HAL open science

Comment évoluent les inégalités de performances scolaires au collège ? Un suivi longitudinal des élèves entre la 6e et la 3e

Joanie Cayouette-Remblière, Léonard Moulin

To cite this version:

Joanie Cayouette-Remblière, Léonard Moulin. Comment évoluent les inégalités de performances scolaires au collège ? Un suivi longitudinal des élèves entre la 6e et la 3e. Population (édition française), 2019, 74 (4), pp.551-586. 10.3917/popu.1904.0551 . hal-02466411

HAL Id: hal-02466411

https://hal.science/hal-02466411v1

Submitted on 4 Feb 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Joanie Cayouette-Remblière*, Léonard Moulin

Comment évoluent les inégalités de performances scolaires au collège? Un suivi longitudinal des élèves entre la 6e et la 3e

En France, la scolarité est obligatoire jusqu'à 16 ans et tous les élèves suivent la même formation de l'école primaire à la fin du collège. Pour autant, les enquêtes nationales et internationales ont montré de forts écarts de réussite dans les études selon les milieux sociaux, auxquels les politiques éducatives menées depuis les années 1980 tentent de remédier. Y parviennent-elles ? À partir de données d'enquête du ministère de l'Éducation nationale, les auteurs mesurent les performances scolaires des élèves à l'entrée puis à la sortie du collège. Ils apportent une démonstration édifiante du renforcement des inégalités sociales au long du parcours scolaire.

Les travaux de Bourdieu et Passeron (1964, 1970) ont constitué une « révolution copernicienne » (Dandurand et Ollivier, 1987) quant à la manière de considérer l'institution scolaire en sociologie. Les sociologues de la reproduction proposent une grille de lecture du système éducatif suivant laquelle les inégalités sociales sont à la fois reproduites et légitimées par l'institution. Commentant un état du système dans lequel les inégalités sociales prennent souvent la forme d'une « élimination continue », leurs interrogations se centrent sur cette question sans interroger l'évolution des inégalités de performances au fil du temps. Mais, dans ces travaux, l'école est tour à tour décrite comme pouvant « homogénéiser » des différences initiales et comme susceptible de les accentuer : dès les premières pages des *Héritiers*, les auteurs opposent une action supposée « homogénéisante » de l'école à la persistance de « différences d'attitudes et d'aptitudes » (Bourdieu et Passeron, 1964, p. 22). Dans « L'École conservatrice en France », Bourdieu évoque « l'action compensatrice de l'école pour les matières directement enseignées et complètement contrôlées par l'école » (Bourdieu, 1966, p. 335) tout en critiquant une « pédagogie du réveil » (p. 336) des dons qui, en s'appuyant sur le capital culturel initial des élèves, est

* Ined.

Correspondance : Joanie Cayouette-Remblière, Ined, 133 bd Davout, 75020 Paris, courriel : joanie.cayouette-remblière@ined.fr

 DOI: 10.3917/popu.1904.0551

inégalitaire. La question reste entière : l'école réduit-elle les différences entre les enfants des classes populaires et ceux des classes moyennes et supérieures, ou les accentuent-elles ?

Depuis ces travaux, le système scolaire français a été marqué par deux explosions scolaires : la première (1954-1968) a conduit à généraliser l'accès à l'enseignement secondaire, et la seconde (1985-1995) à unifier les parcours scolaires jusqu'à la fin de la 3e (Caille, 2014). L'un des effets de ces transformations tient à la place cruciale qu'occupent désormais les inégalités de réussite pour un même niveau scolaire, dans un système où les inégalités d'accès se sont réduites. Les politiques volontaristes liées à ces deux explosions ont eu en commun d'ouvrir l'accès des filières auparavant sélectives à de plus larges pans de la population, sans pour autant influencer les inégalités de réussite qui justifiaient les orientations « précoces » (Poullaouec et Lemêtre, 2009 ; Blanchard et Cayouette-Remblière, 2016).

De nombreux travaux en montrent les effets ambigus et paradoxaux, en insistant sur l'accroissement des écarts entre établissements (Trancart, 1998 ; Merle, 2000), les difficultés de gestion des élèves (Prost, 1985 ; Douat, 2012) ou encore la perpétuation de pratiques pédagogiques contribuant à entretenir les écarts de réussite (Bautier et Rochex, 1997 ; Bonnery, 2007 ; Garcia, 2013). S'ils relèvent de traditions théoriques différentes, ils s'entendent sur le fait que, derrière l'homogénéisation apparente des parcours scolaires, se dissimulent, d'une part, des écarts conséquents de maîtrise des compétences scolaires (Baudelot et Establet, 2009) et de réussite aux examens, et d'autre part, une frange non négligeable d'élèves en « ruptures scolaires » (Millet et Thin, 2005) ou renvoyés vers des « filières de relégation » (Palheta, 2011) pour laquelle les conséquences de cette exclusion sont d'autant plus fortes qu'elle est désormais considérée « hors norme ».

En l'absence de mesures longitudinales comparables des performances scolaires, ces travaux ne disent rien ou presque sur l'accroissement ou non des écarts scolaires au fil des trajectoires. S'il semble difficile d'affirmer que les performances scolaires différenciées des enfants suivant leur origine sociale, leur sexe et leur histoire migratoire sont « stables dans le temps », comme le proposait Boudon (1979, p. 161), il n'est pas plus aisé de montrer comment elles varient avec le temps.

Ce sont ces évolutions des performances scolaires que cet article entend analyser, en se centrant sur le cas du collège, dernier maillon « unique » du système éducatif. Contrairement à une approche cognitiviste (Grisay, 1997 ; Ben Ali et Vourc'h, 2015), nous ne statuons pas sur des compétences, mais sur des performances scolaires, c'est-à-dire sur l'écart entre ce que l'élève sait à un moment donné et ce que l'institution scolaire considère qu'il devrait savoir, rendu visible par ses résultats à des évaluations scolaires. Dans cette perspective, la réussite ou l'échec de l'élève sont considérés uniquement du point de vue de l'institution. Sans nier l'apport de travaux qui approchent ces performances

au niveau local au sein des classes (Broccolichi, 1994 ; Cayouette-Remblière, 2013), nous les analysons ici en fonction des exigences établies au niveau national.

Dans la littérature sociologique actuelle, trois caractéristiques des élèves sont considérées comme affectant principalement leur réussite scolaire : leur origine sociale, leur sexe et leur histoire migratoire. Pour chacun de ces principes de différenciation, trois scénarios sont envisageables. Le premier, le scénario des « évolutions parallèles », serait celui évoqué par Boudon : il reviendrait à dire que le système scolaire ne peut rien sur les différences de réussite scolaire en fonction de ces caractéristiques et qu'elles se transposent au fil du temps. Le deuxième scénario, celui des « évolutions convergentes », suppose que le collège réduise les inégalités de performances entre les différentes catégories d'élèves. Même si le collège accueille des élèves aux acquis scolaires inégaux en fin de primaire en fonction de leur origine sociale, sexe ou histoire migratoire et sans pour autant résorber les inégalités, il pourrait proposer une scolarisation « homogénéisante » et réduire les inégalités observées en 6e. Le troisième scénario, celui des « évolutions divergentes », implique au contraire que ces inégalités augmentent au cours des années de collège.

Du fait de l'unification des cursus scolaires, parmi les élèves entrés en 6e en 2007, 84 % poursuivent jusqu'en 3e et passent un brevet des collèges de série générale, quatre ou cinq ans après[1]. C'est à eux que nous nous intéressons, en nous demandant si, en restant tous dans le système, ils connaissent des évolutions parallèles, convergentes ou divergentes, puis en interrogeant le rôle des conditions de scolarisation (approchées par le type d'établissement fréquenté, et la taille de l'unité urbaine de l'établissement) comme facteurs explicatifs de ces évolutions.

I. Les mesures des évolutions de performances dans la littérature scientifique

En s'intéressant aux scolarités des enfants d'immigrés et aux effets du secteur public ou privé des établissements scolaires, certaines études ont déjà mobilisé des mesures des performances scolaires.

Une première série de travaux ont opté pour des « indicateurs de parcours » : taux de redoublement et type d'orientation sont alors des mesures indirectes de la réussite ou de l'échec scolaire. C'est ainsi que Vallet (1996, p. 11) étudie les scolarités des enfants d'immigrés ou que Tavan (2004) évalue l'efficacité différenciée des écoles publiques et privées. Si ces indicateurs ont pu avoir un sens pour les élèves scolarisés dans les années 1990, ils ne peuvent plus

(1) Prendre une année de retard avant de se présenter au brevet (*i.e.* redoubler la 6e, la 5e ou la 4e) concerne près de 8 % des élèves. Les chiffres mentionnés dans l'article ont été calculés par les auteurs à partir du panel 2007 en utilisant les pondérations.

aujourd'hui être lus comme des mesures indirectes de la réussite ou de l'échec scolaire des élèves. En effet, non seulement redoubler dissimule des réalités distinctes en fonction des élèves et des niveaux scolaires (Cayouette-Remblière et de Saint-Pol, 2013), mais le fait de ne pas redoubler rassemble des situations très différentes : les équipes éducatives évitent désormais de faire redoubler les élèves en difficulté qui ont déjà un an de retard (pratique du « passage à l'âge ») ainsi que ceux pour qui elles estiment que le redoublement ne servira à rien. Quant aux propositions d'orientation, elles entremêlent à la fois des éléments liés à la réussite scolaire de l'élève, à ses « capacités » supposées par l'équipe éducative, à son attitude face au travail, à sa situation sociale et familiale, aux politiques d'établissement et aux aspirations et projets des élèves et/ou de leur famille (André, 2012 ; Cayouette-Remblière, 2014 ; Chauvel, 2015). Enfin, ces indicateurs de parcours présentent la limite d'être dichotomiques (on redouble ou non), et donc de trop peu montrer la diversité des évolutions des élèves ayant de faibles résultats scolaires (qui redoublaient quoi qu'il en soit) et de ceux qui obtenaient de bons résultats (qui ne redoublaient pas, bien qu'ils progressent plus ou moins).

D'autres travaux comparent différentes mesures de performances. Depuis 1989, les suivis longitudinaux réalisés par la Depp (Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance du ministère de l'Éducation nationale) renseignent, pour chaque élève, ses résultats à des évaluations diagnostiques standardisées que tous les élèves de 6e passent en septembre et qui permettent d'identifier ce qu'ils ont acquis (ou non) à l'issue de l'école primaire en français et en mathématiques. Ces évaluations sont intéressantes pour saisir ce que maîtrisent les élèves en début de collège, par rapport aux attendus de l'institution. Elles permettent à la fois de mesurer des différences de valeur scolaire entre élèves et de rendre compte de « l'écart, qui peut être important, entre ce qui est enseigné et ce qui devrait l'être » en primaire (IGEN-IGAENR, 2009, p. 10)[(2)]. Ces évaluations constituent l'une des rares mesures comparatives des performances scolaires qui ne soit pas influencée par le contexte socio-scolaire.

En 1995, la Depp inclut dans les bases de données les résultats des élèves au contrôle continu du brevet, c'est-à-dire les notes moyennes obtenues en classe, discipline par discipline, en 3e. Dès lors, certains auteurs ont pu tenter de calculer des évolutions de performance. Cebolla Boado (2008) compare l'évolution de résultats entre les évaluations de 6e et le contrôle continu du brevet, et estime que les enfants d'immigrés progressent davantage que les enfants de natifs au collège. Pour approcher les progressions des enfants d'immigrés, Brinbaum et Kieffer (2009) comparent quant à elles deux modèles séparés (évaluations en 6e, contrôle continu du brevet) qui expliquent l'impact

(2) Elles s'opposent en cela à des évaluations cognitives construites par des psychologues cognitivistes ou du développement et qui ont pour objectif d'étudier des compétences « en soi » (Rocher, 2015), sans égard aux programmes d'une année donnée (Ben Ali et Vourc'h, 2015).

des caractéristiques familiales (professions et pays de naissance des parents). Elles concluent que l'effet de ces caractéristiques est stable entre les deux modèles, autrement dit que les écarts de performances selon l'origine sociale et l'histoire migratoire n'évoluent pas au collège.

