



Chapitre de livre

2019

Accepted version

Public access

This is an author manuscript post-peer-reviewing (accepted version) of the original publication. The layout of the published version may differ .

Pourquoi les inégalités scolaires augmentent-elles en France ? Constats, réflexions et analyses

Felouzis, Georges; Fouquet-Chauprade, Barbara; Charmillot, Samuel

How to cite

FELOUZIS, Georges, FOUQUET-CHAUPRADE, Barbara, CHARMILLOT, Samuel. Pourquoi les inégalités scolaires augmentent-elles en France ? Constats, réflexions et analyses. In: Inégalités éducatives et espaces de vie. Grimault-Leprince, A. (Ed.). Rennes : Presse Universitaire de Rennes, 2019. doi: 10.4000/books.pur.150807

This publication URL: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:162874>

Publication DOI: [10.4000/books.pur.150807](https://doi.org/10.4000/books.pur.150807)

© This document is protected by copyright. Please refer to copyright holder(s) for terms of use.

Last deposit update in Archive ouverte UNIGE on 05.01.2026 17:21

Pourquoi les inégalités scolaires augmentent-elles en France ? Constats, réflexions et analyses

Georges Felouzis, Barbara Fouquet-Chauprade, Samuel Charmillot

Université de Genève – Fpse – GGAPE

On connaît l'importance que revêtent en France les discours sur l'égalité. On connaît aussi le rôle central que joue l'école dans cet imaginaire collectif, son rôle émancipateur des individus, sa capacité à former des citoyens libres et égaux. Le « collège unique », puis « pour tous », les différentes versions des politiques d'éducation prioritaire, l'accès croissant au baccalauréat, l'objectif d'atteindre 50% d'une classe d'âge dans l'enseignement supérieur, sont autant de mesures et de politiques qui visent à réaliser cet idéal d'égalité si fortement ancré dans l'histoire de la nation (Prost, 2013).

Pourtant, lorsqu'on s'intéresse à l'état de l'école en France, le bilan que l'on peut en tirer est mitigé sur le plan des inégalités. D'un côté les politiques de démocratisation de l'accès au secondaire et au supérieur ont porté leurs fruits en élargissant la base sociale des diplômés (Vallet et Ichou, 2011). Mais, de l'autre, les inégalités d'accès aux diplômes sont soit restées constantes, soit ont légèrement fléchi sans pour autant bouleverser le lien encore très fort qui unit la certification scolaire à la position sociale d'origine des individus. En outre, si l'on porte notre attention sur les inégalités d'acquis scolaires – et non plus sur l'accès aux diplômes – il ressort que ces inégalités se renforcent nettement ces dernières décennies. Cette évolution est attestée par des données nationales (Rocher, 2008) comme internationales (Felouzis et Charmillot, 2012 ; Felouzis, 2014), au point de situer la France parmi les pays les plus inégalitaires de l'OCDE au plan du lien entre le milieu socioéconomique des élèves et leurs acquis en fin d'enseignement obligatoire. (OCDE, 2013)

La question qui se pose alors est d'identifier les mécanismes qui produisent cette situation si éloignée de l'idéal national d'égalité et de promotion par l'école.

1. Les mécanismes à l'œuvre : discontinuité culturelle et discrimination systémique

Il ne suffit pas, bien sûr, de mettre le doigt sur un tel décalage entre discours et réalité pour être quitte de l'explication du phénomène observé. Depuis le milieu du vingtième siècle, la sociologie de l'école s'est attachée à décrypter les inégalités d'accès aux diplômes et aux savoirs en insistant soit sur les fonctions de reproduction sociale et culturelle de l'institution scolaire inscrites dans les *curricula* eux-mêmes (Bourdieu et Passeron, 1964 ; Bernstein, 1971 ; Young, 1971), soit sur l'inégale offre d'éducation destinée aux minorités sociales et ethno-raciales (Coleman et al., 1966 ; Jencks et al., 1972 ; Muller, 2013). Dans l'un et l'autre cas, la reproduction sociale par l'école est au rendez-vous.

En effet, si l'on tente de qualifier de façon claire ces deux approches, on pourrait désigner la première comme une théorie de la *discontinuité culturelle* : en affichant une

« indifférence aux différences » (Bourdieu, 1966), l'école reproduit les inégalités sociales en négligeant de prendre en compte les inégalités culturelles de départ. Cette discontinuité entre l'école et la culture familiale dans certains groupes sociaux est un puissant facteur explicatif des tendances à long terme qui s'observent au plan des inégalités scolaires dans tous les systèmes éducatifs, même si les formes de capital culturel peuvent évoluer (Draelants et Ballatore, 2014). Pour ne prendre qu'un exemple, les enquêtes PISA (Programme International de Suivi des Acquis des élèves) donnent à voir la constance des inégalités d'acquis parmi les pays participant au programme (plus de 70 pour l'édition 2015), même si l'ampleur de ces inégalités est très variable d'un système éducatif à l'autre. Ajoutons que les approches centrées sur les activités d'enseignement au sein même des classes de niveau primaire donnent elles-aussi à voir le poids de ces discontinuités en lien avec les pratiques pédagogiques (Lahire, 2008 ; Rochex et Crinon, 2011).

La deuxième option interprétative des inégalités scolaires s'articule autour des *discriminations systémiques*. Un de ses mérites est de questionner de façon critique l'idée « d'indifférence aux différences » dont se vêt l'institution scolaire dans les sociétés démocratiques. Il s'agit alors de montrer que, dans nombre de cas, la qualité de l'offre d'éducation que l'on adresse aux élèves des différents groupes sociaux et ethno-raciaux est très variable. Par de multiples mécanismes sociaux d'orientation et de ségrégation spatiale, la qualité et la quantité d'offre d'éducation varient en fonction de l'établissement. Selon un effet Matthieu, l'école produit elle-même les inégalités d'apprentissage et de parcours en donnant moins à ceux qui ont déjà le moins. Elle renforce les inégalités de départ inscrites dans les conditions sociales de la socialisation primaire. C'est ce processus de discrimination systémique qui explique les effets des filières précoces dans l'enseignement obligatoire (Gamoran et Mare, 1989), ou encore les conséquences délétères de la ségrégation scolaire couplée à une dégradation des conditions d'enseignement (Merle, 2012). Cette approche insiste sur les moindres opportunités d'apprentissage (Crahay, 2013) dans des contextes scolaires rendus défavorables pour des raisons de forte concentration d'élèves en difficulté, par le recrutement d'enseignants moins expérimentés ou moins bien formés, par un déficit de financement et d'entretien des établissements, ou encore par toutes ces causes simultanément (van Zanten, 2012).

