



HAL
open science

Traverser le gué. Le passage de la troisième à la seconde en REP+ : ce qu'en dit la recherche

Ariane Richard-Bossez, Renaud Cornand, Sofia Laiz Morera, Alice Pavie, Françoise Lorcerie, Caroline Hache, Nathalie Richit, Emily Lopez, Noémie Olympio, Gwenaëlle Audren

► To cite this version:

Ariane Richard-Bossez, Renaud Cornand, Sofia Laiz Morera, Alice Pavie, Françoise Lorcerie, et al.. Traverser le gué. Le passage de la troisième à la seconde en REP+ : ce qu'en dit la recherche. [Rapport de recherche] ADEF; Laboratoire d'économie et de sociologie du Travail (LEST); Lames, Cnrs, Aix Marseille Univ; IREMAM (institut de recherches et d'études sur le monde arabe et musulman - CNRS-Aix-Marseille Université); Telemme. 2021. hal-03409522

HAL Id: hal-03409522

<https://hal.science/hal-03409522>

Submitted on 29 Oct 2021

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.

TRAVERSER LE GUÉ

Le passage de la troisième à la seconde en REP+ : ce qu'en dit la recherche

Rapport de l'étude menée au sein de
l'académie d'Aix-Marseille en 2016-2017

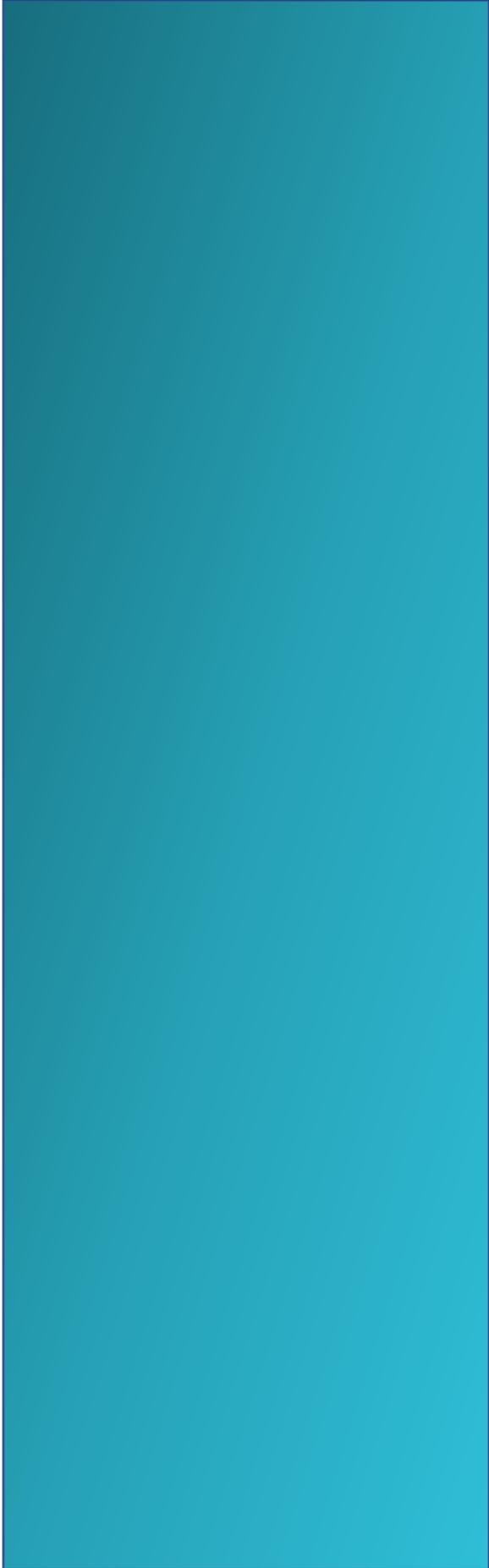
Volet 1

Etude coordonnée
par **Ariane
Richard-Bossez**
(LAMES) et
Renaud Cornand
(LAMES)

en collaboration
avec
Sofia Laiz Moreira
(LAMES),
Alice Pavie
(LAMES),
Françoise Lorcerie
(IREMAM),
Caroline Hache
(ADEF),
Nathalie Richit
(ADEF),
Emily Lopez
(ADEF),
Noémie Olympio
(LEST),
Gwenaëlle Audren
(TELEMME)

Table des matières

Introduction	2
Synthèse du rapport.....	8
Le passage de la Troisième à la Seconde en REP+ : ce qu'en dit la recherche	14
1- Le passage de la troisième à la seconde : repères socio-historiques et statistiques (Ariane Richard-Bossez, AMU, CNRS, LAMES)	15
<i>1.1- Le collège et le lycée : deux institutions à l'histoire et aux enjeux distincts</i>	15
<i>1.2- Le passage troisième/seconde et ses variations : repères statistiques</i>	18
2- Eclairages sur les processus participant aux inégalités dans le passage troisième/seconde	22
<i>2.1- Les « effets des territoires » sur l'offre et les pratiques scolaires : une</i> <i>reproduction des inégalités sociales et scolaires</i> (Gwenaëlle Audren, AMU, CNRS, TELEMME)	22
<i>2.2- Les effets sur la réussite scolaire du passage troisième/seconde</i>	26
<i>2.3 - La place des familles dans l'orientation</i>	31
<i>2.4- Les effets des différences filles-garçons sur les inégalités d'orientation</i> (Alice Pavie, AMU, CNRS, LAMES, CMH)	38
<i>2.5- Les effets de l'origine ethnique</i>	41
Conclusion	47
Bibliographie thématique	49



Introduction

A la rentrée 2016, dans le cadre de la réforme dite de « Refondation de l'École de la République », un nouveau dispositif d'ouverture socio-scolaire à destination des élèves scolarisés dans les établissements de l'éducation prioritaire (EP) a vu le jour : les Parcours d'excellence (ParEx). Ce nouveau dispositif vise notamment à compléter et amplifier l'action de Cordées de la Réussite qui existent depuis 2008, en s'adressant à un public plus jeune, plus diversifié et « en créant un continuum de la troisième à la terminale pour donner aux élèves issus des milieux modestes des moyens supplémentaires de réussir et d'exceller dans la voie qu'ils ont choisie, qu'elle soit professionnelle, technologique ou générale. »¹. La mise en place des ParEx a ainsi amené à reconfigurer et renouveler une partie des actions existantes, notamment en y intégrant de manière systématique les établissements des Réseaux d'Education Prioritaire renforcés (REP+), en élargissant les effectifs d'élèves impliqués et en construisant un parcours allant de la Troisième à la Terminale pour les élèves concernés.

Le Rectorat d'Aix-Marseille et sa Direction de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (DESR), forte d'une longue expérience de collaboration avec des chercheurs en sciences sociales pour la réalisation depuis 2009 d'études de suivi des Cordées de la réussite, a souhaité qu'une équipe de recherche accompagne la mise en place des ParEx pour en questionner les enjeux.

Une étude menée par une équipe pluridisciplinaire en sciences sociales

Une équipe de recherche, coordonnée par le Laboratoire méditerranéen de sociologie (LAMES, Aix-Marseille Université, CNRS) s'est ainsi constituée. Elle est composée de membres du LAMES :

- Ariane Richard-Bossez (Maîtresse de conférences en sociologie, coordinatrice)
- Renaud Cornand (Chercheur associé en sociologie)
- Sofia Laiz Moreira (Chercheuse associée en sociologie)
- Alice Pavie (Doctorante en sociologie)

Travaillant en partenariat avec des chercheurs d'autres laboratoires d'Aix-Marseille Université appartenant à Structure Fédérative d'Etudes et de Recherches en Education SFERE-Provence :

- Françoise Lorcerie (Directrice de recherches émérite au CNRS en sciences politiques, IREMAM²)
- Caroline Hache (Maîtresse de conférences en sciences de l'éducation, ADEF³)
- Nathalie Richit (Chercheuse associée en sciences de l'éducation, ADEF)
- Emily Lopez (Doctorante en sciences de l'éducation, ADEF)
- Noémie Olympio (Maîtresse de conférences en sciences de l'éducation, LEST⁴)
- Gwenaëlle Audren (Maîtresse de conférences en géographie, TELEMME⁵)

¹ B.O. n° 30 du 25 août 2016

² IREMAM : Institut de Recherche et d'Étude sur le Monde Arabe et Musulman

³ Apprentissage, Didactique, Evaluation, Formation

⁴ Laboratoire d'Economie et de Sociologie du Travail

⁵ Temps, Espaces, Langages, Europe Méridionale - Méditerranée

Le caractère pluridisciplinaire et interlaboratoire de cette équipe a permis de croiser les regards et les approches pour mieux saisir la complexité des enjeux relatifs à la mise en place des ParEx.

Une étude centrée sur le passage Troisième/Seconde en REP+

Sur proposition de la DESR, le travail de l'équipe de recherche s'est centré sur le passage de la classe de Troisième à la classe de Seconde pour les élèves de REP+ et sur le rôle qu'y jouent les Cordées et les ParEx⁶. En effet, un des objectifs des ParEx est de créer un continuum d'accompagnement du collège au lycée, mais d'autres éléments sont également en jeu.

✚ Premièrement parce que le passage Troisième/Seconde constitue un enjeu pour l'accès à l'enseignement supérieur des élèves de REP+. Depuis les années 1960, l'enseignement supérieur s'est fortement massifié et l'accès au supérieur continue de progresser, et ce d'autant plus que les objectifs nationaux⁷ visent 60 % d'une classe d'âge diplômée du supérieur d'ici 2025. Les derniers chiffres du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche montrent ainsi que 87% des bacheliers du panel 2008 en moyenne poursuivent leurs études dans le supérieur, 20% en sortent sans diplôme du supérieur et 32% atteignent un niveau bac+5⁸. Cette massification cache cependant de fortes inégalités dans les parcours des élèves, en fonction de trois dimensions :

- Une première dimension est la filière de bac choisie. Celle-ci met en évidence un avantage certain pour les bacheliers issus des filières générales. Ces derniers poursuivent massivement dans le supérieur : à 97% contre 86% pour les bacheliers technologiques et 49% pour les bacheliers professionnels. Ils sont également les moins nombreux à sortir de l'enseignement supérieur sans diplôme : 15% pour les bacheliers généraux, 28% pour les bacheliers technologiques et 50% pour les bacheliers professionnels. Ces bacheliers généraux sortent en outre du supérieur davantage diplômés : parmi les diplômés à bac+5, 88% sortent de bac général, alors qu'ils ne sont que 11% issus de bacs technologiques et 1% de bacs professionnels.
- Une deuxième dimension autour de laquelle se construisent ces inégalités relève du niveau scolaire. Ainsi, moins de 10% des bacheliers entrés dans l'enseignement supérieur avec une mention bien ou très bien au bac abandonnent leurs études, alors que c'est le cas d'un quart de ceux ayant obtenu leur bac avec des notes entre 10 et 12 et d'un tiers de ceux ayant eu leur bac au rattrapage à l'oral.
- Enfin, la troisième dimension est celle de l'origine sociale. Plus de 50% des enfants de cadres sortent diplômés au niveau bac+5 contre seulement 13% des enfants d'ouvriers. De plus, 37 % des enfants d'ouvriers qui ont poursuivi dans l'enseignement supérieur sortent non diplômés contre 14 % des enfants de cadres.

⁶ Les Cordées de la réussite étant généralement intégrées au sein des Parcours d'excellence, nous traitons de ces deux dispositifs ensemble.

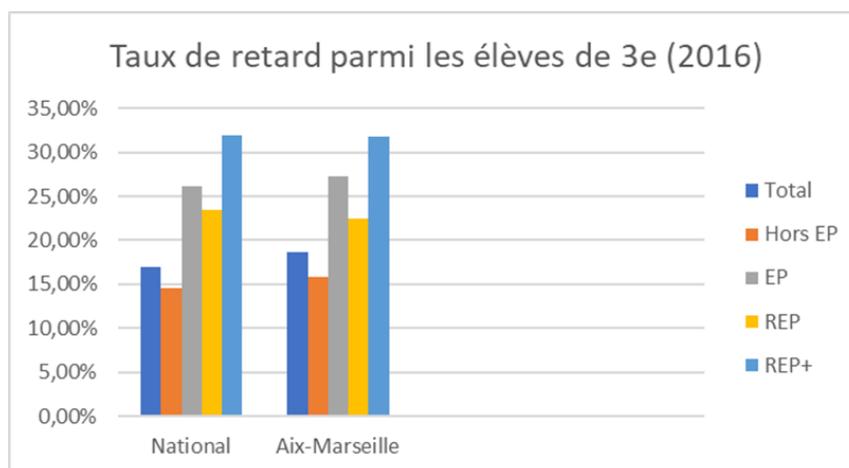
⁷ <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid76975/la-strategie-nationale-de-l-enseignement-superieur-stranes.html>

⁸ SIES (2019), « Parcours dans l'enseignement supérieur : devenir des bacheliers 2008 », Note d'information 18.06, septembre.

Cette situation n'est pas nouvelle et témoigne, selon l'expression du sociologue Pierre Merle⁹, d'une situation de « démocratisation ségrégative », dans le sens où les enfants des différentes catégories sociales accèdent de plus en plus au bac et aux études supérieures, mais avec des parcours très inégaux en fonction de leur origine sociale. Comprendre ces inégalités pour pouvoir y apporter des réponses adaptées nécessite d'en saisir la genèse. A ce titre, le passage de la Troisième à la Seconde constitue un moment charnière puisque c'est à ce moment-là que se jouent des bifurcations entre un tronc commun d'enseignement (déjà inégalitaire en termes de réussite scolaire) et des choix d'orientation diversifiés, notamment entre voies générales, technologiques et professionnelles.

✚ Deuxièmement, parce que le passage Troisième/Seconde recouvre de fortes inégalités en REP+. En effet, Si le passage Troisième/Seconde joue un rôle clé dans les différenciations des parcours scolaires des élèves, ces différenciations sont encore plus nettes pour les élèves d'origine sociale populaire, pour ceux scolarisés en REP+ et pour les garçons. Cela peut s'observer à différents niveaux :

- Un premier niveau est celui de la réussite scolaire. Cela peut se mesurer, d'une part, à partir du taux de retard en Troisième où les écarts entre élèves de l'Education Prioritaire (EP), notamment de REP+, et ceux qui sont scolarisés hors EP sont nets : au niveau national, si 16,9% des élèves étaient en retard en 3e en 2016, ce taux n'est que de 14,5% hors EP contre 23,4 % en REP et 32% en REP+¹⁰.



D'autre part, cela s'observe également par le taux de réussite moyen au Diplôme National du Brevet (DNB). En 2016, celui-ci était de 87,3%, recouvrant des variations fortes selon l'origine sociale : 96,9% chez les enfants de professeurs, 82,6% chez les enfants d'ouvriers et 72,9% chez les enfants d'inactifs¹¹. Pour les élèves scolarisés en EP, le taux de réussite au DNB est de 79,6% en REP et 76,5% en REP+¹². Des écarts de réussite

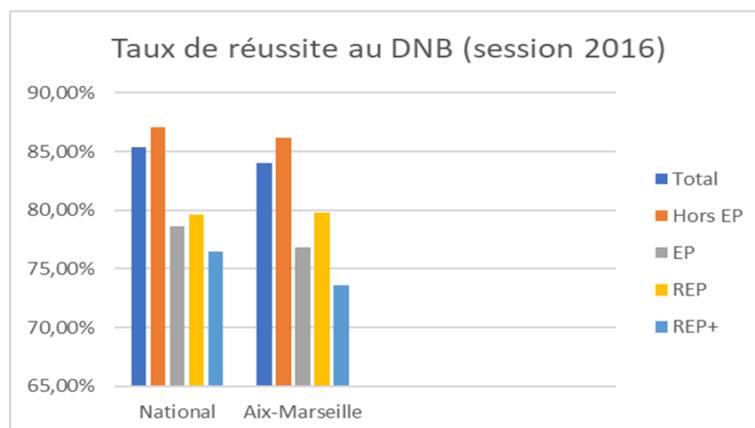
⁹ Merle P. (2012), La ségrégation scolaire, La Découverte.

¹⁰ DGESCO (2016), *Tableau de bord académique de l'éducation prioritaire*, En ligne : https://www.reseau-canope.fr/education-prioritaire/fileadmin/user_upload/user_upload/comprendre/donnees_cles/2016-2017/EP2016_aix_marseille.pdf.

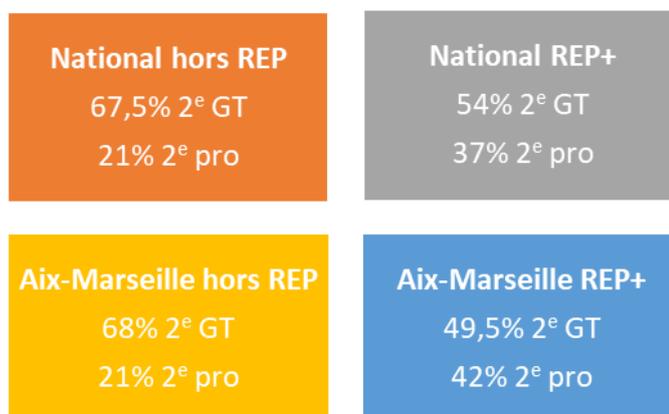
¹¹ DEPP (2017), *Repères et références statistiques 2017*, En ligne : http://cache.media.education.gouv.fr/file/2017/41/3/depp_rers_2017_801413.pdf.

¹² DGESCO, op. cit.

selon le sexe sont également observables. Cet écart est de 7 points de plus en moyenne pour les filles, et monte à 10 points en EP¹³.



- Un deuxième niveau est celui des choix d'orientation en fin de Troisième où se donnent à voir les bifurcations entre voies professionnelles et voies générales et technologiques. Ainsi, dans l'académie d'Aix-Marseille, si 68% des élèves de Troisième hors des territoires de l'éducation prioritaire vont en 2e générale ou technologique, en REP+ cela ne concerne que 49,5% des élèves¹⁴. Symétriquement, hors de l'éducation prioritaire environ 21% des élèves s'orientent vers la 2e professionnelle et en REP+ cela concerne environ 43% des élèves¹⁵.



Le passage de la Troisième à la Seconde constitue ainsi un moment clé dans la différenciation des parcours scolaires des élèves dont les conséquences sont importantes pour la poursuite d'études et la réussite dans le supérieur.

¹³ Ibid.

¹⁴ DGESCO (2018), Tableau de bord de l'académie d'Aix-Marseille 2017-2018, https://www.reseau-canope.fr/education-prioritaire/fileadmin/user_upload/user_upload/comprendre/donnees_cles/2017-2018/EP_2017_aix-marseille.pdf

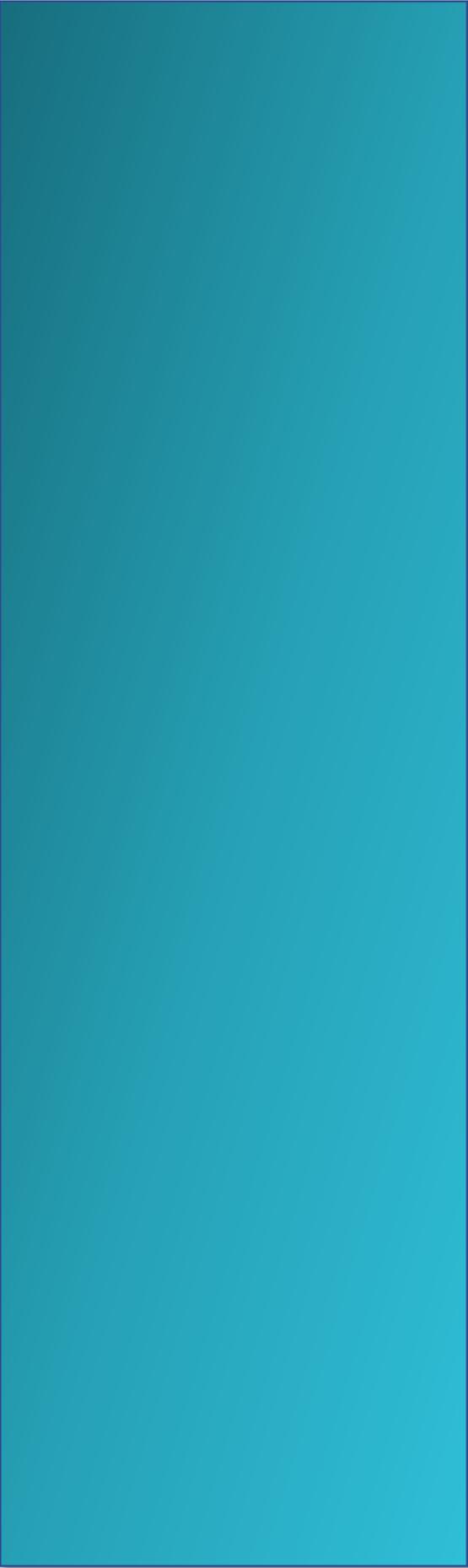
¹⁵ Ibid.

Une étude en trois volets

C'est en raison de ces enjeux que notre équipe a mené depuis 2016 une recherche en trois volets sur le passage entre Troisième et Seconde pour les élèves de REP+ :

- En 2016-2017, un premier volet a dressé un bilan des connaissances issues de la recherche sur la transition entre collège et lycée et sur les inégalités qui s'y jouent. Il a notamment mis en évidence le rôle clé de ce passage dans les différenciations des parcours des élèves puisque c'est à la fin du collège que la transition entre un tronc commun de formation et des choix d'orientation diversifiés, s'opère.
- En 2017-2018, un deuxième volet a mis la focale sur les enjeux du passage de la Troisième à la Seconde du point de vue des équipes pédagogiques et le rôle que pouvait y jouer les Cordées-ParEx, à partir d'une enquête de terrain dans un échantillon de 12 établissements (7 collèges REP+ et 5 lycées accueillant des élèves de REP+) des Bouches-du-Rhône (dans et hors Marseille), à partir d'une quarantaine d'entretiens approfondis auprès de plusieurs membres des équipes (chefs d'établissements, CPE, professeurs principaux, référents Cordées-ParEx...).
- En 2018-2019 : une nouvelle enquête de terrain a prolongé ces questionnements, en interrogeant, par questionnaires (425) et entretiens (57), les premiers acteurs de cette transition Troisième/Seconde : des élèves de Troisième scolarisés dans 6 collèges REP+ et des élèves de Seconde scolarisés dans 4 lycées accueillant des élèves de collèges REP+. L'idée étant de mieux appréhender la manière dont ils perçoivent ce passage du collège au lycée, ce qui peut freiner leur réussite et la manière dont les dispositifs d'accompagnement à la scolarité qui leur sont offerts peuvent, ou non, contribuer à l'ouverture d'autres possibles.

Le présent rapport présente les résultats du troisième volet de la recherche.



Synthèse du rapport

Le passage de la troisième à la seconde : un moment clé dans la différenciation des parcours scolaires des élèves.

