

EXAMEN THEMATIQUE DE L'EQUITE DANS L'EDUCATION

RAPPORT ANALYTIQUE DE PAYS

FRANCE

Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche

Novembre 2004

L'équité dans l'éducation en France

**Rapport de base national
présenté dans le cadre de l'activité de l'OCDE
(Organisation de coopération et de
développement économiques)**

Novembre 2004

TABLE DES MATIERES

REMERCIEMENTS.....	5
INTRODUCTION	6
SECTION I : LE CONTEXTE	7
CHAPITRE 1 : LE CONTEXTE ET LA SITUATION	7
1. Recherches et statistiques sur l'équité.....	7
2. L'adaptation du système éducatif aux évolutions de la population.....	8
3. L'élévation générale du niveau d'instruction depuis le début des années 60.....	9
SECTION II : LES CONSTATS SUR L'ÉQUITÉ EN FRANCE.....	13
CHAPITRE 2 : PROFIL DE L'ÉQUITÉ.....	13
1. Des trajectoires scolaires différenciées selon l'origine sociale	14
2. Des trajectoires différentes selon le sexe	19
3. Des trajectoires différentes entre nationaux et étrangers.....	21
4. Des trajectoires différentes selon la région	23
SECTION III : LES CAUSES ET LES EXPLICATIONS.....	25
CHAPITRE 3 : TRANSMISSION INTERGÉNÉRATIONNELLE DES INÉGALITÉS	25
CHAPITRE 4 : LES CAUSES DES INÉGALITÉS.....	28
1. Les facteurs socio-culturels	28
2. Le rôle du système scolaire dans les inégalités d'orientation : Les processus d'orientation sont-ils équitables et efficaces ?.....	29
3. Le rôle du système éducatif comme fournisseur d'information.....	31
4. Les inégalités de contexte de scolarisation engendrées par les conditions sociales locales et les stratégies des acteurs	32
5. La question du redoublement	34
6. Et pour les filles.....	35
SECTION IV : LES POLITIQUES	37
CHAPITRE 5 : LES POLITIQUES ÉDUCATIVES DE LUTTE CONTRE LES INÉGALITÉS (OBJECTIFS, COÛTS, RÉSULTATS).....	37
1. Élaboration et mise en œuvre d'une politique nationale.....	37
1.1. Politiques d'aide aux élèves en difficultés spécifiques à chaque niveau d'enseignement.....	38
1.1.1. A l'école primaire.....	38
1.1.2. Au collège.....	39
1.1.3. Dans les lycées.....	40
1.1.4. Dans l'enseignement supérieur	41
Le système d'accompagnement financier.....	42
Les étudiants étrangers.....	43
Le logement et la restauration	43
Les étudiants handicapés.....	44

1.1.5. Dans le cadre de la formation continue des adultes.....	44
2.2. Politiques communes à différents niveaux d'enseignement.....	45
2.2.1. Politiques en direction des territoires.....	45
La sectorisation pour la mixité sociale.....	45
L'attribution de moyens supplémentaires (emplois et crédits) destinés aux zones défavorisées.....	46
Politique de l'éducation prioritaire (ZEP-REP).....	46
Politiques en faveur des zones rurales.....	48
Politiques territoriales hors temps scolaire.....	48
2.2.2. Politique de santé et d'action sociale en faveur des élèves.....	49
Aides financières à la scolarité.....	51
L'internat scolaire.....	52
2.2.3. Politiques en direction des élèves à besoins particuliers.....	52
Politiques et dispositifs pour les élèves déscolarisés ou en voie de l'être.....	52
Politiques en direction des enfants et jeunes nouveaux arrivants en France.....	54
Scolarisation des enfants du voyage.....	54
Politiques pour l'égalité filles-garçons (propres à l'éducation nationale).....	55
Politiques en faveur des relations entre groupes de cultures différentes :.....	56
ANNEXE 1 : ACTUALISATION POUR L'OCDE DU RAPPORT DE LA FRANCE SUR L'ÉQUITÉ DANS LE SYSTÈME ÉDUCATIF (JUILLET 2006).....	57
La création d'un socle commun de connaissances et de compétences.....	57
La mise en œuvre des « Projets Personnalisés de Réussite Éducative » (PPRE).....	57
La relance de la politique d'éducation prioritaire.....	58
LISTE DES SIGLES UTILISÉS.....	61
BIBLIOGRAPHIE.....	64

REMERCIEMENTS

Le rapport de la France a été réalisé dans le cadre de l'activité du comité de l'éducation de l'OCDE intitulée « l'équité dans l'éducation ». Il a été préparé par un comité de pilotage composé d'experts du ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche auxquels sont adressés tous nos remerciements.

La composition de ce comité était la suivante :

- **M. Jean Ferrier**, inspecteur général de l'éducation nationale, coordonnateur de la rédaction du rapport
- **M. Laurent Brisset**, adjoint du chef du bureau du réseau scolaire -direction de l'enseignement scolaire – ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche
- **Mme Ghislaine Fritsch**, chef du bureau du réseau scolaire – direction de l'enseignement scolaire – ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche
- **M. Denis Meuret**, professeur en sciences de l'éducation à l'université de Bourgogne
- **Mme Fabienne Rosenwald**, adjointe à la sous-direction des études statistiques – direction de l'évaluation et de la prospective -ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche
- M. Jacques Philippe Saint-Gérand** – conseiller auprès du directeur de l'enseignement supérieur - ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche
- **M. Yves Vallat**, chargé de mission au bureau des relations internationales – direction de l'enseignement supérieur -ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche

La coordination de cette activité et du comité de pilotage a été assurée par: -Mme Nadine Prost, chargée de mission « OCDE » à la direction des relations internationales et de la coopération, au ministère de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche (Bureau des institutions multilatérales et de la francophonie), vice-présidente au comité de l'éducation de l'OCDE.

INTRODUCTION

1. Par rapport aux problématiques dominantes des autres pays participant à cette activité de l'OCDE, il convient de noter que la France n'a pas, à proprement parler, de politique éducative spécifique pour les populations qui immigreront sur son territoire. La seule mesure particulière concerne l'apprentissage de la langue française : les enfants et les adolescents qui arrivent en France et dont la maîtrise de la langue française est insuffisante, peuvent être intégrés dans des classes ordinaires ; ils disposent également de classes d'initiation (CLIN) ou classe d'accueil dans le second degré (CLA) dont l'objet est l'apprentissage de la langue française par des maîtres spécialisés dans l'apprentissage du « français langue étrangère » (FLE). Cet enseignement peut se faire en structure fermée, la fréquentation de cette classe étant limitée à quelques mois, soit en structure dite ouverte, les élèves étant regroupés périodiquement dans ces structures. Des enseignements de langues et cultures d'origines peuvent être également mis en place pour les élèves étrangers ou d'origine étrangère comme on le verra ultérieurement.

2. En dehors de ces deux aspects très particuliers, la France n'a pas de politique à destination des minorités, l'objectif étant qu'elles s'intègrent au reste de la population. On s'intéresse aux élèves des zones difficiles, d'une part, aux élèves en difficultés, d'autre part, quelles que soient leurs caractéristiques individuelles. Cette politique peut donc concerner des enfants et adolescents nationaux, issus ou non de l'immigration, ou étrangers. Le fonctionnement du système éducatif français repose sur l'idée que les besoins sont divers et qu'il faut adapter les enseignements à leurs caractéristiques, selon des procédures définies par le ministère, le choix de mettre en œuvre tel ou tel dispositif appartenant aux écoles et établissements du second degré, quand ce ne sont pas les enseignants eux-mêmes qui en décident pour leurs propres élèves.

SECTION I : LE CONTEXTE

CHAPITRE 1 : LE CONTEXTE ET LA SITUATION

3. La recherche de l'équité a une grande importance en France, notamment en matière d'éducation : il s'agit d'une préoccupation première, surtout depuis la loi d'orientation de 1989 : « *L'acquisition d'une culture générale et d'une qualification reconnue est assurée à tous les jeunes, quelle que soit leur origine sociale, culturelle ou géographique* ». On était plutôt sur la base de "*la même chose pour tous en même temps*". Depuis la loi de 1989, la notion de projet d'école reconnaît au contraire des différences entre les écoles. Celle de cycle reconnaît des différences entre les élèves. Jusque-là, c'est plutôt l'uniformité qui dominait le fonctionnement du système. Aussi le rapport proposera une réflexion sur l'équité et une mise en perspective de cette notion et de ses mesures. Il convient en effet, de distinguer équité et iniquité, iniquité et différence, iniquité et inégalité. Une différence, si elle n'est pas traitée, le cas échéant, peut devenir une iniquité. Une inégalité de traitement peut être positive : "discrimination positive", "donner plus et mieux à ceux qui ont moins", par exemple.