En définitive qu'il s'agisse de l'un ou de l'autre mécanisme, ils sont tous deux liés à la stratification sociale : le premier au plan de la transmission d'un capital culturel, le deuxième au plan de la spatialisation des inégalités et de la mise à l'écart dans certains espaces urbains et scolaires des populations les plus défavorisées et stigmatisées. De ce point de vue, ces deux approches ne s'excluent nullement car c'est sur le substrat de discontinuités réelles ou supposées que les discriminations se construisent dans la société en général comme dans l'école en particulier (Dutrévis, 2015).

2. Une enquête sur les descendants d'immigrés à l'école

Comment utiliser ces ressources théoriques pour comprendre l'accroissement des inégalités d'apprentissage en France ? Quel mécanisme rend le mieux compte des données observées dans le cas français ? Dans notre article *Les descendants d'immigrés à l'école : entre discontinuité culturelle et discrimination systémique* (Felouzis, Fouquet-Chauprade et Charmillot, 2015), nous développons ces différentes options

interprétatives à partir de données empiriques issues des enquêtes PISA 2003 et PISA 2012. La comparaison des deux enquêtes dans le cas français permet d'établir plusieurs résultats sur l'évolution des inégalités d'apprentissage. Outre l'accroissement notable du poids de l'indice de statut socioéconomique¹ des élèves sur la définition de leurs performances, trois résultats principaux peuvent être soulignés :

- En comparant les élèves de deuxième et de première génération par rapport aux élèves natifs², il ressort qu'entre 2003 et 2012, les inégalités de compétence se sont nettement accrues entre ces catégories d'élèves. Ainsi, l'écart entre élèves natifs et de deuxième génération s'est accru respectivement de 11, 13 et 5 points sur l'échelle de compétence PISA en mathématiques (domaine majeur en 2003 et 2012), sciences et compréhension de l'écrit.

- Cet accroissement des inégalités de compétence n'est pas dû à l'évolution des caractéristiques sociales et culturelles des élèves de deuxième et de première génération. Tout au contraire, les parents de ces élèves sont plus souvent diplômés de l'enseignement supérieur en 2012 qu'en 2003. La discontinuité culturelle entre les élèves de première et deuxième génération d'une part et l'école d'autre part s'est donc amenuisée. Cela permet d'avancer que cette discontinuité ne peut être convoquée comme élément explicatif de l'accroissement des inégalités de compétence entre les deux enquêtes considérées.

- En 2003, « plus le statut socioéconomique des élèves s'accroît, moins les différences entre élèves natifs et non natifs sont fortes, montrant la prédominance du facteur socioéconomique sur le facteur migratoire pour expliquer les inégalités scolaires. En 2012, la situation a radicalement changé. La distance s'est accrue entre élèves natifs et non natifs, notamment pour les plus favorisés, comme si la frontière migratoire s'était renforcée pour limiter les acquis scolaires des élèves de 1^{ère} et 2^e génération. » (Felouzis, Fouquet-Chauprade et Charmillot, 2015, p. 19).

Ces trois résultats considérés simultanément suggèrent que l'accroissement des inégalités entre élèves natifs et non natifs relève d'un processus de discrimination systémique. Il n'y a en effet aucune raison de penser qu'en moins de dix ans, la distance culturelle entre l'école et les non natifs se soit accentuée, d'autant que des travaux récents sur les rapports des familles immigrées et l'école montrent précisément le fort investissement scolaire de ces familles dans la scolarité de leurs enfants (Ichou et Oberti, 2014).

Compte tenu de ces résultats, nos questions se formulent de la façon suivante : de quelle nature sont ces discriminations qui pourraient être à la source de l'accroissement des inégalités constatées ? Dans quelle mesure peut-on dire que ces discriminations

¹ Dans les enquêtes PISA, le statut socioéconomique des élèves est mesuré par « l'indice de statut économique, social et culturel » (ESCS) qui prend en compte le niveau d'études des parents, le statut professionnel des parents et les possessions matérielles et culturelles du foyer.

² Nous utilisons ici les catégories des enquêtes PISA. Les élèves natifs sont nés en France d'au moins un parent né en France. Les deuxièmes générations sont les élèves nés en France dont les deux parents sont nés à l'étranger. Les élèves de première génération sont nés à l'étranger de deux parents eux-mêmes nés à l'étranger.

systémiques se sont accentuées entre 2003 et 2012 ? Comment peut-on en rendre compte empiriquement à partir des données à notre disposition ?

Pour répondre à ces questions, deux sources potentielles d'augmentation des inégalités d'acquis seront examinées. La première concerne la ségrégation scolaire avec l'hypothèse que la mise à l'écart des élèves de première et deuxième génération dans un nombre restreint d'établissements est un puissant facteur d'inégalité (Felouzis, 2003 ; Hanushek et Rivkin, 2006). La deuxième source potentielle est la dégradation du service éducatif dans certaines zones urbaines et scolaires. Il n'est en effet pas nécessaire que la ségrégation scolaire augmente pour que les inégalités augmentent de façon corrélative. Le degré de ségrégation scolaire selon les caractéristiques sociales et ethniques des élèves étant déjà élevé en France (Trancart, 2012), il suffirait que la qualité de l'éducation se dégrade dans les établissements concentrant déjà une proportion importante d'élèves défavorisés pour que les inégalités d'acquis augmentent. Enfin, soulignons que ces deux hypothèses ne s'excluent pas. L'accroissement de la ségrégation et la dégradation du service éducatif dans les établissements ségrégués peuvent se conjuguer, renforçant d'autant les inégalités d'apprentissage.

3. Les données PISA

Pour mesurer l'évolution des inégalités, nous nous basons sur les données des enquêtes PISA 2003 (N = 4300) et PISA 2012 (N = 4613)³. Ces enquêtes consistent tout d'abord en des tests cognitifs destinés à mesurer les compétences en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences. L'objectif est d'évaluer dans quelle mesure les élèves interrogés possèdent les savoirs et les savoir-faire qui leur permettront de prendre une part active dans la société (OCDE, 2013). Le niveau de compétence dans chacun des trois domaines est estimé par un ensemble de « valeurs plausibles » qui permettent de prendre en compte le fait que les tests PISA sont constitués d'items ayant un niveau de difficulté variable et que tous les élèves n'ont pas répondu aux mêmes items.

