ; Vanhoeffelen 2010 ; Valdenaire, 2011).

Au total, l'ensemble de ces facteurs expliquent que la recherche de Goussé et Ledonné (Cnesco, 2016) ne mette pas en évidence une contribution significative du privé à l'aggravation des inégalités sociales dans l'école française durant la décennie 2000.

Le recours au cours privé ne semble pas davantage associé significativement à l'aggravation des inégalités sociales dans l'école française.

2) Cours privés et devoirs à la maison : des liens contrastés avec les résultats scolaires

Résumé

La recherche française du Cnesco ne met pas en évidence de liens forts entre la fréquentation de cours privés et une réelle amélioration des compétences scolaires notamment dans les tâches de raisonnement complexes. Les travaux de l'OCDE ne montrent pas non plus d'association forte entre le suivi des cours extrascolaires et les performances des élèves.

En France, le recours aux cours privés semble davantage associé à la carrière scolaire. Ainsi à notes et caractéristiques sociales, familiales, économiques et culturelles égales, les élèves qui ont pris des cours particuliers au moins durant leur année de 3^e ont une probabilité plus forte de 3,1 points (de pourcentage) de s'orienter vers une 2^{nde} générale et technologique.

Si les cours privés s'avèrent peu associés à l'amélioration des performances des élèves, les devoirs à la maison assignés par les enseignants (pour les élèves de 15 ans), très marqués socialement comme nous l'avons déjà mentionné, sont au contraire fortement associés aux résultats scolaires des élèves selon l'étude PISA (OCDE,2013).

L'étude menée par Galinié et Heim (Cnesco, 2016) montre que les bénéfices des cours privés en termes d'apprentissages scolaires sont complexes à identifier et semblent dépendre entre autres du niveau d'enseignement. Ainsi, ces cours complémentaires ont un effet moyen positif et significatif en sixième (en mathématiques et en compréhension de textes, et pour la mémoire). Les élèves qui peuvent en bénéficier tendent à rattraper leur retard, mais leurs capacités de raisonnement semblent ne pas s'améliorer (peut-être parce que ces cours sont souvent basés sur un processus d'entraînement et de répétition, qui permettent d'augmenter les notes aux contrôles suivants de l'élève sans améliorer ses compétences complexes). Ces résultats positifs diminuent en quatrième et en troisième (peut-être parce que la qualité de l'offre apportée est moins en rapport avec les compétences attendues des élèves à ces niveaux d'enseignement) ou parce que les programmes scolaires sollicitent davantage les capacités de raisonnement. Les travaux de l'OCDE convergent avec cette analyse française : ils ne montrent pas non plus de liens entre les cours extra-scolaires et les performances scolaires.

Ce pourrait être davantage en termes de carrière scolaire que les cours privés semblent avoir des effets positifs. L'accès à la seconde générale et technologique sans redoublement semble facilité par le suivi de cours privés au moins durant l'année de troisième : à caractéristiques géographiques (caractéristiques de la ville), socio-familiales (niveaux de diplômes, PCS, situation d'emploi et origines géographiques des parents, taille de la fratrie, structure familiale, aide scolaire d'un proche), économiques (boursier ou non boursier), de perception des parents (sur l'établissement, le niveau de l'élève, l'enseignant, l'orientation envisagée en 6^e), d'établissement (public ou privé, éducation prioritaire) et de notes (élève redoublant ou non redoublant, notes en 6^e) égales, un élève ayant suivi des cours privés durant son année de 3^e a une probabilité plus élevée de 3,1 points (de pourcentage) d'accéder à une seconde générale et technologique qu'un élève n'ayant pas suivi de cours. En revanche, un élève ayant suivi des cours de soutien durant son année de 6^e, ce qui peut traduire des difficultés scolaires précoces, a une probabilité plus faible de 1,6 point (de pourcentage) d'accéder à une seconde générale et technologique.

Contrairement aux cours privés qui s'avèrent peu associés à l'amélioration des performances des élèves, les devoirs à la maison assignés par les enseignants (pour les élèves de 15 ans), très marqués socialement comme nous l'avons déjà mentionné, sont au contraire fortement associés aux résultats scolaires des élèves selon l'étude PISA (OCDE,2013).

Si le contexte économique et social général ainsi que les stratégies familiales ne peuvent pas être exemptés de toute responsabilité dans l'aggravation des multiples inégalités qui affecte l'école, il semble qu'il faille aussi se tourner vers le fonctionnement du système éducatif et vers les politiques scolaires conduites pour mieux comprendre ce phénomène. Si des orientations politiques récentes, à ce stade peu encore mises en œuvre ont su actionner quelques leviers efficaces pour construire davantage de justice à l'école, l'analyse des politiques scolaires conduites depuis deux décennies

met, surtout en évidence une continuité dans l'action publique en éducation associée à de faibles résultats.

Comprendre l'aggravation des inégalités sociales à l'école conduit à analyser les politiques scolaires depuis les années 1990, puisqu'il est en effet nécessaire d'étudier les systèmes éducatifs dans lesquels ont évolué les élèves testés à 15 ans dans le cadre de PISA depuis 2000, et donc entrés à l'école quelque dix ans plus tôt.

C. Des orientations politiques récentes potentiellement efficaces mais encore timides en termes de mise en œuvre

Le quinquennat actuel a été marqué par quelques orientations politiques potentiellement efficaces pour combattre les inégalités sociales à l'école. Mais un faible souci pour leur mise en œuvre, dans un contexte politique français marqué par une vision enchantée d'une action publique faiblement évaluée, atténue les effets possibles de ces politiques.

1) Une volonté affichée de développer l'école maternelle précoce mais des difficultés dans la mise en œuvre

Résumé

La France a développé depuis plusieurs décennies une tradition d'accueil des élèves en maternelle et plus récemment de scolarisation des tout jeunes enfants de moins de trois ans. Les recherches internationales convergent pour mettre en évidence les effets positifs de la scolarisation en préélémentaire dans la lutte contre les inégalités scolaires d'origine sociale et migratoire. Or, si l'accueil des enfants à partir de trois ans est demeuré universel, celui des tout jeunes enfants de deux ans a dramatiquement reculé durant toute la décennie 2000, du fait des contraintes budgétaires sur les postes d'enseignants. La Loi de Refondation de l'école de la République a renouvelé l'objectif²³ de développement de cette scolarisation précoce dès 2013 ; l'objectif est aujourd'hui de scolariser 30 % des enfants de moins de 3 ans dans les zones défavorisées d'ici 2017. Faute d'un travail approfondi de concertation mené en collaboration avec les communes et d'une politique de communication efficace en direction des familles défavorisées visées par la réforme, cet objectif pour l'instant n'a pas été atteint.

Les écoles en France ont l'obligation d'accueillir les élèves de trois ans dont les parents en font la demande. La politique de scolarisation en maternelle des enfants est très ancienne en France : ainsi,

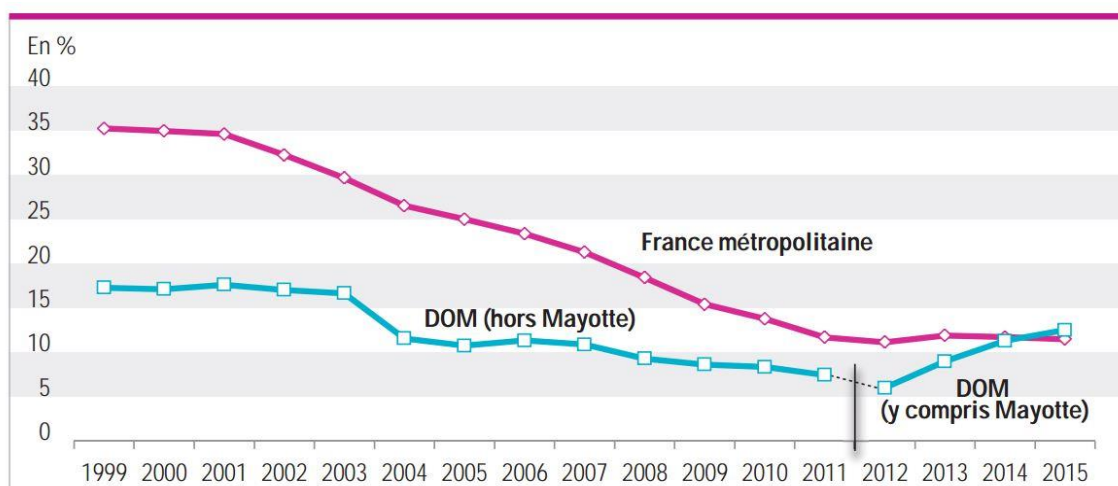
²³ Cet objectif de scolarisation a été porté à 50 % des enfants de moins de trois ans scolarisés en REP+ (réseaux d'éducation prioritaire renforcés) lors du comité interministériel "égalité et citoyenneté" du 6 mars 2015.

93 % des élèves français de 15 ans participant à PISA 2009 déclaraient avoir été à l'école maternelle, contre 72 % en moyenne dans les pays de l'OCDE.

En 2015, 93 600 enfants étaient scolarisés à deux ans (public et privé confondus), soit 11,5 % des enfants de cet âge, avec un pari sur les « très petites sections », c'est-à-dire les classes composées uniquement d'enfants de 2 ans. Ainsi, dans le public, le nombre de classes composées uniquement d'enfants de deux ans est passé de 2 % des classes accueillant des élèves de deux ans en 2012 à 7 % en 2015 (Depp, 2016, Note d'information n°19). Dans l'éducation prioritaire, ce taux a atteint 20 % en 2015.

Si les écoles en France ont l'obligation d'accueillir les élèves de trois ans dont les parents en font la demande, l'accueil des enfants de deux ans se fait actuellement en fonction des places disponibles ; comme le montre la figure 24, leur nombre a nettement chuté de 1999 à jusqu'à 2012, de 35 % à 12 %. Sur cette période, les postes engagés pour accueillir ces jeunes enfants ont servi de variables d'ajustement dans le cadre de politiques de réduction de postes d'enseignement.

Figure 23 : Taux de scolarisation des enfants de deux ans depuis 1999 en France métropolitaine



Remarque : la prise en compte des données relatives à Mayotte en 2012 induit sur le taux de scolarisation France entière une baisse de 0,1 point.

Champ : France métropolitaine + DOM, écoles publiques et privées (classes sous contrat uniquement).

Source : MENESR-DEPP, Enquête dans les écoles publiques et privées de l'enseignement préélémentaire et élémentaire de 1999 à 2015.

La Concertation autour de l'école puis la loi de Refondation de l'école de la République de 2013 ont mis en évidence à la fois les conclusions scientifiques positives d'une scolarisation en maternelle et la nécessité de renouer avec cette politique lors du quinquennat actuel. L'objectif de 30 % d'élèves scolarisés dans les zones défavorisées a été programmé dans la loi d'orientation et de programmation. Faute d'un travail de fond de concertation mené en collaboration avec les collectivités locales et d'une politique efficace en direction des familles défavorisées visées par la réforme, ces objectifs pour l'instant n'ont pas été atteints.

West (Cnesco, 2016) estime que les bénéfices en termes de réduction des inégalités sociales à l'école grâce à une scolarisation en école maternelle sont d'autant plus élevés que la mixité sociale y est élevée. Cela jouerait à court et à long termes et impacterait positivement le développement cognitif

et les performances scolaires des élèves. Cette politique doit être poursuivie de façon plus volontariste dans les années futures avec une attention particulière pour la politique de communication auprès des familles socialement défavorisées ou issues de l’immigration et une vigilance particulière pour l’accueil de ces tout jeunes enfants dans des contextes d’enseignement correspondant à leurs besoins.

Au-delà de la maternelle, la priorité a aussi été donnée à l’enseignement primaire.

2) La priorité au primaire en demi-teinte

Résumé

Si des efforts conséquents ont été réalisés en termes de postes consentis au primaire depuis 2012, des moyens non négligeables ont aussi été concédés au collège dans le cadre de la réforme de 2016, rendant la priorité au primaire moins centrale. Au-delà des investissements quantitatifs, ce sont surtout des investissements qualitatifs, comme la formation continue, qui permettront dans les années à venir au primaire de mieux progresser.

En 2012, la France était marquée par un sous-investissement manifeste pour l’école primaire. Ces dernières années ont vu, avec l’affirmation d’une priorité au primaire, une augmentation des moyens consacrés à l’école primaire (Tableau 17).

Tableau 17 : Dépense moyenne par élève selon le niveau d’enseignement en France

	2012	2017 (prévisionnel)	
Dépense par élève du premier degré	5 800 €	6 500 €	+ 12,1 %
Dépense par collégien	8 200 €	8 800 €	+ 7,3 %
Dépense par lycéen	10 700 €	11 200 €	+ 4,7 %

Source : MENESR, 2016

Pourtant, l’investissement en termes de postes, en cette fin du quinquennat, s’avère assez peu différencié entre le primaire et le collège, notamment du fait de la nouvelle priorité donnée à la réforme du collège.

Au-delà des efforts quantitatifs, l’investissement dans le primaire doit passer aussi par un plan de formation continue ambitieux, notamment en mathématiques (Cnesco, 2015) et autour du dispositif « Plus de maîtres que de classes » pour lui donner toute son efficacité.

3) La rénovation des programmes scolaires

Résumé

Malgré une mise en œuvre précipitée sur une année exclusivement, la qualité des nouveaux programmes, en lien avec les avancées scientifiques en matière de didactique, s'intègre positivement dans une politique efficace de lutte contre les inégalités à l'école. L'accompagnement des enseignants et des corps d'inspection devra être poursuivi de façon volontariste.

La création du Conseil supérieur des programmes (CSP) a permis une rénovation complète des programmes scolaires de l'enseignement obligatoire, en axant ses efforts principalement sur deux points :

- mettre en cohérence tous les programmes scolaires de l'enseignement obligatoire ;
- mener une réflexion large collective autour des programmes en intégrant les résultats de la recherche.

Le Cnesco a pu évaluer la qualité de leur contenu, sur cette seconde dimension, lors de ses deux conférences de consensus sur des thématiques majeures de l'école obligatoire : les mathématiques et la compréhension de l'écrit ; les recommandations formulées à l'issue des conférences rejoignent le contenu des programmes et ont été reprises dans les ressources d'accompagnement actuellement disponibles.

Mais l'exercice, en dépit de la quantité de travail très importante qu'il a représentée, offre des limites :

- une précipitation dans la mise en œuvre : la décision de renouveler tous les programmes de toutes les années de l'enseignement obligatoire dès la rentrée 2016 ne permet pas une formation continue de l'ensemble des 717 496 professeurs concernés ;
- un soutien aux enseignants retardé : les documents d'accompagnement, qui aux côtés des programmes permettent de faciliter la mise en œuvre, ont été publiés tardivement et n'ont donc pas permis de préparer la rentrée 2016 dans de bonnes conditions²⁴ ;
- des problèmes de gouvernance : le CSP n'est pas associé aux documents d'orientation ; un suivi rigoureux de la mise en œuvre des nouveaux programmes devra se faire en associant le CSP.

²⁴ Cette publication tardive n'a pas permis non plus aux éditeurs scolaires de les prendre en compte, ce qui peut nuire à la qualité des nouveaux manuels proposés à la rentrée 2016.

4) Un nouveau référentiel pour l'éducation prioritaire

Résumé

Le référentiel pour l'éducation prioritaire, outil *a priori* efficace pour les personnels, devra être accompagné de davantage de formation et d'accompagnement.

Dans le cadre de la refondation de l'éducation prioritaire, un référentiel, publié en janvier 2014, définit six grandes priorités, afin de favoriser la réussite scolaire des élèves. Ce document, destiné à offrir « un cadre structurant à l'ensemble des personnels », énonce un certain nombre de grands principes dont certains (explication des enseignements, évolution de l'évaluation, formation des personnels) sont développés dans ce rapport. Mais si l'existence de ce document est en soi une ressource importante pour les personnels, il n'est pas certain que son portage en termes de formation et d'accompagnement des enseignants ait été suffisant jusqu'à maintenant.

5) Des impulsions pour faire évoluer les modalités d'évaluation des acquis scolaires des élèves

Résumé

Les mesures récentes en matière d'évaluation des élèves devront être consolidées pour être davantage efficaces.

Les pratiques d'évaluation des acquis scolaires des élèves évoluent peu en France, notamment dans le secondaire ; quand elles le font, elles sont locales et liées à une problématique particulière. (Igen, 2013). Les initiatives innovantes « sont toujours le résultat d'un engagement collectif et impulsées par des individus porteurs du projet (enseignants, chefs d'établissement). » Cette situation ne favorise donc pas une évolution pérenne pourtant indispensable pour lutter à la fois contre des inégalités scolaires précoces et contre un désengagement de certains élèves au collège vis-à-vis de l'apprentissage. « Alors que certains pays, comme la France, privilégient les formes d'évaluations traditionnelles, comme les devoirs écrits, dont le contenu est laissé à la discrétion de l'enseignant, d'autres pays, comme l'Angleterre ou le Québec, préconisent ou imposent, dans les textes officiels, de mobiliser de nouvelles formes d'évaluations comme l'auto-évaluation, l'évaluation par les pairs ou le suivi individualisé des élèves. » (OCDE, Rapport international sur l'évaluation TALIS 2013).

Certaines évolutions, comme l'auto-évaluation des élèves ou la constitution de portfolios ont particulièrement pénétré les classes. En France, au collège, moins de 20 % des enseignants de collège déclarent demander régulièrement à leurs élèves de s'évaluer eux-mêmes, contre 70 % des enseignants anglais. « La France est le pays de l'OCDE dans lequel les enseignants pratiquent le moins l'auto-évaluation par les élèves » (OCDE, Rapport international sur l'évaluation TALIS 2013). La France est également le pays où les enseignants de collège sont les plus nombreux à déclarer ne pas coopérer en matière d'évaluation des élèves. « À l'opposé, en Australie, en Suède ou en Angleterre,

seuls quelque 5 % des enseignants déclarent ne pas collaborer en matière d'évaluation. Dans ces pays, les politiques nationales recommandent fortement aux enseignants d'échanger pour créer des outils locaux d'enseignement (programmes et progression scolaire pour chacun des établissements...). » (OCDE, Rapport international sur l'évaluation TALIS 2013). En Allemagne, suite au choc PISA de 2000, un nouveau système d'évaluation des élèves et des établissements permet désormais aux enseignants de se référer à des objectifs nationaux dans ce pays jusqu'alors très décentralisé. En Suisse, de la même façon, les différents cantons sont engagés dans la production d'une évaluation harmonisée des acquis des élèves, le dispositif Harnos.

A la rentrée scolaire 2016, de nouvelles modalités d'évaluation des acquis scolaires sont proposées en maternelle, en fin de cycles, « privilégiant une évaluation positive, simple et lisible, qui valorise les progrès, soutient la motivation et encourage les initiatives des élèves » (Page Eduscol sur le socle commun de connaissances, de compétences et de culture et l'évaluation des acquis scolaires des élèves).

Après une disparition depuis quelques années, des évaluations externes, inspirées d'évaluations standardisées, sont à nouveau proposées en CE2 depuis la rentrée 2015, sous une forme souple et locale. Si la mise à disposition d'une banque de données d'items permet aux enseignants de mieux maîtriser l'évaluation de leurs élèves, elle n'est pas associée actuellement à des références hors des écoles ou hors des circonscriptions, et ne s'accompagne pas de repères nationaux sur les résultats des élèves français. Ceci ne permet donc pas aux enseignants de positionner leurs élèves et leur classe par rapport aux performances des autres élèves français, ni par rapport à des attendus nationaux.

Aux côtés de ces orientations politiques, leviers potentiellement directs et efficaces pour lutter contre les inégalités à l'école, la France a mis en œuvre, avec constance depuis quatre décennies mais sans évaluation, des réformes scolaires principalement axées sur la compensation de la difficulté sociale.