4. De nombreuses politiques publiques, en France, ont pour objectif de réduire les inégalités, que celles-ci concernent le territoire, les groupes sociaux ou les individus. Ces politiques transcendent les clivages idéologiques et l'éducation nationale se trouve en première ligne pour mettre en œuvre cette politique, tout comme le ministère des affaires sociales. Cependant de nombreux autres ministères sont concernés, par exemple ceux de la ville, de la jeunesse et des sports, de la justice, de la santé... Chacun d'entre eux a des politiques qui lui sont propres mais, le plus souvent, la politique concernant l'équité est interministérielle, le chef du gouvernement coordonnant l'action des différents ministères.

5. Les collectivités locales (Régions, Départements et Communes) et de nombreuses associations jouent également un rôle important dans ce domaine. L'objectif premier des politiques éducatives est d'amener chaque jeune à son niveau d'excellence et la nouvelle loi organique relative aux lois de finance (LOLF), qui est mise en place à l'heure actuelle, propose des objectifs en terme de réduction des inégalités entre les groupes sociaux.

1. Recherches et statistiques sur l'équité

6. De nombreuses études sont consacrées à ces questions, selon des **approches méthodologiques** (qu'est-ce qu'un indicateur d'inégalité ? quelle variable utiliser ? que mesure-t-on ?), **descriptives** (les inégalités, où sont-elles ? comment ont-elles évolué ?), **explicatives** (où se construisent les inégalités ? à quoi sont-elles dues ?), **évaluatives** (est-ce que telle politique de lutte contre les inégalités a eu des effets ?). Depuis une cinquantaine d'années la question des inégalités est très présente dans la sociologie de l'éducation française avec à la fois des apports théoriques et des résultats empiriques (Cacouault-Ouvrard). Par ailleurs, les interactions entre recherche et système statistique public sont à souligner. Par exemple, le ministère chargé de l'éducation dispose depuis plusieurs dizaines d'années d'informations statistiques permettant des mesurer des inégalités sociales de scolarisation. On dispose ainsi de données annuelles et exhaustives depuis 1939 sur l'origine sociale des étudiants par discipline. Jusque dans les

années 60, ces informations ont été présentées comme faisant partie de l'«ordre des choses», reflétant la répartition des différents milieux sociaux dans des filières et établissements hiérarchisés.

7. Les sociologues ont ensuite mis en évidence les processus qui fondent ces constats empiriques ce qui a contribué, dans le système statistique public, à la mise en place de nouveaux outils de connaissance et d'analyse des inégalités sociales dans les trajectoires scolaires : en 1973, a été effectuée la première enquête longitudinale permettant de mesurer et d'analyser le lien entre réussite scolaire et origine sociale des élèves. L'apport fondamental des travaux des chercheurs consiste dans la mise en évidence des différentes dimensions des inégalités devant l'école (accès, acquisitions, progressions, cursus, contextes, pratiques pédagogiques, etc.) et surtout des effets croisés et souvent cumulatifs de leurs origines et modes de construction et de leur calendrier. Enfin de nombreux chercheurs posent le problème général de l'importance des facteurs externes à l'école dans la construction des inégalités à l'école, des limites de la prise en charge par l'école des problèmes qui trouvent souvent leur origine dans les conditions socio-économiques des familles (pauvreté, chômage, précarité). Le ministère de l'éducation nationale s'est doté d'un système d'information capable de mesurer les inégalités et leur évolution dans le temps (variables, sexe, âge, géographiques, suivi dans le temps de ces variables...).

8. Le ministère de l'éducation nationale, notamment la direction de l'évaluation et de la prospective (DEP), avec ses publications comme «Repères et références statistiques», «Etat de l'Ecole» ou «Géographie de l'Ecole», présente chaque année des données nationales ou académiques sur l'état du système éducatif en France en proposant des statistiques différenciées selon l'origine socio-économique des élèves, leur sexe, leur nationalité et leur lieu de résidence. Ces publications fournissent des indicateurs sur les principales caractéristiques du système avec des éléments de comparaison et de réflexion sur des choix et résultats éducatifs. En outre, la DEP publie chaque année, en collaboration avec l'Institut national de la statistique et des études économiques (INSEE), un ouvrage «INSEE-Parité » qui fait le point sur les écarts filles-garçons dans l'ensemble de la société française. Sa revue « Education et formation » propose régulièrement des analyses des disparités. De nombreuses études font le point sur les inégalités au sein du système éducatif¹

2. L'adaptation du système éducatif aux évolutions de la population

9. Aux évolutions démographiques qui, depuis des années, provoquent le vieillissement de la population, par exemple dans le massif central, ou des déplacements massifs, dépeuplant le Nord-Pas-de-Calais, la Lorraine, la Picardie par exemple, s'oppose la croissance de la population dans les régions littorales Provence-Alpes-Côte-d'Azur, Languedoc-Roussillon, Aquitaine et celle de Rhône-Alpes et dans quelques départements particulièrement dynamiques (Haute-Garonne, Loire Atlantique, Seine-Maritime, Bas-Rhin...). Cette évolution, qui se fait depuis des décennies au profit des grands centres urbains et au détriment du monde rural et des grands ensembles industriels du XIXe siècle, oblige à prendre des mesures de carte scolaire qui se traduisent chaque année par des ouvertures et des fermetures de classes, voire d'écoles. Ainsi se trouve posée la question du maintien du service public d'éducation en milieu rural où les écoles ont dû être regroupées et des transports scolaires organisés.

10. De 1990 à 2000, le produit intérieur (PIB) par habitant a augmenté d'un tiers à prix constants, passant de 15 570 à 23 500 euros pour la métropole. Durant cette décennie, la richesse est restée assez inégalement répartie selon les régions, avec une opposition persistante entre l'Ile-de-France, dont le PIB par habitant est supérieure de moitié à la moyenne nationale, et le reste du territoire où seules l'Alsace et Rhône-Alpes dépassent légèrement cette moyenne. Révélatrices d'une plus ou moins grande vitalité économique, de telles différences peuvent induire des besoins de formation, des demandes de la part des

1. On trouvera la bibliographie et les études citées à la fin du document. Les ministères chargés des affaires sociales, de la ville et divers observatoires publient régulièrement, eux aussi, des indicateurs.

familles, des investissements de la part des collectivités territoriales, variables d'une région à l'autre. La richesse des ménages peut également être appréciée au travers de leurs revenus fiscaux. Seuls 60% des ménages de métropole ont été imposés en 1999, pour leurs différents revenus, salariaux, sociaux ou du patrimoine. Cette proportion varie de la moitié en Languedoc-Roussillon, aux deux tiers en Alsace et près des trois quarts en Ile-de-France. Ces différences sont confirmées par l'importance des revenus déclarés. Le revenu médian dépasse 26 000 euros en Ile-de-France. Il est inférieur à 20 000 euros dans le Nord, en Auvergne, Limousin, Poitou-Charentes, et voisin de 17 000 en Corse.

11. Différentes données (chômage, RMI, couverture maladie universelle, boursiers les plus aidés) montrent, de manière convergente, la persistance d'importantes disparités en matière de précarité sociale et économique. Cela peut expliquer certaines des difficultés rencontrées par les jeunes dans leurs parcours scolaires, puis dans l'accès à une activité professionnelle stable, avec un taux de chômage revenu de près de 10%. Les situations restent fortement contrastées avec des taux allant, en 2001, du simple, dans les départements d'Alsace, des Alpes, de Bretagne ou de la région parisienne (Essonne, Seine-et-Marne, Yvelines), à plus du double, en particulier dans les départements méditerranéens (Gard, Hérault). Les évolutions enregistrées en l'espace de dix ans n'ont guère contribué à réduire les écarts. La proportion de bénéficiaires du revenu minimum d'insertion (RMI) ou de la couverture médicale universelle (CMU) fait ressortir les mêmes zones de précarité. En juin 2002, environ 1,8 million de personnes, dépourvues d'emploi et souvent de qualification, bénéficiaient du revenu minimum d'insertion. La proportion de RMIstes s'établit ainsi à 3,1% en moyenne nationale, mais elle est beaucoup plus forte dans les départements d'outre-mer (320 000 bénéficiaires, soit 19% de l'ensemble de la population). En métropole, le Nord et le Midi méditerranéen (à l'exception des Alpes-Maritimes), mais aussi la Haute-Garonne ou l'Ariège comptent nettement plus de bénéficiaires du RMI (entre 4 et 7%) que les départements bretons, alpins, alsaciens, du sud du Massif central, ou les Yvelines et la Seine-et-Marne (moins de 2%).