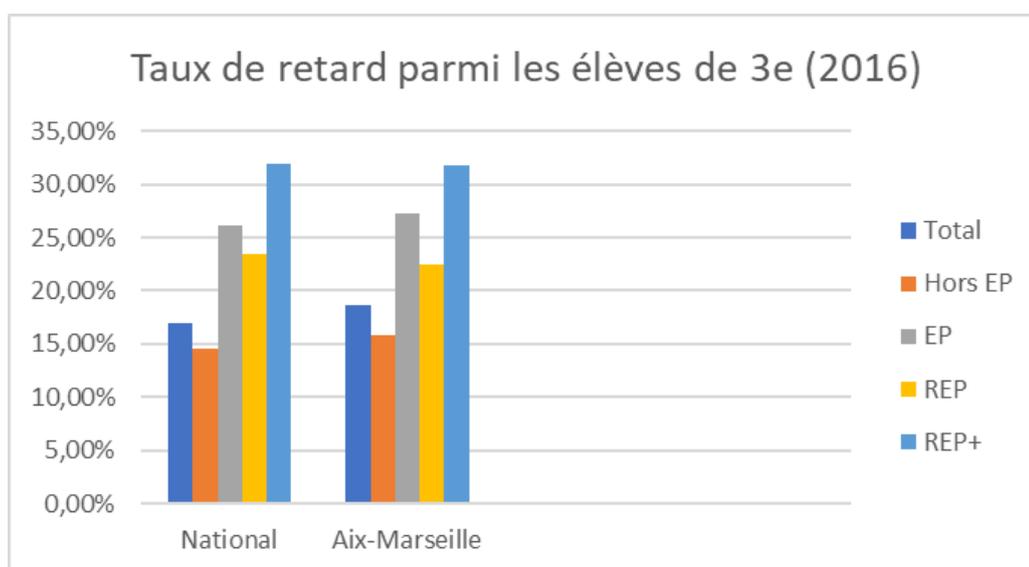
La recherche a depuis longtemps mis en évidence le rôle clé du passage 3^e/2^e dans les différenciations des parcours scolaires des élèves, différenciations qui interviennent à différents niveaux :

➤ **Au niveau de la réussite scolaire : un passage 3^e/2^e qui s'appuie sur des inégalités fortes en lien avec l'origine sociale et le territoire de scolarisation**

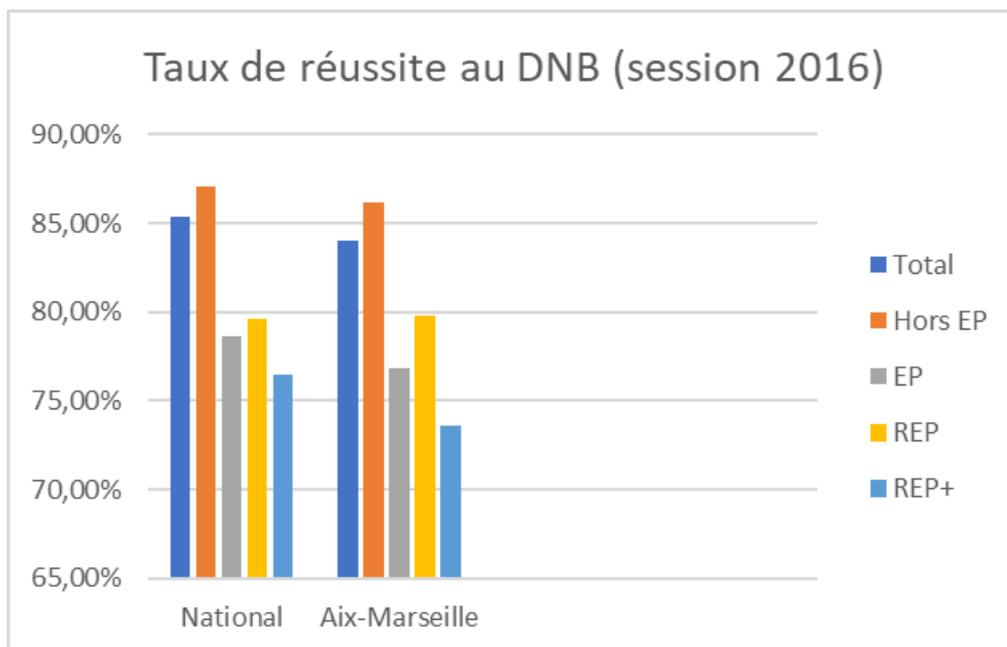
Le passage de 3^e en 2^e se fait avec des écarts de réussite scolaire assez prononcés qui sont au désavantage des élèves issus des catégories sociales les plus populaires (ouvriers et inactifs), de ceux scolarisés en REP+ et des garçons.

Les écarts de réussite en fin de collège peuvent être saisis à partir du taux de retard en 3^e et du taux de réussite au Diplôme National du Brevet (DNB) (données DGESCO, 2016) :

- Le taux de retard en 3^e révèle de forts écarts entre les élèves de l'éducation prioritaire (EP), et plus encore ceux scolarisés en REP+ et les autres : au niveau national, si 16,9% des élèves étaient en retard en 3^e en 2016, ce taux n'est que de 14,5% hors EP contre 23,4 % en REP et 32% en REP+.

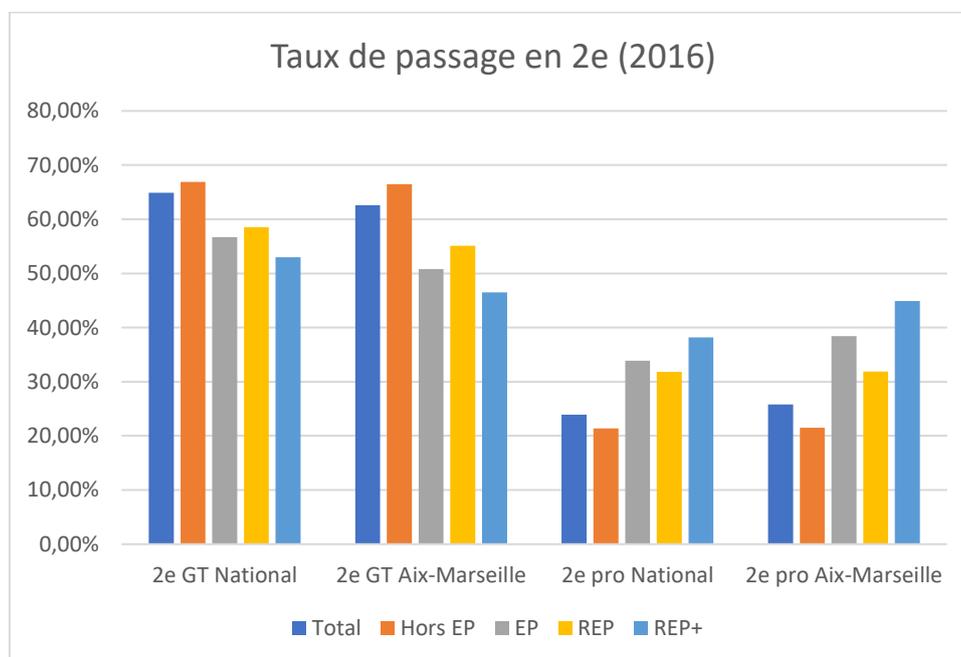


- En 2016, le taux de réussite moyen au DNB était de 87,3%, recouvrant des variations fortes selon l'origine sociale : 96,9% chez les enfants de professeurs, 82,6% chez les enfants d'ouvriers et 72,9% chez les enfants d'inactifs. Pour les élèves scolarisés en EP, le taux de réussite au DNB est de 79,6% en REP et 76,5% en REP+. Des écarts de réussite selon le sexe sont également observables. Cet écart est de 7% de plus en moyenne pour les filles, et monte à 10% en EP.



➤ ***Au niveau des choix d'orientation en fin de 3e : une bifurcation des parcours entre voies professionnelles et voie générale et technologique***

Le taux de passage en 2e GT varie entre EP et hors EP : il est de 63,9% en moyenne, variant de 66,9% hors EP à 58,5% en REP+. A nouveau de fortes variations en fonction de l'origine sociale et du sexe sont observables, en faveur des élèves d'origine sociale favorisée et des filles.



Le passage de la 3^e à la 2^e est donc un passage qui s'appuie sur de fortes inégalités et où se nouent des bifurcations dans les parcours scolaires, et ce, en particulier pour :

- les élèves d'origine sociale populaire ;
- ceux scolarisés en éducation prioritaire ;
- les garçons.

Les processus qui participent aux inégalités dans le passage 3e/2^e

Il s'agit maintenant d'insister sur ce que l'on sait des processus participant à la construction des inégalités dans le passage du collège au lycée. Cinq types d'effets peuvent être détaillés : les « effets de territoires », les « effets scolaires », les « effets des choix des familles », les « effets des différences filles-garçons » et les « effets de l'origine ethnique ».

➤ *Les « effets de territoire »*

Sur les territoires de l'éducation prioritaire se cumulent des effets de ségrégation résidentielle (le fait que le « quartier » soit plus ou moins mixte socialement) et de ségrégation scolaire (le fait que l'offre scolaire soit plus ou moins diversifiée). Ainsi, dans certains quartiers la totalité de l'offre scolaire publique est classée en EP. Cette ségrégation de l'offre scolaire peut encore être renforcée par les filières ou options proposées dans les établissements (présence de classes SEGPA ou ULIS par exemple) et peut amener à des stratégies d'évitement de la part de certaines familles, particulièrement dans les quartiers où se côtoient des populations fortement contrastées socialement. Certains quartiers sont, en outre, caractérisés par une plus forte concentration de populations en situation transitoire ce qui peut affecter la continuité des pratiques éducatives des établissements qui s'y trouvent. Ces effets de territoire peuvent avoir des répercussions sur les parcours des élèves scolarisés en EP. D'une part, en raison de « biais de notation » qui tendent à faire que les notes sont plus « généreuses » dans les établissements les plus populaires, amenant à des écarts importants lorsque le passage se fait dans un lycée plus mixte socialement par exemple. D'autre part, parce que les choix d'orientation sont moins « ambitieux » chez les élèves scolarisés dans des établissements plus populaires. Enfin, cela est encore renforcé par le fait que l'offre de filières sélectives type CPG se retrouve davantage dans des établissements au profil favorisé que dans ceux classés en EP.

➤ *Les « effets scolaires »*

Les travaux portant sur les transitions entre différents degrés du système scolaire montrent le poids des apprentissages antérieurs sur les parcours ultérieurs. Ainsi, dans le passage du CM2 à la 6^e peuvent apparaître des malentendus entre ce que les élèves pensent que l'on attend d'eux et ce qui est effectivement attendu d'eux par les équipes éducatives du collège. Ces malentendus peuvent conduire à des effets de leurre pour les élèves. Le niveau d'exigence et d'attendus, mais aussi la manière dont les enseignants accompagnent les élèves en classe ne sont plus les mêmes et certains élèves ont du mal à percevoir ces différences, amenant à des crispations voire des rejets. Dans le passage du lycée à l'enseignement supérieur, on peut également pointer des « effets scolaires ». Ainsi, le « passé scolaire » est la variable la plus influente sur les possibilités de réussite dans le

supérieur. Les travaux soulignent également l'importance de la maîtrise de compétences liées au « métier d'étudiant » que sont l'autonomie dans le travail scolaire, le sens de la responsabilité et la maîtrise de bonnes méthodes d'apprentissage. Lors de ces deux moments de transition, l'accompagnement des équipes pédagogiques joue un rôle essentiel. Même si des études similaires n'ont pas été faites pour la transition collège/lycée, on peut faire l'hypothèse que certains facteurs scolaires (acquis scolaires antérieurs, compréhension des nouvelles attentes, formation aux compétences du « métier de lycéen », ...) peuvent jouer sur la réussite au lycée.

➤ ***Les effets des choix des familles***

Depuis la fin des années 1960, la place et les droits des familles au sein des établissements vont croissant. La communication, la coopération voire la co-éducation sont ainsi les mots d'ordre dominants concernant les relations famille/école. Les familles qui fréquentent les établissements de l'EP ont plus fréquemment des ressources culturelles et sociales éloignées de celles souhaitées par l'institution scolaire et ses acteurs. Bien que généralement très soucieuses de la scolarité et de la réussite de leurs enfants, l'attitude des familles populaires face à l'Ecole ne correspond pas toujours aux registres d'engagement attendus et peuvent être souvent interprétés par les acteurs de l'institution comme de la démission, un renoncement à s'occuper de leurs enfants sur le plan scolaire. Cet écart est révélateur du « malentendu » qui existe généralement entre ces familles populaires et l'institution scolaire au sujet de leur rôle dans l'éducation scolaire de leur enfant, résultat d'une méconnaissance mutuelle.

Les choix d'orientation faits par ces familles sont, en outre, marqués par des formes d'« auto-sélection » qui les amènent à être plus « prudentes » et moins « ambitieuses » que les familles d'autres milieux sociaux à niveau scolaire équivalent de leurs enfants, témoignant ainsi de leurs difficultés à se sentir légitimes pour intégrer la compétition scolaire. Ces choix socialement différenciés sont renforcés par le fait qu'ils sont le plus souvent entérinés par les établissements.

➤ ***Les effets des différences filles/garçons***

Tout au long du collège et du lycée, en lien avec des modes de socialisation familiaux qui les amènent à développer des attitudes plus adaptées aux attentes scolaires (concentration, sérieux, attention...), les filles obtiennent de meilleures notes et sont davantage saluées par des félicitations lors des conseils de classe ; les garçons sont quant à eux plus sujets aux avertissements de travail et de comportement, et plus susceptibles de redoubler au cours de leur scolarité. Cette meilleure réussite pèse notamment au moment de l'orientation en fin de classe de 3^{ème} : alors que filles et garçons formulent des vœux similaires en termes de poursuite d'étude, 66% des filles s'orientent/sont orientées vers la voie GT contre seulement 54% des garçons. Cette plus forte réussite des filles se poursuit au niveau de l'obtention du baccalauréat et ensuite dans le supérieur. En revanche, des différences précoces s'observent dans les choix d'orientation des filles et des garçons. Les filles sont plus nombreuses en filières générales (60%) que technologiques. En filière générale elles sont surreprésentées en série littéraire (84,4%) et en filière ES (66,5%). Pour la filière S (45% de filles) elles choisissent à 60% l'option SVT contre seulement 12% en « sciences de l'ingénieur ». Dans

l'enseignement technologique et professionnel on les retrouve majoritairement dans les filières tertiaires et peu dans les filières industrielles. A l'issue du lycée, elles poursuivent davantage leurs études mais, malgré une réussite scolaire supérieure à celle des garçons, s'orientent moins fréquemment dans les filières les plus sélectives et prestigieuses, ce qui souligne leur difficulté à rentabiliser leurs avantages scolaires.

➤ *Les effets de l'origine ethnique*

Si l'on prend comme indicateur le parcours scolaire des élèves, structuré par l'orientation après la troisième, puis après la seconde et l'obtention du baccalauréat, il n'y a pas de différence significative entre les enfants de la population « native » et ceux issus de l'immigration, toutes choses égales par ailleurs. La seule différence globale repérable statistiquement est à l'avantage des filles issues de l'immigration (comparées aux filles « natives ») : elles reçoivent un léger coup de pouce au moment de l'orientation troisième-seconde et conservent cet avantage au niveau du baccalauréat. Ce résultat cache cependant des disparités selon l'origine migratoire, mais aussi selon le rang dans la fratrie. En outre, les études PISA mettent en évidence que le niveau de compétence atteint par les élèves immigrés et issus de la migration est inférieur à celui de leurs pairs « natifs ». Enfin, on sait que les attentes des familles issues de la migration sont particulièrement fortes vis-à-vis de l'école, ce qui les amène à ressentir une forte injustice quand ces attentes sont déçues ou quand leurs choix d'orientation sont contrariés.

Ces différents processus se conjuguent et font du passage de la troisième à la seconde un moment clé dans les « bifurcations » des parcours scolaires. Ils apportent des éclairages sur les différenciations qui peuvent se jouer dans le passage du collège au lycée pour les élèves de REP+ de l'académie d'Aix-Marseille.

L'attention portée à ce moment charnière est d'autant plus cruciale que l'accès au lycée tend de plus en plus à n'être considéré que comme une étape vers l'enseignement supérieur, accentuant de ce fait les écarts entre les différents destins socio-scolaires qui se profilent à la fin du collège.



**Le passage
de la Troisième
à la Seconde
en REP+ :
ce qu'en dit
la recherche**

L'objet de ce rapport est de mieux cerner les enjeux qui se nouent dans le passage entre collège et lycée par le biais d'une revue de travaux existants sur le sujet. Pour ce faire, deux sous-parties seront développées. On commencera dans la première par donner des éléments de cadrage socio-historiques et statistiques sur cette liaison de la troisième à la seconde. Puis, dans la seconde sous-partie, des éclairages sur les différentes formes d'inégalités qui traversent cette transition seront exposés.

1- Le passage de la troisième à la seconde : repères socio-historiques et statistiques (Ariane Richard-Bossez, AMU, CNRS, LAMES)

Nous commencerons dans cette première sous-partie par quelques repères concernant ces deux institutions. Un premier point reviendra sur l'histoire de ces deux paliers du secondaire afin de saisir en quoi ils se distinguent et ce que cela implique en termes d'enjeux. Le second point apportera quelques repères chiffrés permettant de donner une image globale, aussi bien sur le plan national qu'académique, de ce passage entre 3^e et 2^e.

1.1- Le collège et le lycée : deux institutions à l'histoire et aux enjeux distincts

Le passage de la 3^e à la 2^e n'est pas un simple passage d'une classe à une autre, mais bien un passage entre deux institutions du secondaire dont l'histoire et l'évolution traduisent des enjeux différents.

Le collège ou la constitution progressive d'un tronc commun entre primaire et lycée

Le collège s'est constitué progressivement comme un entre-deux entre l'école et le lycée auquel il est demandé de prolonger la formation de tronc commun de tous les élèves. Nous allons revenir sur les différentes étapes qui ont conduit à cette situation.

C'est au XVI^e siècle que les premiers « collèges » apparaissent au sein de la congrégation jésuite. S'adressant à des élèves d'âge très variés (pouvant aller de 8 à 18 ans)¹⁶, ils visaient à former aussi bien les futurs membres de l'ordre religieux que les enfants des familles les plus favorisées¹⁷. Après la Révolution et les changements politiques, culturels et sociaux qui l'accompagnent, l'Etat souhaite reprendre la main sur l'enseignement des notables. À la suite du démantèlement du réseau des collèges de l'Ancien Régime, la loi de 1802 crée les lycées en reprenant le modèle des collèges jésuites et avec l'ambition d'en faire des établissements d'excellence pour former la future élite de la Nation¹⁸. Aux côtés des lycées, coexistent d'autres

¹⁶ De Dainville F. (1955), « Effectif des collèges et scolarité aux XVII^e et XVIII^e siècles dans le Nord-Est de la France », *Population*, 10^e année, n°3. pp. 455-488.

¹⁷ Marchand P. (2006), « Histoire et commémoration : le bicentenaire des lycées (1802-2002) », *Histoire de l'éducation*, n°109, p.79.

¹⁸ Ibid., p.82.

établissements secondaires : des collèges gérés par les municipalités et des établissements privés généralement confessionnels¹⁹.

Au XIXe, le secteur secondaire n'est donc constitué que d'un seul type d'établissements, les lycées. Cependant, la séparation entre secteur primaire et secondaire reste encore floue, comme l'explique l'historien A. Prost :

« L'évolution économique et sociale a entraîné le développement progressif, entre l'élite et le peuple, de catégories intermédiaires de paysans riches, de commerçants et d'artisans, de petits fonctionnaires, pour qui le primaire était trop court, trop léger, et le secondaire trop long et trop éloigné de leurs besoins : ils n'avaient que faire du latin et du baccalauréat. Les deux réseaux se sont donc adaptés aux demandes de ces "couches nouvelles". Le secondaire a créé une filière sans latin, nommée d'abord "spéciale" puis "moderne", d'abord courte, puis de plus en plus longue au point de s'aligner sur la filière classique à la fin du siècle. Le primaire a créé un enseignement primaire supérieur, soit dans des écoles de ce nom, les EPS [Ecoles Primaires Supérieures], soit, plus modestement, dans des cours dits "complémentaires". »²⁰.

Ce double système de scolarisation dans le primaire et dans les lycées pour des élèves d'âges identiques mais issus de milieux sociaux différents, va perdurer jusqu'aux années 1960, maintenant ainsi une division plus sociale que pédagogique. Cette situation va évoluer progressivement :

- En 1941, les EPS sont transformées en « collèges modernes » ;
- En 1959, avec la réforme Berthoin, les cours complémentaires sont renommés CEG (Collège d'Enseignement Général) ;
- En 1963, le décret Capelle-Fouchet met en place des collèges proposant une formation de 4 ans entre l'école et le lycée : les Collèges d'Enseignement Secondaire (CES) ;
- Enfin, en 1975, la réforme Haby instaure le « collège unique » en supprimant la distinction entre CES et CEG et les différentes filières existant au sein de ces établissements.

Dans le même temps, la scolarité obligatoire est prolongée jusqu'à 16 ans (réforme Berthoin de 1959). Mais le collège ne constitue pas encore un tronc commun de formation, un palier d'orientation étant maintenu en fin de 5^e pour certains élèves en vue de la préparation du CAP. Ce n'est que dans les années 1990, avec la disparition des classes préprofessionnelles de niveau en 1991 et la suppression du palier d'orientation en fin de 5^e en 1994, que le collège devient un véritable tronc commun scolarisant la totalité des élèves de 11 à 15 ans²¹. La volonté de mise en place de ce tronc commun est encore renforcée par l'instauration en 2005 puis 2013 d'un « socle commun » de connaissances de compétences et de culture devant être maîtrisé par les élèves à l'issue de leur scolarité obligatoire.

Le premier effet de la mise en place de ce tronc commun a été un accroissement du nombre d'élèves scolarisés au collège, multiplié par 3 entre 1959 et 1975²². Mais, l'apparition de ce tronc commun, en amenant tous les élèves à fréquenter les mêmes classes, a également eu un

¹⁹ Luc J.-N. (2008), « Lycée », in Van Zanten (dir.), *Dictionnaire de l'éducation*, Paris, puf.

²⁰ Prost A. (2015), « Brève histoire des collèges », *Le Débat*, n°187, p.158.

²¹ Defresne F., Krop J. (2016), « La massification scolaire sous la Ve République », *Education et Formations*, n°91, septembre 2016, p.12.

²² Ibid., p.8.

autre effet, celui de faire apparaître de nouvelles problématiques au sein des collèges comme celles de l'hétérogénéité de niveaux des élèves ou de l'échec scolaire²³. Si la mise en place du collège unique a permis une relative homogénéisation des parcours des élèves, on sait cependant que les inégalités d'acquis scolaires y restent encore fortes, notamment pour les élèves arrivant en 6^e avec des acquis fragiles, ces inégalités ayant même tendance à se creuser récemment²⁴.

L'enjeu qui apparaît donc majeur pour le collège reste donc encore celui de la réussite scolaire et de l'acquisition effective d'un socle commun exigeant pour tous. Enjeu dont l'institution a d'ailleurs pris la mesure puisqu'il est au centre des préoccupations affichées, comme en témoignent les réformes du collège les plus récentes (2015, 2016) et l'accent mis sur l'objectif de « mieux apprendre pour mieux réussir »²⁵.