D. Des politiques de compensation de la difficulté sociale qui n'ont pas fait leurs preuves

Contrairement aux autres pays de l'OCDE qui présentent aujourd'hui davantage de justice à l'école, historiquement comme la Finlande ou plus récemment comme l'Allemagne ou la Pologne, la France n'a pas cherché à développer des politiques éducatives qui visent, en travaillant au cœur de chaque classe, à prévenir les difficultés scolaires potentielles de tous les élèves. Depuis l'avènement du collège unique, ses réformes se sont surtout centrées sur des dispositifs d'accompagnement personnalisé, posés à la marge de l'emploi du temps des élèves, sans changer fondamentalement les pratiques enseignantes et les stratégies d'apprentissage des élèves au quotidien, faute notamment d'actions de formation continue des enseignants volontaristes conduites dans la durée. En complément des dispositifs multiples de suivi individualisé, la politique d'éducation prioritaire, pilier de l'école depuis 1982, a constitué le cœur des réformes visant davantage de justice à l'école, sans que son efficacité ne soit prouvée sur la durée.

1) Cumuler les dispositifs de suivi des élèves plutôt que changer les pédagogies au cœur de la classe

Résumé

La difficulté scolaire a principalement été traitée à travers l'adjonction, à côté des heures de classe ordinaire, de dispositifs de suivi individualisé en dehors ou sur le temps scolaire (depuis le soutien aux élèves de 6^e et 5^e dès 1977 à l'aide personnalisée dans la réforme 2016 du collège, en passant durant les années 1990-2000 par l'aide individualisée, l'aide au travail personnel, ...).

Ainsi, depuis 1980, les dispositifs de suivi personnalisé des élèves se superposent sans tenir compte d'un bilan rigoureux du précédent, avec des publics ciblés qui divergent tout comme leurs objectifs. On note une addition de dispositifs externes par rapport à la classe, avec un effet millefeuilles *versus* une cohérence des dispositifs, voire des stratégies de mises en œuvre, plus ou moins oubliés et qui reviennent des années plus tard.

Comme le montre la contribution de Toullec-Théry (Cnesco, 2016), ces politiques se révèlent peu efficaces parce qu'elles travaillent à la marge de l'école et des heures de cours, et qu'elles ne changent pas fondamentalement ni les pratiques pédagogiques des enseignants ni l'expérience scolaire au quotidien de l'élève, dans l'ensemble de ses heures de cours.

Par ailleurs, les heures d'enseignement associées à ces dispositifs s'avèrent trop faibles pour impacter significativement les apprentissages des élèves en difficultés.

Les orientations politiques ont souvent promu une pédagogie différenciée au sein de la classe, mais ont très rarement associé les moyens à sa mise en œuvre effective. C'est la dimension la plus intéressante de la réforme du collège de 2016 dont la mise en œuvre devra être évaluée avec vigilance.

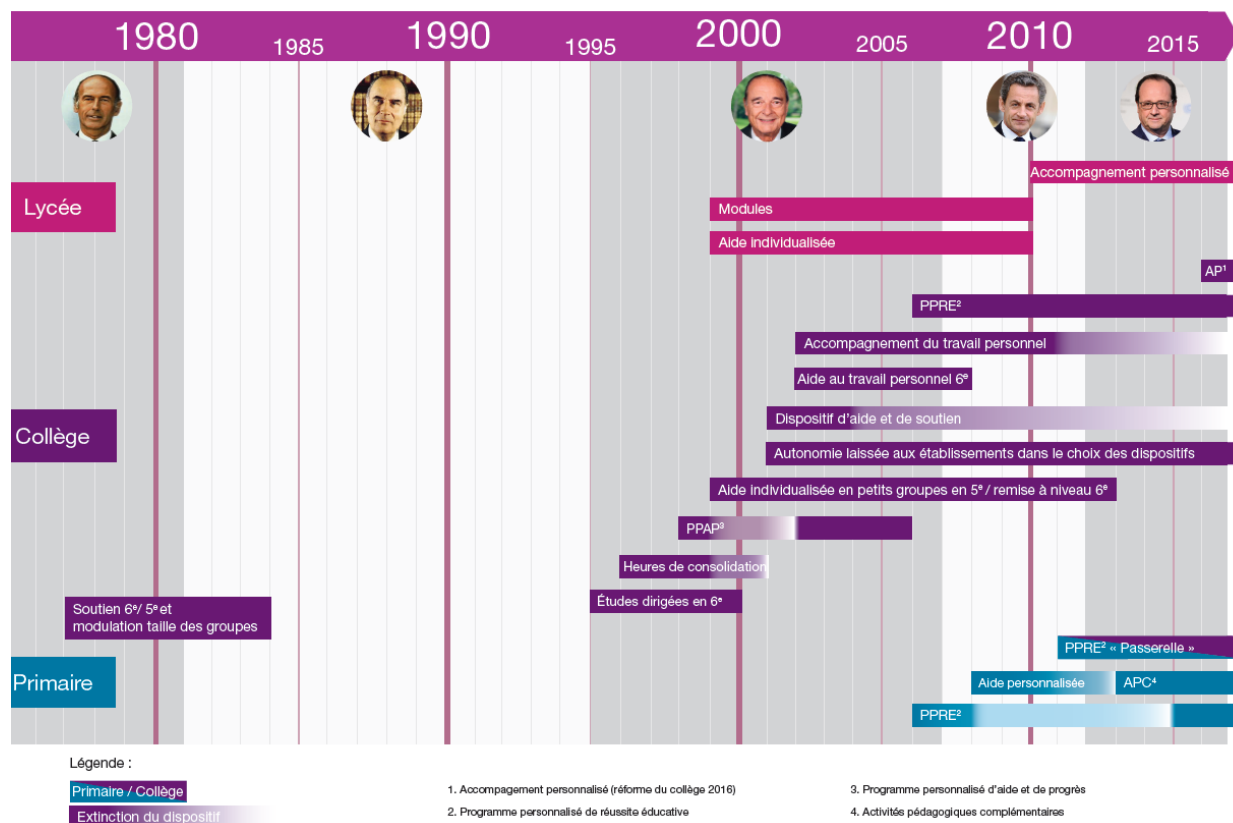
Enfin, si la réforme visant à rendre le redoublement exceptionnel pourrait être tout à fait bénéfique aux élèves et assurer un recul des inégalités sociales, elle devra être associée à des mesures de soutien alternatif aux élèves en difficulté. La réalité de la mise en œuvre des programmes personnalisés de réussite éducative (PPRE) devra être évaluée.

a) Un recours ancien à l'accompagnement personnalisé des élèves à la marge de la classe

De nombreux dispositifs ont vu le jour depuis 30 ans, sans modifier en profondeur ce qui se passe dans la classe, ce qui s'y joue fondamentalement en termes d'apprentissage et d'enseignement. La difficulté scolaire et sa prévention ont principalement été traitées à travers l'adjonction, à côté de la classe ordinaire et souvent sans lien, de dispositifs de remédiation en dehors ou sur le temps scolaire (depuis le soutien aux élèves de 6^e et 5^e dès 1977 à l'aide personnalisée dans la réforme 2016 du collège, en passant durant les années 1990-2000 par l'aide individualisée, l'aide au travail personnel, ...). Ces dispositifs marient des acteurs multiples et posent des problèmes de coordination sans que leur efficacité pédagogique soit, le plus souvent, évaluée scientifiquement (Cnesco, 2014).

Ainsi, depuis 1980, les dispositifs de suivi personnalisé des élèves se superposent sans tenir compte d'un bilan rigoureux du précédent, avec des publics ciblés qui divergent ainsi que les objectifs (Figure 24). On note une addition de dispositifs externes par rapport à la classe, avec un effet millefeuilles *versus* une cohérence des dispositifs, voire des stratégies mises en œuvre, plus ou moins oubliés et qui reviennent des années plus tard. Si les concepteurs de ces dispositifs tentent à chaque nouvelle réforme de faire à évoluer à la marge certaines de leurs caractéristiques, ces différences sont peu repérables et peu mises en œuvre par les acteurs de terrain.

Figure 24 : Chronologie des dispositifs de suivi personnalisé à la périphérie de la classe (Cnesco, 2016)



La réforme du collège, entrée en vigueur à la rentrée de septembre 2016, s'inscrit dans une volonté de refonder les enseignements au collège, qui est actuellement considéré comme créateur et amplificateur d'inégalités. Cette réforme se donne pour missions d'une part la lutte contre les déterminismes sociaux et la quête de la réussite de tous, et d'autre part la promotion des valeurs citoyennes et républicaines dans l'environnement scolaire. Des mesures portant sur un accompagnement personnalisé des élèves, afin de prendre en compte leurs spécificités et leurs besoins, sont prévues pendant le temps scolaire.

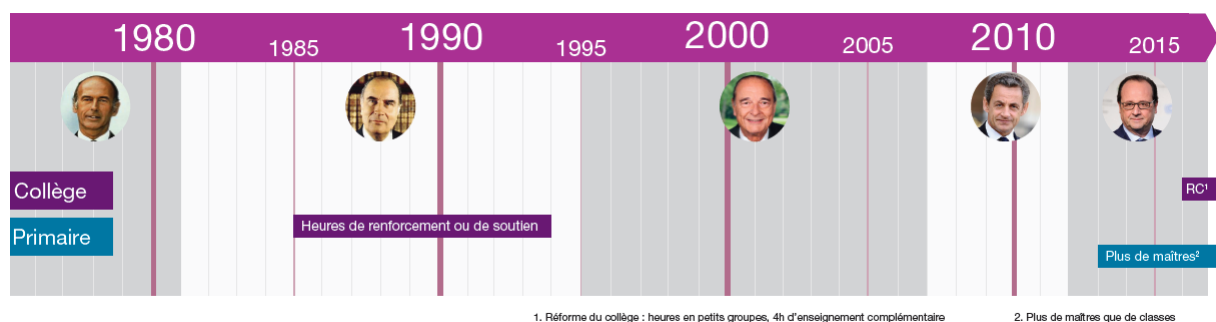
Toullec-Théry (Cnesco, 2016) questionne « théoriquement » les phénomènes d'individualisation-personnalisation, tels que largement préconisés par l'institution comme solution aux difficultés individuelles des élèves. Elle défend que, contrairement aux idées reçues, individualiser-personnaliser n'est pas forcément un gage de réussite pour les élèves fragiles, s'il n'y a pas dans le même temps une évolution adaptée des pratiques enseignantes. Elle dénonce en particulier un risque de déconnection de ces élèves avec les savoirs du collectif de la classe, une centration

éventuelle sur des savoirs anciens qui ne raccrochent pas les élèves, et un risque de relégation au cas où ce soit un professionnel extérieur à la classe qui reçoive les élèves en dehors de la classe. Un dispositif de co-intervention en classe pourrait remédier à ces difficultés.

Par ailleurs, les heures d'enseignement associées à ces dispositifs s'avèrent trop faibles pour impacter significativement les apprentissages des élèves en difficulté.

Les orientations politiques ont souvent promu une pédagogie différenciée au sein de la classe mais ont très rarement associé les moyens à sa mise en œuvre effective (Figure 25). C'est la dimension la plus intéressante de la réforme du collège de 2016 dont la mise en œuvre devra être évaluée avec vigilance. Le dispositif « Plus de maîtres que de classes », développé au primaire depuis le début de l'actuel quinquennat, devra voir la formation continue des maîtres sur les nouvelles pédagogies de la co-intervention, se développer pour assurer son efficacité.

Figure 25 : Chronologie des dispositifs de pédagogie différenciée au sein de la classe (Cnesco, 2016)



Face au développement exponentiel de ces dispositifs, l'institution a cru pouvoir décréter la suppression du redoublement, sans pour autant proposer des alternatives efficaces.

b) La suppression du redoublement sans alternative efficace

Les recherches en sciences sociales s'accordent sur l'inutilité du redoublement dans la formation des élèves (Cnesco 2014, pour une synthèse sur les recherches sur les effets psycho-sociaux du redoublement et leurs effets sur les apprentissages des élèves). Il s'agit de plus d'une pratique coûteuse (Benhenda et Grenet, 2014). La suppression du redoublement semble alors être une politique éducative bénéfique aux élèves.

Toutefois, pour être efficace, une telle suppression doit s'accompagner de solutions alternatives (recommandations de la *Conférence de consensus sur le redoublement et le traitement de la difficulté scolaire*, Cnesco 2014). La mise en place d'une politique de cycles, en favorisant les objectifs pluriannuels par rapport aux logiques de niveau, était cohérente avec cette réduction du redoublement. On note néanmoins une faible appropriation de cette politique sur le terrain (IGEN,

2006). Il en va de même pour les programmes personnalisés de réussite éducative (PPRE : voir page suivante) dont l'IGEN note également une appropriation variable sur le territoire.

La France s'est longtemps caractérisée par son fort taux de redoublement. S'il demeure élevé, il a nettement régressé au cours des années 2000. Entre les enquêtes PISA 2003 et PISA 2012, le taux de redoublement a ainsi diminué de 11 points. Aujourd'hui, ce sont les classes « paliers » qui sont les plus redoublées, c'est-à-dire celles à l'issue desquelles se fait une décision majeure d'orientation. C'est particulièrement le cas de la 3^e. On parle alors de redoublement stratégique.

Les freins qui s'opposent en France au recul définitif du redoublement sont multiples : des freins pédagogiques - notamment la difficulté à prendre en charge la difficulté scolaire au primaire et au collège -, des freins organisationnels - critères de décision du redoublement peu précis, absence d'examens de seconde chance en septembre... - qui entre autres génèrent des inégalités sociales et de genre face au redoublement et des freins liés à des représentations sociales - le fort attachement des élèves, des parents et des personnels de l'éducation au redoublement. Ces freins pédagogiques, organisationnels et liés aux représentations sociales, appellent donc des solutions selon ces trois dimensions.

Les objectifs initiaux des PPRE étaient de prévenir la grande difficulté scolaire afin d'empêcher le redoublement et d'accompagner les élèves ayant redoublés ou passés dans la classe supérieure de justesse. Suite à la suppression du redoublement, l'objectif des PPRE a changé ; il est aujourd'hui de permettre l'acquisition des notions nécessaires et d'offrir une alternative au redoublement.

PPRE – Programme personnalisé de réussite éducative (2006 - aujourd’hui)

Il s’agit d’un plan coordonné d’actions conçues pour répondre aux difficultés d’un élève, qui ne serait pas en mesure de maîtriser les connaissances et les compétences indispensables visées à la fin des cycles 2 et 3, en 6^e et en 5^e au collège, formalisé dans un document écrit qui en précise les objectifs, les modalités, les échéances et les modes d’évaluation. L’aide est à durée déterminée (en 2006). Depuis 2009, elle peut, dans les pratiques, durer toute l’année scolaire voire au -delà.

Les élèves concernés : tous les élèves qui ne maîtrisent pas les compétences de base attendues (acquis du socle commun à valider), y compris les élèves présentant un handicap ou un trouble de santé invalidant ainsi que les élèves intellectuellement précoces.

Les classes concernées :

- En 2006, 1^{re} année scolaire de mise en œuvre : les classes de CP et de CE1, les élèves maintenus une année supplémentaire quel que soit leur niveau de classe (les classes de 6^e sont concernées ainsi que le cycle central du collège).
- À partir de septembre 2007 : dispositif étendu aux cycles 2 (dont GS) et 3 de l’école – sur avis des conseils de maîtres ou de classe.
- Depuis 2008/2009 : toutes les classes du primaire peuvent être concernées dès l’instant où les équipes d’école pensent que l’élève a besoin d’un plan coordonné d’actions pour atteindre les compétences du socle commun de connaissances, de compétences.
- En août 2011 les élèves de CM2 présentant des difficultés graves et persistantes bénéficient d’un PPRE « passerelle » lors de leur passage en 6^e, travaillé en commun (enseignants de cours moyen et de 6^e) dans le cadre de la liaison école/collège.

Le champ concerné :

En 2006 : compétences du socle en mathématiques et en français pour le premier degré. Il en est de même au collège auxquelles sont ajoutées les compétences en langues vivantes étrangères.

Dès 2008-2009, les enseignants du 1^{er} degré y adjoignent les compétences transversales 6 et 7 du socle commun (compétences sociales et civiques, initiative et autonomie). Ceux du collège travaillent très tôt sur les compétences « transversales » (dès 2007).

La mise en place des PPRE dans les écoles dépend en grande partie du pilotage local ou départemental. Il existe donc une très grande diversité de « politiques » : autant que de départements voire de circonscriptions. Il en est de même pour les collèges. Il est difficile de mesurer les effets de ce pilotage, notamment celui académique ou départemental sur les élèves : « Les PPRE sont le plus souvent imposés par les inspecteurs d’académie ou de circonscription pour les élèves redoublants mais cette consigne est souvent sans suite et sans application vérifiée : si l’on examine le nombre de PPRE et le nombre d’élèves maintenus, il n’y a que rarement concordance. » (IGEN, 2010). Ainsi, alors qu’il est supposé être obligatoire en cas de redoublement, en pratique, il n’est proposé selon les données de la DGESCO qu’à six élèves sur dix de l’école élémentaire se trouvant

dans cette situation. Le phénomène est accentué au collège, où un PPRE n'est proposé qu'à 27 % des collégiens qui redoublent. Au sein d'une même circonscription les pratiques peuvent varier d'une école à l'autre : certains PPRE sont parfois mis en œuvre selon le modèle de 2006 (plan coordonné d'actions sur une courte durée pour prévenir ou remédier à un redoublement) mais plus souvent supplantés par l'aide personnalisée en 2008. Les objectifs de ce dispositif sont à redéfinir.

La mise en place de stages de remise à niveau pendant les vacances scolaires constitue une autre solution potentielle au traitement de la difficulté contre laquelle le redoublement devait agir : pendant une semaine, les élèves proposés par l'enseignant, et volontaires, suivent 15 heures de cours en mathématiques et en français, en petits groupes. Toutefois, il semble illusoire d'attendre d'un si petit nombre d'heures de cours un rattrapage du niveau attendu.

Pourtant, des alternatives existent. À Singapour, les efforts se concentrent sur les élèves susceptibles de présenter dès le début du primaire des difficultés d'apprentissage en mathématiques (programme Learning Support for Maths (LSM)). Ces élèves sont identifiés à travers un test spécifique au début de l'équivalent du CP. Ils reçoivent un soutien spécifique d'enseignants spécialisés lors de 4 à 8 sessions par semaine selon leurs difficultés scolaires. Ces enseignants LSM sont affectés à chaque école. Ils ont reçu une formation spécifique ainsi que des ressources pédagogiques destinées aux élèves en difficulté. En 2013, ce programme a été étendu, au-delà du primaire. Il couvre désormais l'ensemble de la scolarité obligatoire.

En Finlande, le suivi des élèves est effectué au cœur même de la classe, à la fois par l'enseignant de l'élève et des maîtres spécialisés dans certaines disciplines qui interviennent plusieurs fois par semaine. Les faibles effectifs ainsi que la liberté laissée dans l'application des programmes permettent aux enseignants de prodiguer un suivi personnalisé à chacun des élèves.

De plus, en France, face à des dispositifs de soutien peu efficaces et à la régression du redoublement sans alternatives, aucune politique pédagogique volontariste n'a permis, durant les deux dernières décennies, d'investir dans une formation continue des enseignants ambitieuse, capable de poser les bases de méthodes pédagogiques efficaces pour tous les élèves. Dans les pays qui se sont contentés d'imposer l'interdiction totale ou le fort recul du redoublement sans mettre en place des solutions alternatives, cette pratique, après un temps de recul, s'est réinvitée dans l'organisation scolaire.

2) Faute de formation continue des pédagogies peu efficaces pour les élèves défavorisés

Résumé

Si la politique de formation initiale (depuis les IUFM jusqu'aux Espé) a bien pris en compte la nécessaire formation des enseignants novices, la formation continue, qui a servi de variable d'ajustement budgétaire, est depuis deux décennies en très net recul. Loin d'être obligatoire, comme dans d'autres pays européens (Eurydice, 2008, *Levels of Autonomy and Responsibilities of Teachers in Europe*), 76 % des enseignants de collège ont suivi une activité de formation continue durant l'année 2012, contre 88 % en moyenne dans les pays de l'OCDE (Enquête TALIS 2013, OCDE).