3. L'élévation générale du niveau d'instruction depuis le début des années 60

12. Au dernier recensement général de la population (1999), 30% des personnes âgées de 25 ans ou plus se déclaraient titulaires du baccalauréat contre 22% en 1990 et 13% en 1975. Si la proportion des jeunes générations qui parviennent au niveau du baccalauréat n'a pas atteint l'objectif des "80%", elle a doublé en une quinzaine d'années, passant de 35% à 70%. En 2001, parmi les 760 000 jeunes qui achevaient leur formation initiale, 274 000 (soit 36%) sont sortis diplômés de l'enseignement supérieur, dont 151 000 du supérieur long. Vingt ans auparavant, ils n'étaient, respectivement, que 110 000 et 45 000. À l'opposé, en 2001, toujours 94 000 jeunes, soit 12% des sortants de formation initiale, ont quitté l'École sans aucun diplôme et 7,5% des sortants sont sans qualification. Ils étaient deux fois plus nombreux vers 1980. Ainsi, l'École a assuré, en France, depuis un quart de siècle, une élévation considérable des niveaux de formation et de qualification. Ces phases d'expansion ont conduit des enfants de toutes origines sociales vers des niveaux de formation plus élevés (Esquieu, 2003). Il n'empêche, les résultats scolaires restent fortement marqués par les caractéristiques sociales des familles des élèves. On considère, en général, qu'une scolarisation précoce est favorable à la scolarité ultérieure. C'est une des raisons pour lesquelles aujourd'hui, tous les enfants de trois à cinq ans sont scolarisés à l'école maternelle (contre seulement un enfant sur cinq en 1960) l'autre raison étant le fort taux de travail féminin. C'est aussi pour combler très tôt les déficits langagiers et culturels que la Loi d'orientation sur l'éducation de 1989 fait de la scolarisation à deux ans une priorité dans les quartiers à population défavorisée, notamment dans les zones d'éducation prioritaires. Le taux de scolarisation à deux ans concerne le tiers des enfants de cet âge. Il est plus élevé parmi les populations les plus favorisées (cadres supérieurs et enseignants) que dans les milieux défavorisés où les mères travaillent en moins grand nombre, et où la culture des populations étrangères ou récemment naturalisées est d'élever assez longtemps les enfants dans la famille. La scolarisation à deux ans ne joue donc pas totalement le rôle que la loi lui assigne.

13. L'institution scolaire a longtemps été caractérisée par une frontière pratiquement étanche entre deux ordres d'enseignement, primaire destiné aux enfants des classes populaires, et secondaire, pratiquement réservé aux enfants des classes privilégiées. L'idée d'un «collège unique», où l'enseignement est commun à tous les élèves de 11 à 15 ans n'est pourtant pas nouvelle lorsqu'elle commence à être mise en œuvre dans les années 60.

14. Différentes lois et réformes depuis 1959 (prolongation de l'obligation scolaire jusqu'à 16 ans), et 1963 (création des collèges d'enseignement secondaire, CES), aboutissent en 1975 à la création d'une école moyenne, le "collège unique", pour l'ensemble des jeunes de 11 à 14 ans. Le premier cycle de l'enseignement du second degré (le "collège"), comme dans bien des pays européens, a cessé d'être la structure d'accueil d'une minorité et prend aujourd'hui en charge de la totalité d'une classe d'âge, renforçant le principe d'équité entre tous les élèves, quelle que soit la catégorie sociale dont ils sont issus.

15. Cette tendance se poursuit après le collège, grâce à des politiques scolaires qui favorisent la prolongation d'études. L'objectif d'amener 80% d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat énoncé en 1985 et repris dans la Loi d'orientation sur l'éducation en 1989 s'est traduit par un afflux d'élèves dans les lycées. Ainsi, en cinq ans seulement, entre 1985 et 1990, la part d'une génération atteignant le niveau du baccalauréat a augmenté de 21 points, passant de 37% à 58%, alors qu'entre 1965 et 1985, ce taux n'avait progressé que de 17 points. Entre 1950 et 2002, la proportion de bacheliers dans une génération a été multipliée par 10. Elle culmine en 1995 à 63%.

16. La généralisation de l'accès à l'enseignement secondaire s'est traduite à la fois par une unification des établissements (y compris de leurs intitulés : tous les élèves sont "collégiens" puis "lycéens") et par une diversification des filières, notamment dans l'enseignement technologique et professionnel, des sections, des options, des séries du baccalauréat. L'allongement des scolarités ne pouvait pas, en effet, se réaliser dans les structures prévues pour des élèves sélectionnés scolairement et socialement. La répartition des nouveaux venus dans l'enseignement secondaire se fait par le biais de filières cloisonnées et fortement hiérarchisées et par le jeu des orientations dans l'enseignement technique, jusqu'à la mise en place du collège unique. Ensuite, dans le cadre du collège unique, les choix d'options hiérarchisées ont assuré une forme de répartition des élèves tandis que les sorties vers l'enseignement professionnel avant la classe de troisième demeurent importantes jusqu'à la fin des années quatre-vingt. Les lycées, dix ans après les collèges, sont confrontés à un nouveau rôle de scolarisation mais aussi de socialisation de la majorité d'une classe d'âge : ils accueillent désormais une proportion d'élèves qui se caractérisent par l'hétérogénéité des performances scolaires, mais aussi les attentes, les aspirations et les formes de socialisation. En 2001, plus de 80,5% des jeunes de 18 ans sont scolarisés, dont 55% dans l'enseignement secondaire et la scolarité de ces jeunes reste assez largement marquée par leur origine sociale, tant en ce qui concerne l'orientation que la réussite scolaire.

Trajectoire scolaire des élèves entrés dans l'enseignement secondaire en 1989 selon l'origine sociale

		Enseignant (professeur et instituteur)	cadre et profession intellectuelle supérieure (1)	profession intermédiaire (2)	agriculteur	artisan ou commerçant	employé	ouvrier qualifié	ouvrier non qualifié	inactif	Total
Trajectoire dans l'enseignement secondaire	<i>n'ont pas atteint la classe de 3e *</i> dont :	1,2	1,5	2,9	6,2	8,9	6,9	10,0	13,4	18,2	7,4
	orientés en professionnel**	1,0	1,3	2,4	4,8	6,6	4,9	7,8	10,0	10,7	5,5
	non orientés en professionnel	0,2	0,2	0,5	1,4	2,3	2,0	2,2	3,4	7,5	1,9
	<i>ont atteint la 3e</i> dont :	98,8	98,4	97,1	93,8	91,1	93,1	90,0	86,6	81,7	92,6
	sortie en fin de 3e	0,8	1,0	1,6	1,6	2,9	3,5	4,0	5,3	11,6	3,3
	tout 2nd cycle en professionnel	6,5	7,8	18,8	25,9	27,8	30,4	36,5	40,5	37,6	26,8
	tout 2nd cycle en général & techno.	87,7	85,1	68,6	54,6	49,0	49,4	38,6	31,0	24,6	53,7
	professionnel en fin de 2nde GT	1,9	2,5	3,5	2,4	4,8	4,3	4,1	3,2	3,1	3,5
	2nd cycle GT en fin de BEP	1,9	2,0	4,6	9,3	6,6	5,5	6,8	6,6	4,8	5,3
Diplôme le plus élevé obtenu en fin d'études secondaires	aucun	3,4	3,6	6,4	6,4	13,8	14,2	17,5	24,1	40,7	13,7
	brevet des collèges	4,0	4,7	5,5	3,2	5,4	6,9	6,4	5,9	6,5	5,7
	CAP ou BEP	5,2	5,6	13,0	18,4	20,9	20,5	24,0	26,1	21,7	18,0
	bac pro, BT, BP, BMA***	2,8	4,5	8,8	18,9	12,4	10,6	13,4	12,7	7,9	10,4
	bac général	74,3	70,2	47,0	39,0	30,8	30,2	21,0	15,6	12,3	36,2
	<i>dont bac S</i>	42,7	37,7	19,9	18,4	11,8	11,4	7,7	6,1	4,0	16,3
	bac technologique	10,5	11,5	19,4	14,1	16,7	17,6	17,7	15,6	11,0	16,1
Sont entrés dans l'enseignement supérieur	81,2	79,6	66	53,7	46,9	46,3	40,8	32	21	52,1	

(1) sauf professeur

(2) sauf instituteur

* toutes classes de troisièmes: 3e générale, technologique, insertion, SEGPA.

