



# La force du destin : poids des héritages et parcours scolaires

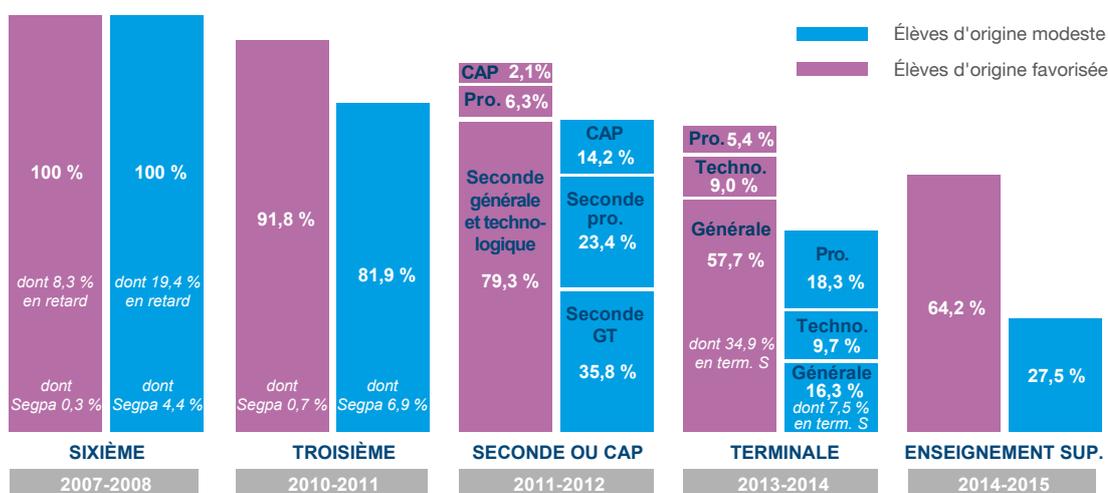
Lieu de construction des destinées, l'école en France peine à déjouer le rôle exercé par l'origine sociale, le sexe et l'ascendance migratoire sur les performances et les parcours des élèves.

Dès la petite enfance, on observe une empreinte massive de ces caractéristiques « héritées » sur les acquis et les performances, empreinte que n'effacent ni l'accueil des jeunes enfants ni le passage par l'école primaire. Au collège se produisent les premières bifurcations de trajectoires. Puis les orientations en fin de troisième amplifient des divergences fortement corrélées aux origines et au sexe : près de 80 % des élèves d'origine favorisée, 61 % des filles, 55 % des enfants de natifs entrent en seconde générale et technologique, contre 35 % des élèves d'origine modeste, 48 % des garçons et 47 % des enfants d'immigrés. Aux inégalités d'accès et de niveau de diplôme se superposent au lycée des inégalités liées à la nature et aux spécialités des formations, dont les choix sont eux-mêmes fortement dépendants de l'origine sociale et du genre des élèves. La transition vers l'enseignement supérieur viendra parachever la construction scolaire des inégalités de chances.

Des trois dimensions étudiées, c'est l'origine sociale qui, dans notre pays, pèse le plus sur les trajectoires des élèves. Même avec de bons résultats en début de scolarité, les enfants de famille modeste ont des parcours en moyenne plus heurtés, aux débouchés nettement moins favorables. Sept ans après l'entrée en sixième, près des deux tiers des élèves d'origine favorisée gagnent l'enseignement supérieur, contre un quart des élèves d'origine modeste.

Significatif, le poids du genre est cependant moindre et ses effets sont paradoxaux : les filles ont en moyenne de meilleurs résultats, mais des orientations moins valorisées sur le marché du travail. Les écarts entre filles et garçons sont plutôt moins prononcés en France qu'ailleurs, mais les premières désertent les filières scientifiques et industrielles. Par exemple, seuls 14 % des élèves en spécialité numérique et sciences de l'ingénieur sont des filles, alors qu'elles représentent 56 % des élèves de terminale générale. Enfin, le poids propre de l'ascendance migratoire est, à caractéristiques sociales données, globalement limité, voire inexistant.

## Trajectoires comparées des élèves de la sixième à l'enseignement supérieur, par origine sociale



Segpa : section d'enseignement général et professionnel adapté.

Note : sont considérés d'origine modeste (35 % des élèves) les enfants de ménages à dominante ouvrière ou composés d'une personne ouvrière ou employée sans conjoint ou avec un conjoint inactif. Sont considérés d'origine favorisée (30 % des élèves) les enfants de ménages à dominante cadre ou intermédiaire/cadre.

Champ : panel 2007, soit les élèves entrés pour la première fois en sixième en 2007 dans un collège public ou privé de France métropolitaine.

Lecture : en 2013-2014, 57,7 % des élèves d'origine favorisée entrés en sixième en 2007 étaient en terminale générale, dont 34,9 % en terminale S, contre respectivement 16,3 % et 7,5 % des élèves d'origine modeste.

Source : calculs France Stratégie à partir des données du panel 2007 (DEPP)

Johanna Barasz  
et Peggy Furic

département Société  
et politiques sociales

La Note d'analyse est publiée sous la responsabilité éditoriale du commissaire général de France Stratégie. Les opinions exprimées engagent leurs auteurs et n'ont pas vocation à refléter la position du gouvernement.

## INTRODUCTION

Les revenus d'activité perçus à l'âge adulte varient, en moyenne, de plusieurs centaines d'euros par mois en fonction du sexe, de l'origine sociale et de l'ascendance migratoire<sup>1</sup>. L'impact de ces caractéristiques héritées sur le niveau de vie transite largement par le niveau et le type de diplôme obtenu<sup>2</sup>, et en amont par les écarts de performances scolaires, puis par les différences d'orientation et de trajectoires jusqu'à l'enseignement supérieur ou la sortie du système éducatif.

Le caractère inégalitaire de l'école française fait l'objet d'un assez large consensus politique et scientifique. Les études et les sources qui les documentent sont abondantes, qu'elles proviennent de la statistique publique en France ou des enquêtes pilotées par l'OCDE. Des enquêtes longitudinales permettent de retracer des parcours complets ou, à défaut, des tronçons de parcours : Elfe pour la petite enfance, panels d'élèves de la DEPP<sup>3</sup>, en particulier le panel des élèves entrés en sixième en 2007 (aujourd'hui en âge d'être insérés ou en voie d'insertion professionnelle) et le panel des élèves entrés en CP en 2011, toujours en cours d'observation. Des études récentes, mobilisant les données des évaluations nationales réalisées à différents niveaux de la scolarité, offrent par ailleurs des « photographies » des performances et de la répartition des élèves selon leurs caractéristiques.

Si des travaux de référence permettent de dresser un panorama des inégalités « de carrière scolaire<sup>4</sup> », très peu croisent ces variables sociales, migratoires et de sexe, et encore moins sur l'ensemble des trajectoires, de la naissance au diplôme ou à la fin des études. On cherche donc ici à donner à voir ces trajectoires dans leur profondeur, afin de mettre au jour la chronologie et les modalités des bifurcations qui les affectent<sup>5</sup>. Il s'agit dans un premier temps de décrire l'ampleur des divergences de parcours selon l'origine sociale, le genre et l'ascendance migratoire et de hiérarchiser l'influence respective des principaux déterminants des inégalités. La note se penche dans un second temps sur les modalités spécifiques de construction de ces différentes trajectoires, à chaque étape de la scolarité.

## LE POIDS DE LA NAISSANCE DANS LES TRAJECTOIRES SCOLAIRES

### *Une hiérarchisation claire des déterminants des inégalités scolaires*

Les écarts de revenus à l'âge adulte ont des déterminants qui obéissent à une hiérarchie claire : toutes choses égales par ailleurs, l'origine sociale joue beaucoup plus que le genre, et le genre bien davantage que l'ascendance migratoire<sup>6</sup>. On retrouve cette même hiérarchie dans la construction des divergences de trajectoires scolaires, mais de manière inversée pour le genre, puisque les filles ont globalement de meilleurs résultats scolaires que les garçons.

L'origine sociale, saisie par le capital économique et/ou culturel des parents (voir Encadré 1 page suivante), influence en effet de manière prépondérante tant les performances et les progressions que les choix d'orientation et de spécialisation des élèves et de leurs familles, mais aussi le regard que l'institution porte sur eux et sur leurs chances de réussite. Le genre et l'ascendance migratoire jouent aussi un rôle sur le parcours jusqu'au diplôme, mais dans une moindre mesure et selon des modalités spécifiques, décelables notamment aux moments charnières de la scolarité.

Les performances des élèves français sont parmi celles de l'OCDE qui dépendent le plus des caractéristiques socio-économiques. Dans l'enquête Timss, réalisée en CM1, l'écart de réussite aux épreuves de mathématiques des élèves français par rapport à la moyenne des élèves de l'OCDE de même niveau social est d'autant plus grand que les élèves sont issus de milieux défavorisés<sup>7</sup>. De même, les enquêtes PISA montrent, de manière assez stable depuis 2006, que les inégalités de performances à 15 ans liées à l'origine sociale sont significativement plus élevées en France que dans la moyenne des pays observés. En compréhension de l'écrit par exemple, dans l'enquête 2018, une différence de 107 points sépare les élèves français issus d'un milieu favorisé et ceux issus d'un milieu défavorisé, quand la moyenne européenne n'est que de 88 points (voir Graphique 1 page suivante)<sup>8</sup>. Au bout du parcours, les jeunes en France ayant des parents diplômés

1. Les auteures remercient Bénédicte Galtier (France Stratégie) pour sa contribution et Pierre-Yves Cusset (France Stratégie) pour le traitement des données.
2. Dherbécourt C. et Flamand J. (2023), « Inégalités des chances : ce qui compte le plus », *La Note d'analyse*, n° 120, France Stratégie, avril. La note s'intéresse également aux effets du territoire de naissance, variable qui n'est pas retenue ici en raison notamment de la littérature disponible et de la nature des sources utilisées.
3. Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, ministère de l'Éducation.
4. Duru-Bellat M., Farges G. et van Zanten A. (2022), *Sociologie de l'école*, Paris, Armand Colin, 6<sup>e</sup> éd., notamment le chapitre 2 « Les inégalités de carrières dans le système scolaire français », p. 39-64.
5. Cette note présente les principaux enseignements du rapport *Scolarité. Le poids des héritages*, par les mêmes auteures. On pourra s'y reporter pour les informations méthodologiques concernant les sources et les données exploitées, ainsi que pour le glossaire des indicateurs, sigles et dispositifs.
6. Dherbécourt C. et Flamand J. (2023), « Inégalités des chances : ce qui compte le plus », *op. cit.*
7. Botton H. (2021), « Comprendre les résultats en mathématiques des élèves en France – Timss 2019. Des difficultés qui concernent tous les élèves à l'école primaire, plus prononcées parmi les élèves socialement défavorisés », *Document de travail*, Paris, Cnesco-Cnam, septembre.
8. OCDE (2019), « Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA). Résultats du PISA 2018 », note. Selon l'indice composite SESC, fondé sur la PCS la plus élevée des parents, le diplôme de la mère et les ressources dont les enfants disposent à la maison.



## Encadré 1 – Définition des catégories sociales

On trouvera ci-dessous des repères sur la composition sociale du panel 2007, selon la PCS de la personne responsable (fréquemment employée dans les publications statistiques de la DEPP) et selon la PCS « ménage » des parents (utilisée dans les reconstitutions de trajectoires présentées ici).

