




Dossier de synthèse

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

Septembre 2016



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



Le Conseil national d'évaluation du système scolaire (Cnesco) publie un rapport original :

Comment l'école amplifie-t-elle les inégalités sociales et migratoires ?

Pour produire un tel rapport, le Cnesco a mobilisé **22 équipes de chercheurs français et étrangers** afin de mener des enquêtes distancées et sans tabou. Sociologues, économistes, didacticiens, psychologues **ont travaillé sur des recherches originales pendant deux ans**, à partir des données les plus récentes pour dresser un bilan solide de la justice à l'école.

Ce **travail de recherche collectif, jamais accompli en France**, permet enfin de **mesurer et de comprendre, dans son exhaustivité, l'ampleur et les formes réelles des inégalités sociales et migratoires à l'école et comment l'école française en 2016 fabrique de l'injustice scolaire.**

Les différentes contributions sont citées tout au long de ce dossier. Elles sont toutes disponibles sur www.cnesco.fr.

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

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

Sommaire

AVANT-PROPOS DE NATHALIE MONS, PRÉSIDENTE DU CNESCO	p.3
--	------------

EXPLOSION DES INÉGALITÉS À L'ÉCOLE : MYTHE OU RÉALITÉ ?	p.11
--	-------------

La chaîne des inégalités : les résultats scolaires n'expliquent pas tout	12
La fabrication des inégalités à l'école	13
Inégalités de traitement : l'école française donne moins à ceux qui ont moins	14
Des inégalités sociales de résultats toujours plus fortes	19
Des inégalités d'orientation qui se rajoutent aux autres	22
Des diplômés aux rendements sociaux inégaux en termes d'emploi	23
Des difficultés dans la scolarisation des élèves issus de l'immigration	23
Les Français conscients du manque de réalité de l'égalité des chances	26

POURQUOI L'ÉCOLE FRANÇAISE FABRIQUE SES INÉGALITÉS ?	p.29
---	-------------

Le contexte économique et migratoire n'explique pas tout	30
Les stratégies des familles partiellement responsables	30
La fabrique des inégalités par l'école	32

UNE VISION DATÉE DE LA JUSTICE SOCIALE À L'ÉCOLE	p.47
---	-------------

PRÉCONISATIONS DU CNESCO	p.49
---------------------------------	-------------

ANNEXE : LES CONTRIBUTIONS AU RAPPORT DU CNESCO	p.55
--	-------------



AVANT-PROPOS : QUE FAUT-IL RETENIR ?

NATHALIE MONS

Présidente du Conseil national d'évaluation du système scolaire,
Professeure de sociologie, université de Cergy-Pontoise



L'école française est marquée par un paradoxe qui, les années passant, devient de moins en moins soutenable. D'un côté, pas un politique qui n'évoque sa volonté farouche et déterminée de construire une école « républicaine », moteur de justice sociale et socle de notre modèle d'intégration à la française. De l'autre, les résultats des enquêtes PISA révèlent tous les trois ans des inégalités sociales

et migratoires en forte progression. D'élève moyen dans les années 2000, la France se place désormais en toute fin de palmarès pour les inégalités à l'école.


Comment dénouer ce paradoxe ? Une action publique volontariste, d'un côté, mais des résultats qui régressent, de l'autre.

Le Cnesco a demandé à 22 équipes de recherche, françaises mais aussi étrangères, de mener des enquêtes distanciées et sans tabou. Sociologues, économistes, didacticiens, psychologues ont travaillé sur des recherches originales pendant deux ans, à partir des données les plus récentes pour dresser un bilan solide de la justice à l'école. Le baromètre PISA fonctionne-t-il bien ? Les enquêtes nationales les plus récentes confortent-elles ses conclusions ? Comment évoluent les autres pays de l'OCDE ? Les contributions des chercheurs pointent aussi du doigt les responsabilités. Dégradation du contexte économique, stratégies affinées des familles, réformes peu efficaces du politique, où se nichent les responsabilités ? Ce travail de recherche collectif, jamais accompli en France, permet enfin de mesurer, dans leur globalité, l'ampleur et les formes réelles des inégalités sociales et migratoires à l'école. Il permet aussi de comprendre, enfin, comment l'école française en 2016 fabrique de l'injustice scolaire.

Les résultats cumulés de ces recherches sont étonnants, mais les responsabilités ne sont pas toujours où l'on pense.

Les injustices progressent dans l'école française alors qu'à l'étranger des politiques efficaces ont été menées ces 15 dernières années

Premiers résultats : le baromètre PISA est de qualité, les enquêtes nationales menées jusqu'en 2015 confirment ses diagnostics. Si la France recule dans le classement funeste des inégalités à l'école, c'est parce que depuis 15 ans, notre pays est parti à la dérive par rapport aux politiques menées à l'étranger : les injustices progressent dans l'école française alors qu'à l'étranger des politiques efficaces ont souvent été menées ces 15 dernières années. Les inégalités ont progressé en France parce que dans un premier temps les élèves les plus défavorisés socialement voyaient leur niveau baisser. Très récemment, les inégalités se développeraient plus encore parce que les résultats de l'élite scolaire sont, eux, à la hausse. La polarisation du public scolaire se développerait en



compréhension de l'écrit, mais le niveau semble se figer pour l'élite en mathématiques. Tous les niveaux d'enseignement ne produisent pas des inégalités de même ampleur : certains réussissent à les réduire - la maternelle, d'autres les laissent exploser - le collège.

Immigration : des familles plus mobilisées autour de la réussite de leurs enfants

Sur le front des inégalités migratoires, les résultats sont plus nuancés. Entre 2000 et 2012, PISA montre des inégalités fortes et croissantes entre les enfants issus de l'immigration et les élèves natifs (en absolu et par rapport aux autres pays de l'OCDE, qui là encore, comme l'Allemagne, ont développé des politiques efficaces dans les années 2000). Les enquêtes nationales révèlent, elles, des progressions plus différenciées entre les communautés d'origine, notamment celles arrivées plus précocement de l'Europe du Sud et du Maghreb. Parce que, les niveaux d'éducation et les milieux socio-économiques de ces parents ont fortement progressé sur les 15 dernières années et parce que ces familles se mobilisent davantage pour la réussite de leurs enfants que les familles natives de catégories socio-professionnelles comparables (aspirations à des orientations plus ambitieuses, recours à des cours privés plus courant). Par exemple, à niveau d'éducation, milieu socio-économique et résultats de l'enfant donné, dès le collège, les familles issues de l'immigration maghrébine envisagent trois fois plus une orientation vers un bac général (vs un baccalauréat professionnel) que les familles natives. De même, à catégories socio-professionnelles données, elles ont aussi deux fois plus recours à des cours privés. Aussi, sur les 15 dernières années, l'écart de résultats scolaires avec les élèves natifs, se réduit en fin de collège pour les enfants de la seconde génération de l'immigration issue du Maghreb et de l'Europe du Sud, à caractéristiques sociales et familiales données.

Le statut d'immigré serait-il associé à des formes nouvelles de discrimination négative ?

Les chercheurs s'interrogent, cependant, à partir des données PISA sur l'effet moins positif, durant la décennie 2000, de l'élévation des diplômes des parents issus de l'immigration sur les résultats de ces enfants. **Des niveaux d'éducation plus avancés et des catégories socio-professionnelles plus élevées sont moins associés à des résultats meilleurs des élèves. Le statut d'immigré serait-il associé à des formes nouvelles de discrimination négative** alors que dans les années 1990, il jouait surtout du fait de milieux socio-économiques bas ? C'est parce que les parents issus de l'immigration étaient de faibles catégories socio-professionnelles que leurs enfants réussissaient moins à l'école. Ces constats devront être confortés à l'avenir par de futures recherches.

Les élèves asiatiques qui ont plus recours aux cours privés sur-performent

Les élèves asiatiques présentent aussi un profil particulier. Ces jeunes, qui ont plus recours aux cours particuliers, surperforment. Les enfants issus des vagues d'immigration plus récentes, en provenance notamment des Afriques sahélienne et centrale, de Turquie..., présentent eux des résultats scolaires faibles.

Les inégalités sociales dans les orientations ne s'expliquent pas seulement par des résultats scolaires différents

Second champ de résultats centraux de cette vaste recherche collective : ces inégalités de résultats ne sont que la face connue des inégalités à l'école. En effet, ce ne sont pas, seulement, des différences de niveau scolaire entre les élèves qui expliquent leurs orientations différenciées selon les milieux sociaux. Autocensure et manque d'information des parents, paris en termes de filières moins ambitieux des enseignants pour les élèves les plus défavorisés, contextes scolaires ségrégués rabaisant les ambitions scolaires faute de modèles de métiers diversifiés chez les parents des amis : les facteurs sont multiples pour créer des inégalités d'orientation qui ont leur vie propre et viennent se rajouter aux inégalités de résultats scolaires. C'est au collège que ce déterminisme social dans l'orientation progresse. **De même, les inégalités sociales de rendement de diplômes sont identifiées par les chercheurs économistes. Elles se développent depuis la crise de 2008. Ainsi, à diplôme professionnel identique (CAP, BEP, baccalauréat), un enfant de cadre a davantage de chance de décrocher un emploi qu'un pair, enfant d'ouvrier.**

Une longue chaîne de processus inégalitaires a rendu l'école française ultra-reproductrice

Les inégalités sociales à l'école se fabriquent donc tout au long de la scolarité, par strates successives. Inégalités de résultats, d'orientation, de diplomation, de rendement social du diplôme : c'est donc une longue chaîne de processus inégalitaires, souvent peu identifiés, qui conduit à faire de l'école française un lieu de reproduction sociale.

Les Français, et surtout les plus diplômés et les classes supérieures, croient peu dans la réalité de l'égalité des chances à l'école

Le décalage entre les valeurs affichées de cette école républicaine et sa réalité sociale est perçu par de nombreux français. **Les Français croient peu au mythe de l'égalité des chances à l'école. Paradoxalement, ce sont les gagnants de cette école peu juste - les classes sociales supérieures - qui adhèrent le moins à l'effectivité de l'égalité des chances**, peut-être parce que profitant de « délits d'initiés », ils en connaissant davantage les coulisses.

Pourquoi, comment l'école française est-elle devenue aussi inégalitaire ?

Les contributions des chercheurs de l'étude se sont également penchées sur les responsabilités en jeu dans une telle situation. Pourquoi, comment l'école française est-elle devenue aussi inégalitaire ? Car si le diagnostic est répété autour de PISA depuis 15 ans, assez étrangement aucune enquête de fond n'avait jamais été menée en France pour en comprendre globalement les causes. La dégradation du contexte national social et économique y contribue-t-elle ? Les stratégies affinées et affirmées des familles (enseignement privé, cours particuliers...) sont-elles en cause ? Les politiques éducatives menées depuis l'avènement du collège unique sont-elles peu efficaces ?

La dégradation du contexte économique et social peu responsable de l'aggravation des inégalités à l'école

Dans le cas français, les recherches menées pointent peu du doigt la responsabilité du contexte économique, social ou migratoire dans l'évolution des inégalités sociales à l'école, contrairement à d'autres pays où ce facteur exogène explique en partie les résultats scolaires. Ainsi, si l'Allemagne améliore ses résultats scolaires dans PISA, c'est à cause de réformes volontaristes, mais aussi parce que durant la décennie 2000 la situation économique des enfants scolarisés s'est améliorée. À l'inverse, la Finlande voit ses résultats régresser du fait d'une détérioration de la situation nationale.

Enseignement privé, cours particuliers... : les interventions des parents peu efficaces

Les interventions parentales ne semblent pas, non plus, jouer très efficacement quand elles se développent en marge de l'école publique. Ni l'enseignement privé, dont les effectifs sont restés très stables depuis trois décennies, ni les cours particuliers ne sont fortement associés à la détérioration des inégalités sur les 15 dernières années. Ce n'est pas le cas des devoirs ou de tout autre travail effectué à la maison qui sont à la fois très marqués socialement et fortement associés aux performances des élèves (notamment en France par rapport à ce qui se passe dans les autres pays de l'OCDE).

Le rôle central des politiques scolaires dans l'aggravation des inégalités à l'école

Reste la responsabilité des politiques scolaires qui s'avère centrale. Les constats des différents chercheurs sont multiples. Tout d'abord : l'immobilisme institutionnel n'a pas été de mise. Depuis l'avènement du collège unique en 1975, les politiques œuvrent sans relâche : relance en continu de l'éducation prioritaire, rénovation incessante du collège, multiplication sans répit des dispositifs de suivi individualisé des élèves (depuis le soutien aux élèves de 6^{ème} et 5^{ème} 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...). Les travaux interdisciplinaires, visant à redonner le goût des apprentissages aux élèves en difficulté, se sont multipliés : parcours diversifiés dès les années 1990, travaux croisés et itinéraires de découvertes (IDD) début 2000, enseignements pratiques interdisciplinaires (EPI) dans la réforme 2016 du collège. Le social a aussi été intégré dans les politiques d'orientation dans les années 2000 : mesures d'ouverture sociale vers les classes préparatoires aux grandes écoles, quotas à l'entrée des STS ou dispositif des « meilleurs bacheliers »... **On note qu'il y a une très grande continuité, en France, dans les politiques scolaires de lutte contre les inégalités sociales et migratoires, par-delà les alternances politiques, comparativement à l'éventail riche des options politiques mises en œuvre à l'étranger.**

Comment un tel activisme politique peut-il conduire à des résultats aussi mitigés ? Et comment l'absence de résultats de ces politiques mis en évidence depuis 15 ans a-t-elle pu conduire à une telle continuité dans les politiques scolaires ?

Les défauts de la gouvernance à la française : peu d'expérimentation, d'évaluation, des cumuls de mesures sans lisibilité

Les contributions des chercheurs montrent que c'est, à la fois, la méthode sous-jacente aux réformes et la forte croyance dans des orientations politiques, non étayées scientifiquement qui expliquent la faible efficacité de l'action publique éducative en France, en matière de justice sociale à l'école.