Parallèlement à ces tests cognitifs, les élèves doivent répondre à un questionnaire contextuel qui vise à recueillir des informations sur leurs caractéristiques individuelles (l'âge, le sexe, le statut migratoire, la langue maternelle parlée, etc.), leur milieu familial (le niveau d'études et professionnel des parents, la composition du ménage, les ressources matérielles et culturelles disponibles, etc.), leurs attitudes face à l'école, leur engagement et leur motivation à apprendre, les stratégies d'apprentissage autorégulé.

L'usage de ces données présente certains avantages et inconvénients. Du côté des avantages, on peut évoquer un échantillon représentatif des élèves de 15 ans ; la récurrence de l'enquête tous les 3 ans depuis 12 ans permettant des comparaisons diachroniques ; l'ampleur internationale de l'enquête qui donne à voir l'évolution de chaque pays par rapport à tous les autres participant. Du côté des inconvénients, on peut évoquer les limites d'une enquête qui mesure des compétences et non des savoirs acquis en relation avec les programmes scolaires, ce qui limite leur capacité à rendre compte de la qualité de l'enseignement et plus généralement de l'école elle-même

³ Il s'agit ici des effectifs non-pondérés. En 2003, l'enquête PISA a recueilli les réponses de 4300 élèves qui sont représentatifs des 734 579 élèves de 15 ans scolarisés en France cette année-là. En 2012, les 4613 élèves de l'échantillon sont représentatifs de 699 779 élèves. Pour plus de détails sur la méthode de pondération utilisée dans les enquêtes PISA, voir OCDE, 2005

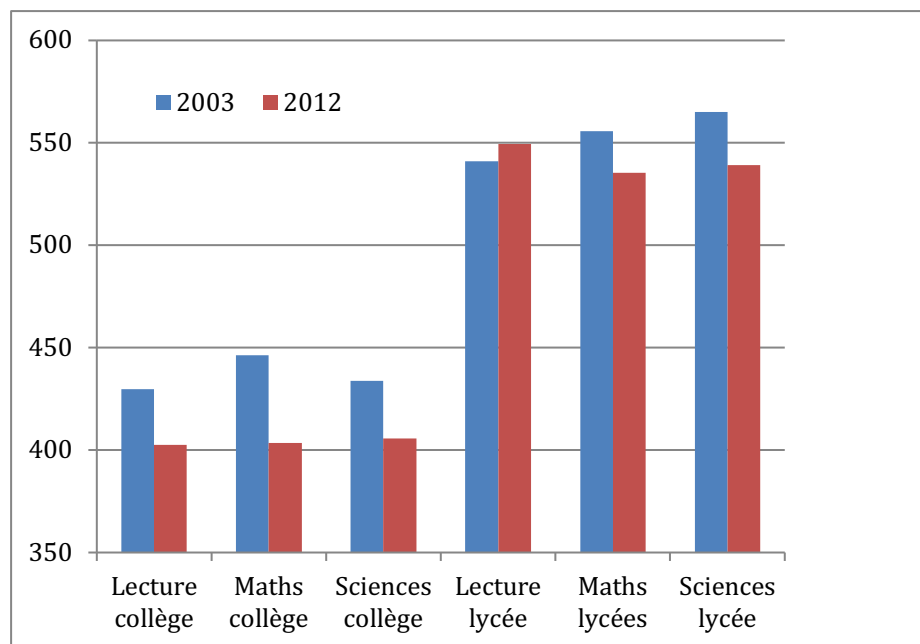
(Suchaut, 2015)⁴. Une autre limite concerne la nature de l'échantillon PISA pour la France. Celui-ci interroge des élèves de 15 ans, or c'est aussi à cet âge qu'intervient l'orientation vers le lycée. De ce fait, les élèves scolarisés au collège à cet âge sont tous redoublants, alors que ceux qui sont scolarisés au lycée sont tous à l'heure. Les conséquences de cette situation seront développées plus bas dans le présent chapitre.

4. Une dégradation du service éducatif pour les plus défavorisés ?

4.1. Comment évoluent les caractéristiques des élèves et leurs compétences entre 2003 et 2012.

Outre les résultats énoncés plus haut, il est utile de donner une comparaison simple des scores des élèves en fonction du domaine considéré et de l'avancée de leur parcours scolaire. Pour les raisons indiquées plus haut concernant le palier d'orientation intervenant à 15 ans en France, nous présentons l'évolution des scores des élèves français entre 2003 et 2012 d'une part au collège et d'autre part au lycée (graphique 1).

Graphique 1. Evolution des scores en mathématiques, compréhension de l'écrit et sciences entre 2003 et 2012



La comparaison des scores moyens obtenus dans les trois domaines lors des enquêtes 2003 et 2012 permet d'avoir un recul de temps nécessaire pour observer l'évolution des compétences. En l'espace de neuf années, les trois domaines sont affectés par une baisse plus ou moins importante des scores moyens et cela quel que soit le degré considéré, à l'exception de la lecture pour les élèves de 15 ans scolarisés au lycée. La baisse est plutôt modérée pour les lycéens mais d'une tout autre ampleur pour les collégiens : ils perdent

⁴ On trouvera dans Felouzis et Charmillot (2012) une discussion approfondie des qualités et limites des enquêtes PISA, ainsi que des conditions d'usage de ces bases de données pour la recherche

près de 43 points en mathématiques, 28 points en sciences et 26 points en lecture (Voir tableau en annexe). La chute est d'une telle ampleur que les scores moyens passent sous le seuil minimal de compétence défini par PISA. Pour la compréhension de l'écrit, cela signifie que ces élèves parviennent seulement à déchiffrer un texte simple et sont seulement capables de répondre à des questions sommaires concernant son contenu. De même en mathématiques, ces « élèves peuvent répondre à des questions s'inscrivant dans des contextes familiers, dont la résolution ne demande pas d'autres informations que celles fournies et qui sont énoncées de manière explicite. » (OCDE, 2013, p. 61). Cela montre que le niveau moyen des élèves est loin de satisfaire aux attentes scolaires de la classe de troisième et *a fortiori* de seconde. Une explication à cette baisse moyenne des scores se trouve aussi dans le fait que les collégiens (c'est-à-dire les élèves ayant redoublé au moins une fois) représentaient en 2003, 40% de l'échantillon alors qu'ils ne sont plus que 30% dix ans plus tard. La baisse des taux de redoublements (Caille, 2014) explique en effet qu'en 2012, les élèves de 15 ans soient plus souvent scolarisés au lycée qu'au collège.