Or, les notes du contrôle continu au brevet sont largement influencées par le contexte dans lequel les élèves sont scolarisés (Bressoux et Pansu, 2003 ; Merle, 2007). Selon une perspective pragmatique, elles informent sur la façon dont le niveau scolaire de l'élève est perçu ou encore la manière dont est négociée l'orientation de fin de 3e. Néanmoins, elles ne peuvent être comparées avec les évaluations de 6e qui, elles, ne sont guère influencées par ce contexte.

Pour bien s'en rendre compte, prenons un exemple en tirant profit du fait que, dans le panel 2007, sont mentionnés à la fois les résultats du contrôle continu et ceux des épreuves du brevet, à savoir des examens communs passés en fin de collège et corrigés par d'autres enseignants (tableau 1 ; figure annexe A.1). Au contrôle continu, les élèves scolarisés dans un établissement d'éducation prioritaire obtiennent en 3e en moyenne 50 points sur 100[3] en mathématiques, contre 56 pour ceux scolarisés « hors éducation prioritaire ». Certes, les enseignants rendent compte de leur niveau plus faible que ne l'est celui des élèves hors éducation prioritaire, mais cette différence est largement atténuée par l'adaptation des pratiques pédagogiques et de notation des enseignants au contexte local. Il suffit d'analyser les résultats aux épreuves du brevet pour voir que, derrière une même note au contrôle continu se cachent des acquisitions scolaires différentes : en mathématiques, les élèves de l'éducation prioritaire obtiennent 35 points sur 100 en moyenne, contre 49 hors éducation prioritaire. Les résultats au contrôle continu représentent 1,42 fois les résultats aux épreuves du brevet au sein de l'éducation prioritaire, alors qu'ils représentent 1,15 fois les résultats des élèves hors éducation prioritaire. Le contexte socio-scolaire

Tableau 1. Les diverses mesures de performances scolaires au collège dans le panel 2007

Type d'établissement	Mathématiques			Français		
	6e	3e		6e	3e	
	Évaluations standardisées	Contrôle continu	Épreuves du brevet	Évaluations standardisées	Contrôle continu	Épreuves du brevet
Éducation prioritaire	60	50	35	50	53	47
Hors éducation prioritaire	69	56	49	60	58	55

Lecture : En mathématiques, les élèves de l'éducation prioritaire obtiennent en moyenne 60 points (sur 100) aux évaluations standardisées de 6e, 50 points (sur 100) au contrôle continu de 3e et 35 points (sur 100) aux épreuves du brevet des collèges.
Champ : Ensemble des élèves pour lesquels sont renseignés les résultats aux évaluations en 6e, les notes au brevet et les caractéristiques familiales (n = 21 448).
Source : Panel d'élèves du second degré 2007 et enquête auprès des familles 2008, MEN-Depp.

(3) Pour permettre la comparaison, toutes les mesures de performance sont ramenées sur 100.

joue donc fortement sur les notes du contrôle continu : en éducation prioritaire, celles-ci sont surévaluées par rapport à celles des autres collèges.

Pour cette raison, il n'est guère possible d'étudier des évolutions en comparant des résultats au contrôle continu avec ceux d'évaluations standardisées.

Soucieux d'éviter des biais de notation qu'ils mettent par ailleurs en évidence, Duru-Bellat et Mingat (1988) étudient quant à eux les progressions des élèves de dix-sept collèges de l'Académie de Dijon en comparant les résultats à des épreuves communes passées en fin de 5e avec un score « aux épreuves de connaissances passées en fin de CM2 » (p. 213), qui, bien que n'étant « pas d'une qualité parfaite » renvoie à « des épreuves identiques » (p. 13). Ils montrent notamment que les élèves dont le père est cadre progressent davantage que les autres au collège. C'est dans le sillage de ces analyses que se situe cet article.

II. Les données

Le panel 2007 est le premier à récolter, en plus des résultats aux évaluations de 6e, les notes aux épreuves nationales du brevet. Ces deux mesures de performances ont en commun d'être produites par l'institution scolaire tout en n'étant pas influencées par la diversité des contextes socio-scolaires et des pratiques de notation. Pour autant, elles sont de nature différente. Les évaluations de 6e font partie des « évaluations diagnostiques » mises en place en 1989 dont l'objectif est de « déceler, de façon précise et dès le début de l'année scolaire, les difficultés [des] élèves et [de] permettre, dans toute la mesure du possible, d'y apporter rapidement une réponse » (Troseille et Rocher, 2015). Elles sont « à faibles enjeux » pour les élèves ; pour autant, une étude du niveau de motivation des élèves à y répondre montre d'une part que celui-ci n'est que très légèrement plus faible que le serait celui d'un examen noté, et d'autre part que cette motivation n'a qu'un effet « modeste » sur les performances (Keskpaik et Rocher, 2015). Les épreuves du brevet sont quant à elles des évaluations de fin d'année qui occupent les élèves pendant deux jours et qui se présentent comme leur première expérience de l'examen. Les trois épreuves du brevet (français, mathématiques et histoire-géographie) ne jouaient, en 2011 et 2012, que pour 37,5 % de la note finale du brevet (le reste relevant du contrôle continu)[(4)], mais il leur était assigné l'objectif d'« évaluer les connaissances et les compétences acquises à la fin du collège ». Notons que la comparaison entre ces deux mesures de performances est intégrée au « tableau de bord » des collèges pour le pilotage départemental de ces établissements et qu'on en déduit une plus ou moins-value apportée par l'établissement (MENESR, 2005).

(4) Les modalités d'attribution du brevet des collèges ont évolué en 2014 puis en 2017.

Toute opération de quantification est une simplification qui ne doit pas être réifiée ; il convient donc de ne pas confondre le phénomène et sa mesure (Desrosières, 2013). La valeur scolaire de l'élève ne peut se réduire à ces mesures de performances : d'une part, ces examens ne mesurent pas des compétences cognitives en soi mais approchent celles exigées par l'institution scolaire ; d'autre part, la valeur scolaire de l'élève se joue aussi localement(5). Pour autant, la mise à disposition de ces deux mesures dans les panels autorise pour la première fois l'étude quantitative des évolutions scolaires des élèves du début de la 6e à la fin de la 3e en français et en mathématiques(6).

Le panel 2007 permet d'approcher un échantillon représentatif d'une cohorte d'élèves grâce à un tirage aléatoire d'1/22e des entrants en 6e ou dans l'éducation spécialisée (Segpa)(7) en 2007. Il est constitué d'informations détaillées sur les caractéristiques sociales et migratoires de la famille de l'élève recueillies grâce à une enquête auprès des familles réalisée en 2008(8), de données sur le suivi des élèves et de plusieurs enquêtes *ad hoc*. Des limitations dans la base de données nous contraignent à supprimer de l'échantillon les élèves dont le collège n'a pas renseigné les notes aux évaluations en 6e, ainsi que ceux qui n'ont pas répondu à l'enquête Famille en 2008. Nous utilisons les pondérations calculées par la Depp pour en tenir compte.

Afin d'étudier les évolutions des performances, nous ne conservons que les élèves qui se sont présentés au brevet des collèges série générale quatre ou cinq ans après leur entrée en 6e (et pour lesquels une note aux épreuves de français et de mathématiques a été renseignée). Sont ainsi écartés 16 % des entrants en 6e orientés précocement ou vers des filières de relégation dissimulées. Parmi eux, le tiers passe un brevet série technologique ou professionnelle, un cinquième fréquente l'éducation spécialisée (Segpa), un dixième est orienté vers un CAP (certificat d'aptitude professionnelle) et quelques-uns sont orientés dans des dispositifs spécialisés ou classes relais. Il en reste un cinquième « perdus de vue » par les données nationales.

La probabilité de ne pas se présenter au brevet des collèges série générale quatre ou cinq ans après l'entrée en 6e est étroitement liée aux caractéristiques sociales et scolaires de l'élève (tableau annexe A.1). En effet, ce sont 41 % des élèves se situant dans le premier quintile aux évaluations en 6e qui se retrouvent dans cette situation, contre 4 % de ceux qui appartenaient au 5e quintile. Cette situation concerne le quart des enfants issus de classes populaires.

(5) Les notes au contrôle continu sont par exemple davantage explicatives des décisions d'orientation (Duru-Bellat et Mingat, 1988 ; Cayouette-Remblière, 2014).

(6) Il s'agit des deux disciplines qui sont représentées dans les deux cas. Ce sont par ailleurs celles auxquelles est consacré le plus de temps pendant la scolarité au collège.

(7) Section d'enseignement général et professionnel adapté.

(8) Puisque toutes les informations sociodémographiques mobilisées dans cet article se basent sur cette enquête, il n'est pas possible de saisir les évolutions dans le temps (par exemple, la situation d'emploi des mères), entre le début de l'observation en 6e et la fin en 3e.

III. L'évolution des performances scolaires des élèves

Au niveau agrégé, l'évolution des performances scolaires de la 6e à la 3e diffère selon la matière. En français, la baisse de la note moyenne est modérée (de 59 à 54) et l'écart type se réduit, passant de 12,5 à 11,5. En mathématiques, non seulement la note moyenne chute davantage, passant de 68 à 47, mais l'écart type s'accroît (de 11,4 à 15,3). Contrairement à ce qui s'observe en français, les performances en mathématiques deviennent de plus en plus discriminantes, ce que confirme la mise au jour de l'importante part d'élèves qui décrochent en mathématiques en cours de collège (figure annexe A.2). Aux évaluations de mathématiques en 6e, 15 % des élèves obtiennent moins de 50 points sur 100 ; en fin de collège, cette situation concerne 55 % des élèves. N'obtenir qu'un quart des points est une situation rare en 6e (0,6 % des élèves), mais cela concerne 18 % des élèves de 3e (9).

Français et mathématiques apparaissent comme deux disciplines pour lesquelles les évolutions divergent au collège. La seconde, de par son caractère particulièrement cumulatif, mais également « élitiste » (Broccolichi, 1994 ; Baudelot et Establet, 2009), se construit sur l'exclusion progressive d'une partie des élèves, alors que c'est beaucoup moins le cas du français.

Afin d'étudier les évolutions des performances en fonction de l'origine sociale, du sexe et de l'histoire migratoire, nous calculons pour chaque élève et chaque matière la différence entre sa note aux évaluations de 6e et celle qu'il obtient aux épreuves de 3e. On observe que les évolutions moyennes (– 20 points en mathématiques et – 5 points en français) divergent selon les caractéristiques sociodémographiques.

En mathématiques (figure 2), les différences d'évolution selon la profession des parents et leur niveau de diplôme sont nettes : non seulement les enfants dont les parents sont de catégorie « enseignant » et « cadre » (encadré) et/ou diplômés du supérieur obtiennent des résultats meilleurs en 6e, mais la baisse de leur note est beaucoup plus modérée que ne l'est celle des enfants des classes populaires. De même, l'histoire migratoire joue à la fois sur les résultats en 6e et sur leur évolution, à chaque fois au détriment des élèves dont les parents sont nés à l'étranger, à l'exception de ceux qui sont nés en Europe ou en Asie. Le sexe devient quant à lui de moins en moins inégalitaire dans cette matière : les meilleures performances des garçons par rapport aux filles en 6e tendent à s'atténuer.

En français (figure 3), les données brutes font apparaître des différences de performances à l'entrée en 6e en faveur des enfants de catégorie « enseignant » et « cadre », des filles et des enfants dont les parents sont nés en France, mais les écarts semblent se stabiliser au collège (voire se réduire pour la variable pays de naissance des parents).

(9) Notons que c'est ce décrochage par le bas que dissimulent le plus fortement les notes au contrôle continu, puisqu'il est souvent gommé par l'adaptation des pratiques de notation aux spécificités du contexte, surtout lorsque ce sont des classes ou des établissements dans leur entier qui décrochent (Broccolichi *et al.*, 2010).