La méthode de réforme devient de plus en plus singulière en France alors que les compétences en conduite du changement politique progressent à l'étranger. Une analyse synthétique des réformes conduites depuis trente ans montre qu'elles présentent de nombreux points communs : une faible autorité scientifique des mesures proposées - les résultats des recherches participent peu à l'élaboration des politiques, ce qui favorise leur contestation par les acteurs de terrain peu convaincus ; peu d'expérimentations des réformes fondées sur des protocoles scientifiques solides et conduites à des dimensions territoriales significatives avant de les étendre à l'échelle nationale ; quasiment aucune évaluation scientifique des effets des dispositifs mis en place ; des formations continues des enseignants centrées étroitement sur des dispositifs précis (quand elles existent, selon la Cour des comptes) plutôt qu'une formation large à des compétences en pédagogie et en didactique; un cumul des dispositifs et des mesures qui conduit dans le temps à une action publique illisible pour les acteurs de terrain, les parents et les élèves eux-mêmes.

Des orientations politiques peu efficaces et reproduites dans la durée

De ce manque de méthode résultent des orientations politiques peu efficaces et reconduites dans le temps, faute d'évaluation. Depuis le milieu des années 1990 dans les pays avant-gardistes de la justice à l'école (certains pays scandinaves, le Japon, la Corée...) et, plus récemment, dans les pays traumatisés par des « chocs PISA » (comme l'Allemagne ou la Pologne), des politiques de prévention de la difficulté scolaire sont mises en place au cœur de l'emploi du temps des élèves, dans chaque cours, grâce à des pédagogies innovantes et de la formation continue des enseignants. Dans le même temps, la France est restée, elle, fidèle aux politiques de compensation (l'éducation prioritaire depuis 1982) et aux dispositifs multiformes d'aide individualisée, posés aux côtés des heures disciplinaires (depuis 1977). Or, comme le montrent les contributions des chercheurs à ce rapport Cnesco, 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 les pratiques pédagogiques et l'expérience scolaire au quotidien des élèves français. Par ailleurs, si elles sont à court terme nécessaires dans des contextes scolaires dégradés, les politiques de compensation créent, du fait des labels (éducation prioritaire ...) des effets pervers importants dans la durée (fuite des élèves plus favorisés de ces établissements, manque d'attractivité pour les enseignants...) qui expliquent la dégradation des résultats français sur les 15 dernières années, selon les recherches menées. Les dispositifs de suivi individualisé se révèlent eux peu efficaces car ils sont rarement couplés à des outils de diagnostic des besoins réels des élèves et mobilisent des heures d'enseignement trop peu nombreuses pour avoir un impact significatif sur les apprentissages des élèves en difficulté.

L'éducation prioritaire: une discrimination devenue négative

En effet, conçue à ses débuts pour être temporaire et ciblée massivement sur les établissements les plus défavorisés, l'éducation prioritaire a vu ses publics s'élargir au fil du temps : elle a ainsi perdu de son efficacité, les effets pervers sont venus contrebalancer progressivement les effets positifs de la politique, au point de conduire à des phénomènes que l'on peut définir en 2016 comme de la « discrimination négative ». Certes le régime de l'éducation prioritaire conduit à octroyer des moyens supplémentaires à ces établissements (taille des classes inférieure, encadrement hors enseignants plus important, dotations de fonctionnement plus élevés, partenaires multiples...), mais ces moyens ne sont pas dirigés vers les dimensions efficaces de l'enseignement. À l'inverse, **temps d'enseignement plus courts, méthodes pédagogiques moins efficaces pour les apprentissages complexes, enseignants moins expérimentés, davantage de non-titulaires, climat scolaire moins favorable, entourages des pairs peu porteurs** : sur un ensemble large de facteurs cruciaux réellement liés aux apprentissages, les élèves socialement défavorisés et issus de l'immigration sont victimes de « discrimination négative ». On est loin du mythe de l'égalité de chances, qui suppose une égalité de traitement et, plus encore, de la promesse de 1982 de « donner plus à ceux qui ont moins ». Dans la durée, c'est bien l'inverse qui s'est produit par une montée en charge d'effets pervers qui ont compensé les effets positifs. L'orientation actuelle de la Relance de l'éducation prioritaire vers le pédagogique (référentiel pédagogique issu de la recherche, heures de concertation et de formation pour les enseignants...) s'appuie enfin sur des leviers efficaces, au cœur des apprentissages, mais devra être davantage mise en œuvre dans toutes les académies et dans tous les établissements, comme le montre une première enquête d'évaluation de terrain du Cnesco. Elle ne règle pas tous les effets négatifs attachés au label de l'éducation prioritaire.

La Refondation de l'école : des orientations politiques encourageantes, une mise en œuvre encore en retrait

Le champ large des réformes de la Refondation débutée en 2013 peut-il, par ailleurs, entamer ces évolutions négatives ? Certaines orientations positives ont été dessinées, mais leur mise en œuvre devra être poursuivie avec davantage de volontarisme et de résultats pour pouvoir impacter les acquisitions des élèves et donc les inégalités à l'école.

La scolarisation précoce : une mesure efficace pour lutter contre les inégalités mais faiblement mise en œuvre depuis 2012

C'est le cas de la scolarisation des moins de 3 ans, levier efficace de la lutte contre les inégalités sociales, qui n'a été que partiellement mise en place sous l'actuel quinquennat. **La priorité au primaire devra être amplifiée réellement en quantité de ressources mais surtout en qualité.** Le dispositif « Plus de maîtres que de classes » doit être accompagné de formation continue au primaire pour s'avérer efficace. Dans la même logique, les heures utilisables dans les collèges pour constituer des petits groupes de travail pourraient servir de support à des pratiques différenciées au cœur de la classe, si elles sont utilisées dans cet objectif et si les enseignants sont formés à ces nouvelles façons de travailler.

Des nouveaux programmes scolaires de qualité dont la pérennité peut être mise en danger par une introduction précipitée

Par ailleurs si, après des années de disparition, les évaluations standardisées reviennent au primaire, pour être efficaces, elles doivent s'accompagner de repères nationaux sur les résultats des élèves français, pour permettre aux enseignants de positionner chacun de leurs élèves et de diagnostiquer efficacement des retards. L'élaboration collective et scientifique des programmes scolaires, par le Conseil supérieur des programmes, est un atout pour des pratiques pédagogiques plus efficaces pour les élèves défavorisés. Mais sans un plan d'accompagnement volontariste – à la rentrée, tous les documents d'accompagnement pour les enseignants n'étaient pas encore publiés - et plus largement sans une reconstruction de la formation continue valorisant des compétences larges en pédagogie, leur introduction précipitée sur une seule année, pour tous les cycles de l'enseignement obligatoire confondus, pourrait mettre en danger leur pérennité.

La déségrégation sociale à l'école : l'angle aveugle des politiques scolaires depuis 30 ans

Enfin, toutes ces politiques et les budgets afférents resteront très peu efficaces si les écoles et les collèges les plus ségrégués ne font pas l'objet d'une politique volontariste de mixité sociale. Aucune politique, aucune pratique pédagogique ne résiste aux effets délétères de la concentration extrême des difficultés scolaire et sociale dans des établissements ghettos. Autant l'activisme politique a été de mise sur d'autres réformes, autant la déségrégation entre les établissements mais aussi dans les établissements est la grande oubliée, pour ne pas dire l'angle aveugle des politiques scolaires des trois dernières décennies. Enfin introduite en 2013 comme objectif nouveau assigné au système éducatif dans la Loi de Refondation de l'école de la République, la mixité sociale n'aura donné lieu lors de ce quinquennat qu'à une expérimentation à très faible échelle. **En revanche, dans les coulisses de la « cuisine scolaire », le séparatisme social au cœur des collèges a tranquillement poursuivi son cours, sans annonce publique tonitruante. SEGPA, 3^e technologiques, 3^e d'insertion, option découverte professionnelle de 6 heures en 3^e, ... : l'histoire scolaire française est riche de dispositifs ségrégatifs, aux effets délétères très puissants sur les apprentissages. Une histoire qui se poursuit aujourd'hui avec l'institutionnalisation de la 3^e préparatoire à l'enseignement professionnel... dans la réforme du collège 2016 censée lutter contre les inégalités sociales à l'école. Mettre en cohérence discours et réformes scolaires est certainement au cœur d'une politique efficace de lutte contre les inégalités sociales et migratoires à l'école pour les années à venir.**

Nathalie Mons

Présidente du Cnesco

Professeure de sociologie à l'université de Cergy-Pontoise



EXPLOSION DES INÉGALITÉS : MYTHE OU RÉALITÉ ?

La chaîne des inégalités : les résultats scolaires n'expliquent pas tout p12

La fabrication des inégalités à l'école p13

Inégalités de traitement : l'école donne moins à ceux qui ont moins p14

1. En éducation prioritaire, des effectifs de classe pas si réduits
 2. Un enseignement de moins bonne qualité pour les élèves défavorisés
 3. Un environnement scolaire plus difficile pour les élèves défavorisés
-

Des inégalités sociales de résultats toujours plus fortes p19

1. Hausse des inégalités sociales : convergence des études françaises et internationales
 2. Une dégradation liée à la baisse des résultats des élèves défavorisés
 3. Une stabilisation, voire une amélioration du niveau des élites
 4. Des inégalités limitées en maternelle et au primaire, et multipliées au collège
-

Des inégalités sociales d'orientation qui se rajoutent aux autres p22

1. Le collège fait évoluer les volontés d'orientation des élèves défavorisés
 2. L'orientation diffère selon la catégorie sociale des élèves
-

Des diplômes aux rendements sociaux inégaux en termes d'emploi p23

1. Le baccalauréat n'est pas le même pour tous
 2. De fortes inégalités sociales d'insertion dans l'enseignement professionnel
-

Des difficultés dans la scolarisation des élèves issus de l'immigration p23

1. L'écart de performances entre les élèves issus de l'immigration et les natifs s'est creusé durant les années 2000
 2. Les performances scolaires sont de moins en moins liées à la position sociale et à l'éducation des parents chez les élèves issus de l'immigration
 3. Des trajectoires scolaires très différenciées selon l'origine migratoire
 4. Une forte mobilisation des familles immigrées
 5. Les élèves issus de l'immigration sont surreprésentés dans la voie professionnelle
-

Les Français conscients du manque de réalité de l'égalité des chances p26

1. La perception de l'égalité des chances est typée socialement
2. Le décrochage n'est pas perçu de la même façon selon le niveau socio-économique des familles



EXPLOSION DES INÉGALITÉS SOCIALES ET MIGRATOIRES À L'ÉCOLE : MYTHE OU RÉALITÉ ?

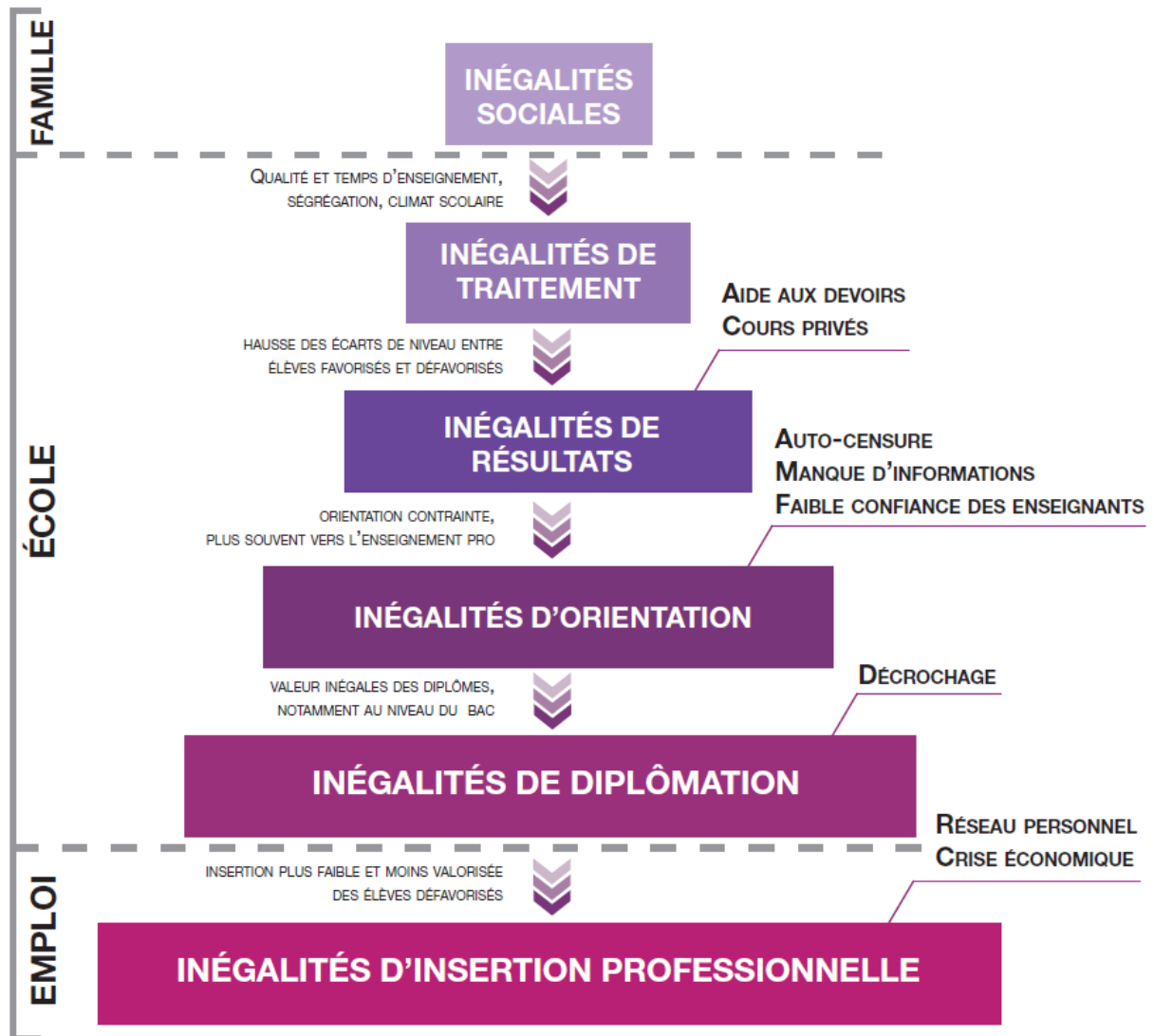
La chaîne des inégalités : les résultats scolaires n'expliquent pas tout

Le rapport du Cnesco tend à montrer que les inégalités sociales à l'école empruntent des formes multiples : inégalités de traitement dans les ressources d'apprentissage dont les élèves disposent réellement à l'école, inégalités dans leurs résultats scolaires, inégalités sociales dans les orientations, dans les diplômes et même dans le rendement des diplômes 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.