Le lycée ou le passage d'un modèle élitiste à un modèle de masse

Avec l'apparition du collège unique, le lycée va également évoluer. Au milieu des années 1970, il reste encore fortement marqué par les modèles jésuite et napoléonien dont il est issu et leur caractère élitiste²⁶. Il va cependant progressivement passer à un modèle de masse s'adressant à un public beaucoup plus diversifié, comme en témoigne les évolutions du diplôme du baccalauréat.

Dès sa création en 1808, le baccalauréat a pour vocation de valider la fin des études secondaires et de donner accès à l'enseignement supérieur. Pendant longtemps²⁷ il concerne une part très minoritaire de la population : dans les années 1900, seul 1% d'une génération obtient le bac, on passe à 5% autour de 1950, 11% au début des années 1960 et 15,4% en 1967. A partir de la fin des années 1960, le diplôme du baccalauréat se diversifie progressivement. En 1968, le baccalauréat technologique est créé et pour la filière générale de nouvelles séries voient le jour (séries A, B, C, D, E). Puis, en 1985, c'est le baccalauréat professionnel qui fait son apparition. Avec cette diversification des filières de baccalauréat, les effectifs des détenteurs de ce titre augmentent. En 1975, 24% d'une classe d'âge obtient le baccalauréat : 18% un bac général et 6% un bac technologique²⁸. En 1990, c'est 43,5% d'une classe d'âge qui deviennent bacheliers (27,9% en filière générale, 12,8% en technologique et 2,8% en professionnelle)²⁹. En 2000, on passe à 61,7% (avec respectivement 32,6%, 18,3% et 10,8% pour les filières générales, technologiques et professionnelles)³⁰. En 2017, c'est 79,1% d'une génération qui

²³ Isambert-Jamati V. (1985), « Quelques rappels de l'émergence de l'échec scolaire comme "problème social" dans les milieux pédagogiques français », in Plaisance E. (dir.), *L'échec scolaire : nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques*, Paris, Editions du CNRS, p.155-163.

²⁴ Defresne, Krop, op. cit., p.18.

²⁵ <http://www.education.gouv.fr/pid32484/-archives-tout-savoir-sur-le-college-2016.html>.

²⁶ Defresne, Krop, op. cit., p.6.

²⁷ MEN (2007), « Le baccalauréat 2007. Tableaux statistiques », en ligne : <http://cache.media.education.gouv.fr/file/47/9/5479.pdf>

²⁸ Ibid.

²⁹ Ibid.

³⁰ Ibid.

obtient le baccalauréat, avec 41,3% en filière générale, 15,8% en filière technologique et 22% en filière professionnelle³¹.

Cette diversification des filières, et des séries en leur sein, marque le passage d'un modèle élitiste où la distinction opérait entre ceux qui avaient et ceux qui n'avaient pas le bac à un modèle de masse où la distinction se fait entre des filières et des sections multiples et hiérarchisées. Observant ces changements dans le recrutement des lycéens au début des années 1990, François Dubet³² analyse l'éclatement de l'expérience vécue par les lycéens. Il distingue plusieurs catégories de lycéens : les « vrais lycéens » issus des classes privilégiées et pour lesquels le lycée constitue un « destin normal » ; les « nouveaux lycéens » d'origine majoritairement modeste arrivant au lycée du fait de la massification de l'enseignement et maîtrisant peu les règles implicites de la vie lycéenne ; et les « futurs ouvriers » constitués des lycéens professionnels qui connaissent un déclassement scolaire et social. C'est en ce sens que Bautier et Rochex³³ considèrent que les changements opérés au lycée relèvent davantage d'un processus de massification quantitatif que d'une réelle démocratisation qualitative.

Les enjeux du lycée ne sont donc pas les mêmes que ceux du collège. En effet, il ne s'agit plus à ce niveau du système scolaire d'amener l'ensemble des élèves vers des acquis communs, mais plutôt de les trier, les sélectionner pour les orienter vers les multiples voies qu'offre le baccalauréat. La réforme actuelle du baccalauréat, sans modifier ces processus en profondeur, amène néanmoins à certaines reconfigurations de l'offre des filières proposée. Cela prend notamment la forme dans la voie générale de la fin des séries de bac (L, ES, S) au profit de la mise en place d'un « socle de culture commune » et de « disciplines de spécialité » dont l'objectif est de permettre une réussite meilleure dans l'enseignement supérieur. Ces reconfigurations restent à interroger dans les années à venir pour saisir en quoi elles peuvent apporter des modifications dans les parcours des élèves au regard de la situation actuelle.

1.2- Le passage troisième/seconde et ses variations : repères statistiques

Les enjeux propres aux collèges et aux lycées ayant été précisés, nous allons nous attacher ici à présenter quelques repères statistiques relatifs au passage de la 3^e à la 2^e, aussi bien au niveau national qu'académique. Nous insisterons sur deux aspects propres à ce passage : les écarts de réussite scolaire à la fin du collège, d'une part, et les différenciations dans les orientations d'autre part.

³¹ DEPP (2018), « Résultats définitifs de la session 2017 du baccalauréat », *Note d'information*, n°18.03, mars 2018.

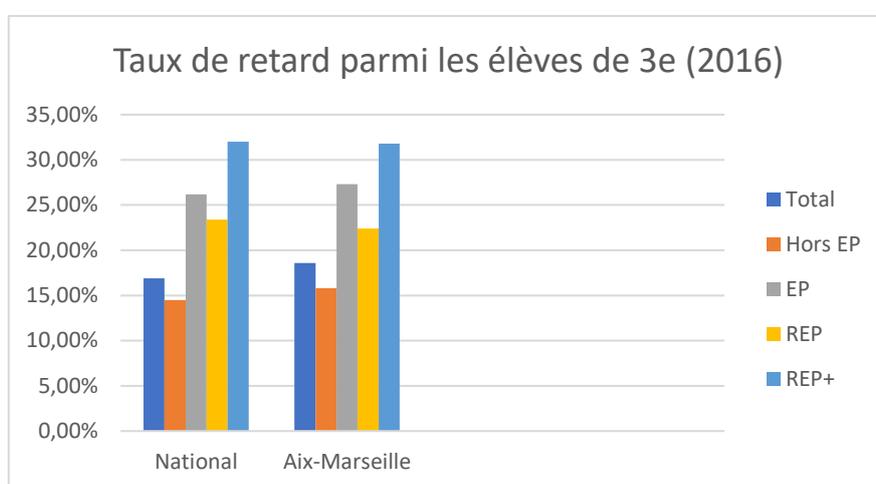
³² Dubet F. (1991), *Les lycéens*, Paris, Seuil.

³³ Bautier E., Rochex J.-Y. (1998), *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens. Démocratisation ou massification ?*, Paris, Armand Colin.

Les écarts de réussite scolaire à la fin du collège

Les inégalités de réussite scolaire peuvent se saisir par le biais de deux indicateurs : le taux de retard en 3^e et la réussite au Diplôme National du Brevet (DNB).

A la rentrée 2016³⁴, au niveau national, 16,9% des élèves étaient en retard en 3^e. Ce taux était un peu plus élevé au niveau académique avec 18,6% des élèves de 3^e de l'académie d'Aix-Marseille en retard. De forts écarts existent entre les élèves de l'éducation prioritaire (EP) et ceux du reste du système scolaire. Au niveau national, le taux de retard parmi les élèves de 3^e est de 14,5% hors EP et de 26,2% en EP. Ces écarts sont encore plus grands si l'on différencie REP (23,4% de retard) et les REP + (32% de retard). Au niveau académique, on retrouve un écart très légèrement supérieur à la moyenne nationale : 15,8% hors EP et 27,3% en EP (22,4% en REP et 32,8% en REP+). Le taux de retard moyen des élèves issus d'établissements classés REP+ est donc plus du double de ceux scolarisés hors EP.

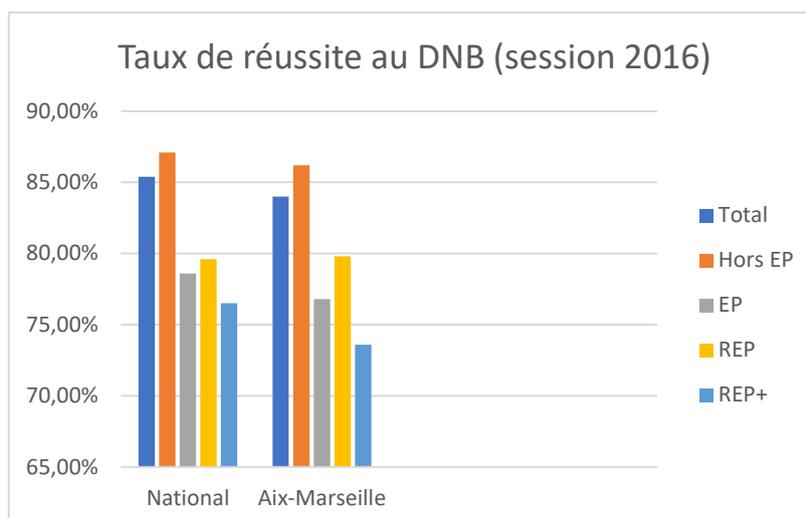


Un autre indicateur des écarts de réussite scolaire à la fin du collège est le taux de réussite au Diplôme National du Brevet (DNB). Celui-ci est fortement marqué par l'origine sociale. Ainsi, pour la session 2016, si le taux de réussite global est de 87,3%, il recouvre de fortes différenciations : il est de 96,9% chez les enfants de cadres et professions intellectuelles supérieures (et même 98,1% chez les enfants de professeurs et assimilés), alors qu'il n'est que de 82,6% chez les enfants d'ouvriers et de 72,9% chez les enfants d'inactifs³⁵. D'autres différenciations sont notables entre EP et hors EP. Pour la session 2016, le taux de réussite au DNB au niveau national est de 85,4%, 87,1% hors EP et 78,6% en EP (76,5 en REP+ et 79,6% en REP). Au niveau académique les chiffres sont à nouveau légèrement inférieurs : le taux de réussite académique au DNB est de 84% : 86,2% hors EP, 76,8% en EP (73,6% en REP+, 79,8% en REP)³⁶.

³⁴ DGESCO (2016), *Tableau de bord académique de l'éducation prioritaire*, En ligne : https://www.reseau-canope.fr/education-prioritaire/fileadmin/user_upload/user_upload/comprendre/donnees_cles/2016-2017/EP2016_aix_marseille.pdf.

³⁵ DEPP (2017), *Repères et références statistiques 2017*, En ligne : http://cache.media.education.gouv.fr/file/2017/41/3/depp_rers_2017_801413.pdf.

³⁶ DGESCO, Op. Cit.



Des écarts significatifs de réussite au DNB sont également observables selon le sexe des élèves. L'écart moyen de réussite entre filles et garçons est environ de 7% de plus pour les filles, que ce soit au niveau national ou au niveau académique. Cet écart se creuse en EP où l'écart entre la réussite des filles et des garçons est de 10%³⁷.

Le passage de 3^e en 2^e se fait donc avec des écarts de réussite scolaire assez prononcés qui sont au désavantage de certains types d'élèves : ceux issus des catégories sociales les plus populaires (ouvriers et inactifs), ceux scolarisés en REP+ et les garçons. Cela est encore légèrement accentué pour l'académie d'Aix-Marseille.

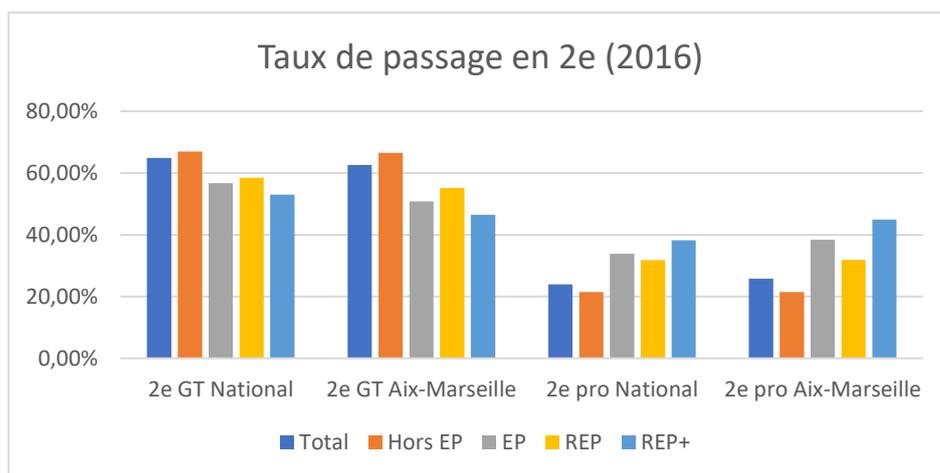
Les différenciations dans l'orientation en fin de troisième

Les variations dans l'orientation en fin de 3^e sont également significatives des différenciations qui s'opèrent entre troisième et seconde.

Au niveau national³⁸, le taux de passage en 2^e GT est de 63,9% et de 23,9% en 2^e professionnelle. Ces chiffres se différencient entre EP et hors EP : hors EP 66,9% des élèves vont en 2^e GT et 21,4% en 2^e pro ; en EP c'est 56,7% en 2^e GT (53% en REP+ et 58,5% en REP) et 33,9% en 2^e pro (38,2% en REP+ et 31,8% en REP). Au niveau académique, les chiffres sont à nouveau un peu inférieurs : 62,6% de taux de passage en 2^e GT (66,5% hors EP, 50,8% en EP, 46,5% en REP+, 55,1% en REP) et 25,8% en 2^e pro (21,5% hors EP, 38,4% en EP, 44,9% en REP+ et 31,9% en REP).

³⁷ Ibid.

³⁸ Ibid.



Là encore l'origine sociale marque fortement les parcours. Ainsi les enfants dont les parents appartiennent aux catégories professions libérales et cadres représentent 18,7% des effectifs du secondaire, mais ils ne sont que 6,4% en lycée professionnel alors qu'ils représentent 25% des filières GT³⁹. A l'inverse, les enfants d'ouvriers représentent 25,5% des élèves du secondaire, mais ils sont surreprésentés en lycée professionnel (36%) et sous-représentés en lycée GT (19,4%)⁴⁰.

Des différences filles/garçons sont aussi discernables⁴¹ : les filles sont surreprésentées en lycée GT (53,7%) et sous représentées en lycée professionnel (42,5%). Les contrastes entre section sont également très nets : en lycée GT les filières littéraires (79,2% de filles) et sanitaire et social (88,2% de filles) sont les plus féminisées ; à l'inverse une légère sous-représentation des filles en filières scientifique (46,5%) et très peu de filles sont présentes en filière STI2D (7%). En filières pro, elles sont très majoritairement présentes dans les services et minoritaire dans les filières de production⁴².

Au-delà des écarts de réussite, les choix d'orientation en fin de 3^e montrent également des différenciations fortes dans les parcours des élèves, différenciations qui se jouent essentiellement en fonction de l'origine sociale des élèves, du type d'établissement fréquenté (EP ou non) et du sexe. Le passage de la 3^e à la 2^e apparaît donc être un moment clé dans les différenciations des parcours scolaires.

³⁹ DEPP, Op. Cit.

⁴⁰ Ibid.

⁴¹ MEN (2018), *Filles et garçons sur le chemin de l'égalité de l'école à l'enseignement supérieur*, En ligne : http://cache.media.education.gouv.fr/file/2018/80/0/depp-ni-2018-filles-et-garcons_906800.pdf.

⁴² Ibid.

2- Eclairages sur les processus participant aux inégalités dans le passage troisième/seconde

Dans cette seconde sous-partie, il s'agira d'apporter des éclairages issus de la recherche concernant les processus qui participent aux inégalités pointées dans les statistiques présentées plus haut. Plusieurs dimensions seront développées : les processus liés au territoire, ceux liés à la sphère scolaire, ceux relevant des familles, du genre et de l'origine ethnique.

2.1- Les « effets des territoires » sur l'offre et les pratiques scolaires : une reproduction des inégalités sociales et scolaires (Gwenaëlle Audren, AMU, CNRS, TELEMME)

Plusieurs études soulignent le parallèle entre ségrégation résidentielle et ségrégation scolaire⁴³. En effet, en France la territorialisation des politiques éducatives (passant par la politique de la carte scolaire, ou de l'EP), participe à la reproduction des formes de la ségrégation urbaine dans la ségrégation scolaire. En attribuant un collège en fonction du lieu de résidence des élèves, la carte scolaire ne fait que valider scolairement la différenciation et les hiérarchies inscrites dans l'espace urbain⁴⁴. De nombreuses dynamiques participent aux recompositions des publics scolaires accentuant ainsi le phénomène de ségrégation entre établissements, particulièrement marqué dans les établissements de l'éducation prioritaire⁴⁵.

La ségrégation scolaire est alors perçue comme un état des lieux des divisions socio-scolaires entre établissements mais aussi en tant que processus. Plus précisément il faut porter attention aux effets des territoires dans la mise en œuvre de ces dynamiques.

⁴³ François, JC., Poupeau F., Courratier E., 2005, « De l'espace résidentiel à l'espace scolaire : les pratiques d'évitement scolaire en Ile de France », Ministère de l'Education Nationale, rapport de recherche pour le compte du ministère de l'Education Nationale et de la DATAR, 229 p.

François JC, Poupeau F., 2008, *Le sens du placement. Ségrégation résidentielle et ségrégation scolaire*, Paris, Ed. Raisons d'agir, 229 p.

Oberti M., 2007, *L'école dans la ville : ségrégation, mixité carte scolaire*, Paris, Presses de Sciences Politiques, 302 p.

Oberti M., Preteceille E., Rivière C., 2012, « Les effets de l'assouplissement de la carte scolaire dans la banlieue parisienne », Rapport intermédiaire HALDE/DEPP, Paris, Sciences Po-OSC, 218 p.

⁴⁴ Oberti M., 2007, op. cit.

⁴⁵ Audren G, 2015, « Géographie de la fragmentation urbaine et territoires scolaires à Marseille », thèse de doctorat, 522p. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/tel-01244911/document>

Audren G., Baby-Collin V., 2017, « Ségrégation socio-spatiale et ethnicisation des territoires scolaires à Marseille », *Belgeo, Revue belge de géographie*, 2-3, <http://belgeo.revues.org/18726>

Ben Ayed C., Broccolichi S., Monfroy B., 2013, « Quels impacts de l'assouplissement de la carte scolaire sur la ségrégation sociale au collège ? Tendances nationales et déclinaisons locales contrastées », *Éducation et formations*, n° 83, pp. 39-57.

Merle P., 2010, « Structure et dynamique de la ségrégation sociale dans les collèges parisiens », *Revue française de pédagogie*, n°170.

Merle P., 2011, « La carte scolaire et son assouplissement, Politique de mixité sociale ou de ghettoïsation des établissements ? », *Sociologie*, n°1, pp. 39-51.

Oberti M. et al., 2012, Op. Cit.

Effets des politiques scolaires sur le type d'offre scolaire proposées aux familles

Depuis 2014, la répartition académique de la nouvelle éducation prioritaire s'aligne sur les difficultés socio-économiques de chaque académie. La création d'un nouvel indice social, combinant plusieurs indicateurs, dont des variables relatives à l'origine sociale (part des élèves défavorisés) mais aussi résidentielle (part des élèves résidant en QPV-Quartiers de la politique de la ville) des élèves, détermine alors l'attribution des statuts de l'éducation prioritaire aux établissements scolaires⁴⁶.

L'introduction de ces variables (sociale, économique, scolaire et géographique) illustre la poursuite d'une territorialisation forte des politiques éducatives en France. Ces classements valident l'existence d'une ségrégation sociale entre quartiers de la ville et au sein de l'offre scolaire. Ainsi dans certains quartiers voire même d'arrondissements des villes, la totalité de l'offre scolaire publique accessible aux familles est classée en REP/REP+, laissant peu de marge de manœuvre quant aux choix scolaires des parents⁴⁷.

Si cette politique de discrimination positive peut avoir des effets positifs en termes de budgets, d'affectations de personnels, de diversification de l'offre d'enseignement et d'encadrement des élèves⁴⁸, il n'en demeure pas moins qu'elle contribue à la stigmatisation de ces établissements, qui ont alors mauvaise image. Les images négatives attribuées à ces collèges peuvent conduire à leur évitement (par des professeurs ou par des parents d'élèves) ou à l'augmentation d'un sentiment d'injustice/ d'exclusion pour les élèves et leurs familles. Ainsi pour les établissements des quartiers défavorisés des chercheurs révèlent l'existence de « marges scolaires dans la ville »⁴⁹, qui ne procéderaient pas uniquement des pratiques d'évitement des établissements stigmatisés, mais du rôle joué par cette politique dans le maintien des formes de ségrégation scolaire.

De plus, les choix politiques locaux en matière éducative, notamment les ouvertures de section/filière et/ou d'option spécifiques dans les établissements, affectent les caractéristiques du public scolarisé pouvant participer à l'accentuation de la ségrégation entre établissement. Cela est particulièrement visible pour les publics défavorisés et d'origine étrangère⁵⁰.

⁴⁶ <https://www.gouvernement.fr/partage/1731-l-indice-social-pour-evaluer-la-difficulte-scolaire>

⁴⁷ Audren G., 2015, op. cit.

Audren G., Dorier E., Rouquier D, à paraître 2018, « Géographie de la fragmentation urbaine et territoires scolaires : effets des contextes locaux sur les pratiques scolaires à Marseille », in Danic I., David O., Fontar B., Grimault-Leprince A., Le Mentec M. (co-dir.), *Les inégalités éducatives selon les espaces de vie*, Presses Universitaires de Rennes.

⁴⁸ Charmes E., 2007, « Carte scolaire et clubbisation des petites communes périurbaines », *Sociétés contemporaines*, n° 67, pp. 67-74.

François JC, Poupeau F., 2008, op. cit.

Piketty T, Valdenaire J., 2006, « L'impact de la taille des classes sur la réussite scolaire dans les écoles, collèges et lycées français », MEN, Les dossiers évaluations et statistiques, École des hautes études en sciences sociales, n° 173, 154 p.

Thomas F., Thauriel Richard M., 2005, « Typologie des collèges publics: Disparités entre collèges public en 2003-2004 », *Education et formations*, n° 71, pp. 117-135.

⁴⁹ Giband D., Lacquement G., (dir.), 2007, *La ville et ses marges scolaires*, Presses universitaires de Perpignan, coll. « Études », 147 p.

⁵⁰ Audren G., Baby-Collin V., 2017, op. cit.

L'offre scolaire est donc hiérarchisée et produit des images différenciées auprès des parents d'élèves qui se forgent ainsi leurs propres représentations de l'offre. De ces représentations découlent des pratiques scolaires variables : le respect ou l'évitement de la carte scolaire, qui on le sait demeurent socialement différenciés⁵¹.

Effets du contexte local sur les pratiques scolaires et le fonctionnement des établissements

Dans un contexte de généralisation des stratégies scolaires, mis en évidence depuis plusieurs années, les articulations entre contexte local, quartier, collège, et pratiques scolaires ont largement été étudiées en sociologie urbaine et de l'éducation et plus récemment en géographie⁵².