Or, durant les deux dernières décennies, comme l'ont montré les conférences de consensus sur la numération (2015) et la lecture (2016), la recherche met en évidence l'efficacité d'une multiplicité de stratégies d'enseignement capables de faire progresser des élèves aux profils très variés socialement et culturellement, et des classes scolairement de plus en plus hétérogènes. Nombre de pays étrangers ont d'ailleurs incorporé ces résultats dans leur formation continue. Faute d'accéder à des actions de développement professionnel ambitieux, les enseignants se sont limités soit à la reproduction de méthodes pédagogiques traditionnelles, peu efficaces pour les élèves les plus défavorisés, soit ont développé des ersatz de méthodes innovantes.

Les recherches menées pour la conférence de consensus sur la numération (Cnesco, 2015) montrent un enseignement, en éducation prioritaire, davantage axé sur des séances constituées de tâches réduites, correspondant à des exigences limitées, une individualisation à outrance (beaucoup de fiches d'exercices à compléter) et une faible fréquence des phases collectives de synthèse des connaissances. Les aides apportées aux élèves sont souvent données au coup par coup (plutôt que dans le cadre d'une véritable démarche d'appropriation spécifique) et restent la majorité du temps procédurales, avec des visées conceptuelles limitées.

Les faibles attentes des enseignants français pour leurs élèves sont bien pointées du doigt dans les comparaisons internationales de l'OCDE. Dans son rapport sur « Les élèves en difficulté : pourquoi décrochent-ils et comment les aider à réussir ? », l'OCDE (2016) étudie les caractéristiques des établissements et des pratiques pédagogiques qui marquent les contextes d'enseignement des élèves les plus en difficulté scolaire. En France, 42 % de ces élèves sont scolarisés dans des établissements où, selon le chef d'établissement, le faible niveau d'attentes des enseignants impacte leur apprentissage, contre 30 % en moyenne dans l'OCDE. Ces élèves en difficulté scolaire ne sont que 18 % au Canada et au Japon, ou 15 % en Finlande, et 14 % en Corée à être confrontés à des attentes faibles de leurs enseignants, des pays tous marqués par des inégalités sociales à l'école plus faibles.

a) Des pratiques pédagogiques différenciées socialement

Que savons-nous des pratiques enseignantes dans les établissements socialement les plus défavorisés, notamment ceux d'éducation prioritaire ? Sont-elles vraiment spécifiques, et si oui, en quoi ? Favorisent-elles, même partiellement, l'apprentissage et la réussite des élèves, ou au

contraire, parce que les contextes sont difficiles et les contraintes trop nombreuses, faute de formations initiale et continue efficaces, participent-elles à la tendance à la baisse observée ?

Comme le montrent les contributions de Bautier (Cnesco, 2016) et Bianco (Cnesco, 2016), pour progresser dans leurs apprentissages les élèves les plus défavorisés, éloignés à la fois des codes et de la culture scolaire doivent bénéficier d'un encadrement pédagogique renforcé, capable d'expliquer de façon très explicite les objectifs et les méthodes d'apprentissage à mettre en œuvre en classe.

Or, les fortes contraintes qui pèsent sur les pratiques des enseignants en éducation prioritaire (Robert et Rogalski, 2002) et l'expertise peu développée des enseignants face à ces publics en difficultés faute de formations initiale et continue, peuvent souvent conduire les enseignants à adapter leurs pratiques selon des approches pédagogiques qui sont peu efficaces pour ces élèves, voire qui les désavantagent notablement dans leurs apprentissages par rapport à leurs pairs plus favorisés socialement. Les recherches internationales (PISA) et nationales montrent que les élèves en difficulté s'en tiennent souvent à des méthodes d'apprentissage moins complexes (axées sur la mémorisation et l'apprentissage des procédures au détriment des stratégies de contrôle ou de métacognition (savoir apprendre à apprendre)) et révèlent ainsi un détournement des méthodes constructivistes centrées exclusivement sur une mise en activité des jeunes censée leur permettre d'entrer plus aisément dans les apprentissages. Elles montrent aussi que l'accès à un certain niveau de formalisation est nécessaire pour la compréhension des concepts mathématiques, et que les élèves défavorisés en bénéficient moins que les autres en classe.

Butlen, Charles-Pézarid et Masselot (Cnesco, 2015), en abordant la question des inégalités à travers l'enseignement des mathématiques dans des écoles relevant de l'éducation prioritaire, rejoignent ces résultats et montrent plus finement comment certaines pratiques d'enseignement en éducation prioritaire sont susceptibles de renforcer les difficultés de certains élèves (défavorisés) : trop de scénarii d'enseignement qui proposent aux élèves d'effectuer des tâches réduites, avec une baisse des exigences, des phases de synthèse ou d'institutionnalisation trop peu fréquentes (peu de cours), une individualisation à outrance (beaucoup de fiches d'exercices à compléter), des aides souvent apportées au coup par coup aux difficultés des élèves (plutôt qu'une véritable démarche d'appropriation spécifique) et qui restent souvent procédurales et non constructives (elles ne sont plus à visée conceptuelle).

Ces pratiques conduisent à un certain nombre de difficultés d'apprentissage chez les élèves défavorisés qui contribuent aux échecs : l'absence d'identification par les élèves des enjeux de l'apprentissage visé à travers les tâches successives qui leur sont proposées, des difficultés à capitaliser des connaissances disponibles, un manque de confiance, une carence de représentations conceptuelles aux dépens d'algorithmes/procédures automatiques (techniques, « recettes »), d'où des difficultés à identifier les enjeux et à se mettre à chercher des tâches complexes. Ces difficultés peuvent entraîner la recherche d'une relation privilégiée à l'adulte. Devant ces demandes, l'enseignant peut être amené à réduire plus encore ses exigences, à simplifier les tâches, d'où des cercles vicieux qui conduisent à une réduction des tâches amenant l'impossibilité de répondre aux exigences.

Les faibles attentes des enseignants français sont bien pointées du doigt dans les comparaisons internationales de l'OCDE. Dans son rapport sur « Les élèves en difficulté pourquoi décrochent-ils et

comment les aider à réussir ? », l'OCDE (2016) étudie les caractéristiques des établissements et des pratiques pédagogiques qui marquent les contextes d'enseignement des élèves les plus en difficulté scolaire (les élèves en dessous des niveaux seuils de compétence, par exemple le niveau 2 en culture mathématique). En France 42 % de ces élèves sont scolarisés dans des établissements où, selon le chef d'établissement, le faible niveau d'attentes des enseignants impacte gravement leur apprentissage, contre 30 % en moyenne dans l'OCDE. Ils ne sont que 18 % au Canada et au Japon, 15 % en Finlande, et 14 % en Corée à être confrontés à des attentes faibles, des pays tous marqués par des inégalités sociales à l'école plus faibles.

Pour Bianco (Cnesco, 2016), les enfants issus de familles culturellement et socialement défavorisées disposent d'un environnement moins favorable au développement langagier (en quantité et en qualité). Bianco défend qu'un enseignement explicite (compensatoire) peut justement réduire ces différences. Il s'agit d'explicitier les objectifs (rendre les contenus visibles) et de segmenter l'activité demandée en sous-tâches accessibles. Puis l'apprentissage de l'élève est guidé grâce aux étayages nécessaires : l'enseignant montre les stratégies (prises de conscience progressive des mécanismes impliqués, intégration à l'activité des élèves), donne à voir son expertise, vérifie la compréhension (se renseigner sur ce qui a été appris, et préciser ce qui reste à apprendre), fait participer tous les élèves activement et corrige tout. Sont prévus des révisions journalières, une présentation systématique du nouveau, des pratiques guidées, des *feed-back* et corrections, du travail individuel, des révisions systématiques. Il s'agit de conduire les élèves à prendre en charge l'activité, de leur faire conquérir leur autonomie, sans négliger la répétition nécessaire à l'acquisition des habiletés techniques.

Aux fondements de cet enseignement dont Bianco déclare qu'il est interactif et pour une part réflexif, il y a une base empirique, à partir de l'observation des « meilleurs » maîtres, puis une tentative d'objectivation et des expérimentations. Un étayage théorique s'est également élaboré au cours du temps. Cela débouche sur des propositions pour que l'école travaille la réduction des différences langagières entre enfants issus de milieux sociaux différents. Est préconisé un enseignement spécifique du langage, oral et écrit, de la maternelle au collège, ... et des formations à l'enseignement explicite correspondant.

Butlen et al. (Cnesco, 2015) définissent trois défis qui sont associés à la plus ou moins bonne organisation des pratiques : l'installation de la paix scolaire (paix sociale et engagement des élèves dans le projet d'enseignement), l'exercice d'une vigilance didactique (qui permet de ne pas trop réduire les exigences tout en s'adaptant aux élèves) et la gestion équilibrée du couple dévolution (associée aux résolutions des exercices par les élèves)/institutionnalisation (associées aux cours définissant le texte du savoir). C'est bel et bien à la formation que revient la tâche première de former spécifiquement les enseignants affectés dans des écoles et des établissements défavorisés à ces trois activités professionnelles.

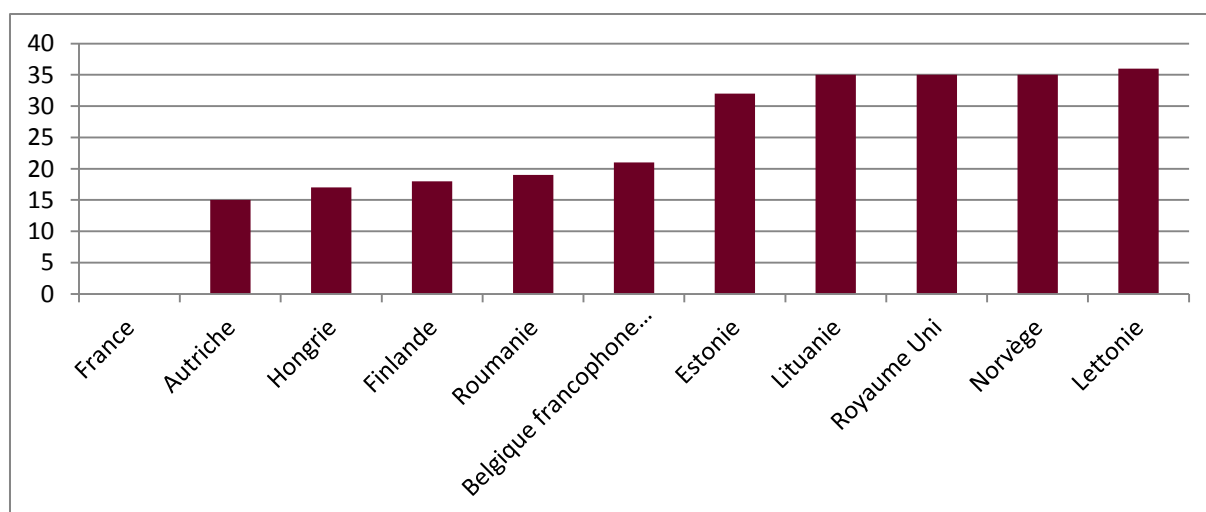
b) Une formation continue qui manque d'ambition

Aller vers une école plus juste pour passer d'un système d'enseignement édifié pour sélectionner les meilleurs à une politique éducative qui permette la réussite de tous est un changement historique, qui nécessite *a minima* une clarification des enjeux et des objectifs du système scolaire. Les

phénomènes conjugués de « discontinuité culturelle » et de « discrimination systémique », pour être combattus, doivent être explicités, compris, assimilés, acceptés par l'ensemble des personnels de l'éducation nationale, et en particulier les enseignants de l'école primaire et du collège. En effet, les recherches sur l'efficacité scolaire sont unanimes pour identifier la qualité des enseignants comme primordiale : *“The evidence is clear that teaching is one of the most important school-related factors in student achievement, and that improving teacher effectiveness can raise overall student achievement levels.”* (Darling-Hammond & Rothman, 2011). On ne peut donc pas raisonnablement attendre un changement en profondeur de l'école sans des évolutions importantes des pratiques des enseignants dans leur classe, dans leur façon de concevoir leur métier, dans leurs missions, dans leurs rapports avec les élèves et leurs familles. On ne peut espérer construire une école du 21^e siècle sans prendre en considération non seulement qu'enseigner ne s'improvise pas, mais aussi qu'enseigner à des élèves qui ne sont pas toujours « prêts socialement » à le devenir ni à le rester est une activité professionnelle très difficile. Il est donc essentiel de s'interroger sur la formation initiale des enseignants et l'attractivité du métier d'enseignant²⁵, qui assurent des conditions de recrutement de qualité, mais aussi sur les conditions d'entrée dans le métier (« induction ») lors des premières années d'exercice, et sur la formation continue en général.

Si la formation initiale a retrouvé en partie une place dans le cursus des étudiants -enseignants avec la création des Espé²⁶, il reste encore beaucoup à faire ; la formation continue est quant à elle tellement réduite, qu'elle est dans un état incompatible avec un système éducatif développé, indépendamment de tout contenu et de toute modalité. La France est tout d'abord marquée par l'absence de formation continue annuelle obligatoire pour les enseignants, contrairement à d'autres pays européens (Figure 26).

Figure 26 : Temps annuel obligatoire minimum (en heures) de formation continue dans les pays européens, CITE²⁷ 1 et 2, 2006-2007.



Source: Eurydice, 2008, Levels of Autonomy and Responsibilities of Teachers in Europe

²⁵ Le Cnesco publiera en novembre 2016 un dossier spécifique sur ce thème.

²⁶ Ce qui ne signifie pas automatiquement une meilleure préparation au métier d'enseignant.

²⁷ CITE : classement international type de l'éducation. Les niveaux CITE 1 et 2 correspondent en France à l'école élémentaire et au collège.

La formation continue recule : en 2006, l'IGEN soulignait que, alors que 80 % des enseignants du primaire n'avaient pas suivi de cursus mathématique dans l'enseignement supérieur, ce qui peut raisonnablement constituer un frein à l'enseignement des mathématiques dans le premier degré, peu d'actions de formation continue leur étaient proposées en mathématiques, notamment lors de changements des programmes scolaires. Quelques années plus tard, un nouveau rapport de l'IGEN (2013) souligne un « effondrement des crédits prévus et consommés [consacrés à la formation] depuis 2006. » Dans le premier degré, l'alternance mise en place dans les Espé a supprimé les stages longs de formation continue de 3 semaines ; dans le second degré, la pression des chefs d'établissement et des parents pour limiter les départs en formation non remplacés a le même effet.

Le quinquennat actuel n'a pas été marqué par une politique ambitieuse de formation continue, alors que les réformes privilégiaient à juste titre des révolutions dans les pratiques pédagogiques des enseignants, à l'exception très ponctuelle, dans certaines académies, de la formation à certains dispositifs inclus dans la réforme du collège comme les enseignements pratiques interdisciplinaires (EPI) ou aux nouveaux programmes de certaines disciplines.

Aussi la Cour des comptes (2015) dresse-t-elle un bilan récent global très sévère d'une formation continue peu ambitieuse, même comparativement aux autres fonctionnaires de l'Etat. Selon la Cour des comptes, les enseignants français bénéficient en moyenne de deux jours et demi de formation continue par an (préparation aux concours internes de la fonction publique inclus). Ils ont moins de formation que les autres fonctionnaires français de catégorie A, mais surtout nettement moins que les enseignants des autres pays membres de l'OCDE²⁸ (environ 3 fois moins), nombre d'entre eux imposant un quota minimum de formation obligatoire.

Outre un nombre de jours limité, la logique de la formation continue fait défaut. Les règles relatives au remboursement des frais de déplacement, de restauration, et d'hébergement occasionnés par la formation continue, qui s'applique à tout fonctionnaire, sont respectées de manière très inégale selon les académies et directions académiques. Enfin, il ressort de plusieurs enquêtes (syndicales, internationales) que les enseignants s'interrogent sur l'utilité des formations proposées. Ainsi, le rapport de l'IGEN-IGAENR (Évaluation de la politique de formation continue des enseignants des premier et second degrés (sur la période 1998-2009), 2010) souligne l'inadéquation entre la demande des enseignants et l'offre de formation continue. L'enquête TALIS 2013 de l'OCDE rapporte également ce manque d'adéquation : parmi les enseignants, 43 % indiquent qu'ils ne prennent plus part à la formation continue parce qu'il n'y a pas d'offre intéressante, et 50 % indiquent qu'ils n'ont pas d'incitation à bénéficier de la formation continue. Ces chiffres sont légèrement supérieurs aux moyennes de l'OCDE, respectivement de 39 % et 48 %.

Par ailleurs, il apparaît que les enseignants ne sont pas traités de la même manière que les autres fonctionnaires en ce qui concerne la formation continue. Par exemple, il n'existe pas d'entretien annuel de formation des enseignants alors que la loi le prévoit pour tous les fonctionnaires depuis 2007. De manière générale, la formation continue est peu prise en compte dans le parcours de carrière des enseignants. La Cour des comptes relève encore que « le ministère dispose des moyens suffisants [en termes de budget alloué à la formation continue] mais mal mis en valeur et peu

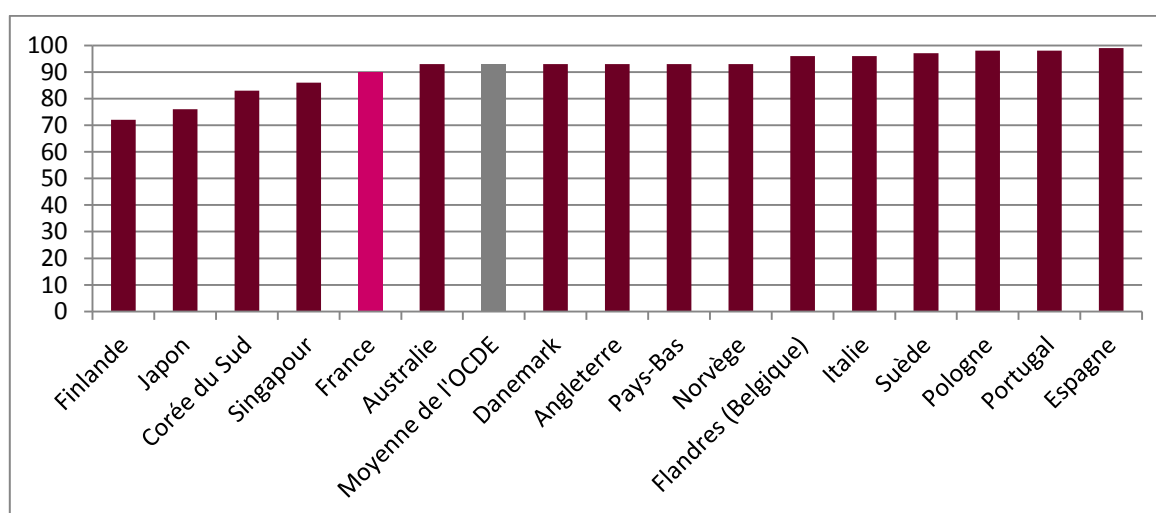
²⁸ L'enquête TALIS 2013 menée seulement auprès des enseignants de collège révèle aussi que la proportion d'enseignants bénéficiant d'un stage de formation est moins élevée que dans les autres pays.

pilotés » et en particulier qu'il devrait s'assurer que le secteur privé sous contrat optimise la gestion financière dans le domaine de la formation continue des enseignants.

Au niveau des contenus, l'explicitation des politiques scolaires (cycles, non redoublement, socle commun) auprès des acteurs « en situation » est nécessaire. La mise en place de nouvelles organisations scolaires et de nouveaux programmes ne peut en effet avoir lieu sans être accompagnée d'une formation des enseignants, avec un outillage théorique et pratique, en lien avec les contextes d'exercice du métier. La sous-estimation de la capacité des élèves à résoudre des tâches complexes dans les domaines où les élèves sont peu à l'aise avec les savoirs (par exemple en grammaire) et la sous-estimation de la complexité de certaines tâches qui sont naturalisées²⁹ par les enseignants (faiblesse du temps consacré à la compréhension au CP, peu de travail sur le brouillon et les processus d'écriture au collège) pourraient être (par exemple) recalibrées en formation. Si on suit Bautier (Cnesco, 2016) ou Butlen et al. (Cnesco, 2015), un travail d'élucidation, et donc de formation, serait nécessaire sur ce que supposent acquis les programmes et ce que les dispositifs d'enseignement ne développent pas chez les élèves— avec sans doute la prise en compte différentielle des contenus à acquérir (mathématiques, français, mais aussi histoire...). De même la contribution de Bianco (Cnesco, 2016) sur l'enseignement explicite demande des descriptions détaillées supplémentaires de ce que cela induit (sur les tâches et les activités des enseignants et des élèves). Le niveau de généralité qui accompagne l'exercice cache ce qui est derrière les mots.