Par exemple, les orientations différenciées selon l'origine sociale ne s'expliquent pas seulement par les résultats scolaires des élèves. Ainsi, lors du palier de 3^{ème}, à niveau scolaire donné, les enfants de milieux défavorisés sont davantage orientés vers l'enseignement professionnel. Autocensure de parents moins informés, paris moins ambitieux des enseignants, entourage de pairs moins porteurs de métiers prestigieux... : les facteurs qui expliquent la fabrication des inégalités d'orientation sont multiples. Les enfants défavorisés subissent des inégalités d'orientation qui viennent renforcer les inégalités scolaires pour créer des parcours scolaires différents selon l'origine sociale.

Le Cnesco s'attache ici à détailler le processus qui conduit à une augmentation des inégalités dans le parcours des élèves dans l'institution scolaire.

La fabrication des inégalités à l'école



Source : Cnesco

Inégalités de traitement : l'école française donne moins à ceux qui ont moins

Depuis le début des années 1980, la France a mis en place une politique d'éducation prioritaire qui certes a augmenté les moyens des établissements défavorisés (par une baisse de la taille des classes (très limitée), des budgets de fonctionnement, un encadrement supérieur des élèves hors personnel enseignant, ...) mais sans renforcer les dimensions cruciales dans les apprentissages des élèves (temps d'enseignement, expériences des enseignants, qualité des méthodes pédagogiques utilisées, ...). Progressivement, un phénomène de discrimination négative s'est installé entre l'éducation prioritaire et les établissements du secteur ordinaire.

1. En éducation prioritaire, des effectifs de classe pas si réduits

Depuis 35 ans, la France a mis en place un programme d'éducation prioritaire, destiné aux établissements les plus défavorisés. La mesure phare de ce programme, comme dans les autres pays de l'OCDE ayant fait ce choix, consiste dans la **baisse des effectifs d'élèves dans les classes**. Cette volonté affichée a été très timide.

En 2015, **du CP au CM2, l'effectif moyen dans les classes d'éducation prioritaire était de 22,7 élèves, soit seulement 1,4 élèves de moins** que dans les écoles hors éducation prioritaire. De plus, cet écart tend à se resserrer (plus de 2 élèves d'écart en 2009).

En 2015 toujours, **au collège, l'effectif moyen d'une structure (« du nombre moyen d'élèves à chaque cours ») était de 21,7 en éducation prioritaire, soit 2,5 élèves de moins** que dans les collèges hors éducation prioritaire.

Tant dans le primaire qu'au collège, **la différence entre les effectifs par classe entre l'éducation prioritaire et les autres établissements demeure trop faible pour avoir un impact pédagogique positif véritable**. Les recherches menées sur la réduction de la taille des classes (Cnesco, 2014) montrent en effet que seule une réduction importante de la taille des classes dès le primaire permet l'amélioration significative des résultats scolaires des élèves socialement défavorisés, à condition qu'elle soit associée à une adaptation des pratiques pédagogiques.

2. Un enseignement de moins bonne qualité pour les élèves défavorisés

Le rapport du Cnesco montre que, sur des dimensions centrales dans les apprentissages, les élèves scolarisés en éducation prioritaire ne bénéficient pas d'une qualité d'enseignement identique à celle des élèves scolarisés en établissements du secteur ordinaire.

L'étude montre que, sur les deux dimensions centrales dans la réussite scolaire (le temps d'apprentissage et l'expérience professionnelle des enseignants), les élèves issus de l'éducation prioritaire ne bénéficient pas d'une égalité de traitement. **Le temps des apprentissages scolaires y est notablement raccourci** (problèmes de discipline, exclusions et absences des élèves, absentéisme des enseignants) **et le recours à des enseignants contractuels et débutants s'est accru sur la dernière décennie.**

Des temps d'apprentissage plus courts

Selon l'enquête TALIS (2013), les enseignants d'éducation prioritaire estiment consacrer au collège **21 % du temps de classe à l'instauration et au maintien d'un climat de classe favorable** (contre 16 % hors éducation prioritaire et 12 % dans le privé). Cela représente une diminution du temps effectif accordé aux apprentissages des élèves.

Par exemple, en se fondant sur ces différences de temps utile apprécié par les enseignants dans TALIS (2013), sur 4h de français par semaine annoncées en classe de 3^e, le temps d'enseignement effectif serait de 2h30 en éducation prioritaire, 2h45 hors éducation prioritaire et 3h dans le privé.

Cela signifie que les élèves de 3^e scolarisés dans le privé profitent d'une demi-heure d'enseignement supplémentaire en français chaque semaine.

De plus, d'après les recherches, **les exclusions temporaires semblent concerner davantage les élèves des établissements défavorisés**, réduisant également leur temps d'exposition à l'enseignement.

Enfin, dans les établissements classés Éclair en 2013-2014 (en éducation prioritaire), le taux d'absentéisme des élèves atteignait 27 %, contre 16 % dans les autres établissements.

Des méthodologies d'apprentissage moins efficaces

Les recherches nationales et internationales ont permis de **déterminer les stratégies d'apprentissage les plus efficaces** et leur utilisation par les élèves selon leur position sociale.

L'OCDE s'est intéressée à trois grandes stratégies d'apprentissage dans la compréhension de l'écrit.

- **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.

- **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.

- **Stratégies de contrôle (feedback)**

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. Elles sont centrales pour apprendre à apprendre.

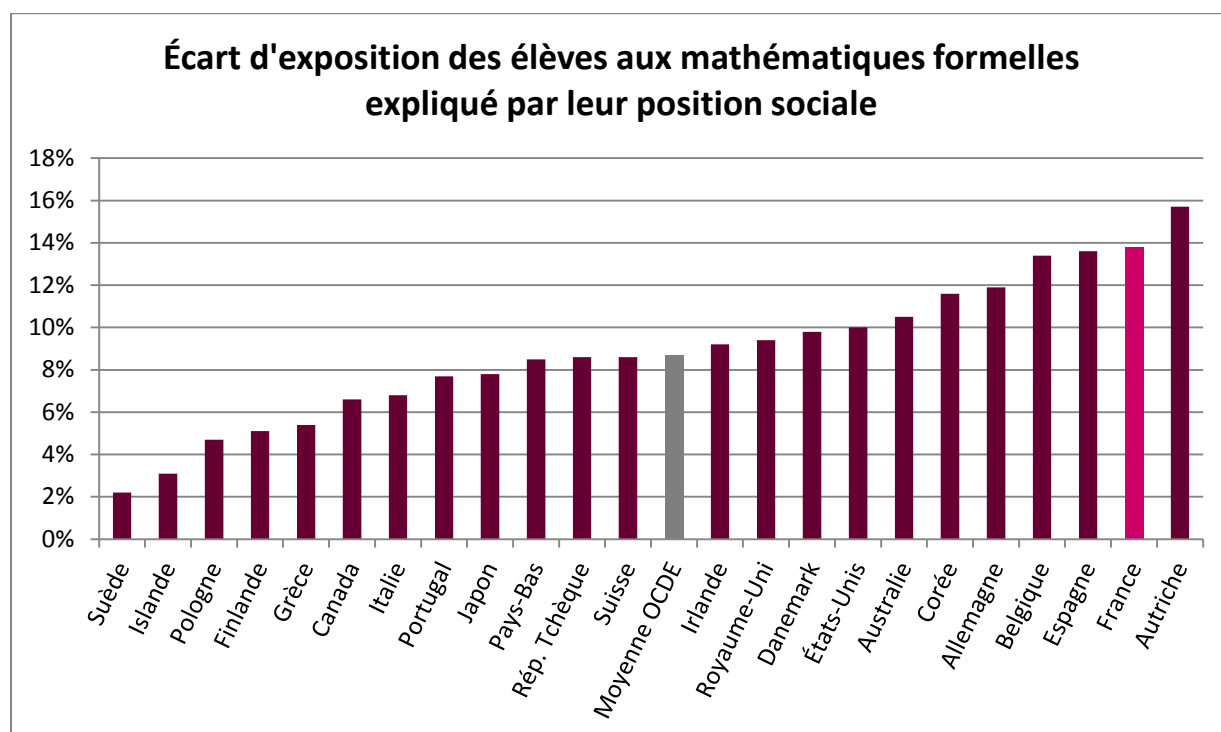
Sur les stratégies de contrôle, les plus complexes, **la France fait partie des pays de l'OCDE dans lesquels l'écart d'utilisation de ces stratégies entre élèves favorisés et défavorisés est le plus important**. Autrement dit, **les élèves défavorisés mobilisent moins souvent des stratégies complexes.**

Confrontés à des contextes qui concentrent les difficultés scolaires, **les enseignants, faute de formation poussée, développent moins souvent, pour les élèves défavorisés, les méthodes** permettant à l'élève d'adapter une posture réflexive sur ses apprentissages.

Le fait d'intégrer, dans les apprentissages en mathématiques, des mathématiques formelles, permet d'acquérir un haut niveau de conceptualisation et de performance globale dans cette discipline.

L'enquête PISA montre que **la France est l'un des pays qui accorde le plus d'importance aux mathématiques formelles** (comme le Japon, la Corée ou la Pologne), par opposition aux mathématiques de la vie courante.

Pour autant, en France, l'exposition des élèves à cet enseignement des mathématiques formelles est très marquée socialement. **Les élèves les plus défavorisés sont 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.



Source : OCDE, 2012

Que sont les mathématiques formelles ?

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 €. Il paye 20 € pour la livraison. Combien a-t-il dépensé ? »

Ces études convergent avec celles menées pour le Cnesco. Butlen, Charles-Pézard et Masselot (Cnesco, 2016) montrent, en effet, que **les enseignants en éducation prioritaire peuvent être tentés de donner des exercices plus simples et d'aider beaucoup plus ces élèves**. Ces pratiques représentent un risque d'aggravation de leurs difficultés.

|| Des enseignants de plus en plus souvent contractuels

Entre 2005 et 2014, une très forte augmentation du recours aux enseignants non titulaires est observée (de 15 396 à 25 988 dans le 2nd degré). Une part de cette évolution s'explique par le manque d'attractivité dans certaines disciplines, en voies générale et professionnelle. Les contextes défavorisés (quartiers populaires, voie professionnelle) sont également moins demandés par les enseignants titulaires, entraînant un recours accru aux non-titulaires.

|| Des enseignants plus novices

Dans le 1^{er} degré, la part d'enseignants peu expérimentés (moins de 30 ans) a augmenté ces dernières années, passant de 22 % en 2008 à 26 % en 2015.

Dans le second degré, la part de jeunes enseignants (moins de 30 ans) est deux fois plus importante en éducation prioritaire (17 % contre 9 % hors éducation prioritaire, en 2011).

Or, la recherche a montré que **le sentiment d'efficacité d'un enseignant est nettement plus faible lorsqu'il a moins de 5 ans d'expérience**. Sans préjuger des compétences et de la motivation de ces enseignants, les affecter sans expérience dans des établissements difficiles pourrait les mettre en situation d'échec.

De plus, **les enseignants débutants souhaitent peu souvent rester longtemps dans leur premier établissement**. La moitié des enseignants en éducation prioritaire exercent dans leur établissement depuis 3 ans ou moins, contre 5 ans ou moins pour les enseignants hors éducation prioritaire.

3. Un environnement scolaire plus difficile pour les élèves défavorisés

|| Des phénomènes puissants de ségrégation

Comme l'ont déjà montré les travaux du Cnesco en 2015, les phénomènes de ségrégations sociale et scolaire qui touchent l'école française sont puissants, entre les établissements et dans les établissements. Le Cnesco a exposé que **12 % des élèves fréquentent un établissement accueillant deux tiers d'élèves défavorisés** (parents ouvriers, chômeurs ou inactifs).

Sur les dix dernières années, malgré la timide politique de mixité sociale sous forme d'assouplissement de la carte scolaire (2007), les données de PISA (Monseur et Baye ; Felouzis, Fouquet-Chauprade, Charmillot et Imperiale-Arefaine, Cnesco, 2016) et le traitement des bases

administratives nationales (Ly et Riegert, Cnesco, 2016) montrent **une stabilité des ségrégations sociale et scolaire entre les établissements**. Les données PISA suggèrent dans la première moitié des années 2000 une accélération de la ségrégation scolaire dans les collèges de l'échantillon accueillant des élèves de 15 ans.