Encadré. Une mesure originale de la profession des parents

Prenant acte de la part importante de couples biactifs parmi les parents d'élèves, nous avons créé une variable profession des parents qui se décline en neuf modalités et fonctionne, à une exception près, par itération (figure 1). Les catégories ont d'abord été hiérarchisées selon leur proximité du système scolaire, mesurée à partir de la note moyenne des élèves aux évaluations en 6e. Bien que nous ayons distingué les enseignants (tous niveaux confondus)[(a)] et procédé à certains regroupements, cette échelle reprend le même ordre que l'indice de synergie socio-scolaire construit par Le Donné et Rocher (2010). Les élèves ont ensuite été classés dans la catégorie la plus élevée de leurs parents, ou dans la catégorie de leur seul parent déclaré le cas échéant. Par conséquent, si la catégorie « enseignant » regroupe tous les enfants de père et/ou de mère enseignant, la catégorie « ouvrier qualifié » ne rassemble que ceux qui n'ont par ailleurs pas de parent enseignant, cadre ou profession intellectuelle supérieure, profession intermédiaire ou indépendant. Compte tenu de la faiblesse des effectifs et de la structure particulière de leurs unions, les agriculteurs ont été classés dans une catégorie à part qui regroupe tous les enfants dont le père est agriculteur[(b)].

Figure 1. Construction de la variable professions des parents

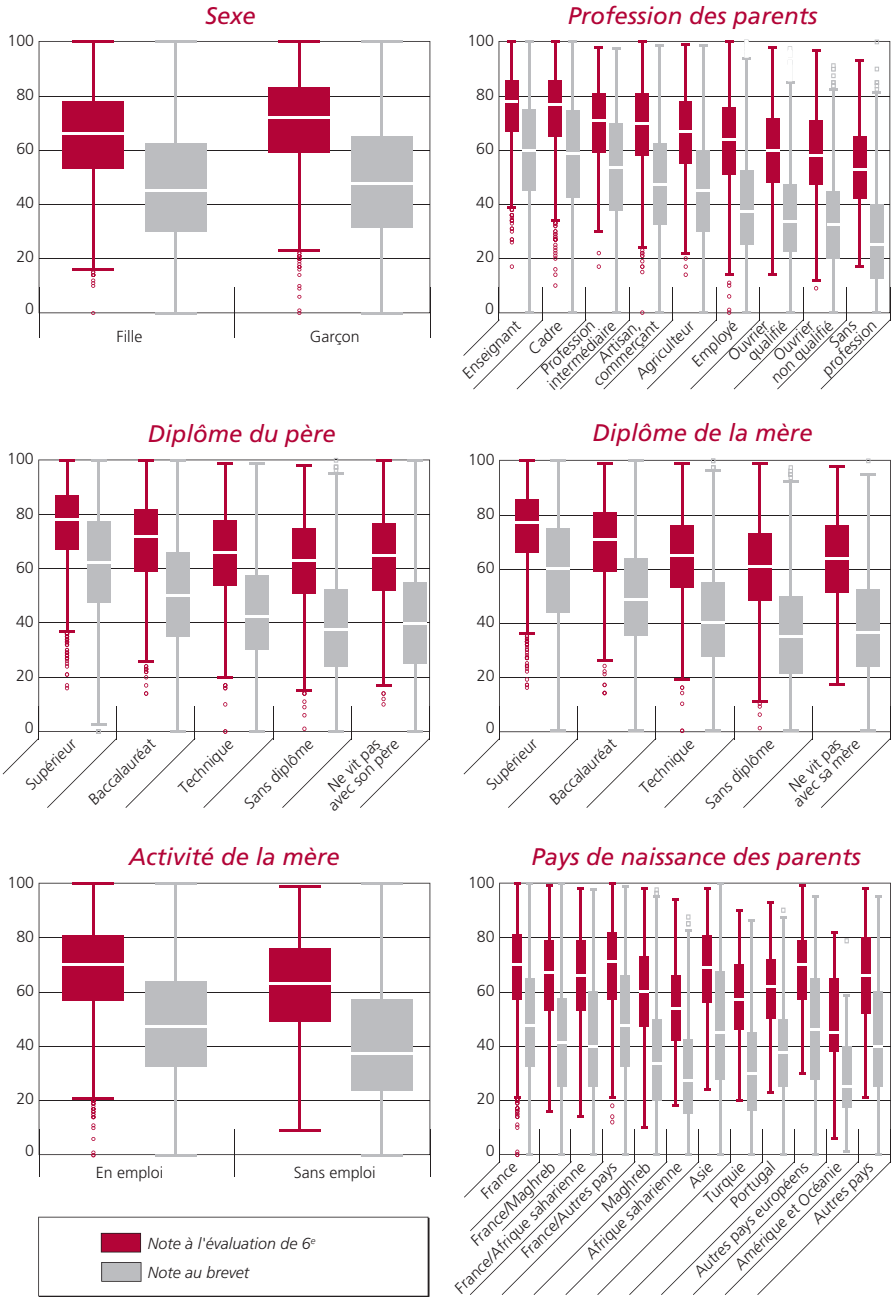
Profession du père	Profession de la mère								
	Enseignante (tous niveaux)	CPIS* ou cheffe d'entreprise	Profession intermédiaire**	Artisane ou commerçante	Employée	Ouvrière qualifiée	Ouvrière non qualifiée	Sans profession ou NR***	Agricultrice
Enseignant (tous niveaux)	**Enseignant (8%)**								
CPIS* ou chef d'entreprise		**Cadre (21 %)**							
Profession intermédiaire**			**Profession intermédiaire (21 %)**						
Artisan ou commerçant				**Artisan, commerçant (8 %)**					
Employé					**Employé (28 %)**				
Ouvrier qualifié						**Ouvrier qualifié (7 %)**			
Ouvrier non qualifié							**Ouvrier non qualifié (3 %)**		
Sans profession ou NR***								**Sans profession (1 %)**	
Agriculteur	**Agriculteur (2 %)**								

*Cadre et profession intellectuelle supérieure (hors enseignant) ; ** (hors professeur des écoles) ; *** Non-réponse.
Note : Dans 0,6 % des cas, les deux parents n'ont pas répondu à cette question.
Champ : Ensemble des élèves pour lesquels sont renseignés les résultats aux évaluations en 6e, les notes au brevet et les caractéristiques familiales (n=21 448).
Source : Panel d'élèves du second degré 2007 et enquête auprès des familles 2008, MEN-Depp, données pondérées.

(a) Dans les groupes socioprofessionnels de l'Insee, les enseignants sont dispersés selon leur niveau d'exercice. Or, les enfants d'enseignants obtiennent en moyenne de meilleurs résultats que les autres catégories aux évaluations en 6e et se distinguent des autres diplômés du supérieur par la synchronisation de leur temps familial avec ceux de leurs enfants scolarisés (Letrait et Salane, 2015), ce qui nous conduit à les regrouper dans une catégorie à part.

(b) En pratique, 30 % d'entre eux ont également une mère agricultrice. Par ailleurs, seuls 4 élèves ont une mère agricultrice sans avoir de père agriculteur.

Figure 2. Distributions des notes en mathématiques en 6e et en 3e

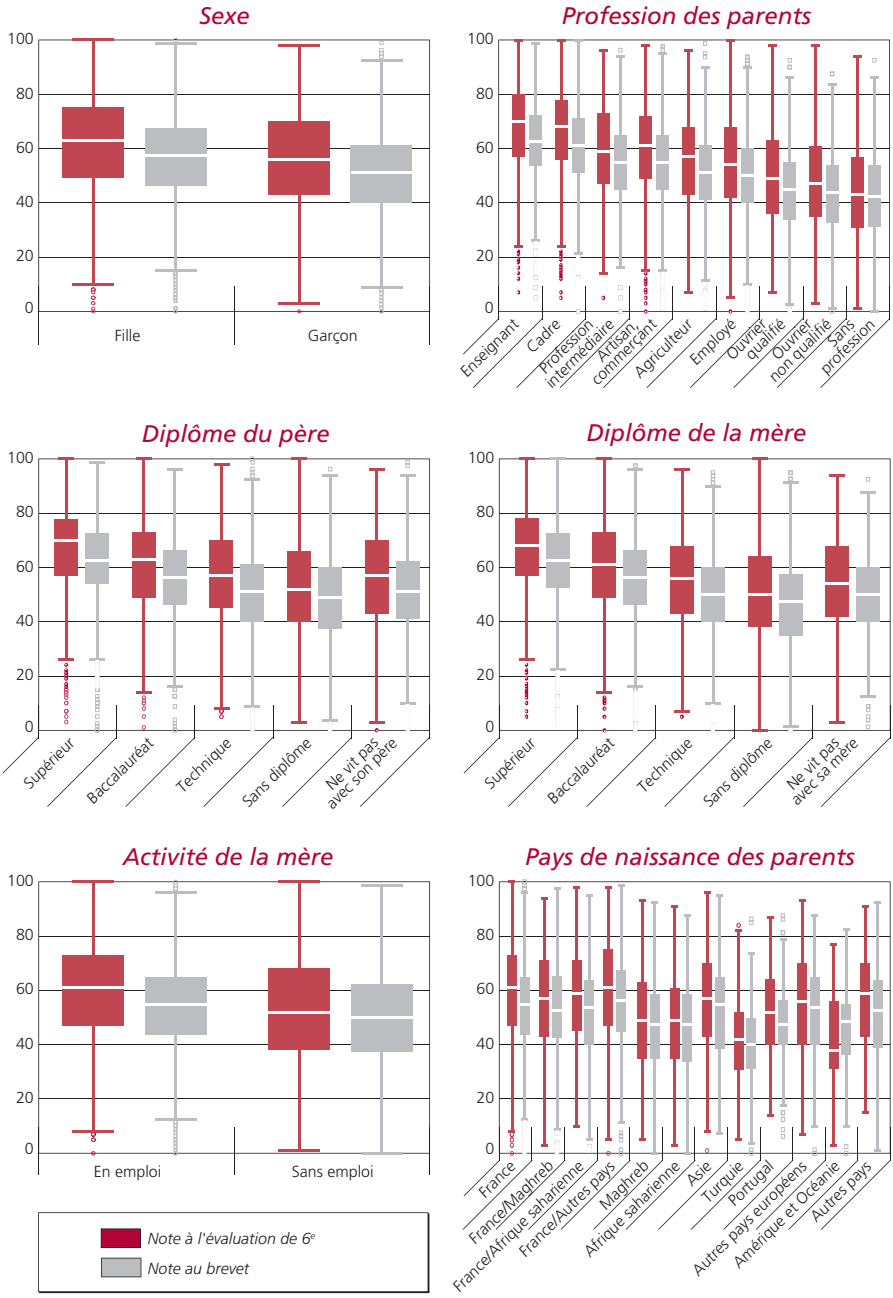


Lecture : Pour chaque sous-population, le rectangle correspond aux quartiles 2 et 3, la note médiane étant représentée par la ligne centrale. Les barres indiquent les maximums et minimums sans tenir compte des valeurs extrêmes (0,5%), qui sont représentées par les cercles.

Champ : Ensemble des élèves pour lesquels sont renseignés les résultats aux évaluations en 6e, les notes au brevet et les caractéristiques familiales (n = 21 448).

Source : Panel d'élèves du second degré 2007 et enquête auprès des familles 2008, MEN-Depp.

Figure 3. Distributions des notes en français en 6e et en 3e



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

Champ : Ensemble des élèves pour lesquels sont renseignés les résultats aux évaluations en 6e, les notes au brevet et les caractéristiques familiales (n = 21 448).

Source : Panel d'élèves du second degré 2007 et enquête auprès des familles 2008, MEN-Depp.

IV. La mise à l'épreuve des trois scénarios

Sexe, origine sociale et histoire migratoire étant intriqués dans la réalité sociale, il convient de les considérer indépendamment afin de mettre à l'épreuve les trois scénarios. C'est pourquoi nous avons réalisé des régressions linéaires séparées selon la matière (tableaux 2 et 3), en ajoutant progressivement les variables.