Les enseignants (de collège) eux-mêmes revendiquent cette nécessaire formation continue et sont relativement peu à se déclarer bien ou très bien préparés à certains aspects de pratique professionnelle (Enquête TALIS 2013). Ainsi, alors qu'ils sont 90 % à se déclarer bien ou très bien préparés à leur discipline (Figure 27), ils ne sont que 60 % à se déclarer préparés à la pédagogie (Figure 28).

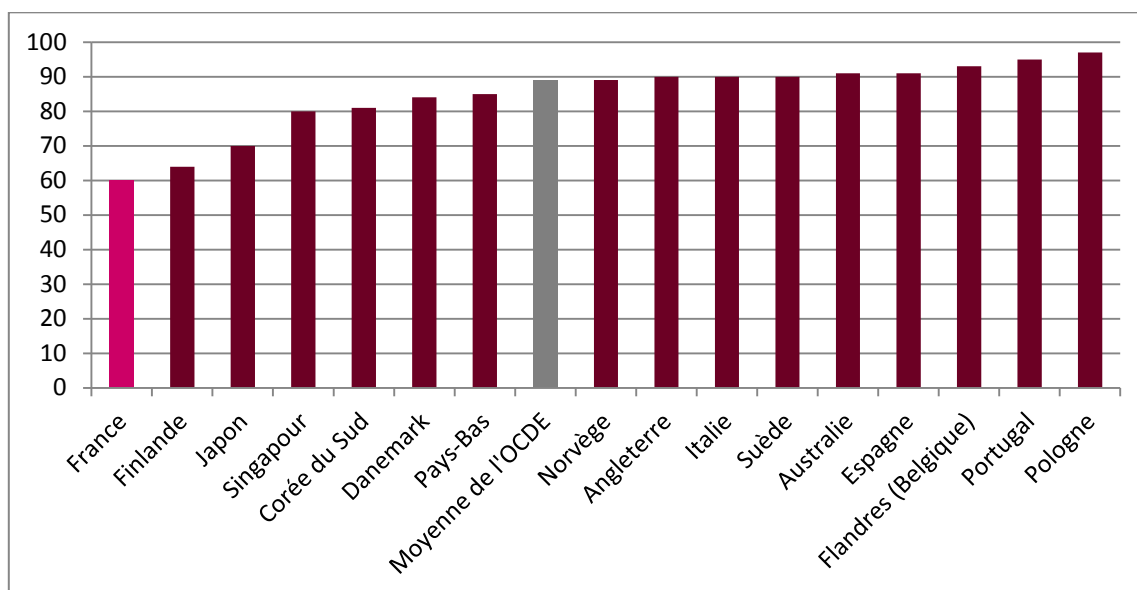
Figure 27 : Part des enseignants de collège se déclarant bien ou très bien préparés à leur discipline en 2013 (en %)



Source : TALIS 2013, OCDE

²⁹ Les enseignants ne voient plus les difficultés tellement ces tâches sont pour eux immédiates.

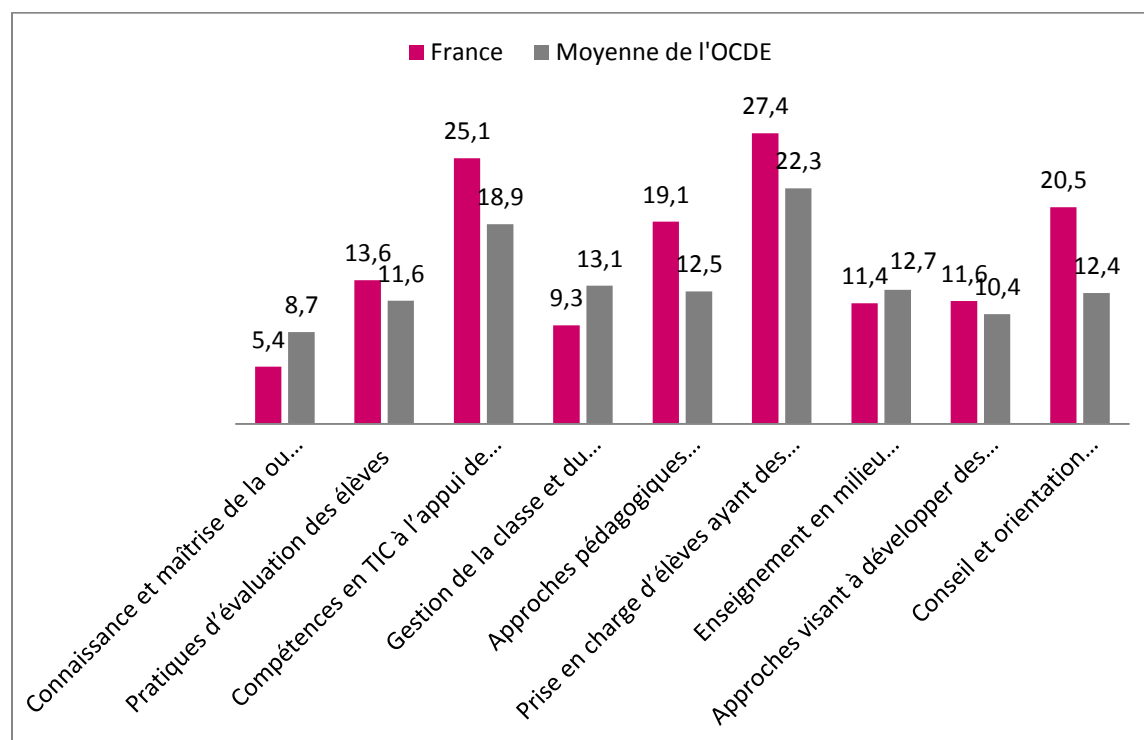
Figure 28 : Part des enseignants de collège se déclarant bien ou très bien préparés à la pédagogie en 2013 (en %)



Source : TALIS 2013, OCDE

Les besoins en formation déclarés par les enseignants sont divers, mais sont particulièrement importants en matière d'approche pédagogique individualisée (Figure 29).

Figure 29 : Part des enseignants de collège déclarant avoir d'importants besoins de formation continue dans les domaines suivants en 2013 (en %)



Source : TALIS 2013, OCDE

Enfin, on ne peut pas imaginer que cette formation n'aille de pair avec une formation des chefs d'établissement, et avec des actions en direction des familles.

c) Vers de nouvelles modalités de formation

Le concept de développement professionnel est très présent dans les pays anglo-saxons mais encore peu présent en France. Le développement professionnel des enseignants (Hawley & Valli, 1999 ; Villegas-Reimers, 2003), présente les principales caractéristiques suivantes : il est fondé sur une approche constructiviste, il est intimement lié aux réformes scolaires, il est perçu comme un processus collaboratif, à long terme, dans lequel les enseignants sont considérés comme des praticiens réflexifs. Alors que de nombreuses études s'intéressent à la recherche de variables explicatives des résultats des élèves au niveau des caractéristiques des enseignants (ancienneté, salaire, formation initiale), les effets d'une formation continue font moins l'objet d'attention. Des études se sont récemment penchées sur la recherche d'éventuelles caractéristiques d'actions visant le développement professionnel des enseignants et qui favoriseraient l'amélioration des résultats des élèves. Les recherches menées (Guskey & Yoon, 2009 ; Chesné, 2014) convergent vers l'idée qu'une action efficace de développement professionnel nécessite du temps, et qu'elle doit être structurée avec des objectifs bien déterminés et centrée sur des contenus disciplinaires et/ou pédagogiques. Des conditions d'efficacité de ce processus ont été identifiées par les chercheurs : être intégré dans des objectifs d'amélioration de l'enseignement, reposer sur des résultats d'élèves, être conçu en accord avec des besoins identifiés des enseignants et à partir de la résolution conjointe de problèmes (*collaborative problem-solving*), être principalement mené au niveau d'un établissement (*school-based*), fournir de solides connaissances « académiques » et didactiques, être en lien avec la recherche en didactique, permettre aux enseignants de travailler avec leurs collègues, en dehors et au sein des locaux de leur établissement, s'inscrire dans un processus continu, sur une durée longue, qui respecte les principes de la formation pour adultes, et qui est évaluée par son impact sur l'efficacité des enseignants et l'apprentissage des élèves.

Le programme Pestalozzi (Conseil de l'Europe, 2011) reprend à son compte un certain nombre de ces grands principes : une formation efficace doit s'appuyer sur les connaissances et le vécu de ses destinataires. Elle doit être interactive et centrée sur l'apprenant, et permettre un apprentissage par l'action et une collaboration durable. Sans minorer l'importance d'une bonne formation initiale dans le développement de la professionnalité des enseignants; le programme rappelle que la contribution de la formation continue est tout aussi essentielle. Une stratégie de formation en cascade permet notamment de toucher un large public en ne formant, au départ, qu'un petit nombre de personnes, les modules initiaux de formation des formateurs constituant un élément central du processus global de formation. Former les enseignants au changement sur des démarches permettant la collaboration, voire le mentorat par les pairs, aboutit, sur le plan pédagogique, à des résultats bien plus durables que des activités de formation isolées pour lesquelles aucun suivi n'est organisé ou structuré. Les moyens de communication autorisent désormais des espaces de collaboration en ligne pour compléter des formations en présentiel et créer des « communautés de pratiques » qui échangent, co-construisent, dans un objectif de développement professionnel individuel et collectif (des équipes intra et inter écoles ou établissements scolaires).

3) Des politiques qui encouragent le séparatisme social entre et dans les établissements

a) Les politiques d'éducation prioritaire se suivent : avec quelle efficacité ?

Résumé

Conçue à ses débuts, en 1982, pour être temporaire, l'éducation prioritaire s'est inscrite dans la durée, de relances en relances, ses publics s'élargissant progressivement. Depuis les années 1990, les évaluations n'ont pas réussi à en démontrer l'efficacité pédagogique. En retravaillant les données de PISA, dans une perspective temporelle, Goussé et Le Donné (Cnesco, 2016) montrent, elles, que les politiques d'éducation prioritaire ont participé à l'augmentation du nombre d'élèves en difficulté au collège. Le fait d'être scolarisé en éducation prioritaire est davantage associé à de mauvais résultats en 2009 qu'en 2000, indiquant une baisse de l'efficacité de ce dispositif. Les auteures suggèrent que c'est à la fois l'extension de la politique d'éducation prioritaire et la dilution de ses moyens qui a conduit à étendre à de nouveaux établissements l'effet négatif lié à la labellisation « éducation prioritaire » (départ des élèves les plus favorisés, faible attractivité pour les enseignants expérimentés...) tout en diminuant les effets positifs dus à l'attribution de ressources supplémentaires, toujours restés très modestes sur les dimensions directement en lien avec les apprentissages. La relance de l'éducation prioritaire de 2014 propose des avancées importantes davantage associées aux apprentissages des élèves, mais peine à se mettre en place dès 2015-2016 malgré des débuts volontaristes en 2014-2015.

Depuis plus de 30 ans, il existe une, ou plutôt des politiques, d'éducation prioritaire qui ont pour objectif de corriger l'impact des inégalités sociales et économiques sur la réussite scolaire des élèves. Dans leur contribution, Rochex et Bongrand (Cnesco, 2016) en retracent les évolutions historiques erratiques, entre relances et indifférence politique.

La première politique d'éducation prioritaire a été mise en place par Alain Savary en 1982 comme un dispositif temporaire de lutte contre l'échec scolaire dans un objectif d'équité : elle visait à réduire l'impact des inégalités sociales sur la réussite scolaire des élèves en compensant ces inégalités en « donnant plus à ceux qui ont moins ». Dès sa conception, ses auteurs ont jugé nécessaire d'inscrire cette réforme dans un temps limité du fait des effets pervers envisagés : effet de stigmatisation de ces établissements du fait du label éducation prioritaire, entraînant le départ des familles les plus favorisées et une composition sociale de ces établissements qui, se dégradant dans la durée, ne pouvait que rendre l'exercice du métier d'enseignant difficile et les résultats des élèves négatifs.

Malgré les premiers avertissements de ses concepteurs, l'éducation prioritaire a été pérennisée et étendue, comme le montre le tableau 18 (page 101) qui synthétise les multiples relances de cette politique. Elle a constitué en France la pierre angulaire de la politique de lutte contre les inégalités sociales à l'école.

L'éducation prioritaire concerne aujourd'hui environ 18 % des écoliers et 20 % des collégiens (et 2 % des lycéens). À partir de 2006, les responsables politiques soulignent toutefois la nécessité de recentrer les moyens sur un petit nombre d'établissements. Plusieurs groupes sont alors définis au sein de l'éducation prioritaire, en fonction des difficultés scolaires et sociales du public accueilli lors de l'année scolaire 2004-2005, en concentrant les moyens sur les 5 % des élèves scolarisés dans les établissements les plus défavorisés de l'éducation prioritaire. Les critères retenus étaient alors la proportion d'élèves issus des catégories socioprofessionnelles défavorisées, la proportion d'élèves en retard de deux ans ou plus à l'entrée en sixième, et les scores à l'évaluation à l'entrée en 6^e. Les moyens financiers qui ont été mobilisés au cours du temps dans le cadre de l'éducation prioritaire sont difficiles à estimer. Un suivi budgétaire a récemment été mis en place par la DGESCO, avec une estimation des moyens supplémentaires mis en œuvre dans les établissements de l'éducation prioritaire. Ils s'élèveraient à plus d'un milliard d'euros pour l'année budgétaire 2014 (Garrouste et Prost, Cnesco, 2016).

Tableau 18 : Proportion d'élèves scolarisés en éducation prioritaire depuis 1982

Année de rentrée	Ecoliers	Collégiens	Politique correspondante de l'éducation prioritaire (EP)
1981			Création des Zones d'éducation prioritaire (ZEP)
1982	8 %	10 %	Première carte de l'EP pour laquelle des données sont disponibles
1989	10 %	12,5 %	Année pré-reforme : une relance de l'EP sera effectuée en 1990
1992	12 %	15 %	
1997	12 %	14,5 %	
1999	15 %	18 %	Relance de l'EP, instauration d'une logique de « réseau » Création des Réseaux d'éducation prioritaire
2005	-	21,4 %	Année pré-réforme
2006	-	21,4 % <i>Dont 5 % RAR</i>	Création des Réseaux « ambition réussite »-RAR et des réseaux de réussite scolaire-RRS
2011	17,9 % <i>Dont 6 % ECLAIR</i>	19,8 % ³⁰ <i>Dont 5,3 % ECLAIR</i>	Généralisation du dispositif École collège lycée pour l'ambition l'innovation et la réussite « ECLAIR » après son expérimentation en 2010
2014	17,8 % <i>Dont 6,3 % ECLAIR</i>	19,7 % ³¹ <i>Dont 5,5 % ECLAIR</i>	Nouvelle carte de l'éducation prioritaire avec 102 réseaux préfigurateurs REP+ (réseau éducation prioritaire renforcé)
2015	20 % <i>Dont 7,6 % REP+</i>	20,7 % <i>Dont 6,5 % REP+</i>	Généralisation de la nouvelle carte éducation prioritaire avec les REP+ et les REP

Champ : France Métropolitaine + DOM

Sources : Moisan (Education & formations, 2001), RERS 2006, RERS 2007, RERS 2012, RERS 2015, RERS 2016

³⁰ Ce pourcentage est légèrement sous-estimé puisque que les RAR n'étant pas devenus ECLAIR à la rentrée 2011 ne sont pas pris en compte. Neuf établissements sont concernés.

³¹ Les pourcentages concernant cette année sont sous-estimés du fait de la participation de certains établissements à l'expérimentation REP+ en 2014, non pris en compte dans les statistiques. 102 réseaux (comprenant un collège et les écoles de son secteur) sont concernés.

À la suite de la superposition des dispositifs d'éducation prioritaire (les CLAIR puis les ECLAIR s'ajoutant aux RAR et RRS), la récente refondation de l'éducation prioritaire a pour objectif de simplifier cette politique, tout en distinguant, au sein de l'éducation prioritaire, les établissements extrêmement défavorisés et les autres, afin de concentrer les moyens sur ceux en ayant le plus besoin. Pour établir la nouvelle carte de l'éducation prioritaire, un indice social créé par la Depp a été défini en fonction de la proportion de PCS défavorisées dans l'établissement, de son taux de boursiers, de son taux d'élèves résidant en Zone urbaine sensible (ZUS) et de son taux d'élèves en retard à l'entrée en sixième. On notera que du fait de la diversité des indicateurs choisis, la carte de l'éducation prioritaire ne se superpose pas encore totalement à la carte de la politique de la ville, mais qu'un effort réel a bien été réalisé dans la réactualisation de ces cartes dans les académies.

La relance de l'éducation prioritaire : un élan davantage volontariste est nécessaire dans la mise en œuvre

Après des consultations locales, un nouveau plan de relance de l'éducation prioritaire a été adopté en 2014. La carte de l'éducation prioritaire est désormais distribuée entre les Réseaux d'éducation prioritaire (REP et REP+, accueillant les élèves les plus défavorisés). Un ensemble de mesures sont aussi déclinées pour permettre une amélioration des pratiques pédagogiques et une plus grande stabilité des équipes : construction d'un référentiel pédagogique de pratiques efficaces des enseignants, fondé sur les conclusions de la recherche ; temps de concertation sur le temps de service, primes aux personnels renforcées, formation des enseignants, fonds d'innovation pédagogique, renforcement des équipes médicales et d'assistantes sociales, ... Une enquête de terrain a été menée par le Cnesco en 2015-2016 dans 20 académies et 28 départements, selon une logique multi-niveaux (des recherches documentaires et quelque 150 entretiens conduits en académie et départements, sur l'activité des équipes académiques et celle des équipes pédagogiques dans les réseaux et les établissements). Cette première analyse montre que la mise en œuvre de cette réforme, volontariste en 2014-2015, semble s'être ralentie l'année suivante, certainement du fait de la préparation concurrente de la réforme collège. Lors de la première année de mise en œuvre, la réactualisation de la carte d'éducation prioritaire, effective dans toutes les académies, a bien permis de faire évoluer de façon significative la composition sociale des établissements. Les cartes de l'éducation prioritaire et de la politique de la Ville se sont ainsi rapprochées. Cette même année, le pilotage dans les académies a été mis en place également. La mise en œuvre de la réforme s'est ralentie à partir de l'année scolaire 2015-2016. Certes, certains d'établissement REP+ apparaissent bien être entrés dans la réforme mais ceux du réseau REP semblent être le plus souvent restés en marge de la réforme. Par ailleurs, toutes les dimensions de la réforme n'ont pas été mises en œuvre dans la totalité des académies. Les formations autour du référentiel ont été parcellaires, les personnels médicaux et sociaux n'ont pas été systématiquement recrutés, les fonds d'innovation pédagogique n'ont pas toujours été lancés. Dans les établissements les heures de concertation n'ont pas été systématiquement mises en œuvre dans toutes les académies. Cette première analyse sera reconduite à l'hiver 2016-2017 de façon à analyser la mise en œuvre de la réforme dans la durée. Ces évaluations seront publiées dans le rapport sur les *Inégalités territoriales* du Cnesco début 2017.