**Tableau 1a – Origine sociale des élèves du panel 2007 selon la catégorie socioprofessionnelle de la personne responsable et d'après les regroupements utilisés par la DEPP**

Très favorisée		Favorisée		Moyenne		Défavorisée	
Profession libérale, cadre, chef d'entreprise, enseignant	22 %	Profession intermédiaire	16,2 %	Agriculteur, artisan, commerçant, employé	26,6 %	Ouvrier (qualifié et non qualifié), inactif	35,3 %
<b>Total 38,2 %</b>							

Champ : panel 2007, soit les élèves entrés pour la première fois en sixième en 2007 dans un collège public ou privé de France métropolitaine.

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

**Tableau 1b – Origine sociale des élèves du panel 2007 selon la PCS ménage des parents**

Favorisés	Intermédiaires	Modestes	Inactifs
Cadre avec cadre ; Cadre avec prof. intermédiaire ; Cadre avec employé ou ouvrier ; Cadre avec inactif ou sans conjoint ; Prof. interm. ou cadre avec petit indépendant ; Prof. intermédiaire avec prof. intermédiaire	Prof. intermédiaire avec employé ou ouvrier ; Prof. intermédiaire avec inactif ou sans conjoint ; Employé avec employé ; Petit indépendant avec petit indépendant, inactif ou sans conjoint ; Petit indépendant avec employé ou ouvrier	Ouvrier avec employé ; Ouvrier avec ouvrier ; Employé avec inactif ou sans conjoint ; Ouvrier avec inactif ou sans conjoint	Inactif avec inactif ou sans conjoint
30,4 %	31 %	35 %	3,6 %

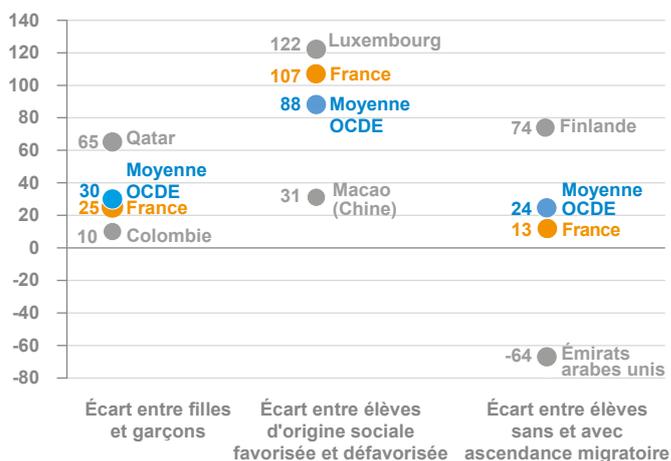
Champ : panel 2007, soit les élèves entrés pour la première fois en sixième en 2007 dans un collège public ou privé de France métropolitaine.

Source : calculs France Stratégie, à partir du panel 2007 (DEPP)

de l'enseignement supérieur ont 14 fois plus de chances d'atteindre ce même niveau de diplôme que ceux dont les parents ont un niveau d'éducation moins élevé, contre 11 fois plus en moyenne dans l'OCDE et seulement 3 ou 4 fois plus en Nouvelle-Zélande, au Canada, en Estonie, en Finlande et en Suède<sup>9</sup>.

En revanche, les inégalités nettes liées à l'ascendance migratoire et au genre sont plutôt moins prononcées en France qu'ailleurs. Elles tendent même à se résorber alors que celles liées à l'origine sociale ne diminuent pas. L'écart moyen en compréhension de l'écrit dans PISA 2018 entre les élèves avec une ascendance migratoire et les autres, par exemple, est de 52 points en faveur des élèves sans ascendance migratoire, contre 41 points en moyenne dans l'OCDE. Mais si on contrôle le profil socioéconomique des élèves et des établissements scolaires, la situation de la France est bien meilleure : 13 points seulement séparent les enfants de natifs de ceux issus de l'immigration en France, contre une différence moyenne dans l'OCDE de 24 points. De même, la France est plutôt bien classée et en progrès du point de vue de l'équité scolaire de genre mesurée dans PISA. Comme ailleurs, les filles obtiennent des résultats nettement supérieurs à ceux des garçons en compréhension de l'écrit, et un peu inférieurs en mathématiques, mais les écarts sont en France inférieurs à la moyenne internationale à l'écrit (25 points contre 30)<sup>10</sup>.

## Graphique 1 – Performances des élèves français en compréhension de l'écrit, selon le genre, l'origine sociale et l'ascendance migratoire (en points, 2018)



Note : les résultats pour l'ascendance migratoire prennent en compte les caractéristiques socioéconomiques des élèves et des écoles.

Lecture : pour la compréhension de l'écrit, l'écart qui sépare en France les élèves d'origine sociale favorisée et les élèves d'origine défavorisée est de 107 points (à l'avantage des premiers), contre 88 points pour la moyenne de l'OCDE (en gris les scores des pays les plus et les moins performants). En France, l'écart entre enfants de natifs et enfants avec ascendance migratoire est de 13 points (à l'avantage des premiers), contre 24 en moyenne OCDE.

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

9. Ibid.  
10. Ibid.

## L'empreinte massive de l'origine sociale sur les trajectoires scolaires

La forte dépendance de la réussite scolaire au milieu socio-économique des élèves – que cette réussite soit mesurée par des tests standardisés ou par des évaluations nationales, par les notes aux examens ou par l'obtention des vœux d'orientation – se construit depuis les premières années de vie et s'observe tout au long de la scolarité. Les écarts de performance et leurs conséquences sur les trajectoires des élèves sont mesurables quel que soit l'indicateur d'origine sociale choisi ; non seulement les indicateurs relatifs aux revenus, aux conditions de vie ou aux catégories socioprofessionnelles mais aussi – et plus encore – ceux relatifs au capital scolaire et culturel des parents, en particulier le niveau de diplôme de la mère<sup>11</sup>. Dès l'âge de 2 ans, les enfants issus d'un milieu socialement ou culturellement favorisé maîtrisent davantage de compétences utiles pour l'acquisition ultérieure des savoirs scolaires que les enfants de milieu défavorisé : compétences langagières (vocabulaire plus riche) et pré-mathématiques, mais aussi socio-comportementales (persévérance, motivation, autorégulation, etc.)<sup>12</sup>. Ils maintiennent cet avantage à l'école et obtiennent à l'issue de la maternelle de meilleurs résultats que la moyenne en littératie comme en numératie – les enfants les plus défavorisés accusant déjà pour leur part un retard significatif<sup>13</sup>. Ces écarts persistent les années suivantes et se retrouvent en fin de troisième, où seuls 10 % des enfants de cadres et de professions intellectuelles supérieures figurent parmi le quart des élèves qui réussissent le moins bien, contre environ un tiers des enfants d'ouvriers<sup>14</sup>.

Les enfants des familles favorisées redoublent moins et mettent rarement fin précocement à leur scolarité : six ans après leur entrée au collège, 24 % des enfants de milieu modeste<sup>15</sup> ont arrêté leur scolarité, avec ou sans diplôme, contre 8 % des enfants de milieu favorisé<sup>16</sup> (voir Graphique 2 page suivante). Cinq ans après l'entrée au collège, plus de

80 % d'entre eux sont inscrits dans une seconde générale et technologique (près de 90 % pour les enfants de cadres et d'enseignants<sup>17</sup>) ; 6 % sont en seconde professionnelle et 8 % sont toujours en troisième. Pour les enfants de famille modeste, ces chiffres sont respectivement de 35,6 % (25 % seulement pour les enfants d'inactifs<sup>18</sup>), 23,4 % et 17 %.

Ces inégalités se traduisent logiquement par un accès à des niveaux et à des types de diplômes très corrélé à l'origine sociale. Ainsi, moins de 75 % des enfants d'ouvriers obtiennent le diplôme national du brevet série générale après quatre ou cinq ans de collège, contre les quatre cinquièmes des enfants d'employés, et quasiment 94 % des enfants de cadres et d'enseignants<sup>19</sup>. Parmi les élèves de seconde générale et technologique (GT), trois enfants de milieu modeste sur quatre s'orientent dans la voie technologique, contre seulement 12 % d'enfants favorisés (voir Graphique 2 page suivante). Toutes voies confondues, 62,4 % des enfants d'ouvriers non qualifiés ont obtenu leur baccalauréat – dont 34 % un bac GT –, contre 94 % des enfants de cadres et d'enseignants, ces écarts reflétant à la fois les inégalités d'accès à la terminale et les inégalités de réussite à l'examen<sup>20</sup>.

Enfin, alors que 73 % des enfants de parents sans diplôme ou avec seulement le BEPC ne poursuivent pas d'études supérieures, ils ne sont que 22 % chez les enfants de parents diplômés du supérieur. Seuls 35 % des jeunes de 18 à 24 ans dont les parents appartiennent au premier et deuxième déciles de revenu sont en études, ou diplômés du supérieur, contre plus de neuf sur dix parmi les 10 % les plus aisés. Ces derniers ont également une probabilité bien plus élevée de poursuivre des études longues et sélectives : 35 % d'entre eux accèdent au niveau master, contre moins de 10 % des jeunes jusqu'au septième décile de revenu<sup>21</sup>. Les élèves de milieu favorisé et très favorisé – soit un bon tiers de la cohorte entrant en sixième en 2007, et 45 %

11. Voir le glossaire dans le rapport associé.

12. Grobon S., Panico L. et Solaz A. (2019), « Inégalités socioéconomiques dans le développement langagier et moteur des enfants à 2 ans », *Bulletin épidémiologique hebdomadaire*, n° 1, Santé publique France, janvier ; Algan Y., Huillery E. et Prost C. (2018), « Confiance, coopération et autonomie : pour une école du XXI<sup>e</sup> siècle », *Notes du conseil d'analyse économique*, 2018/3, n° 48.

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

14. Ben Ali L. et Vourc'h R. (2015), « Évolution des acquis cognitifs au collège au regard de l'environnement de l'élève. Constat et mise en perspective longitudinale », *Éducation et Formations*, n° 86-87, DEPP, mai, p. 211-233. Il est à noter que les résultats symétriques (la proportion d'enfants d'ouvriers et de cadres figurant parmi le quart des élèves qui réussissent le mieux) ne semblent pas avoir été étudiés.

15. Ici, enfants de ménage à dominante ouvrière ou composé d'une personne ouvrière ou employée sans conjoint ou avec un conjoint inactif (35 % des élèves).

16. Ici, enfants de ménage à dominante cadre ou intermédiaire/cadre (30 % des élèves).

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

18. Dont le parent de référence n'a jamais travaillé ou est inactif à la date de l'observation. D'après DEPP (2022), *Repères et références statistiques. Enseignements, formation, recherche 2022*, août. Voir Encadré 2 page 6.