Enfin, **un processus de ségrégation d'origine migratoire pourrait être également à l'œuvre dans les collèges**. Les élèves d'origine immigrée ne seraient pas répartis de manière homogène entre les différents établissements. **Le rapport du Cnesco (Monseur et Baye, Cnesco, 2016) met en évidence une possible accélération de la ségrégation d'origine migratoire depuis 2000.**

Monseur et Baye (Cnesco, 2016) soulignent que ces derniers chiffres sont à prendre avec précaution : la France a refusé, jusqu'alors, de développer toutes les analyses au niveau de l'établissement dans l'enquête PISA, les élèves de 15 ans pouvant être scolarisés en France au collège et au lycée. Ces recherches ne permettent qu'une analyse réduite des phénomènes observés au collège, en les centrant sur les élèves en retard scolaire à 15 ans.

|| Un contexte d'insécurité marquant pour les élèves et les enseignants

Les contextes ségrégués ne sont pas bénéfiques en termes de climat scolaire. Les élèves défavorisés bénéficient d'un cadre d'apprentissage qu'ils perçoivent comme moins sécurisé, moins discipliné et moins porteur en termes de relations positives entre élèves et enseignants. Sur ces dernières dimensions, les écarts se creusent en faveur des élèves favorisés, sur la dernière décennie.

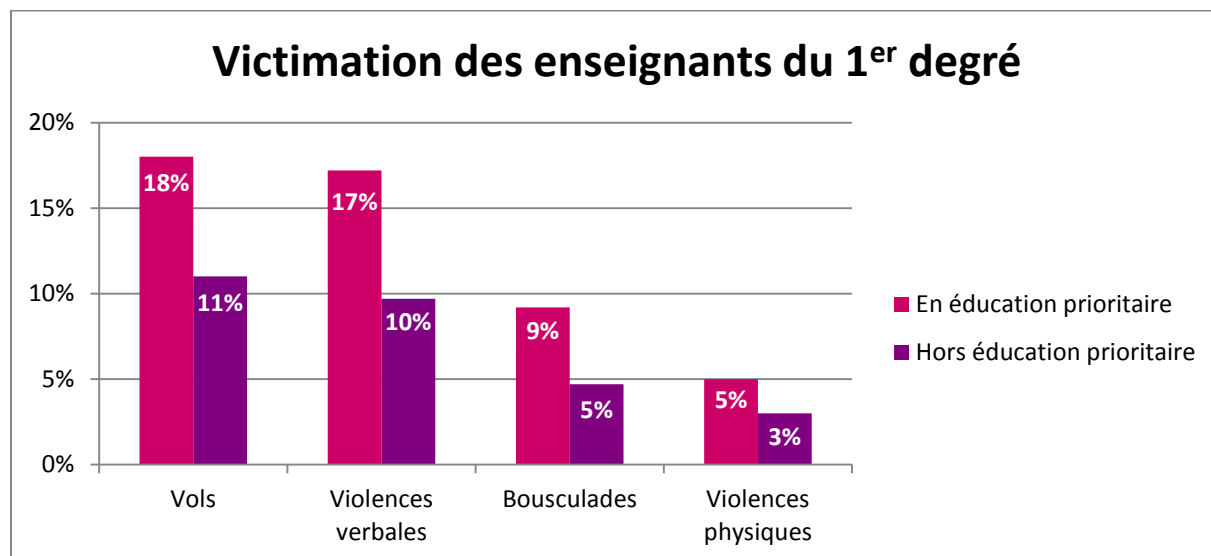
En 2016, **un tiers des élèves disent se sentir en insécurité au sein de leur collège d'éducation prioritaire contre un quart dans les autres établissements** (DEPP).

Plus globalement, en France, on observe une très forte corrélation de la position sociale de l'élève et le climat scolaire dans lequel il est accueilli, largement supérieure à la moyenne de l'OCDE (OCDE, 2012). Dans les pays marqués par plus de justice sociale, le climat scolaire ne dépend pas du milieu social de l'élève (c'est le cas en Finlande, au Canada, en Islande, en Norvège, ...)

Plus finement, Goussé et Le Donné (Cnesco, 2016) montrent que le **climat scolaire évolue négativement** en France entre 2000 et 2009, tout particulièrement pour les élèves les moins avancés scolairement. En 2009, **parmi les élèves les plus en difficulté, un sur trois considérait être dans un environnement scolaire l'empêchant de travailler correctement**. Ils n'étaient que 18 % parmi les élèves avancés scolairement à se plaindre de conditions de travail difficiles (indiscipline des élèves).

Pour d'autres dimensions du climat scolaire pourtant, l'école française s'est nettement améliorée durant la dernière décennie. Ainsi la qualité des relations élèves-enseignants a progressé durant la décennie 2000. Mais même dans ce cadre positif, les écarts de traitement se creusent entre élèves favorisés et défavorisés, les premiers bénéficiant plus d'une école bienveillante. En 2009, 92 % des élèves français de niveau scolaire avancé déclaraient avoir l'impression d'être traités de façon juste par leur enseignant, contre 69% seulement en 2000 (Goussé et Le Donné, Cnesco, 2016). **Les élèves les moins avancés scolairement restent moins nombreux que leurs pairs favorisés à reconnaître un bon traitement de la part de leurs enseignants (76 % en 2009, contre 71 % en 2000).**

Enfin, les enseignants subissent aussi les effets négatifs de ces contextes scolaires dégradés. Par exemple, dans le premier degré, **le fait d'exercer en éducation prioritaire est un facteur aggravant pour tous les types de victimation.**



Source : enquête nationale de Debarbieux et Fotinos (2012)

Au total sur les dimensions cruciales des apprentissages, les élèves défavorisés sont confrontés à des contextes d'apprentissage moins porteurs que leurs pairs favorisés. Ces inégalités de traitement vont se transformer en inégalités sociales d'acquisitions scolaires.

Des inégalités sociales de résultats toujours plus fortes

1. Une hausse des inégalités sociales : convergence des études françaises et internationales

Depuis 10 ans, PISA a montré une aggravation des inégalités sociales dans l'école française. Dans le même temps, elles se réduisaient dans les pays de l'OCDE, et tout particulièrement dans les pays très inégalitaires comme l'Allemagne, la Suisse ou les États-Unis, qui ont entamé des politiques volontaristes pour davantage de justice sociale.

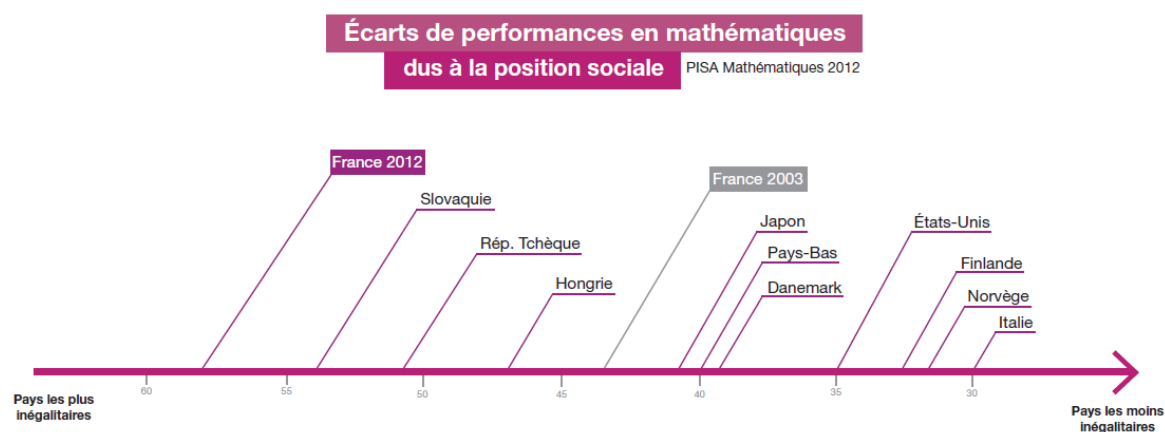
Mais cette étude internationale reflète-t-elle la réalité ? A-t-on le bon thermomètre ?

Les résultats des études françaises convergent avec PISA pour montrer que les inégalités scolaires se sont creusées en France. Ainsi, en 2012, les évaluations DEPP pour la LOLF révèlent que 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. En parallèle, les élèves des établissements les plus favorisés maîtrisent au moins 80 % des compétences requises (Rocher, Cnesco, 2016).

Les études les plus récentes montrent que ces phénomènes s'inscrivent bien dans la durée. En ce qui concerne la maîtrise de la langue, la dernière enquête de Cedre (2015) a été renouvelée pour le collège et interdit 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. 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 ce qui confirme l'évolution qu'indique PISA.

Au total, d'après les enquêtes nationales et internationales, d'après ces résultats, **la France est ainsi devenue le pays avec l'école la plus inégalitaire de l'OCDE, cette tendance s'inscrit désormais dans la durée.**



Données : OCDE-DEPP

Le rapport du Cnesco met en évidence un déterminisme socio-culturel plus important en France que dans les autres pays de l'OCDE, particulièrement en augmentation sur les mathématiques.

2. Une dégradation liée à la baisse des résultats des élèves défavorisés

La forte augmentation des inégalités en France s'explique, avant tout, par **une nette baisse du niveau des élèves défavorisés, en mathématiques comme en compréhension de l'écrit**. Ainsi, au-delà de l'augmentation des inégalités, **la France fait partie des pays de l'OCDE dont le niveau des élèves défavorisés baisse le plus entre 2003 et 2012** (Cf. graphique ci-dessous, cadran bas à droite).

À l'opposé, le graphique ci-dessous montre que c'est majoritairement en développant des politiques éducatives qui ont réussi à faire progresser le niveau scolaire des élèves les plus défavorisés que des pays sont parvenus à réduire les inégalités sociales à l'école. C'est notamment le cas des États-Unis et de la Norvège (Cf. graphique ci-dessous, cadran en haut à droite).

Situation des pays en fonction des évolutions PISA Mathématiques 2003 - 2012
de leurs inégalités et du niveau des élèves défavorisés



Source : OCDE

3. Une stabilisation, voire une amélioration du niveau des élites

La situation de la France évolue à contre-courant de la plupart des autres pays. Felouzis et al. (Cnesco, 2016) s'intéressent aux évolutions des inégalités scolaires en France, concernant la compréhension de l'écrit entre 2000 et 2012. Le score moyen des élèves défavorisés baisse. De plus, quand la moyenne de l'OCDE enregistre une baisse de 13 points sur le score moyen des 20 % les plus favorisés au plan socio-économique, la France accroît son score de + 18 points pour ces mêmes élèves.

Évolution des inégalités socio-économiques dans la compréhension de l'écrit entre 2000 et 2012

	France	OCDE
Augmentation du score moyen pour un point de plus sur l'échelle socio-économique	+16	-1
Score moyen des 20 % les plus défavorisés au plan socio-économique	-11	+22
Score moyen des 20 % les plus favorisés au plan socio-économique	+18	-13

Ces résultats ne se retrouvent pas en mathématiques.

4. Des inégalités limitées en maternelle et au primaire et multipliées au collège

Le rapport du Cnesco montre une évolution des inégalités tout au long de la scolarité obligatoire. La maternelle et le primaire semblent réussir à stabiliser les inégalités. En revanche, **le collège apparaît comme un multiplicateur d'inégalités.**

Des inégalités sociales d'orientation qui se rajoutent aux autres

1. Le collège fait évoluer les volontés d'orientation des élèves défavorisés

L'autocensure des familles, le contexte scolaire ségrégué et le processus d'orientation dans l'institution elle-même vont créer des inégalités d'orientation complémentaires des autres inégalités, à tous les paliers du parcours scolaire.

L'ambition des aspirations des parents en termes d'orientation pour leur enfant et surtout leur constance sont essentielles dans l'orientation. 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 bac 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.

Le collège fait monter le déterminisme social dans les choix d'orientation. Les vœux des familles en troisième montrent que le collège a une influence forte sur les aspirations des élèves : il fait évoluer les aspirations des élèves défavorisés vers des choix « plus réalistes » (par opposition aux « métiers rêvés » (pilote, artiste, ...)) ou des métiers « plus stables », et accentue la corrélation entre le milieu social et les aspirations.

2. L'orientation diffère selon la catégorie sociale des élèves

Les inégalités sociales d'orientation ont leur vie propre. Elles se cumulent avec celles des résultats scolaires. Ainsi, la probabilité d'accéder à une seconde générale ou technologique est deux fois plus importante pour un élève issu de milieu favorisé que pour un élève issu de milieu défavorisé (à notes égales obtenues au contrôle continu en français et en mathématiques, DEPP).

Entre 2000 et 2012 l'équité dans l'orientation entre les élèves n'a pas évolué positivement. Les orientations en fin de troisième sont toujours fortement expliquées par la PCS des familles mais surtout par le niveau des acquis en classe de 6^e des élèves (Caille, 2014, *in* Vrignaud, Cnesco, 2016). Le niveau de diplôme élevé de la mère (au moins le bac) est toujours explicatif d'un accès en seconde générale et technologique, sans redoublement, et le niveau de diplôme du père devient plus important pour les niveaux d'éducation plus élevés.

Des diplômes aux rendements sociaux inégaux en termes d'emploi

1. Le baccalauréat n'est pas le même pour tous

L'objectif fixé de 80 % d'une classe d'âge possédant le niveau baccalauréat masque la réalité des inégalités sociales de diplomation. **Il existe une hiérarchie entre les voies générale, technologique et professionnelle et au sein des voies. C'est entre les filières que se joue la hiérarchie.** À ce titre, la filière scientifique de l'enseignement général est considérée comme étant une « voie royale ».

Le rapport du Cnesco montre que cette hiérarchie entre les trois voies, et, dans la voie générale, entre les filières, n'a pas évolué sur les 30 dernières années (Ichou, Cnesco, 2016).

2. De fortes inégalités sociales d'insertion dans l'enseignement professionnel

À diplôme de la voie professionnelle équivalent, selon leur milieu social, les jeunes ne sont pas égaux face à l'insertion dans la vie active.

La contribution de Di Paola, Jellab, Moullet, Olympio et Verdier (Cnesco, 2016) montre que, 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 tertiaires (16 % contre 26 %). Pour les CAP-BEP, ces inégalités de rendement social des diplômes existent également et se sont accrues depuis la crise économique de 2008.