Au final, depuis 2000, les politiques d'éducation prioritaire sont reconnues et acceptées dans leur principe d'allocation de moyens supplémentaires à des équipes locales, même si cette reconnaissance peut soulever des débats (sur les principes fondateurs et les leviers d'action) et même s'il y a des réformes réductrices. Ces politiques sont porteuses de plusieurs nouveautés : des mises en réseaux originales, avec l'implication de différents acteurs y compris au niveau local, l'existence de projets de zones, des marges de manœuvre importantes au niveau des établissements, une répartition inégalitaire des moyens. Elles ont un peu joué comme laboratoires avant volonté de généralisation à toute une politique éducative de certaines de ces caractéristiques. Elles ne sont pas dissociables des politiques éducatives génériques. « Plus que les moyens budgétaires, ce sont les personnes et les équipes capables de réussir dans des contextes difficiles qui constituent la ressource rare. » (Observatoire des zones prioritaires, 2007). Mais les personnels ne sont pas des experts, et si on ajoute comme on l'a vu plus haut plus que les enseignants y sont plus jeunes qu'ailleurs et donc inexpérimentés, on conçoit bien comment, malgré l'implication des acteurs locaux et des équipes pédagogiques des établissements, on arrive à une exacerbation des difficultés ordinaires.

Rochex et Bongrand (Cnesco, 2016) reviennent aussi sur ce qu'ils appellent les termes incertains du consensus politique autour de l'éducation prioritaire à laquelle seront attribués, dans la durée, des objectifs très hétérogènes selon les périodes (égalité des chances, garantie d'un minimum de connaissances, puis développement maximal de chacun au sein d'une logique individualiste). Les relances successives ont donné lieu à un entremêlement des politiques correspondantes peu claires. Beaucoup de mesures envisagées s'avèrent trop difficiles à mettre en œuvre durablement de manière cohérente, sans dénominateur commun, et, par suite, impossibles à évaluer. Un certain nombre de partis pris restent des paris : travailler avec des partenaires (coordination difficile, concentrations différentes), outiller sans dicter la conduite à tenir, déconcentrer, discriminer positivement (sans stigmatiser). L'éducation prioritaire ouvre ainsi des questions centrales et des défis majeurs en termes de gouvernance des établissements, entre des modes de pilotage local (apparaissant comme nécessaire pour certains), régional et national.

Alors que dire de ces politiques d'éducation prioritaire ? Représentent-elles un moyen efficace de lutte contre les inégalités sociales ? Leur mise en œuvre consiste d'abord en des moyens supplémentaires (personnels, indemnités), mais aussi en la mise en réseau ou la circulation de pratiques pédagogiques, et d'usages (de nature quantitative et qualitative). Mais souvent ces moyens sont tout à fait insuffisants, et ne permettent pas de compenser la sous-dotation des établissements au regard des publics scolaires accueillis. Autrement dit, on a affaire à des élèves qui vivent dans des territoires qui concentrent plus, voire beaucoup plus, de difficultés qu'ailleurs et qui sont scolarisés dans des établissements dont la qualité d'offre est, au final et malgré la volonté affichée, inférieure aux établissements ordinaires, sur les dimensions réellement centrales pour les apprentissages (*cf* partie I sur les inégalités de traitement de ce rapport). Il est, donc, difficile de dire si la baisse globale des performances en éducation prioritaire ne provient que des profils socio-économiques des élèves ou si et dans quelle mesure les politiques publiques se sont révélées, même partiellement, efficaces, c'est-à-dire si la situation aurait été pire si ces politiques n'avaient pas été menées (Garrouste et Prost, Cnesco, 2016). Pour Felouzis et *al.* (Cnesco, 2016), elles constituent « des politiques de lutte contre les effets de la ségrégation », et en ce sens, l'éducation prioritaire « a sans doute atténué mais certainement pas annulé les conséquences de la précarisation des familles populaires, en particulier celles issues de l'immigration, souvent concentrées dans des territoires délaissés. » (Observatoire des zones prioritaires, 2007). On ne traite pas la source : dans la mesure où

on légitime un système en cherchant à en compenser les effets négatifs alors que c'est lui qui produit les inégalités, l'échec scolaire reste inscrit dans cette organisation. L'éducation prioritaire est alors « source de ségrégation sociale et académique » (Merle, 2012) car les établissements étiquetés sont justement contournés par les familles en ayant les moyens, les élèves y étant scolarisés sont stigmatisés, les attentes scolaires sont revues à la baisse, et les climats scolaires tendus.

En fait, l'évaluation de l'éducation prioritaire est rendue difficile par plusieurs problèmes, d'abord par la variabilité des dispositifs (ZEP, RAR, RRS, CLAIR, ECLAIR, REP+...), peu propices à un suivi, et souvent flous (Garrouste et Prost, Cnesco, 2016), avec des moyens qui ne suivent pas toujours. Puis, comme dans toute évaluation, comparer les résultats des élèves de l'éducation prioritaire à ce qu'ils auraient été sans les dispositifs successifs supposés avoir été mis en place est difficile, et ne peut se faire qu'aux prix de certaines hypothèses plus ou moins convaincantes. Ensuite, le fait même de labelliser un établissement relevant de l'éducation prioritaire est susceptible d'avoir des effets sur sa composition. Face au stigmate « éducation prioritaire », les familles les plus favorisées mettraient ainsi en place des stratégies d'évitement. De même le corps professoral est susceptible d'évoluer, notamment au profit des professeurs les moins expérimentés. C'est ce qui explique les politiques visant à limiter le turnover des équipes par des actions sur les primes et la bonification de points (pour une future mutation). Les différentes études quantitatives qui ont essayé de contourner ces différents problèmes concluent au mieux à un effet moyen nul sur les résultats scolaires et l'orientation des élèves. Le bilan est sans doute nuancé, du côté des résultats des élèves comme du climat scolaire, les établissements les plus ségrégués offrant moins d'opportunités d'apprentissage, avec une réduction des attentes des enseignants, et des résultats qui sont identifiés depuis longtemps : « On s'aperçoit alors qu'un enfant d'ouvrier en ZEP obtient un score inférieur à un enfant d'ouvrier hors ZEP. Ce constat montre que la concentration de publics "défavorisés" diminue encore leurs chances de réussite. Il s'agit là de l'effet "ghetto" que tout un chacun pressent. En effet, si la carte des ZEP mérite des ajustements à la marge, elle recouvre bien, en majorité, des lieux où se concentrent les difficultés.» (Rapport Simon-Moisin 1997).

En retravaillant les données de PISA, dans une perspective temporelle, Goussé et Le Donné (Cnesco, 2016) montrent que les politiques d'éducation prioritaire ont participé à l'augmentation du nombre d'élèves en difficulté au collège. Le fait d'être scolarisé en éducation prioritaire est davantage associé à de mauvais résultats en 2009 qu'en 2000, indiquant une baisse de l'efficacité de ce dispositif. Les auteurs suggèrent que c'est à la fois l'extension de la politique d'éducation prioritaire et la dilution de ses moyens qui a conduit à étendre à de nouveaux établissements l'effet négatif lié à la labellisation « éducation prioritaire » tout en diminuant les effets positifs dus à l'attribution de ressources supplémentaires.

À côté de l'Education prioritaire, marquée par une forte ségrégation, dans les collèges ordinaires se mettaient en place des dispositifs ségrégatifs dans une continuité sans faille depuis l'avènement du collège unique.

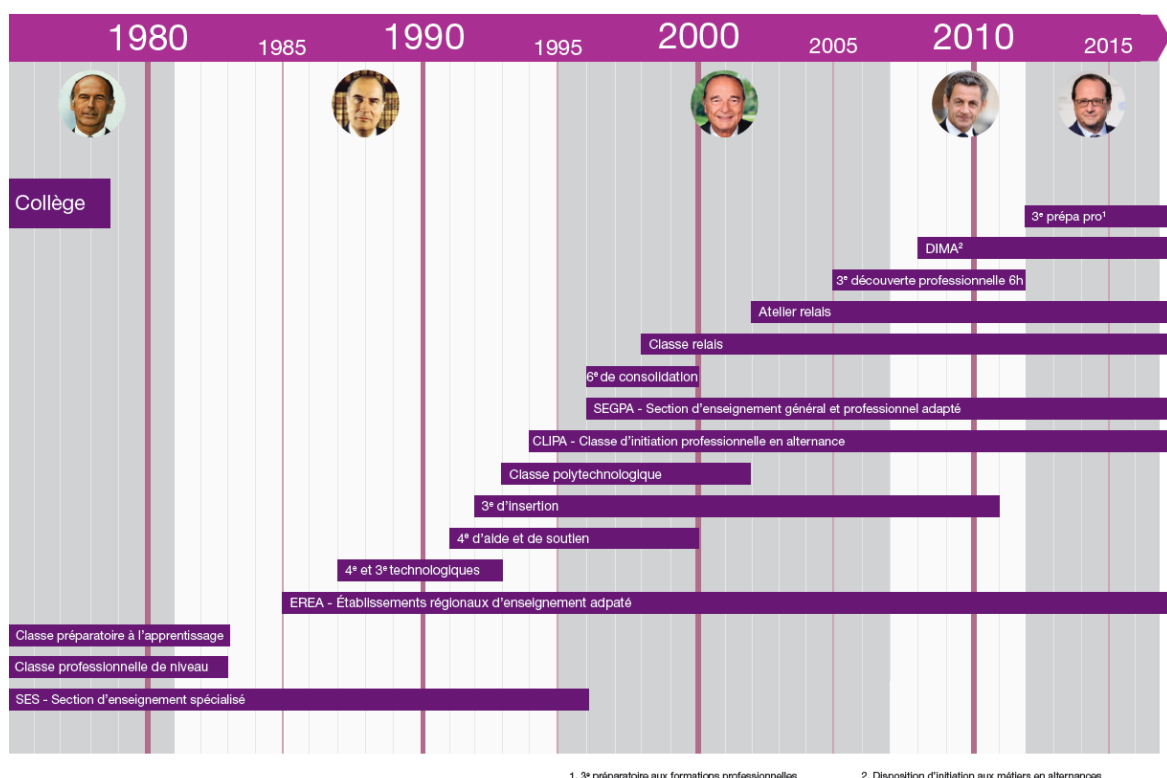
b) Les dispositifs ségrégatifs qui se sont installés au sein des établissements

Résumé

Une « ségrégation par le bas », regroupant dans le cadre de dispositifs spécifiques les élèves en difficulté, et une « ségrégation par le haut » développée plus récemment, avec des classes d'excellence comme les classes européennes, se sont conjuguées pour sortir du collège unique un nombre croissant d'élèves. La recherche montre les effets très négatifs de ces dispositifs s'ils sont organisés sous forme de classes fermées.

À côté de l'éducation prioritaire, qui de relance en relance a entretenu la ségrégation dans les établissements socialement défavorisés, dans le cadre d'un collège unique bâti tardivement en 1975, l'institution scolaire n'a eu de cesse depuis 1975 de développer sur les dernières années du tronc commun des dispositifs ségrégatifs (Figure 30). Depuis les 4^{es}/3^{es} technologiques dans les années 1990, en passant par les 3^{es} d'insertion ou de soutien, jusqu'aux actuelles 3^{es} prépa-pro intégrées dans la réforme du collège de 2016, sans compter les dispositifs inscrits dans la durée comme les SEGPA, une part significative des élèves français ne connaît pas le collège unique.

Figure 30 : Chronologie des classes et filières ségrégatives (Cnesco, 2016)



Cette « ségrégation par le bas » a été couplée avec une « ségrégation par le haut », liée à la création de classes d'excellence, comme les classes européennes, dont les effectifs ont très fortement progressé durant la décennie 2000 (Ichou, Cnesco, 2016).

Or, les recherches internationales convergent pour montrer que les classes d'orientation précoce, comme les classes de 3^e préparatoires à l'enseignement professionnel, fortement ségréguées et stigmatisantes, nuisent aux apprentissages des élèves en difficulté et renforcent les inégalités sociales à un âge où les projets professionnels ne sont pas encore construits. Par ailleurs, les élèves et les familles assimilent l'enseignement professionnel à l'échec scolaire, car ces classes regroupent les élèves les plus en difficulté (Cnesco, 2016, *Conférence de comparaisons internationales sur l'enseignement professionnel*).

En Pologne, le collège unique a été reconstruit. Jusqu'à la fin des années 1990, le système éducatif polonais était composé seulement de deux niveaux scolaires : le primaire et le secondaire, qui était divisé en deux voies d'enseignement (la voie professionnelle, qui regroupait 80 % des élèves, et la voie générale). À la fin des années 1990, ce système a été entièrement restructuré, et la Pologne a créé un collège unique, repoussant ainsi d'un an l'âge du choix de la voie professionnelle. Le programme du collège unique s'est focalisé autour de trois grands axes : acquisition des connaissances, développement des compétences et développement des attitudes.

c) L'absence de politique volontariste de mixité sociale

Résumé

Contrairement aux autres pays de l'OCDE, dans lesquels les politiques de mixité sociale à l'école se sont développées depuis les années 1990 (quand ils étaient confrontés à des phénomènes de ségrégation scolaire et sociale), la France est marquée à la fois par la faiblesse des outils d'évaluation de ce phénomène et par des politiques trop peu volontaristes pour faire évoluer significativement la situation. La réforme de 2007 d'assouplissement de la carte scolaire n'a pas eu les effets bénéfiques prévus. Certes quelques académies, comme Paris, ont vu les taux de boursiers progresser dans leurs lycées les plus élitistes, mais les procédures Affelnet, orientées sur l'objectif trop rustique de progression des boursiers dans les lycées favorisés, n'ont pas permis de diversifier socialement la composition des lycées. Les analyses n'ont de plus pas été assez poussées pour analyser les carrières de ces boursiers dans des établissements peu adaptés à leur accueil faute de développer les conditions pédagogiques favorables à leur intégration sociale et scolaire.

Le quinquennat actuel a été marqué par l'introduction d'un objectif de mixité sociale dans l'école française, placé en introduction du préambule de la Loi de Refondation de l'école de la République (2013). Mais, si le MENESR (DEPP) a développé à mi-mandat des outils nouveaux pour mesurer les mixités sociales et scolaires mais non la mixité d'origine migratoire qui reste tabou, aucune politique volontariste nationale de déségrégation scolaire n'aura marqué ce quinquennat. Tout au plus, le MENESR a-t-il promu à l'automne 2015, dans une logique *bottom-up*, des expérimentations autour de la mixité sociale dans 25 territoires volontaires. Un an plus tard, le nombre de territoires pilotes a chuté, les zones les plus ségréguées comme le Nord et la région PACA n'entrent pas dans le champ de l'expérimentation, seul le collège est concerné par ces expérimentations. La première conclusion de l'expérimentation qui peut être tirée dès aujourd'hui est que laisser les collectivités territoriales dans une posture de décideurs, sans objectifs nationaux ne conduit pas à un fort développement des politiques locales de mixité sociale.

Par ailleurs, aucune politique de prévention de la ségrégation à l'école, telle que l'intégration d'un volet « mixité sociale » lors de la construction d'un établissement, n'a été promue par le ministère. Les années à venir devront être marquées par une politique volontariste de déségrégation à l'école, arrimée à des objectifs nationaux et se donnant les moyens d'atteindre ses objectifs (communication grand public en direction des parents, formation des enseignants à l'hétérogénéité scolaire dans les apprentissages...).

La réforme de 2007 d'assouplissement de la carte scolaire avait pour but de favoriser les dérogations, notamment pour les élèves socialement défavorisés, afin de favoriser la mixité sociale. Au niveau national, Thauvel-Richard et Murat (2013) ainsi que Fack et Grenet (2013) trouvent un faible effet sur les effectifs d'élèves et sur le profil social des collèges. Cela s'explique par le fait que les capacités d'accueil des établissements sont limitées, que le taux d'acceptation des demandes de dérogation reste modéré et a tendance à diminuer au fil du temps, et que les institutions comme les familles (notamment dans les milieux populaires) restent ancrées dans une logique géographique (Oberti et Préceteille, 2013). À un niveau plus précis, Thauvel-Richard et Murat (2013) observent une baisse des effectifs en sixième dans les collèges d'éducation prioritaire entre 2006 et 2009, que Fack et Grenet (2013) évaluent à 5 % pour les réseaux de réussite scolaire et à 9 % pour les collèges « ambition réussite ». Près de 30 % des collèges RAR ont subi une perte de plus de 18 % de leurs effectifs durant ces trois années, et 30 % à 40 % de cette baisse peuvent être imputés à l'assouplissement de la carte scolaire. Pour autant, il n'y a pas de conclusion significative quant à un changement dans le profil social des élèves, mais les auteurs constatent que les élèves non-boursiers ont plus bénéficié de dérogations que les élèves boursiers : les élèves boursiers demandent moins de dérogations (en proportions), même si elles sont plus souvent acceptées. Quelques académies, comme Paris, ont vu les taux de boursiers progresser dans leurs lycées les plus élitistes, mais les procédures Affelnet, orientées sur l'objectif trop rustique de progression des boursiers dans les lycées favorisés, n'ont pas permis de diversifier socialement la composition des lycées. Les analyses n'ont de plus pas été assez poussées pour analyser les carrières de ces boursiers dans des établissements peu adaptés à leur accueil faute de développer les conditions pédagogiques favorables à leur intégration sociale et scolaire.

Du côté des re-sectorisations, les politiques volontaristes en termes de mixités sociales des conseils généraux (partageant la compétence de la carte scolaire et des dérogations avec l'inspection académique) sont souvent interrompues pour des raisons politiques (Agulhon et Palma, 2013). En fait, Felouzis et *al.* (2016) citent une forte diversification territoriale. La carte scolaire (qui ne joue pas pour le privé) donne lieu à « une nébuleuse » de mesures, variables, assouplies par certains gouvernements (1985, 2007), et ne semble efficace que dans son rôle de gestion des flux, pas dans son rôle en faveur de la mixité. Les dérogations étant très inégalitaires socialement, la carte scolaire a pu dans certains territoires se transformer en un instrument d'amplification du phénomène ségrégatif (van Zanten, 2009 ; Ben Ayed 2015).

Les demandes de dérogation varient selon les difficultés scolaires et sociales des collèges, mais aussi selon le contexte local : la présence de collèges de meilleurs niveaux à proximité augmente le nombre de dérogations (Fack et Grenet, 2013). De plus, les dérogations n'ont pas la même nature selon les zones géographiques : alors qu'en Hauts-de-Seine, par exemple, on constate des dérogations verticales (le collège demandé par dérogation a un meilleur niveau), en Seine-Saint-

Denis, il s'agit de dérogations horizontales (le collège demandé est de même niveau) (Oberti et Prêteceille, 2013). Quels sont alors les facteurs qui encouragent les familles à demander ces dérogations ? Oberti et Prêteceille (2013) trouvent que des micro-facteurs locaux les encouragent, tels que les taux de réussite aux examens, mais aussi des micro-événements historiques et culturels qui augmentent la réputation de l'établissement au sein du quartier. Dutercq et Mons (2013) alertent sur les effets que cela entraîne : les principaux entrent dans une logique de « marketisation », où ils amplifient la médiatisation des événements scolaires, ce qui amplifie le consumérisme scolaire. Certains principaux créent aussi des classes de niveau ou opèrent un traitement différencié des élèves en vue d'attirer les meilleurs élèves, ce qui crée des inégalités et une ségrégation intra-établissement.

Si le quinquennat actuel a été marqué par l'introduction d'un objectif de mixité sociale dans l'école française, placé en introduction du préambule de la Loi de Refondation de l'école de la République (2013), et si la MENESR (Depp) a développé à mi-mandat des outils nouveaux pour mesurer les mixités sociales et scolaires -mais non la mixité d'origine migratoire qui reste tabou, aucune politique volontariste nationale de déségrégation scolaire n'aura marqué ce quinquennat. Tout au plus, le MENESR a-t-il promu à l'automne 2015, dans une logique *bottom-up*, des expérimentations autour de la mixité sociale dans 25 territoires volontaires. Un an plus tard, le nombre de territoires pilotes a chuté à 12, les zones les plus ségréguées comme le Nord et la région PACA n'entrent pas dans le champ de l'expérimentation, seul le collège est concerné par ces expérimentations. La première conclusion de l'expérimentation qui peut être tirée dès aujourd'hui est que laisser les collectivités territoriales dans une posture de décideurs, sans objectifs nationaux ne conduit pas à un fort développement des politiques locales de mixité sociale. Par ailleurs aucune politique de prévention de la ségrégation à l'école, telle que l'intégration d'un volet « mixité sociale » lors de la construction d'un établissement, n'a été promue par le ministère. Les années à venir devront être marquées par une politique volontariste de déségrégation à l'école, arrimée à des objectifs nationaux et se donnant les moyens d'atteindre ses objectifs (communication grand public en direction des parents, formation des enseignants à l'hétérogénéité scolaire dans les apprentissages...).