** Y compris apprentissage.

*** bac pro : baccalauréat professionnel ; BT : brevet de technicien ; BP : brevet professionnel ; BMA : brevet des métiers d'art.

Lire ainsi : 1,2% des enfants d'enseignants (instituteurs et professeurs) entrés en 6e en 1989 n'ont pas atteint la classe de 3e.

Champ : Entrants en 6e ou en 6e SEGPA de France métropolitaine, public et privé.

Source : MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective, panel d'élèves du second degré recrutés en 1989. Caille, Lemaire, Santolini, « Le poids de l'environnement socioculturel dans les parcours scolaires », Rapport pour la Commission de la population et du développement de l'ONU », 36ème session, 2003.

17. Cependant, les résultats de l'évaluation internationale PISA² mettent en évidence un taux relativement faible d'élèves de 15 ans dans les bas niveaux de compétence en lecture. La France obtient à l'ensemble de cette évaluation un score légèrement supérieur à la moyenne internationale. Les résultats de la France sont peu dispersés : 4,2% des élèves sont classés dans le plus bas niveau de performance, alors que ce taux dépasse 6% dans la plupart des pays dont la réussite moyenne est proche de celle de la France. Inversement, 8,5% de nos élèves se situent dans le niveau le plus haut, alors que cette proportion dépasse souvent 10% dans les pays dont le score moyen est voisin du nôtre.

18. L'évolution quantitative la plus considérable concerne l'enseignement supérieur, dont les effectifs ont été multipliés par cinq de 1960 à 1990. Cette expansion s'est poursuivie au début des années quatre-vingt-dix, avec l'afflux de bacheliers de plus en plus nombreux : les effectifs gagnaient alors plus de 100 000 étudiants d'une rentrée à la suivante. La tendance s'inverse de 1995 à 1998, avec une baisse globale d'environ 50 000 étudiants, suivie d'une relative stabilité lors des trois dernières rentrées. A la rentrée 2000, le nombre d'étudiants est supérieur à 2 millions, soit 7 fois les effectifs de 1960 (Theulière, 2003).

19. Au total, le niveau de qualification des jeunes sortant du système éducatif s'est fortement élevé. Sur cinq jeunes quittant l'école, deux sont diplômés de l'enseignement supérieur, un autre est bachelier, le quatrième est titulaire d'un CAP ou d'un BEP et le cinquième possède au mieux le brevet. En 1990, seuls 29,6% des jeunes sortant du système éducatif possédaient un diplôme d'enseignement supérieur et ils n'étaient que de 15,2% en 1980 (Poulet-Coulibando, 2003).

20. Les progrès de la scolarisation et l'accroissement des moyens financiers³ consacrés au fonctionnement du système éducatif ne suffisent pas à rendre compte de l'efficacité de l'investissement fait en faveur de l'école. Les évaluations d'acquis d'élèves qui sont conduites chaque année au niveau national permettent de mettre en évidence la persistance de difficultés d'apprentissage, prédictives d'échec scolaire et de sortie sans qualification du système de formation. Cela est particulièrement vrai pour les 15% d'élèves qui témoignent de difficultés graves de lecture à l'entrée au collège et pour les 12% d'adolescents qui présentent de fortes difficultés de compréhension lors des " journées d'appel de préparation à la défense " (JAPD) et dont la moitié se trouve en situation de quasi illettrisme.

21. Les jeunes quittant l'école sans diplôme ont été les premiers touchés, depuis la fin des années 1970, par la montée du chômage. En 2002, la moitié seulement des jeunes sans diplôme avaient un emploi contre quatre cinquièmes des titulaires d'un CAP, d'un BEP ou d'un baccalauréat. Les jeunes diplômés, qui avaient vu leur situation avantageuse se dégrader de 1993 à 1997, ont été les premiers à bénéficier des effets de la reprise économique et de l'amélioration des conditions d'insertion.

22. Les jeunes diplômés de l'enseignement supérieur trouvent plus rapidement un emploi, en particulier un emploi stable, que les diplômés de l'enseignement secondaire. Cinq ans après la fin de leurs études, les premiers exercent quatre fois plus souvent que les seconds une profession supérieure ou intermédiaire. Les diplômés des grandes écoles et des troisièmes cycles universitaires se distinguent par leur accès bien plus fréquent à une profession supérieure - cadres supérieurs, ingénieurs, professeurs, professions libérales - : ces postes représentent respectivement plus de 80 et de 70% des emplois qu'ils occupent, contre 30% pour les titulaires d'une licence ou d'une maîtrise et seulement 8% pour les diplômés du supérieur court.

2. Programme for International Student Assessment (piloté par l'OCDE en 2000).

3. Selon les comparaisons internationales rapportant les dépenses consacrées à la seule formation initiale (hors formation continue) aux PIB nationaux, la France avec 6,1% en 2000, se situe au dessus de la moyenne des pays de l'OCDE (5,5%), assez nettement au dessus du Japon, des Pays-Bas ou du Royaume-Uni, mais en deçà des Etats-Unis ou des pays de l'Europe du Nord.

SECTION II : LES CONSTATS SUR L'ÉQUITÉ EN FRANCE

CHAPITRE 2 : PROFIL DE L'ÉQUITÉ

23. Le critère principal pour apprécier l'équité d'un système éducatif est l'égalité des chances. Celle-ci est en général appréhendée par l'inégalité de la distribution de certains biens éducatifs (compétences, accès à l'enseignement supérieur, à telle filière de l'enseignement supérieur...) entre différents groupes ou par l'influence de l'appartenance à un groupe sur la possession de ce bien. Ces indicateurs donnent une mesure approchée de l'égalité des chances au sens strict, puisque ils ne tiennent pas compte de ce que, d'un groupe à l'autre, l'appétence pour tel ou tel bien, ou encore les talents nécessaires pour l'obtenir peuvent varier (Duru-Bellat, 2002; Van Parijs, 2004) et qu'il est difficile de savoir dans quelle mesure les variations de talents et d'appétence sont une forme et une conséquence de l'inégalité des chances ou au contraire sont une explication des inégalités entre groupes complémentaire à l'explication par l'égalité des chances. Bien qu'approchée, on peut penser que cette mesure est satisfaisante, en particulier en ce qu'un pays où les inégalités éducatives entre groupes sont plus faibles est aussi un pays où les inégalités entre les chances d'obtenir ces biens sont plus faibles.

24. C'est donc par l'examen des inégalités entre groupes que commencera cette présentation de la situation française. Cependant, deux autres dimensions interviennent dans le jugement sur l'équité (Meuret, 2001-2002; Dubet et Duru-Bellat, 2004) : les inégalités d'éducation entre les élèves les plus forts et les plus faibles, les inégalités de carrière entre ceux qui sortent le plus tôt et le plus tard du système éducatif, d'une part ; le fait que certains élèves sortent du système éducatif sans les compétences minimales pour mener une vie digne dans une société moderne, d'autre part. Ces deux dimensions seront évoquées ensuite.

25. En France, les critères jugés les plus pertinents pour rendre compte de l'équité de notre système éducatif sont les mesures des inégalités liées à l'origine sociale⁴, les inégalités liées à la nationalité et les inégalités liées au sexe : filles versus garçons sans oublier les inégalités géographiques (région de résidence, type d'habitat : urbain/rural, grandes villes/villes moyennes/petites villes, centres villes et banlieues). Ces critères s'ils sont abordés de façon individuelle ne sont pas indépendants les uns des autres, en particulier les critères de nationalité et d'origine sociale mais également les critères géographiques et les critères sociaux. L'analyse des différences peut être conduite à différents niveaux : en terme d'évaluations, de résultats scolaires, de progression, de taux de scolarisation, de durée de scolarisation, d'accès à différents diplômes ou niveaux de qualification, d'accès au supérieur et d'accès à certaines filières.