Des difficultés dans la scolarisation des élèves issus de l'immigration

1. L'écart de performances entre les élèves issus de l'immigration et les natifs s'est creusé durant les années 2000

En dix ans, d'après PISA, l'écart de performances scolaires entre les élèves issus de l'immigration et les natifs s'est accru, à l'instar de la détérioration des inégalités sociales à l'école. Avec l'Italie, la France est le pays de l'OCDE où les écarts augmentent le plus. **Même à milieux économique et social des élèves donnés, en France, l'écart de résultats scolaires entre élèves issus de l'immigration et les natifs est largement supérieur à la moyenne de l'OCDE.**

**Situation des pays en fonction de l'écart de résultats
entre natifs et immigrés et de son évolution**

PISA Mathématiques 2003 - 2012



Source : OCDE

Près de la moitié des jeunes appartenant aux secondes générations d'immigrés présente des difficultés sévères. Ainsi, en France, près de 43 % des élèves issus de l'immigration n'atteignent pas le niveau 2 en mathématiques (PISA 2012).

2. Les performances scolaires sont de moins en moins liées à la position sociale et à l'éducation des parents chez les élèves issus de l'immigration

Ce qui évolue par rapport à 2003, c'est une **diminution du déterminisme social pour les élèves issus de l'immigration et parallèlement un accroissement pour les élèves natifs.** En outre, l'importance du diplôme des parents apparaît désormais beaucoup plus importante pour les élèves natifs que pour les autres.

C'est-à-dire que, de plus en plus, les enfants d'immigrés ont des résultats inférieurs aux natifs, sans que l'élévation du niveau d'éducation/CSP de leurs parents ne joue aussi favorablement que pour les natifs (Felouzis et al., Monseur et Baye, Cnesco, 2016).

D'après Felouzis et al., alors que traditionnellement les difficultés scolaires des enfants issus de l'immigration étaient interprétées comme des difficultés socio-économiques de leurs milieux familiaux, ce résultat négatif pourrait s'expliquer par **un contexte scolaire nouveau marqué par un phénomène de discrimination négative ; notamment dû à une accélération de la ségrégation d'origine migratoire dans les collèges accueillant des élèves en retard (Monseur et Baye, Cnesco, 2016).**

3. Des trajectoires scolaires très différenciées selon l'origine migratoire

À partir de données nationales, Brinbaum et *al.* (Cnesco, 2016) montrent que, concernant les élèves de 2^{nde} génération, ces inégalités sont très différenciées selon les origines migratoires. Si elles demeurent très importantes pour les communautés les plus récemment arrivées en France (Afrique sahélienne, Afrique Centrale, Golfe de Guinée...), l'analyse des évolutions, entre les panels 1995 et 2007, montre que **pour les élèves maghrébins et portugais, certes les résultats bruts restent inférieurs à ceux des natifs, mais à catégories socio-professionnelles, niveau d'éducation et structure familiale donnés, les écarts s'atténuent très fortement en 6^e (2007) et en 3^e(2011).**

La communauté asiatique se caractérise par des résultats sur-performants.

4. Une forte mobilisation des familles immigrées

|| Des aspirations en termes d'orientation qui progressent

Les aspirations, en termes d'orientation pour leurs enfants, des familles issues de l'immigration, sont particulièrement ambitieuses. Elles diffèrent selon l'origine migratoire des élèves (Brinbaum, Farges et Tenret, Cnesco, 2016). Ainsi, à caractéristiques sociales et familiales similaires, **les familles issues de l'immigration maghrébine ont des aspirations scolaires deux fois plus élevées, pour un baccalauréat général, que celles des familles françaises.** À notes et contexte scolaire donnés, elles ont même des aspirations trois fois supérieures.

|| Un recours plus important aux cours privés

L'origine migratoire des parents est aussi en lien avec les cours particuliers, dans un sens inattendu. **À niveaux social et scolaire identiques, les enfants d'immigrés prennent davantage de cours que les élèves natifs** (excepté les élèves issus de l'immigration sahélienne). **Les élèves d'origine asiatique ont une probabilité 2,8 fois plus élevée et les élèves d'origine maghrébine 2 fois plus importante de prendre des cours privés que les élèves dont les deux parents sont nés en France** (Galinié et Heim, Cnesco, 2016).

5. Les élèves issus de l'immigration sont sur-représentés dans la voie professionnelle

Les jeunes issus des familles immigrées sont sur-représentés en voie professionnelle, à l'exception des élèves de l'Asie du Sud-Est.

Cependant, contrairement aux élèves de milieux socialement défavorisés, les élèves issus de l'immigration subissent moins d'inégalités dans l'orientation spécifique à leur origine migratoire. À catégories socio-professionnelles et résultats scolaires donnés, ces jeunes sont moins orientés vers

l'enseignement professionnel (Vrignaud, Cnesco, 2016). Pour autant, sur la période 1999-2011, on remarque que **leur faible niveau de compétences scolaires et le contexte scolaire dans lequel ils se trouvent** (notamment l'éducation prioritaire) **viennent davantage les pénaliser dans leur orientation**.

Tout se joue comme si à la fois, la seconde génération bénéficiait d'une élévation de niveau de formation des parents, pour les communautés intégrées de plus longue date, et profitait de la dynamique du projet d'immigration, mais se trouvait, désormais, davantage handicapée par l'institution scolaire dans ses choix d'orientation.

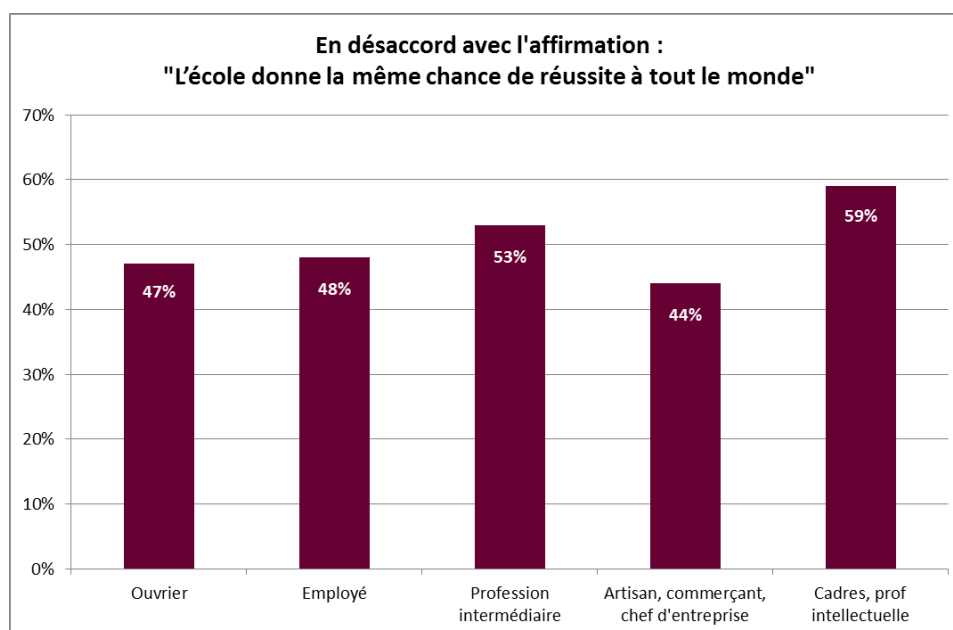
Ces différences dans les aspirations des familles en termes de carrière scolaire et la réalité de l'orientation vers le professionnel vont **créer des sentiments d'injustice et de discrimination vécue comme ethnoculturelle**. C'est tout particulièrement le cas des élèves maghrébins masculins orientés vers le professionnel (Brinbaum et Primon, 2013).

Les Français conscients du manque de réalité de l'égalité des chances

1. La perception de l'égalité des chances est typée socialement

Il n'y a **pas de consensus autour d'une réalité de l'égalité des chances à l'école** parmi les Français qui se partagent quasiment à 50 % sur le sujet. La perception de l'égalité des chances 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. Les employés, ouvriers et artisans/commerçants/chefs d'entreprise croient davantage à la réalité de l'égalité des chances (Parodi et Forsé, 2016).



Source : Parodi et Forsé (2016)



2. Le décrochage n'est pas perçu de la même façon selon le niveau socio-économique des familles

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).



COMMENT L'ÉCOLE FRANÇAISE FABRIQUE SES INÉGALITÉS ?

Le contexte économique et migratoire n'explique pas tout

p30

Les stratégies des familles partiellement responsables

p30

1. L'enseignement privé peu associé à l'accroissement des inégalités
2. Les cours privés : des effets limités
3. Les devoirs à la maison : un impact plus significatif sur les inégalités à l'école

La fabrique des inégalités par l'école

p32

1. Le recul de la scolarisation des moins de 3 ans à ce jour peu remis en cause
2. La politique de compensation de l'Éducation prioritaire : une discrimination devenue négative
3. Une accumulation inefficace des dispositifs de suivi individualisé des élèves
4. Une formation continue trop faiblement axée sur les apprentissages des élèves en difficultés
5. Une absence de politique de mixité volontariste entre et dans les établissements
6. Des politiques d'orientation trop peu centrées sur les inégalités sociales
7. Des orientations positives actuelles mais des défauts de mise en œuvre

COMMENT L'ÉCOLE FRANÇAISE FABRIQUE SES INÉGALITÉS ?

Le contexte économique et migratoire n'explique pas tout

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**.

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

Les stratégies des familles partiellement responsables

1. L'enseignement privé peu associé à l'accroissement des inégalités

Parmi les causes expliquant la progression des inégalités sociales dans l'école, le développement de l'enseignement privé est souvent avancé.

Pourtant, **l'enseignement privé semble avoir peu contribué à l'accroissement des inégalités**, à la fois parce que ses effectifs (primaire et secondaire) évoluent peu et que les recherches ne montrent pas d'impact très significatif sur les résultats scolaires.

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, la recherche montre que **l'écart se creuse surtout par rapport au segment de l'éducation prioritaire et non par rapport aux établissements publics du secteur ordinaire**. Goussé et Ledonné (Cnesco, 2016) montrent également un effet nul de l'enseignement privé sur l'aggravation des inégalités sociales à l'école entre 2000 et 2009.

Ces résultats pourraient s'expliquer par l'hétérogénéité de l'enseignement privé en France (établissements élitistes socialement et scolairement, « boîtes à bac », établissements développant des programmes en direction des élèves en difficulté, ...).

2. Les cours privés : des effets limités

Un recours important aux cours privés

Comme dans d'autres pays de l'OCDE, les élèves français ont recours, dès le collège, à des cours particuliers. Cependant, l'enquête PISA 2012, montre que **les élèves français ne sont pas les plus gros consommateurs de cours extrascolaires** (aide aux devoirs, cours privés, ...) parmi les pays de l'OCDE (comme le Japon, avec plus de 9 élèves sur 10).

Le suivi de ces cours extrascolaires n'est pas plus marqué socialement en France que dans la moyenne de l'OCDE. En revanche, **le marqueur social est plus fort en France que dans les pays où le système scolaire lui-même est plus égalitaire** (Finlande, Danemark, Islande, Suisse).

La contribution de Galinié et Heim (Cnesco, 2016) propose de se concentrer sur les cours privés de soutien scolaire. Ils montrent qu'en France, **10 % des élèves de 6^e et 20 % des élèves de 3^e prennent des cours privés de soutien scolaire**. Cependant, le suivi de ces cours est très marqué socialement.

Les enfants de chefs d'entreprise et professions libérales sont trois fois plus nombreux à suivre des cours que ceux d'ouvriers non qualifiés.

En France, des effets limités sur les performances des élèves

Les études menées, tant au niveau de PISA que dans la contribution de Galinié et Heim (Cnesco, 2016), montrent qu'en France, les bénéfices des cours privés en termes d'apprentissages, complexes à identifier, semblent faibles. **Ils pourraient être davantage associés – mais faiblement - à la carrière scolaire** (davantage de chances d'entrer en 2^{nde} générale et technologique par exemple à notes données) **qu'à une réelle amélioration des performances scolaires, notamment celles qui mobilisent des raisonnements complexes.**

Dans certains pays, prendre des cours extrascolaires est davantage associé aux performances des élèves (Japon, Corée, Australie).

3. Les devoirs à la maison : un impact plus significatif sur les inégalités à l'école

En France, les devoirs à la maison sont plus marqués socialement que dans les pays de l'OCDE (PISA 2012).

Or, les études montrent que le fait de faire des devoirs à la maison est corrélé positivement aux performances scolaires.

La fabrique des inégalités par l'école

Les politiques scolaires menées depuis trois décennies expliquent la dégradation des inégalités sociales dans l'école française.

1. Le recul de la scolarisation des moins de 3 ans à ce jour peu remis en cause

Depuis plusieurs décennies, la France a développé une tradition d'accueil des élèves en maternelle. PISA a révélé qu'en 2009, plus de **90 % des élèves de 15 ans avaient été scolarisés dès l'école maternelle. Aujourd'hui, presque 100 % des élèves de 4 à 6 ans le sont (West, Cnesco, 2016).**

Les recherches internationales convergent pour mettre en évidence les **effets positifs de la scolarisation en pré-élémentaire** dans la lutte contre les inégalités scolaires d'origine sociale et migratoire.

Plus récemment, des politiques de scolarisation des enfants de moins de 3 ans ont été menées. Après une nette baisse, la scolarisation à 2 ans est désormais stable. En 2015, 93 600 enfants étaient scolarisés à deux ans, soit 11,5 % des enfants de cet âge. **En éducation prioritaire, 20 % des enfants de moins de 2 ans sont scolarisés, loin de l'objectif affiché de 30 %.**

Faute d'un travail de fonds de concertation mené en collaboration avec les collectivités locales et d'une politique de communication efficace en direction des familles défavorisées visées par la réforme, l'objectif n'a, pour l'instant, pas été atteint.