4) Une politique d'aides financières aux familles peu ambitieuse

Résumé

Les familles les plus défavorisées n'ont pas été accompagnées par des politiques de bourses et de fonds sociaux ambitieuses, alors que la politique fiscale soutenait les parents les plus aisés pour les cours particuliers. Les politiques de soutien financier aux familles défavorisées, mises en œuvre depuis 2012, ne remettent que très peu en cause le déclin précédent des bourses et fonds sociaux.

a) Fonds sociaux et bourses : un déclin peu enrayé

Après des années de recul des fonds sociaux des établissements, le quinquennat actuel est marqué par une reprise à la hausse sans que le niveau du début des années 2000 ait été atteint. Face à une

précarisation croissante, les bourses, dont les montants sont très limités, n'offrent pas un complément qui permette aux familles d'assurer des conditions de vie minimales à leurs enfants (notamment sa participation à la cantine).

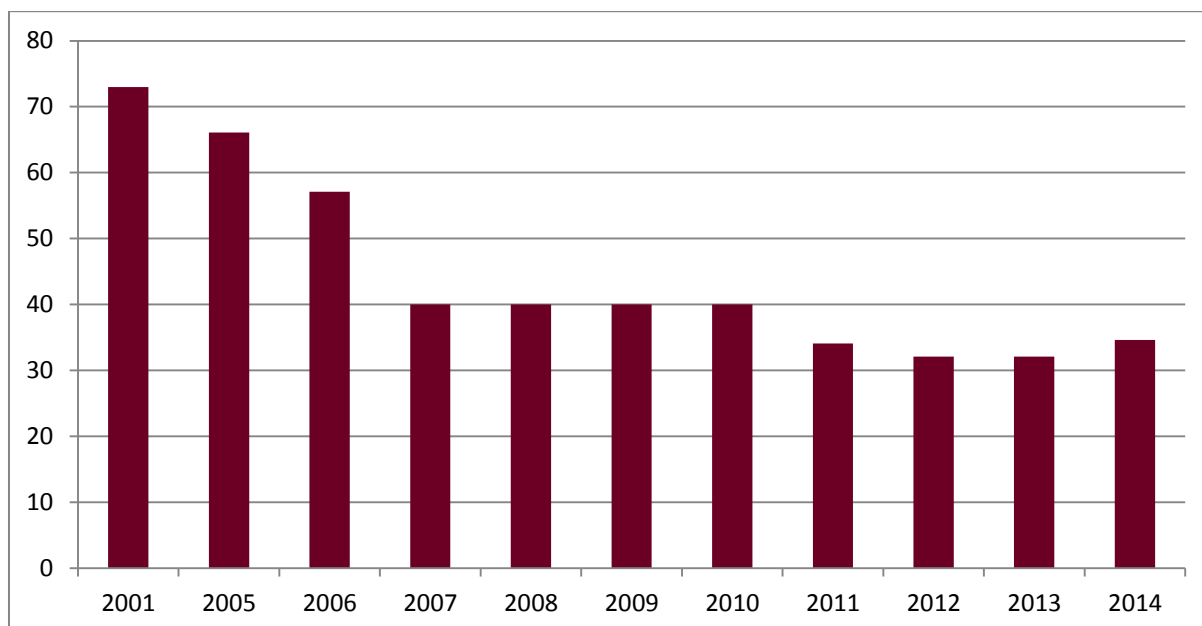
Les aides financières apportées aux familles peuvent prendre plusieurs formes : les bourses, les fonds sociaux des établissements, ou encore les aides financières apportées par les collectivités.

Les élèves bénéficiant des bourses sont de moins en moins nombreux, en dépit de l'accroissement du nombre d'élèves en situation de précarité. Ainsi, 24,7 % des collégiens bénéficiaient de bourses en 2013-2014, contre 25,4 % en 2011-2012. Le nombre de boursiers devrait en réalité être plus important : des familles en grande difficulté sociale ne font pas les démarches nécessaires ou ne viennent pas retirer de dossier. Ce phénomène est appelé le « non-recours ». Selon le rapport Delahaye (2015), il est souvent dû au fait que les dossiers sont compliqués à remplir, que les dates sont contraignantes (le dossier doit être remis au 30 août ce qui exclut *de facto* les élèves arrivant en cours d'année comme les migrants ou les élèves issus de familles du voyage), que les familles qui ne sont pas en situation régulière n'ont pas la possibilité de demander les bourses, que les établissements sont parfois peu attentifs au fait de toucher les familles dans le besoin et que les familles démunies s'inscrivent souvent dans un autre cercle de solidarité (comme le quartier, la communauté d'origine, l'économie parallèle, etc.). En pratique, dans la plupart des collèges, le rapport constate un écart entre le taux de familles défavorisées (supérieur à 70 % dans certains collèges) et le taux de boursiers (à peine supérieur à 50 % dans ces mêmes collèges). Cette incapacité à toucher certaines familles implique la prorogation de la situation précaire dans lesquelles se trouvent certains élèves et accentue les inégalités. Certains établissements mettent en place des dispositifs pour toucher les parents qui n'ont pas recours aux bourses, comme des campagnes de communication et le suivi de dossiers, la garantie de la confidentialité, la réception systématique au moment des inscriptions au collège, la mobilisation des services sociaux, des associations de parents d'élèves ou encore des associations locales. L'accès aux bourses sera cependant simplifié à la rentrée 2016 dans une certaine mesure, puisque les bénéficiaires n'auront pas à constituer un nouveau dossier à leur entrée au lycée comme c'était le cas jusqu'alors.

Cependant, même pour les élèves bénéficiant des bourses, celles-ci peuvent être trop faibles : le seuil de bourse le plus haut accordé donne droit à 387 € par an, ce qui représente 1,98 € par jour de classe, soit même pas le prix d'un repas en cantine.

Les fonds sociaux, qui peuvent être une réponse aux limites énoncées des bourses, ont connu une baisse constante depuis 2001 : le montant LFI (Loi de finances initiale) était alors de 73 millions d'euros. Il s'est ensuite stabilisé en 2010 à 40 millions d'euros, pour atteindre un minimum de 32,1 millions d'euros en 2013 et remonter en 2014 à 34,6 millions d'euros (Figure 32). Les prévisions pour 2015 étaient de 45 millions d'euros.

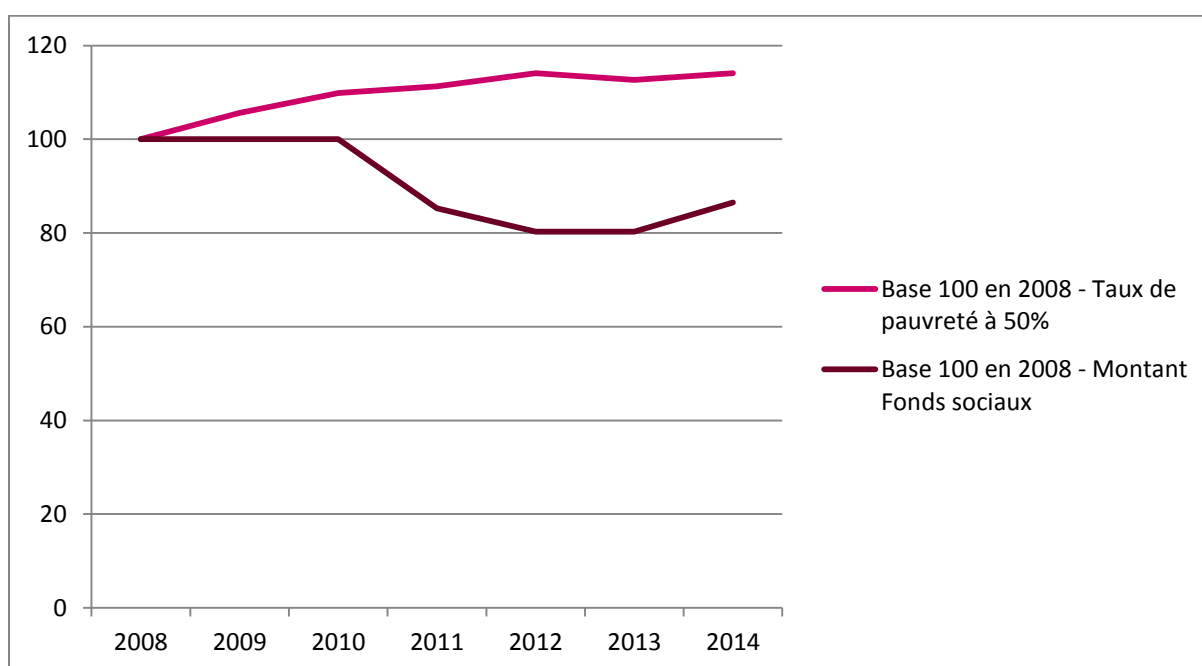
Figure 32 : Evolution des fonds sociaux collégiens et lycéens publics (en millions d'euros)



Source : DGESCO. Traitement réalisé par le Cnesco.

Cette baisse globale a amené certains établissements à ne plus pouvoir assurer les besoins basiques de certains élèves, et à devoir faire des choix entre les familles aidées, alors que dans le même temps, le taux de pauvreté augmente (Figure 33).

Figure 33 : Évolution en base 100 en 2008 du taux de pauvreté à 50 % (seuil inférieur à la définition de l'Union européenne) et des montants des fonds sociaux.



Source : INSEE, fonds sociaux. Traitement réalisé par le Cnesco.

De plus, l'allocation de ces fonds s'inscrit rarement dans une politique sociale d'établissement, ce qui n'en permet pas le suivi.

Enfin, les aides des collectivités permettent *a priori* d'assurer le principe de gratuité de l'école pour tous, à travers des dispositifs comme la distribution de chèques pour des achats ciblés (vêtements, chaussures...), de distribution de l'entièreté du matériel scolaire nécessaire, ou encore d'aides ou de gratuité pour la cantine scolaire. Cependant, deux écueils se posent : tout d'abord, pour bénéficier de ces aides, les élèves doivent souvent être boursiers ; or, le fort taux de « non-recours » implique que certaines familles ne bénéficient pas de ces aides. D'autre part, les décisions d'aides sont le fait des collectivités : elles peuvent donc varier de 1 à 10 entre les écoles et entre les collectivités, créant ainsi de fortes disparités entre les élèves selon les territoires. Une évaluation de la population au sein des villes permettrait également d'octroyer des ressources différentes aux villes accueillant des populations plus pauvres afin qu'elles puissent pleinement financer les populations en besoin (Delahaye, 2015).

b) Les aides fiscales aux familles favorisées

Selon un rapport de la Cour des comptes (2015) relatif au suivi individualisé des élèves, de nombreuses familles ont recours au soutien scolaire privé. Le marché privé des cours particuliers se répartit entre l'emploi direct et déclaré à domicile, l'emploi déclaré dans les entreprises de soutien scolaire et le travail non déclaré. Les personnes dispensant un soutien scolaire privé sont avant tout des étudiants et des enseignants. La création en 1991 d'une réduction d'impôt à hauteur de 50 % au titre des services à la personne et tout particulièrement au titre des cours particuliers avait pour objectif de lutter contre le travail dissimulé. Une politique fiscale avantageuse pour toutes les familles se développe à partir de 2005, puisque les cours particuliers peuvent faire à partir de cette année-là l'objet d'un crédit d'impôt³² pour les foyers qui ne sont assujettis à l'impôt sur le revenu.

Si ces avantages fiscaux sont conséquents et constituent une incitation financière pour les familles, les familles de milieux défavorisés ont beaucoup plus de difficulté à se mobiliser en cas de difficultés scolaires de leurs enfants (Centre d'analyse stratégique, 2013) car certaines d'entre elles, ne payant pas d'impôt, méconnaissent les mesures de crédits d'impôt.

Le marché du soutien scolaire représentait, en 2011-2012, environ 1,5 milliard d'euros. Il toucherait un million d'élèves et mobiliserait 40 millions d'heures de cours. Les entreprises privées qui délivrent 5 millions d'heures auraient une part de marché de 12,5 %.

Toutes ces données sont à considérer avec prudence puisque l'administration fiscale ne procède pas au suivi des activités déclarées au titre des cours particuliers, les sommes défiscalisées ne pouvant être isolées par catégorie. Le coût en dépense fiscale des cours particuliers serait, selon un rapport de 2008 du Conseil de l'emploi, des revenus et de la cohésion sociale (CERC), estimé à près de

³² La défiscalisation partielle des cours particuliers s'inscrit dans le « Crédit d'impôt au titre de l'emploi d'un salarié à domicile pour les contribuables exerçant une activité professionnelle ou demandeurs d'emploi depuis au moins trois mois ». Ce crédit ou cette réduction d'impôt concernent en effet tous les types d'activité à domicile, y compris les prestations d'enseignement.

240 millions d'euros. Lors du débat budgétaire du Projet de loi de finances (PLF) pour 2012, l'aide fiscale était estimée à 300 millions d'euros.

De plus, en matière fiscale, le MENESER provisionne sur son budget des aides aux familles portant sur des réductions d'impôt au titre des frais de scolarité dans l'enseignement secondaire (impôt sur le revenu) soit 155 millions d'euros en 2016. Par ailleurs 789 millions d'euros sont dédiés aux aides à la restauration collective.

Si les familles défavorisées sont peu aidées financièrement, elles bénéficient également de peu de soutien dans leurs recherches pour l'orientation de leurs enfants, malgré le caractère extrêmement complexe de ces nouveaux outils.

E. Orientation, réussite et insertion : des politiques qui intègrent très progressivement le social

1) Les outils d'orientation

Résumé

Affelnet comme Admission Post-Bac (APB) sont des outils majeurs de l'orientation, mais demeurent complexes pour les familles les plus défavorisées, peu initiées à leur fonctionnement. Un ensemble de mesures, limitées à ce stade, tentent de remédier à cette situation, sans cibler plus spécifiquement les familles les plus éloignées de l'école.

a) Pour les élèves de troisième : Affelnet

Affelnet (**A**ffectation des **É**lèves par le **N**et) est le nom de la procédure d'affectation informatisée des élèves de 3^e vers le lycée. Elle est en vigueur dans l'ensemble des académies depuis 2008. Cette procédure a le mérite de clarifier les critères de sélection dans les lycées : un ensemble de critères correspondant aux caractéristiques des élèves est défini au niveau académique. A chaque critère est associé un nombre de points. C'est sur la base de ce nombre de points, et des vœux des élèves, que s'effectue la sélection dans les lycées demandés.

Il semble toutefois que les élèves et leurs familles comprennent mal la façon dont fonctionne cet outil ainsi que la stratégie de classement des vœux à adopter. Ce serait d'autant plus le cas qu'ils sont éloignés de la culture scolaire (Cour des comptes, 2012). Le rapport d'information du Sénat précité souligne le manque d'information aux élèves qui leur permettrait d'estimer leur chance d'admission au sein des différents lycées, renforçant alors la difficulté d'appropriation de cet outil. Un effort de communication et de pédagogie de la part des académies est donc jugé nécessaire.

Au-delà de cette difficile appropriation de l'outil par les élèves et leurs familles, c'est le poids accordé à chacun des critères par les académies qui est mis en cause (Rapport du Sénat, 2016). En particulier, le poids accordé aux notes du contrôle continu de 3^e serait généralement trop élevé, notamment pour ce qui est de l'affectation en voie professionnelle. « La motivation et l'intérêt des élèves constituent également des facteurs à prendre en compte » affirme le rapport. Certaines académies le font déjà, dans une certaine mesure, en tenant compte des démarches entreprises par les élèves pour s'orienter vers la voie professionnelle (les visites d'établissement effectuées, par exemple). Cela souligne la place importante que peut donner cet outil aux politiques académiques.

b) Pour les élèves de Terminale : Admission Post-Bac (APB)

Admission Post-Bac (APB) est la procédure d'inscription informatisée dans l'enseignement supérieur³³. Elle diffère d'Affelnet en ce que les critères d'admission dans les filières sélectives sont propres à chaque établissement, à partir des notes de 1^{re} et de terminale (à l'exception du troisième trimestre de terminale), de celles reçues aux épreuves anticipées du baccalauréat, des appréciations des professeurs et du chef d'établissement. L'inscription en première année de licence étant de droit pour les bacheliers, les universités ne doivent légalement pas sélectionner leurs étudiants.

Le rapport du Sénat précité note que l'outil a évolué depuis sa généralisation en 2009, notamment dans le sens d'une meilleure information des élèves et d'un plus grand suivi de leur orientation par leurs professeurs. En particulier, des données sur la réussite et l'insertion professionnelles des différentes formations disponibles sont affichées, depuis 2015. En 2016, la possibilité a été donnée aux professeurs d'accéder aux vœux de leurs élèves, leur donnant la possibilité de les conseiller, pour peu qu'ils connaissent eux-mêmes les filières de l'enseignement supérieur. En effet, il semble y avoir une méconnaissance mutuelle entre professeurs du secondaire et ceux de l'enseignement supérieur.

Ainsi, Admission Post-Bac, dispositif qui devait à l'origine uniquement servir aux procédures d'admission dans l'enseignement supérieur, s'est progressivement vu attribuer une seconde mission : celle d'améliorer l'information des étudiants en ce qui concerne l'orientation, et se faisant, réduire les inégalités sociales en la matière.

³³ Notons toutefois que les candidatures dans certaines filières ne se font toujours pas par l'intermédiaire d'APB. Il en va ainsi de certaines écoles de commerce ou d'ingénieurs post-bac, par exemple.

2) Des politiques d'orientation aux différents paliers peu sensibles aux inégalités sociales : orientation précoce et manque d'efficacité de la politique d'information

a) La transition 3^e/lycée

Résumé

L'orientation entre le collège et le lycée est marquée par une inégalité sociale majeure relative au niveau scolaire des élèves. De fait, les bons élèves scolairement, souvent les plus favorisés, ont la possibilité de décaler dans le temps leurs choix d'orientation car massivement orientés vers la voie générale, ils ne choisissent leur filière qu'en première. En revanche, les élèves les plus en difficultés scolaire et sociale, dirigés vers la voie professionnelle, sont contraints de décider de leur spécialisation à la fin de leur scolarité au collège. Les différents dispositifs qui permettent de donner davantage de temps pour choisir leur orientation aux futurs élèves de l'enseignement professionnel doivent être évalués.

Le rapport d'information du Sénat sur l'orientation, de juin 2016, qui s'intéresse aux politiques d'orientation, souligne d'abord une inégalité sociale majeure dans l'orientation relative au niveau scolaire des élèves. De fait, les bons élèves scolairement ont la possibilité de décaler dans le temps leurs choix d'orientation car massivement orientés vers la voie générale, ils ne choisissent leur filière qu'en première. En revanche, les élèves les plus en difficulté, dirigés vers la voie professionnelle, sont contraints de décider de leur spécialisation à la fin de leur scolarité au collège. Le risque de décrochage par désintérêt de la part de ces élèves est alors d'autant plus fort et accentué par le fait que la réversibilité des parcours sans perdre d'années est aujourd'hui peu présente au lycée. En l'état actuel des choses, la mise en place, à partir de la rentrée 2016, d'une « période de consolidation et de confirmation de l'orientation », jusqu'à la Toussaint, doit être analysée car si la solution peut sembler de prime abord aller dans le sens d'une meilleure prise en compte de ce problème, en rendant les choix davantage réversibles, de fait les analyses du Cnesco lors de sa conférence sur l'enseignement professionnel (Cnesco, 2016) ont montré que c'est faute d'être orientés vers les filières les plus prisées, déjà largement sur occupées, que les élèves subissent leur orientation vers des non-choix.