Si plusieurs facteurs expliquent cette dynamique, les géographes insistent sur le rôle indéniable et prépondérant du contexte local (social, résidentiel, scolaire) dans l'activation des pratiques scolaires. Ainsi l'évitement scolaire n'est pas aléatoire et s'enregistre majoritairement dans les espaces hétérogènes, notamment dans des quartiers marqués par d'importants contrastes socio-résidentiels ; et à l'inverse, les quartiers homogènes connaissent un plus grand respect de la carte scolaire⁵³. L'ensemble de ces pratiques affecte en retour les compositions des publics scolaires et participe à la concentration de certains élèves dans les établissements, participant dès lors à la constitution de territoires scolaires ségrégués dans la ville⁵⁴.

De plus, dans la ville, la localisation des établissements dans certains types de quartiers est aussi une variable importante à prendre en compte, car elle peut affecter le fonctionnement des établissements. En effet, l'implantation des établissements dans des espaces d'arrivée ou de fixation dans la ville, conditionne le type de public accueilli et affecte les pratiques

⁵¹ Felouzis G., Liot F., Perroton J., 2002, « La ségrégation ethnique au collège », extrait du rapport de recherche, École, Ville, Ségrégation. La polarisation sociale et ethnique des collèges dans l'académie de Bordeaux, CADIS-LAPSAC, Université de Bordeaux 2.

François, JC., Poupeau F., Courratier E., 2005, « De l'espace résidentiel à l'espace scolaire : les pratiques d'évitement scolaire en Ile de France », Ministère de l'Education Nationale, rapport de recherche pour le compte du ministère de l'Education Nationale et de la DATAR, 229 p.

François JC, Poupeau F., 2008, *Le sens du placement. Ségrégation résidentielle et ségrégation scolaire*, Paris, Ed. Raisons d'agir, 229 p.

Van Zanten A., 2001, *L'école de la périphérie : scolarité et ségrégation en banlieue*, PUF, 424 p.

Van Zanten A., 2009, *Choisir son école. Stratégies familiales et médiation locales*, PUF, coll. « Le lien social », 283 p.

⁵² Barthon C., Monfroy B., 2005, « Les espaces locaux d'interdépendance entre collèges : l'exemple de la ville de Lille », *Espace, populations, sociétés*, n° 3, pp. 385-396.

Charmes E., 2007, « Carte scolaire et clubbisation des petites communes périurbaines », *Sociétés contemporaines*, n° 67, pp. 67-74.

François JC, Poupeau F., 2008, *Le sens du placement. Ségrégation résidentielle et ségrégation scolaire*, Paris, Ed. Raisons d'agir, 229 p.

Van Zanten A., 2001, *L'école de la périphérie : scolarité et ségrégation en banlieue*, PUF, 424 p.

⁵³ François et Poupeau 2008, 2009, op. cit.

Audren 2015, op. cit.

Audren, Dorier et Rouquier, 2018, op. cit.

⁵⁴ Audren, 2015, op. cit.

Audren et Baby-Collin, 2017, op. cit.

professionnelles des équipes enseignantes et de direction. Dans les quartiers tremplins⁵⁵, espaces d'arrivée de familles migrantes et/ou précaires, les caractéristiques de la population scolaire peuvent affecter directement le fonctionnement des établissements nécessitant des adaptations quotidiennes de la part des équipes enseignantes et de direction.

Dans ces quartiers marqués par un habitat précaire (hôtels meublés, marchands de sommeil, foyers pour population en difficulté), les familles se retrouvent dans des situations résidentielles transitoires et cela se répercute directement dans les établissements qui scolarisent une part importante d'élèves mobiles. Ainsi, le *turn over* des effectifs est très important et implique une réelle « gymnastique » pour les équipes de direction qui doivent s'adapter et gérer au mieux ces mouvements. De plus, l'arrivée et le départ de nombreux élèves tout au long de l'année modifie la composition des classes ce qui peut parfois affecter le climat scolaire, l'ambiance de travail et/ou le dynamisme établi dans le groupe-classe, nécessitant une adaptation constante des enseignants face à leur classe. Ainsi dans ces établissements les personnels enseignants et non-enseignants s'adaptent à ces publics spécifiques (allophones ou non et/ou en situation de grande précarité) en dépassant parfois le cadre strict de leur profession⁵⁶.

Effets des établissements et de l'environnement social et scolaire sur le parcours des élèves (Ariane Richard-Bossez, AMU, CNRS, LAMES)

Le type d'établissement fréquenté, et notamment le profil social de ses élèves, joue également sur les décisions d'orientation et ce de deux manières.

Tout d'abord parce que les notes ne sont pas équivalentes d'un établissement à un autre et que leur valeur est fortement liée au contexte social de l'établissement. La tendance observée est « des notes plus indulgentes (c'est-à-dire plus hautes, à niveau de connaissances identique tel que mesuré par des épreuves standardisées) dans les établissements fréquentés par des élèves faibles et/ou de milieu défavorisé. En d'autres termes, la sévérité de la notation est moins grande dans les contextes dits difficiles. »⁵⁷. Ces « biais de notation » peuvent jouer dans deux sens au niveau de l'orientation. D'une part, puisque les choix d'orientation se basent sur ces notes, favoriser de manière relative certains élèves d'établissements plus populaires par rapport à des élèves d'autres établissements au recrutement plus favorisé et ayant un niveau scolaire équivalent mais des notes plus basses. D'autre part, produire un décalage entre les notes

⁵⁵ Saunders D., 2012, *Du village à la ville: comment les migrants changent le monde*, traduit par POLIQUIN D., Paris, France, Éd. du Seuil, DL 2012, 439 p.

⁵⁶ Audren G., Jeanmougin H., Valcin M., 2017, « *L'école un lieu d'ancrage dans la ville* », pp.268-302, in Bouillon F., Baby-Collin V., Deboulet A., « *Ville ordinaire, citadins précaires : transition ou disparation programmée des quartiers tremplin ?* », rapport de recherche rendu au PUCA (plan urbanisme construction architecture), 277 p.

Schiff C, 2012, « En marge du métier, dispositifs d'intégration et pratiques enseignantes face aux élèves primo-migrants en collège », in Chantal Crenn et al., *Du point de vue de l'ethnicité*, Armand Colin « Recherches », pp. 111-124.

⁵⁷ Duru-Bellat M., Perretier E. (2007), « L'orientation dans le système éducatif français, au collège et au lycée », Rapport pour le HCE (Haut Conseil de l'Education), p.41.

obtenues par un même élève dans un collège de milieu populaire et ses notes en seconde dans un lycée plus mixte socialement.

D'autre part, la composition sociale de l'établissement influe également sur les choix d'orientation des élèves, à niveau scolaire équivalent. Ainsi « "toutes choses égales par ailleurs", l'orientation est d'autant moins ambitieuse (eu égard à la hiérarchie scolaire des sections) que l'élève évolue dans un environnement populaire. »⁵⁸. Ceci s'explique par le fait que les choix d'orientation des élèves de familles populaires sont moins « ambitieux » que ceux de leurs homologues de classe moyennes ou supérieures mais également par le fait que l'établissement fréquenté renforce encore cette tendance :

« les élèves défavorisés des lycées défavorisés sont ceux qui ont le niveau d'ambition le plus faible (3,6 années) et les élèves favorisés des lycées favorisés sont ceux qui ont le niveau d'ambition le plus fort (4,6 années). Un élève de milieu défavorisé scolarisé dans un lycée à tonalité sociale favorisée y développe un niveau d'ambition plus élevé et l'inverse est vrai d'un enfant de milieu social favorisé scolarisé dans un établissement populaire. L'effet de l'origine sociale apparaît toutefois plus marqué que l'effet du contexte. »⁵⁹.

Cela peut s'expliquer par les interactions et échanges entre pairs qui amènent à définir les choix « normaux », mais également de la part des enseignants qui se font également une image de ce qu'est le devenir « normal » d'un élève dans leur établissement. Ce phénomène est encore renforcé par le fait que l'offre d'établissements proposant des formations professionnelles courtes est plus abondante autour des établissements les plus populaires ; *a contrario* les filières telles que les CPGE [Classes Préparatoires aux Grandes Ecoles] se retrouvent davantage dans les établissements au profil favorisé⁶⁰.

2.2- Les effets sur la réussite scolaire du passage troisième/seconde

Le passage entre différents degrés du système scolaire peut également avoir des effets sur la réussite scolaire des élèves. Peu de travaux se sont intéressés à cette question au niveau du passage troisième/seconde, en revanche des travaux portant sur le passage école/collège ou lycée/enseignement supérieur peuvent apporter des éclairages permettant d'interroger les effets sur la réussite scolaire du passage de la 3^e à la 2^e.

Le passage école/collège (Ariane Richard-Bossez, AMU, CNRS, LAMES)

Dans son ouvrage *Comprendre l'échec scolaire. Elèves en difficulté et dispositifs pédagogiques*, Stéphane Bonnery⁶¹ a suivi un groupe d'élèves en difficulté scolaire de la fin du CM2 au début de la 5^e afin de mieux cerner en quoi le passage de l'école au collège pourrait

⁵⁸ Ibid., p.43.

⁵⁹ Ibid.

⁶⁰ Ibid., p.44.

⁶¹ Bonnery S. (2007), *Comprendre l'échec scolaire. Elèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*, Paris, La Dispute.

accentuer les difficultés de ces élèves. Il constate que certains aspects des pratiques pédagogiques de l'école élémentaire peuvent installer des malentendus qui leurrent ces élèves sur ce qui est attendu d'eux au collège.

Ainsi, en CM2 un élève qui donne « une *image d'élève conforme* », c'est-à-dire présentant un comportement « conforme aux signes extérieurs de l'étude » se verra conforté dans son attitude même si celle-ci ne traduit pas une réelle appropriation des savoirs en jeu. Au collège, au contraire, ce qui est attendu des élèves est une « attitude d'appropriation » plus abstraite. Le niveau d'exigence et de prérequis attendus n'est plus le même, alors qu'à l'école l'aspect technique est plus valorisé, au collège c'est l'aspect plus réflexif qui est mis en avant. Ces différences entraînent des malentendus entre les élèves qui cherchent à reproduire des exemples déjà vus et les raisonnements complexes qui leur sont demandés au collège.

De la même manière, l'accompagnement des élèves n'est pas envisagé de façon identique entre école et collège. Au collège on estime que les élèves doivent être en mesure de comprendre la consigne de travail donnée collectivement, de se mettre au travail de façon autonome et les aides individualisées sont peu fréquentes. A l'école, où la souplesse de l'organisation des journées est plus grande, l'enseignant accompagne beaucoup plus ses élèves, en répétant individuellement les consignes, en apportant un étayage adapté à l'élève, en morcelant la tâche... Cela a pour effet d'éviter aux élèves en difficulté une confrontation trop directe au sentiment d'échec, mais aussi aux enjeux cognitifs des tâches. Quand ce comportement est reproduit au collège, il amène des réactions plus négatives des enseignants qui ne sont pas comprises des élèves et qui sont interprétées sur un registre affectif (« le prof ne m'aime pas ») et non sur un registre d'apprentissage.

Au final, pour Bonnery, alors que les difficultés scolaires ont été la plupart du temps euphémisées à l'école, le collège devient le lieu de leur dévoilement, notamment par le biais des notes qui chutent alors qu'elles étaient rarement en-dessous de la moyenne au CM2. Il en découle pour les élèves concernés un sentiment d'humiliation, d'injustice et de crispation qui les amène à se refermer sur le groupe des pairs qui se trouve dans la même situation qu'eux et à un rejet ou une résistance par rapport à ce que l'institution attend. Ces difficultés peuvent néanmoins être amoindries ou retardées quand une relation d'aide s'instaure entre l'élève et un ou plusieurs enseignants, mais sans que cela soit toujours suffisant pour amener à une scolarité réussie au collège.

Bien que ces mécanismes aient été pointés pour le passage école/collège, on peut faire l'hypothèse que des processus du même ordre peuvent se jouer dans le passage du collège au lycée et dans les attentes différentes que peuvent avoir ces deux types d'établissements.

Le passage lycée/ enseignement supérieur et les déterminants de la réussite à l'université (Sofia Laiz Moreira, AMU, CNRS, LAMES)

Dans le passage du lycée à l'enseignement supérieur des changements demandant des adaptations se jouent également. Pour examiner les différentes variables qui déterminent la réussite dans l'enseignement supérieur, et plus particulièrement, à l'université, nous

explorerons les conclusions les plus importantes des travaux de Lahire⁶² et les revues de littérature réalisées par Dupont et al.⁶³ et Duguet et al.⁶⁴.

Tout d'abord, si on tient compte des effets de genre sur la réussite des élèves dans le contexte universitaire, on trouve que, selon le travail de Duru-Bellat⁶⁵, cela relève d'un reflet des modalités différentielles de socialisation, les effets de genre étant plus prononcés sur le parcours que sur la réussite elle-même. En effet, après avoir analysé les travaux existants sur les déterminants de la réussite à l'université, Dupont et al. concluent que les caractéristiques personnelles telles que « le genre », « la personnalité » ou « l'âge » ne semblent pas avoir d'effet direct et consistant dans la réussite universitaire mais pourraient avoir eu un effet déterminant par leur relation avec les performances passées et le statut socioéconomique.

De la même façon, il apparaît que les effets d'une autre variable sociodémographique, la « nationalité », ne sont pas significatifs sur la réussite en première année universitaire et pas non plus sur la probabilité de valider la seconde année⁶⁶.

Enfin, si on analyse l'effet de la variable « origine sociale » de façon isolée, toutes choses égales par ailleurs, des études ont montré que celle-ci n'exerce pas une influence déterminante une fois arrivé dans l'enseignement supérieur, par exemple, le fait d'avoir un père ouvrier ou employé n'a pas un effet significatif selon le travail de Lemaire⁶⁷. Cependant, l'origine sociale semble bien expliquer l'abandon ou la sortie du système universitaire sans diplôme⁶⁸. Ainsi, les inégalités qui sont liées à l'origine sociale se manifestent plutôt dans la poursuite des études et dans la durée du parcours mais ne sont plus visibles sur la réussite universitaire au-delà de la première année.

Cette affirmation semble contradictoire si on tient compte des effets des variables contextuelles telles que « le lieu d'habitation » ou « les conditions de vie », également liées à l'origine sociale familiale. En effet, des travaux ont révélé que le fait de travailler en même temps que les études a un effet négatif sur la réussite scolaire⁶⁹. De la même façon, le « lieu d'habitation », également lié aux difficultés du cadre de vie des élèves des quartiers populaires, suivant le contexte a des effets plus ou moins favorables sur la réussite scolaire.

⁶² Lahire, B. (2003). « Les difficultés scolaires des étudiants issus des milieux populaires ». Colloque « Démocratie, Classes Préparatoires et Grandes Ecoles ». Conférence des Grandes Ecoles. (60-69)

⁶³ Dupont, S., Clercq, M. & Galand, B. (2015). Les prédicteurs de la réussite dans l'enseignement supérieur : Revue critique de la littérature en psychologie de l'éducation. *Revue Française de Pédagogie* # 191. (105-136).

⁶⁴ Duguet, Mener et Morlaix (2016). « Les déterminants de la réussite à l'université : Quels apports de la recherche en éducation, quelles perspectives de recherche ? » *SPIRALE : revue de recherche en éducation*, supplément électronique N° 57 (31-53).

⁶⁵ Duru-Bellat, M. (1990). *L'école des filles : quelle formation pour quels rôles sociaux ?*, Paris : l'Harmattan.

⁶⁶ Tissier, C., Theulière, M., & Tomasini, M. (2004). « Les étudiants étrangers en France ». Note d'information et al. (2004), de la DEPP 04.23.

⁶⁷ Lemaire, S. (2000). L'« es facteurs de réussite dans les deux premières années d'enseignement supérieur (DEUG, DUT, BTS) ». Note d'information-Direction de la programmation et du développement, (25), 1-6.

⁶⁸ Felouzis, G. (2000). « Repenser les inégalités à l'université. Des inégalités sociales aux inégalités locales dans trois disciplines universitaires ». *Sociétés contemporaines*, 38(1), 67-97.

⁶⁹ Giret J.-F. (2011). « L'activité rémunérée des étudiants. Observatoire national de la Vie Étudiante. Les mondes étudiants : enquête conditions de vie 2010 ». *La documentation française* (207-216).

Selon la revue bibliographique menée par Dupont et al., les conclusions des différentes recherches sur l'effet de la variable « environnement social » soulignent que celle-ci a un impact contradictoire par rapport à l'influence des proches, en considérant qu'« un soutien minimal des proches (autres étudiants et familles) favorise l'engagement de l'étudiant dans ses études » mais « l'effet sur la réussite est faible et peut parfois être négatif en cas d'affiliation avec des pairs fort éloignés des attentes de l'enseignement supérieur. ». Cette conclusion met en évidence l'influence décisive de la « structure institutionnelle et des professeurs » en rappelant que plusieurs travaux ont constaté l'effet du système éducatif sur la réussite scolaire.

Malgré l'importance des conditions de vie des élèves, la plupart des travaux s'accordent sur le fait que c'est « le passé scolaire » la variable la plus influente sur les possibilités de réussite dans le supérieur. Ce « passé scolaire » se manifeste comme variable mesurée par des indicateurs tels que « le retard scolaire » ; « le nombre de redoublements » ; « la série du baccalauréat » et « la mention obtenue au baccalauréat ». En effet, Duru-Bellat⁷⁰ souligne les conséquences du parcours scolaire, en affirmant qu'un redoublement qui a eu lieu dans le secondaire a un effet négatif sur la réussite. Dans la même ligne, Gury⁷¹ montre qu'un redoublement dans le primaire ou le secondaire, triple les risques de sortir sans diplôme de l'enseignement supérieur. La série du baccalauréat, est également définie comme déterminante pour la réussite à l'université, les bacheliers généraux présentent de meilleurs taux de réussite à l'université que les bacheliers technologiques, eux-mêmes meilleurs que les bacheliers professionnels⁷². En effet, les performances passées semblent être déterminantes pour l'entrée dans le supérieur, les résultats obtenus aux tests d'admission et l'origine socioéconomique ressortent comme des prédicteurs de la réussite de l'étudiant⁷³.

En continuant l'étude sur l'effet du passé scolaire, Lahire⁷⁴ souligne l'importance d'acquérir des compétences valables et utiles pour réussir dans le contexte universitaire, ce qu'il appelle le « métier d'étudiant ». Cette disposition à la réussite s'organise autour de trois compétences principales : l'autonomie dans le travail scolaire, le sens de la responsabilité et la maîtrise de bonnes méthodes d'apprentissage. Ces trois éléments conformeront ce que l'auteur définit comme « *le Savoir-faire universitaire* ».

En relation avec la notion de compétence, également liée à l'approche de Lahire focalisant sur « le métier d'étudiant », les effets de la variable « engagement » sont mis en lumière par Richardson et ses collègues qui insistent sur l'importance de considérer ce facteur comme un prédicteur proximal de la réussite. Ainsi « parmi les différentes dimensions qui composent l'engagement, l'engagement comportemental et les stratégies d'autorégulation apparaissent comme étant les prédicteurs les plus importants de la réussite. Ces deux facteurs font référence à des compétences clés pour réussir dans le supérieur. L'engagement est la catégorie qui

⁷⁰ Duru-Bellat, M. (1995). « Des tentatives de prédiction aux écueils de la prévention en matière d'échec en première année d'université ». *Savoir éducation/formation*, 3, 399-416.

⁷¹ Gury, N. (2007). Les sortants sans diplôme de l'enseignement supérieur : temporalités de l'abandon et profils des décrocheurs. *L'orientation scolaire et professionnelle*, (36/2), 137-156.

⁷² Michaut, C. (2000). L'influence du contexte universitaire sur la réussite des étudiants (Doctoral dissertation, Dijon).

⁷³ Dupont et al., op. cit.

⁷⁴ Op. cit.

rassemble les actions de l'étudiant mises en œuvre pour répondre aux exigences et attentes de l'enseignement supérieur « en tant que schéma plus général et complexe qui inclut des comportements, des émotions et des cognitions qui reflètent la qualité de l'investissement académique de l'étudiant ». L'autorégulation rappelle la capacité d'autonomie et d'organisation du temps déjà mentionné par Lahire. Le rôle des stratégies d'apprentissage, quant à lui, semble tributaire du contexte d'apprentissage et du type d'évaluation proposé. L'engagement émotionnel est faiblement associé à la réussite, il est par contre lié à la motivation de l'étudiant »⁷⁵.

Une autre conclusion est ajoutée par le travail de Dupont et al. en soulignant l'effet d'une nouvelle variable : « les croyances motivationnelles », comme un facteur ayant un impact fort et consistant sur la réussite, tels que le « sentiment d'efficacité personnelle » ; ou d'autres variables motivationnelles telles que « les valeurs, les buts de maîtrise, la motivation intrinsèque ». Toutefois, les auteurs insistent sur les difficultés dans l'interprétation des effets réels de ces variables sur la réussite académique.

Pour finir, notre analyse des principales conclusions des travaux sur les déterminants de la réussite à l'université relève des idées précises pour l'accompagnement pendant l'enseignement secondaire, en se focalisant sur deux aspects fondamentaux : d'abord, sur la capacité des équipes pédagogiques à transmettre les connaissances effectives mais également sur l'apprentissage des techniques de travail utiles qui peuvent apporter un « savoir-faire » adapté aux besoins des rythmes universitaires, la gestion du temps s'avérant une compétence très importante pour la poursuite des parcours de longue durée. Comme le souligne B. Lahire : « une pédagogie à la fois explicite et pratique devrait viser à transmettre les techniques matérielles et intellectuelles du travail scolaire qui font souvent partie de la "cuisine" de la réflexion ». Ces pédagogies utiles pourront par la suite donner les clés aux élèves pour réussir à avoir une autonomie dans le travail personnel. Ainsi, tel que l'explique l'auteur : « plus les enseignants (des instituteurs aux professeurs d'Université) explicitent leurs exigences ainsi que les moyens concrets pour y arriver et plus ils donnent la possibilité à ceux qui ne partagent pas les implicites culturels par leur milieu familial de s'approprier les savoirs scolaires ».

Avec le passage dans le supérieur les facteurs les plus classiques, tels que le genre ou l'origine sociale, apparaissent donc moins prédictifs de la réussite qu'auparavant. D'autres facteurs semblent plus décisifs tels que la réussite scolaire antérieure, l'apprentissage du « métier d'étudiant » et de ses implicites en termes de méthodologie de travail et d'attentes, mais aussi les formes d'engagement et de motivation de l'étudiant. Enfin, le rôle des équipes pédagogiques dans le développement de ces compétences permettant la réussite à l'université est également fortement souligné. Ces facteurs nous éclairent sur des aspects qui peuvent également influencer sur la réussite au lycée (acquis scolaires antérieurs, formation au « métier de lycéen », engagement et motivation, accompagnement par les équipes enseignantes).

⁷⁵ Cité par Dupont et al. (2015), p.226.