Afin de tenir compte du fait que les élèves n'ont pas les mêmes amplitudes possibles d'évolution de leurs performances, nous contrôlons par des quintiles de notes les évaluations de 6e. Par ailleurs, nous avons fait le choix de ne pas centrer et réduire les notes de 6e et de 3e car ces différences de distribution

Tableau 2. Effet des variables socioéconomiques sur l'évolution des performances en mathématiques entre la 6e et la 3e

Variables	Modèle 1	Modèle 2	Modèle 3	Modèle 4
Quintiles en 6e				
Quintile 1	8,966***	9,936***	10,100***	10,520***
Quintile 2	2,406***	2,878***	2,934***	3,056***
Quintile 3	*Réf.*	*Réf.*	*Réf.*	*Réf.*
Quintile 4	– 0,809*	– 1,237***	– 1,262***	– 1,419***
Quintile 5	1,261***	0,195	0,139	0,039
Sexe				
Garçon	*Réf.*	*Réf.*	*Réf.*	*Réf.*
Fille	2,474***	2,460***	2,450***	2,334***
Profession des parents				
Enseignant	*Réf.*	*Réf.*	*Réf.*	*Réf.*
Cadre	– 0,777	– 0,156	– 0,207	– 0,443
Profession intermédiaire	– 6,236***	– 3,046***	– 3,079***	– 3,137***
Artisan, commerçant	– 6,639***	– 1,975**	– 1,967**	– 2,655***
Agriculteur	– 0,488	2,759***	2,626**	0,965
Employé	– 9,784***	– 4,172***	– 4,086***	– 4,050***
Ouvrier qualifié	– 10,980***	– 4,619***	– 4,511***	– 4,641***
Ouvrier non qualifié	– 11,880***	– 4,733***	– 4,456***	– 4,536***
Sans profession	– 12,700***	– 5,067***	– 4,879***	– 4,802***
Diplôme du père				
Supérieur		*Réf.*	*Réf.*	*Réf.*
Baccalauréat		– 2,383***	– 2,463***	– 2,428***
Technique		– 3,949***	– 4,209***	– 4,399***
Sans diplôme		– 5,398***	– 5,424***	– 5,218***
Ne vit pas avec son père		– 6,036***	– 6,174***	– 5,550***
Diplôme de la mère				
Supérieur		*Réf.*	*Réf.*	*Réf.*
Baccalauréat		– 2,317***	– 2,305***	– 2,216***
Technique		– 4,103***	– 4,180***	– 4,060***
Sans diplôme		– 5,992***	– 5,782***	– 5,412***
Ne vit pas avec sa mère		– 6,446***	– 6,502***	– 5,952***

Tableau 2 (suite). Effet des variables socioéconomiques sur l'évolution des performances en mathématiques entre la 6e et la 3e

Variables	Modèle 1	Modèle 2	Modèle 3	Modèle 4
Activité de la mère				
En emploi		*Réf.*	*Réf.*	*Réf.*
Sans emploi		0,079	0,191	0,285
Pays de naissance des parents				
France			*Réf.*	*Réf.*
France / Maghreb			– 2,809***	– 1,762**
France / Afrique subsaharienne			– 3,059***	– 2,016*
France / autres pays			0,242	0,715
Maghreb			– 1,802**	0,103
Afrique subsaharienne			– 3,804***	– 0,808
Asie			2,272	4,363***
Turquie			– 1,774	– 0,134
Portugal			0,88	2,055
Autres pays européens			– 2,782	– 2,072
Amérique et Océanie			– 2,421	– 0,295
Autres pays			– 1,654	– 0,395
Type d'établissement				
Public hors éducation prioritaire				*Réf*
Privé				4,705***
Public RAR[(a)]				– 1,135*
Public RRS[(b)]				– 2,212***
Mobilité privé / public				– 1,944*
Mobilité public / privé				– 0,0068
Mobilité au sein de l'éducation prioritaire				– 2,559***
Tranche d'unité urbaine de l'établissement				
Moins de 5 000 habitants				1,415***
De 5 000 à moins de 50 000 habitants				*Réf*
De 50 000 à moins de 200 000 habitants				– 1,131**
200 000 habitants et plus				– 0,729*
Agglomération parisienne				– 3,446***
Changement de tranche d'unité urbaine d'établissement				– 1,827***
Constante	– 18,050***	– 15,090***	– 14,780***	– 15,040***

(a) Réseaux ambition réussite ; (b) Réseaux de réussite scolaire.
Lecture : Entre la 6e et la 3e, l'évolution des performances en mathématiques des filles est supérieure en moyenne de 2,474 points à celle des garçons (modèle 1).
Significativité statistique : * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$.
Champ : Ensemble des élèves pour lesquels sont renseignés les résultats aux évaluations en 6e, les notes au brevet et les caractéristiques familiales (n = 21 448).
Source : Panel d'élèves du second degré 2007 et enquête auprès des familles 2008, MEN-Depp.

Tableau 3. Effet des variables socioéconomiques sur l'évolution des performances en français entre la 6e et la 3e

Variables	Modèle 1	Modèle 2	Modèle 3	Modèle 4
Quintiles en 6e				
Quintile 1	13,700***	14,120***	14,110***	14,240***
Quintile 2	4,437***	4,694***	4,694***	4,739***
Quintile 3	*Réf.*	*Réf.*	*Réf.*	*Réf.*
Quintile 4	– 4,689***	– 4,941***	– 4,957***	– 5,000***
Quintile 5	– 9,911***	– 10,470***	– 10,490***	– 10,490***
Sexe				
Garçon	*Réf.*	*Réf.*	*Réf.*	*Réf.*
Fille	3,486***	3,690***	3,706***	3,705***
Profession des parents				
Enseignant	*Réf.*	*Réf.*	*Réf.*	*Réf.*
Cadre	– 0,457	– 0,111	– 0,113	– 0,493
Profession intermédiaire	– 3,510***	– 1,672***	– 1,662***	– 1,759***
Artisan, commerçant	– 5,100***	– 2,396***	– 2,463***	– 2,768***
Agriculteur	– 3,301***	– 1,279*	– 1,251*	– 1,560**
Employé	– 5,771***	– 2,619***	– 2,634***	– 2,680***
Ouvrier qualifié	– 7,896***	– 4,456***	– 4,555***	– 4,571***
Ouvrier non qualifié	– 8,156***	– 4,656***	– 4,779***	– 4,748***
Sans profession	– 7,456***	– 4,192***	– 4,198***	– 4,233***
Diplôme du père				
Supérieur		*Réf.*	*Réf.*	*Réf.*
Baccalauréat		– 1,075***	– 1,098***	– 0,988**
Technique		– 2,324***	– 2,309***	– 2,189***
Sans diplôme		– 2,105***	– 2,221***	– 2,057***
Ne vit pas avec son père		– 2,147***	– 2,093***	– 1,818***
Diplôme de la mère				
Supérieur		*Réf.*	*Réf.*	*Réf.*
Baccalauréat		– 1,126***	– 1,122***	– 1,009***
Technique		– 3,297***	– 3,268***	– 3,084***
Sans diplôme		– 3,351***	– 3,429***	– 3,208***
Ne vit pas avec sa mère		– 3,206***	– 3,162***	– 2,797***
Activité de la mère				
En emploi		*Réf.*	*Réf.*	*Réf.*
Sans emploi		0,462	0,424	0,382
Pays de naissance des parents				
France			*Réf.*	*Réf.*
France / Maghreb			– 0,117	– 0,119
France / Afrique subsaharienne			– 0,924	– 0,964
France / autres pays			0,939*	0,929*
Maghreb			0,935	0,948
Afrique subsaharienne			– 0,491	– 0,468
Asie			3,018***	2,764**
Turquie			– 0,365	– 0,322
Portugal			1,096	1,053
Autres pays européens			– 0,342	– 0,269
Amérique et Océanie			3,622	3,536
Autres pays			– 1,416	– 1,445

Tableau 3 (suite). Effet des variables socioéconomiques sur l'évolution des performances en français entre la 6e et la 3e

Variables	Modèle 1	Modèle 2	Modèle 3	Modèle 4
Type d'établissement				
Public hors éducation prioritaire				*Réf.*
Privé				2,850***
Public RAR[a]				0,770
Public RRS[b]				0,222
Mobilité privé / public				– 0,013
Mobilité public / privé				0,351
Mobilité au sein de l'éducation prioritaire				– 0,383
Tranche d'unité urbaine de l'établissement				
Moins de 5 000 habitants				– 0,218
De 5 000 à moins de 50 000 habitants				*Réf.*
De 50 000 à moins de 200 000 habitants				– 0,292
200 000 habitants et plus				0,026
Agglomération parisienne				0,024
Changement de tranche d'unité urbaine d'établissement				– 0,971*
Constante	– 3,767***	– 2,450***	– 2,496***	– 3,079***

(a) Réseaux ambition réussite ; (b) Réseaux de réussite scolaire.
Lecture : Entre la 6e et la 3e, l'évolution des performances en français des filles est supérieure en moyenne de 3,486 points à celle des garçons (modèle 1).
Significativité statistique : * p < 0,05 ; ** p < 0,01 ; *** p < 0,001.
Champ : Ensemble des élèves pour lesquels sont renseignés les résultats aux évaluations en 6e, les notes au brevet et les caractéristiques familiales (n = 21 448).
Source : Panel d'élèves du second degré 2007 et enquête auprès des familles 2008, MEN-Depp.

font partie de l'analyse : l'accroissement des écarts types des notes de mathématiques étant lui-même un produit du système scolaire, il est ce qu'il faut expliquer, non ce qu'il s'agit de neutraliser.

1.Les évolutions de performances selon l'origine sociale

Afin d'approcher l'effet de l'origine sociale, nous disposons des variables « profession des parents » (encadré), diplôme des parents[10] (qui inclut une modalité permettant de prendre en compte les enfants ne vivant pas avec leur père/leur mère) et statut d'activité de la mère (13 % des mères étaient sans emploi). Dans le modèle 1, nous incluons d'abord notre mesure des professions des parents. Bien que d'intensité variable, le scénario des évolutions divergentes se dessine dans les deux matières. En mathématiques, les élèves de catégorie « ouvrier non qualifié » perdent, à niveau initial et sexe contrôlés, 12 points par rapport aux enfants de catégorie « enseignant », là où ils obtenaient déjà

(10) Compte tenu de leurs autres caractéristiques sociales, les non-réponses à la question du diplôme sont regroupées avec les « sans diplôme » (cette situation concerne 3 % des pères et 4 % des mères).

17 points (sur une échelle de 0 à 100) de moins en 6e. En français, ils perdent encore 8 points par rapport aux enfants de la catégorie « enseignant » alors que 20 points les séparaient déjà en 6e. Par rapport aux enfants de catégorie « enseignant », la baisse des performances est plus importante pour toutes les autres catégories, à deux exceptions près, et ce, d'autant plus que l'on descend dans l'échelle sociale.

Des régressions par quintiles de notes en 6e (tableaux annexes A.4 et A.5) montrent par ailleurs que la baisse des performances des élèves des classes populaires n'est pas le seul fait des élèves ayant un niveau bas en 6e, mais qu'elle concerne tout autant ceux qui, enfants d'ouvriers, d'employés ou d'inactifs, avaient de bons résultats en 6e. Les parcours au collège des enfants des classes populaires apparaissent ainsi particulièrement difficiles : non seulement ils sont les plus nombreux à être évincés du cursus général avant la fin du collège, mais ceux qui restent connaissent en outre des évolutions de leurs performances plus négatives que les enfants des classes moyennes et supérieures, quelles que soient leurs performances initiales.

Intéressons-nous aux deux exceptions. Tout d'abord, aucune différence significative ne s'observe entre les enfants de catégorie « cadre » et ceux de catégorie « enseignant » dans les deux matières étudiées. De la 6e à la 3e, ils profitent les uns comme les autres d'une bonne position scolaire relative. Ensuite, en mathématiques, l'évolution des enfants de catégorie « agriculteur » ne se distingue pas significativement de celle des élèves de catégorie « enseignant ». Elle est alors radicalement différente de celle des autres catégories qui avaient des résultats comparables aux leurs en 6e : en valeur brute, ce sont eux dont la valeur de performance diminue le moins.