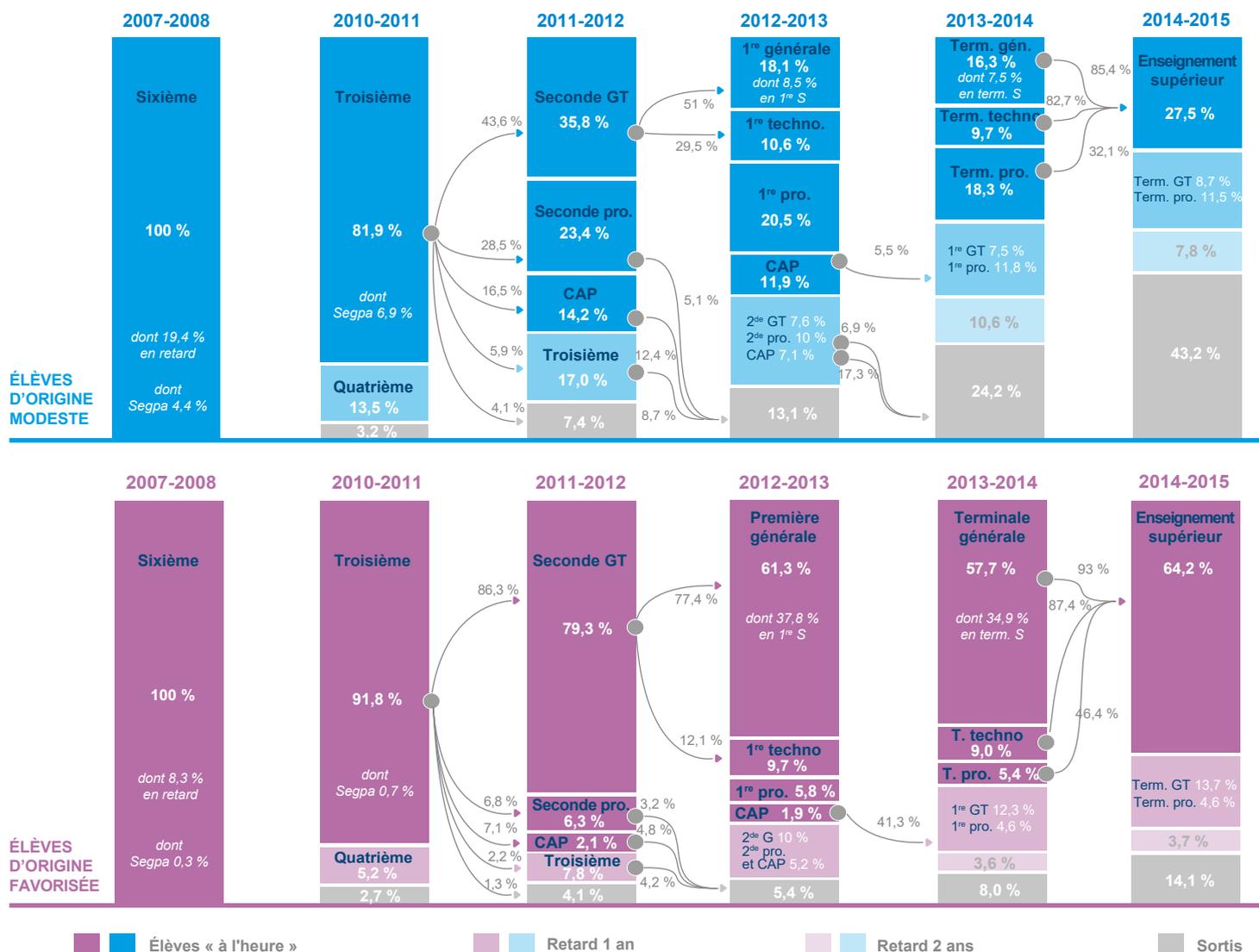
19. Cayouette-Remblière J. et Moulin L. (2019), « Comment évoluent les inégalités de performances scolaires au collège ? Un suivi longitudinal des élèves entre la 6<sup>e</sup> et la 3<sup>e</sup> », *Population*, vol. 74, p. 551-586.

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

21. Bonneau C. et Grobon S. (2021), « Enseignement supérieur : un accès inégal selon le revenu des parents », *Focus du CAE*, n° 076-2021, Conseil d'analyse économique, décembre.



**Graphique 2 – Trajectoires comparées de la sixième à l'enseignement supérieur, selon l'origine sociale**



- Notes :
- sont prises en compte ici les PCS ménage (nomenclature des professions et catégories socioprofessionnelles des ménages) ;
  - sont considérés d'origine modeste (35 % des élèves) les enfants de ménages à dominante ouvrière ou composés d'une personne ouvrière ou employée sans conjoint ou avec un conjoint inactif. Sont considérés d'origine favorisée (30 % des élèves) les enfants de ménages à dominante cadre ou intermédiaire/cadre ;
  - en sixième, sont dits en retard les élèves ayant redoublé au moins une année en primaire ;
  - pour les autres années, sont dits en retard d'un ou de deux ans les élèves ayant redoublé ou ayant été réorientés dans l'enseignement secondaire ;
  - Segpa : section d'enseignement général et professionnel adapté. Seconde GT : seconde générale et technologique.

Lecture : en 2010-2011, 81,9 % des enfants de famille modeste entrés en sixième en 2007 sont en troisième, 13,5 % sont encore en quatrième et 3,2 % sont sortis du système éducatif. Le faible écart entre cette somme et 100 % s'explique par l'existence d'élèves « perdus » dans le panel, décédés ou en très grand retard, ayant sauté une classe ou suivant une autre scolarité. Les flèches indiquent les taux de passage : 86,3 % des élèves de famille favorisée et 43,6 % des enfants de famille modeste qui étaient en troisième en 2010-2011 sont allés en seconde générale et technologique en 2011-2012. Pour simplifier, seuls quelques taux significatifs sont représentés.

Source : calculs France Stratégie à partir des données du panel 2007 (DEPP)

des néo-bacheliers<sup>22</sup> – occupent ainsi plus des deux tiers des places en classes préparatoires aux grandes écoles<sup>23</sup>. Par contraste, quand les enfants de milieu modeste accèdent à l'enseignement supérieur, ils demeurent sous-représentés dans la plupart des formations longues et intègrent en moyenne des filières plus courtes, moins prestigieuses, avec

des perspectives d'emploi et de salaire moindres. Alors que les étudiants d'origine sociale très favorisée forment un cinquième des effectifs d'une cohorte, ils représentent déjà près de la moitié de la population étudiante en Bac +3/5, les deux tiers des élèves de grandes écoles et près de 80 % des élèves des grandes écoles les plus sélectives.

22. Soit ceux qui s'inscrivent dans l'enseignement supérieur après obtention du baccalauréat.

23. Bechichi N., Grenet J. et Thebault G. (2021), « D'Admission post-bac à Parcoursup : quels effets sur la répartition des néo-bacheliers dans les formations d'enseignement supérieur ? », dans Insee (2021), *France, portrait social. Édition 2021*, coll. « Insee Références », novembre, p. 105-121.

L'importance des inégalités moyennes entre catégories sociales ne doit pas masquer la variabilité des parcours au sein de chaque groupe. Au niveau individuel, il n'y a évidemment pas de déterminisme absolu des caractéristiques héritées sur les résultats et les trajectoires scolaires. Ainsi, 14,6 % des enfants d'ouvriers obtiennent un diplôme de niveau Bac +3 et plus, un niveau que n'atteignent pas 42 % des enfants de catégories favorisées (cadres, professions intellectuelles supérieures ou professions intermédiaires)<sup>24</sup>.

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

Ascendance migratoire et genre contribuent également à façonner les parcours scolaires, sans toutefois bouleverser les hiérarchies induites par l'origine sociale.

Les trajectoires des enfants d'immigrés sont plus défavorables que celles des enfants sans ascendance migratoire. En moyenne et lorsqu'on ne corrige pas l'origine sociale, les enfants de deux parents immigrés – toutes origines confondues – redoublent davantage, notamment en primaire (25 % contre 15 %), sont surreprésentés dans les filières spécialisées au collège (3,5 % d'entre eux contre 2,6 % des enfants de natifs sont en Segpa en sixième), accèdent moins souvent au lycée général et technologique (8 points d'écart) et sont plus nombreux à s'orienter vers

une première technologique (25 % de ceux qui sont en seconde GT, contre 19 % des enfants de natifs) (voir Graphique 3 page suivante). Ils accèdent moins au baccalauréat et sortent plus souvent non diplômés du système scolaire : alors qu'ils forment 13 % de la génération entrée sur le marché du travail en 2017, ils représentent 18 % des non-diplômés<sup>25</sup>. Ils s'engagent moins dans les études supérieures (sept ans après le baccalauréat, 38 % sont en études supérieures, contre 43 % des enfants de natifs), et y suivent des cursus moins longs et moins prestigieux.

Ces écarts sont toutefois de moindre ampleur que ceux constatés entre enfants d'origine sociale opposée. Ils sont en outre fortement réduits, voire inexistantes ou inversés, lorsqu'on les considère toutes choses égales par ailleurs. En CP comme en début de sixième, les différences de résultats entre enfants d'immigrés et enfants de natifs sont beaucoup plus faibles, pour toutes les origines géographiques lorsqu'on compare des enfants de caractéristiques sociales et familiales équivalentes<sup>26</sup>. De même, au brevet, à origine sociale et familiale comparable, les écarts sont nettement réduits, voire favorables à certains enfants d'immigrés, en particulier chez les filles<sup>27</sup>. Par ailleurs, si les élèves avec deux parents immigrés sont proportionnellement un peu plus nombreux dans la voie professionnelle (voir Graphique 3 page suivante), à caractéristiques sociales et familiales contrôlées, ils se

### **Encadré 2 – Désavantages cumulatifs, le cas des enfants d'inactifs**

*Le destin scolaire des enfants d'inactifs, qui représentent un peu plus de 10 % de la population scolaire<sup>28</sup>, est particulièrement défavorable et caractéristique des trajectoires cumulatives. Arrivés à l'école maternelle avec une plus faible maîtrise des compétences préscolaires, ils obtiennent, à l'issue de celle-ci, des scores qui décrochent déjà aux évaluations de début de CP. Leur probabilité de redoubler une classe en primaire est nettement supérieure à la moyenne (25 % sont en retard en CM2, contre 2 % des enfants de cadres) et ils constituent en conséquence une part extrêmement importante (32 %) des élèves orientés en « section d'enseignement général et professionnel adapté » : 7,2 % des enfants d'inactifs au collège sont en Segpa, contre 0,3 % des enfants de cadres et 4 % des*

*enfants d'ouvriers<sup>29</sup>). Ce sont les seuls enfants significativement touchés par le décrochage dès le collège : 10 % d'entre eux mettent fin à leurs études dans les cinq ans qui suivent leur entrée en sixième, contre 0,3 % des enfants de cadres et d'enseignants<sup>30</sup>. Ils sont 37 % à ne pas obtenir le brevet, contre seulement 16 % des collégiens en moyenne<sup>31</sup>. Ceux qui poursuivent après la troisième sont majoritairement orientés en filière professionnelle (à 64 %). Là, ils sont particulièrement surreprésentés en CAP (26 % des enfants d'inactifs inscrits en lycée professionnel le sont en CAP, contre 16 % des ouvriers dans la même situation). Ceux qui sont au lycée général et technologique sont inscrits à 40 % dans les séries technologiques (contre 27 % en moyenne). Toutes voies confondues, ils sont à peine plus de 40 % à obtenir le baccalauréat et sont nettement sous-représentés parmi ceux qui poursuivent des études supérieures<sup>32</sup>.*

24. Insee (2019), *France, portrait social. Édition 2019*, coll. « Insee Références », novembre.

25. Cereq (2022), *Quand l'école est finie. Premiers pas dans la vie active de la Génération 2017 – Résultats de l'enquête 2020*, décembre. Échantillon national de jeunes sortis du système éducatif au cours ou à l'issue de l'année scolaire 2016-2017.