2.3 - *La place des familles dans l'orientation*

Les rapports école-familles de milieu populaire : injonction à l'action conjointe et distance sociale (Renaud Cornand, AMU, CNRS, LAMES ; Caroline Hache, AMU, ADEF)

Alors que le projet fondateur de l'institution scolaire, apporter aux enfants des savoirs de portée universelle nécessaires au développement d'une société moderne, impliquait la soustraction de ces enfants aux diverses influences qu'ils pouvaient subir dans leur environnement, et notamment celles de l'église et de la famille, l'école contemporaine semble ne plus considérer cette dernière comme un obstacle à l'instruction scolaire, mais au contraire comme une structure dont il faut se faire un allié.

La question des familles soulève l'intérêt, non seulement des chercheurs en sciences sociales, mais aussi plus généralement des acteurs de l'institution scolaire ou de ceux qui ont en charge la définition des politiques éducatives et leur mise en œuvre. « Depuis l'entrée, en 1968, des parents d'élèves dans les conseils d'établissement, le législateur a souligné à plusieurs reprises l'appartenance de plein droit des familles à la communauté éducative. Cette disposition fait notamment l'objet de l'article 11 de la loi d'orientation de 1989. Parallèlement, le resserrement des liens entre les parents et l'équipe pédagogique qui a en charge l'enfant a souvent été défini comme un objectif de la politique éducative. En particulier, il constitue l'un des axes de la politique des zones d'éducation prioritaire (ZEP) et des réseaux d'éducation prioritaire (REP) »⁷⁶. L'école s'intéresse donc aux familles et à leur implication dans la scolarité de leurs enfants. Les parents, dès la loi du 11 juillet 1975 (Journal officiel de la république française, 1975), sont qualifiés de membres de la communauté éducative. Les textes réglementaires ont ensuite accordé de nouveaux droits aux parents : rencontrer les enseignants à leur demande (1981) ; s'opposer à la proposition du conseil de classe concernant le passage de la classe de cinquième à celle de quatrième ou de la première à la terminale ; ou encore choisir le redoublement en cas de désaccord sur l'orientation (1985)⁷⁷. En 2000, le code de l'éducation aborde la question de la responsabilité éducative partagée entre parents et enseignants⁷⁸. À partir de 2013⁷⁹, la coéducation deviendra un élément essentiel de la refondation de l'école.

Mais le terme générique de familles dissimule -peu, en réalité, dans les pratiques quotidiennes des divers acteurs de l'action éducative- l'immense diversité des configurations relationnelles entre l'école et les parents d'élèves. On peut souligner un paradoxe, qui n'est en fait qu'apparent et à première vue : les parents dont les enfants sont scolarisés dans les territoires de l'éducation prioritaire, font l'objet d'une attention particulière du législateur alors qu'ils sont ceux dont les ressources culturelles et sociales les rendent les plus distants de la culture scolaire et de celle des acteurs de l'institution. Ils sont ainsi les cibles privilégiées des reproches les accusant de

⁷⁶ Caille, Jean Paul. 2001, Les familles et le collège : perception de l'établissement et relations avec les enseignants au début des études secondaires. Education et formation n°60, juillet septembre 2001.

⁷⁷ Perier, Pierre. 2005. Ecole et familles populaires. Sociologie d'un différend. Rennes : PUR. 221 p.

⁷⁸ Poucet, B. (2017). Les parents, l'école publique et la République. Administration & éducation (153), 23-30.

⁷⁹ MEN. (2013). Renforcer la coopération entre les parents et l'école dans les territoires. Circulaire n°2013-142 du 15 octobre 2013. Bulletin officiel de l'éducation nationale (38). Récupéré sur http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=74338

manquer à leur rôle d'éducateur selon la thématique des « parents démissionnaires » régulièrement citée dans les propos recueillis chez les enseignants⁸⁰. Les politiques éducatives prétendent ainsi faire des partenaires de parents dont on ne cesse de souligner les carences éducatives. Ceci n'est paradoxal qu'en première lecture, puisque cet appel particulier à l'implication de parents de milieu populaire met en lumière le fait que l'école ne prétend plus résoudre à elle seule les difficultés persistantes qu'elle rencontre auprès d'un certain public. Il y a donc un intérêt de l'école (au moins au sens politique) pour les familles, notamment pour les familles de milieu populaire, et une volonté de les intéresser de plus près à l'action scolaire.

Malgré les représentations persistantes, cet intérêt ne semble pas univoque, mais bien plutôt partagé par les familles, quel que soit leur milieu social d'appartenance. « Concomitante à la démocratisation de l'enseignement, la montée de la préoccupation scolaire qui a gagné l'ensemble des familles confère une importance inédite au rapport des parents à l'école en général et à leurs relations avec les enseignants en particulier »⁸¹. Si les familles de milieu populaire font preuve d'un investissement, symbolique ou concret, dans la scolarité de leurs enfants, mais que ceci ne suffit pas à faire taire les accusations qui les visent, c'est alors que les modalités de cet investissement ne sont pas celles qui sont attendues du côté des acteurs de l'institution scolaire. C'est qu'il existe, entre l'école et les familles de milieu populaire, un « malentendu »⁸². Il semble que les familles de milieu populaire tiennent bien compte de l'importance de la réussite scolaire dans la détermination de carrières sociales futures pour leurs enfants. « Le poids croissant du capital scolaire dans le devenir des individus et de la lignée, confère à l'école un pouvoir qui ne souffre guère d'alternative, d'autant plus que les familles disposent de peu de ressources économiques ou culturelles. La nécessité de "faire avec" l'école, ou mieux, de saisir la chance que le milieu social d'origine vous refuse, s'est diffusée dans toutes les couches d'une société ordonnée sur une base scolaire et qui fait de l'école un point de fixation des politiques comme des préoccupations et ambitions familiales »⁸³ (Perrier, 2005). Il faudrait ajouter au peu de ressources économiques et culturelles des familles de milieu populaire la relative faiblesse de leur capital social et la relative homogénéité de leurs réseaux. C'est-à-dire que l'école, par le capital scolaire qu'elle est potentiellement en mesure d'offrir à leurs enfants, est la seule institution dont les familles de milieu populaire peuvent espérer tirer profit dans l'objectif d'ascension sociale. Si l'école est un passage obligé pour tous les enfants quel que soit leur milieu social -on ne peut en effet plus hériter du statut de ses parents sans obtenir de titre scolaire-, le capital scolaire prend une importance plus grande encore dans les milieux populaires, car il est le seul que les individus pourront éventuellement mettre à profit pour s'insérer sur le marché du travail, et améliorer le statut de leurs parents. Si les enfants de milieu favorisé sont eux aussi placés face à la nécessité d'apprendre et à celle d'accumuler du capital scolaire, ce capital pourra être, si besoin est, cumulé avec d'autres formes de capital

⁸⁰ Charlot, B. (1998). Quelle relance pour les ZEP ? Actes des Assises nationales des ZEP.

Charlot, B., Bautier, E., & Rochex, J.-Y. (1992). Ecole et savoir dans les banlieues ... et ailleurs. Paris : A. Colin.

Guillaume, F. R. (2001). Enseigner en ZEP : est-ce encore le même métier ? Education et formations (61), 75-82.

Heurdière, L. (2008). Vingt ans de politique d'éducation prioritaire dans trois départements français. Doctorat en Sciences de l'éducation, Université René Descartes-Paris V.

⁸¹ Perrier P. (2005), op. cit.

⁸² Dubet François, 1997 (Ed.) Ecole, familles : le malentendu. Paris, Textuel. 167 p.

⁸³ Perrier P. (2005), op. cit.

(social notamment) pour favoriser une insertion vécue sur le mode de la réussite sociale sanctionnant symboliquement la réussite scolaire. Toutes les familles sont ainsi amenées à s'investir dans la scolarité de leurs enfants, mais les familles de milieu populaire présentent des particularités pouvant produire certaines tensions : elles sont celles qui doivent obtenir le plus de l'école, celles dont l'école attend le plus et leur reproche leur manque d'investissement et, enfin, celles dont les chances de voir leurs enfants réussir sont les plus faibles. Ces relations, par les questionnements qu'elles soulèvent, sont les plus étudiées par les sciences sociales ; ce qui ne signifie pas que les relations entre les familles de milieu plus aisé et l'école ne présentent jamais d'aspect problématique⁸⁴.

Selon Dominique Glasman, le terme de « famille » lui-même renvoie à des configurations familiales particulières, celles des milieux populaires, alors que lorsqu'on traite des familles de milieu plus favorisé, on serait plus enclin à parler de « parents ». « Il semble que le mot "parents" connote un rôle précis : remplir, vis-à-vis des enfants, un ensemble de tâches, matérielles et symboliques, qui les préparent, de façon continue et renouvelée, à fréquenter l'école avec profit ; ce rôle, c'est de transformer l'enfant en élève. (...) Ce terme désigne un rapport aux enfants, certes différent de celui de l'école, mais qui situe le père et la mère du même côté que l'école face à des enfants qui font l'objet d'un façonnage »⁸⁵. La famille serait aux parents ce que l'enfant est à l'élève : la face de la structure qui n'a pas droit de cité dans la sphère publique, ici au sein de l'institution scolaire. La famille considère et aime l'enfant en tant qu'être particulier, les parents doivent favoriser son introduction dans la société bureaucratique et impersonnelle, celle de la privatisation des affects, et des individus démocratiques et égaux. Les « parents » sont donc des acteurs dont l'action entre en adéquation avec la logique scolaire, quand ceux qui sont désignés sous le vocable de « familles » ne seraient pas en mesure de préparer l'enfant à son métier d'élève. « Depuis quelques années, dans les ZEP en particulier, le mot "familles" est, statistiquement beaucoup plus employé, de préférence au mot "parents". Il ne semble désigner ni un rôle ni une fonction reconnue par l'école, mais un groupe qui lui est étranger, dans lequel elle ne pénètre pas, ni par ses agents, ni par ses normes ; ou plutôt un groupe avec lequel elle ne sait pas dire ce qu'elle a en commun. (...) Dans le passage d'un terme à un autre, tout se passe comme si les parents populaires, et d'origine étrangère, ne relevaient pas de cette appellation de "parents", parce qu'ils sont soupçonnés de ne pas jouer leur rôle éducatif à part entière, et ne présentent pas tous les signes patents et attendus, c'est-à-dire socialement marqués, d'un intérêt pour l'école »⁸⁶. On peut déjà retrouver, dans la

⁸⁴ On peut notamment citer les reproches émis à l'encontre des parents de milieu favorisé d'adopter un comportement de « consommateurs d'école » (Ballion, 1982). Les parents ainsi dénommés par l'auteur sont ceux qui choisissent des stratégies individuelles pour favoriser la réussite de leur enfant, et notamment les stratégies d'évitement d'établissement. Un autre type de reproche adressé aux parents de milieu favorisé est leur tendance à intervenir sur des questions à propos desquelles les acteurs de l'institution scolaire revendiquent un monopole : « De façon générale, plus les parents sont dotés scolairement, plus ils se jugent habilités à intervenir dans l'institution, y compris parfois en s'attribuant des compétences dans le domaine pédagogique » (Perier, 2005).

⁸⁵ Glasman Dominique, 1992. L'école réinventée. Le partenariat dans les zones d'éducation prioritaires. Paris : L'harmattan. 200 p.

⁸⁶ Ibid. Dans la même logique, Dominique Glasman souligne la désignation des mères d'origine étrangère par le terme de « *maman* », « *reprenant l'expression familiale plutôt que le terme fonctionnel* ». Les mêmes constats peuvent être dressés sur le terrain de notre étude. Nous emploierons quant à nous aussi bien le terme de famille que celui de parents.

dénomination même des acteurs familiaux qui se différencie selon le degré de proximité avec la culture scolaire qu'on leur suppose, une distance symbolique entretenue par les acteurs scolaires (au sens large, incluant les responsables de la définition des politiques scolaires et de leur mise en œuvre) avec les parents de milieux populaires.

Quelle place ont les parents dans l'école ? C'est une place difficile à trouver, entre parents « gêneurs » et parents « acteurs », qui a donné lieu à un numéro spécial de la revue *Administration & éducation* en 2017. Dans ce numéro, on s'intéresse à la difficulté de parler de coéducation quand il s'agit d'une relation asymétrique, telle que l'est encore aujourd'hui la relation école-famille⁸⁷. En effet, la coéducation s'appuie sur une posture éthique dans laquelle les parents sont reconnus comme les premiers éducateurs des enfants⁸⁸. Or, comme il en a été question précédemment, certaines familles n'ont pas endossé, selon les enseignants, le rôle de parent partenaire, ou parent idéal⁸⁹, mais celui de parents démissionnaire⁹⁰. Pourtant, la posture des parents d'enfants en difficulté scolaire vis-à-vis de l'école est particulièrement difficile. Elle est relatée dans les écrits de Millet et Thin⁹¹. Ces derniers sont sous une pression institutionnelle constante. On attend d'eux qu'ils jouent le jeu attendu par l'école et adhèrent aux propositions émanant de cette dernière. Les parents, dans une impasse scolaire et institutionnelle, se retrouvent contraints à adhérer aux propositions qui leur sont faites. Cela peut amener certaines familles à développer une hostilité envers l'école, en pratiquant l'esquive, « Ruses du pauvre qui se retournent généralement contre lui en augmentant la suspicion et la stigmatisation institutionnelle qui pèse sur lui »⁹².

Les interactions entre institution familiale et institution scolaire viendront ensuite confirmer les sentiments conçus en amont, autour des questions d'orientation et de parcours scolaires : les élèves de milieu populaire connaîtront d'une manière générale des carrières scolaires les conduisant vers des titres d'un niveau bas relativement à ceux obtenus par leurs pairs de milieu favorisé ; les affinités électives que les enseignants pourront partager avec les parents de milieu favorisé seront absentes de leurs relations avec les parents de milieu populaire, et les comportements de ces derniers seront traduits comme des marques de désintérêt pour la scolarité de leurs enfants ; malgré l'intérêt et l'ambition des familles de milieu populaire, les modalités de cet investissement ne correspondent pas à ce que l'institution attendrait de parents d'élèves. A l'inverse des parents de milieu favorisé, leur capital scolaire ne les engage pas à intervenir dans le champ scolaire proprement dit, les compétences qu'ils se supposent étant définies par les parcours scolaires -en général courts-, qu'ils ont suivis, et la distance sociale qui les sépare du corps enseignant ne peut que rendre plus difficile l'initiative de rencontres, ou même la participation à des réunions d'informations organisées par l'institution scolaire. Les parents sont associés aux décisions d'orientation des élèves. De nombreuses recherches

⁸⁷ Bisson-Vaivre, C., & Kherroubi, M. (2017). Avant-propos. *Administration & éducation* (153), 5-8.

⁸⁸ Asdih, C. (2017). Coéducation, compétences parentales et professionnelles. *Administration & éducation* (153), 31-36.

⁸⁹ Hache, C. (2017). Les représentations des enseignants de ZEP sur la relation école/famille à travers le prisme des élèves en grande réussite scolaire. *Education & Devenir* (28), 38-46.

⁹⁰ Maire Sandos, M.-O. (2017). Professionnaliser les relations école-famille. *Administration & éducation* (153), 37-42.

⁹¹ Millet, M., & Thin, D. (2017). Ni gêneurs, ni partenaires, mais sous pression institutionnelle. Les familles d'élèves en ruptures scolaires. *Administration & éducation* (153), 81-85.

⁹² *Ibid.*, p.85.

montrent que l'implication des parents dans la scolarité de leurs enfants est déterminante⁹³. Mais cette volonté institutionnelle de responsabilisation des familles ne doit pas empêcher un accompagnement de ces derniers, pour un véritable partenariat entre les parents et les équipes éducatives dans la réflexion autour de l'orientation et du futur parcours scolaire de l'élève.

« Malentendu, résistance, désinvestissement, surinvestissement, démission, agressivité, consumérisme, etc., tous ces thèmes de la relation des parents aux enseignants n'ont au fond rien de nouveau »⁹⁴ mais continuent à avoir cours et à structurer l'espace des relations des familles à l'école, construisant ainsi un rapport des parents de milieu populaire à l'école problématique.

Les inégalités sociales dans les choix d'orientation des familles (Ariane Richard-Bossez, AMU, CNRS, LAMES et Noémie Olympio, AMU, ADEF)

Comme le rappellent Marie Duru-Bellat et Edouard Perretier, « la carrière scolaire de l'élève résulte de deux processus, la réussite scolaire accumulée d'une part, les multiples choix qui la jalonnent de l'autre. »⁹⁵. Néanmoins, on le sait, ces deux dimensions – réussite scolaire et choix – sont fortement liées à l'appartenance sociale des élèves et de leurs familles.

Les auteurs précisent également que « toutes choses égales par ailleurs, le niveau scolaire apparaît bien constituer le premier facteur de différenciation des décisions des conseils de classe. »⁹⁶. Cela ne signifie pas pour autant que cet appui sur la réussite scolaire des décisions d'orientation soit méritocratique. En effet, l'origine sociale reste un marqueur fort de la réussite scolaire, de la maternelle au supérieur⁹⁷. Ainsi, les inégalités sociales de réussite scolaire sont précoces et se cumulent au fil du parcours de l'élève, ce qui fait que « l'héritage social de l'élève se transforme progressivement en capital scolaire autonome »⁹⁸ :

« Une recherche récente de la DEP (Caillé et Rosenwald, 2006) confirme ce caractère précoce des inégalités. Les élèves entrent au cours préparatoire avec des niveaux de compétences déjà différenciés socialement. Ensuite, la réussite de la scolarité élémentaire dépend avant tout du niveau de compétence à l'entrée au CP. Ainsi un élève appartenant au 10% les plus faibles en début de CP a seulement une chance sur deux d'arriver à l'heure ou en avance en CE2 et une chance sur 3 d'atteindre dans les mêmes conditions la sixième. De même, les résultats aux épreuves de 6ème sont très liés au niveau d'entrée en CP. Ces écarts initiaux de compétences, socialement marqués, sont encore renforcés par des progressions inégales entre le CP et la 6° selon le milieu d'origine de l'élève. Les disparités sociales en fin d'école primaire résultent donc de la conjugaison de deux phénomènes. D'une part, les performances scolaires des écoliers sont très liées à leur degré de compétences à l'entrée au CP, lui-même variable selon le milieu social d'origine ; d'autre part, à niveau initial comparable, les enfants originaires des milieux sociaux les plus favorisés ou ceux dont

⁹³ Jellab, A. (2017). Suffit-il de choisir et de décider pour bien s'orienter ? Les enseignements de l'expérimentation de la décision d'orientation revenant aux parents en fin de collège. *Administration & éducation* (153), 59-66.

⁹⁴ Lorcerie Françoise, 1998, La coopération des parents et des maîtres. Une approche non psychologique, Ville Ecole Intégration Diversité, n°114. pp 20-34

⁹⁵ Duru-Bellat M., Perretier E. (2007). « L'orientation dans le système éducatif français, au collège et au lycée », Rapport, p.32.

⁹⁶ *Ibid.*, p.25.

⁹⁷ Duru-Bellat M, Van Zanten A. (2006), *Sociologie de l'école*, Paris, Armand Colin.

⁹⁸ Duru-Belat M., Perretier E., op. cit., p.32.

les parents sont les plus diplômés progressent davantage, si bien que les inégalités sociales se creusent au fur et à mesure de l'avancée dans la scolarité élémentaire. ».

De la même manière, on sait que « les disparités sociales de réussite ne se résorbent pas » dans le secondaire et que « les élèves entrés en sixième avec des acquis en français et en mathématiques insuffisants ou un retard scolaire connaissent encore de grandes difficultés et seule une minorité d'entre eux parvient à être bachelier (10 %).⁹⁹. Le fait que les choix d'orientation s'appuient sur la réussite scolaire ne constitue donc pas en soi une garantie méritocratique, mais prolonge au contraire des inégalités sociales et scolaires antérieures.

A ces inégalités de réussite scolaire s'ajoutent également des inégalités dans les choix d'orientation faits par les familles, et ce d'autant plus que, à l'heure actuelle, l'institution scolaire souhaite respecter au mieux le choix des familles. Duru-Bellat et Perretier insistent sur le fait que les demandes d'orientation des familles sont marquées par une « double auto-sélection ». La première forme d'auto-sélection est scolaire, « les familles renonçant d'elles-mêmes à demander les voies scolaires les plus exigeantes quand l'enfant est moyen ou a fortiori faible ». Mais celle-ci se conjugue à une seconde forme d'auto-sélection plus sociale qui fait que « les demandes familiales (et plus largement les choix scolaires) sont marquées par l'origine sociale, dans le sens d'une plus grande prudence et/ou d'une moindre ambition, à valeur scolaire comparable, de la part des jeunes de milieu populaire. ». Ainsi :

« Les enquêtes récentes de la DEPP montrent la constance de cette auto-sélection socialement différenciée, avec pour résultante que si la presque totalité des élèves entrés au collège parvient en troisième, les orientations en fin de troisième restent marquées socialement. A note au contrôle continu du Brevet comparables, un décalage de vœux d'orientation apparaît parmi les élèves faibles ou moyens. Lorsqu'ils ont obtenu une note au contrôle continu qui se situe entre 9 et 12, 94% des enfants de cadres contre seulement 67% de ceux d'ouvriers demandent une orientation vers le second cycle général et technologique des lycées. L'enquête sur les "enfants pauvres" conduite récemment (Devailion et Nauze-Fichet, 2004) le montre également : à niveau scolaire donné, les vœux sont moins ambitieux pour les familles des groupes les plus pauvres, et les demandes d'orientation en seconde générale ou technologique sont systématiquement moins fréquentes au profit de demandes d'orientation professionnelles. A l'inverse, pour éviter une telle orientation, les familles du groupe le plus riche sont prêtes à envisager un redoublement pour leur enfant. Ou encore, dans une enquête encore plus récente (Ananian. S. et al., 2005), on réitère l'observation selon laquelle à niveau de l'élève comparable, les parents agriculteurs, ouvriers ou inactifs expriment moins souvent que la moyenne, pour leurs enfants, un vœu de passage en 2nde générale et technologique. Cette auto-sélection s'avère être peu redressée par la suite de la procédure d'orientation. »¹⁰⁰.

On pourrait parler ici de « préférences adaptatives »¹⁰¹. Les personnes dans des situations de privation tendent à réinterpréter leurs préférences en fonction des normes sociales et à ainsi ramener leurs ambitions à des objectifs « réalistes » et accepter leur sort avec résignation¹⁰². Cette tendance est d'autant plus problématique que ces préférences sont souvent, nous venons

⁹⁹ DEP (2006), « Devenir des élèves neuf ans après leur entrée en sixième », *Note d'information*, O6-11, avril.

¹⁰⁰ Duru-Bellat M., Perretier E., op. cit., p. 37

¹⁰¹ Picard, F., Olympio, N., Masdonati, J., et Bangali, M., (2015), « Justice sociale et orientation scolaire : l'éclairage de l'approche par les « capacités » d'Amartya Sen », *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], 44/1

Sen, A. (1992). *Inequality Re-Examined*. Harvard : Harvard University Press.

¹⁰² Nussbaum, M. C. (2011). *Creating Capabilities. The Human Development Approach*. Cambridge, London: Harvard University Press.

de l'aborder, le fruit d'une construction socioculturelle pouvant induire des formes de résignation à l'échec ou des choix peu ambitieux. De Besses¹⁰³ a notamment souligné un phénomène d'intériorisation de l'échec : les élèves qui échouent trouvent judicieux de s'orienter dans une voie donnée pour « échapper à une affectation imposée ».