Dans le modèle 2, nous intégrons les variables de diplôme des parents et de statut d'activité de la mère. S'ils sont corrélés aux professions des parents, le niveau de diplôme et la situation familiale exercent néanmoins un effet propre sur les évolutions de performances dans les deux matières : d'une part, plus les parents sont diplômés, meilleures sont les évolutions des élèves au collège ; d'autre part, la monoparentalité[11] est associée à des évolutions de performances plus faibles au collège. Le statut d'activité de la mère n'exerce quant à lui pas d'effet propre sur les évolutions, même si les élèves dont les mères sont inactives ont de plus faibles résultats à l'entrée au collège. Par ailleurs, introduire ces variables dans le modèle divise par deux l'effet des professions des parents.

Il est une modalité pour laquelle l'introduction du diplôme produit un résultat contre-intuitif : la catégorie « agriculteur ». Lorsque l'on intègre le niveau de diplôme des parents et la situation familiale dans les modèles

(11) Celle-ci a été estimée grâce à la question « Avec qui vit l'élève ? », à laquelle les familles pouvaient répondre que l'enfant vivait avec ses deux parents, sa mère/son père seul·e ou sa mère/son père et son/sa conjoint·e (qui apparaît alors comme la mère/le père dans les données). Les élèves vivant seuls avec leur mère représentent 20 % de l'échantillon ; ceux qui vivent seuls avec leur père 3 %.

expliquant les évolutions de performances en mathématiques, le coefficient évolue de façon surprenante : les enfants de catégorie « agriculteur » sont les seuls dont l'évolution est plus favorable que ceux de catégorie « enseignant ». Autrement dit, la meilleure évolution des performances des enfants de catégorie « agriculteur » observable en mathématiques sur données brutes est d'autant plus spécifique que leurs parents sont rarement diplômés du supérieur[12].

2. Les années de collège sont favorables aux performances des filles

En 6e, les filles ont de meilleures performances que les garçons en français, mais des performances plus faibles en mathématiques. Or, entre la 6e et la 3e, elles se maintiennent davantage que les garçons dans les deux matières, creusant l'écart en français, et le comblant en mathématiques[13].

L'étude des évolutions de performances rend donc intelligible la suprématie des filles en français en fin de 3e (qui se construit progressivement dans le temps) et la quasi-égalité entre filles et garçons en mathématiques (conséquence d'un décrochage plus fort des garçons au collège) que notaient déjà Baudelot et Establet (1992).

3. Les élèves descendants d'immigrés progressent différemment des natifs

La littérature sur les scolarités des enfants d'immigrés est particulièrement féconde en France. Les travaux canoniques ont d'abord mis en évidence que la moindre réussite des enfants d'immigrés par rapport aux natifs est liée à leur origine sociale plus souvent populaire. Là où pouvaient être avancées des explications renvoyant aux différences culturelles, ils mettent en évidence des causes socioéconomiques (Vallet, 1996 ; Brinbaum et Kieffer, 2009).

Plus récemment, en comparant les différences entre les résultats scolaires à des épreuves standardisées des enfants d'immigrés et ceux des enfants de natifs à trois moments de la scolarité, et en distinguant plus précisément les origines migratoires, Ichou conclut que « la période entre [le CP et la 6e] est, en moyenne favorable aux descendants d'immigrés », alors que « la tendance se retourne » ensuite : « entre la 6e et la 3e, l'écart (brut et surtout net)[14] entre les descendants de natifs et les descendants d'immigrés augmente à nouveau au détriment de ces derniers » (Ichou, 2015, p. 38).

Dans le modèle 3, nous introduisons une variable pour les pays de naissance des parents en douze catégories. À l'instar d'Ichou (2013), nous

(12) Les enfants dont le père est agriculteur sont 511 dans la base (en effectifs non pondérés), ce résultat n'est donc pas lié à des variations aléatoires dues à de trop petits effectifs.

(13) L'écart en faveur des filles vaut pour toutes les catégories sociales, mais il tend à s'accroître à mesure que l'on descend dans l'échelle sociale et est particulièrement saillant au sein des classes populaires.

(14) L'écart net est celui observé une fois prises en compte les propriétés sociales et démographiques des élèves.

privilégions ici la finesse à la parcimonie, considérant que le « risque statistique » d'obtenir des résultats non significatifs ne vaut pas le « risque sociologique » d'invisibiliser la diversité des trajectoires scolaires des descendants d'immigrés.

Nous distinguons quatre types d'effets du pays de naissance des parents sur les évolutions de performances. D'abord, en mathématiques, les enfants dont les deux parents sont nés au Maghreb ou en Afrique subsaharienne progressent moins que ceux dont les parents sont nés en France. Les élèves dont les parents sont originaires du Maghreb obtenaient en moyenne 60 points à l'évaluation de mathématiques en 6e et 37 en 3e ; ils se distinguent significativement de l'évolution des performances des élèves dont les parents sont nés en France (de 68 à 48 points). Cette différence s'explique en partie par leur origine sociale populaire, mais l'effet du pays de naissance des parents vaut également lorsque celle-ci est contrôlée (modèle 3)[15]. En français, les enfants dont les deux parents sont nés au Maghreb ou en Afrique subsaharienne obtiennent certes des résultats plus faibles que ceux dont les parents sont nés en France en 6e (respectivement 48 et 49 points contre 60), mais l'écart reste stable au fil du collège, à origine sociale contrôlée.

Ensuite, les enfants dont les parents sont nés en Asie ont de meilleures performances scolaires, comme le notait Ichou (2013). En mathématiques, l'évolution des performances des élèves dont les parents sont nés en Asie ne se distinguent cependant pas significativement de celle des élèves dont les parents sont nés en France, mais c'est en français que l'évolution de leurs performances est significativement meilleure (+ 3 points en moyenne).

Quant aux autres groupes de descendants d'immigrés, aucune différence significative ne s'observe à origine sociale contrôlée avec les enfants dont les parents sont nés en France, ce qui peut s'expliquer soit par un nombre d'élèves enquêtés trop faibles, soit par une trop grande hétérogénéité des catégories telles que « autres pays européens » ou « autres pays », soit par une évolution parallèle à celle des enfants sans histoire migratoire identifiée.

Enfin, les garçons dont les parents sont nés en Turquie composent, comme le montre Ichou (2013), le groupe aux résultats scolaires les plus faibles : ils n'obtiennent plus que 30 points sur 100 en mathématiques en 3e contre 50 pour les garçons dont les deux parents sont nés en France. Ils étaient faibles en 6e (60 points sur 100 pour les garçons dont les parents sont originaires de Turquie contre 71 points pour ceux dont les parents sont nés en France), mais l'évolution de leurs performances est encore plus négative que tous les autres groupes[16].

(15) Concernant les enfants dont un parent est né en France et l'autre au Maghreb ou en Afrique subsaharienne, ils obtiennent en mathématiques en 6e des résultats proches de ceux dont les parents sont nés en France, mais décrochent davantage que ceux-ci au fil de la scolarité.

(16) L'évolution plus faible des performances des garçons dont les parents sont nés en Turquie par rapport aux filles de la même catégorie est rendue visible par des modèles de régression avec des variables d'interaction prenant en compte le sexe de l'élève (résultats non présentés ici).

De nouveau, les variables sont très liées entre elles : 94 % des enfants d'agriculteurs ont leurs parents nés en France, contre 55 % des élèves de catégorie « ouvrier non qualifié ». Les enfants dont les parents sont nés au Maghreb ont 16 % de chances d'appartenir à la catégorie « ouvrier non qualifié », contre seulement 2 % lorsque les parents sont nés en France.

On pourrait s'attendre à ce que l'introduction de cette variable réduise l'effet des professions des parents, comme ce fut le cas pour le niveau de diplôme, la situation familiale et le statut d'activité. Or, les deux effets coexistent et ne s'annulent pas. Qu'ils soient issus de l'immigration ou non, les enfants de classes populaires progressent moins que les enfants des classes moyennes et supérieures. Et qu'ils soient d'origine populaire ou non, les enfants dont les parents sont nés au Maghreb ou en Afrique subsaharienne voient leurs performances scolaires en mathématiques diminuer au fil des années de collège.

De ces premières analyses, il ressort que le collège creuse les écarts sociaux, mais qu'il ne le fait pas avec la même intensité selon les disciplines et le type de caractéristiques prises en compte. D'abord, malgré des performances déjà inégales en 6e et de façon plus marquée en mathématiques qu'en français, les écarts se creusent au collège selon l'origine sociale entre les enfants d'enseignants et de cadres d'une part, et les autres d'autre part, à l'exception des enfants d'agriculteurs. Ensuite, les écarts entre filles et garçons observés en début de collège tendent à se réduire en mathématiques mais à se creuser en français, au détriment des garçons. Enfin, une fois l'origine sociale prise en compte, le pays d'origine des parents n'a pas d'effet significatif sur les évolutions de performances en français ; seules certaines origines migratoires (Maghreb, Afrique subsaharienne pour les deux sexes et Turquie pour les garçons) jouent significativement et négativement sur les évolutions des performances en mathématiques.

V. Ces évolutions différenciées sont-elles liées aux conditions de scolarisation ?

On trouve dans la littérature deux principaux faisceaux explicatifs des inégalités de réussite scolaire. Certains mettent en avant l'inégale distance entre la socialisation familiale et les exigences scolaires, susceptible d'expliquer à la fois la moindre réussite des enfants de classes populaires (Lahire, 1995 ; Thin, 1998), des garçons (Baudelot et Establet, 1992 ; Depoilly, 2014) ou des enfants d'immigrés (Ichou, 2018). D'autres s'intéressent aux conditions de scolarisation différenciées – effets établissement, effets classes, effets maîtres – (Cousin, 1993 ; Duru-Bellat et Mingat, 1997 ; Felouzis, 2003 ; Cusset, 2011). Les travaux sur les trajectoires des élèves après la seconde explosion scolaire tendent à considérer que les ségrégations se sont accrues et deviennent de plus en plus explicatives des inégalités (Broccolichi, 1995). Les données utilisées permettent de tester partiellement l'hypothèse selon laquelle certains des écarts

d'évolution observés seraient dus à des conditions de scolarisation différenciées, notamment en fonction des caractéristiques de l'établissement et de la taille de l'unité urbaine où il est implanté.

1. Les effets multiples des types d'établissement sur les évolutions de performances

Dans le modèle 4, nous intégrons d'abord une variable qui précise le type d'établissement scolaire et son changement éventuel pendant les années passées au collège. Pour les élèves n'ayant pas changé de type d'établissement, sont distingués les collèges privés des collèges publics et, au sein de ces derniers, les collèges du Réseau Ambition Réussite (RAR), les autres collèges de l'éducation prioritaire (RRS)[17] et les collèges hors éducation prioritaire. Ces regroupements ne doivent pas faire oublier la diversité interne à ces larges catégories, que ce soit au sein de l'enseignement privé (Tavan, 2004 ; Depp, 2014), de l'éducation prioritaire, ou en dehors de ces dispositifs (Kherroubi et Rochex, 2002).

Par ailleurs, 8 % des élèves changent de type d'établissement en cours de collège. Or, pour Dupuy (2017), le maintien continuel dans le même établissement est associé aux meilleures performances, et les changements d'établissement sont plus souvent subis (par ceux qui ont des performances moindres) que choisis. Pour approcher avec finesse ces changements, nous les avons donc distingués selon le sens et le type de mobilité (public vers privé ; privé vers public ; mobilité au sein de l'éducation prioritaire).

Alors qu'en français, aucune différence significative ne s'observe dans les modèles de régression entre les collèges de l'éducation prioritaire et les collèges publics hors éducation prioritaire, les collèges RRS et RAR s'en distinguent significativement et négativement en mathématiques (tableau 2). La baisse des notes y est plus forte dans les établissements RRS que RAR qui concentrent pourtant moins d'élèves d'origine populaire et/ou immigrée et faibles scolairement (tableau annexe A.2) mais qui ne disposent pas des mêmes moyens[18].