26. Brinbaum Y. (2019), « Trajectoires scolaires des enfants d'immigrés jusqu'au baccalauréat : rôle de l'origine et du genre. Résultats récents », *Éducation et Formations*, n° 100, DEPP, décembre, p. 73-105. ; Ichou M. (2013), « Différences d'origine et origine des différences : les résultats scolaires des enfants d'émigrés/immigrés en France du début de l'école primaire à la fin du collège », *Revue française de sociologie*, vol. 54, Presses de Sciences Po, p. 5-52.

27. Brinbaum Y. (2019), « Trajectoires scolaires des enfants d'immigrés jusqu'au baccalauréat... », *op. cit.*

28. D'après DEPP (2022), *Repères et références statistiques 2022*, *op. cit.* Dont le parent de référence n'a jamais travaillé ou est inactif à la date de l'observation.

29. *Ibid.*

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

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

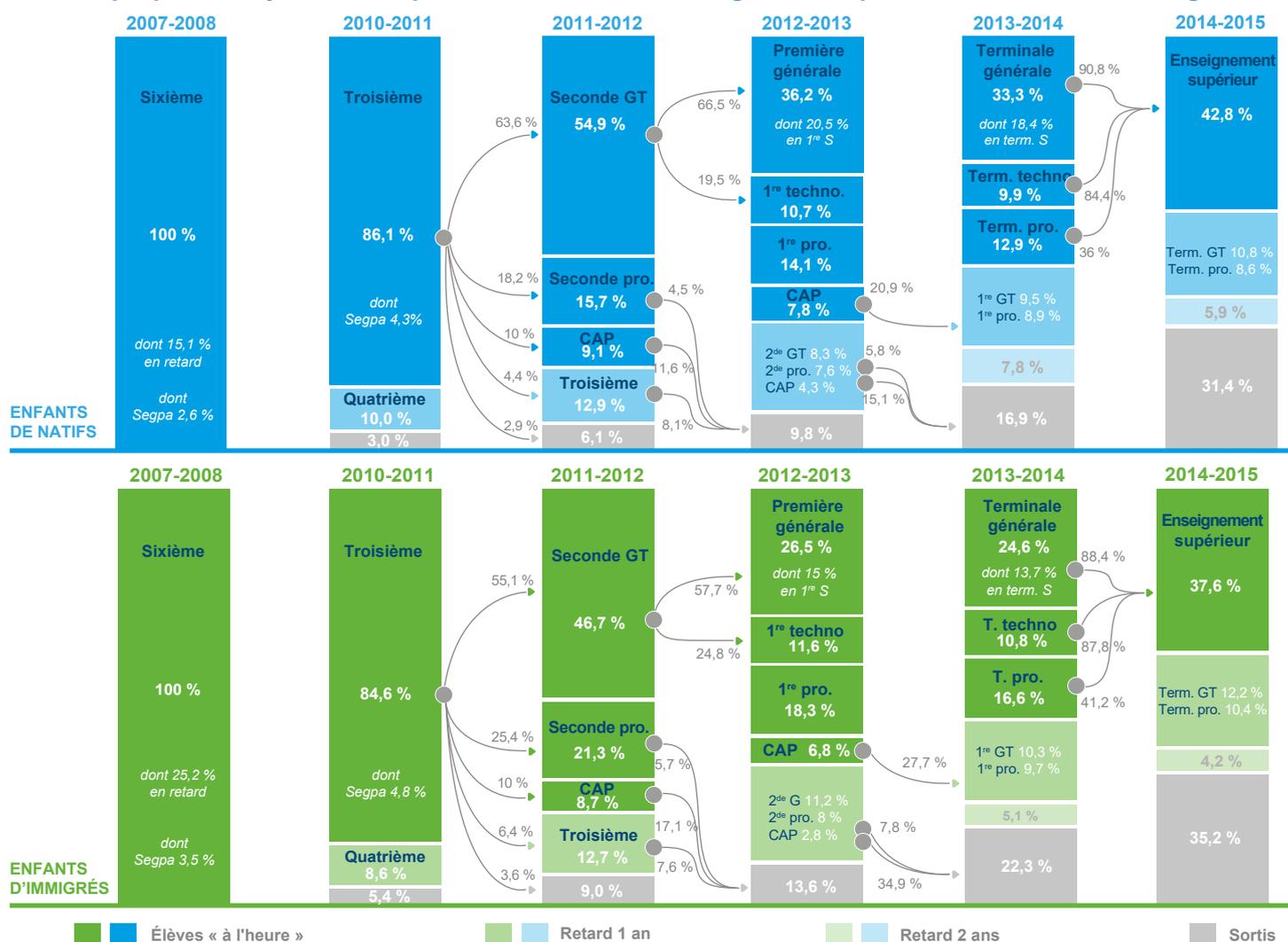
32. Barhoumi M. et Caille J.-P. (2020), « Les élèves sortent de l'enseignement secondaire de plus en plus diplômés... », *op. cit.* ; SIES (2022), *L'état de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation en France*, mai.



retrouvent – pour la plupart des origines – moins souvent dans les filières professionnelles que les enfants sans ascendance migratoire<sup>33</sup>. Dans la voie générale, ils suivent des trajectoires proches de celles des autres enfants de même catégorie sociale<sup>34</sup>. Ils risquent moins de terminer leur scolarité sans diplôme et, à l'exception des garçons d'origine subsaharienne, ils accèdent davantage au baccalauréat général et technologique<sup>35</sup>.

C'est donc bien d'abord l'origine sociale et le capital culturel qui demeurent, comme pour les autres enfants, le déterminant majeur des trajectoires des enfants d'immigrés. Reste que des caractéristiques spécifiques influent aussi sur leur parcours, contribuant à accroître leurs désavantages ou à les compenser. Parmi les facteurs pénalisants figurent le fait de parler une langue étrangère en famille<sup>36</sup>, mais aussi les contextes de scolarisation

**Graphique 3 – Trajectoires comparées de la sixième à l'enseignement supérieur, selon l'ascendance migratoire**



- Notes :
- les enfants de natifs, soit sans aucun parent immigré, constituent 82 % des élèves entrés en sixième en 2007 ;
  - les enfants d'immigrés désignent ici ceux dont les deux parents sont nés étrangers à l'étranger, que l'élève vive avec ses deux parents ou non : ils représentent 8 % des élèves entrés en sixième en 2007 ;
  - en sixième, sont dits en retard les élèves ayant redoublé au moins une année en primaire ;
  - pour les autres années, sont dits en retard d'un an ou de deux ans les élèves ayant redoublé ou ayant été réorientés dans le secondaire ;
  - Segpa : section d'enseignement général et professionnel adapté. Seconde GT : seconde générale et technologique.

Lecture : en 2010-2011, 84,6 % des enfants d'immigrés entrés en sixième en 2007 sont en troisième, 8,6 % sont encore en quatrième, et 5,4 % sont sortis du système éducatif. L'écart entre cette somme et 100 % s'explique par l'existence d'élèves « perdus » dans le panel, décédés ou en très grand retard, ayant sauté une classe ou suivant une autre scolarité. Les flèches indiquent les taux de passage : 63,6 % des enfants de natifs et 59 % des enfants d'immigrés qui étaient en troisième en 2010-2011 sont allés en seconde générale et technologique en 2011-2012. Pour simplifier, seuls quelques taux significatifs sont représentés.

Source : calculs France Stratégie à partir des données du panel 2007 (DEPP)

33. Pirus C. (2013), « Le déroulement de la procédure d'orientation en fin de troisième reste marqué par de fortes disparités scolaires et sociales », Note d'information, n° 13.23, DEPP, novembre ; Verdier E., di Paola V., Jellab A., Moullet S. et Olympio N. (2016), *L'évolution de l'enseignement professionnel : des segmentations éducatives et sociales renouvelées ?*, contribution dans le cadre du rapport du Cnesco sur les inégalités scolaires d'origine sociale et ethnoculturelle, juin.

34. Brinbaum Y. (2019), « Trajectoires scolaires des enfants d'immigrés jusqu'au baccalauréat... », *op. cit.*

35. *Ibid.*

36. *Ibid.*

et la forte ségrégation<sup>37</sup>, notamment territoriale, qu'ils connaissent. À l'inverse, d'autres dimensions, liées à l'histoire migratoire des familles, jouent : l'ambition supérieure – largement documentée<sup>38</sup> – des familles immigrées pour leurs enfants est notamment perceptible dans leur plus faible appétence pour la voie professionnelle<sup>39</sup>.

### Filles et garçons : des parcours paradoxaux

Les filles et les garçons, quels que soient le milieu social et l'origine migratoire, connaissent des trajectoires scolaires aux débouchés nettement différenciés, qui ne reflètent qu'imparfaitement leurs écarts de performances. Certes, les filles à l'issue de leur scolarité sont plus diplômées que les garçons, en cohérence avec leurs meilleurs résultats dès les premières années. Mais ces diplômes sont acquis dans des filières souvent moins « rentables » sur le marché du travail. Cela fait suite à un long processus de construction, depuis la petite enfance, de compétences et de projections divergentes, qui contribuent à une spécialisation genrée aux conséquences paradoxales.

Avant même la scolarité, les filles affichent des performances supérieures à celles des garçons de manière constante. Toutes choses égales par ailleurs, à 2 ans, elles présentent un développement langagier et moteur plus

avancé<sup>40</sup>. À 4-5 ans, elles disposent d'un socle de compétences plus solide, en littératie comme dans la plupart des compétences socio-comportementales (attention, autonomie et anticipation)<sup>41</sup>. À la fin de la maternelle, cette avance est déjà bien installée<sup>42</sup>. Cette supériorité des filles dans la maîtrise moyenne des attendus scolaires perdure tout au long du primaire et du collège. Elles obtiennent systématiquement de meilleurs résultats globaux que les garçons, ce qui se traduit par des redoublements et des sorties précoces nettement moins nombreux (voir Graphique 4 page suivante) et des taux supérieurs de réussite aux examens. Ainsi, les filles réussissent mieux que les garçons au brevet (92 % de réussite contre 86 %)<sup>43</sup> et deviennent plus souvent bachelières (88 % contre 78 %), à la fois parce qu'elles passent davantage l'examen et qu'elles le réussissent mieux (et décrochent davantage de mentions), y compris dans les séries scientifiques et industrielles<sup>44</sup>.

Pourtant, les filles font des choix de disciplines et de spécialités au lycée (général et professionnel) comme dans l'enseignement supérieur qui les conduisent à une nette sous-représentation, y compris à notes équivalentes, dans les filières scientifiques et industrielles et dans les classes préparatoires (voir Encadré 3).

### Encadré 3 – Les filles, les garçons et les mathématiques

*Les différences de performances en mathématiques entre les filles et les garçons, à l'avantage des seconds, sont relativement précoces. Elles sont cependant modérées et ne suffisent pas à expliquer les choix d'orientation très genrés dans le secondaire et le supérieur. Encore inexistantes en moyenne section, les écarts apparaissent vers 5-6 ans, en grande section ou au début du CP<sup>45</sup>. Ils demeurent cependant très faibles. Les écarts en français – à l'avantage des filles – restent largement supérieurs aux écarts en mathématiques en primaire, puis au collège, aux évaluations de sixième comme au brevet, quel que soit le milieu social. Au brevet, l'avantage en mathématiques des*

*garçons porte essentiellement sur le résultat au contrôle terminal, les notes de contrôle continu des filles pendant la troisième étant légèrement supérieures. Pourtant, la sous-représentation des filles dans les filières et les spécialités scientifiques est particulièrement marquée – et le phénomène s'est accentué avec la dernière réforme du baccalauréat. Parmi les élèves scolarisés en lycée général, la doublette « reine » mathématiques/physique chimie, voie privilégiée d'accès aux classes préparatoires scientifiques mathématiques-physique et physique-chimie, attire ainsi 39,3 % des garçons et 20,6 % des filles de milieu très favorisé, contre 20,9 % des garçons et seulement 8,2 % des filles de milieu très défavorisé<sup>46</sup>.*

37. On entend ici par ségrégation le fait pour un groupe d'être surreprésenté par rapport à la moyenne de l'échantillon considéré.