En matière d'auto-sélection, de Besses souligne également que la rationalité des parents faiblement éduqués est limitée (donc davantage procédurale que substantielle) : compte tenu du manque d'informations, les jeunes s'orienteraient vers une voie réaliste et « acceptable ». Les analyses de Vrignaud¹⁰⁴ vont dans le même sens : les vœux des familles quand leur enfant arrive en troisième montre que le collège a une influence forte sur les aspirations : il les « rationalise ».

En matière d'aspiration scolaire, dans la lignée de Duru-Bellat et Edouard Perretier, Landrier et Nakhili¹⁰⁵ rappellent qu'à niveau scolaire donné, les choix scolaires des jeunes d'environnements défavorisés sont moins ambitieux, les enseignants ayant tendance à entériner ces choix. Dans la construction des choix scolaires, le rapport des parents à l'école (notamment le fait de peu fréquenter les enseignants) impacte également fortement l'orientation¹⁰⁶. De la même manière, toutes choses égales par ailleurs, l'opinion qu'ont les parents du niveau de leurs enfants (représentation pessimiste ou optimiste) joue également significativement sur les aspirations scolaires¹⁰⁷. Les analyses de l'auteur rejoignent par ailleurs celles de Broccolichi et Sinthon¹⁰⁸ : les inégalités d'orientation sont également sous tendues par des inégalités sociales d'accès au savoir scolaire. Qui plus est, Vrignaud, constate, à partir des données DEPP 2007 que la détermination et la constance dans les aspirations des familles les plus favorisées est fortement en lien avec l'orientation vers les filières les plus prestigieuses du baccalauréat.

Ainsi, « les carrières se construisent progressivement et de manière quasi irréversible selon la réussite scolaire ; mais d'une part les inégalités notamment sociales très précoces qui la marquent ne sont jamais rattrapées ; d'autre part, les processus d'orientation jouent un rôle spécifique dans la "fabrication" des inégalités de carrières. »¹⁰⁹. Ces inégalités se rejouent, en outre, à chaque palier d'orientation (en 3^e, en 2^e et en T^{le}). Ce phénomène relève donc à la fois du degré d'information dont disposent les familles quant au fonctionnement du système scolaire, mais également de l'institution et de ses agents qui, tendent, sans forcément le vouloir, à entériner des choix d'orientation inégaux socialement. Ainsi pour Vrignaud : « si dès l'entrée au collège l'effet du sexe et du milieu social sont déjà bien établis, le collège va spécifier et

¹⁰³ De Besses, M. (2007). « L'estime de soi, enjeu éducatif pour préparer à la vie professionnelle. Formation Emploi, Revue française de sciences sociales, 98, 109-121.

¹⁰⁴ Vrignaud, P. (2016). L'évolution des intentions d'orientation et du choix professionnel au cours du collège : l'impact du genre et de l'origine sociale. Contribution au rapport du Cnesco : Comment l'école amplifie-t-elle les inégalités sociales et migratoires ?

¹⁰⁵ Landrier, S., & Nakhili, N. (2010). Comment l'orientation contribue aux inégalités de parcours scolaires en France. Formation Emploi, Revue française de sciences sociales, 109(1), 23-36.

¹⁰⁶ Olympio, N. (2013). Parcours de formation et d'insertion : une comparaison des systèmes éducatifs français et suisse à l'aune de la théorie des capacités. Thèse de doctorat. Aix-en-Provence : Université Aix-Marseille.

¹⁰⁷ Vrignaud, op. cit.

¹⁰⁸ 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 | 2011, 15-38.

¹⁰⁹ Vrignaud, op. cit., p. 39.

amplifier ces phénomènes en même temps qu'il va faire évoluer les projets vers des choix plus réalistes [... : en] ce sens, le collège est bien porteur d'inégalités ».

2.4- Les effets des différences filles-garçons sur les inégalités d'orientation (Alice Pavie, AMU, CNRS, LAMES, CMH)

Cependant, les inégalités sociales ne sont pas les seules et des inégalités liées au sexe des élèves sont également observables.

Les filles ont fortement contribué au phénomène de démocratisation de l'enseignement supérieur. Dès le début des années 1970, elles ont rattrapé et dépassé les garçons en termes de réussite scolaire. Elles sont aujourd'hui plus nombreuses à entreprendre des études post-bac. Néanmoins, les parcours d'orientation des filles et des garçons demeurent très différents et se répercutent sur le marché du travail. Ces différences apparaissent de façon précoce et se cumulent à chaque étape des parcours scolaires. Il est alors important de distinguer ce qui relève de différences liées aux caractéristiques du groupe des filles ou des garçons à une étape donnée de l'orientation, et ce qui relève strictement d'une logique de genre. Ainsi, par exemple, la meilleure réussite des filles induit des orientations différentes, mais même à niveau scolaire équivalent, certains choix d'orientation diffèrent.

Une meilleure réussite des filles tout au long de la scolarité

La meilleure réussite des filles à l'école est un fait bien documenté. Tout au long du collège et du lycée, celles-ci obtiennent de meilleures notes et sont davantage saluées par des félicitations lors des conseils de classe ; les garçons sont quant à eux plus sujets aux avertissements de travail et de comportement, et plus susceptibles de redoubler au cours de leur scolarité¹¹⁰. Cette meilleure réussite pèse notamment au moment de l'orientation en fin de classe de 3^e : alors que filles et garçons formulent des vœux similaires en termes de poursuite d'étude, 66 % des filles s'orientent/sont orientées vers la voie générale et technologique contre seulement 54 % des garçons¹¹¹.

La proportion de bachelières admises est depuis plusieurs dizaines d'années¹¹² supérieure à celle des bacheliers : en 2018, 91% des candidates étaient admises contre seulement 86% des candidats, 59% des filles l'étaient avec mention contre 53% des garçons. Cette meilleure réussite se poursuit à l'université où les filles continuent d'obtenir des résultats supérieurs aux examens.

¹¹⁰ En 2012, à 15 ans, un garçon a toujours 47 % de chance de plus d'avoir redoublé qu'une fille. (LUTTER CONTRE LES DIFFICULTÉS SCOLAIRES : LE REDOUBLEMENT ET SES ALTERNATIVES ? Cnesco, déc. 2014). Bugeja-Bloch F., Couto M-P., « Le Parcoursup des filles. Classe et genre à l'université », *La Vie des idées*, 1er juin 2018. ISSN : 2105-3030. URL : <http://www.laviedesidees.fr/Le-Parcoursup-des-filles.html>

¹¹¹ Enquête Jeunes 2002 (2005), « Les premiers bacheliers du panel : aspirations, image de soi et choix d'orientation », *Education et formations*, n°72, septembre 2005.

¹¹² Depuis 1971 (cf. Duru-Bellat M., Kieffer A., Marry C, 2001).

Plusieurs éléments peuvent expliquer cette supériorité académique des filles. De nombreux travaux ont mis l'accent sur l'adéquation entre les attitudes et représentations auxquelles enjoint la socialisation féminine et celles qui sont valorisées par l'École : calme, application, adaptation, écoute, docilité, voire soumission¹¹³. D'autres travaux soulignent les transformations importantes du marché du travail et l'ouverture de l'enseignement qui ont bouleversé le rôle accordé au diplôme : il est devenu pour les femmes un véritable vecteur d'émancipation, la garantie d'une indépendance financière, la condition pour accéder et se maintenir dans l'emploi¹¹⁴. Les attentes familiales vis-à-vis du parcours des filles ont également évolué et, avec elles, les « mobilisations » qui en découlent¹¹⁵. Ceci peut notamment permettre d'expliquer la meilleure réussite, toutes choses égales par ailleurs, des filles issues de l'immigration par rapport aux filles « natives »¹¹⁶.

Ségrégation sexuée des filières d'enseignement

Mais aux différences de parcours liées aux écarts de résultats entre filles et garçons s'ajoutent des divergences qui ont d'autres causes. Des différences précoces s'observent dans les choix d'orientation des deux groupes qui se cumulent au fil des étapes scolaires pour aboutir à une véritable ségrégation sexuée des filières.

Le choix d'orientation en classe de seconde constitue à ce titre un premier moment décisif. Les filles sont proportionnellement plus nombreuses à s'orienter vers la voie générale (60%) et moins représentées en voie technologique. Néanmoins, cette différence reste majoritairement expliquée par les différences de réussite entre les deux groupes. En revanche, le choix de filière au sein de ces deux voies suit des logiques genrées : même à niveau scolaire et origine sociale équivalents, filles et garçons réalisent des choix très différents. Ainsi, dans l'enseignement technologique, les filles choisissent plus souvent, et presque exclusivement, des spécialités tertiaires et beaucoup moins des sections industrielles que les garçons¹¹⁷ ; dans l'enseignement général les filles sont largement surreprésentées au sein de la série littéraire (84,4%) et légèrement surreprésentées en ES (économique et sociale) (66,5%). Au sein de la série S règne une quasi-parité (45% de filles) en trompe l'œil, puisque le choix de spécialité en classe de 1^{ère} engendre une ségrégation interne à la série : en 2012, les filles constituaient 60% des effectifs

¹¹³Baudelot C., Establet R., *Allez les filles ! Une révolution silencieuse*, Paris, Seuil [1992] 2005.

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

Bourdieu P., Passeron J.-C., *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Minuit, 1970.

Marry C., 2001, « Filles et garçons à l'école : du discours muet à la controverse des années 1990 », in Laufer J., Marry C. et Maruani M. (dir.), *Masculin-Féminin : questions pour les sciences de l'homme*, PUF.

¹¹⁴ Duru-Bellat M., Kieffer A., Marry C., « La dynamique des scolarités des filles : le double handicap questionné ». In: *Revue française de sociologie*, 2001, 42-2. pp. 251-280. URL : https://www.persee.fr/doc/rfsoc_0035-2969_2001_num_42_2_5354

¹¹⁵ Terrail J.-P., « Réussite scolaire : la mobilisation des filles », *Sociétés contemporaines*, 11-12, 1992, p. 53-89.

¹¹⁶ Brinbaum Y., Mogueurol L., Primon, J.-L., « La scolarisation des filles d'immigrés : succès et orientations différentielles », *Diversité. Ville-École-Intégration*, 165, 2011, p. 166-172.

¹¹⁷ Par exemple, la série STI (sciences et technologies industrielles) accueille une écrasante majorité de garçons (93%), tandis que la série SMS (sciences-médico-sociales) accueille une écrasante majorité de filles (97%)

de l'option « sciences et vie de la Terre » contre seulement 12% de l'option « sciences de l'ingénieur ».

En ce qui concerne l'enseignement professionnel, les filles s'y orientent moins, et quand elles le font, vont moins souvent en apprentissage que les garçons¹¹⁸. Les filières de l'enseignement professionnel sont elles aussi fortement sexuées : l'enseignement professionnel féminin est déprécié et offre peu de possibilités d'insertion professionnelle¹¹⁹.

L'orientation dans l'enseignement supérieur est évidemment fortement dépendante des choix qui ont précédé dans le secondaire ; néanmoins, à nouveau, des divergences entre les choix des filles et des garçons s'observent à niveaux scolaires et sociaux équivalents. Les filles ont une tendance plus grande à poursuivre des études supérieures¹²⁰ : mais malgré leurs meilleurs résultats scolaires, elles s'orientent moins fréquemment vers les filières les plus sélectives et prestigieuses du supérieur (CPGE, IUT, STS). Toutes choses égales par ailleurs, une fille a deux fois moins de chances de demander une CPGE qu'un garçon¹²¹ ; elles représentent seulement 22% des effectifs des Grandes Ecoles scientifiques¹²².

Cette désaffection des filles des filières les plus rentables scolairement, en dépit de leur avantage scolaire, a sans doute plusieurs causes. Elle tient en premier lieu à une moindre confiance en elles des filles, toutes filières confondues¹²³. Cette moindre confiance est « le résultat d'un processus d'intériorisation de verdicts scolaires, formels et informels, incitant à la modération des aspirations »¹²⁴. Ces mécanismes d'autocensure s'installent dès le collège et même dès l'enseignement primaire¹²⁵. La récente loi ORE pourrait renforcer ce phénomène et ainsi fragiliser l'accès des filles à l'enseignement supérieur puisque le passage par la plateforme Parcoursup tend à produire des effets d'exclusion sur les publics les plus sensibles aux verdicts scolaires (par le biais des lettres de motivation ou des questionnaires d'auto-évaluation par exemple), les filles, et en particulier les filles de milieux populaires, devraient être particulièrement affectées¹²⁶.

Une autre hypothèse est que les filles elles-mêmes tendraient à anticiper leurs futures opportunités sur le marché du travail ainsi que leur place dans le foyer familial, limitant l'intérêt d'un investissement professionnel important. Les attentes familiales de réussite scolaire les concernant seraient également moins importantes ; étant moins soumises à un impératif de rentabilité de leurs études en termes professionnels, elles seraient à même de faire des choix plus « libres », fondés sur leurs intérêts¹²⁷. Elles privilégient ainsi des études longues à

¹¹⁸ Enquête Jeunes, op. cit.

¹¹⁹ Palheta U. *La domination scolaire. Sociologie de l'enseignement professionnel et de son public*. Paris : PUF, 2012, 354 p.

¹²⁰ Elles représentent environ 55% de l'ensemble des étudiant.e.s en 2016.

¹²¹ Enquête Jeunes, op. cit.

¹²² Blanchard M., Orange S., Pierrel A., *Filles + Sciences = Une équation insoluble ? Enquête sur les classes préparatoires scientifiques*, Paris, Éditions de la rue d'Ulm, 2016.

¹²³ Enquête Jeunes, op. cit.

¹²⁴ Blanchard, Orange et Pierrel, op. cit., p.100.

¹²⁵ Baudelot, Establet, 1992, op. cit.

¹²⁶ Bugeja-Bloch, Couto, op. cit.

¹²⁷ Duru-Bellat Marie. Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psycho-sociales. In: *Revue française de pédagogie*, volume 109, 1994. pp. 111-141.

Marry C., *Les femmes ingénieurs, une révolution respectueuse*, Paris, Belin, 2004

l'Université. Au sein de celle-ci apparaît également une forte partition sexuée des filières, liée notamment aux domaines concernés : aux formations scientifiques et techniques très « masculinisées » (62,5 % de garçons) s'opposent des formations très féminisées liées aux domaines de la santé (par exemple les écoles paramédicales et sociales, 84,6% de filles), les licences de Lettres, Langues et Sciences humaines (69,7 % de filles)¹²⁸. Au niveau des BTS et DUT, on retrouve plus de 69% de filles dans le secteur des services et seulement 17% dans celui de la production. Ces différences d'orientations relèvent en grande partie des différences de socialisation entre les deux sexes et des stéréotypes qui y sont associés.

L'absence de rendement lié à la supériorité scolaire des filles est manifeste sur le marché du travail, puisqu'à diplôme équivalent, les filles s'insèrent moins bien en emploi que les garçons¹²⁹. En définitive, en dépit de parcours plus brillants, les orientations des filles restent concentrées vers des domaines restreints et aboutissent à des qualifications moins valorisées et valorisables que celles de leurs homologues masculins. Le dépassement des garçons par les filles s'apparente à une « révolution respectueuse »¹³⁰, qui n'a pas entraîné de véritable bouleversement des hiérarchies.

2.5- Les effets de l'origine ethnique

De manière cumulative avec l'origine sociale et sexuée des élèves, l'origine ethnique est également un élément différenciant les parcours des élèves.

Inégalités d'orientation. Ce qui relève de l'origine ethnique (Françoise Lorcerie, Aix-Marseille Université, CNRS, IREMAM)

La question de l'orientation est traitée dans le débat public comme le révélateur par excellence de la qualité de « l'intégration » des enfants migrants et issus de l'immigration en France, et ce depuis le début des recherches sur la question, dans les années 1980. S'opposent alors deux visions : l'une qui déplore les inégalités d'orientation dont ces enfants seraient les victimes, en constatant notamment leur concentration dans les classes de perfectionnement et sections d'éducation spécialisées (SES, ancêtres des SEGPA, Sections d'Enseignement Général et Professionnel Adapté) ; l'autre qui prend le contrepied de cette approche en soulignant que ces enfants ont des parcours scolaires analogues aux enfants « natifs » de même condition sociale, c'est-à-dire appartenant aux couches les plus défavorisées de la population pour ce qui est du statut socio-économique et du capital scolaire des parents.

La toute première étude quantitative française argumente la seconde façon de voir : les enfants d'immigrés ont des parcours scolaires identiques à ceux de leurs pairs de milieu défavorisé¹³¹.

¹²⁸ Bugeja-Bloch, Couto, 2018, op. cit.

¹²⁹ Couppié T., Epiphane D., « Que sont les filles et les garçons devenus ? Orientation scolaire atypique et entrée dans la vie active », Bref n°178, CEREQ, septembre 2001.

¹³⁰ Baudelot, Establet, 1992, op. cit.

¹³¹ Boulot S., Boyson-Fradet D., *Les immigrés et l'école, une course d'obstacles : lectures de chiffres (1973-1987)*,

Reposant sur des indicateurs de valeur limitée, mobilisant une technique statistique élémentaire, cette étude a été accueillie avec scepticisme. Sa conclusion allait pourtant s'avérer solide. Les études quantitatives vont se multiplier à partir de la deuxième moitié des années 1990¹³². Cherchant à mesurer les inégalités d'orientation des élèves migrants ou issus de l'immigration, elles procéderont avec des indicateurs plus précis pour décrire l'origine des élèves ainsi que leur parcours, mobiliseront des bases de données à grand nombre d'individus (les panels DEPP), voire très grand nombre (l'enquête INED-INSEE « Trajectoires et origines », passée en 2008), mettront en œuvre les technologies statistiques les plus puissantes (la régression logistique), seront effectuées par des chercheurs indépendants (Yaël Brinbaum, Jean-Luc Primon, Mathieu Ichou) aussi bien que par des chercheurs du ministère (Jean-Paul Caille). Le résultat est invariable jusqu'à ce jour : si l'on prend comme indicateur le parcours scolaire des élèves, structuré par l'orientation après la troisième, puis après la seconde et l'obtention du baccalauréat, il n'y a pas de différence significative entre les enfants de la population majoritaire et ceux issus de l'immigration, toutes choses égales par ailleurs. La seule différence globale repérable statistiquement est à l'avantage des filles issues de l'immigration (comparées aux filles « natives ») : elles reçoivent un léger coup de pouce au moment de l'orientation troisième-seconde et conservent cet avantage au niveau du baccalauréat¹³³.

Ce résultat pourrait amener à la conclusion qu'il n'y a rien de spécial à dire sur les inégalités scolaires que connaissent les enfants d'immigrés en matière d'orientation. On pourrait en rester au constat que le système français est *inégalitaire* socialement, mais *pas injuste* ethniquement. Ce serait trop simple et ferait passer à côté d'enjeux importants. On peut faire quatre ordres de remarques complémentaires.

1. Tout d'abord, ce résultat global est obtenu en agrégeant les parcours des élèves issus de l'immigration, quelle que soit la provenance des familles. Or en France les provenances sont déséquilibrées, certains flux migratoires dominant largement et ils focalisent les travaux qualitatifs : ce sont les flux en provenance du Portugal et de l'ex-empire colonial français, principalement l'Algérie et le Maroc. Il est intéressant de pouvoir mettre à l'épreuve la généralité du résultat présenté ci-dessus, en prenant en compte la variété des origines migratoires. C'est ce qu'a permis pour la première fois l'enquête « Trajectoires et origines »,

Paris, L'Harmattan/CIEMI, 1988.

¹³² Brinbaum Y., Kieffer A., « Les scolarités des enfants d'immigrés de la sixième au baccalauréat : différenciation et polarisation des parcours », *Population*, 3, 2009, p. 561-609.

Brinbaum Y., Primon J.-L., « Parcours scolaires et sentiment d'injustice et de discrimination chez les descendants d'immigrés », *Économie et Statistique*, n° 464-465-466, 2013, p. 215-243. http://www.insee.fr/fr/themes/document.asp?reg_id=0&id=4258.

Ichou. M., « 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*, 2013/1, 2013, p. 5-52.

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

Vallet L.-A., Caille A., « Les élèves étrangers ou issus de l'immigration dans l'école et le collège français. Une étude d'ensemble », *Les dossiers d'Éducation et formations*, n°76, 1996.

¹³³ Brinbaum Y., Muguérou L., Primon, J.-L., « La scolarisation des filles d'immigrés : succès et orientations différentielles », *Diversité. Ville-École-Intégration*, 165, 2011, p. 166-172.

avec ses 21 000 enquêtés¹³⁴. Ajoutons que l'enquête qualitative montre en outre la diversité des expériences individuelles de l'école au sein d'une même fratrie¹³⁵.

2. Si les orientations et les parcours sont globalement comparables, toutes choses égales par ailleurs, le vécu subjectif de ces orientations et parcours n'est pas le même. On sait depuis le milieu des années 1990 que le sentiment d'injustice du fait de l'orientation est significativement plus élevé parmi les élèves issus de l'immigration que parmi leurs pairs, toutes choses égales par ailleurs¹³⁶. Ce sentiment est sans aucun doute à mettre en rapport avec l'attente très forte des familles à l'égard de l'école, attente qui s'accompagne de sacrifices financiers plus importants que dans la population « native »¹³⁷. La déception du projet scolaire individuel et familial s'associe à un sentiment de discrimination plus ou moins affirmé¹³⁸, qui varie selon les origines. Il existe ainsi, parmi les élèves issus de l'immigration, des jeunes qui s'éprouvent comme rejetés ou pas aimés par le système. Certains d'entre eux – pas tous – sont dans un processus cumulatif d'échec académique et d'indiscipline¹³⁹. Des observations qualitatives plus anciennes ont relevé la propension de garçons en difficulté scolaire, d'origine algérienne, notamment, à s'estimer victimes du racisme des personnels¹⁴⁰. Le contexte scolaire a changé depuis. Tout récemment, le climat relationnel s'est amélioré dans les établissements populaires¹⁴¹. Il faudra suivre l'évolution du sentiment d'injustice.

3. Le ministère n'est pas enclin à divulguer les données sur la variation des niveaux scolaires selon les établissements et/ou selon les catégories sociales. C'est un autre apport des épreuves PISA que de répondre à des questions qui se posent en France à cet égard. D'enquête en enquête, il apparaît que le niveau de compétences des élèves immigrés et issus de l'immigration est nettement inférieur à celui de leurs pairs « natifs », toutes choses égales par ailleurs. Ce n'est pas une particularité française, mais la France fait partie des pays de l'OCDE où la différence est forte¹⁴². Autrement dit, globalement, orientations et parcours sont identiques en France entre élèves immigrés et non-immigrés, une fois contrôlée la variation sociale, tandis que les niveaux d'apprentissage, eux, sont inégaux. Cette bizarrerie s'explique de façon systémique¹⁴³. Pour

¹³⁴ Brinbaum, Moguérou, Primon, 2015, op. cit.

¹³⁵ Beaud S., *La France des Belhoumi. Portrait de famille (1977-2017)*. Paris, La Découverte, 2018.

Delcroix C., *Ombres et lumières de la famille Nour*. Paris, Payot, 2001, n^{elle} éd 2013.