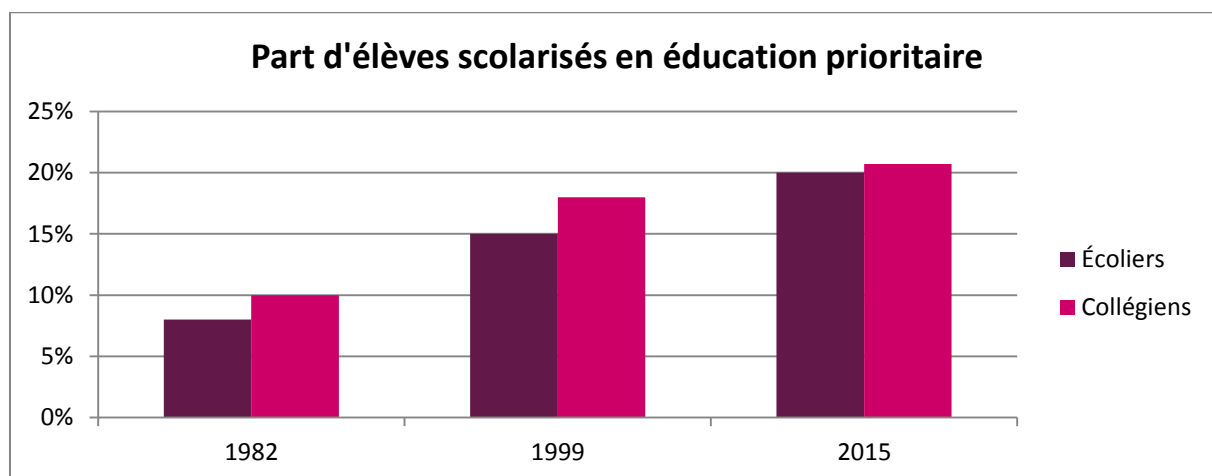
2. La politique de compensation de l'éducation prioritaire : une discrimination devenue négative

La première politique d'éducation prioritaire a été mise en place il y a plus de 35 ans. **Dès sa conception, les auteurs de cette politique alertaient sur la nécessité qu'elle ne soit que temporaire au risque d'entraîner des effets pervers de stigmatisation de ces établissements** du fait du label « éducation prioritaire », avec pour conséquence :

- le départ des familles les plus favorisées ;
- la dégradation dans la durée de la composition sociale de ces établissements ;
- les difficultés des enseignants à exercer leur métier ;
- les résultats des élèves négatifs.

Depuis, la recherche n'a pas mis en évidence l'efficacité de l'éducation prioritaire. De même, l'étude de Goussé et Ledonné (Cnesco, 2016) montre que **l'éducation prioritaire est fortement associée à la dégradation du niveau des élèves.**

Ces résultats peuvent s'expliquer par le fait que **les effets positifs de l'éducation prioritaire seraient, désormais, contrebalancés par ses effets pervers.** La dilution des effets bénéfiques serait notamment due à l'élargissement du public de l'éducation prioritaire. En effet, elle concerne, depuis trois décennies, de plus en plus d'élèves.



Source : DEPP

Ainsi, le régime de l'éducation prioritaire conduit à **octroyer des moyens supplémentaires à ces établissements** (taille des classes inférieure, encadrement hors enseignants plus important, dotations de fonctionnement plus élevés, partenaires multiples, ...), **mais ces moyens ne sont pas dirigés vers les dimensions efficaces de l'enseignement. Loin de constituer une discrimination positive, l'éducation prioritaire pourrait progressivement avoir créé de inégalités de traitement en défaveur des élèves défavorisés (cf partie 1).**

Zoom sur... la réforme de l'éducation prioritaire (2014)

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 rémunéré, primes** aux personnels renforcées, **formation des enseignants**, fonds d'innovation pédagogique, renforcement des équipes médicales et d'assistance sociale, ... 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 quelques 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 du 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 établissements 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. Ses évaluations seront publiées dans le rapport sur les *Inégalités territoriales* du Cnesco début 2017.

3. Une accumulation inefficace des dispositifs de suivi individualisé des élèves

|| Peu d'alternatives efficaces au redoublement

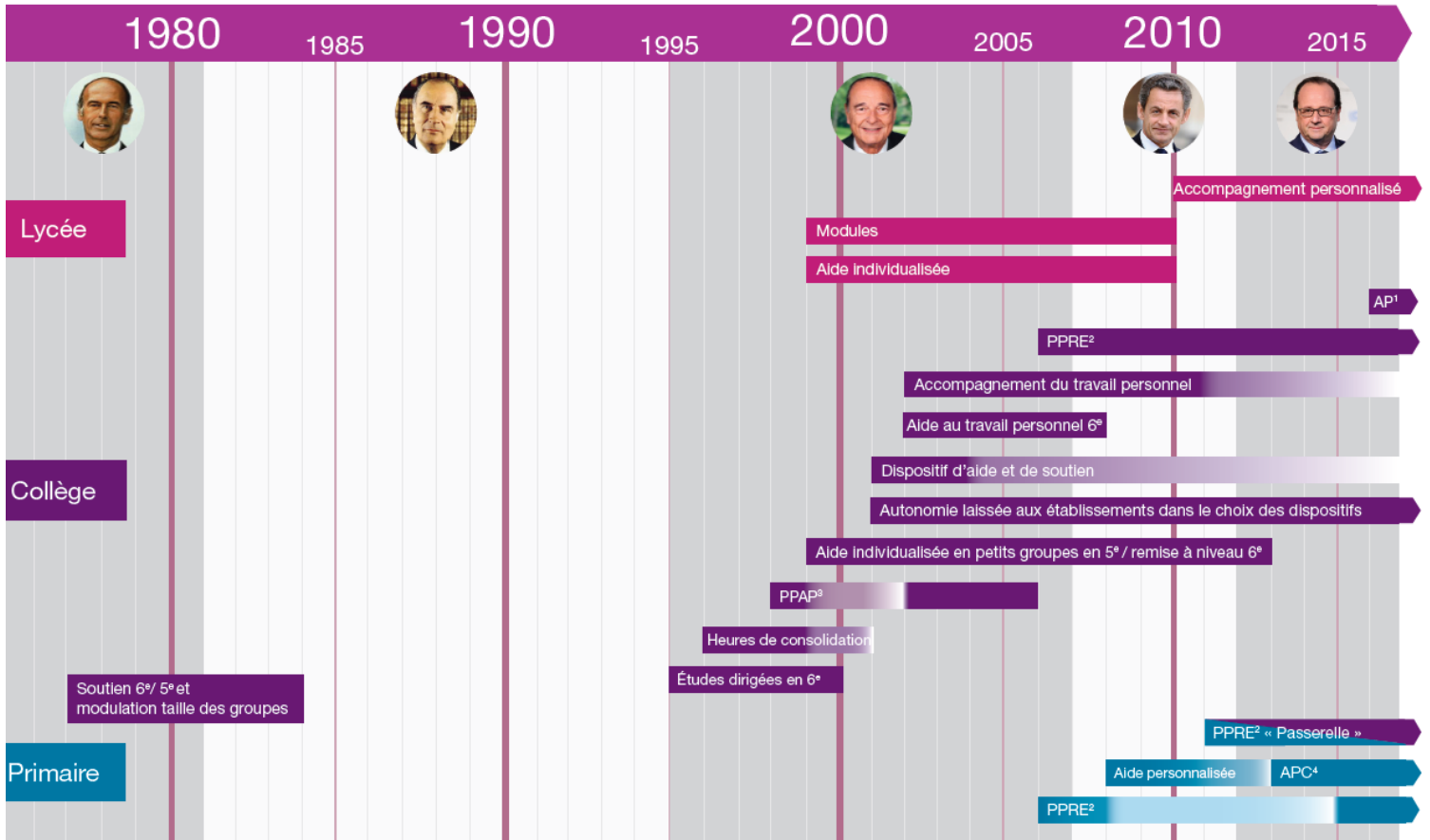
La France s'est longtemps caractérisée par son fort taux de redoublement. S'il demeure élevé, il a nettement régressé au cours des années 2000. Entre les enquêtes PISA 2003 et PISA 2012, le taux de redoublement a ainsi diminué de 11 points.

Le recul du redoublement ne peut avoir des effets bénéfiques sur les apprentissages des élèves les plus défavorisés que s'il s'accompagne de solutions alternatives efficaces (recommandations de la conférence de consensus sur le redoublement et le traitement de la difficulté scolaire, Cnesco, 2014). Or, de telles alternatives n'ont pas été mises en place.

|| Une accumulation des dispositifs sans véritable évaluation

De nombreux dispositifs ont vu le jour depuis 30 ans, sans modifier en profondeur l'apprentissage des élèves. Les dispositifs de suivi personnalisé à la périphérie de la classe ont été inaugurés dès l'avènement du collège unique pour le soutien personnalisé (Cf. Chronologie des dispositifs de suivi personnalisé à la périphérie de la classe). Dès la seconde moitié des années 90, des travaux transdisciplinaires visant, entre autres à redonner le goût aux élèves en difficulté d'apprendre voyaient également le jour (Cf. Chronologie des dispositifs pluridisciplinaires).

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



Légende :

Primaire / Collège

Extinction du dispositif

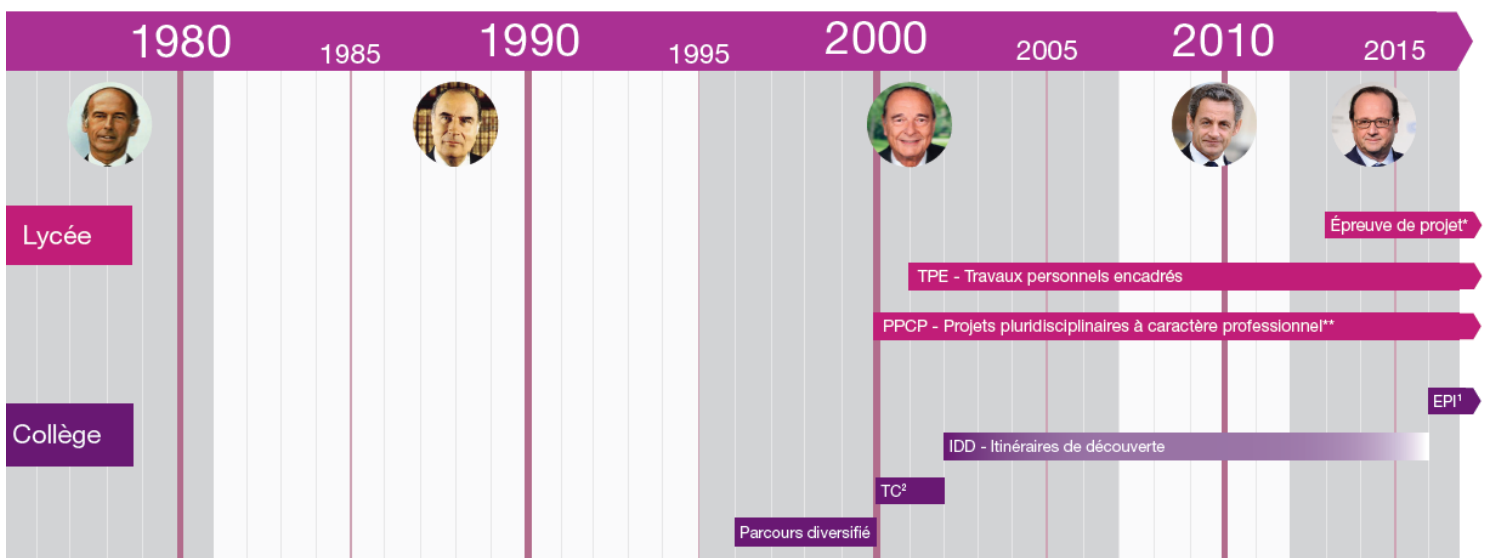
1. Accompagnement personnalisé (réforme du collège 2016)

2. Programme personnalisé de réussite éducative

3. Programme personnalisé d'aide et de progrès

4. Activités pédagogiques complémentaires

Chronologie des dispositifs pluridisciplinaires (Cnesco, 2016)



Légende :

Extinction du dispositif

1. Enseignements pratiques interdisciplinaires

2. Travaux croisés

* pour les lycéens de la voie technologique

** pour les lycéens de la voie professionnelle

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, ...).

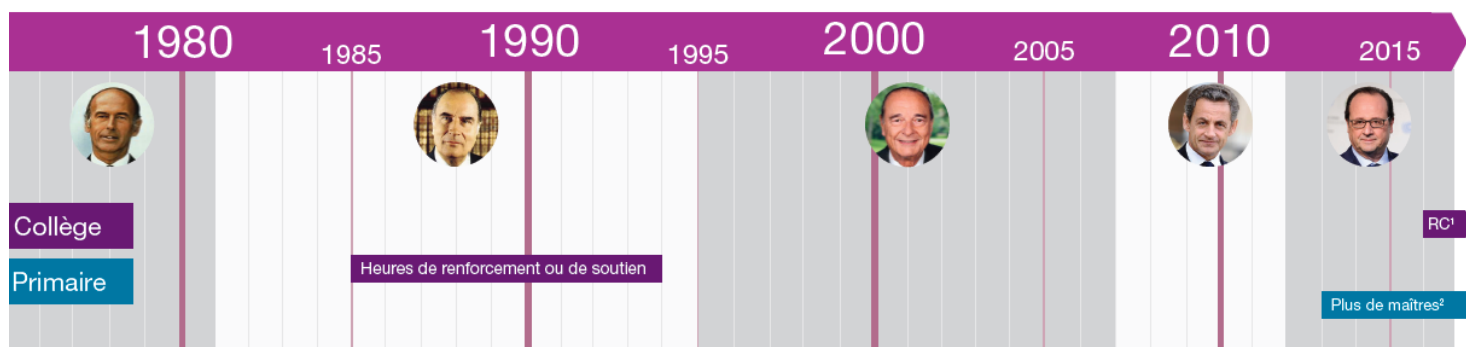
Ainsi, depuis 1980, les dispositifs de suivi personnalisé des élèves se superposent sans tenir compte d'un bilan rigoureux du précédent, avec des publics ciblés qui divergent tout comme leurs objectifs. On note une addition de dispositifs externes par rapport à la classe, avec un effet millefeuilles versus une cohérence des dispositifs, voire des stratégies de mises en œuvre, plus ou moins oubliées 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 les pratiques pédagogiques et 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 (Cf. Chronologie des dispositifs de pédagogie différenciée au sein de la classe). 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.