Il apparaît ensuite que les élèves qui se sont maintenus dans l'enseignement privé de la 6e à la 3e progressent davantage que ceux qui ont été scolarisés dans le public hors éducation prioritaire, en français (+ 3 points) comme en mathématiques (+ 5 points).

Il serait vain d'interpréter ces effets des types d'établissements comme des « effets établissements » (Cousin, 1993), c'est-à-dire des effets propres aux pratiques éducatives et politiques de ces établissements. Les processus

(17) En 2006, les collèges d'éducation prioritaire ont été scindés en deux catégories d'établissement : d'un côté, les établissements qui cumulent le plus de difficultés (RAR), de l'autre, les établissements de l'éducation prioritaire qui ne sont pas pris en compte dans le cœur de cible (RRS). Les RAR deviennent Éclair en 2011, puis REP+ en 2015 ; les RRS deviennent REP en 2015.

(18) Le panel 2007 surpondérant les élèves entrés dans les collèges « ambition réussite », ce résultat n'est pas influencé par la faiblesse des effectifs en RAR au niveau national.

en jeu entremêlent au moins trois effets : la composition sociale des établissements, les caractéristiques des familles et la sélectivité différentielle des secteurs public et privé. Tout d'abord, dans leurs mesures des compétences, Ben Ali et Vrouc'h (2015) notent que l'effet net du secteur a tendance à se réduire lorsqu'ils intègrent le niveau social moyen des élèves de l'établissement. Par ailleurs, Ben Ayed (1998) a montré que les familles populaires recourant aux établissements privés ont des caractéristiques propres préalables (proximité avec le système scolaire, petits capitaux, etc.) qui les différencient des familles populaires qui scolarisent leurs enfants dans le public. Enfin, Ben Ayed (1998) a également montré que les populations qui quittent le secteur privé ont des caractéristiques différentes de celles qui s'y maintiennent, attestant du surcroît de sélectivité qu'opèrent les établissements privés en cours de scolarité. La comparaison de la structure de la population de ceux qui se maintiennent dans le secteur privé avec ceux qui le quittent au cours du collège confirme cette sélectivité sociale[19] et, de fait, la mobilité du privé vers le public est associée, en mathématiques, à des évolutions de performances plus négatives, toutes choses égales par ailleurs.

2. Les élèves scolarisés en dehors des grandes aires urbaines progressent davantage en mathématiques

La taille de l'unité urbaine caractérise également les conditions de scolarisation. Si elle n'a pas d'effet sur les évolutions de performances en français, elle influe sur celles en mathématiques : les élèves scolarisés de la 6e à la 3e dans l'agglomération parisienne se distinguent significativement et négativement de ceux scolarisés dans des villes de 5 000 à 50 000 habitants, à caractéristiques sociales contrôlées. À l'inverse, les élèves scolarisés dans les communes de moins de 5 000 habitants progressent davantage.

Les travaux de Broccolichi, Ben Ayed et Trancart (2010) montrent que plus les établissements d'un département sont différenciés (*i.e.* plus la ségrégation scolaire y est forte), plus ces départements sont en « sous-réussite », par rapport au niveau scolaire attendu, compte tenu du profil social de leurs élèves. Or, ce sont les départements de la région parisienne qui connaissent le plus haut niveau de ségrégation et qui sont les plus concernés par cette sous-réussite, mesurée à partir des résultats aux évaluations de 6e. Inversement, les départements les moins ségrégués (qui sont aussi les moins urbains) se distinguent par une « sur-réussite » de leurs élèves. Nos analyses confortent leurs résultats en montrant que ces différences se creusent de la 6e à la 3e en mathématiques.

(19) Les modalités qui distinguent les structures sociales de ces deux sous-populations (ceux qui se maintiennent dans le privé *versus* ceux qui quittent ce secteur en cours de collège) au seuil de 5 % sont les suivantes : ceux qui se maintiennent sont plus souvent des enfants de cadres ou d'agriculteurs et des filles, alors que ceux qui le quittent sont plus souvent des enfants d'employés ou d'ouvriers non qualifiés, des garçons et ont plus souvent leurs deux parents nés en Afrique subsaharienne ou un ou deux parents nés au Maghreb.

Les deux disciplines étudiées sont inégalement sensibles aux conditions de scolarisation : la taille de l'unité urbaine, le secteur et l'appartenance à l'éducation prioritaire affectent les évolutions en mathématiques, alors que seul le maintien au sein du secteur privé a un effet sur les évolutions en français.

3. Le rôle des conditions de scolarisation dans les évolutions de performances

Revenons à notre question initiale : puisque la fréquentation d'établissements privés et de l'éducation prioritaire varie selon l'origine sociale et l'histoire migratoire, ces différences d'établissements expliquent-elles la variété des évolutions observées ?

Concernant l'origine sociale, les coefficients sont étonnamment stables entre les modèles sans conditions de scolarisation et ceux avec. L'effet estimé des conditions de scolarisation se cumule donc avec les différences d'origines sociales mais ne vient guère les expliquer. Si les enfants de catégorie « ouvrier qualifié » progressent moins au collège que les enfants de catégorie « enseignant », ce n'est pas du fait du type d'établissement fréquenté ou de la taille de leur unité urbaine. Pour autant, ils sont moins nombreux à se maintenir dans des établissements privés et plus nombreux à étudier en RRS (tableau annexe A.3). Ils sont donc plus souvent concernés par ces autres caractéristiques désavantageuses qui se cumulent.

Une exception est notable. Elle concerne les enfants des catégories « agriculteur » et « artisan ou commerçant », surreprésentés au sein des collèges privés et dans les communes rurales ou de petite taille. De façon plus marquée en mathématiques qu'en français, les coefficients associés à l'évolution de leurs performances diminuent entre les modèles 3 et 4, ce qui signifie que c'est par leur maintien au sein d'établissements privés et leur éloignement des zones les plus ségréguées qu'ils limitent l'accroissement des écarts.

Filles et garçons ne se distinguent pas en ce qui concerne les caractéristiques des établissements qu'ils fréquentent, à l'exception du fait que les garçons sont plus nombreux à quitter l'enseignement privé. Ils sont cependant inégalement sensibles aux caractéristiques des établissements : des régressions effectuées en ajoutant des effets d'interaction pour prendre en compte le sexe de l'élève montrent que l'effet positif en mathématiques du maintien au sein du privé ne concerne que les garçons. Pour autant, ce n'est pas dans les conditions de scolarisation que se trouve l'explication des différences sexuées, comme en atteste la stabilité des coefficients entre les différents modèles.

A *contrario*, les effets identifiés de l'histoire migratoire sur les performances en mathématiques sont largement atténués par la prise en compte des types d'établissement. Le désavantage des enfants dont les parents sont nés au Maghreb ou en Afrique subsaharienne dans cette matière s'explique par le fait qu'ils fréquentent davantage le secteur public et plus particulièrement l'éducation

prioritaire que les enfants dont les parents sont nés en France, et qu'ils sont plus souvent scolarisés dans l'agglomération parisienne[20]. Les scolarités plus difficiles au collège des enfants d'immigrés observés par Ichou (2015) s'expliquent presque totalement par leur origine sociale d'une part, et par les conditions de scolarisation moins favorables auxquelles ils ont accès d'autre part. Quant aux élèves dont les parents sont nés en Asie, une fois pris en compte le fait qu'ils vivent davantage en région parisienne et qu'ils fréquentent souvent les établissements RRS et RAR, ils se distinguent significativement et positivement des enfants dont les parents sont nés en France, et ce en français et en mathématiques.

Conclusion

Dans un contexte où la grande majorité d'une classe d'âges est scolarisée au sein du « collège unique » dans lequel l'accès à la classe de 3e s'est généralisé, nous avons analysé les évolutions de performances scolaires entre les quatre ou cinq années qui séparent l'entrée en 6e et le premier passage du brevet des collèges série générale, pour les élèves qui s'y présentent. Nous avons ainsi constaté que le collège creuse les écarts, mais qu'il ne le fait pas avec la même intensité selon les disciplines et les caractéristiques sociales des élèves.

Ces évolutions apparaissent d'abord largement influencées par l'origine sociale. Les enfants des classes populaires, qui obtenaient déjà des résultats plus faibles que ceux des classes supérieures en 6e, voient aussi leurs notes diminuer davantage. Même les enfants des classes populaires qui obtenaient de bons scores en 6e chutent plus que ceux des classes moyennes et supérieures, et ce malgré le fait qu'un enfant de classe populaire sur quatre ne se présente pas au brevet des collèges série générale quatre ou cinq ans après l'entrée en 6e. Les conditions de scolarisation ne permettent pas d'expliquer ces évolutions différenciées. Nous pouvons donc valider le scénario des évolutions divergentes en fonction des classes sociales : autrement dit, les écarts de performances scolaires liés à l'origine sociale des élèves s'accroissent de la 6e à la 3e.

Les évolutions de performances sont également liées au sexe de l'élève, les filles maintenant davantage leurs performances que les garçons dans les deux matières. Comme elles obtenaient déjà de meilleurs résultats que les garçons en 6e en français mais qu'elles étaient plus faibles en mathématiques, les évolutions selon le sexe sont divergentes en français et convergentes en mathématiques.

L'histoire migratoire, qui explique une partie importante de la variabilité des résultats en 6e, ne semble guère jouer sur les évolutions de performances scolaires autrement que par le biais des conditions de scolarisation différenciées.

(20) C'est le cas pour 32 % des enfants ayant au moins un parent né à l'étranger, contre 11 % des élèves dont les parents sont nés en France.

Ainsi, si les enfants de parents nés au Maghreb ou en Afrique subsaharienne progressent moins en mathématiques, y compris à origine sociale contrôlée, que les enfants dont les parents sont nés en France, ces inégalités s'expliquent par le fait qu'ils fréquentent plus souvent des collèges RRS, RAR et/ou des établissements de l'agglomération parisienne, et qu'ils sont moins concernés par le maintien dans le secteur privé.

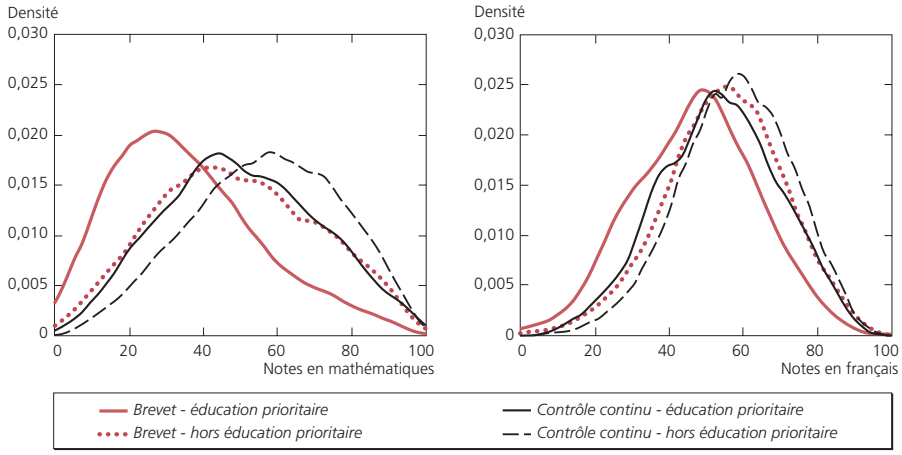
Comme le montraient déjà Duru-Bellat et Mingat (1988), il apparaît que les mathématiques forment une discipline plus inégalitaire que le français au collège. L'origine sociale ainsi que les conditions de scolarisation affectent davantage l'évolution des performances dans cette matière. Cela montre que ce n'est pas qu'en s'appuyant sur des éléments de la culture légitime que l'école reproduit les inégalités : en prenant appui sur des dispositions sociales inégalement transmises dans les familles (capacité à mettre à distance ses envies du temps présent, disposition à l'autocontrainte…) et non enseignées (Vincent, 1980 ; Cayouette-Remblière, 2016), le collège accroît les inégalités y compris dans les matières directement enseignées et contrôlées par l'école.