26. Les poussées successives de la scolarisation ont incontestablement favorisé la démocratisation du système éducatif français. En l'espace d'une décennie, les chances de devenir étudiant ont plus que doublé, et elles ont triplé pour les enfants d'ouvriers dont le handicap relatif diminue. Malgré cette ouverture de

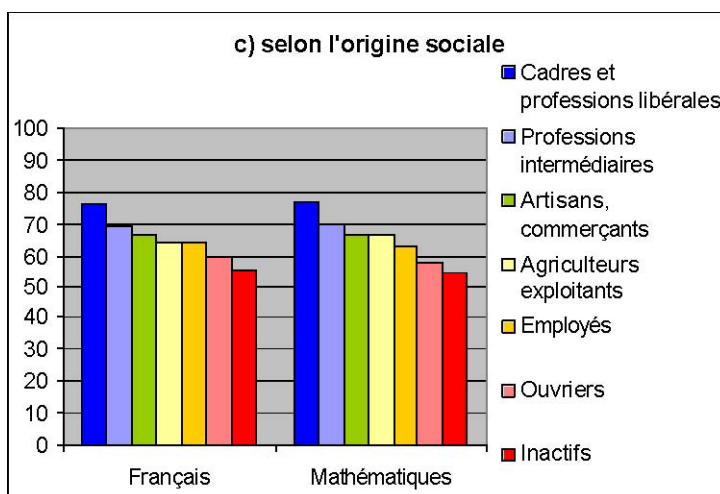
4. L'« origine sociale » est appréhendée par la catégorie socioprofessionnelle des parents, en donnant la priorité au père (la CSP d'un retraité ou d'un chômeur est normalement celle de son dernier emploi).

niveaux de plus en plus élevés d'enseignement à de nouvelles catégories d'élèves, de fortes inégalités subsistent dans la réussite scolaire. Ces différences sont souvent perceptibles dès les premières années de la scolarité, lors des évaluations nationales ou internationales des acquis scolaires qui révèlent chez de jeunes élèves des lacunes particulièrement graves dans la maîtrise des savoirs fondamentaux. De telles difficultés précoces conduisent souvent à l'exclusion scolaire, puis sociale. Les jeunes qui obtiennent les plus faibles résultats aux évaluations constituent quelques années plus tard l'essentiel de ceux qui quittent l'école sans aucune qualification et sont donc singulièrement démunis pour trouver un emploi stable. Ces inégalités de réussite comportent une dimension sociale forte.

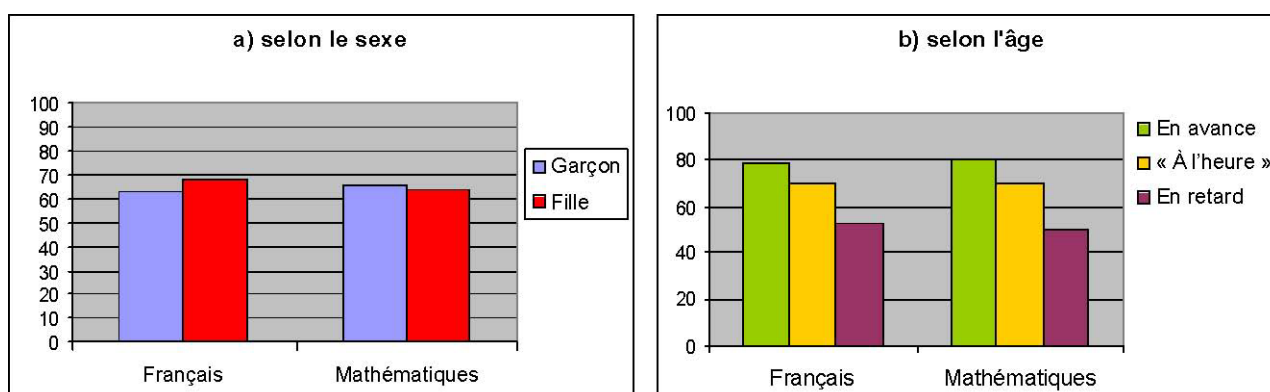
1. Des trajectoires scolaires différenciées selon l'origine sociale

27. Dès les premiers apprentissages, l'écart se creuse entre les enfants de milieu populaire et ceux qui vivent dans des familles où les parents sont mieux dotés en capital scolaire et plus à même d'accompagner l'enfant dans ses études.

28. Depuis 1989, l'évaluation des connaissances en français et en mathématiques de l'ensemble des élèves de CE2 et de 6^{ème} réalisée par le ministère de l'éducation nationale s'appuie sur des épreuves standardisées. Elle confirme la liaison forte entre réussite et milieu social et dégage les profils-types du "bon" et du "mauvais" élève : par exemple, 33% des élèves de CE2 ont de très bons résultats dans les deux disciplines évaluées, ce sont plutôt des filles, d'une famille de deux enfants où le père est cadre supérieur et où la mère travaille dans une profession intermédiaire. A l'opposé, 7% d'élèves ont de très faibles résultats en français et en mathématiques. Ce sont plutôt des garçons, qui ont redoublé la première année d'école primaire, dont le père est ouvrier ou inactif et la mère au foyer avec une famille nombreuse.



Disparités de réussite aux items de français et de mathématiques (septembre 2002)



Source : Etat de l'école, publication MEN – direction de l'évaluation et de la prospective

29. Les tableaux ci-dessus montrent que l'origine sociale est, avec l'âge, la variable la plus influente. Les enfants de milieux favorisés obtiennent de meilleurs résultats, aussi bien en français qu'en mathématiques. Leurs scores dépassent respectivement de 16 et 19 points ceux des enfants d'ouvriers. De tels écarts sont de nature à expliquer, pour l'essentiel, les différences de résultats relevées entre les élèves scolarisés en ZEP et hors ZEP.

30. Dès l'école primaire, des clivages se constituent donc entre deux types d'élèves : des enfants "précoces", qui réussissent d'autant mieux qu'ils rencontrent, au sein de leur famille, à la fois un environnement culturel proche de la culture de l'école et un intérêt prononcé pour investir dans la réussite scolaire. D'autre part, des enfants des milieux populaires confrontés à l'échec et au retard scolaire dès les premiers apprentissages. Parmi les élèves entrés en cours préparatoire en 1997, 74% des enfants d'ouvriers non qualifiés ont atteint le CE2 sans redoubler contre 99% des enfants d'enseignants ainsi qu'en témoigne le tableau ci-dessous. La fréquence des redoublements parmi les enfants de milieu populaire témoigne de l'importance des inégalités face aux rythmes d'acquisition requis par l'école.

Proportion d'élèves de CP parvenus au CE2 sans avoir redoublé (Panel 1997)

	1997
PCS de la personne de référence	
Agriculteurs	92,9
Artisans, commerçants	89,3
Cadres, chefs d'entreprise	96,8
enseignants	99,0
Autres professions intermédiaires	94,6
Employés	85,6
Ouvriers qualifiés	84,2
Ouvriers non qualifiés	74,2
Inactifs	69,8
Ensemble	86,9

Lire ainsi : 92,9% des enfants d'agriculteurs entrés au cours préparatoire en 1997 ont atteint le CE2 sans redoubler le CP et le CE1.
 Source : Caille, Lemaire, Santolini, « Le poids de l'environnement socioculturel dans les parcours scolaires », Rapport pour la Commission de la population et du développement de l'ONU », 36ème session, 2003.

31. Dans le second cycle général et technologique pratiquement les deux tiers des élèves accomplissent leur scolarité sans redoubler alors qu'ils étaient à peine plus de la moitié dans ce cas en 1992. Comme les autres indicateurs de la réussite scolaire, ces redoublements mettent en évidence de fortes disparités sociales. Un enfant d'enseignant risque de redoubler deux fois moins qu'un fils ou une fille d'employé de service ou d'ouvrier non qualifié : 41% contre respectivement 81% et 78%. Plus fréquent pour les garçons que pour les filles (70% ont redoublé au moins une fois contre 62% des filles), le redoublement concerne néanmoins la majorité des élèves. De plus, les redoublements jouent mal le rôle de rattrapage, qu'on prétend leur faire jouer : les enfants qui redoublent le cours préparatoire ont une probabilité élevée de redoubler une autre classe élémentaire. Ces premiers échecs sont ainsi souvent cumulatifs et irréversibles : 16,9% seulement des enfants entrés au collège en 1989 qui avaient redoublé leurs premières années d'école primaire ont obtenu le baccalauréat entre 1997 et 1999 contre 60,7% pour l'ensemble de la cohorte. Ces difficultés, liées à l'origine sociale et au sexe se cumulent avec celles liées au mois de naissance : les élèves nés en fin d'année ont deux fois plus de chance d'être en retard d'un an en 6^e que ceux qui sont nés en début d'année (février 2003). Il va de soi que ces difficultés ont des effets importants sur la scolarité des élèves.

32. Parmi les élèves entrés en sixième en 1989, 40% des enfants issus d'un milieu d'ouvriers non qualifiés ont fait toute leur scolarité dans l'enseignement professionnel, contre seulement 6,5% de ceux issus d'un milieu enseignant.

33. Les trajectoires empruntées par les élèves entrés en 1989 (cf. tableau suivant) dans l'enseignement secondaire reflètent les disparités sociales des choix d'orientation au cours de la scolarité : ainsi plus de 80% des enfants de cadres et d'enseignants quittent l'enseignement secondaire avec un baccalauréat général et technologique alors que ce diplôme n'est détenu que par moins d'un enfant de travailleurs indépendants ou d'employés sur deux et moins d'un enfant d'ouvriers non qualifiés sur trois.