La question qui se pose alors est de savoir si l'évolution des caractéristiques des élèves est à même d'expliquer la baisse de compétence constatée au lycée mais surtout au collège.

Tableau 1. Caractéristiques des élèves au collège et lycée en 2003 et 2012

		Collège		Lycée	
		PISA 2003	PISA 2012	PISA 2003	PISA 2012
		Pourcentage			
Ensemble des élèves		40,4 (n=297011)	29,8 (n=208704)	59,6 (n=437569)	70,2 (n=491075)
Sexe	Filles	44,4	45,9	58,2	53,7
	Garçons	55,6	54,1	41,8	46,3
Statut migratoire	1 ^{ère} génération	5,5	11,2	2,1	2,4
	2 ^e génération	11	14,4	10,6	8,2
	Natifs	83,5	74,3	87,2	89,4
Langue maternelle	Autre langue	9	11,2	4,2	4,7
	Autre dialecte national	0,5	2,2	0,7	1,1
	Langue du test	90,5	86,6	95,1	94,2
Redoublement	A redoublé	98	96,2	0,8	1,1
	N'as pas redoublé	2	3,8	99,2	98,9
Statut migratoire et niveau de formation le plus élevé des deux parents	Natifs - Ens. Obl.	15,7	11,9	8,5	3,4
	2e gén. - Ens. Obl.	5,9	3,6	4,4	2,1
	1ère gén. - Ens. Obl.	2,7	3,6	0,8	0,3
	Natifs - Ens. Sec. 2	40,9	33,1	40,9	30,6
	2e gén. - Ens. Sec. 2	2,5	6,4	3,8	2,8
	1ère gén. - Ens. Sec. 2	1,2	3	0,5	0,5
	Natifs - Ens. Sup.	27,2	30,6	38,1	55,5
2e gén. - Ens. Sup.	2,6	3,7	2,3	3,2	

	1ère gén.- Ens. Sup.	1,5	4,1	0,8	1,5
		Moyenne			
Indice de statut socioéconomique (ESCS)		-0,66	-0,49	-0,09	0,15

S'agissant des caractéristiques des élèves et de leur progression entre les deux enquêtes, on peut noter que la proportion d'élèves issus de l'immigration a évolué à la hausse sur la période étudiée au collège alors qu'elle a légèrement baissé au lycée (tableau 1). Cependant, ces élèves sont dotés d'un capital culturel plus élevé que dans la période précédente. C'est aussi le cas de l'ensemble des élèves : 15,7% des collégiens en 2003 étaient des natifs dont les parents avaient terminé leurs études au niveau de l'enseignement obligatoire, ils n'étaient plus que 11,9% dans ce cas neuf ans plus tard. Les parents sont donc plus diplômés : presque un tiers des collégiens étaient des natifs dont les parents possédaient un diplôme de l'enseignement supérieur (ils étaient 27,2% en 2003). En 2012, plus de la moitié des lycéens sont des natifs dont les parents sont des diplômés du supérieur. L'ESCS moyen a évolué à la hausse pour les élèves scolarisés au collège (+0,17) comme pour ceux déjà au lycée (+0,24). Ensuite, les élèves redoublants du collège présentent des caractéristiques particulières : comparés aux élèves scolarisés en lycée, ils sont plus souvent issus de milieux populaires, ont des parents moins diplômés et sont plus souvent issus de l'immigration, ce qui est cohérent avec les résultats de recherche sur le redoublement (Crahay, 2004) qui montrent le caractère inégalitaire de cette pratique. Globalement, les caractéristiques des élèves sont restées stables, voire se sont améliorées du point de vue du capital culturel. On ne peut donc attribuer la baisse des scores moyens à une détérioration des conditions de vie des élèves (Felouzis & al., 2016).

4.2. Une polarisation scolaire et sociale des établissements ?

Notre première hypothèse concerne l'évolution de la ségrégation scolaire des élèves les plus défavorisés au plan socioéconomique et migratoire. Pour répondre à cette question, nous pouvons observer deux évolutions majeures : la première concerne l'évolution de la différenciation des établissements du point de vue du niveau socio-économique et des acquis scolaires. La seconde concerne l'évolution des indices de ségrégation du point de vue du statut migratoire des élèves.

Le tableau 2 donne les analyses permettant de rendre compte de la différenciation des établissements en fonction des acquis des élèves et de leur niveau socioéconomique.

Tableau 2 : Part de variance des scores et du statut socioéconomique expliquée par l'établissement en 2003 et 2012

	Ensemble des établissements		Collège		Lycée	
	PISA 2003	PISA 2012	PISA 2003	PISA 2012	PISA 2003	PISA 2012
	Pourcentage					
Indice de statut socioéconomique (ESCS)	32	32	23	21	28	23
Score en lecture	48*	60	24	38	28	40
Score en mathématiques	48	59	25	37	24	36
Score en sciences	50	58	24	41	28	35

Lire ainsi : 48% de la variance des scores en lecture est expliquée par l'établissement en 2003. En 2012, cette part de variance expliquée est de 60%.

Les établissements scolaires français sont fortement différenciés au plan socioéconomique, mais la comparaison entre 2003 et 2012 montre une stabilité de la part de variance expliquée par l'établissement (32% de la variance de l'indice socioéconomique est expliquée par l'établissement). Le fait que cette part de variance expliquée soit plus faible à l'intérieur du groupe des collèges d'une part et des lycées de l'autre montre que cette différenciation socioéconomique forte est en partie un artefact lié au palier d'orientation qui intervient à 15 ans. La différenciation des établissements en fonction du niveau socioéconomique moyen tend même à baisser entre les deux dates, notamment pour les lycées.

Toutefois, si l'on s'intéresse à la part de variance des acquis expliquée par l'établissement, des évolutions différentes se dessinent. Pour les collèges et lycées pris comme un bloc, la part de variance expliquée par l'établissement augmente nettement entre 2003 et 2012, ce qui signifie que le niveau d'acquis des élèves dépend plus de l'établissement en 2012 qu'en 2003. Le même type d'évolution s'observe en considérant le type d'établissement fréquenté. Dans tous les cas, la part de variance expliquée est plus forte en 2012 qu'en 2003.