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



1. Réforme du collège : heures en petits groupes, 4h d'enseignement complémentaire

2. Plus de maîtres que de classes

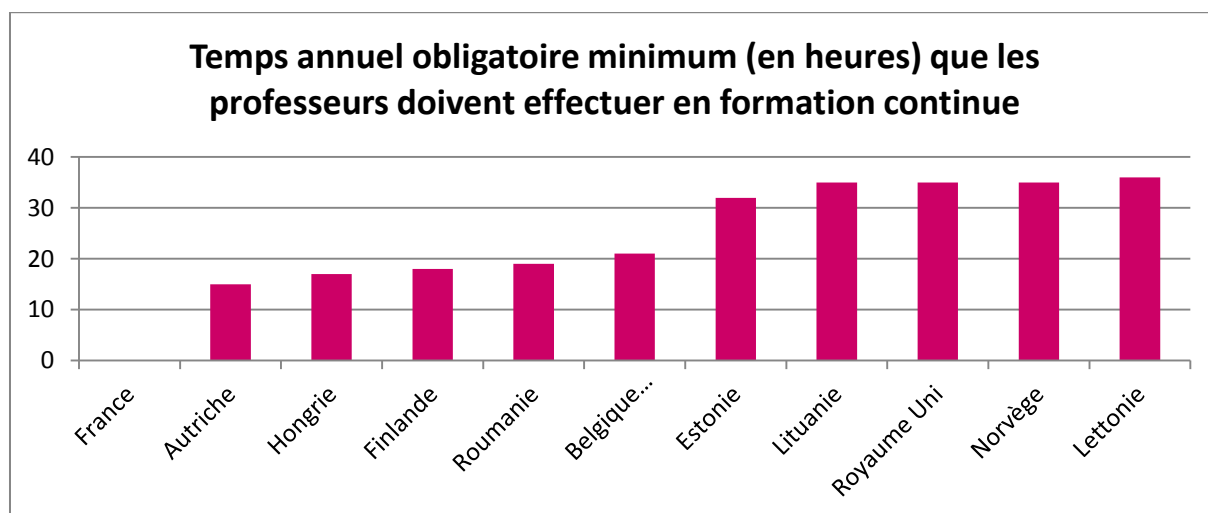
Ils l'ont déjà fait ailleurs...

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**.

4. Une formation continue trop faiblement axée sur les apprentissages des élèves en difficultés

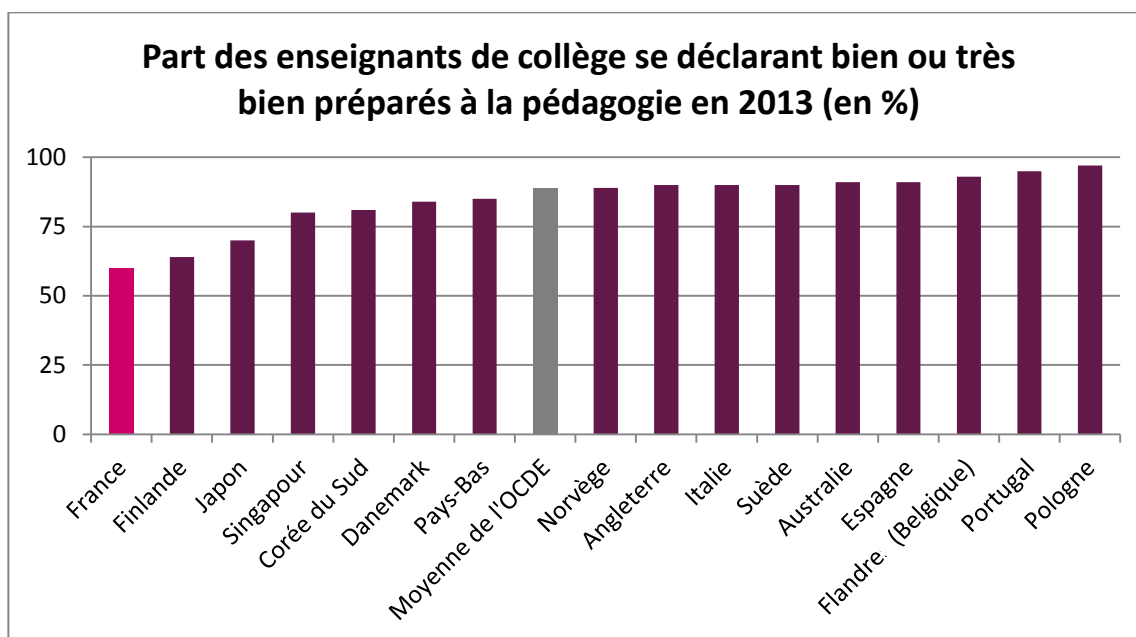
Si la formation initiale a retrouvé en partie une place dans le cursus des étudiants-enseignants avec la création des Espé, il reste encore beaucoup à faire en termes de formation continue. En effet, **la France est marquée par l'absence de formation continue annuelle obligatoire pour les enseignants, contrairement à d'autres pays européens** (voir graphique ci-après sur la formation au primaire et au collège).



Source: Eurydice, 2008

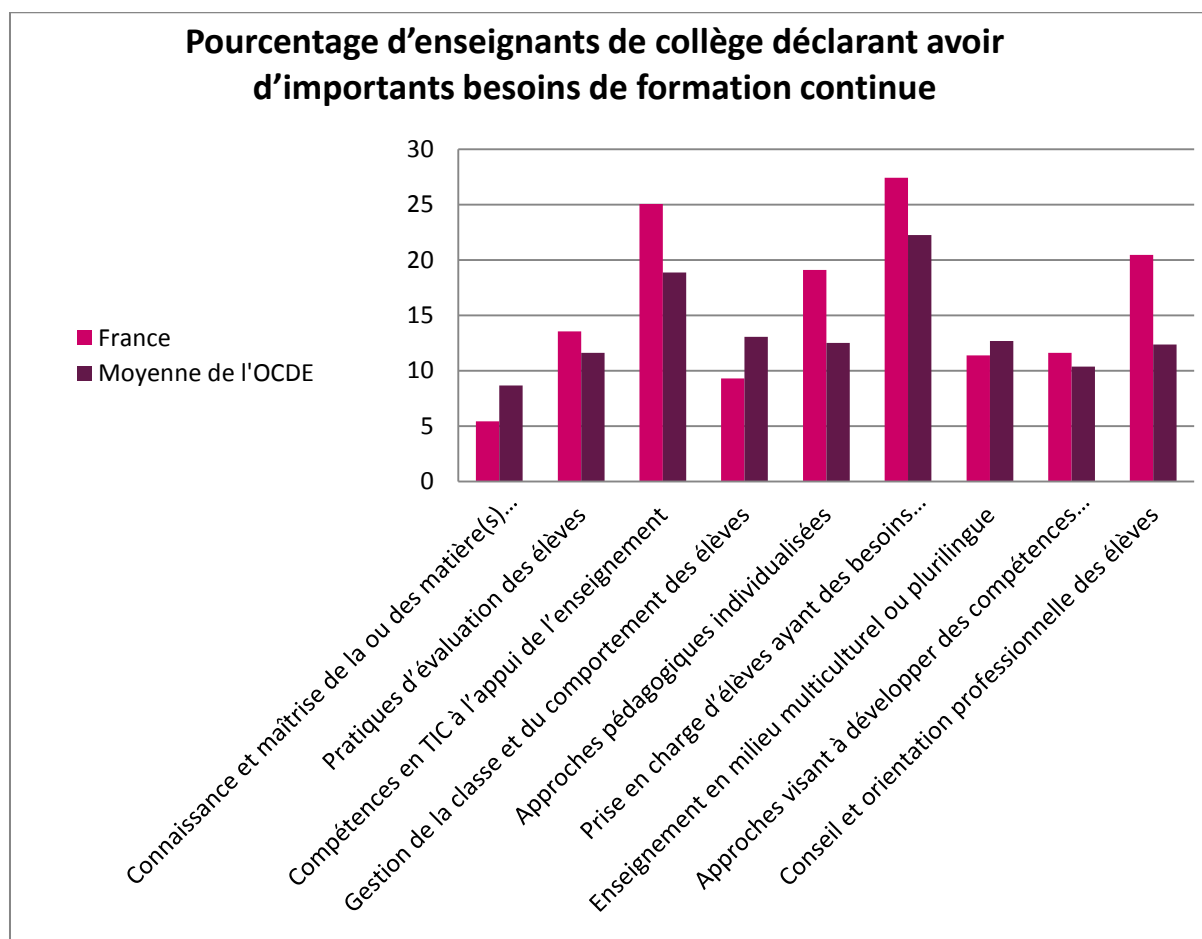
Au niveau des contenus, l'explicitation des politiques scolaires (cycles, non redoublement, socle commun) auprès des acteurs « en situation » est nécessaire. La mise en place de nouvelles organisations scolaires et de nouveaux programmes ne peut en effet avoir lieu sans être accompagnée d'une formation des enseignants, avec un outillage théorique et pratique, en lien avec les contextes d'exercice.

Les enseignants eux-mêmes revendiquent cette nécessaire formation continue et sont relativement peu à se déclarer bien ou très bien préparés à certains aspects de leur pratique professionnelle. Ainsi, au collège, alors qu'ils sont 90 % à se déclarer bien ou très bien préparés à leur discipline ils ne sont que 60 % à s'estimer préparés à la pédagogie (Cf. graphique ci-dessous).



Source : TALIS 2013, OCDE

Les besoins en formation déclarés par les enseignants sont divers, mais sont particulièrement importants en matière d'approche pédagogique individualisée (Cf. graphique ci-après).



Source : TALIS 2013

5. Une absence de politique de mixité volontariste entre et dans les établissements

Non seulement, aucune politique volontariste de mixité sociale entre les établissements n'a été menée depuis trois décennies, mais le collège unique français est marqué par une histoire riche de dispositifs ségrégatifs qui se cumulent.

Une absence de politique volontariste de mixité sociale

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 établissements.

En 2013, l'objectif de mixité à l'école a été introduit, pour la première fois, dans la loi de Refondation de l'école. Cependant, **aucune politique volontariste nationale de mixité scolaire n'a été mise en œuvre ces dernières années**. Seule une expérimentation à petite échelle a vu le jour en fin de quinquennat.

Zoom sur... les expérimentations sur la mixité à l'école

Le ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche a promu à l'automne 2015, dans une logique bottom-up, **des expérimentations autour de la mixité sociale dans une vingtaine de territoires volontaires. Un an plus tard, le nombre de territoires pilote engagés dès la rentrée 2016 s'est considérablement réduit**. Les zones les plus ségréguées comme le Nord et la région PACA n'entrent pas dans le champ de l'expérimentation et seul le collège est concerné par ces expérimentations.

En un an, ces premières tentatives d'expérimentation n'ont pas convaincu d'autres collectivités. Ces débuts montrent certainement que **cette logique bottom-up doit être aussi associée à des objectifs nationaux volontaristes**. 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.

Ils l'ont déjà fait ailleurs... et en France !

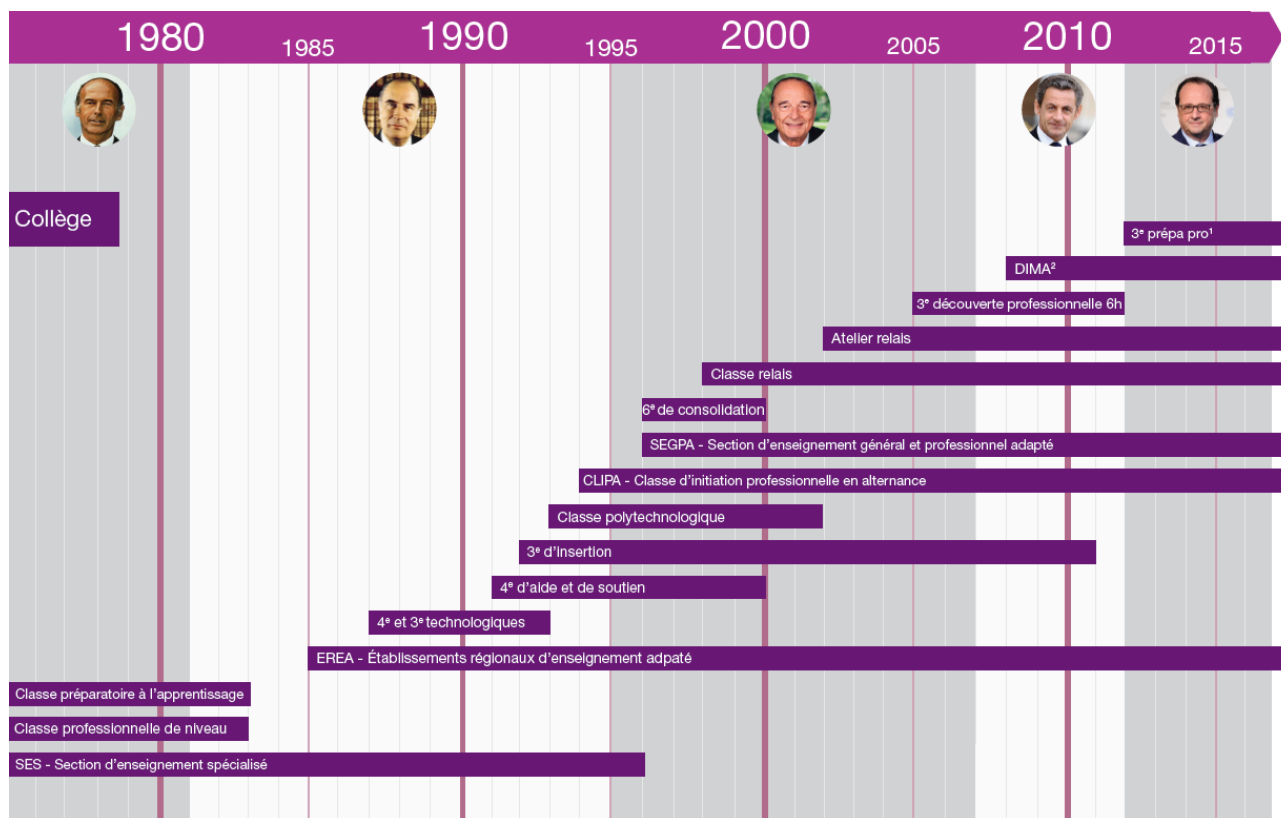
À l'étranger, plusieurs pays ont mis en place des politiques nationales volontaristes. En Belgique francophone, les **périodes d'inscriptions aux écoles ont été uniformisées** entre les écoles. Les **publics défavorisés sont autorisés à s'inscrire avant l'ouverture officielle** des dates d'inscription. Aux États-Unis (Massachusetts), le **choix des parents est encadré**, afin qu'aucune école ne dépasse de plus de 15 % le taux d'élèves défavorisés parmi sa population. Aux Pays-Bas, dans certaines communes, les parents doivent **choisir plusieurs écoles**, par ordre de préférence.