38. Entre autres : Ichou M. (2018), *Les enfants d'immigrés à l'école. Inégalités scolaires, du primaire à l'enseignement supérieur*, Paris, Puf, coll. « Éducation et société ».

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

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

41. Écalle J., Labat H., Rhierry X. et Magnan A. (2020), « Évaluation des compétences en littératie chez les enfants français de 4-5 ans », *Santé Publique*, 2020/1, vol. 32, p. 9-17 ; Fischer J.-P. et Thierry X. (2022), « Boy's math performance, compared to girls', jumps at age 6 (in the ELFE's data at least) », *British Journal of Developmental Psychology*, vol. 40(4), novembre, p. 504-519 ; Lahire B. (dir.) (2019), *Enfances de classe. De l'inégalité parmi les enfants*, Paris, Le Seuil.

42. Fleury D., Le Cam M. et Vourc'h R. (2022), « Panel des élèves entrés en CP en 2011 - Performances à l'école élémentaire selon le niveau scolaire initial et l'origine sociale », *Note d'information*, n° 22.14, DEPP, mai. N.B. : les écarts sont cependant plus importants en français en CP qu'en mathématiques. DEPP (2020), *Filles et garçons sur le chemin de l'égalité. De l'école à l'enseignement supérieur – Édition 2020*, mars. DEPP (2021), *L'État de l'école, Édition 2021*.

43. DEPP (2022), *Repères et références statistiques 2022*, *op. cit.*

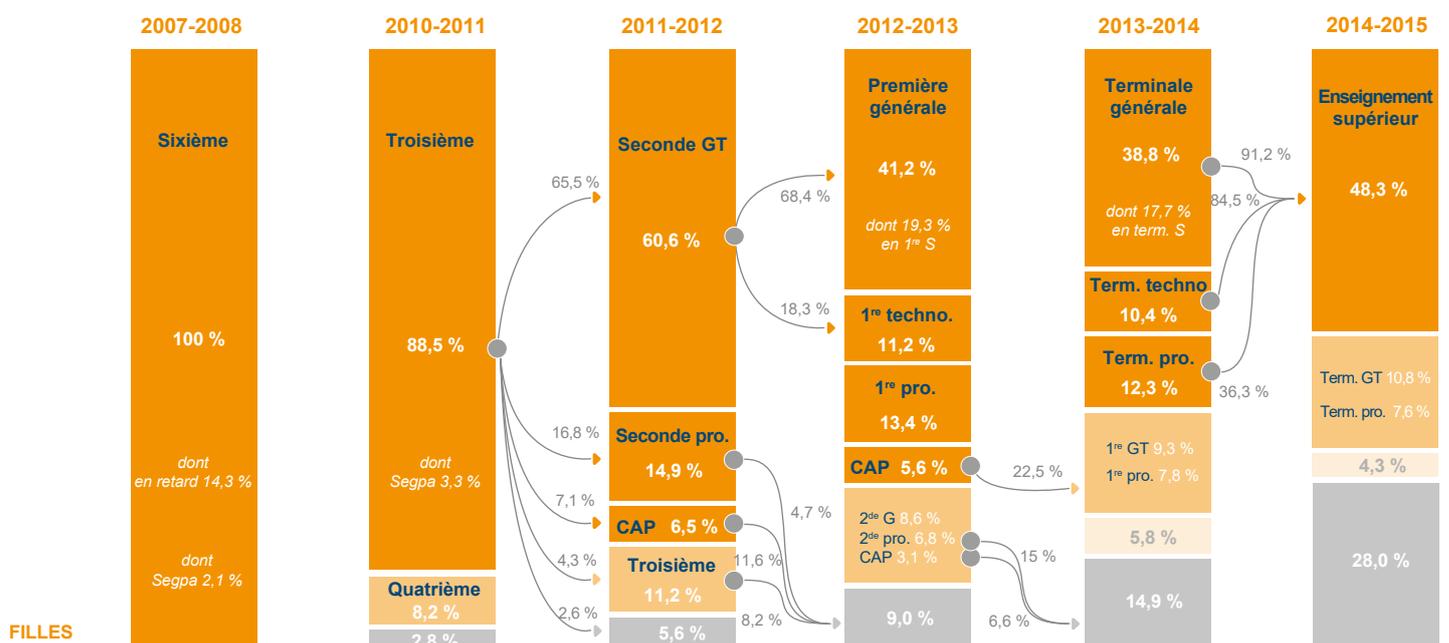
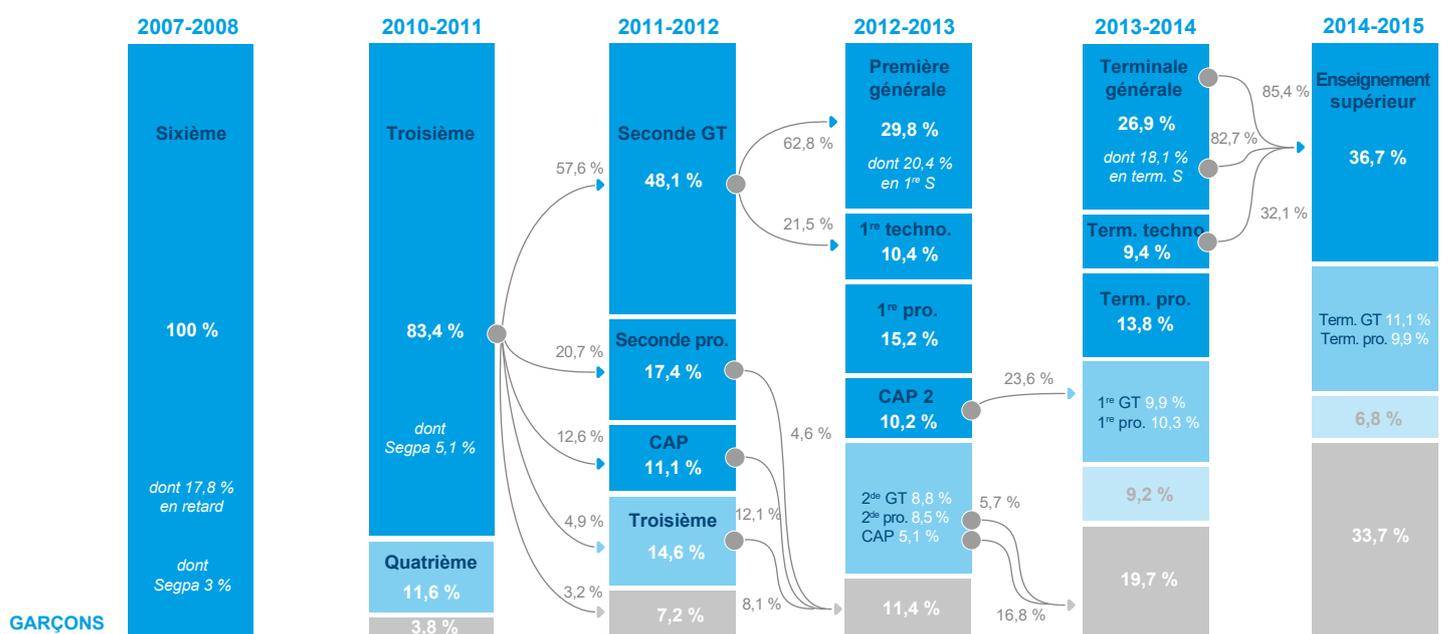
44. DEPP (2022), *Filles et garçons sur le chemin de l'égalité. De l'école à l'enseignement supérieur – Édition 2022*, mars.

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

46. Chabanon L. et Jouvenceau M. (2022), « De l'école élémentaire à l'entrée dans l'enseignement supérieur : filles et garçons construisent des parcours distincts », dans Insee (2022), *Femmes et hommes, l'égalité en question. Édition 2022*, coll. « Insee Références », mars, p. 37-56. Ici, « très défavorisés » renvoie aux 25 % des élèves dont l'IPS parental (du parent responsable ou des deux parents) est le plus faible (inférieur au premier quartile des IPS), « très favorisés » : aux 25 % des élèves dont l'IPS parental est le plus élevé (supérieur au troisième quartile des IPS).



**Graphique 4 – Trajectoires comparées de la sixième à l'enseignement supérieur, selon le genre**



■ Élèves « à l'heure »    
 ■ Retard 1 an    
 ■ Retard 2 ans    
 ■ Sortis

Notes :

- en sixième, sont dits en retard les élèves ayant redoublé au moins une année en primaire ;
- les autres années, sont dits en retard d'un an ou de deux ans les élèves ayant redoublé ou ayant été réorientés dans le secondaire ;
- Segpa : section d'enseignement général et professionnel adapté. Seconde GT : seconde générale et technologique.

Lecture : en 2010-2011, 88,5 % des filles entrées en sixième en 2007 sont en troisième, 8,2 % encore en quatrième, et 2,8 % sont sorties du système éducatif. L'écart entre cette somme et 100 % s'explique par l'existence d'élèves « perdus » dans le panel, décédés ou en très grand retard, ayant sauté une classe ou suivant une autre scolarité. Les flèches indiquent les taux de passage : 65,5 % des filles et 57,6 % des garçons qui étaient en troisième en 2010-2011 sont allés en seconde générale et technologique en 2011-2012. Pour simplifier, seuls quelques taux significatifs sont représentés.

Source : calculs France Stratégie à partir des données du panel 2007 (DEPP)

### Une « fatalité » inégalitaire

L'origine sociale affecte à la fois les performances, les parcours et le niveau atteint par les élèves selon un processus de stratification cumulative. Avantages et désavantages, difficultés et inégalités constatées à chaque étape de la scolarité s'héritent en très large part des étapes précédentes. Mais les bifurcations que connaissent les trajectoires scolaires ne reflètent pas uniquement les écarts de niveau constatés chez les élèves.

À notes équivalentes, les élèves, leurs familles ou les équipes éducatives font en effet des choix différents, résultant de la construction progressive d'aspirations et de projections sur leurs capacités de réussite future, variables selon leur origine sociale. En outre, des phénomènes de compensation – par lesquels des catégories d'élèves surmontent plus aisément que d'autres des lacunes ou des difficultés initiales – contribuent à renforcer le poids de l'origine sociale dans les divergences de parcours. Les enfants défavorisés en difficulté précoce tendent à le demeurer alors que les enfants favorisés dans la même situation progressent davantage. En définitive, les parcours des enfants des catégories modestes sont en moyenne plus heurtés et leurs débouchés nettement moins favorables, même lorsqu'ils ne présentent pas de retard – voire qu'ils obtiennent de bons résultats – dans les premières années de leur scolarité<sup>47</sup>. À l'inverse, les élèves des catégories aisées ou disposant d'un capital culturel important ont des trajectoires encore plus avantageuses que ne l'explique leur seul « niveau scolaire » de départ et ils sont davantage protégés de l'échec scolaire.