34. Mesurer les disparités sociales à partir du niveau de formation atteint à la fin des études secondaires débouche sur un constat comparable. Bien qu'ils aient bénéficié de la diversification des accès au niveau du baccalauréat rendue possible par la création en 1985 du baccalauréat professionnel, les enfants d'ouvriers accèdent toujours moins souvent à ce niveau de formation : 60% des enfants d'ouvriers qualifiés et 51% de ceux d'ouvriers non qualifiés l'atteignent contre plus de 90% des enfants d'enseignants et de cadres.

Accès aux niveaux V et IV au cours des études secondaires et obtention du baccalauréat général et technologique ou scientifique (panel d'élèves entrés au collège en 1989)

	Accès niveau V	Accès niveau IV	Bac général ou technologique	Bac scientifique
Catégorie socio-professionnelle de la personne de référence				
Enseignant	98,1	91,6	84,8	42,7
Cadre supérieur	97,7	90,8	81,7	37,7
Profession intermédiaire	96,0	81,0	66,4	19,9
Agriculteur	94,6	77,7	53,1	18,4
Employé	90,5	66,4	47,8	11,4
Artisan, commerçant	90,2	67,4	47,5	11,8
Ouvrier qualifié	88,7	59,8	38,7	7,7
Ouvrier non qualifié	84,2	51,4	31,2	6,1
Inactif	69,6	36,7	23,3	4,0
Ensemble	90,9	69,3	52,3	16,3

Lire ainsi : parmi les élèves du panel 1989, 98,1% des enfants d'enseignants contre seulement 84,2% des enfants d'ouvriers non qualifiés ont atteint le niveau V.

Champ : Entrants en 6e ou en 6e SEGPA de France métropolitaine.

Source : Panel d'élèves du second degré recrutés en 1989. Caille, Lemaire, Santolini, « Le poids de l'environnement socioculturel dans les parcours scolaires », Rapport pour la Commission de la population et du développement de l'ONU », 36ème session, 2003.

35. Les enfants originaires de milieu populaire sont les plus touchés par le phénomène de sortie du système éducatif sans qualification, que l'on sait très pénalisant en matière d'insertion sur le marché du travail. 60 000 jeunes interrompent chaque année leur scolarité dans ces conditions. 2% des enfants d'enseignants et de cadres sont dans ce cas contre 16% des enfants d'ouvriers non qualifiés et 30% des enfants d'inactifs. 13% des élèves entrés en sixième en 1989, dont le père était ouvrier non qualifié ont été orientés vers le professionnel avant la fin de la classe de 3e, contre 1,2% de ceux dont le père était enseignant ou cadre supérieur.

36. Le choix de la section de première et de terminale reflète des pratiques scolaires nettement différenciées selon le sexe et l'origine sociale de l'élève. Les enfants de cadres et d'enseignants choisissent massivement les sections d'enseignement général, quel que soit le déroulement de leur scolarité antérieure, alors qu'une forte minorité des fils d'ouvriers parvenus en première ou terminale sans avoir redoublé se retrouvent dans le second cycle professionnel ou technologique : les filières sont ainsi socialement et culturellement typées.

37. L'accès au baccalauréat constitue une nouvelle étape dans la différenciation des destins scolaires des élèves. Sur l'ensemble des élèves entrés en 1989 dans l'enseignement secondaire, plus de 90% des enfants de cadres et d'enseignants obtiennent ce diplôme contre 60% des enfants d'ouvriers qualifiés et 51% des enfants d'ouvriers non qualifiés. Plus de 80% des enfants de cadres et d'enseignants sont lauréats des baccalauréats généraux et technologiques, contre 38,7% des enfants d'ouvriers qualifiés et 31,2% des enfants d'ouvriers non qualifiés.

Accès à l'enseignement supérieur des élèves du panel 89 selon leur origine sociale

	CPGE*	DEUG/PCEM**	IUT/STS***	Autres formations sup.	N'ont pas accédé à l'ens.supérieur
Enseignant	18,8	41,6	16,3	4,6	18,7
Cadre supérieur	16,4	37,9	17,8	7,5	20,4
Profession intermédiaire	5,8	31,2	22,9	6,1	34,0
Agriculteur	4,4	18,7	26,0	4,7	46,3
Employé	2,6	21,1	18,7	3,8	53,8
Artisan, commerçant	1,4	22,2	18,0	5,3	53,1
Ouvrier qualifié	1,3	17,6	18,5	3,4	59,1
Ouvrier non qualifié	1,1	15,3	13,3	2,2	68,0
Inactif	0,8	10,5	8,1	1,7	79,0

*CPGE : classes préparatoires aux grandes écoles. **DEUG : diplôme d'études universitaires générales ; PCEM : premier cycle d'études médicales ***IUT : institut universitaire de technologie ; STS : section de techniciens supérieurs

Source : Caille, Lemaire, Santolin, « Le poids de l'environnement socioculturel dans les parcours scolaires », Rapport pour la Commission de la population et du développement de l'ONU », 3^{ème} session, 2003.

Origine socioprofessionnelle des étudiants français dans les principales filières de l'enseignement supérieur 2002-2003 (France métropolitaine + DOM, Public + Privé)

	Droit	Économie	Lettres	Sciences et STAPS	Santé	IUT	Université	CPGE (1)	STS (1)	Autres enseign.(2)	Ensemble
Agriculteurs	1,6	2,1	1,8	2,3	1,5	3,0	2,0	2,0	4,6	2,5	2,4
Artisans, commerçants, chefs d'entreprise	8,1	8,3	6,2	6,5	5,2	8,1	6,8	7,1	7,9	8,5	7,2
Professions libérales, cadres supérieurs	37,4	29,9	27,4	35,4	45,1	26,4	32,5	49,6	13,7	33,7	31,0
Professions intermédiaires	12,6	13,8	16,3	17,4	15,1	19,7	16,0	14,1	15,6	12,9	15,3
Employés	13,3	13,3	14,0	12,7	6,7	15,6	12,9	8,2	15,5	8,6	12,3
Ouvriers	9,1	12,4	11,1	10,6	5,0	16,0	10,7	5,1	20,0	5,8	10,8
Retraités, inactifs	11,8	12,9	13,2	9,1	6,4	7,4	10,8	6,7	11,1	7,2	10,1
Indéterminé	6,1	7,3	10,0	5,9	14,9	3,8	8,2	7,3	11,6	20,8	10,8
Ensemble	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Effectifs	154 118	142 779	421 255	289 740	127 602	109 021	1 244 515	69 658	230 496	331 765	1 876 434

(1) CPGE et STS publiques tous ministères, CPGE et STS privées du ministère en charge de l'agriculture et 91% des étudiants en CPGE privées, 68% des étudiants de STS privées sous tutelle des autres ministères

(2) Répartition observée en 2000-2001 pour ces formations, sauf les IUFM source : RERS- MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective

38. Pour les générations scolarisées avant la période où la France a ouvert largement son enseignement secondaire -1985 -1995-, les comparaisons internationales faisaient apparaître notre pays comme un de ceux où les inégalités sociales de carrière scolaire – mesurées par l'influence de l'origine sociale sur le plus haut niveau éducatif atteint - étaient le plus fortes (Müller.et Karle, 1993).

39. Pour les générations plus récentes, les calculs de Duru-Bellat et Kieffer (1999) situent la France dans une position qu'elles estiment «médiane », avec des carrières scolaires plus inégalitaires que dans des

pays comme le Royaume Uni, les Pays Bas ou les Etats-Unis, mais moins inégalitaires qu'en Allemagne ou en Italie. Elles insistent sur l'influence des facteurs institutionnels, notamment la situation des paliers décisifs d'orientation.

40. Cette interprétation est renforcée par l'observation que l'influence de l'origine sociale sur les compétences acquises par les élèves en compréhension de l'écrit situe la France en meilleure position. Des calculs faits à partir de PISA 2000 montrent que cette influence est plus forte en France que dans les pays nordiques, qu'en Autriche, Espagne ou Italie, mais moins qu'en Allemagne, en Belgique, en Suisse ou au Royaume Uni (GERSESE, 2003).

41. En revanche, toujours en compréhension de l'écrit, la différence de score liée à une unité de l'indice de la qualité de l'environnement social et familial est de 47 en France, contre 41 en moyenne dans les pays de l'OCDE, et la France se retrouve parmi les pays les plus inégalitaires, nettement moins cependant, que l'Allemagne⁵. Ceci suggère que les différentes composantes de l'environnement social et culturel (catégorie professionnelle, mais aussi éducation des parents, richesse, ressources éducatives et possessions culturelles à la maison) sont davantage corrélées en France que dans d'autres pays, et forment dès lors un ensemble difficile à contrebalancer.