Toutefois, pour agir de manière plus fondamentale sur les choix d'orientation, que ce soit à la fin du collège ou du lycée, l'une des préconisations de ce rapport est d'agir en amont, et se faisant, d'anticiper les choix d'orientation : au lieu de cantonner ce travail aux seules classes « palier » (celles où un choix d'orientation déterminant doit être fait, comme la 3^e), ce travail doit s'effectuer, en association avec les parents, tout au long de la scolarité.

La mise en place du parcours Avenir, en 2013, se place dans cette perspective. Il s'agit notamment de permettre à l'élève la découverte du monde économique et professionnel et d'élaborer son projet d'orientation scolaire et professionnelle en mettant à contribution l'ensemble de l'équipe

pédagogique, de la 6^e à la Terminale. Néanmoins, l'absence d'un horaire dédié porte préjudice à la mise en place effective de cet enseignement. De plus, le risque existe qu'une telle anticipation de l'orientation ne concerne au collège que les élèves ayant choisi l'EPI « monde économique et professionnel ».

L'application FOLIOS³⁴, permettant aux élèves de garder une trace de leurs recherches sur l'orientation favorise également le suivi et la progressivité du travail d'orientation. Cette application reste néanmoins inégalement utilisée selon les établissements (Sénat, 2016). Ainsi, s'il semble acquis qu'un travail sur l'orientation doit se faire de manière progressive tout au long de la scolarité secondaire, les réponses qui y ont été jusque-là apportées nécessitent d'être renforcées.

C'est d'autant plus le cas que l'on s'accorde aujourd'hui à dire que ce n'est pas l'information qui manque, mais la capacité à faire le tri parmi les différentes sources, en particulier pour l'orientation vers l'enseignement supérieur. Or, il est probable que c'est dans les familles les plus défavorisées sur le plan des ressources culturelles que cette capacité fait le plus défaut, notamment du fait de l'absence de parcours post-bac au sein de la famille. Ces dernières peuvent ainsi avoir du mal à s'y retrouver parmi l'ensemble des ressources, notamment numériques, mais aussi parmi l'ensemble des acteurs de l'orientation (ONISEP, missions locales, réseau Information jeunesse...) (Sénat 2016). Ainsi, la complexité des systèmes scolaire et universitaire français qui échappe aux élèves issus des familles les plus défavorisées ne semble pas s'accompagner d'une politique d'information efficace sur l'orientation, à destination de ces élèves et de leurs familles. C'est ce qui peut expliquer le constat établi plus haut (partie II.C) selon lequel, à niveau égal, les orientations des élèves diffèrent selon leur milieu social, et ce, que l'on s'intéresse au collège ou au lycée. Enfin, il semble que les ambitions seront d'autant plus fortes que le niveau scolaire et social de l'établissement est élevé (Landrier et Nakhili, 2010 ; van Zanten, 2015). Cela est dû à la fois à un « effet de pair » et à des politiques d'établissement qui adaptent leur logique interne d'orientation aux caractéristiques du public accueilli, ce qui est de nature à renforcer les inégalités d'orientation selon l'origine sociale.

Pour les familles les plus éloignées de l'institution, la complexité de l'orientation peut être renforcée par celles des procédures d'affectation au lycée et dans l'enseignement supérieur.

b) Favoriser l'orientation vers les filières sélectives des élèves défavorisés socialement : des dispositifs à améliorer

Résumé

Au-delà des dispositifs qui fonctionnent sur la base de quotas (quotas en BTS, IUT...), dont les effets sont à ce jour très limités numériquement, des mesures visant réellement à réduire les inégalités d'orientation des élèves défavorisés vers les filières sélectives doivent intégrer un accompagnement pédagogique des élèves dans ces formations.

³⁴ FOLIOS est un outil au service des parcours éducatifs. Cette application, depuis 2015 à disposition des établissements, est destinée à progressivement remplacer le Webclasser Orientation.

Deux problèmes relatifs aux inégalités sociales spécifiques se posent lors du palier d'orientation de la terminale : l'autocensure et la « cannibalisation » des filières courtes de l'enseignement supérieur par les bacheliers généraux.

Ainsi, pour lutter contre l'autocensure des bons élèves issus de milieux défavorisés, le dispositif « meilleurs bacheliers » a été voté en 2013. Les élèves faisant partie des 10 % de meilleurs bacheliers de leur lycée (ils étaient 1 800 en 2015) se voient proposer une place au sein d'une filière sélective, s'ils en avaient auparavant demandé une sur le portail Admission Post-Bac, mais qu'aucun établissement ne les a acceptés. Néanmoins, l'impact quantitatif de ce dispositif à réduire les inégalités est faible. En effet, outre le nombre limité des élèves concernés, le dispositif ne peut pas agir sur les élèves qui n'ont pas indiqué une filière sélective ou une licence « à capacité limitée » en premier vœu (et qui se seraient alors potentiellement autocensurés) puisqu'ils obtiennent, par définition, leur premier vœu. Il pourrait toutefois, si les élèves en ont effectivement connaissance, agir sur les ambitions des meilleurs élèves en les incitant à candidater pour ce type de filière.

De même, il existe un phénomène de « cannibalisation » des filières courtes (STS et IUT) par les bacheliers généraux. En effet, leur recrutement devait initialement se faire en faveur des bacheliers des filières technologiques et professionnelles (au recrutement social défavorisé). De ce fait, les bacheliers issus de ces filières, et qui souhaitent poursuivre des études, se retrouvent à l'université, système pour lequel ils ne sont pas ou peu préparés, comme le souligne le différentiel de taux de réussite en licence selon la filière du baccalauréat (Cnesco, 2016). C'est pour lutter contre ce problème que des quotas ont été mis en place en 2013 et rendus plus contraignants en 2016. Par ce biais, chaque type de formation réserve un certain nombre de places à chaque type de bacheliers, selon sa voie.

Toutefois, ces mesures ne s'accompagnent pas systématiquement dans toutes les formations d'un véritable suivi pédagogique de ces élèves qui serait de nature à adoucir la transition entre lycée et enseignement supérieur. Or, une politique visant à favoriser une orientation positive pour les élèves sans leur donner les moyens de réussir par la suite peut difficilement permettre la réduction des inégalités d'orientation d'origine sociale. Lors de sa conférence sur l'enseignement professionnel (Cnesco, 2016), des solutions assurant réellement une orientation des bacheliers professionnels vers des BTS ou des écoles de commerce ont été identifiées, autant de solutions qui réduisent les inégalités d'orientation.

Ainsi, un lycée polyvalent de Perpignan a développé le projet « Parcours Ambition BTS ». Dès la fin de leur 1^{re} professionnelle, les élèves susceptibles de poursuivre en BTS sont identifiés et auront, en terminale, 4h d'accompagnement par semaine. De plus, un lien réel est établi avec les étudiants en BTS. Un autre lycée professionnel, à Niort, a ouvert une classe préparatoire aux grandes écoles de commerce réservée aux bacheliers professionnels. Ce lycée a également développé un partenariat avec une école de commerce. Les élèves réussissant un concours en Terminale suivront la classe préparatoire puis intégreront directement l'école

3) Les inégalités d'insertion au sortir du bac professionnel

Résumé

Rénover l'enseignement professionnel pour développer l'employabilité des jeunes est au cœur d'une politique de justice à l'école, ce segment éducatif accueillant les élèves des familles les plus démunies. Le Cnesco a fait un ensemble de recommandations dans sa *Conférence sur l'enseignement professionnel* (Cnesco, 2016).

L'enseignement professionnel est marqué par une forte proportion d'élèves socialement démunis. Or, les travaux du Cnesco, en juin 2016, sur l'enseignement professionnel ont révélé des problèmes de gouvernance dans ce segment éducatif français. Aujourd'hui, les spécialités qui accueillent le plus d'élèves, particulièrement dans le tertiaire, sont celles qui offrent les moins bonnes chances d'insertion sur le marché du travail. Ces spécialités accueillent un public spécifique, où sont surreprésentés les filles et les jeunes issus de catégories sociales défavorisées et de l'immigration. Par ailleurs, le coût unitaire par lycéen est largement plus faible dans le tertiaire que dans les spécialités industrielles.

Le Cnesco a donc observé une réelle inadéquation entre la quantité de jeunes formés, dans des spécialités particulièrement inégalitaires, et les besoins réels du marché du travail. Deux éléments ont pu être mis en avant : un trop grand nombre de diplômés, rénovés trop peu régulièrement et des commissions professionnelles consultatives à revoir.

Tout d'abord, l'enseignement professionnel français propose plus de 300 diplômes différents, témoignant d'un éclatement de l'offre de formation. Certains diplômes n'ont pas été revus depuis de nombreuses années, malgré un plan de rénovation récent d'envergure. Une vingtaine de baccalauréats professionnels n'ont pas été revus depuis plus de 6 ans. Face aux mutations économiques de plus en plus rapides, la rénovation des diplômes devrait avoir lieu au moins tous les 5 ans et permettre une simplification de l'offre de formation.

Ensuite, la définition des membres des commissions professionnelles consultatives porte à interrogation. Ces commissions ont pour rôle de donner un avis sur toute création, réformation ou suppression d'une spécialité d'un diplôme professionnel. Une des principales difficultés de ces commissions porte sur les représentants d'entreprise en activité (chefs d'entreprises et salariés), au plus près du terrain. Les « professionnels » siégeant en commission sont majoritairement des représentants institutionnels de branches ou des chefs d'entreprise. Leur point de vue porte sur le rôle du salarié et non sur les compétences qu'il doit mobiliser. Il semble donc important de se pencher sur le cas du baccalauréat professionnel. Il n'offre pas aux élèves les plus en difficulté sociale des perspectives d'insertion professionnelle, alors même qu'il s'agit de sa mission première. En ajoutant aux inégalités d'orientation des inégalités d'insertion, il contribue à la reproduction sociale.

Les inégalités de rendement des diplômés s'expliquent en grande partie par la faiblesse de la qualité d'un certain nombre de diplômés en lycée professionnel. Le rapport du Sénat 2016, se basant sur ses

auditions, relève un écart entre le discours institutionnel et l'incitation académique sur le terrain à favoriser l'orientation vers les secondes générale et technologique. Un rapport de l'IGEN de novembre 2015 va dans le même sens.

4) L'information insuffisante aux familles

La mission de conseil aux élèves par les enseignants est faite de manière très inégale, les professeurs principaux manquent d'information et de reconnaissance (salariale) notamment pour les classes « paliers ». Selon un rapport du Sénat sur l'orientation (2016), les entretiens individuels semblent être l'exercice le plus utile et le plus apprécié des parents d'élèves. Le rapporteur recommande de ne pas les cantonner aux classes paliers et d'en faire un bref compte rendu dans FOLIOS. Il recommande également de les associer à la démarche de découverte des métiers et des activités professionnelles.

Une expérimentation conduite à compter de la rentrée 2013 a donné aux responsables légaux des élèves la décision d'orientation en fin de troisième vers la voie générale et technologique ou la voie professionnelle. Les premiers résultats obtenus à l'issue de la première année d'expérimentation montrent que « les cultures d'orientation n'ont pas été remises en cause » dans les collèges dans lesquelles l'expérimentation est menée (Depp, Note d'information n°47, décembre 2015). Mais l'évaluation ne permet pas l'analyse des processus d'orientation, et celles des jeux de censure et d'auto-censure plus ou moins implicites pouvant exister lors de l'élaboration de ces décisions par les élèves et leurs familles.

Face à l'ensemble de ces lacunes liées aux politiques scolaires pédagogiques, d'orientation ou de construction de l'offre diplômante dans le professionnel, le Cnesco propose un ensemble large de préconisations, dont certaines s'imposent dans l'urgence.

IV. Préconisations

Marqué par des inégalités sociales et migratoires fortes et croissantes, associées à un nombre très important d'élèves en grande difficulté scolaire, le système éducatif français met désormais en péril à la fois la croissance économique future ainsi que sa cohésion nationale et sociale.

Le pays doit en urgence réagir désormais, dans un cadre politique consensuel autour d'orientations politiques réellement efficaces et clairement mises en œuvre. Ces préconisations du Cnesco sont en lien avec les travaux réalisés lors de ses conférences antérieures qui se sont toutes attachées, sur certaines dimensions, à la difficulté scolaire et aux inégalités à l'école sur chacun de leur périmètre (conférences sur le redoublement et traitement de la difficulté scolaire, la mixité, la numération, la lecture, ...).

Pour ce faire, **le modèle éducatif français doit évoluer profondément sur des dimensions cruciales :**

- **Une clarification de sa vision de la justice à l'école : un débat trans-partisan doit être organisé pour pouvoir atteindre un consensus sur la vision de la justice à l'école**, au moins dans l'enseignement obligatoire. Les concepts d'équité, de discrimination positive, de socle commun au sortir du collège ne pourront pas s'imposer dans la société française sans une clarification des attentes nationales pour ce niveau d'enseignement.
- **Sa gouvernance : rompre avec une logique de réformes à répétition, peu mises en œuvre dans les classes et miser sur l'expertise des acteurs de terrain** (enseignants, chefs d'établissements, inspecteurs, conseillers pédagogiques...) qui accueillent au quotidien les élèves en leur donnant les moyens d'une action pédagogique efficace (formation continue obligatoire, maîtres spécialisés sédentarisés dans les écoles, outils d'évaluation à dimension nationale mis à leur disposition...).
- **Sa transparence : des études et suivis réguliers des ressources allouées** à tous les élèves et aux établissements doivent permettre de rendre transparents les phénomènes d'inégalité de traitement, en particulier concernant les phénomènes de ségrégation sociale et d'origine migratoire.
- **Sa logique de traitement de la difficulté scolaire** : rompre avec une logique de remédiation pour **adopter une approche en termes de prévention** (de la difficulté scolaire, de la ségrégation...).
- **Sa capacité à reconnaître l'élève mais aussi l'enfant en intégrant les différentes dimensions de sa vie à (et dans) l'école** : l'enseignement, mais aussi le climat scolaire, les conditions matérielles de vie des enfants les plus démunis.

Ces préconisations comprennent **des actions à introduire dans l'urgence**, car les élèves en difficulté scolaire ne peuvent attendre, **mais placées dans un cadre d'évolution de long terme**, car les apprentissages se construisent sur la durée.

Les préconisations du Cnesco sont présentées ci-après.

A. Miser sur l'expertise pédagogique des personnels enseignants et d'encadrement

D'avantage que des réformes à répétition ou des injonctions à entrer dans des cadres pédagogiques fermés, les enseignants et les personnels d'encadrement intervenant dans les enseignements (chefs d'établissement, inspecteurs...) ont besoin de ressources, dont l'efficacité est évaluée, pour développer une expertise pédagogique et didactique approfondie.

- **Introduire le principe de formation continue obligatoire** et redéployer les moyens sur ce champ. Des efforts importants doivent être dirigés vers les personnels des premières années de la scolarité obligatoire.
- **Intégrer, dans chaque circonscription, des conseillers pédagogiques en mathématiques**, spécialement formés en didactique des mathématiques pour servir de référents aux enseignants.
- **Développer des expérimentations sur les pratiques pédagogiques efficaces** autour des difficultés repérées des élèves au primaire (par exemple, en mathématiques : méthodes d'enseignement des tables de multiplication ou des techniques opératoires, introduction des nombres décimaux).

B. Mobiliser la prévention dès les premiers apprentissages

- **Relancer efficacement la maternelle précoce** en proposant des conditions d'apprentissage adaptées aux tout petits. Mener des actions spécifiques de communication en direction des familles issues de l'immigration (cours d'alphabétisation dans les écoles maternelles, ...).
- **Développer l'expérimentation du « professeur des apprentissages fondamentaux »** : formé, dans le cadre de la formation continue, en pédagogie et en didactique pour suivre les apprentissages fondamentaux et les difficultés scolaires qui peuvent y être associées, le « professeur des apprentissages fondamentaux » peut suivre un même groupe d'élèves du CP jusqu'au CE2.
- **Recruter des professeurs spécialisés dans l'accompagnement des élèves dès le CP** : sédentarisés dans les établissements, formés sur la didactique des disciplines, ils sont outillés de matériaux pédagogiques adaptés, choisis collectivement par l'école, pour des interventions significatives.

C. Rompre avec les inégalités de traitement

Une politique nationale volontariste doit être développée afin de réduire significativement la ségrégation sociale et scolaire dans les contextes les plus ségrégués. Comme l'ont montré les rapports préparatoires à la conférence de comparaisons internationales sur les mixités à l'école, organisée par le Cnesco et le Ciep en juin 2015, les ségrégations sociale et scolaire ont des effets aigus sur les apprentissages et les attitudes, vis-à-vis de la société, des élèves les plus défavorisés.

À partir de l'analyse d'exemples d'expériences réussies en France et à l'étranger, la conférence avait établi un ensemble large de préconisations, dont les principales sont présentées ci-après.

- **Renforcer la mixité sociale dans les 100 collèges les plus ségrégués**, ce qui permettra à terme une adaptation de l'éducation prioritaire, qui présente des lacunes importantes mais ne doit pas être supprimée à court terme ;
- **Développer la prévention contre la ségrégation**, avec l'introduction d'un volet mixité sociale lors de la création de chaque nouvel établissement ;
- **Remplacer les dispositifs ségrégatifs fermés** (3^e de préparation à l'enseignement professionnel, par exemple) par des sections ouvertes et temporaires pour les jeunes.

D. Évaluation : donner des repères nationaux aux acteurs de terrain

Renforcer les bases de données des évaluations nationales aux étapes clés de la scolarité, en donnant aux équipes pédagogiques les moyens de repérer les résultats scolaires de leurs élèves face à des objectifs nationaux en termes de connaissances et compétences.

Redévelopper les évaluations des académies pour un suivi quantitatif et qualitatif des politiques éducatives locales et de l'atteinte des objectifs éducatifs.

E. Appliquer le principe d'équité aux politiques d'orientation

Le principe de donner plus à ceux qui ont moins doit aussi être intégré dans les processus d'orientation des élèves.

- **Accompagner davantage les familles les plus éloignées de l'école** dans la connaissance des formations et des outils d'orientation.
- Développer un crédit d'heures accordées aux élèves boursiers pour leur orientation (en particulier pour l'utilisation d'Affelnet et Admission Post-Bac).

- **Etendre les formations qui proposent un véritable accompagnement aux élèves défavorisés admis en formation sélective** au-delà des politiques de quotas sociaux dans les formations sélectives (BTS, ...): mise en confiance individualisée, soutien méthodologique en petits groupes, emploi du temps spécifique, mise en place d'activités transversales.

F. Rendre plus équitable l'enseignement professionnel

Les orientations du Cnesco sur l'enseignement professionnel, qui accueille les jeunes les plus fragiles, restent centrales pour davantage de justice à l'école : rénover les diplômes pour développer l'employabilité des jeunes diplômés, décloisonner les différentes voies de formation grâce à un lycée polyvalent rénové, création d'un module d'enseignement des savoir-être en milieu professionnel, promouvoir une pédagogie de mise en situation professionnelle, favoriser la mobilité internationale.

G. Assurer des conditions matérielles suffisantes aux apprentissages pour les élèves les plus démunis

Parce qu'un système éducatif de qualité ne sera jamais efficace pour des enfants dont les conditions matérielles ne sont pas suffisantes (en termes d'alimentation, habillement...), **les fonds sociaux dans les établissements doivent être redéveloppés** à un niveau proche de celui du début des années 2000.

Contributions au rapport du Cnesco : Comment l'école amplifie-t-elle les inégalités sociales et migratoires ?