¹³⁶ Brinbaum Y., Primon J.-L., 2013, op. cit.

Caille J.-P., « Le vécu des phases d'orientation en fin de troisième et de seconde. Les représentations des élèves du panel 1995, sept ans après leur entrée en sixième (enquête Jeunes 2002) », *Educations et Formations*, n°72, septembre 2005, p. 77-99.

¹³⁷ Héran F., dir., « L'école, les élèves et les parents », *Economie et Statistique* n° 293, 1996.

¹³⁸ Delcroix, C. (2001/2013), op. cit.

¹³⁹ Grimault-Leprince A., Merle P., « Les sanctions au collège. Les déterminants sociaux de la sanction et leur interprétation », *Revue française de sociologie* vol. 49-2, 2008, p. 231-267.

¹⁴⁰ Zirotti J.-P., « Pour une sociologie phénoménologique de l'altérité : la constitution des expériences scolaires des élèves issus de l'immigration », dans Aubert F., Tripier M. & F. Vourc'h (dir.), *Jeunes issus de l'immigration. De l'école à l'emploi*, Paris, L'Harmattan, 1997, p. 233-244.

Zirotti J.-P., « Les élèves maghrébins, des acteurs sociaux critiques », dans Lorcerie F. (dir.), *L'École et le défi ethnique*, Paris, ESF & INRP, 2003, p. 209-218.

¹⁴¹ OCDE, *Résultats du PISA 2015. L'excellence et l'équité en éducation*. Volume 1, 2016. https://read.oecd-ilibrary.org/education/resultats-du-pisa-2015-volume-i_9789264267534-fr#page1

OCDE, *Résultats du PISA 2015. France*, Faits marquants. 2017 <https://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-France-FRA.pdf>

¹⁴² OCDE, 2016, op. cit., p.263.

¹⁴³ Felouzis, G., Fouquet-Chauprade, B., Charmillot, S., « Les descendants d'immigrés à l'école en France : entre

arriver à ce résultat, il faut que les contextes locaux d'apprentissage soient de qualité inégale, tandis que les décisions d'orientation qu'ils prennent sont lissées (plus favorables relativement quand le niveau est faible, et l'inverse dans le cas opposé). Cette logique est connue depuis les années 1990, notamment par les travaux de Marie Duru-Bellat. De fait, les données PISA montrent que, de 2000 à 2009, la polarisation sociale des établissements en France a augmenté, de même que la polarisation de leurs résultats¹⁴⁴. Il n'est guère risqué d'affirmer que la polarisation ethnique est responsable d'une bonne part de cette augmentation de la polarisation sociale : c'est une tendance qui se vérifie dans les quartiers urbains, et plus encore dans les établissements scolaires. Elle s'accompagne d'une expérience de ségrégation ou même de ghettoïsation parmi les élèves concernés¹⁴⁵. Elle s'articule au sentiment d'injustice et lui donne une base visible.

4. Cette dernière remarque amène à souligner le fait que, si les décisions d'orientation sont pour une part subies, lorsqu'elles ne correspondent pas au projet individuel ou familial de poursuite d'études, elles ne laissent pas les individus sans réaction. L'une des premières thèses de doctorat soutenues sur la scolarisation des jeunes issus de l'immigration algérienne, portant sur le début des années 1980, mettait déjà en avant la notion de « mobilisation » familiale¹⁴⁶. D'autres travaux ont montré depuis que les familles tirent ressource de la diversité de leurs capitaux pour assurer l'insertion quand la poursuite d'études s'avère impossible¹⁴⁷ ; ou qu'elles cherchent des voies alternatives vers l'enseignement supérieur¹⁴⁸. Il en résulte des parcours contrariés, d'acteurs sociaux qui entrent dans la vie adulte en combattants.

Les travaux sur la mobilité sociale intergénérationnelle dans un contexte migratoire : éclairages internationaux (Sofia Laiz Moreira, AMU, CNRS, LAMES)

Étudier la mobilité sociale intergénérationnelle suppose de considérer une perspective d'étude qui aille au-delà des parcours individuels¹⁴⁹. L'étude des processus de mobilité éducative et professionnelle entre parents et enfants demande, par définition, de décrire et de comprendre comment les positions sociales se transmettent de génération en génération¹⁵⁰. Erikson & Goldthorpe¹⁵¹ définissent le concept de « stratégie de mobilité » comme les stratégies

discontinuité culturelle et discrimination systémique ». *Revue française de pédagogie*, 191, 2015, p. 11-27

¹⁴⁴ Felouzis, G., Charmillot, S., *Les enquêtes PISA*, Que sais-je, PUF, 2012, p.113.

¹⁴⁵ Lardeux L., « Frustration, discrimination et radicalité », in O. Galland et A. Muxel, dir., *La tentation radicale*, PUF, 2018, p. 267-317. Aussi Lardeux L., « De la discrimination aux attitudes protestataires ? Enquête ds les lycées populaires », *Analyses & Synthèses* n° 12, INJEP, 2018.

¹⁴⁶ Zeroulou Z., « Mobilisation familiale et réussite scolaire », *Revue européenne des migrations internationales*, vol. 1-2, 1985, p. 107-117.

¹⁴⁷ Crul M., Keskiner E., Schneider J., Lelie F., "The Multiplier effect. How the accumulation of cultural and social capital explains steep upward mobility of children of low educated immigrants", *Ethnic and racial studies*, vol. 40-2, 2017, p. 321-338.

Santelli E., *La Mobilité sociale dans l'immigration. Itinéraires de réussite des enfants d'origine algérienne*. Toulouse, Presses universitaires du Mirail, 2001.

¹⁴⁸ Crul M., "Children of immigrants and refugees in Europe: Combining outcomes of PISA results and results of other international surveys", site OCDE, 2017. <http://www.oecd.org/education/school/Maurice-Crul-RD11.pdf>

¹⁴⁹ Sáiz López, A. (2004). La migración china en España: Características generales, *Revista CIDOB d'afers internacionals*, pp. 151-163.

¹⁵⁰ Thélot, C. (1991). *La mobilité sociale. La Famille. L'État des Savoirs*, Paris: La Découverte.

¹⁵¹ Erikson, R. & Goldthorpe, J.H. (1993). *The Constant Flux: A Study Of Class Mobility In Industrial Societies*.

qu'adoptent, consciemment ou non, les individus et les familles qui se trouvent dans des positions de classe particulières, « soit pour conserver ces positions, soit pour les améliorer »¹⁵².

Parler de migrations et de famille nous conduit à analyser la relation entre ces deux éléments étroitement liés¹⁵³. Parmi la littérature sur la mobilité sociale, les travaux d'Oso Casas¹⁵⁴ et de Laiz¹⁵⁵ en Espagne et de Oso Casas¹⁵⁶ et de Schmoll en France¹⁵⁷ semblent être les dernières études qui ont travaillé la question de la mobilité sociale intergénérationnelle. Catarino et Morokvasic¹⁵⁸ l'ont également fait en adoptant une perspective genrée.

En effet, des études internationales ont révélé une grande motivation des jeunes filles d'origines migratoires diverses pour une mobilité sociale à partir de la réussite scolaire, et notamment des filles d'origine maghrébine dans le cas français¹⁵⁹. Les nouvelles formes de participation féminine à l'intérieur de la structure familiale supposent également une solution pour éviter les conditionnements de la famille sur leurs parcours individuels¹⁶⁰. Cette perspective d'étude est en relation avec d'autres interprétations internationales qui ont déjà établi le cadre complexe de relations de pouvoir qui influence les stratégies de mobilité sociale intergénérationnelle et qui s'appuie sur des rôles familiaux prédéterminés¹⁶¹. De cette façon, la famille se présente comme le lien qui connecte les domaines macro et micro sociaux et en tant que champs où se déploient les différentes négociations. En effet, il semble nécessaire d'envisager l'analyse des différentes

Oxford: Clarendon Press.

¹⁵² Echeverría Zabalza, J. (1998). "Movilidad social y comportamiento electoral", *Reis*, pp. 237-267.

¹⁵³ Reist D. et Riaño Y. (2008) Hablando de aquí y de allá: patrones de comunicación transnacional entre migrantes y sus familiares. Dans Gioconda Herrera and Jacques Ramírez (Eds.). *América Latina migrante: Estado, familia, identidades*. FLACSO, Ecuador, pp. 303-323. ISBN: 978-9978-67-167-2

¹⁵⁴ Oso Casas, L. (2009). Familia, empresa y movilidad ocupacional: mujeres latinoamericanas en España, *Mélanges de la Casa de Velázquez*. Nouvelle série, 39, (1), pp. 75-96.

¹⁵⁵ Laiz S. (2014). *Avancer le pion : stratégies de mobilité sociale intergénérationnelle dans les migrations familiales argentines et marocaines en Galice, Espagne*. Thèse doctorale, Université de La Corogne.

¹⁵⁶ Oso Casas, L. (Coord.) (2007). *Trans-ciudadanos: hijos de la migración en Francia*. Fundación Francisco Largo Caballero. Ministerio de Trabajo e Inmigración. pp. 185.

¹⁵⁷ Schmoll, C. y Caponio, T. (2011). Lo studio delle seconde generazioni in Francia e in Italia. Tratransnazionalismo e nacionalismo metodológico, en Schmoll C. y Barbagli M. (dir), *Stranieri in Italia. La generazione dopo* (pp. 99-142). Roma: Il Mulino.

Schmoll, C., Kofman, E., Kohli, M. y Kraler, A. (2011). Issues and debates on family related migrations and the migrant family: A European perspective, en Schmoll C., Kofman E., Kohli M., Kraler A. (Dir.), *Gender Generation and the Family in International Migration*, pp. 11-52. Amsterdam: Amsterdam University Press.

¹⁵⁸ Catarino, C. y Morokvasic, M. (2005). "Femmes, genre, migration et mobilités", *Revue européenne des migrations internationales*, 21, (1), pp. 7-27.

¹⁵⁹ Boukhobza, N. (2005a). "L'émergence des beurettes", *Science Humaines*, hors-serie special: Femmes, combats et débats, (4), pp. 56-59.

Boukhobza, N. (2005b). "Les filles naissent après les garçons. Représentations sociales des populations d'origine maghrébine en France", *Revue européenne des migrations internationales*, 21, (1), pp. 227-242.

¹⁶⁰ Laiz S. (2014), op. cit.

Laiz, S. (2017) Género, edad y generación: la familia y los meso determinantes en las trayectorias educativas y ocupacionales de los hijos de inmigrantes marroquíes asentados en España. *Studi Emigrazioni*. (206), aprile - giugno 2017; 258 – 275. Centro Studi Emigrazione di Roma, Italia.

¹⁶¹ Grasmuck, S. y Pessar, P.R. (1991). *Between two islands: Dominican international migration*. California: University of California Press.

Levitt, P. y Schiller, N. (2004). Conceptualizing Simultaneity: A Transnational Social Field Perspective on Society. *International Migration Review*, 38, (3), pp. 1002-1039. (Fall).

Pedone, C. (2004). Negociaciones en torno al asentamiento definitivo de las familias migrantes ecuatorianas: construcción de espacios sociales transnacionales, en *IV congreso sobre la inmigración en España*. Gerona: Universitat de Girona.

attentes, des motivations et des réalisations articulées sur la base d'un objectif commun et familial. Cette affirmation est liée à l'idée de mettre l'accent sur la famille en tant qu'unité de base de la mobilité sociale¹⁶² car c'est à l'intérieur de la famille que s'articulent les configurations de pouvoir ainsi que les hiérarchies basées sur les variables de genre et d'âge¹⁶³.

La littérature internationale sur la mobilité sociale intergénérationnelle, notamment celle produite aux Etats Unis¹⁶⁴ et en Espagne¹⁶⁵ a constaté que la génération des enfants semble attribuer des responsabilités particulières selon la variable « âge ». Ainsi, un rôle « parental » est observé dans le cas des frères et sœurs aînés des familles des origines migrantes diverses et installées, par exemple, en Galice (Espagne), notamment la communauté latino-américaine et maghrébine, selon la recherche conduite entre les années 2011 et 2013 avec ces deux populations d'étude. Dans le cas des familles interviewées, les enfants aînés ont dû faire face à des obligations de type financier pour contribuer à la survie du groupe, en rendant possible la continuité des parcours éducatifs des membres plus jeunes de la fratrie.

Les différents travaux qui se focalisent sur la mobilisation des capitaux familiaux, selon une approche bourdieusienne¹⁶⁶ ont également mis en lumière que quand les stratégies de promotion sociale des enfants à partir de l'acquisition de capital culturel s'avèrent difficiles, une mobilisation en parallèle des autres capitaux familiaux, tels que le capital social et/ou le capital financier, prend une place prédominante pour réussir l'objectif d'amélioration de la position sociale du groupe ou d'évitement du déclassement dans l'échelle sociale du pays d'installation, tel que cela a été constaté dans les travaux d'Oso Casas¹⁶⁷, de Villares¹⁶⁸ ou de Laiz¹⁶⁹ en Espagne. Par exemple, le cas des stratégies des latino-américains, qui investissent dans des projets commerciaux indépendants en dépit de leur niveau d'études pour contourner les barrières discriminatoires qui les empêchent de s'insérer dans les mêmes conditions que leurs homologues natifs sur le marché du travail local ; ou dans le cas des familles maghrébines, qui doivent mobiliser leur capital social à l'intérieur du réseau ethnique pour résoudre le problème de l'insertion professionnelle de leurs enfants, malgré la reproduction des catégories professionnelles entre les générations.

¹⁶² Sáiz, 2004, op. cit. p. 156.

¹⁶³ Laiz, 2017, op. cit.

¹⁶⁴ Valenzuela, J.R.A. (1999). Gender Roles and Settlement Activities Among Children and Their Immigrant Families, *American Behavioral Scientist* (42), pp. 720.

¹⁶⁵ Pedreño Cánovas, A. (2007). Jóvenes españoles e inmigrantes en el espacio público: una investigación sobre la realidad murciana, en López Sala, A. y Cachón Rodríguez, L. *Juventud e Inmigración: Desafíos para la participación y para la Integración* (pp. 137-157). La Laguna: Dirección General de Juventud de la Consejería de Empleo y Asuntos Sociales del Gobierno de Canarias.

Laiz (2017), op. cit.

¹⁶⁶ Bourdieu, P. (1979). Los Tres Estados del Capital Cultural, *Sociológica*, (5), pp. 11-17.

Bourdieu, P. (1980). Le capital social, *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, (31), janvier 1980. pp. 2-3.

¹⁶⁷ 2009, op. cit.

¹⁶⁸ 2010, op. cit.

¹⁶⁹ Laiz, S. (2016) Familias migrantes y estrategias de movilidad social intergeneracional en las migraciones argentinas y marroquíes a Galicia: un enfoque inter-seccional, dans "Procesos migratorios y dinámicas familiares desde una perspectiva de género. Circuitos en, desde y hacia América Latina" (Coords.) Gil Araujo, S. et Rosas, C., *Odisea. Revista de Estudios Migratorios*, (3) 78-98, 2016. Ed. Instituto de Investigación Gino Germani, Universidad de Buenos Aires, Argentina.



Conclusion

A l'issue de cette synthèse de la littérature concernant la liaison collège/lycée, plusieurs éléments de réflexion nous semblent importants à souligner.

Tout d'abord, les travaux existants font apparaître nettement que le passage de la troisième à la seconde constitue un moment clé dans les différenciations des parcours scolaires des élèves puisque c'est à la fin du collège que la transition entre un tronc commun de formation – certes déjà inégalitaire en termes d'acquis - et des choix d'orientation diversifiés s'opère. Ensuite, les recherches passées en revue mettent en évidence différents processus inégalitaires qui parcourent ce moment de passage entre collège et lycée. Ces processus sont relationnels et relèvent de la conjonction de choix opérés dans différentes sphères : la sphère familiale où se réalisent les choix de l'élève et de sa famille ; la sphère scolaire où s'expriment les positionnements de l'institution et de ses agents ; la sphère sociale au sens large et les rapports sociaux (de classe, de sexe et de genre) qui la parcourent. Enfin, dans ce moment de transition se condensent des temporalités multiples : le passé personnel, familial et scolaire ; le moment de la décision d'orientation entérinée par les conseils de classe ; les ouvertures et fermetures potentielles que cela offre pour l'avenir scolaire, professionnel et personnel de l'élève.

En ce sens, le passage de la troisième à la seconde illustre bien ce que Michel Grossetti appelle une « bifurcation », à savoir « un changement à l'issue partiellement imprévisible entraînant des effets à des échelles plus larges de temps, de masse ou de contexte »¹⁷⁰. Cet auteur souligne deux risques dans l'étude de ce type de phénomène : considérer que dans ces moments de bifurcation « tout est possible » ou au contraire que « tout est déterminé »¹⁷¹. Si l'on revient à la transition collège/lycée, cela signifie que si tous les choix d'orientation ne sont pas ouverts pour tous les élèves (un garçon de milieu populaire ayant de fortes difficultés scolaires déjà anciennes aura par exemple peu de chances de s'orienter et réussir en filière générale), il n'en demeure pas moins que le risque est de transformer ces tendances en termes de probabilités en des déterminismes réifiés (considérer qu'il n'y a pas d'autres voies possibles que celles qui s'expriment de manière majoritaire). Or l'étude des bifurcations montre qu'une part d'« imprévisibilité »¹⁷² ou de « vague »¹⁷³ reste toujours présente. Si la sociologie de l'éducation s'est le plus souvent intéressée à la construction des inégalités scolaires, elle a également montré qu'il pouvait exister des « réussites improbables » telles que celles relatées par J.-P. Laurens dans son ouvrage *Un sur cinq cents ou la réussite scolaire en milieu populaire*¹⁷⁴ ou des « échecs improbables présentés par Gaëlle Henri-Panabière dans *Des héritiers en échec scolaire*¹⁷⁵.

¹⁷⁰ Grossetti M. (2003), « Eléments de discussion pour une sociologie des bifurcations (contingences, événements, et niveaux d'action) », *Anticipation*, Jan 2003, En ligne : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00476440/document>, p.9.

¹⁷¹ Ibid., p.5.

¹⁷² Ibid.

¹⁷³ Livet P., Nef F. (2009), *Les êtres sociaux : processus et virtualités*, Paris, Hermann.

¹⁷⁴ Laurens J.-P. (1992), *Un sur cinq cents. La réussite scolaire en milieu populaire*, Toulouse, Presses universitaires du Mirail.

¹⁷⁵ Henri-Panabière G. (2010), *Des héritiers en échec scolaire*, Paris, La Dispute.



Bibliographie thématique

Le collège et le lycée : deux institutions à l'histoire et aux enjeux distincts

- Bautier E., Rochex J.-Y. (1998), *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens. Démocratisation ou massification ?*, Paris, Armand Colin.
- De Dainville F. (1955), « Effectif des collèges et scolarité aux XVII^e et XVIII^e siècles dans le Nord-Est de la France », *Population*, 10^e année, n°3. pp. 455-488.
- Defresne F., Krop J. (2016), « La massification scolaire sous la Ve République », *Education et Formations*, n°91, septembre 2016.
- DEPP (2018), « Résultats définitifs de la session 2017 du baccalauréat », *Note d'information*, n°18.03, mars 2018.
- Dubet F. (1991), *Les lycéens*, Paris, Seuil.
- Isambert-Jamati V. (1985), « Quelques rappels de l'émergence de l'échec scolaire comme "problème social" dans les milieux pédagogiques français », in Plaisance E. (dir.), *L'chec scolaire : nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques*, Paris, Editions du CNRS, p.155-163.
- Luc J.-N. (2008), « Lycée », in Van Zanten (dir.), *Dictionnaire de l'éducation*, Paris, puf.
- Marchand P. (2006), « Histoire et commémoration : le bicentenaire des lycées (1802-2002) », *Histoire de l'éducation*, n°109.
- MEN (2007), « Le baccalauréat 2007. Tableaux statistiques », en ligne : <http://cache.media.education.gouv.fr/file/47/9/5479.pdf>
- Prost A. (2015), « Brève histoire des collèges », *Le Débat*, n°187, p.157-168.

Le passage troisième/seconde et ses variations : repères statistiques

- DEPP (2017), *Repères et références statistiques 2017*, En ligne : http://cache.media.education.gouv.fr/file/2017/41/3/depp_rers_2017_801413.pdf.
- DGESCO (2016), *Tableau de bord académique de l'éducation prioritaire*, En ligne : https://www.reseau-canope.fr/education-prioritaire/fileadmin/user_upload/user_upload/comprendre/donnees_cles/2016-2017/EP2016_aix_marseille.pdf.
- MEN (2018), *Filles et garçons sur le chemin de l'égalité de l'école à l'enseignement supérieur*, En ligne : http://cache.media.education.gouv.fr/file/2018/80/0/depp-ni-2018-filles-et-garcons_906800.pdf.

Les effets de territoire

- Audren G, 2015, « Géographie de la fragmentation urbaine et territoires scolaires à Marseille », thèse de doctorat, 522p. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/tel-01244911/document>
- Audren G., Baby-Collin V., Dorier E., 2016, « Quelles mixités dans une ville fragmentée ? Une approche par les dynamiques locales de l'espace scolaire à Marseille », *Lien social et Politique*. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01417984/document>.
- Audren G., Baby-Collin V., 2017, « Ségrégation socio-spatiale et ethnicisation des territoires scolaires à Marseille », *Belgeo, Revue belge de géographie*, 2-3, <http://belgeo.revues.org/18726>
- Audren G., Jeanmougin H., Valcin M., 2017, « L'école un lieu d'ancrage dans la ville », pp.268-302, in Bouillon F., Baby-Collin V., Deboulet A., « *Ville ordinaire, citadins*

- précaires : transition ou disparation programmée des quartiers tremplin ?* », rapport de recherche rendu au PUCA (plan urbanisme construction architecture).
- Audren G., Dorier E., Rouquier D., à paraître 2018, « Géographie de la fragmentation urbaine et territoires scolaires : effets des contextes locaux sur les pratiques scolaires à Marseille », in Danic I., David O., Fontar B., Grimault-Leprince A., Le Mentec M. (co-dir.), *Les inégalités éducatives selon les espaces de vie*, Presses Universitaires de Rennes.
- Barthon C., Monfroy B., 2005, « Les espaces locaux d'interdépendance entre collèges : l'exemple de la ville de Lille », *Espace, populations, sociétés*, n° 3, pp. 385-396.
- Ben Ayed C., Broccolichi S., Monfroy B., 2013, « Quels impacts de l'assouplissement de la carte scolaire sur la ségrégation sociale au collège ? Tendances nationales et déclinaisons locales contrastées », *Éducation et formations*, n° 83, pp. 39-57.
- Charmes E., 2007, « Carte scolaire et clubbisation des petites communes périurbaines », *Sociétés contemporaines*, n° 67, pp. 67-74.
- Duru-Bellat M., Perretier E. (2007), « L'orientation dans le système éducatif français, au collège et au lycée », Rapport pour le HCE (Haut Conseil de l'Éducation).
- Felouzis G., Liot F., Perroton J., 2002, « La ségrégation ethnique au collège », extrait du rapport de recherche, École, Ville, Ségrégation. La polarisation sociale et ethnique des collèges dans l'académie de Bordeaux, CADIS-LAPSAC, Université de Bordeaux 2.
- François, JC., Poupeau F., Courratier E., 2005, « De l'espace résidentiel à l'espace scolaire : les pratiques d'évitement scolaire en Ile de France », Ministère de l'Éducation Nationale, rapport de recherche pour le compte du ministère de l'Éducation Nationale et de la DATAR.
- François JC, Poupeau F., 2008, *Le sens du placement. Ségrégation résidentielle et ségrégation scolaire*, Paris, Ed. Raisons d'agir.
- François JC., Poupeau F., 2009, « Le sens du placement scolaire : la dimension spatiale des inégalités sociales », *Revue française de pédagogie*, n° 79, pp.77-97.
- Giband D., Lacquement G., (dir.), 2007, *La ville et ses marges scolaires*, Presses universitaires de Perpignan, coll. « Études ».
- Merle P., 2010, « Structure et dynamique de la ségrégation sociale dans les collèges parisiens », *Revue française de pédagogie*, n°170.
- Merle P., 2011, « La carte scolaire et son assouplissement, Politique de mixité sociale ou de ghettoïsation des établissements ? », *Sociologie*, n°1, pp. 39-51.
- Merle P., 2012, *La ségrégation scolaire*, Ed. La Découverte, coll. « Repères », Thèses et débat.
- Oberti M., 2007, *L'école dans la ville : ségrégation, mixité carte scolaire*, Paris, Presses de Sciences Politiques.
- Oberti M., Preteceille E., Rivière C., 2012, « Les effets de l'assouplissement de la carte scolaire dans la banlieue parisienne », Rapport intermédiaire HALDE/DEPP, Paris, Sciences Po-OSC.
- Piketty T, Valdenaire J., 2006, « L'impact de la taille des classes sur la réussite scolaire dans les écoles, collèges et lycées français », MEN, Les dossiers évaluations et statistiques, École des hautes études en sciences sociales, n° 173, 154 p.
- Schiff C, 2012, « En marge du métier, dispositifs d'intégration et pratiques enseignantes face aux élèves primo-migrants en collège », in Chantal Crenn et al., *Du point de vue de l'ethnicité*, Armand Colin « Recherches », pp. 111-124.