Les enfants d'ouvriers en difficulté scolaire redoublent davantage que les enfants de cadres et d'enseignants de même niveau<sup>48</sup>. Et comme les enfants en retard connaissent, aux paliers successifs, un traitement différent (à niveau comparable après leur redoublement, ils sont davantage orientés en Segpa et moins souvent en seconde générale et technologique), ils sont doublement pénalisés.

Ainsi, plus un parent détient un diplôme élevé, plus l'enfant – à niveau d'acquis, âge à l'entrée en sixième et autres

caractéristiques comparables – a de chances de parvenir en seconde générale et technologique au terme d'un parcours linéaire<sup>49</sup>. Il a aussi plus de chances de réussir dans les autres voies : qu'ils soient inscrits dans la voie générale, technologique ou professionnelle, les élèves les plus favorisés redoublent moins, mettent moins fin prématurément à leur scolarité<sup>50</sup>, se présentent proportionnellement plus nombreux aux examens de l'enseignement secondaire, réussissent mieux leur baccalauréat<sup>51</sup> et s'inscrivent davantage dans l'enseignement supérieur<sup>52</sup>.

De même, les filles connaissent des parcours en moyenne plus fluides que ceux des garçons : comme les élèves favorisés, elles progressent plus et parviennent mieux à surmonter leurs difficultés. Un faible niveau initial est pour elles moins préjudiciable pour l'obtention d'un diplôme de fin de secondaire : à niveau d'acquis comparable à l'entrée en sixième, elles ont plus de chances que les garçons d'atteindre la seconde en quatre ans<sup>53</sup> et deviennent plus fréquemment bacheliers<sup>54</sup>. Ainsi, 22 % des filles faisant partie du quart d'élèves les moins performants en sixième en 2007 ont obtenu un baccalauréat général ou technologique, contre 11,3 % des garçons dans la même situation ; et elles ne sont que 21 % à être sorties de l'enseignement sans diplôme, contre 30,4 % des garçons.

Les trajectoires plus linéaires et les diplômes plus élevés qu'atteignent les enfants des catégories favorisées et les filles relèvent ainsi à la fois d'un mécanisme cumulatif et d'un mécanisme compensatoire : plus favorables en moyenne dès les premières années, leurs parcours témoignent d'une meilleure connaissance et d'une meilleure adaptation à l'institution. Cela révèle aussi les stratégies des familles favorisées pour sécuriser les parcours de leurs enfants dans les voies favorables à la réussite scolaire, y compris lorsque ces enfants ont des difficultés (choix des options et filières, recours au soutien scolaire, contestation des décisions d'orientation, etc.). À l'inverse, les difficultés plus nombreuses des enfants d'origine défavorisée tendent à se cumuler en l'absence de possibilité de remédiation ou de compensation. Leur réussite, le cas échéant, est aussi plus fragile et ils demeurent vulnérables à différentes formes de « décrochage » tout au long de leur scolarité.

47. Caille J.-P. (2014), « Les transformations des trajectoires au collège... », *op. cit.* ; Herbaut E. (2019), « Les inégalités d'accès à l'enseignement supérieur français. Avantages cumulatif et compensatoire au cours de l'enseignement secondaire », *Revue française de sociologie*, vol. 60, p. 535-566.

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

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

50. Barhoumi M. et Caille J.-P. (2020), « Les élèves sortent de l'enseignement secondaire... », *op. cit.* 16 % des enfants d'enseignants faisant partie du quart d'élèves les moins performants en sixième en 2007 sont sortis de l'enseignement sans diplôme, contre 30 % d'enfants d'ouvriers non qualifiés dans la même situation.

51. À âge et niveau équivalents à l'entrée en sixième, les chances d'obtenir un baccalauréat général ou technologique augmentent ainsi de manière quasi linéaire avec le niveau de revenu (*ibid.*).

52. Herbaut E. (2019), « Les inégalités d'accès à l'enseignement supérieur français... », *op. cit.*

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

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



## SÉDIMENTATION ET STRATIFICATION : LA FABRIQUE PROGRESSIVE DES INÉGALITÉS SCOLAIRES

Les inégalités liées à l'origine sociale, à l'ascendance migratoire et au genre se construisent ainsi selon un processus de stratification de couches successives, de nature et de « dureté » différentes selon les étapes de la scolarité. Cumulatifs, les écarts de performances constatés en début de cycle ou de niveau n'expliquent cependant presque jamais seuls ceux observés à leur issue. Des mécanismes propres à chaque étape de la scolarité, et en partie inscrits dans le fonctionnement du système éducatif lui-même, contribuent souvent à les accroître – plus rarement à les résorber. Les élèves progressent en effet en moyenne de manière différenciée selon leurs caractéristiques héritées et profitent diversement des étapes de la scolarité. Par ailleurs, aux moments charnières de l'orientation et de la construction des parcours jouent d'autres facteurs que la seule prise en compte du « niveau » et des souhaits des élèves et des familles, déformant les trajectoires attendues.

### *Premiers pas, premiers écarts*

Les premières années sont considérées comme déterminantes pour l'acquisition des compétences scolaires. Dans la petite enfance s'acquiescent des aptitudes qui exercent une influence majeure et durable sur les trajectoires scolaires et professionnelles. Les compétences en littératie précoce servent généralement de prédicteur de la réussite scolaire, leur faible maîtrise entraînant des mécanismes de retard cumulatifs et transversaux<sup>55</sup>. Elles contribuent en outre au développement sociocomportemental de l'enfant *via* la capacité de s'exprimer, de communiquer avec les autres et de les comprendre.

Or, les facultés développées par les jeunes enfants sont largement déterminées par les activités proposées dans le cadre familial. Et si « ce que font les parents est plus important

que ce qu'ils sont<sup>56</sup> », « ce qu'ils font » demeure fortement lié à « ce qu'ils sont ». Le gradient socioéconomique et les écarts selon le genre et l'ascendance migratoire de compétences observées avant l'entrée en maternelle traduisent en effet des pratiques éducatives différenciées<sup>57</sup>. Les parents les plus favorisés, et surtout les plus instruits, ont par exemple tendance à utiliser un vocabulaire plus riche, à lire avec leurs enfants, à chercher à développer leur esprit critique et leur autocontrôle<sup>58</sup>. Ces modèles éducatifs participent à la « maturité scolaire » et influent sur l'intériorisation des règles scolaires ainsi que sur les apprentissages dès la maternelle<sup>59</sup> – à l'instar des modèles qui gouvernent l'éducation des filles et les poussent à cultiver leurs capacités sociales, la communication et les relations interpersonnelles<sup>60</sup>.

La nature et le poids des activités proposées aux enfants dans leur développement sont à mettre en regard des modes d'accueil des enfants de 0 à 3 ans. Un résultat fait consensus au sein de la littérature internationale : les enfants qui vivent dans des foyers à faibles revenus, ceux dont la mère a un faible niveau d'éducation ou ceux issus de l'immigration<sup>61</sup> ont le plus à gagner des modes d'accueil formels<sup>62</sup>, notamment collectifs comme la crèche<sup>63</sup>. Les bénéfiques concernent le langage, les capacités pré-mathématiques comme les capacités socio-comportementales. Or seuls 5 % des enfants de moins de 3 ans appartenant aux 20 % des ménages les plus pauvres sont accueillis en crèche, contre 22 % des enfants des 20 % des parents les plus aisés<sup>64</sup>. L'immense majorité des enfants défavorisés et des enfants d'immigrés arrivent donc en maternelle sans avoir bénéficié d'un mode d'accueil qui aurait pu atténuer les écarts liés à l'origine. De ce point de vue, la France se distingue des autres pays européens par un accueil plus important des plus favorisés, et comparable des plus modestes, si bien qu'elle figure en tête des pays où l'accès à l'accueil formel est le plus inégalitaire selon le niveau de revenu des parents<sup>65</sup>.

55. Carbuccia L., Barone C., Borst G., Greulich A., Panico L. et Tô M. (2020), *Revue de littérature sur les politiques d'accompagnement au développement des capacités des jeunes enfants*, rapport du Liepp pour la Cnaf, juillet. Pour certains auteurs, ce sont néanmoins les capacités pré-mathématiques qui sont les plus prédictives, Duncan G. et al. (2007), « *School readiness and later achievement* », *Developmental Psychology*, vol. 43(6), p. 1428-1446.

56. Sylva K. et al. (2004), « *The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project: Findings from pre-school to end of key stage 1* », *Evidence and Research*, novembre.

57. Lahire B. (dir.) (2019), *Enfances de classe...*, op. cit., Carbuccia L. et al. (2020), *Revue de littérature...*, op. cit.

58. Lahire B. (dir.) (2019), *Enfances de classe...*, op. cit.

59. Algan Y. et al. (2018), « *Confiance, coopération et autonomie : pour une école du XXI<sup>e</sup> siècle* », op. cit. et Li-Grining C., Votruba-Drzal E., Maldonado-Carreño C. et Haas K. (2010), « *Children's early approaches to learning and academic trajectories through fifth grade* », *Development Psychology*, vol. 46/5, septembre, p. 1062-1077.

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

61. Berger L. M., Panico L. et Solaz A. (2020), « *The impact of center-based childcare attendance on early child development: Evidence from the French Elfe cohort* », *Document de travail de l'Ined*, n° 254.

62. Les modes d'accueil formels recouvrent : assistant(e) maternel(le) employé(e) directement par des particuliers, salarié(e) à domicile, accueil en EAJE (collectif, familial et parental, micro-crèches), école maternelle.

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

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

65. OECD Family Database, dans OCDE (2023), « *PF3.2: Enrolment in childcare and pre-school* », janvier.

### L'école primaire : les fondations

La contribution de la maternelle à l'évolution des inégalités n'est pas aisée à établir en l'absence de données sur les progressions des élèves entre la petite et la grande section<sup>66</sup>.

Les études disponibles suggèrent cependant que la scolarisation en maternelle est favorable aux enfants défavorisés et aux enfants d'origine immigrée. La scolarisation à 2 ans, elle, profite entre autres aux enfants d'ouvriers et plus clairement encore aux enfants qui ne parlent pas le français à la maison<sup>67</sup>. Les écarts de performances à l'issue de la maternelle entre les élèves issus de différentes catégories sociales ont en tout cas tendu à se réduire dans le temps, parallèlement à une amélioration globale des acquis au début du CP<sup>68</sup>.

Pour autant, l'école maternelle n'efface pas les écarts initiaux d'origine et de genre, en particulier ceux liés aux pratiques culturelles et éducatives des familles – lecture partagée<sup>69</sup>, activités culturelles, etc. C'est aussi un moment de cristallisation des différences entre garçons et filles, en partie sous l'effet des interactions pédagogiques<sup>70</sup>.

Ces écarts dans les acquis de maternelle sont en partie prédictifs des différences de résultats constatées en fin de primaire. Mais cette prédictibilité est plus ou moins forte selon les caractéristiques des élèves, car les inégalités à l'école élémentaire se fabriquent selon des modalités propres. Ainsi, pour le panel de collégiens 1995, la moitié seulement des inégalités sociales de réussite en fin de primaire était due aux différences de compétences que présentaient les élèves à l'entrée au CP. L'autre moitié résultait de disparités apparues entre le CP et le CM2<sup>71</sup>.