Ces résultats tendent à montrer que les établissements de 2012 se distinguent plus au plan des acquis de leurs élèves que ceux de 2003. Ce résultat suggère que la ségrégation « académique », c'est-à-dire en fonction du niveau scolaire des élèves, tend à augmenter, alors que la ségrégation socioéconomique tendrait plutôt à rester stable ou à baisser. Pour y voir plus clair et préciser les processus à l'œuvre, nous utilisons un indice de ségrégation, ici l' η^2 (voir encadré 1). Rappelons qu'il n'est pas possible à partir des données françaises issues de PISA de calculer des indices de ségrégation au niveau établissement car l'enquête n'est pas représentative au niveau du degré d'enseignement fréquenté (collège ou lycée) mais seulement au niveau établissement pris globalement. En revanche, il est possible de raisonner sur l'évolution de la proximité (*versus* de l'isolement) entre les différents groupes sociaux constitués par les élèves interrogés dans l'enquête en fonction de leurs caractéristiques propres. Ici, nous retiendrons comme mesure leur capital culturel (mesuré par le diplôme des parents) et leur origine migratoire (il s'agit ici de distinguer les élèves de première et seconde génération des natifs).

Encadré 1 : mesurer la ségrégation

Dans leur synthèse de la littérature, Douglas Massey et Nancy Denton (1985) relèvent cinq dimensions sur lesquelles la ségrégation peut être mesurée : l'égalité, l'exposition, la concentration, la centralisation et le regroupement.

Dans le cadre de nos analyses, nous nous focaliserons sur la dimension de l'exposition, qui renvoie au degré de contact potentiel entre les groupes. Il s'agit dans ce cas d'estimer dans quelle mesure les groupes partagent des unités spatiales communes au sein de l'espace géographique défini.

L'exposition peut être mesurée avec l'indice d'isolement qui mesure la probabilité qu'un membre d'un groupe donné partage la même unité spatiale qu'un membre de son propre groupe (Bell, 1954 ; White, 1986).

$${}_xP^*_x = \sum_{i=1}^n [x_i/X][x_i/t_i]$$

x_i = Population du groupe X dans l'unité spatiale i
 X = Population du groupe X dans l'espace géographique
 t_i = Population totale dans l'unité spatiale i
 n = Nombre d'unités spatiales.

Contrairement à d'autres indices de ségrégation, qui évaluent la ségrégation comme la déviation à une égalité abstraite, l'indice d'exposition veut mesurer l'expérience concrète de ségrégation telle qu'elle peut être ressentie par les membres d'un groupe donné (White, 1986). Cet aspect doit toutefois être nuancé, car la proximité géographique ne signifie pas forcément que les individus vont réellement entrer en interaction entre eux (Apparicio, 2000).

L'indice d'isolement présente le désavantage d'être sensible aux effets de la composition de la population. Pour éviter des biais liés à la taille des groupes, on peut calculer l' η^2 , qui permet d'ajuster l'indice d'isolement avec la proportion du groupe au sein de l'espace géographique (James et Taeuber, 1985).

$$\eta^2 = [({}_xP^*_x - P)/(1 - P)]$$

${}_xP^*_x$ = Indice d'isolement
 P = Proportion du groupe dans la ville

L' η^2 varie entre 0 et 1 (ou 0 et 100%), la valeur maximale indiquant que le groupe est totalement isolé dans les unités spatiales. Il peut s'interpréter comme un indice d'exposition « normalisé » ou comme une mesure de la différence relative entre l'exposition observée d'un groupe X à un groupe Y et l'exposition attendue si les deux groupes étaient distribués de manière équilibrée dans les unités spatiales.

Le tableau 3 rend compte de l' η^2 qui se lit comme l'exposition d'un groupe déterminé aux membres de ce même groupe comparativement à une situation dite idéale dans laquelle il y aurait une distribution parfaitement égale du groupe dans tous les établissements. Concrètement, cela signifie que plus le pourcentage est élevé, plus les membres du groupe donné ont tendance à être regroupés au sein des mêmes

établissements. S'agissant par exemple des natifs dont les parents ont cessé leur scolarité à l'issue de l'enseignement obligatoire, en 2003, l'exposition de ces élèves aux membres de leur propre groupe dans les collèges était de 8,3% plus élevé que l'exposition attendue. Cet indice passe à 12,1% en 2012 soit une augmentation de presque 4% en neuf ans. Pour les natifs à l'autre bout de la hiérarchie des diplômes, c'est-à-dire ceux dont les parents sont diplômés du supérieur, l'indice passe de 10% à plus de 14%. Pour les élèves de la seconde génération, on constate une hausse dans les mêmes proportions bien que les η^2 pour les élèves de seconde génération restent en dessous de ceux des élèves natifs concernant le supérieur et au-dessus concernant les familles avec un niveau d'études faible.

Au lycée, on observe une baisse de l'indice chez les familles les moins diplômées quelle que soit l'origine migratoire, et une relative stagnation dans les familles les mieux dotées.

TABLEAU 3 : η^2 en fonction du statut migratoire des élèves et du diplôme le plus élevé de leurs parents, en 2003 et 2012.

	Collège			Lycée		
	PISA 2003	PISA 2012	Différence 2012-2003	PISA 2003	PISA 2012	Différence 2012-2003
Natifs						
Ens. Obl.	8,3	12,1	3,8	8,2	7,7	-0,5
Ens. Sec. 2	8,2	14,4	6,1	10,2	9,4	-0,8
Ens. Sup.	10	14,1	4	13,2	12,4	-0,8
2e génération						
Ens. Obl.	11,9	15,5	3,6	11,1	9,6	-1,5
Ens. Sec. 2	6,8	14	7,2	13,1	8,8	-4,4
Ens. Sup.	7	11	4	8,3	10,1	1,7
1ère gén.						
Ens. Obl.	16,2	16,7	0,5	6,4	5,8	-0,6
Ens. Sec. 2	7,4	8	0,7	4,4	5,4	1,1
Ens. Sup.	5,1	15	10	6,4	5,8	-0,7

Lire ainsi : En 2003, l'exposition des élèves « natifs dont les parents ont cessé leur scolarité à l'issue de l'enseignement obligatoire » aux élèves de leur propre groupe dans les établissements est de 8,3% plus élevée que l'exposition attendue si les élèves « natifs dont les parents ont cessé leur scolarité à l'issue de l'enseignement obligatoire » étaient distribués de façon égale dans les établissements

Au final, l'isolement s'accroît pour les élèves les plus faibles (encore au collège à 15 ans). Ceci est vrai aussi bien pour les natifs que pour les élèves de première et deuxième génération, mais de façon variable selon leur capital culturel. Alors qu'au lycée, les indices restent stables. Les plus faibles scolairement – en l'occurrence ayant redoublé au moins une fois dans leur scolarité – sont donc plus exposés aujourd'hui qu'hier à des élèves appartenant au même groupe social.