2. Des trajectoires différentes selon le sexe

42. L'égalité formelle d'accès à tous les niveaux d'enseignement entre garçons et filles a été réalisée progressivement et tardivement. Depuis, différents indicateurs le montrent, les filles sont, à l'école, "meilleures" que les garçons : elles prennent moins de retard, redoublent moins, sont moins orientées vers les filières les plus dévalorisées ; elles accèdent en proportion plus importante au baccalauréat et à l'enseignement supérieur (cf. Rosenwald).

43. On trouve plus de filles que de garçons parmi les bacheliers depuis les années soixante-dix et parmi les étudiants depuis 1980. A 21 ans, 38% des garçons et 45% des filles sont encore scolarisés en 2001. Mais si, cette même année, plus de la moitié (56%) des étudiants des universités sont des filles, elles ne représentent que 23% des élèves-ingénieurs. Malgré une meilleure réussite scolaire, les filles sont toujours sous-représentées dans les filières les plus prestigieuses et les plus sélectives. Elles apparaissent donc dans une situation paradoxale puisqu'elles ont de meilleurs résultats scolaires mais, au moment des grands choix d'orientation, elles s'engagent dans les filières les moins rentables professionnellement.

44. Ce constat en 2002 n'est pas celui que l'on faisait il y a 5, 10, 20, 30 ou 40 ans. Le positionnement des différences filles-garçons à l'école a évolué et la plupart des filières deviennent plus équilibrées. La principale évolution sur long-terme est que les filles font de plus en plus d'études, de plus en plus longues. Dans les dernières décennies du XX^e siècle, les filles ont rattrapé puis dépassé les garçons sur le plan scolaire : durée moyenne des études, niveau moyen de diplômes, taux de redoublement ou de retard scolaire, taux de réussite aux examens, niveau moyen aux épreuves de contrôle des acquis scolaires, etc. Cela se vérifie au niveau de l'enseignement primaire et secondaire, de même que dans les deux premiers cycles du supérieur. Il faut attendre le troisième cycle du supérieur et encore, dans certaines filières seulement, pour observer le maintien de la traditionnelle supériorité masculine.

5. OCDE, 2001, Knowledge and skills for life, First results of PISA 2000, p 308.

Diplôme le plus élevé obtenu selon l'âge (en %)

	25-34 ans		35-44 ans		45-54 ans	
	Femmes	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes	Hommes
Aucun diplôme ou CEP	11,2	16,2	19,4	22,4	31,2	28,4
BEPC seul	4,3	4,2	8,7	6,1	9,8	7,2
CAP, BEP ou équivalent	17,1	26,5	30,4	38,9	24,9	34,4
Baccalauréat ou brevet professionnel	22,4	20,1	16,4	11,3	13,7	10,7
Baccalauréat+2 années d'études	21,4	16,4	13,8	9,8	11,3	7
Diplôme supérieur	23,6	16,7	11,3	11,6	9,1	12,3

Source : INSEE-REGARD sur la PARITE, 2004, enquête emploi.

45. Le résultat de la progression de la scolarisation féminine est spectaculaire (cf. tableau ci-dessus) : En 2002 pour les générations âgées de 45 à 54 ans nées autour des années cinquante, la proportion de femmes ayant obtenu le baccalauréat est supérieure à celle des hommes. L'écart reste favorable aux femmes pour le niveau Bac+2 mais devient négatif lorsqu'on passe aux niveaux supérieurs à Bac+2. Pour les générations plus jeunes, les écarts entre filles et garçons se creusent au niveau baccalauréat pour atteindre 6 points dans un contexte de croissance forte du pourcentage de bacheliers. Pour les diplômes de l'enseignement supérieur, les femmes de 25 à 34 ans (nées autour des années soixante-dix) sont ainsi relativement plus nombreuses que leurs homologues masculins, à la fois au niveau du DEUG (21% contre 16%) et au niveau supérieur à Bac+2 (24% contre 17%).

46. Présentant de meilleurs acquis en français et des acquis équivalents en mathématiques, les filles réalisent à l'école et au collège de meilleurs parcours scolaires que les garçons. Elles réussissent également mieux à tous les examens du second cycle général et technologique ou professionnel mais également aux examens de l'enseignement supérieur. Enfin, à l'université, les femmes réussissent nettement mieux que les hommes au diplôme du DEUG : une sur deux obtient son diplôme en 2 ans contre seulement un homme sur trois et leur taux de réussite sur 5 ans est de 81%, à comparer à celui des hommes de 67% (Prouteau 2003). Ce constat se retrouve dans toutes les disciplines.

47. A l'issue du collège, 75% des filles demandent une orientation en seconde générale et technologique contre 68% des garçons. 67,6% des filles se retrouvent ensuite en première générale contre 59% des garçons comme le montre le tableau ci-dessous. 40% des garçons demande à gagner une 1^{ère} S, contre 27,4% des filles. Un décalage inverse s'observe pour la 1^{ère} L qui accueille 27% des filles contre seulement 10% des garçons.

Formation suivie dans les établissements publics à l'issue d'une classe de seconde générale et technologique (rentrée 2002)

	Filles %	Garçons %	Part des filles en %
Séries générales	67,6	59	58,6
Littéraires	18,1	4,6	82,9
Sciences économiques et sociales	22,1	14,2	65,7
Scientifiques	27,4	40,1	45,7
Séries technologiques (1)	32,4	41	49,4
Sciences et technologies industrielles	1,5	21,9	7,7
Sciences et technologies de laboratoire	1,7	1,6	57,5
Sciences et technologies tertiaires	22,3	16,5	62,5
Sciences médico-sociales	6,4	0,3	96,4
Autres (hôtellerie, musique et danse, ...)	0,6	0,8	47

(1) y compris 1ères d'adaptation aux baccalauréats technologiques Champ : France métropolitaine et Dom - Enseignement public, ministère de l'Education nationale

Source : Rosenwald F. «1984-2004 : évolution de la mixité », colloque interministériel sur la mixité, contribution MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective, mai 2004.

48. Lorsque l'orientation se fait vers une formation professionnelle, les différences entre filles et garçons sont également très importantes : les filles choisissent presque exclusivement des spécialités tertiaires qui ne concernent que 20% des garçons. Par ailleurs, lorsqu'elles préparent un diplôme de niveau V (CAP ou BEP), 18% des filles choisissent la voie de l'apprentissage contre 36% chez les garçons qui sont donc beaucoup nombreux dans la formation par alternance.

49. Le caractère sexué des séries empruntées par les lycéens a une incidence forte sur le type d'études supérieures dans lesquelles les uns et les autres s'engagent. Ainsi parmi les lauréats d'un baccalauréat général, les garçons sont plus de deux fois plus nombreux que les filles à choisir une classe préparatoire ou un IUT, tandis que près de deux filles sur trois s'engagent dans des études longues à l'université.

50. Les différentes filières du supérieur restent sexuées : les filières scientifiques sont majoritairement masculines et les littéraires très féminines. Les filles sont largement majoritaires dans les écoles paramédicales et sociales (81%), en IUFM (71%) et de journalisme (68%). En écoles supérieures artistiques et culturelles, en écoles vétérinaires et dans les établissements d'enseignement universitaire privés, six étudiants sur dix sont des femmes. Elles sont un peu moins nombreuses que les hommes dans les écoles de commerce (47%), d'architecture (46%) juridiques et administratives (48%). Dans les écoles d'ingénieurs, la part de filles n'est que de 23%. Dans les filières pluridisciplinaires de l'enseignement supérieur, que sont les universités (y compris IUT), les classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE) et les sections de techniciens supérieurs (STS), la part des femmes est très différente selon les disciplines. Par contre elles ont su conquérir progressivement les études en troisième cycle universitaire. A l'université, hors IUT, en 1984 on comptait 58% de femmes en 1^{er} cycle, 53% en second cycle et 40% en troisième cycle. En 2002 on est à 59% de femmes en 1^{er} cycle, 57% en second cycle, et 50% en troisième cycle.

3. Des trajectoires différentes entre nationaux et étrangers

51. En 2001, environ 700 000 élèves sont recensés comme étrangers dans les écoles, collèges et lycées. Ces élèves de nationalité étrangère représentent environ 5% du total des élèves de l'enseignement primaire et secondaire⁶. Cette proportion a diminué régulièrement depuis dix ans et, dans le même temps, la répartition par nationalité s'est modifiée : au début des années quatre-vingt, le groupe majoritaire était constitué par les Portugais ; en 2001, près de la moitié des élèves étrangers viennent des pays du Maghreb.