Pour finir, nous voudrions rappeler en quoi la mise en évidence des évolutions divergentes selon l'origine sociale enrichit les récents travaux sur l'articulation entre inégalités de réussite scolaire et inégalités d'orientation (Broccolichi, 2010 ; Broccolichi et Sinthon, 2011). Ces deux types d'inégalités ont longtemps été pensés de façon indépendante, comme y invite notamment la théorie des deux effets[21]. Or, Broccolichi (1994) revisite ce découpage en montrant que, si inégalités de progression il y a, il devient impossible de penser indépendamment inégalités de réussite et d'orientation. L'orientation scolaire étant toujours une anticipation des risques d'échec ultérieurs, si ces inégalités de progression sont anticipées, elles expliquent que, pour un même niveau scolaire en fin de 3e, les élèves et leurs enseignants évaluent différemment les risques d'échec à venir. Dans cette perspective, les inégalités d'orientation ne sont donc plus les conséquences d'une « prudence excessive » ou d'un « manque d'ambition » mais au contraire une autre manifestation des inégalités de réussite. Démontrer, comme nous venons de le faire, que les inégalités de réussite scolaire selon l'origine sociale s'accroissent au fil du collège valide cette grille de lecture et invite, *in fine*, à concentrer les politiques publiques sur la lutte contre les inégalités de réussite et non sur des dispositifs supposés encourager l'ambition scolaire des classes populaires.

(21) D'un côté, on trouverait des inégalités de réussite scolaire (dits « effets primaires »), de l'autre, des inégalités d'orientation pour un même niveau de réussite scolaire (dits « effets secondaires ») (Boudon, 1979).

Annexes

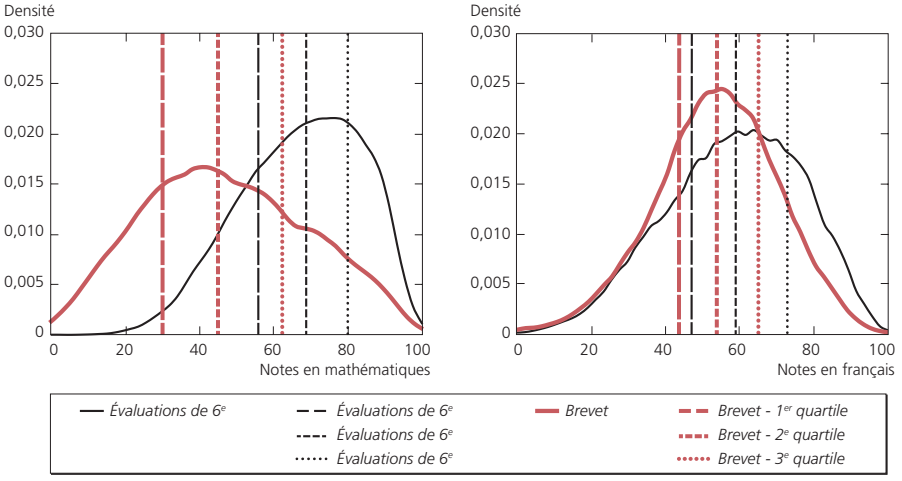
Figure A.1. Courbes de distribution des notes de contrôle continu et du brevet dans l'éducation prioritaire et hors éducation prioritaire selon la discipline



Champ : Ensemble des élèves pour lesquels sont renseignés les résultats aux évaluations en 6e, les notes au brevet et les caractéristiques familiales (n = 21 448).

Source : Panel d'élèves du second degré 2007 et enquête auprès des familles 2008, MEN-Depp.

Figure A.2. Courbes de distribution des notes aux évaluations de 6e et au brevet selon la discipline.



Champ : Ensemble des élèves pour lesquels sont renseignés les résultats aux évaluations en 6e, les notes au brevet et les caractéristiques familiales (n = 21 448).

Source : Panel d'élèves du second degré 2007 et enquête auprès des familles 2008, MEN-Depp.

Tableau A.1. Probabilité de ne pas se présenter au brevet des collèges série générale quatre ou cinq ans après l'entrée en 6e

Caractéristiques	%
Profession des parents	
Enseignant	6
Cadre	7
Profession intermédiaire	10
Artisan, commerçant	16
Agriculteur	15
Employé	19
Ouvrier qualifié	25
Ouvrier non qualifié	28
Sans profession	37
Sexe	
Fille	12
Garçon	19
Quintiles aux évaluations en 6e	
1er quintile	41
2e quintile	18
3e quintile	10
4e quintile	6
5e quintile	4
Moyenne	16

Note : Les quintiles ont été calculés sur ce champ.
Champ : Ensemble des élèves dont on connaît les résultats aux évaluations en 6e et qui ont répondu à l'enquête Famille, données pondérées.
Source : Panel d'élèves du second degré 2007 et enquête auprès des familles 2008, MEN-Depp.

Tableau A.2. Les différences de publics entre types d'établissement

Caractéristiques	Élèves s'étant maintenu dans un établissement			
	Privé	Public non prioritaire	RRS [(a)]	RAR [(b)]
Catégorie populaire (%)	22	40	61	79
Élève ayant au moins un parent né à l'étranger (%)	16	18	39	58
Note moyenne en 6e en mathématiques (sur 100)	72	68	61	54
Note moyenne en 6e en français (sur 100)	63	59	52	49

(a) Réseaux ambition réussite ; (b) Réseaux de réussite scolaire.
Note : Nous regroupons au sein des catégories populaires les élèves dont la variable « professions des parents » prend les modalités « employé, « ouvrier qualifié », « ouvrier non qualifié », « sans profession ».
Champ : Ensemble des élèves pour lesquels sont renseignés les résultats aux évaluations en 6e, les notes au brevet et les caractéristiques familiales (n = 21 448).
Source : Panel d'élèves du second degré 2007 et enquête auprès des familles 2008, MEN-Depp.

Tableau A.3. Répartition des élèves dans les différents types d'établissement en fonction des professions et du pays d'origine des parents

Variables	Privé	Public non prioritaire	RAR [(a)]	RRS [(b)]	Changement de type d'établissement
Profession des parents					
Enseignant	21	67	0,6	5	7
Cadre	32	57	0,3	3	7
Profession intermédiaire	19	65	1	8	8
Artisan, commerçant	24	59	1	7	8
Agriculteur	28	65	0,7	3	3
Employé	12	65	3	12	8
Ouvrier qualifié	9	60	6	17	8
Ouvrier non qualifié	6	55	8	21	10
Sans profession	5	52	14	18	11
Sexe					
Fille	19	62	2	9	8
Garçon	19	62	2	9	8
Pays de naissance des parents					
France	20	64	1	7	8
Maghreb	7	46	12	24	10
Afrique subsaharienne	6	36	13	32	13
Asie	19	43	8	25	5
France et Maghreb	16	55	4	15	10
France et Afrique subsaharienne	17	55	4	13	10
Autres situations	18	61	4	11	7

(a) Réseaux ambition réussite ; (b) Réseaux de réussite scolaire.
Champ : Ensemble des élèves pour lesquels sont renseignés les résultats aux évaluations en 6e, les notes au brevet et les caractéristiques familiales (n = 21 448).
Source : Panel d'élèves du second degré 2007 et enquête auprès des familles 2008, MEN-Depp.

Tableau A.4. Effet des variables socioéconomiques sur l'évolution des performances en mathématiques entre la 6e et la 3e (par quintile de note en 6e)

Variables	Quintile 1	Quintile 2	Quintile 3	Quintile 4	Quintile 5
Sexe					
Garçon	*Réf.*	*Réf.*	*Réf.*	*Réf.*	*Réf.*
Fille	1,756***	2,067***	3,248***	3,020***	2,184***
Profession des parents					
Enseignant	*Réf.*	*Réf.*	*Réf.*	*Réf.*	*Réf.*
Cadre	– 2,352	0,900	– 2,409*	1,218	– 1,399
Profession intermédiaire	– 6,716***	– 6,032***	– 6,788***	– 5,137***	– 5,784***
Artisan, commerçant	– 6,244***	– 5,214***	– 6,287***	– 7,389***	– 7,755***
Agriculteur	– 1,974	3,138	– 1,593	– 0,950	– 0,650
Employé	– 8,547***	– 8,222***	– 10,850***	– 10,590***	– 10,720***
Ouvrier qualifié	– 8,996***	– 11,130***	– 12,290***	– 12,910***	– 8,912***
Ouvrier non qualifié	– 9,854***	– 12,300***	– 13,550***	– 11,150***	– 13,910***
Sans profession	– 12,370***	– 13,690***	– 10,490**	– 14,960*	– 8,122
Constante	– 9,245***	– 16,390***	– 17,590***	– 19,550***	– 16,370***

Significativité statistique : * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$.
Lecture : Entre la 6e et la 3e, l'évolution des performances en mathématiques des filles qui se situent dans le premier quintile de la distribution des notes en 6e est supérieure en moyenne de 1,756 points à celle des garçons du même quintile.
Champ : Ensemble des élèves pour lesquels sont renseignés les résultats aux évaluations en 6e, les notes au brevet et les caractéristiques familiales (n = 21 448).
Source : Panel d'élèves du second degré 2007 et enquête auprès des familles 2008, MEN-Depp.

Tableau A.5. Effet des variables socioéconomiques sur l'évolution des performances en français entre la 6e et la 3e (par quintile de note en 6e)

Variables	Quintile 1	Quintile 2	Quintile 3	Quintile 4	Quintile 5
Sexe					
Garçon	*Réf.*	*Réf.*	*Réf.*	*Réf.*	*Réf.*
Fille	4,012***	3,492***	3,411***	3,089***	3,364***
Profession des parents					
Enseignant	*Réf.*	*Réf.*	*Réf.*	*Réf.*	*Réf.*
Cadre	– 0,590	0,058	– 1,024	– 0,378	– 0,406
Profession intermédiaire	– 3,572**	– 3,000**	– 4,856***	– 3,667***	– 2,767***
Artisan, commerçant	– 6,069***	– 4,368***	– 5,859***	– 4,867***	– 4,645***
Agriculteur	– 4,506**	– 3,486*	– 3,550**	– 3,966**	– 1,489
Employé	– 6,485***	– 5,322***	– 6,548***	– 5,945***	– 4,745***
Ouvrier qualifié	– 8,703***	– 7,638***	– 8,160***	– 8,516***	– 6,010***
Ouvrier non qualifié	– 8,414***	– 8,392***	– 11,500***	– 5,998***	– 4,252**
Sans profession	– 7,881***	– 6,536**	– 10,150***	– 6,624*	– 5,743
Constante	10,250***	0,246	– 2,877***	– 8,193***	– 14,120***

Significativité statistique : * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$.
Lecture : Entre la 6e et la 3e, l'évolution des performances en français des filles qui se situent dans le premier quintile de la distribution des notes en 6e est supérieure en moyenne de 4,012 points à celle des garçons du même quintile.
Champ : Ensemble des élèves pour lesquels sont renseignés les résultats aux évaluations en 6e, les notes au brevet et les caractéristiques familiales (n = 21 448).
Source : Panel d'élèves du second degré 2007 et enquête auprès des familles 2008, MEN-Depp.

Références

André G., 2012, *L'orientation scolaire. Héritages sociaux et jugements professoraux,* Paris, PUF, Éducation et société.

Baudelot C., Establet R., 1992, *Allez les filles ! Une révolution silencieuse*, 2e édition, Paris, Points.

Baudelot C., Establet R., 2009, *L'élitisme républicain. L'école française à l'épreuve des comparaisons internationales*, Paris, Le Seuil.

Bautier É., Rochex J.-Y., 1997, Ces malentendus qui font les différences, *in* Terrail J.-P. (dir.), *La scolarisation de la France. Critique de l'état des lieux*, Paris, La Dispute, p. 105-122.

Ben Ali L., 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*, 86-87, p. 211-233.

Ben Ayed C., 1998, Approche comparative de la réussite scolaire en milieu populaire dans l'enseignement public et privé : type de mobilisation familiale et structures d'encadrement, Thèse de doctorat, Paris V.