Pour résumer, nous observons des différences plus importantes entre les établissements en 2012 qu'en 2003 au plan des compétences des élèves alors qu'au plan du recrutement social, ces différences restent stables, voire s'orientent à la baisse entre les deux dates. Si l'on considère ensuite les η^2 de certaines populations d'élèves en fonction de leur statut migratoire et du niveau de diplôme de leurs parents, il semble se

dessiner une accentuation de l'isolement pour toutes les catégories d'élèves dans les collèges. Dans les lycées, les η^2 soit restent stables, soit diminuent, suggérant un brassage plus important des populations.

4.3. Une dégradation de la *qualité éducative* dans les établissements ?

Notre deuxième hypothèse concerne la qualité éducative offerte aux différentes populations d'élèves. Cette « qualité » s'est-elle dégradée et permet-elle d'expliquer l'accroissement des inégalités scolaires d'acquis observé au début de ce chapitre ? Dans le cadre de cette contribution, et compte tenu des données disponibles dans les enquêtes PISA, il nous faut délimiter ici la définition que nous adoptons de la qualité de l'éducation telle qu'elle peut être traitée à partir de l'enquête. Il s'agit pour nous de considérer le point de vue des élèves et leur perception de la réalité scolaire qui les entoure. Pour cela nous avons à disposition plusieurs indicateurs de mesure de ce climat scolaire (voir encadré 2)

Encadré 2 : mesurer le climat scolaire

-L'indice des relations élèves-enseignants mesure la perception qu'ont les élèves de leurs relations avec les enseignants. Il est mesuré à partir du degré d'accord ou de désaccord par rapport aux affirmations suivantes : les élèves s'entendent bien avec la plupart des enseignants ; la plupart des enseignants s'intéressent au bien-être de leurs élèves ; la plupart de mes enseignants sont réellement à l'écoute de ce que j'ai à dire ; si j'ai besoin d'aide supplémentaire, mes enseignants me l'apporteront ; la plupart de mes enseignants me traitent avec justice.

-L'indice de sentiment d'appartenance à l'école fait référence au sentiment d'intégration de l'élève au sein de la communauté scolaire et à son intensité. Cette dimension est appréhendée à partir des réponses aux énoncés suivants : je me sens comme un étranger ; je me fais facilement des amis ; je me sens chez moi ; je me sens mal à l'aise et pas à ma place ; les autres élèves ont l'air de m'apprécier ; je me sens seul.

-L'indice des attitudes envers l'école se rapporte à l'appréciation qu'ont les élèves de l'école et plus précisément à la perception des bénéfices que peut apporter l'éducation pour leur vie future. Cet indice est dérivé du degré d'assentiment des élèves avec les affirmations suivantes : l'école n'a pas fait grand-chose pour me préparer à la vie d'adulte. ; l'école a été une perte de temps ; l'école a contribué à me donner confiance en moi pour prendre des décisions ; l'école m'a appris des choses qui pourront m'être utiles dans mon futur travail.

-L'indice du soutien des enseignants porte sur la perception qu'ont les élèves par rapport au soutien que leur apportent leurs enseignants. Cette dimension est mesurée à partir des réponses aux items suivants : l'enseignant s'intéresse à l'apprentissage de chaque élève ; l'enseignant donne aux élèves l'occasion d'exprimer leurs opinions ; l'enseignant aide les élèves avec leur travail ; l'enseignant continue d'enseigner jusqu'à ce que les élèves comprennent ; l'enseignant s'investit beaucoup pour aider les élèves ; l'enseignant aide les élèves dans leur apprentissage.

-L'indice du climat de discipline évalue dans quelle mesure le climat de la classe est

propice aux apprentissages. Il est calculé d'après les réponses aux affirmations suivantes : l'enseignant doit attendre un long moment avant que les élèves se calment ; les élèves ne peuvent pas bien travailler ; les élèves n'écoutent pas ce que dit l'enseignant ; les élèves ne commencent à travailler que bien après le début du cours ; il y a du bruit et de l'agitation au début du cours, plus de cinq minutes se passent sans qu'on ne fasse rien.

Une première approche sera de considérer ces indices de climat scolaire dans leur évolution globale entre 2003 et 2012. Les établissements français se distinguent-ils plus ou moins selon l'année considérée ? Le tableau 4 donne la part de variance expliquée des indices de climat scolaire par l'établissement.

TABLEAU 4 : Part de variance des indices de « climat scolaire » expliquée par l'établissement-, en 2003 et 2012

	PISA 2003	PISA 2012
	Pourcentage	
Indice des relations entre élèves et enseignants	11	11
Indice des attitudes envers l'école	8	10
Indice du sentiment d'appartenance à l'école	5	11
Indice du climat de discipline	13	18
Indice du soutien des enseignants	11	16

Lire ainsi : En 2003, 11% de la variance de l'indice des relations entre élèves et enseignants est expliquée par l'établissement. En 2012, cette part est restée stable. Pour l'indice du climat de discipline la part de variance passe de 13 à 18%.

En 2003, plus de 10% de la variation des indices de climat scolaire s'explique par l'établissement, tout au moins sur les indices de relation et de soutien des enseignants, et de discipline. En 2012, certains indicateurs augmentent fortement : la part de variance expliquée par l'établissement sur l'indice du climat de discipline passe par exemple de 13% à 18%, celui du soutien des enseignants passe de 11% à 16%. Ces résultats indiquent clairement qu'entre les deux dates les différences inter-établissement ont augmenté du point de vue de ces indices. Cela montre donc que certains aspects de la vie scolaire différencient plus les établissements en 2012 qu'en 2003.

Il nous reste toutefois à observer le sens de ces évolutions, notamment en considérant à part les collèges et les lycées. Le tableau 5 donne l'évolution du score des élèves aux différents indices considérés entre les deux dates.

Tableau 5 : Evolution du score moyen des cinq indices de climat scolaire entre 2003 et 2012

	Collèges	Lycées
	Différence de moyenne entre 2003 et 2012	
Indice des relations entre élèves et enseignants	+0,39	+0,18
Indice des attitudes envers l'école	-0,01	-0,13
Indice du sentiment d'appartenance à l'école	-0,17	+0,12
Indice du climat de discipline	-0,11	-0,05
Indice du soutien des enseignants	-0,03	+0,09

Pour les élèves encore scolarisés au collège à 15 ans, l'évolution est contrastée en fonction des indicateurs considérés. Les relations avec les enseignants sont plus positives, les attitudes envers l'école restent stables, alors que les indices de sentiment d'appartenance et de climat disciplinaire tendent à baisser. Pour les élèves scolarisés au lycée, les évolutions dessinent des tendances différentes. Les relations avec les enseignants et le sentiment d'appartenance sont deux indices qui s'améliorent, alors que les attitudes envers l'école sont moins positives.