L'évolution des positions relatives des élèves dans leur classe est à ce titre révélatrice des difficultés de l'école à faire progresser tous les enfants équitablement. Les élèves les plus en difficulté en CP ont en effet davantage de chances de ne plus l'être en CM2 si ce sont des filles (sauf en mathématiques) ou s'ils sont issus d'une famille dotée d'un important capital social, intellectuel et culturel<sup>72</sup>. Leur probabilité de redoubler dans les deux ans qui suivent

dépend également de leur milieu social et de leur sexe : les garçons et les enfants de famille défavorisée en difficulté en CP redoublent plus, d'une part parce qu'ils rattrapent moins souvent leur retard, d'autre part parce qu'à niveau mesuré équivalent, on les fait plus souvent redoubler. Parmi les élèves ayant eu les scores les plus faibles au CP, seuls 63 % des enfants d'ouvriers non qualifiés arrivent « à l'heure » en CE2 alors qu'ils sont quasiment 80 % parmi les enfants de milieu favorisé<sup>73</sup>. L'école élémentaire semble en revanche favoriser les élèves issus de l'immigration, qui y progressent davantage que les autres, améliorant en conséquence leur position relative entre le CP et la sixième. Ce rattrapage est encore plus important lorsque les observations sont menées toutes choses égales par ailleurs<sup>74</sup>. Leurs progressions sont néanmoins distinctes selon les matières.

C'est en effet surtout à travers le différentiel des progressions en mathématiques que se construisent les inégalités en primaire. Les écarts en français entre élèves d'origine sociale opposée restent en effet relativement stables ou diminuent légèrement au cours de la scolarité élémentaire. Ils se réduisent pour les enfants issus de l'immigration, ce qui leur permet de résorber une grande partie de leur retard initial à la fin du CM2. En revanche, ils se creusent en mathématiques, que ce soit entre les enfants favorisés et défavorisés, entre les enfants issus de l'immigration et les autres, ou entre les filles et les garçons (à l'avantage de ces derniers)<sup>75</sup>.

Au final, si l'école primaire est loin de figer de manière définitive les destins scolaires des enfants, elle constitue une étape importante de la cristallisation de leurs trajectoires. Les filles y confortent leur avance en français ainsi que dans la maîtrise des compétences socio-comportementales favorables à la réussite scolaire. Les garçons terminent l'école primaire plus nombreux à connaître des difficultés mais avec, en moyenne, un niveau en mathématiques équivalent ou un peu supérieur à celui des filles. Les enfants les moins favorisés comme ceux issus de l'immigration entrent au collège, malgré leur progression, plus souvent « en retard » et avec des acquis en moyenne moins assurés que leurs camarades.

66. Le premier panel « petite section » de la DEPP date de 2021 et pourrait permettre de combler cette lacune à l'avenir. Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse (s.d.), « Le "panel petite section 2021" : une enquête de qualité statistique reconnue d'intérêt général ».

67. Caille J.-P. (2001), « Scolarisation à 2 ans et réussite de la carrière scolaire au début de l'école élémentaire », *Éducation et Formations*, n° 60, DEPP, juillet-septembre, p. 7-18.

68. Le Cam M. et al. (2013), « Forte augmentation du niveau des acquis des élèves... », *op. cit.*

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

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

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

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

73. Abdouni S. (2015), « En forte baisse depuis trente ans, le retard à l'entrée en CE2... », *op. cit.*

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

75. Fleury D. et al. (2022), « Panel des élèves entrés en CP en 2011... », *op. cit.* N.B. : les écarts selon le genre et l'origine sociale sont cependant plus importants en CP en français qu'ils ne le sont en mathématiques.



## Collège unique, parcours divergents

Les enfants arrivent donc au collège diversement préparés. Ils y poursuivent une scolarité censément « unique » mais qui prépare les bifurcations du lycée. Non seulement le collège pré-orienté une part significative des élèves dans des classes spécialisées (7 % du panel 2007), mais plus encore, les adolescents y connaissent des trajectoires hétérogènes qui déterminent les orientations de fin de troisième. Enfin, des phénomènes de ségrégation sociale et scolaire, plus marqués qu'en primaire, contribuent à la divergence des parcours.

Bien que le niveau des élèves en sixième, lui-même très dépendant de leur milieu familial et de leur genre, demeure le facteur déterminant de la réussite et des choix d'orientation, il joue avec une intensité variable. Les élèves de milieu défavorisé, en particulier les garçons, en difficulté au début du secondaire, le demeurent pour la plupart, et les élèves de milieu favorisé en situation de réussite conservent leur position relative par la suite. À l'inverse, de bons résultats en sixième ne sont pas la garantie d'une scolarité réussie pour les enfants des classes populaires et pour les enfants d'immigrés. Ces derniers voient leur position relative se dégrader au collège, et les garçons notamment y progressent moins que les filles, leurs performances moyennes « décrochant » davantage.

Sous l'effet des écarts de niveaux initiaux mais aussi de progressions différenciées selon l'origine et le genre, le collège constitue ainsi un accélérateur des inégalités scolaires. Les trajectoires commencent à y bifurquer, les premiers décrochages affectant prioritairement les garçons et les enfants les plus défavorisés, notamment ceux des inactifs et des immigrés, plus nombreux à être évincés du cursus général – voire de la scolarité – avant la fin du collège (se reporter aux Graphiques 2, 3 et 4). L'empreinte des trois variables sur les sorties précoces<sup>76</sup> du système scolaire est particulièrement forte : deux fois plus de garçons que de filles, et d'enfants d'immigrés que d'enfants de natifs<sup>77</sup>, dix fois plus d'enfants d'inactifs que d'enfants

de cadres supérieurs et d'enseignants. De même, la sur-représentation des enfants des classes populaires – en particulier des garçons – est massive dans les dispositifs spécialisés ou de pré-orientation (Segpa, prépa métiers, préparation du brevet en série technologique ou professionnelle, etc.) qui concernent à peu près 15 % des élèves. En miroir, les filles et les enfants d'origine favorisée – y compris dans l'éducation prioritaire – sont majoritaires dans tous les dispositifs destinés aux bons élèves du collège : option latin, sections européenne et internationale, classes à horaires aménagés...

Par ailleurs, le collège connaît des enjeux de mixité sociale et scolaire spécifiques<sup>78</sup> : la ségrégation<sup>79</sup> entre établissements y est importante, car aux effets de la ségrégation résidentielle, que connaissent aussi les écoles primaires, s'ajoute un recours plus massif et socialement différencié à l'enseignement privé<sup>80</sup> et au contournement de la carte scolaire. À cette moindre mixité entre établissements se superpose parfois une moindre mixité en leur sein, du fait des pratiques des établissements (classes de niveaux, regroupements par langues et options, etc.)<sup>81</sup>. Selon leur origine sociale et leur ascendance migratoire, les élèves sont susceptibles d'être scolarisés dans des classes au profil sensiblement différent<sup>82</sup>. Venir d'un milieu favorisé, ou être un bon élève, augmente considérablement les chances d'être scolarisé avec d'autres élèves de milieu favorisé ou aux bons résultats scolaires. Et si très peu d'élèves (3 %) fréquentent une classe concentrant plus de 15 % d'élèves étrangers<sup>83</sup>, les enfants eux-mêmes d'origine étrangère ont beaucoup plus de chances d'être scolarisés dans de telles classes. Et quand 21 % des enfants sont scolarisés en éducation prioritaire, c'est le cas pour 47 % des descendants d'immigrés du Maghreb, 51 % des enfants d'immigrés de Turquie, et 61 % des descendants d'immigrés d'Afrique subsaharienne. Cette faible mixité contribue à la divergence des parcours par de multiples effets de contexte : « effets de pairs » (résultant des interactions entre élèves), « effets enseignants » (plus ou moins grande expérience des professeurs<sup>84</sup>, difficultés de remplacement,

76. Ici, élèves ayant mis fin à leurs études avant la fin de la quatrième année d'études secondaires. À noter que de nombreuses sources ne distinguent pas les sorties sans diplôme de proprement parler de l'absence de diplôme autre que le DNB/BPEC.

77. Non corrigé de l'origine sociale.

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

79. Le terme de « ségrégation », employé dans la littérature statistique, désigne ici l'inégale répartition, entre établissements ou en leur sein, des élèves de niveaux social ou scolaire différents.

80. Les écarts entre les IPS moyens des collèges privés et des collèges publics (14,3 points) sont supérieurs à ceux qui séparent les IPS moyens des écoles privées et publiques (11 points), cf. <https://data.education.gouv.fr/>

81. La faiblesse de la mixité sociale et scolaire est encore plus forte au lycée, mais elle résulte davantage de la répartition des élèves dans des filières différentes.

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

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

84. La France fait partie des pays de l'OCDE dans lesquels les enseignants les plus expérimentés sont le moins affectés dans les établissements à forte concentration d'élèves défavorisés. OCDE (2022), « Les élèves ont-ils un accès équitable à des enseignants et des environnements d'apprentissage efficaces ? », dans *En finir avec la fracture scolaire. Avoir des enseignants chevronnés dans les établissements qui en ont le plus besoin*, Paris, Éditions de l'OCDE.

souvent corrélées à la composition sociale des établissements) et « effets établissements » (taille des classes, moyens pédagogiques, etc.)<sup>85</sup>. Ces effets sont délicats à quantifier<sup>86</sup>, mais si les bénéfiques de la mixité sociale sur les performances des élèves restent discutés, l'impact de cette mixité sur leurs trajectoires et leur orientation est net et bien documenté<sup>87</sup>.

### Fin de la troisième : la grande bifurcation

Le parcours scolaire (quasi) unique prend fin quand les élèves s'orientent au lycée dans la voie générale, technologique ou professionnelle – ou sortent du système scolaire. Et ces orientations en fin de troisième ne sont pas neutres. Comme chaque moment charnière de la scolarité, elles reflètent les performances et les aspirations construites au cours des étapes antérieures et tendent à amplifier les divergences. Elles reposent en partie sur une évaluation du niveau en fin de troisième, lui-même très dépendant des origines et du genre des enfants. Elles relèvent également de jugements et de projections des familles et de l'institution scolaire sur les capacités de réussite des enfants qui se nourrissent de leurs trajectoires depuis l'école primaire, mais aussi de stéréotypes sociaux et genrés. Parmi les 25 % d'élèves qui étaient les moins performants en sixième, 45 % des enfants d'enseignants se voient orientés dans la voie générale ou technologique, contre seulement 11 % des enfants d'ouvriers non qualifiés dans la même situation<sup>88</sup> : c'est parce que les premiers ont davantage progressé au collège, mais aussi parce que leurs souhaits d'orientation et la manière dont ces souhaits sont traités par l'institution ne sont pas les mêmes.

Ainsi, des élèves aux résultats et au passé scolaire comparables s'orientent – et sont orientés – différemment. À niveau équivalent en fin de troisième, mesuré notamment par les notes au brevet, les filles et les enfants d'origine favorisée souhaitent davantage s'orienter dans la voie générale et technologique – et le sont de fait. Les filles, notamment, obtiennent davantage une orientation en seconde générale et technologique, même lorsqu'elles n'ont pas eu le brevet, ou n'ont pas eu de mention ou seulement « assez bien »<sup>89</sup>.