- Thomas F., Thaurel Richard M., 2005, « Typologie des collèges publics: Disparités entre collèges public en 2003-2004 », *Education et formations*, n° 71, pp. 117-135.
- Van Zanten A., 2001, *L'école de la périphérie : scolarité et ségrégation en banlieue*, PUF.
- Van Zanten A., 2009, *Choisir son école. Stratégies familiales et médiation locales*, PUF, coll. « Le lien social ».

Les effets sur la réussite scolaire

- Bonnery S. (2007), *Comprendre l'échec scolaire. Elèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*, Paris, La Dispute.
- Duguet, Mener et Morlaix (2016). « Les déterminants de la réussite à l'université : Quels apports de la recherche en éducation, quelles perspectives de recherche ? » *SPIRALE : revue de recherche en éducation*, supplément électronique N° 57 (31-53).
- Dupont, S., Clercq, M. & Galand, B. (2015). Les prédicteurs de la réussite dans l'enseignement supérieur : Revue critique de la littérature en psychologie de l'éducation. *Revue Française de Pédagogie* # 191. (105-136).
- Duru-Bellat, M. (1995). « Des tentatives de prédiction aux écueils de la prévention en matière d'échec en première année d'université ». *Savoir éducation/formation*, 3, 399-416.
- Duru-Bellat, M. (1990). *L'école des filles : quelle formation pour quels rôles sociaux ?*, Paris : l'Harmattan.
- Felouzis, G. (2000). « Repenser les inégalités à l'université. Des inégalités sociales aux inégalités locales dans trois disciplines universitaires ». *Sociétés contemporaines*, 38(1), 67-97.
- Gury, N. (2007). Les sortants sans diplôme de l'enseignement supérieur : temporalités de l'abandon et profils des décrocheurs. *L'orientation scolaire et professionnelle*, (36/2), 137-156.
- Giret J.-F. (2011). « L'activité rémunérée des étudiants. Observatoire national de la Vie Étudiante. Les mondes étudiants : enquête conditions de vie 2010 ». *La documentation française* (207-216).
- Lahire, B. (2003). « Les difficultés scolaires des étudiants issus des milieux populaires ». Colloque « Démocratie, Classes Préparatoires et Grandes Ecoles ». Conférence des Grandes Ecoles. (60-69)
- Lemaire, S. (2000). L'« es facteurs de réussite dans les deux premières années d'enseignement supérieur (DEUG, DUT, BTS) ». Note d'information-Direction de la programmation et du développement, (25), 1-6.

La place des familles dans l'orientation

- Asdih, C. (2017). Coéducation, compétences parentales et professionnelles. *Administration & éducation* (153), 31-36.
- Ballion Robert, 1982. *Les consommateurs d'école*. Paris : Stock. 312 p.
- Bisson-Vaivre, C., & Kherroubi, M. (2017). Avant-propos. *Administration & éducation* (153), 5-8.
- Caille, Jean Paul. 2001, *Les familles et le collège : perception de l'établissement et relations avec les enseignants au début des études secondaires*. *Education et formation* n°60, juillet septembre 2001.

- Charlot, B. (1998). Quelle relance pour les ZEP ? Actes des Assises nationales des ZEP.
- Charlot, B., Bautier, E., & Rochex, J.-Y. (1992). *Ecole et savoir dans les banlieues ... et ailleurs*. Paris : A. Colin.
- Dubet François, 1997 (Ed.) *Ecole, familles : le malentendu*. Paris, Textuel. 167 p.
- Glasman Dominique, 1992. *L'école réinventée. Le partenariat dans les zones d'éducation prioritaires*. Paris : L'harmattan. 200 p.
- Guillaume, F. R. (2001). Enseigner en ZEP : est-ce encore le même métier ? *Education et formations* (61), 75-82.
- Hache, C. (2017). Les représentations des enseignants de ZEP sur la relation école/famille à travers le prisme des élèves en grande réussite scolaire. *Education & Devenir* (28), 38-46.
- Heurdiere, L. (2008). *Vingt ans de politique d'éducation prioritaire dans trois départements français*. Doctorat en Sciences de l'éducation, Université René Descartes-Paris V.
- Jellab, A. (2017). Suffit-il de choisir et de décider pour bien s'orienter ? Les enseignements de l'expérimentation de la décision d'orientation revenant aux parents en fin de collège. *Administration & éducation* (153), 59-66.
- Journal officiel de la république française. (1975). Loi n°75-620 du 11 juillet 1975 relative à l'éducation "Loi Haby". Récupéré sur <https://www.legifrance.gouv.fr/affichCodeArticle.do?cidTexte=LEGITEXT000006071191&idArticle=LEGIARTI000006524371>
- Lorcerie Françoise, 1998, *La coopération des parents et des maîtres. Une approche non psychologique*, Ville Ecole Intégration Diversité, n°114. pp 20-34
- Maire Sandos, M.-O. (2017). Professionnaliser les relations école-famille. *Administration & éducation* (153), 37-42.
- MEN. (2013). Renforcer la coopération entre les parents et l'école dans les territoires. Circulaire n°2013-142 du 15 octobre 2013. *Bulletin officiel de l'éducation nationale* (38). Récupéré sur http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=74338
- Millet, M., & Thin, D. (2017). Ni gêneurs, ni partenaires, mais sous pression institutionnelle. Les familles d'élèves en ruptures scolaires. *Administration & éducation* (153), 81-85.
- Perier, Pierre. 2005. *Ecole et familles populaires. Sociologie d'un différend*. Rennes : PUR. 221 p.
- Poucet, B. (2017). Les parents, l'école publique et la République. *Administration & éducation* (153), 23-30.

Les inégalités sociales dans les choix d'orientation des familles

- 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 | 2011, 15-38.
- De Besses, M. (2007). « L'estime de soi, enjeu éducatif pour préparer à la vie professionnelle . Formation Emploi, *Revue française de sciences sociales*, 98 , 109-121.
- Duru-Bellat M, Van Zanten A. (2006), *Sociologie de l'école*, Paris, Armand Colin.
- Duru-Bellat M. , Perretier E. (2007). « L'orientation dans le système éducatif français, au collège et au lycée », *Rapport pour le HCE (Haut Conseil de l'Education)*. 73 p.
- DEP (2006), « Devenir des élèves neuf ans après leur entrée en sixième », *Note d'information*, O6-11, avril.

- Landrier, S., & Nakhili, N. (2010). Comment l'orientation contribue aux inégalités de parcours scolaires en France. *Formation Emploi, Revue française de sciences sociales*, 109(1), 23-36.
- Nussbaum, M. C. (2011). *Creating Capabilities. The Human Development Approach*. Cambridge, London: Harvard University Press.
- Olympio, N. (2013). *Parcours de formation et d'insertion : une comparaison des systèmes éducatifs français et suisse à l'aune de la théorie des capacités*. Thèse de doctorat. Aix-en-Provence : Université Aix-Marseille.
- Picard, F., Olympio, N., Masdonati, J., et Bangali, M., (2015), « Justice sociale et orientation scolaire : l'éclairage de l'approche par les « capacités » d'Amartya Sen », *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], 44/1
- Sen, A. (1992). *Inequality Re-Examined*. Harvard: Harvard University Press.
- Vrignaud, P. (2016). *L'évolution des intentions d'orientation et du choix professionnel au cours du collège : l'impact du genre et de l'origine sociale. Contribution au rapport du Cnesco : Comment l'école amplifie-t-elle les inégalités sociales et migratoires ?*

Les effets des différences filles/garçons sur les inégalités d'orientation

- Baudelot C., Establet R., *Allez les filles ! Une révolution silencieuse*, Paris, Seuil [1992] 2005.
- Blanchard M., Orange S., Pierrel A., *Filles + Sciences = Une équation insoluble ? Enquête sur les classes préparatoires scientifiques*, Paris, Éditions de la rue d'Ulm, 2016.
- Bourdieu P., Passeron J.-C., *Les héritiers : les étudiants et la culture*, Paris, Minuit, 1964.
- Bourdieu P., Passeron J.-C., *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Minuit, 1970.
- Brinbaum Y., Mogueurou L., Primon, J.-L., « La scolarisation des filles d'immigrés : succès et orientations différentielles », *Diversité. Ville-École-Intégration*, 165, 2011, p. 166-172.
- Bugeja-Bloch F., Couto M.-P., « Le Parcoursup des filles. Classe et genre à l'université », *La Vie des idées*, 1er juin 2018. ISSN : 2105-3030. URL : <http://www.laviedesidees.fr/Le-Parcoursup-des-filles.html>
- Caille J.-P., Lemaire S., (2002), « Filles et garçons faces à l'orientation », *Éducation et formations*, n° 63, pp. 111-121.
- Caille J.-P., Nauze-Fichet E. (dir.), « Les représentations des élèves du panel 1995, sept ans après leur entrée en sixième (enquête Jeunes 2002) », *Education et Formation*, n°72, septembre 2005.
- Couppié T., Epiphane D., « Que sont les filles et les garçons devenus ? Orientation scolaire atypique et entrée dans la vie active », *Bref* n°178, CEREQ, septembre 2001.
- Depoilly S., *Filles et garçons au lycée pro. Rapport à l'école et rapport de genre*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2014.
- Duru-Bellat M., *L'école des filles : Quelle formation pour quels rôles sociaux ? Nouvelle édition revue et actualisée*. L'Harmattan, 2004, Bibliothèque de l'Education. <halshs-00006540>
- Duru-Bellat M., Kieffer A., Marry C., « La dynamique des scolarités des filles : le double handicap questionné ». In: *Revue française de sociologie*, 2001, 42-2. pp. 251-280. URL : https://www.persee.fr/doc/rfsoc_0035-2969_2001_num_42_2_5354
- Enquête Jeunes 2002 (2005), « Les premiers bacheliers du panel : aspirations, image de soi et choix d'orientation », *Education et formations*, n°72, septembre 2005.

- Marry C., 2001, « Filles et garçons à l'école : du discours muet à la controverse des années 1990 », in Laufer J., Marry C. et Maruani M. (dir.), *Masculin-Féminin : questions pour les sciences de l'homme*, PUF.
- Marry C., *Les femmes ingénieurs, une révolution respectueuse*, Paris, Belin, 2004
- Palheta U. *La domination scolaire. Sociologie de l'enseignement professionnel et de son public*. Paris : PUF, 2012, 354 p.
- Terrail J.-P., « Réussite scolaire : la mobilisation des filles », *Sociétés contemporaines*, 11-12, 1992, p. 53-89.

Les effets de l'origine ethnique

- Beaud S., *La France des Belhoumi. Portrait de famille (1977-2017)*. Paris, La Découverte, 2018.
- Boulot S., Boyson-Fradet D., *Les immigrés et l'école, une course d'obstacles : lectures de chiffres (1973-1987)*, Paris, L'Harmattan/CIEMI, 1988.
- Brinbaum Y., Kieffer A., « Les scolarités des enfants d'immigrés de la sixième au baccalauréat : différenciation et polarisation des parcours », *Population*, 3, 2009, p. 561-609.
- Brinbaum Y., Mogueu L., Primon, J.-L., « La scolarisation des filles d'immigrés : succès et orientations différentielles », *Diversité. Ville-École-Intégration*, 165, 2011, p. 166-172.
- Brinbaum Y., Primon J.-L., « Parcours scolaires et sentiment d'injustice et de discrimination chez les descendants d'immigrés », *Économie et Statistique*, n° 464-465-466, 2013, p. 215-243. http://www.insee.fr/fr/themes/document.asp?reg_id=0&id=4258.
- Brinbaum, Y., Mogueu, L., Primon, J.-L., « Les trajectoires du primaire au supérieur des descendants d'immigrés et de natifs d'un DOM », in C. Beauchemin, C. Hamel et P. Simon (dir.), *Trajectoires et origines. Enquête sur la diversité des populations en France*, Paris, Éditions de l'INED, 2015, p. 175-202.
- Brinbaum Y., Farges G., Tenret E., « Trajectoires scolaires des élèves issus de l'immigration: quelles évolutions ? ». Contribution au rapport : *Comment l'école amplifie-t-elle les inégalités sociales et migratoires?* Conseil national d'évaluation du système scolaire (CNESCO), 2016.
<http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/10/brinbaum.pdf>
- Caille J.-P., « Le vécu des phases d'orientation en fin de troisième et de seconde. Les représentations des élèves du panel 1995, sept ans après leur entrée en sixième (enquête Jeunes 2002) », *Educations et Formations*, n°72, septembre 2005, p. 77-99.
- Crul M., "Children of immigrants and refugees in Europe: Combining outcomes of PISA results and results of other international surveys", site OCDE, 2017•
<http://www.oecd.org/education/school/Maurice-Crul-RD11.pdf>
- Crul M., Keskiner E., Schneider J., Lelie F., "The Multiplier effect. How the accumulation of cultural and social capital explains steep upward mobility of children of low educated immigrants", *Ethnic and racial studies*, vol. 40-2, 2017, p. 321-338.
- Delcroix C., *Ombres et lumières de la famille Nour*. Paris, Payot, 2001, n^{elle} éd 2013.
- Dhume, F., Dukic S., Chauvel S., Perrot P., *Orientation scolaire et discrimination. De l'(in)égalité de traitement selon l'origine*, Paris, La Documentation française, 2011.
- Felouzis, G., Charmillot, S., *Les enquêtes PISA*, Que sais-je, PUF, 2012.

- Felouzis, G., Fouquet-Chauprade, B., Charmillot, S., « Les descendants d'immigrés à l'école en France : entre discontinuité culturelle et discrimination systémique ». *Revue française de pédagogie*, 191, 2015, p. 11-27.
- Grimault-Leprince A., Merle P., « Les sanctions au collège. Les déterminants sociaux de la sanction et leur interprétation », *Revue française de sociologie* vol. 49-2, 2008, p. 231-267.
- Héran F., dir., « L'école, les élèves et les parents », *Economie et Statistique* n° 293, 1996.
- Ichou, M., « 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*, 2013/1, 2013, p. 5-52.
- Ichou, M., « Origine migratoire et inégalités scolaires : étude longitudinale des résultats scolaires des descendants d'immigrés en France et en Angleterre », *Revue française de pédagogie*, n°191, 2015, p. 29-46.
- Lardeux L., « Frustration, discrimination et radicalité », in O. Galland et A. Muxel, dir., *La tentation radicale*, PUF, 2018, p. 267-317. Aussi Lardeux L., « De la discrimination aux attitudes protestataires ? Enquête ds les lycées populaires », *Analyses & Synthèses* n° 12, INJEP, 2018.
- OCDE, *Résultats du PISA 2015. L'excellence et l'équité en éducation*. Volume 1, 2016.
https://read.oecd-ilibrary.org/education/resultats-du-pisa-2015-volume-i_9789264267534-fr#page1
- OCDE, *Résultats du PISA 2015. France*, Faits marquants. 2017
<https://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-France-FRA.pdf>
- Santelli E., *La Mobilité sociale dans l'immigration. Itinéraires de réussite des enfants d'origine algérienne*. Toulouse, Presses universitaires du Mirail, 2001.
- Vallet L.-A., Caille A., « Les élèves étrangers ou issus de l'immigration dans l'école et le collège français. Une étude d'ensemble », *Les dossiers d'Education et formations*, n°76, 1996.
- Zeroulou Z., « Mobilisation familiale et réussite scolaire », *Revue européenne des migrations internationales*, vol. 1-2, 1985, p. 107-117.
- Zirotti J.-P., « Pour une sociologie phénoménologique de l'altérité : la constitution des expériences scolaires des élèves issus de l'immigration », dans Aubert F., Tripier M. & F. Vourc'h (dir.), *Jeunes issus de l'immigration. De l'école à l'emploi*, Paris, L'Harmattan, 1997, p. 233-244.
- Zirotti J.-P., « Les élèves maghrébins, des acteurs sociaux critiques », dans Lorcerie F. (dir.), *L'École et le défi ethnique*, Paris, ESF & INRP, 2003, p. 209-218.

Les travaux sur la mobilité sociale intergénérationnelle dans un contexte migratoire : éclairages internationaux

- Boukhobza, N. (2005a). "L'émergence des beurettes", *Science Humaines*, hors-serie special: Femmes, combats et débats, (4), pp. 56-59.
- Boukhobza, N. (2005b). "Les filles naissent après les garçons. Représentations sociales des populations d'origine maghrébine en France", *Revue européenne des migrations internationales*, 21, (1), pp. 227-242.
- Bourdieu, P. (1979). Los Tres Estados del Capital Cultural, *Sociológica*, (5), pp. 11-17.

- Bourdieu, P. (1980). Le capital social, *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, (31), janvier 1980. pp. 2-3.
- Catarino, C. y Morokvasic, M. (2005). "Femmes, genre, migration et mobilités", *Revue européenne des migrations internationales*, 21, (1), pp. 7-27.
- Echeverría Zabalza, J. (1998). "Movilidad social y comportamiento electoral", *Reis*, pp. 237-267.
- Erikson, R. y Goldthorpe, J.H. (1993). *The Constant Flux: A Study Of Class Mobility In Industrial Societies*. Oxford: Clarendon Press.
- Grasmuck, S. y Pessar, P.R. (1991). *Between two islands: Dominican international migration*. California : University of California Press.
- Laiz S. (2014). *Avancer le pion : stratégies de mobilité sociale intergénérationnelle dans les migrations familiales argentines et marocaines en Galice, Espagne*. Thèse doctorale, Université de La Corogne.
- Laiz, S. (2016) Familias migrantes y estrategias de movilidad social intergeneracional en las migraciones argentinas y marroquíes a Galicia: un enfoque inter-seccional, dans "Procesos migratorios y dinámicas familiares desde una perspectiva de género. Circuitos en, desde y hacia América Latina" (Coords.) Gil Araujo, S. et Rosas, C., *.Odisea. Revista de Estudios Migratorios*, (3) 78-98, 2016. Ed. Instituto de Investigación Gino Germani, Universidad de Buenos Aires, Argentina.
- Laiz, S. (2017) Género, edad y generación: la familia y los meso determinantes en las trayectorias educativas y ocupacionales de los hijos de inmigrantes marroquíes asentados en España. *Studi Emigrazioni*. (206), aprile - giugno 2017; 258 – 275. Centro Studi Emigrazione di Roma, Italia.
- Levitt, P. y Schiller, N. (2004). Conceptualizing Simultaneity: A Transnational Social Field Perspective on Society. *International Migration Review*, 38, (3), pp. 1002-1039. (Fall).
- Oso Casas, L. (Coord.) (2007). *Trans-ciudadanos: hijos de la migración en Francia*. Fundación Francisco Largo Caballero. Ministerio de Trabajo e Inmigración. pp. 185.
- Oso Casas, L. (2009). Familia, empresa y movilidad ocupacional: mujeres latinoamericanas en España, *Mélanges de la Casa de Velázquez*. Nouvelle série, 39, (1), pp. 75-96.
- Pedreño Cánovas, A. (2007). Jóvenes españoles e inmigrantes en el espacio público: una investigación sobre la realidad murciana, en López Sala, A. y Cachón Rodríguez, L. *Juventud e Inmigración: Desafíos para la participación y para la Integración* (pp. 137-157). La Laguna: Dirección General de Juventud de la Consejería de Empleo y Asuntos Sociales del Gobierno de Canarias.
- Pedone, C. (2004). Negociaciones en torno al asentamiento definitivo de las familias migrantes ecuatorianas: construcción de espacios sociales transnacionales, en *IV congreso sobre la inmigración en España*. Gerona: Universitat de Girona.
- Reist D. et Riaño Y. (2008) Hablando de aquí y de allá: patrones de comunicación transnacional entre migrantes y sus familiares. Dans Gioconda Herrera and Jacques Ramírez (Eds.). *América Latina migrante : Estado, familia, identidades*. FLACSO, Ecuador, pp. 303-323. ISBN: 978-9978-67-167-2
- Sáiz López, A. (2004). La migración china en España: Características generales, *Revista CIDOB d'afers internacionals*, pp. 151-163.

- Schmoll, C. y Caponio, T. (2011). Lo studio delle seconde generazioni in Francia e in Italia. *Tratransnazionalismo e nacionalismo metodológico*, en Schmoll C. y Barbagli M. (dir), *Stranieri in Italia. La generazione dopo* (pp. 99-142). Roma: Il Mulino.
- Schmoll, C., Kofman, E., Kohli, M. y Kraler, A. (2011). Issues and debates on family related migrations and the migrant family: A European perspective, en Schmoll C., Kofman E., Kohli M., Kraler A. (Dir.), *Gender Generation and the Family in International Migration*, pp. 11-52. Amsterdam : Amsterdam University Press.
- Thélot, C. (1991). *La mobilité sociale. La Famille. L'État des Savoirs*, Paris: La Découverte.
- Valenzuela, J.R.A. (1999). Gender Roles and Settlement Activities Among Children and Their Immigrant Families, *American Behavioral Scientist* (42), pp. 720.
- Villares Varela, M. (2010). *Inmigración y empresa en Galicia: la movilización diferencial del capital financiero, humano y social*. Tesis doctoral. Universidade da Coruña.