Que conclure de l'évolution de ces indicateurs ? Un premier point est qu'ils ne mesurent pas le même type d'attitude ou d'expérience de la scolarité car ils n'évoluent pas de façon cohérente dans la période considérée. Un deuxième point concerne la dégradation de certains indicateurs de climat scolaire au collège. Le sentiment d'appartenance à l'établissement et le jugement sur le climat de la discipline suggèrent une dégradation des conditions d'étude dans ces établissements.

5. Discussion et conclusion

Nous sommes partis du constat de l'évolution à la hausse des inégalités d'acquis entre élèves selon leur capital culturel et leur parcours migratoire en France. L'objectif de ce chapitre était de tester l'hypothèse d'une dégradation du service éducatif offert aux élèves les plus défavorisés.

Pour tester cette hypothèse, nous avons tout d'abord entrepris une analyse en termes de ségrégation scolaire : cette ségrégation a-t-elle augmenté et pour quels types d'élèves entre 2003 et 2012 ? Nos analyses indiquent une augmentation de la ségrégation scolaire pour les élèves définis par leur statut migratoire et le niveau de diplôme de leurs parents. Cette ségrégation a augmenté au collège (c'est-à-dire pour les élèves scolairement les plus faibles puisqu'ayant redoublé au moins une fois durant leur parcours scolaire). Or, comme de nombreux travaux sur le cas français le montrent (Felouzis, 2003 ; Merle, 2012 ; Brinbaum et Kieffer, 2009), la ségrégation scolaire est un puissant facteur d'inégalité par le biais des effets de composition notamment (Dumay, Dupriez et Maroy, 2010 ; Hanushek, Kain et Rivkin, 2001 ; Fouquet-Chauprade, 2013).

Nous avons ensuite mobilisé une analyse en termes de qualité de l'offre éducative : cette qualité se répartit-elle de façon plus inégale entre établissements en 2012 comparé

à 2003 ? Les différents indicateurs de climat scolaire mobilisés dans ce chapitre à partir de l'enquête PISA n'évoluent pas tous de la même manière. Parmi ces indicateurs, deux semblent montrer une dégradation du climat, dans les collèges uniquement. Il s'agit du climat de discipline et du sentiment d'appartenance à l'école. Que déduire de ce résultat ? D'abord que, comme les observations en classe conduites par van Zanten (2012) l'ont montré, la question du maintien de la discipline est un facteur déterminant dans les établissements les plus ségrégués pour créer les conditions favorables aux enseignements et aux apprentissages. Ensuite, que l'identification des élèves à leur établissement, en forte baisse pour les élèves de collège, semble montrer une distance croissante avec l'école.

Compte tenu de ces résultats, nos analyses ouvrent deux perspectives de recherche pour le futur. La première est de nature empirique, elle concerne les données disponibles. Rappelons que la nature de l'échantillon PISA pour la France nous invite à la prudence au plan interprétatif. En effet, les indices présentés au tableau 3 ne prennent en compte que les élèves de 15 ans au collège, alors que dans ces établissements, d'autres élèves n'ayant pas 15 ans sont bien évidemment présents. Nous n'accédons donc ici qu'à une partie de la réalité. Si nos données suggèrent une amplification de la mise à l'écart des élèves en fonction de leurs caractéristiques migratoires et leur capital culturel, il est difficile, sur la base de ces données, de conclure de façon définitive sur l'évolution de la ségrégation. D'autres données empiriques que celles produites par PISA seraient donc nécessaires pour cela.

La deuxième perspective est de nature plus théorique. Elle concerne l'opérationnalisation du concept de « qualité de l'éducation » (Felouzis et al., 2016). L'usage des indicateurs de climat scolaire issus de PISA ne suffit pas à circonscrire empiriquement ce concept. D'autres données, telles que la répartition des enseignants en fonction de leur formation et de leur expérience pourrait être une piste pertinente pour rendre compte d'une éventuelle dégradation de la qualité de l'enseignement dans certains établissements fortement ségrégués.

Références bibliographiques

- Apparicio, Philippe. 2000. "Les indices de ségrégation résidentielle : un outil intégré dans un système d'information géographique." in *Cybergeo : European Journal of Geography*.
- Bell, Wendell. 1954. A Probability Model for the Measurement of Ecological Segregation. *Social Forces* 32(4):357-364.
- Bernstein, Basil. 1971. *Class, codes and control*, Vol. 1. London: Routledge and Kegan Paul.
- Bourdieu, Pierre. 1966. L'école conservatrice. L'inégalité sociale devant l'école et devant la culture. *Revue française de sociologie*, 7(3), 325-347.
- Bourdieu, Pierre et Jean-Claude Passeron. 1964. *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris: Editions de Minuit, coll. "Le sens commun".
- Brinbaum, Yaël et Annick Kieffer. 2009. Les scolarités des enfants d'immigrés de la sixième au baccalauréat : différenciation et polarisation des parcours. *Population* 64(3):561-610.
- Caille, Jean-Paul. 2014. Les transformations des trajectoires au collège : des parcours plus homogènes mais encore liés au passé scolaire et à l'origine sociale. *Education & Formation* 85:5-30.
- Coleman, James S., Ernest Q. Campbell, Carol F. Hobson, James M. McPartland, Alexander M. Mood, Robert L. York et Frederic D. Weinfeld. 1966. "Equality of Educational Opportunity." U.S. Department of Health, Education and Welfare, Washington DC.
- Crahay, Marcel. 2004. Peut-on conclure à propos des effets du redoublement ? *Revue française de pédagogie* 48(1):11-23.
- . 2013. *L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*. Bruxelles: De Boeck.
- Draelants, Hugues et Magali Ballatore. 2014. Capital culturel et reproduction scolaire. Un bilan critique. *Revue française de pédagogie* 186:115-142.
- Dumay, Xavier, Vincent Dupriez et Christian Maroy. 2010. Ségrégation entre écoles, effets de la composition scolaire et inégalités de résultats. *Revue française de sociologie* 51(3):461-480.
- Dutrévis, Marion. 2015. Menace du stéréotype et groupes ethno-raciaux minoritaires. Quel poids sur les performances des élèves ? *Revue française de pédagogie* 2(191):61-72.
- Felouzis, Georges. 2003. La ségrégation ethnique au collège et ses conséquences. *Revue française de sociologie* 44(3):413-447.
- . 2014. *Les inégalités scolaires*. Paris: PUF, coll. "Que-sais-je".
- Felouzis, Georges et Samuel Charmillot. 2012. *Les enquêtes PISA*. Paris: PUF, "Que-sais-je".
- Felouzis, Georges, Barbara Fouquet-Chauprade et Samuel Charmillot. 2015. Les descendants d'immigrés à l'école : entre discontinuité culturelle et discrimination systémique. *Revue française de pédagogie* 191:11-27.
- Felouzis, Georges, Barbara Fouquet-Chauprade, Samuel Charmillot et Luana Impériale-Arefaine. 2016. "Inégalités scolaires et politiques d'éducation." Conseil national d'évaluation du système scolaire, Paris.
- Fouquet-Chauprade, Barbara. 2013. L'ethnicité au collège : bien-être et effet de contexte. *Sociologie*, 4(4), 431-449.