En France, des actions ont également été mises en œuvre, localement. À Amiens, **un collège a été déplacé dans la zone la plus défavorisée de la ville**, avec la mise en œuvre de pédagogies innovantes, d'échanges réguliers avec les parents et d'une politique de transports et de sécurité autour de l'établissement. La **communication avec les parents**, parfois dès la maternelle a permis également d'améliorer la mixité dans un collège de Toulouse. À Chauny (Picardie), **un lycée général et un lycée professionnel ont été réunis** et développent une culture commune entre élèves des différentes voies d'enseignement et entre enseignants.

Une histoire continue des dispositifs ségrégatifs au collège

Depuis l'avènement du collège unique, une succession de dispositifs dérogatoires ont été développés par l'institution.

Classes et filières ségrégatives au collège



1. 3^e préparatoire aux formations professionnelles

2. Disposition d'initiation aux métiers en alternance

Source : Cnesco

Des 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, **une part significative des élèves français ne connaît pas le collège unique, particulièrement en 3^e**. La ségrégation s'effectue par le bas (pour les élèves les plus faibles), mais aussi, récemment, par le haut (pour les meilleurs élèves, avec des classes européennes par exemple).

Ils l'ont déjà fait ailleurs...

En Pologne, le collège unique a été reconstruit. Jusqu'à la fin des années 1990, le système éducatif polonais était composé de seulement **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**.

6. Des politiques d'orientation trop peu centrées sur les inégalités sociales

Plusieurs politiques d'orientation ont été menées ces dernières années (quotas dans Affelnet, en BTS et en IUT, politique d'ouverture sociale dans les CPGE, ...). Mais **ces dispositifs présentent, pour la plupart d'entre eux, des effets quantitatifs faibles**. Par exemple, en 2015, seuls 1 800 jeunes ont été concernés par le dispositif « Meilleurs bacheliers » censé proposer une place en filière sélective aux 10 % de meilleurs bacheliers. De plus, ces dispositifs sont peu **souvent associés à des politiques d'accompagnement des élèves** dans leurs nouveaux établissements.

Enfin, pour les orientations plus « ordinaires », **les familles défavorisées bénéficient de peu de soutien** et souffrent d'un manque d'information.

Ils l'ont déjà fait...

En France, 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.

7. Des orientations positives actuelles mais des défauts de mise en oeuvre

Dans le cadre de la **loi de Refondation**, diverses orientations politiques ont été tracées. Certaines d'entre elles peuvent s'avérer positives, en termes de lutte contre les inégalités sociales à l'école. Pour impacter significativement les résultats des élèves, **leur mise en oeuvre devra être, dans les années à venir, plus volontariste**.

Une priorité au primaire contrariée par la réforme du collège

En 2012, la France était marquée par un sous-investissement manifeste pour le primaire.

Pourtant, **un primaire réussi est le pilier d'une scolarité réussie, particulièrement pour les élèves défavorisés** pour lesquels le contexte de scolarisation est plus important.

Ces dernières années ont vu, à raison, l'affirmation d'une priorité au primaire. Les **moyens consacrés au primaire ont donc été augmentés**.

	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.

Des nouveaux programmes de qualité, mais une introduction précipitée

La création du Conseil supérieur des programmes (CSP) a permis une **rénovation complète des programmes scolaires de l'enseignement obligatoire**. **Le Cnesco a pu évaluer positivement la qualité de leur contenu** en organisant deux conférences de consensus sur des thématiques majeures de l'école obligatoire : l'apprentissage des mathématiques au primaire et la compréhension de la lecture.

Mais l'exercice présente 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 de professeurs concernés.

- **Un soutien aux enseignants retardé**

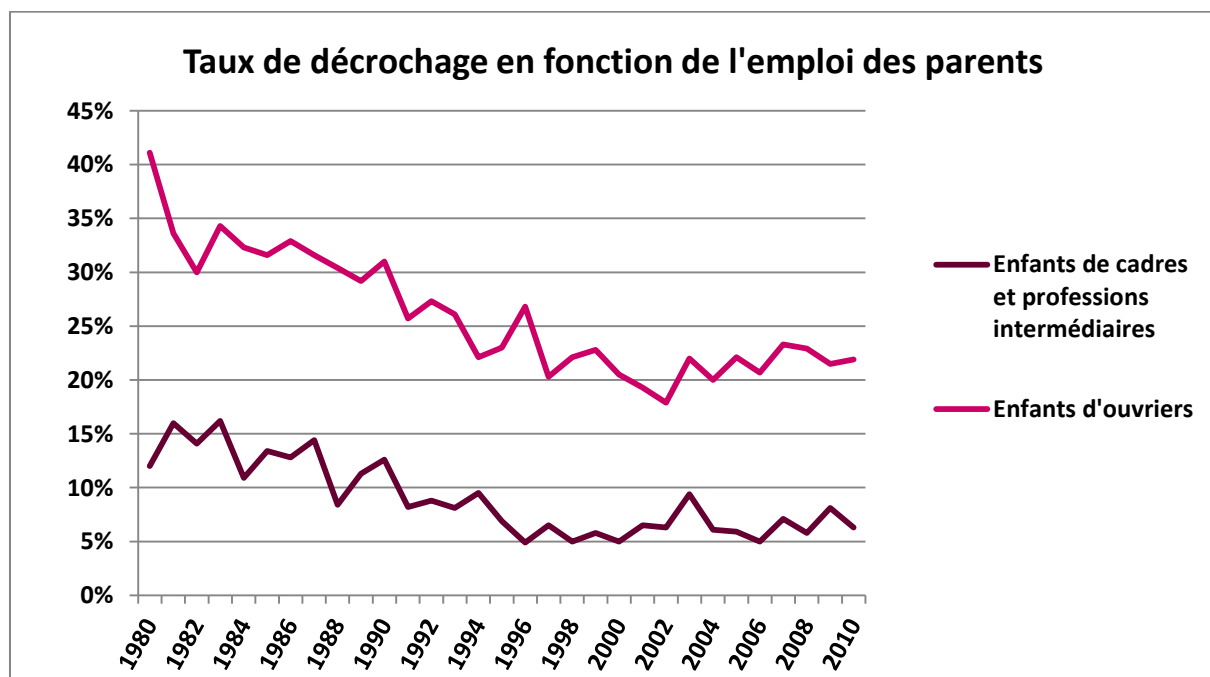
Les documents d'accompagnement, qui aux côtés des programmes permettent de faciliter la mise en œuvre, ont été publiés tardivement et n'ont donc pas permis de préparer la rentrée 2016 dans de bonnes conditions.

- **Une gouvernance à améliorer**

Dans le futur, le CSP devra davantage être associé dans la production de documents d'accompagnement. Un suivi rigoureux de la mise en œuvre des nouveaux programmes devra être réalisé en associant également ce Conseil.

Des politiques de lutte contre le décrochage plutôt positives

Malgré une forte baisse du décrochage depuis plusieurs décennies, les inégalités sociales en matière de décrochage sont restées constantes dans les années 2000 (Bernard, Cnesco, 2016). L'écart de décrochage entre élèves favorisés et défavorisés est resté très stable.



Source : Insee (2011), Céreq (2010)

Traitement : Bernard, Cnesco, 2016

Sur la période 2006-2009, un enfant d'ouvrier avait 3,5 fois plus de risques de décrocher qu'un enfant de cadre.

Sur les dernières années, grâce à une politique volontariste, ce phénomène a plus encore reculé. **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.

Cependant, 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 ») **auront un impact très positif sur la réduction des inégalités.**

Selon le Boston Consulting Group (2012), **le décrochage d'un jeune entraîne un surcoût pour la société d'au moins 230 000 €.**

Zoom sur... le plan de lutte contre le décrochage (2014)

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)
- Un accompagnement personnalisé et un parcours aménagé
- Possibilité de conserver les notes supérieures à 10 après un premier échec à l'examen

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.

|| Une évaluation non exhaustive des élèves

Depuis la fin des années 90, les **évaluations standardisées des résultats des élèves sur des échantillons nationaux ont considérablement reculé dans le secondaire mais aussi au primaire.**

Après des années de disparition, les évaluations standardisées reviennent en CE2. Si la mise à disposition d'une banque de données d'items permet aux enseignants de maîtriser davantage l'évaluation de leurs élèves, elle doit, dans les années à venir, **s'accompagner aussi de repères nationaux sur les résultats des élèves français.** Ceci permettra aux enseignants de positionner chacun de leurs élèves et leur classe, à la fois par rapport aux performances réelles des autres élèves français, et par rapport à des attendus nationaux.



Ils l'ont déjà fait ailleurs...

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 *Harmos*.

**UNE VISION DATÉE
DE LA JUSTICE SOCIALE À L'ÉCOLE**

JUSTICE SOCIALE À L'ÉCOLE : UNE VISION DATÉE, SANS CONSENSUS NATIONAL

Les pays de l'OCDE marqués par des inégalités sociales à l'école limitées, notamment les pays scandinaves ou certains pays asiatiques, ont réussi leur mutation scolaire grâce à **un consensus politique de long terme sur leur approche nationale de la justice à l'école**. Des approches plus novatrices, comme celle de l'équité, ont été débattues et irriguent désormais les écoles de ces pays.

La France peine aujourd'hui à avancer dans sa lutte contre les inégalités à l'école du fait de ce manque de consensus sur sa vision de la justice à l'école. **Tous les Français sont d'accord pour plus d'égalité à l'école, mais chacun y met des interprétations différentes**. 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 les sélections.

Si ce principe peut avoir une forme de légitimité au lycée, où les élèves sont distribués dans des voies d'enseignement diversifiées, il irrigue encore trop le fonctionnement de l'enseignement obligatoire. Comme le montre ce rapport, dans les faits, **les principes de discrimination positive et d'équité, plus novateurs**, affichés politiquement et incarnés dans la politique d'éducation prioritaire ou le socle commun de compétences et de connaissances, **peinent à s'imposer**.

Il faut donc **clarifier, tout d'abord, la nature des deux types de biens éducatifs : les connaissances et compétences communes** que doivent détenir tous les élèves à la fin de l'enseignement obligatoire et **les diplômes diversifiés** correspondant aux différentes positions sociales offertes aux individus dans une société.

Les principes de justice, c'est-à-dire les critères selon lesquels ces biens sont distribués entre les individus doivent aussi être clarifiés pour faire consensus. 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 connaissances et 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). **Au-delà de la scolarité obligatoire**, et sur la base d'un socle d'acquis communs à tous les élèves, **le principe de méritocratie correspondant à l'égalité des chances peut être davantage introduit**.



RÉDUIRE LES INÉGALITÉS À L'ÉCOLE : LES PRÉCONISATIONS DU CNECSO

RÉDUIRE LES INÉGALITÉS À L'ÉCOLE : LES PRÉCONISATIONS DU CNESCO

Marquée 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.

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

Davantage que des réformes à répétition ou des injonctions à rentrer 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 : méthode d'enseignement des tables de multiplication, introduction des nombres décimaux, ...).

2. 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.

3. 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.

A 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.

4. 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.

5. 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.

6. Rendre plus équitable l'enseignement professionnel

- **Les orientations du Cnesco sur l'enseignement professionnel** (conférence de comparaisons internationales, mai 2016), 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, ...

7. 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.



ANNEXE :

LES CONTRIBUTIONS AU RAPPORT DU CNESCO

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 identifiés¹ :

Cinq thèmes ont ainsi été identifiés² :

- Les inégalités scolaires dans le monde et en France
- Les inégalités migratoires : le poids des origines
- La contribution des pratiques éducatives aux inégalités scolaires
- Les ambitions de réussite : stratégies, trajectoires et inégalités
- Les actions publiques pour la réussite scolaire dans le monde et en France

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 le diagnostic des inégalités scolaires, telles que 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 retrouve 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 une question majeure sur laquelle le Cnesco a souhaité se pencher. Ce poids des origines est analysé en détail dans trois contributions :

¹ 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.

² 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.

- 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*

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 défavorisés socialement** :

- Élisabeth 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.





Retrouvez toute l'actualité
et les publications du cnesco



www.cnesco.fr



@Cnesco_Educ



Cnesco

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**.