Blanchard M., Cayouette-Remblière J., 2016, *Sociologie de l'école*, Paris, La Découverte.

Bonnery S., 2007, *Comprendre l'échec scolaire. Élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*, Paris, La Dispute.

Boudon R., 1979, *L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*, 3e édition, Paris, Armand Colin.

Bourdieu P., 1966, L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture, *Revue française de sociologie*, 7(3), p. 325-347.

Bourdieu P., Passeron J.-C., 1964, *Les héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, Éditions de Minuit.

Bourdieu P., Passeron J.-C., 1970, *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Éditions de minuit.

Bressoux P., Pansu P., 2003, *Quand les enseignants jugent leurs élèves*, Paris, PUF, Éducation et formation.

Brinbaum Y., Kieffer A., 2009, Les scolarités des enfants d'immigrés de la sixième au baccalauréat : différenciation et polarisation des parcours, *Population*, 64(3), p. 561-610.

Broccolichi S., 1994, Organisation de l'école, pratiques usuelles et production d'inégalités. La genèse des dispositions scolaires rapportée au jeu des positions relatives et à leurs implications subjectives : l'exemple privilégié des mathématiques dans l'enseignement secondaire, Thèse de doctorat, Paris, EHESS.

Broccolichi S., 1995, Orientations et ségrégations nouvelles dans l'enseignement secondaire, *Sociétés contemporaines*, 21, p. 15-27.

Broccolichi S., 2010, L'espace des inégalités scolaires. Une analyse des variations socio-spatiales d'acquis scolaires dégagée des optiques évaluatives, *Actes de la recherche en sciences sociales*, 180(5), p. 74-91.

Broccolichi S., Sinthon R., 2011, Comment s'articulent les inégalités d'acquisition scolaire et d'orientation ? Relations ignorées et rectifications tardives, *Revue française de pédagogie*, 175(2), p. 15-38.

Broccolichi S., Ben Ayed C., Trancart D. (dir.), 2010, *École : les pièges de la concurrence. Comprendre le déclin de l'école française*, Paris, La Découverte.

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*, 85, p. 5-30.

Cayouette-Remblière J., 2013, Les écarts se creusent-ils en cours de collège ?, *Éducation et formations*, 84, p. 29-40.

Cayouette-Remblière J., 2014, Les classes populaires face à l'impératif scolaire, *Actes de la recherche en sciences sociales*, 205(5), p. 58-71.

Cayouette-Remblière J., 2016, *L'école qui classe. 530 élèves du primaire au bac*, Paris, PUF, Le Lien social.

Cayouette-Remblière J., de Saint-Pol T., 2013, Le sinueux chemin vers le baccalauréat : entre redoublement, réorientation et décrochage scolaire, *Économie et statistique*, 459(1), p. 59-88.

Cebolla Boado H., 2008, Les enfants d'immigrés progressent-ils plus vite à l'école ? Le cas français, *Population*, 63(4), p. 747-765.

Chauvel S., 2015, Le chemin de l'école, *Politix*, 108(4), p. 53-73.

Cousin O., 1993, L'effet établissement. Construction d'une problématique, *Revue française de sociologie*, 34(3), p. 395-419.

Cusset P.-Y., 2011, Que disent les recherches sur l'effet enseignant ?, CAS, Note d'analyse, 232.

Dandurand P., Ollivier E., 1987, Les paradigmes perdus. Essai sur la sociologie de l'éducation et son objet, *Sociologie et sociétés*, 19(2), p. 87-101.

Depoilly Séverine, 2014, *Filles et garçons au lycée pro. Filles et garçons au lycée pro. Rapport à l'école et rapport de genre*, Rennes, PUR, Le sens social.

DEPP, 2014, Géographie de l'école, 11, Paris, MENESR.

Desrosières A., 2013, *Pour une sociologie historique de la quantification. L'Argument statistique I*, Paris, Presses des Mines, Sciences sociales.

Douat E., 2012, Ouvrir ou protéger le collège : de quelques paradoxes des collèges de secteurs populaires dans les années 2000, *Sociologies pratiques*, 25(2), p. 35-46.

Dupuy G., 2017, D'un collège à l'autre : sociologie des mobilités scolaires en cours de cursus collégien, Thèse de doctorat, Nanterre, Paris 10.

Duru-Bellat M., Mingat A., 1988, *De l'orientation en fin de cinquième au fonctionnement du collège. 2-Progression, notation, orientation : l'impact du contexte de scolarisation*, Cahiers de l'Iredu, 45.

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

Felouzis G., 2003, La ségrégation ethnique au collège et ses conséquences, *Revue française de sociologie*, 44(3), p. 413-447.

Garcia S., 2013, *À l'école des dyslexiques. Naturaliser ou combattre l'échec scolaire ?*, Paris, La Découverte.

Grisay A., 1997, Évolution des acquis cognitifs et socio-affectifs des élèves au cours des années de collège, *Dossiers d'éducation et formations*, 88.

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*, 54(1), p. 5-52.

Ichou M., 2015, Origine migratoire et inégalités scolaires : étude longitudinale des résultats scolaires des descendants d'immigrés en France et en Angleterre, *Revue française de pédagogie*, 191(2), p. 29-46.

Ichou M., 2018, *Les enfants d'immigrés à l'école. Inégalités scolaires, du primaire à l'enseignement supérieur*, Paris, PUF.

IGEN-IGAENR, 2009, Troisième note de synthèse sur la mise en œuvre de la réforme de l'enseignement primaire, Note 2009-072, Paris, MENESR.

Keskpaik S., Rocher T., 2015, La motivation des élèves français face à des évaluations à faibles enjeux. Comment la mesurer ? Son impact sur les réponses, *Éducation et formations*, 86-87, p. 119-139.

Kherroubi M., Rochex J.-Y., 2002, La recherche en éducation et les ZEP en France. 1. Politique ZEP, objets, postures, et orientations de recherche, *Revue française de pédagogie*, 140(1), p. 103-132.

Lahire B., 1995, *Tableaux de famille. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*, Paris, Seuil/Gallimard.

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

Letrait M., Salane F., 2015, Le temps consacré aux enfants : les enseignantes et enseignants se distinguent-ils des autres diplômés de l'enseignement supérieur ?, *Économie et statistique*, 478-479-480, p. 243-271.

MENESR, 2005, Les acquis des élèves, pierre de touche de la valeur de l'école ?

Merle P., 2000, Le concept de démocratisation de l'institution scolaire : une typologie et sa mise à l'épreuve, *Population*, 55(1), p. 15-50.

Merle P., 2007, *Les notes. Secrets de fabrication*, Paris, PUF, Éducation et société.

Millet M., Thin D., 2005, *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale*, Le lien social, Paris, PUF.

Palheta U., 2011, Le collège divise. Appartenance de classe, trajectoires scolaires et enseignement professionnel, *Sociologie*, 2(4), p. 363-386.

Poullaouec T., Lemêtre C., 2009, Retours sur la seconde explosion scolaire, *Revue française de pédagogie*, 167, p. 5-11.

Prost A., 1985, "Travaillez, sinon vous serez orientés" : essai sur les difficultés actuelles des collèges et lycées français, *The French Review*, 58(6), p. 793-804.

Rocher T., 2015, Mesure des compétences. Méthodes psychométriques utilisées dans le cadre des évaluations des élèves, *Éducation et formations*, 86-87, p. 37-60.

Tavan C., 2004, École publique, école privée. Comparaison des trajectoires et de la réussite scolaires, *Revue française de sociologie*, 45(1), p. 133-165.

Thin D., 1998, *Quartiers populaires. L'école et les familles*, Lyon, PUL.

Trancart D., 1998, L'évolution des disparités entre collèges publics, *Revue française de pédagogie*, 124(1), p. 43-53.

Troseille B., Rocher T., 2015, Les évaluations standardisées des élèves. Perspective historique, *Éducation et formations*, 86-87, p. 15-35.

VALLET L.-A., 1996, L'assimilation scolaire des enfants issus de l'immigration et son interprétation : un examen sur données françaises, *Revue française de pédagogie*, 117(1), p. 7-27.

VINCENT G., 1980, *L'école primaire française. Étude sociologique*, Lyon, PUL.

Joanie Cayouette-Remblière, Léonard Moulin • **Comment évoluent les inégalités de performances scolaires au collège ? Un suivi longitudinal des élèves entre la 6e et la 3e**

La focalisation de la sociologie de l'éducation sur les inégalités sociales de réussite d'une part, et d'orientation d'autre part, tend à laisser dans l'ombre les inégalités d'évolution des performances scolaires en France. Or, c'est au fil des trajectoires que se construisent ces inégalités. En s'appuyant sur un échantillon représentatif des entrants en 6e en 2007, cet article s'intéresse aux inégalités sociales d'évolution des performances en français et en mathématiques de la 6e à la 3e. Il montre d'abord que les écarts en fonction de la classe sociale, du sexe et du pays de naissance des parents se creusent pendant les années de collège, au détriment des élèves de classes populaires, des garçons, et des enfants dont les parents sont nés au Maghreb ou en Afrique subsaharienne. Il étudie ensuite le rôle des conditions de scolarisation, démontrant que les évolutions négatives des performances scolaires des élèves dont les parents sont nés au Maghreb ou en Afrique subsaharienne s'expliquent par leur plus forte fréquentation des collèges de l'éducation prioritaire, leur moindre maintien dans les établissements du secteur privé ainsi que leur concentration dans l'agglomération parisienne. Dans le même temps, ces conditions de scolarisation n'expliquent guère l'accroissement des écarts entre classes sociales et sexes.

Joanie Cayouette-Remblière, Léonard Moulin • **How Inequalities in Academic Performance Evolve in Lower Secondary School in France: A Longitudinal Follow-up of Students**

By focusing separately on social inequalities in academic success and in track orientation, the sociology of education in France tends to overlook inequalities in performance over time. Yet these inequalities are forged throughout the school career. Drawing on a representative sample of students entering the first year of lower secondary school in 2007, this article examines the social inequalities in performance in French and mathematics that develop between the first and last years of lower secondary. We show that differences by social class, gender, and parents' countries of birth widen during the years in lower secondary school, to the disadvantage of working-class students, boys, and children with parents born in the Maghreb and sub-Saharan Africa. We study the role of the school environment and show that the decline in performance of children with parents from the Maghreb or sub-Saharan Africa can be explained by their over-representation in compensatory education schools, their less frequent retention in the private sector, and their concentration in the Paris region. We find that the school environment does little to explain the widening of the gap between social classes and between boys and girls.

Joanie Cayouette-Remblière, Léonard Moulin • **¿Cómo evolucionan las desigualdades en el rendimiento escolar durante los años del colegio? Un seguimiento longitudinal de los alumnos desde el grado sexto al tercero**

En Francia, la focalización de la sociología de la educación en las desigualdades sociales que afectan el éxito escolar por un lado y la orientación por el otro, oculta las desigualdades que se observan en la evolución de los resultados escolares. Sin embargo, es a través de las trayectorias que se construyen dichas desigualdades. Sobre la base de una muestra representativa de los alumnos ingresados en 6° curso en 2007, este artículo se centra en los resultados obtenidos en francés y en matemáticas desde el grado 6° al 3°. En primer lugar, se muestra que las diferencias en función de la clase social, el sexo y el país de nacimiento de los padres aumentan durante los años de enseñanza secundaria, en detrimento de los alumnos de las clases populares, de los niños, y niños y niñas cuyos padres nacieron en el Magreb o en África subsahariana. Luego, se estudia el papel de las condiciones de escolarización: la evolución negativa del rendimiento escolar de los alumnos cuyos padres nacieron en el Magreb o en África subsahariana se explica por su mayor asistencia a los colegios llamados de educación prioritaria, su menor permanencia en los colegios del sector privado y su concentración en la aglomeración parisina. Estas mismas condiciones de escolarización no explican el aumento de las diferencias según la clase social y el género.

Mots-clés : collège, classes sociales, inégalités scolaires, trajectoires scolaires, mesures de performance, éducation prioritaire, France

Keywords: lower secondary school, social classes, educational inequalities, academic careers, performance measures, compensatory education, France