Bautier, E. (2016). Pratiques scolaires dominantes et inégalités sociales au sein de l'école. *Contribution au rapport du Cnesco : Comment l'école amplifie-t-elle les inégalités sociales et migratoires ?*

Bernard, P.-Y. (2016). Les inégalités sociales de décrochage scolaire. *Contribution au rapport du Cnesco : Comment l'école amplifie-t-elle les inégalités sociales et migratoires ?*

Bianco, M. (2016). Pratiques pédagogiques et performances des élèves : langage et apprentissage de la langue écrite. *Contribution au rapport du Cnesco : Comment l'école amplifie-t-elle les inégalités sociales et migratoires ?*

Bongrand, P. et Rochex, J-Y (2016). La politique française d'éducation prioritaire (1981-2015) : les ambivalences d'un consensus. *Contribution au rapport du Cnesco : Comment l'école amplifie-t-elle les inégalités sociales et migratoires ?*

Brinbaum, Y., G. Farges, et E. Tenret (2016). Les trajectoires scolaires des élèves issus de l'immigration selon le genre et l'origine : quelles évolutions ? *Contribution au rapport du Cnesco : Comment l'école amplifie-t-elle les inégalités sociales et migratoires ?*

Butlen, D., M. Charles-Pézard, et P. Masselot (2016). Apprentissage et inégalités au primaire : le cas de l'enseignement des mathématiques en éducation prioritaire. *Contribution au rapport du Cnesco : Comment l'école amplifie-t-elle les inégalités sociales et migratoires ?*

Dutercq, Y. et Masy, J. (2016). Origine sociale des élèves de CPGE : quelles évolutions ? *Contribution au rapport du Cnesco : Comment l'école amplifie-t-elle les inégalités sociales et migratoires ?*

Dutrévis, M. (2016). Les inégalités sociales et ethniques à l'école : le rôle des stéréotypes. *Contribution au rapport du Cnesco : Comment l'école amplifie-t-elle les inégalités sociales et migratoires ?*

Felouzis, G., B. Fouquet-Chauprade, S. Charmillot, et L. Imperiale-Arefaine (2016). Inégalités scolaires et politiques d'éducation. *Contribution au rapport du Cnesco : Comment l'école amplifie-t-elle les inégalités sociales et migratoires ?*

Galinié, A. et A. Heim (2016). Inégalités scolaires : quels rôles jouent les cours privés ? *Contribution au rapport du Cnesco : Comment l'école amplifie-t-elle les inégalités sociales et migratoires ?*

Garrouste, M. et C. Prost (2016). Éducation prioritaire. *Contribution au rapport du Cnesco : Comment l'école amplifie-t-elle les inégalités sociales et migratoires ?*

Goussé, M. et N. Le Donné (2016). Pourquoi les inégalités de compétences cognitives à 15 ans ont-elles tant augmenté en France ? *Contribution au rapport du Cnesco : Comment l'école amplifie-t-elle les inégalités sociales et migratoires ?*

Ichou, M. (2016). Évolution des inégalités au lycée : origine sociale et filières. *Contribution au rapport du Cnesco : Comment l'école amplifie-t-elle les inégalités sociales et migratoires ?*

Ichou, M. (2016). Performances scolaires des enfants d'immigrés : quelles évolutions ? *Contribution au rapport du Cnesco : Comment l'école amplifie-t-elle les inégalités sociales et migratoires ?*

Ly, S. et A. Riegert (2016). Mixité sociale et scolaire et ségrégation inter et intra-établissement dans les collèges et lycées français. *Contribution au rapport du Cnesco : Comment l'école amplifie-t-elle les inégalités sociales et migratoires ?*

Monseur, C. et A. Baye (2016). Quels apports des données pisa pour l'analyse des inégalités scolaires ? *Contribution au rapport du Cnesco : Comment l'école amplifie-t-elle les inégalités sociales et migratoires ?*

Rocher, T. (2016). Évolution des inégalités sociales de compétences : une synthèse. *Contribution au rapport du Cnesco : Comment l'école amplifie-t-elle les inégalités sociales et migratoires ?*

Toullec-Théry, M. (2016). L'individualisation permet-elle de lutter contre les inégalités sociales dans la classe ? *Contribution au rapport du Cnesco : Comment l'école amplifie-t-elle les inégalités sociales et migratoires ?*

Verdier, E., N. Olympio, V. Di Paola, S. Moullet, et A. Jellab (2016). L'évolution de l'enseignement professionnel : des segmentations éducatives et sociales renouvelées ? *Contribution au rapport du Cnesco : Comment l'école amplifie-t-elle les inégalités sociales et migratoires ?*

Vrignaud, P. (2016). L'évolution de l'équité au collège de la fin du XX^e au début du XXI^e siècle. *Contribution au rapport du Cnesco : Comment l'école amplifie-t-elle les inégalités sociales et migratoires ?*

Vrignaud, P. (2016). L'évolution des intentions d'orientation et du choix professionnel au cours du collège : l'impact du genre et de l'origine sociale. *Contribution au rapport du Cnesco : Comment l'école amplifie-t-elle les inégalités sociales et migratoires ?*

West, A. (2016). L'école maternelle à la source de la réduction des inégalités sociales : une comparaison internationale. *Contribution au rapport du Cnesco : Comment l'école amplifie-t-elle les inégalités sociales et migratoires ?*

Autres références

Agulhon, C. et J. Palma (2013). Sectorisation et assouplissement de la carte scolaire. Des actions segmentées et contradictoires. *Éducation et formations* (83).

Allal, P., M. Georget, J.-P. Lacoste, B. Pouliquen et Y. Robert (2011). *Le remplacement des enseignants absents*. Rapport IGAENR n°2011-056.

Archambault, J. et C. Richer (2007). *Une école pour apprendre*. Montréal : Chenelière-Éducation. 214 pages.

Benhenda, A. et Grenet, J. (2014). *Comment peut-on réallouer les ressources liées au redoublement pour prévenir l'échec scolaire ?* Conférence de consensus « Lutter contre les difficultés scolaires : le redoublement et ses alternatives », Cnesco.

Besson, L. et Glasman, D. (2004). Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école. N° 15, Rapport établi à la demande du Haut conseil de l'évaluation de l'école.

Ben Ayed, C. (2015) *La mixité sociale à l'école. Tensions, enjeux, perspectives*. Paris : Armand Colin.

Bourdier, P. et J.-C. Passeron (1964). *Les héritiers*. Les Éditions de minuit.

Caille, J.-P. et F. Rosenwald (2006). *Les inégalités de réussite à l'école élémentaire : construction et évolution*. France, Portrait social, édition 2006.

Céreq (2010). *Enquête génération 2010*.

Centre d'analyse stratégique (2013). Quelle organisation pour le soutien scolaire ? *La note d'analyse, questions sociales*. N°315.

Chesné, J.-F. (2014). *D'une évaluation à l'autre : des acquis des élèves sur les nombres en sixième à l'élaboration et à l'analyse d'une formation d'enseignants centrée sur le calcul mental*. Thèse de doctorat. Université Paris Diderot. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01081505>

Chesné, J.-F., C.-L. Do, S. Jego, P. Briant, F. Lefresne et C. Simonis-Sueur (2014). TALIS 2013 – Enseignant en France : un métier solitaire ? Note d'information n°23, Depp-MENESR.

Chesné, J.-F., C.-L. Do, S. Jego, P. Briant, F. Lefresne et C. Simonis-Sueur (2014). TALIS 2013 – La formation professionnelle des enseignants est moins développée en France que dans les autres pays Note d'information n°24, Depp-MENESR.

Cnesco (2015). « Lutter contre les difficultés scolaires : le redoublement et ses alternatives ? ». Dossier de synthèse. *En ligne*.

Cnesco (2015). Mixités sociale, scolaire et ethnoculturelle à l'école : dossier de synthèse. *En ligne*.

Cnesco (2015). Nombres et opérations : premiers apprentissages à l'école primaire : dossier de synthèse. *En ligne*.

Cnesco (2016). *De vraies solutions pour l'enseignement professionnel : dossier de synthèse*.

Conseil de l'Europe (2011). *Former les enseignants au changement, La philosophie du programme Pestalozzi du Conseil de l'Europe. Série Pestalozzi n° 1*.

Cour des comptes (2012). *L'orientation à la fin du collège : la diversité des destins scolaires selon les académies*.

Cour des comptes (2015). *La formation continue des enseignants*.

Cristofoli, S. (2015). *L'absentéisme des élèves continue à être très élevé dans une partie des lycées professionnels. Note d'information n°05, Depp-MENESR*.

Cristofoli, S. (2015). *L'absentéisme des élèves soumis à l'obligation scolaire : un lien étroit avec le climat scolaire et le bien-être des élèves. MENESR-DEPP*.

Darling-Hammond, L. et R. Rothman (2011). *Teacher and Leader Effectiveness in High-Performing Education Systems. Alliance for Excellent Education*.

Daussin, J.-M., S. Keskaik et T. Rocher (2011). *L'évolution du nombre d'élèves en difficulté face à l'écrit depuis une dizaine d'années. France, portrait social – édition 2011*.

Debarbieux, E. et G. Fotinos (2012). *Violence et climat scolaire dans les établissements du second degré en France : une enquête quantitative de victimation auprès des personnels de directions des lycées et collèges. Observatoire international de la violence à l'école / CASDEN*.

Delahaye, J.-P. (2015). *Grande pauvreté et réussite scolaire : le choix de la solidarité pour la réussite de tous*.

Depp-MENESR (2007). *Repères et références statistiques 2007. En ligne*.

Depp-MENESR (2008). *Repères et références statistiques 2008. En ligne*.

Depp-MENESR (2008). *Résultats Cedre*.

Depp-MENESR (2009). *Repères et références statistiques 2009. En ligne*.

Depp-MENESR (2010). *Repères et références statistiques 2010. En ligne*.

Depp-MENESR (2011). *Repères et références statistiques 2011. En ligne*.

Depp-MENESR (2012). *Repères et références statistiques 2012. En ligne*.

Depp-MENESR (2013). *Repères et références statistiques 2013. En ligne*.

Depp-MENESR (2014). *Repères et références statistiques 2014. En ligne*.

Depp-MENESR (2014). *Résultats Cedre*.

Depp-MENESR (2015). *Repères et références statistiques 2015. En ligne*.

Depp-MENESR (2016). *Repères et références statistiques 2016. En ligne*.

Dubet, F. (2010). *Les Places et les Chances : Repenser la justice sociale*. Paris : La République des idées, Seuil.

Durand, Y. et R. Salles (2015). Rapport d'information sur l'évaluation des politiques publiques en faveur de la mixité sociale dans l'éducation nationale. Assemblée Nationale.

Duru-Bellat, M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école, Genèse et mythes*. Paris : PUF.

Dutercq, Y. et N. Mons (2013). Les principaux de collège face à l'assouplissement de la carte scolaire : un repositionnement stratégique. *Éducation et formations* (83).

EESR (2016). L'état de l'Enseignement supérieur et de la Recherche en France. N°9.

Eurydice (2008). *Levels of Autonomy and Responsibilities of Teachers in Europe*.

Fack, G. et J. Grenet (2013). Les effets de l'assouplissement de la carte scolaire dans l'éducation prioritaire. *Éducation & formations* (83).

Grard, M.-A. (2015). Une école de la réussite pour tous. Les avis du conseil économique, social et environnemental, Conseil Économique, Social et Environnemental.

Guskey, T. R. et K. S. Yoon (2009). What Works in Professional Development? *Phi Delta Kappan*, 90, 7, 495-500. k0903gus.pdf

Guyon, N. et E. Huillery (2014). Choix d'orientation et origine sociale : mesurer et comprendre l'autocensure scolaire. Appel à projets « Égalité des chances à l'école ». Rapport final.

Hawley, W. et L. Valli (1999). The essentials of effective professional development: A new consensus in Darling-Hammond, Linda and Sykes, Gary, Editors (1999) *Teaching as the Learning Profession. Handbook of Policy and Practice*. Jossey-Bass Publishers, San Francisco

Héran, F. (1996). École publique, école privée : qui peut choisir ? *Économie et statistique*. Volume 293, numéro 1, pages 17-39.

IGEN (2006). *Programmes personnalisés de réussite éducative*. Rapport n°2006-048.

IGEN (2006). L'enseignement des mathématiques au cycle 3 de l'école primaire. Rapport n°2006-034.

IGEN-IGAENR (2010). Évaluation de la politique de formation continue des enseignants des premier et second degrés (sur la période 1998-2009). Rapport n°2010-111.

IGEN (2010). *Observation et évaluation de l'ensemble des dispositifs d'aide individualisée et d'accompagnement à l'école, au collège et au lycée*. Rapport n°2010-114.

IGEN (2013). Actualisation du bilan de la formation continue des enseignants. Rapport n°2013-009.

IGEN (2013). La notation et l'évaluation des élèves éclairées par des comparaisons internationales. Rapport n°2013-072.

INSEE (2016). Définitions, méthodes et qualité. *En ligne*.

Landrier, S. et N. Nakhili (2010). Comment l'orientation contribue aux inégalités de parcours scolaires en France. *Formation emploi, en ligne*. 109. Mis en ligne le 01 mars 2012. URL : <http://formationemploi.revues.org/index2734.html>

Le Donné, N. et T. Rocher., (2010). « Une meilleure mesure du contexte socio-éducatif des élèves et des écoles. Construction d'un indice de position sociale à partir des professions des parents », *Éducation & formations*, n° 79, MENJVA-DEPP, p. 103-115.

Lessard, C. (2016). Rapport du Conseil supérieur de l'évaluation du Québec. *À paraître*.

Mathieu, E. (2015). *Le remplacement de maladie ordinaire des enseignants du secteur public*. Note d'information Depp n°07. Depp-MENESR.

Mattenet, J.-P. et X. Sorbe (2014, novembre). Forte baisse du redoublement : un impact positif sur la réussite des élèves. Note d'information n°36, Depp-MENESR.

MENESR (2008-2009). *Bilan social du ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche*.

MENESR (2009-2010). *Bilan social du ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche*.

MENESR (2010-2011). *Bilan social du ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche*.

MENESR (2011-2012). *Bilan social du ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche*.

MENESR (2012-2013). *Bilan social du ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche*.

MENESR (2013-2014). *Bilan social du ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche*.

MENESR (2014-2015). *Bilan social du ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche*.

Merle, P. (2012). *La ségrégation scolaire*. Paris : La Découverte, coll. « Repères ».

Meuret, D. (1999). *La justice du système éducatif*. Bruxelles : De Boeck Université.

Moignard, B. (2014). Le collègue fantôme. Mesurer l'exclusion temporaire des collégiens. *Diversité*. N°175

Moisan, C. et J. Simon (1997). Rapport Moisan-Simon : Les Déterminants de la réussite scolaire en zone d'éducation prioritaire.

Moisan, C. (2001). Les ZEP : bientôt vingt ans. *Éducation & formations* N°61. MEN-DEP.

Oberti, M. et E. Prêteceille (2013). Dérogations et contextes scolaires locaux : comparaison Hauts-de-Seine et Seine-Saint-Senis. *Éducation et formations* (83).

OCDE (2003). *Literacy Skills for the World of Tomorrow: Further Results from PISA 2000*. 392 pages. DOI : 10.1787/9789264102873-en

OCDE (2004). *Learning for Tomorrow's World : First Results from PISA 2003*. 478 pages. DOI : 10.1787/9789264006416-en

OCDE (2007). *PISA 2006 Science Competencies for Tomorrow's World. Vol. 1*. 383 pages.

OCDE (2007). *PISA 2006 Science Competencies for Tomorrow's World. Vol. 2*. 310 pages.

OCDE (2010). *Volume I, What Students Know and Can Do: Student Performance in Reading, Mathematics and Science*. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091450-en>

OCDE (2010). *Volume II, Overcoming Social Background: Equity in Learning Opportunities and Outcomes*. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091504-en>

OCDE (2010). *Volume III, Learning to Learn: Student Engagement, Strategies and Practices*. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264083943-en>

OCDE (2010). *Volume IV, What Makes a School Successful? Resources, Policies and Practices*. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091559-en>

OCDE (2010). *Volume V. Learning Trends: Changes in Student Performance Since 2000*. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091580-en>

OCDE (2010). *Volume VI, Students On Line: Digital Technologies and Performance*. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264112995-en>

OCDE (2011), *Lessons from PISA for the United States, Strong Performers and Successful Reformers in Education*, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264096660-en>

OCDE (2011), *Regards sur l'éducation 2011 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2011-fr>

OCDE (2013). *PISA 2012 Results: Excellence Through Equity: Giving Every Student the Chance to Succeed (Volume II)*, PISA, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264201132-en>

OCDE (2013). *PISA 2012 Results: What Makes Schools Successful? Resources, Policies and Practices (Volume IV)*, PISA, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264201156-en>

OCDE (2013), *Lessons from PISA 2012 for the United States, Strong Performers and Successful Reformers in Education*, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264207585-en>

Parodi, M. et Forsé, M (2016). Comment les Français perçoivent-ils l'égalité des chances ? *Revue de l'observatoire français des conjonctures économiques*, n°146, p. 67-88. <http://www.ofce.sciences-po.fr/pdf/revue/2-146.pdf>

Pirus, C. (2014, novembre). *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-MENESR.

Rawls, J. (1987). *Théorie de la Justice*. Éditions du Seuil. 700 pages.

- Robert, A. et J. Rogalski (2002). Le système complexe et cohérent des pratiques des enseignants de mathématiques: Une double approche. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, vol 2, n°4, 505-528.
- Robin, J. (2016). *Examens professionnels – session 2015 : dans la quasi-totalité des spécialités, les filles réussissent mieux que les garçons*. Note d'information n°08. Depp-MENESR.
- Rocher, T. (2016). Construction d'un indice de position sociale. *Éducation & formations*, N°90, p. 5-27. Depp-MENESR.
- Rompré, G. (2015). Rapport CSE Cnesco sur la mixité sociale à l'école. Conférence de comparaisons internationales, Cnesco.
- Rosenwald, F. (2004). Les aides aux devoirs en dehors de la classe. Note d'information 06-04.
- Sen, A. (2000). *Social exclusion : concept, application and scrutiny*. Asian Development Bank.
- Sénat (2016). *Une orientation réussie pour tous les élèves*. Rapport de la commission de la culture, de l'éducation et de la communication du Sénat.
- Tavan, C. (2004). École publique, école privée : comparaison des trajectoires et de la réussite scolaires. Presses de Sciences Po (P.F.N.S.P.). *Revue française de sociologie*. Vol. 45. P. 133 à 165. DOI 10.3917/rfs.451.0133
- Thaurel-Richard, M. et F. Murat (2013). Évolution des caractéristiques des collèges durant la mise en oeuvre de l'assouplissement de la carte scolaire de 2007. *Éducation et formations* (83).
- Valdenaire, M. (2011). *Essais en économie de l'éducation*. Thèse. École des Hautes études en sciences sociales.
- Vanhoeffelen, A. (2010). « *Les bacheliers du panel 1995 : évolution et analyse des parcours* », Note d'information 10-13, MEN-DEPP.
- Van Zanten, A. (2015). Les inégalités d'accès à l'enseignement supérieur : quel rôle joue le lycée d'origine des futurs étudiants ? *Regards Croisés sur l'Économie*, n° 16, p. 80-92
- Van Zanten, A. (2009). *Choisir son école. Stratégies familiales et médiations locales*. Paris : PUF.
- Verdon, R., P. Bessonneau et O. Cosnefroy (2015). L'expérimentation d'une nouvelle procédure d'orientation en fin de collège. *Note d'information n°47*. Depp-MENESR.
- Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: an international review of the literature*. Paris : UNESCO International Institute for Educational Planning.
- Walzer, M. (1997). *La couleur des idées*. Éditions du Seuil, collection « La couleur des idées ». 465 pages.

Le Conseil national d'évaluation du système scolaire est une instance indépendante créée par la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République, du 8 juillet 2013.

Il est **composé de scientifiques issus de champs disciplinaires variés, de parlementaires, provenant de la majorité comme de l'opposition, ainsi que de membres du Conseil économique, social et environnemental**, nommés pour 6 ans.

Le Cnesco mène une **évaluation scientifique et indépendante du système scolaire** afin d'éclairer les divers acteurs de l'école et le grand public. Il **met à disposition son expertise sur les méthodologies d'évaluation**. Enfin, il **promeut une culture d'évaluation en direction des professionnels de l'éducation et du grand public**.



cnesco
conseil national
d'évaluation
du système scolaire


Carré Suffren
31-35 rue de la Fédération
75 015 Paris

Tél. 01 55 55 02 09

cnesco.communication@education.gouv.fr

 www.cnesco.fr

 @Cnesco

 Cnesco