- Gamoran, Adam et Robert D. Mare. 1989. Secondary School Tracking and Educational Inequality: Compensation, Reinforcement, or Neutrality? *American Journal of Sociology* 94(5):1146-1183.
- Hanushek, Eric A., John F. Kain et Steven G. Rivkin. 2001. "New Evidence about "Brown v. Board of Education": The Complex Effects of School Racial Composition on Achievement."
- Hanushek, Eric A. et Steven G. Rivkin. 2006. School Quality and the Black-White Achievement Gap. *National Bureau of Economic Research Working Paper Series* No. 12651.
- Ichou, Mathieu et Marco Oberti. 2014. Le rapport à l'école des familles déclarant une origine immigrée : enquête dans quatre lycées de la banlieue populaire. *Population* 4.
- Ichou, Mathieu et Louis-André Vallet. 2011. Do all roads lead to inequality? Trends in French upper secondary school analysed with four longitudinal surveys. *Oxford Review of Education* 37(2):167-194.
- James, David R. et Karl E. Taeuber. 1985. Measures of Segregation. *Sociological Methodology* 15:1-32.
- Jencks, Christopher, Henry Acland, Mary Jo Bane, David Cohen, Herbert Gintis, Heyns Barbara et Michelson Stephan. 1972. *Inequality: A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America*. New-York: Basic Books.
- Lahire, Bernard. 2008. *La raison scolaire. École et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*. Rennes: PUR.
- Massey, Douglas S. et Nancy A. Denton. 1985. Spatial Assimilation as a Socioeconomic Outcome. *American Sociological Review* 50(1):94-106.
- Merle, Pierre. 2012. *La ségrégation scolaire*. Paris: La découverte, "Repères".
- Muller, Chandra. 2013. "The Coleman Report." in *Sociology of education: An a-to-z guide (Vols. 1-2)*, édité par J. Ainsworth. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- OCDE. 2005. "PISA 2003 Technical Report." OCDE, Paris.
- . 2013. "Résultats du PISA 2012. Savoirs et savoir-faire des élèves: performance des élèves en mathématiques, en compréhension de l'écrit et en sciences." OCDE, Paris.
- Prost, Antoine. 2013. *Du changement dans l'école. Les réformes de l'éducation de 1936 à nos jours*. Paris: Seuil, coll. L'Univers historique.
- Rocher, Thierry. 2008. "Lire, écrire, compter. Les performances des élèves de CM2 à 20 ans d'intervalle 1987-2007." DEPP, Paris.
- Rochex, Jean-Yves et Jacques Crinon. 2011. *La Construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. Rennes: PUR.
- Suchaut, Bruno. 2015. "Les inégalités sociales de réussite à l'aune de la mesure des performances des élèves. Le cas vaudois." Pp. 67-94 in *Les inégalités scolaires en Suisse. École, société et politiques éducatives*, édité par G. Felouzis and G. Goastellec. Berne: Peter Lang.
- Trancart, Danièle. 2012. Quel impact des ségrégations socio-spatiales sur la réussite scolaire au collège, *Formation Emploi*, 120: 35-55.
- van Zanten, Agnès. 2012. *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*. Paris: PUF.
- White, Michael J. 1986. Segregation and Diversity Measures in Population Distribution. *Population Index* 52(2):198-221.
- Young, Michael F. D. 1971. *Knowledge and control : new directions for the sociology of education*. London: Collier-Macmillan.

ANNEXE

Évolution des caractéristiques des élèves au collège et au lycée, (2003-2012) ; moyenne et écart-type

	Collège -Lycée				Collège				Lycée			
	PISA 2003		PISA 2012		PISA 2003		PISA 2012		PISA 2003		PISA 2012	
	Moyenne	Ecart type	Moyenne	Ecart type	Moyenne	Ecart type	Moyenne	Ecart type	Moyenne	Ecart type	Moyenne	Ecart type
Score en lecture	496,07	96,9	505,7	110	429,85	86,26	402,5	88,52	541,01	75,6	549,56	86,38
Score en mathématiques	511,47	91,75	496,13	97,79	446,38	74,55	403,44	72,29	555,66	74,37	535,52	78,76
Score en sciences	511,9	110,41	499,35	100,78	433,65	90,62	405,64	82,05	565,02	88,95	539,18	79,33
Indice de statut socioéconomique (ESCS)	-0,32	0,96	-0,04	0,8	-0,66	0,89	-0,49	0,76	-0,09	0,93	0,15	0,75
Indice des relations élèves – enseignants	-0,45	0,8	-0,17	0,96	-0,51	0,86	-0,12	1,03	-0,42	0,75	-0,2	0,93
Indice des attitudes envers l'école (ATSCHL)	0,15	0,96	0,08	1,01	0,01	1,02	0	1,1	0,25	0,9	0,12	0,97
Indice du sentiment d'appartenance à l'école (BELONG)	-0,17	0,92	-0,11	0,93	-0,21	0,97	-0,32	0,93	-0,14	0,88	-0,02	0,92
Indice du climat de discipline (DISCLIMA)	-0,26	0,95	-0,29	1,05	-0,36	0,91	-0,39	0,98	-0,2	0,97	-0,25	1,07
Indice du soutien des enseignants (TEACHSUP)	-0,37	0,89	-0,23	0,99	-0,29	0,92	0,01	0,99	-0,42	0,87	-0,33	0,97