De leur côté, les ambitions des enfants d'immigrés sont aussi plus souvent insatisfaites : à caractéristiques identiques, elles sont à la fois plus élevées et moins fréquemment validées par le conseil de classe que pour toute autre famille<sup>90</sup>. En outre, les vœux d'orientation des élèves des familles populaires, y compris ceux dont le niveau leur permettrait d'accéder à la seconde générale et technologique, ne sont que très rarement corrigés « à la hausse » par les conseils de classe<sup>91</sup>.

### Au lycée : trajectoires hétérogènes

L'orientation des élèves dans les différentes voies ne met pas un terme à la différenciation des parcours : au sein de chaque voie d'enseignement, les inégalités dans les chances de réussite perdurent, voire se creusent au lycée. Si l'accès au baccalauréat (professionnel surtout mais aussi général) s'est démocratisé, tous les élèves n'y parviennent pas, soit qu'ils ne le passent pas, soit qu'ils y échouent. En outre, au lycée se construisent des inégalités horizontales – liées à la nature des formations/diplômes, des disciplines ou spécialités – qui viennent se superposer aux inégalités verticales d'accès et de niveau de diplôme.

La réussite, qu'elle soit mesurée par l'obtention du diplôme, le temps mis à l'obtenir ou la capacité à le rentabiliser dans le cadre de l'orientation dans le supérieur, demeure – au sein de chaque filière – tributaire de l'origine sociale, du genre et de l'ascendance migratoire. Non seulement les enfants des catégories populaires et les garçons passent moins souvent le bac général, mais ils le réussissent moins bien. En parallèle, les élèves favorisés qui font le choix de la filière professionnelle sont dans les établissements qui assurent les meilleurs débouchés, et réussissent mieux aux examens, BEP comme baccalauréat professionnel<sup>92</sup>.

Le deuxième cycle de l'enseignement secondaire représente, pour près de la moitié d'une classe d'âge, la fin du parcours scolaire. Les difficultés qui s'y expriment ou s'y révèlent aboutissent à des sorties logiquement beaucoup plus nombreuses qu'au collège. Le moment et les formes de ces abandons sont eux-mêmes socialement marqués. Ils témoignent de la fragilité des trajectoires de certaines catégories d'élèves, qui sont bien plus nombreux à arrêter,

85. Ly S.-T., Maurin E. et Riegert A. (2014), « La constitution des classes nuit-elle à la mixité sociale et scolaire ? », *Note de l'IPP*, n° 13, octobre ; Ly S.-T. et Riegert A. (2015), « Mixité sociale et scolaire et ségrégation inter- et intra-établissement... », *op. cit.*

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

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

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

89. Pirus C. (2013), « Le déroulement de la procédure d'orientation en fin de troisième... », *op. cit.* ; DEPP (2020), *Filles et garçons sur le chemin de l'égalité...*, *op. cit.*

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

91. *Ibid.*

92. Herbaut E. (2019), « Les inégalités d'accès à l'enseignement supérieur français... », *op. cit.* À noter que les élèves favorisés orientés en voie professionnelle sont plus souvent inscrits dans des lycées privés : seuls neuf des cinquante lycées professionnels aux IPS les plus élevés sont publics. <https://data.education.gouv.fr/pages/explore-portal>.



y compris lorsqu'ils n'étaient pas en difficulté au collège : deux tiers des élèves en grande difficulté au lycée sont enfants d'ouvriers ou d'inactifs et 62 % sont des garçons<sup>93</sup>. Les sorties sans diplôme sont beaucoup plus nombreuses dans la voie professionnelle et les classes spécialisées (près de 70 %), qui scolarisent davantage les enfants d'origine modeste et les garçons. À noter également que les élèves qui terminent le lycée sans le baccalauréat général ou technologique ont pour la plupart atteint la terminale, alors que dans la voie professionnelle, la proportion d'abandons au début de la formation est significative<sup>94</sup>. Reflet de difficultés plus importantes ou de « mauvaises » orientations, les scolarités inachevées des enfants des catégories populaires sont plus courtes que celles, rares, des enfants favorisés.

Le lycée est surtout la première véritable étape de spécialisation, qui tend à conforter les inégalités induites par l'origine sociale et inversement à rebattre les cartes des inégalités de genre. Les choix de spécialités, de séries et de familles de métiers recouvrent en effet des mécanismes de différenciation et de hiérarchisation. L'empreinte du genre et de l'origine sociale était déjà massive du temps des séries, garçons et catégories très favorisés étant très largement surreprésentés dans la série S notamment. La récente réforme du lycée paraît l'avoir approfondie. Dans la voie générale, les élèves d'origine favorisée et très favorisée, plus que les autres, ont tendance à recréer, par un choix restreint d'options en « doublettes » et « triplettes », les séries d'avant-réforme perçues comme les voies d'accès aux « meilleures » études supérieures, plus rentables ou plus prestigieuses que les autres. Ils choisissent et conservent en outre davantage les mathématiques en terminale. Les choix des élèves défavorisés sont plus dispersés et peuvent apparaître moins cohérents ou moins valorisés au moment de l'orientation dans le supérieur<sup>95</sup>. Par ailleurs, ces spécialisations renforcent et cristallisent des différenciations genrées que les écarts de performance ne suffisent pas toujours à justifier. Les filles, qui choisissent moins souvent les mathématiques à niveau équivalent en seconde, quel que soit leur milieu d'origine, sont ainsi sous-représentées dans les enseignements scientifiques et surreprésentées dans les humanités, les sciences

économiques et sociales, les langues-littérature et l'histoire-géographie<sup>96</sup>. Dans les voies technologiques et professionnelles, la segmentation est encore plus prononcée entre les garçons et les filles, certaines familles de métiers recrutant à plus de 90 % des élèves d'un seul sexe.

### Vers le supérieur ou l'arrêt des études : cristallisations

La transition entre la fin des études secondaires et la poursuite – ou non – dans l'enseignement supérieur est un moment charnière qui parachève la construction scolaire des inégalités de destin. L'accès à l'enseignement supérieur prolonge les inégalités de parcours scolaires qui se sont construites par des mécanismes d'accumulation. C'est d'abord parce qu'ils sont particulièrement représentés dans les voies technologiques et (surtout) professionnelles que les enfants d'origine modeste ou issus de l'immigration ont moins de chances d'entrer dans l'enseignement supérieur<sup>97</sup>. L'absence de poursuite d'études est souvent un choix par défaut : à peine plus de la moitié des jeunes interrompant leurs études après un diplôme du secondaire le font parce qu'ils estiment avoir atteint le niveau qu'ils souhaitent<sup>98</sup>. La capacité des jeunes et de leurs familles à financer leurs études devient également un enjeu important.

Les trajectoires et l'accès aux diplômes de l'enseignement supérieur de ceux qui poursuivent leurs études se cristallisent plus spécifiquement au moment de l'élaboration des vœux d'orientation – désormais dans le cadre de la procédure « Parcoursup<sup>99</sup> ». Pour autant, à l'image des choix de spécialités au lycée, ces vœux varient grandement selon l'origine, le sexe et l'ascendance migratoire, amplifiant la ségrégation des études supérieures au-delà de ce que les seuls résultats au cours du lycée et au baccalauréat pourraient justifier. À même niveau scolaire (voire meilleur), les élèves d'origine défavorisée et les filles s'orientent moins vers les filières prestigieuses et sélectives dont les rendements professionnels sont pourtant meilleurs. Lorsqu'ils obtiennent leur baccalauréat avec une mention « très bien », moins d'un quart des élèves de milieu très défavorisé<sup>100</sup> entrent en classes préparatoires aux grandes écoles (contre la moitié pour les élèves très favorisés), et 16 % en BTS (contre 1,3 %)<sup>101</sup>.

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

94. Dauphin L. (2021), « Des choix de spécialités plus classiques en première comme en terminale pour les élèves d'origine sociale favorisée. Résultats de la première cohorte du nouveau baccalauréat général », *Note d'information*, n° 21.22, DEPP, mai ; Barhoumi M. et Caille J.-P. (2020), « Les élèves sortent de l'enseignement secondaire de plus en plus diplômés... », *op. cit.*

95. Dauphin L. (2021), « Des choix de spécialités plus classiques en première comme en terminale... », *op. cit.*

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

97. En 2021, 54 % des bacheliers professionnels ne s'inscrivent pas dans le supérieur, contre 20,3 % des bacheliers technologiques et seulement 6 % des bacheliers généraux : voir DEPP (2022), *Repères et références statistiques 2022*, *op. cit.*

98. Cereq (2022), *Quand l'école est finie...*, *op. cit.*

99. Bechichi N. et al. (2021), « D'Admission post-bac à Parcoursup... », *op. cit.*

100. 34 % des élèves très défavorisés et 52 % des très favorisés si on considère les seuls bacheliers S.

101. Lemistre P. et Merlin F. (dir.) (2019), *Parcours d'études et insertion des diplômés du supérieur : le rôle des baccalauréats et des formations Bac+2*, Paris, Cnesco.

## CONCLUSION

L'appréhension exhaustive des facteurs menant aux inégalités de trajectoires scolaires est une gageure. Notre panorama repose sur des indicateurs moyens qui masquent nécessairement la diversité et la complexité des parcours individuels. La catégorie socioprofessionnelle des parents, leur niveau de revenu et même leur capital culturel ne disent pas tout des réalités économiques et sociales susceptibles d'avoir une influence sur la scolarité de leurs enfants (leur niveau de précarité, leurs horaires de travail, le temps dont ils disposent effectivement pour accompagner leurs enfants, les espaces de travail dont disposent les enfants, la réalité de leurs interactions, etc.).

Toutefois, cette mise en perspective apporte une lecture documentée des mécanismes de la fabrique des inégalités de diplôme, déterminant clé des futures inégalités sociales. Elle met en lumière la contribution de chaque étape de la scolarité et le poids des caractéristiques « héritées » par les individus. Les processus de sédimentation de couches successives, de nature et de « dureté » différentes qu'elle révèle conduisent ainsi à interroger la question du ciblage des politiques de lutte contre les inégalités scolaires, tant du point de vue de leur temporalité que des publics qu'elles visent.



Directeur de la publication : Gilles de Margerie, commissaire général ;  
directeur de la rédaction : Cédric Audenis, commissaire général adjoint ;  
Secrétariat de rédaction : Olivier de Broca, Gladys Caré et Valérie Senné ;  
dépôt légal : septembre 2023 - N° ISSN 2556-6059 ;

contact presse : Matthias Le Fur,  
directeur du service Édition-Communication-Événements,  
01 42 75 61 37, matthias.lefur@strategie.gouv.fr

RETROUVEZ LES DERNIÈRES ACTUALITÉS DE FRANCE STRATÉGIE SUR :



[www.strategie.gouv.fr](http://www.strategie.gouv.fr)



[@Strategie\\_Gouv](https://twitter.com/Strategie_Gouv)



[france-strategie](https://www.linkedin.com/company/france-strategie)



[FranceStrategie](https://www.facebook.com/FranceStrategie)



[@FranceStrategie\\_](https://www.instagram.com/FranceStrategie_)



[StrategieGouv](https://www.youtube.com/channel/UC8vXp1t1t1t1t1t1t1t1t1t)

Institution autonome placée auprès de la Première ministre, France Stratégie contribue à l'action publique par ses analyses et ses propositions. Elle anime le débat public et éclaire les choix collectifs sur les enjeux sociaux, économiques et environnementaux. Elle produit également des évaluations de politiques publiques à la demande du gouvernement. Les résultats de ses travaux s'adressent aux pouvoirs publics, à la société civile et aux citoyens