Toutefois, les statistiques collectées par le ministère de l'éducation nationale ont longtemps souffert d'imprécision dans ce domaine, du fait d'une confusion entre la nationalité de l'élève et celle du père ou responsable de l'élève. L'évolution de cet indicateur sur une longue période est donc à considérer avec prudence.

52. Dans les statistiques scolaires (exhaustives), qui sont issues des fichiers de gestion, la seule information recueillie est la nationalité de l'élève. Ces données ne permettent donc pas de repérer les élèves d'origine étrangère. En revanche, les enquêtes de suivi de cohortes d'élèves par échantillon (panels) comprennent des enquêtes auprès des familles où la nationalité et le pays de naissance des parents sont recueillis. Les informations données ci-après sur les élèves issus de l'immigration ou d'origine étrangère proviennent de ces dernières enquêtes.

53. Par ailleurs, la moyenne de 5% d'élèves étrangers est peu représentative de la réalité parce qu'ils sont très inégalement répartis : ils sont presque tous pris en charge par l'enseignement public (à 95% contre 81% pour les élèves français) et leur poids diminue quand on s'élève dans le cursus scolaire : ils représentent environ 6% des élèves des écoles, 5% des élèves de collège, 6% des élèves des lycées professionnels, moins de 4% des élèves des lycées généraux et technologiques et plus de 10% des élèves de l'enseignement spécialisé. Mais cette proportion est également très variable selon les régions (18,7% et 11,0% dans les écoles des académies de Paris et Créteil, à peine plus de 1% dans celles de Rennes, Nantes et Caen), selon les villes, les quartiers ou les établissements scolaires et les classes.

54. Grâce à des enquêtes complémentaires auprès des familles d'un échantillon d'élèves recrutés en sixième en 1995, on peut estimer la proportion d'élèves d'origine étrangère à 7% des élèves entrés en sixième en 1995.

55. Depuis les années soixante-dix, des mesures spécifiques ont été prises pour accueillir et scolariser les élèves nouvellement arrivés de l'étranger en France, sans maîtrise suffisante de la langue française. En effet, ces enfants et adolescents en provenance de l'étranger doivent pouvoir bénéficier de la même scolarisation que leurs camarades français, obligatoire jusqu'à l'âge de seize ans. Pour mettre en œuvre ce principe, la France s'est donc dotée de structures spécifiques permettant une intégration rapide dans le système scolaire ordinaire.

56. La scolarité des élèves étrangers ou d'origine étrangère est marquée par un échec souvent précoce et irréversible ; ils rencontrent avec acuité tous les problèmes d'adaptation liés à leur distance à la langue et à la culture de l'école. Toutefois, l'absence de proximité avec la culture scolaire est commune à tous les élèves des milieux populaires. La majorité des élèves étrangers ou d'origine étrangère sont de milieu ouvrier : en 2001, 71% des élèves étrangers dans les collèges sont fils d'ouvriers ou d'inactifs contre 39% des élèves français ; quand leur père est ouvrier, il est bien plus souvent non-qualifié ; ils appartiennent pour les deux tiers d'entre eux à une famille de quatre enfants ou plus, contre 16% des élèves français (panel d'entrants en sixième). Les élèves étrangers cumulent donc bien souvent l'ensemble des caractéristiques sociales et culturelles statistiquement associées à l'échec scolaire. Des études se sont donc attachées à dégager une éventuelle spécificité de l'échec (ou de la réussite) des élèves étrangers en comparant leur scolarité avec celle des Français des mêmes milieux sociaux. S'ils sont nés en France, ils connaissent la même forte orientation vers l'enseignement professionnel court que les élèves français de même origine sociale.

57. Le suivi d'élèves entrés en 1995 dans l'enseignement secondaire met au jour une réalité plus complexe sur les enfants d'immigrés (Vallet-Caille, Caille-Lemaire-Santolini 2003). La moindre réussite scolaire de ces élèves évolue avec l'avancement de la scolarité. A l'entrée en 6^e en 1989, près d'un élève étranger sur deux contre moins d'un élève français sur quatre a redoublé une classe de l'enseignement élémentaire. Cette moindre réussite se retrouve au niveau des épreuves nationales d'évaluation de 6^e qui

apprécient les acquis des élèves en français et en mathématiques au début de la scolarité secondaire. Le déficit de réussite des collégiens de nationalité étrangère par rapport à leurs condisciples français atteint 8,7 points sur 100 dans la première discipline et 6,1 points dans la seconde (Vallet-Caille). Si ces écarts sont importants, ils restent inférieurs à ceux qui peuvent être observés pour l'origine sociale, la taille de la famille ou encore le diplôme de la mère. Le déficit de réussite mis en évidence apparaît très lié aux différences de situation familiale et sociale qui distinguent fortement les élèves étrangers de leurs condisciples français. A situation sociale et familiale comparable, les élèves étrangers ou issus de l'immigration ne redoublent pas plus dans l'enseignement élémentaire que les écoliers français et leur déficit d'acquis à l'entrée en 6^e devient très ténu : seulement 1,4 points séparent les deux catégories d'élèves en français et aucun écart significatif n'apparaît en mathématiques. En revanche, les élèves nés à l'étranger, et surtout ceux qui ont passé plusieurs années scolaires hors de France, apparaissent encore, à situation familiale et sociale comparable, en difficulté plus grande que leurs camarades français : en particulier, il y a plus de chances qu'ils redoublent à l'école élémentaire.

58. Cette situation évolue au collège. Les élèves de nationalité étrangère y réussissent moins bien que les collégiens français : lorsqu'ils sont parvenus en 3^e générale sans redoublement, seulement le tiers d'entre eux, contre près de la moitié des collégiens français, sont orientés en 2^{nde} générale et technologique. Mais ce premier constat s'inverse lorsque la comparaison de parcours est effectuée à situation sociale et familiale identique : dans ce cas, les collégiens étrangers bénéficient plus souvent d'une orientation en 2^{nde} générale et technologique.

59. Les parents étrangers ou immigrés se distinguent des autres parents de milieux défavorisés par des aspirations scolaires plus élevées pour leurs enfants. Celles-ci se concrétisent, dans le cadre de la procédure d'orientation de fin de 3^e, par des demandes plus ambitieuses : à caractéristiques sociales et degré de réussite comparables, les familles étrangères ou immigrées expriment plus souvent un premier vœu d'admission de leur enfant en 2^{nde} générale et technologique. Cette ambition scolaire plus élevée marque durablement le déroulement ultérieur de la scolarité secondaire des élèves étrangers ou issus de l'immigration. Au terme du second cycle général et technologique, ils ne réussissent pas mieux à l'examen du baccalauréat que les autres élèves de même caractéristiques mais gardent l'essentiel de l'avantage acquis en fin de 3^e.

60. Dans le cadre du système éducatif français, le fait d'être élève étranger ou issu de l'immigration constitue donc une caractéristique susceptible d'avoir une influence spécifique sur les destins scolaires mais qui ne pèse pas négativement sur les chances de réussite. Ces élèves connaissent à l'école élémentaire et au collège des carrières scolaires qui reflètent d'abord leur appartenance aux milieux sociaux les plus défavorisés. De même, leur degré de réussite dans l'enseignement secondaire reste très dépendant de leur niveau d'acquisition en français et en mathématiques à l'entrée en 6^e. Mais le fait d'être étranger a d'autant plus tendance à valoriser la formation initiale que les élèves proviennent de pays dans lesquels l'offre scolaire est peu développée et que la volonté de mobilité sociale est souvent à la source du projet migratoire.

4. Des trajectoires différentes selon la région

61. La France connaît également des contrastes selon ses régions (Moisan, Léger). Si le fonctionnement et les résultats du système éducatif sont loin d'être uniformes sur le territoire français, aucune académie n'a vraiment échappé ou ne s'est sensiblement écartée des deux grands mouvements que notre enseignement vient de connaître : d'abord une période de forte croissance des effectifs à la fin des années 1980, conduisant un nombre croissant de jeunes au terme de l'enseignement secondaire, puis dans l'enseignement supérieur, suivie, à partir du milieu des années 1990, d'une période de relative stagnation,

assortie d'une orientation plus favorable aux filières technologiques et professionnelles, notamment sous statut d'apprenti.

62. Au terme de cette évolution, le paysage éducatif de la France a changé. Il est moins contrasté qu'il y a vingt ans, quand prévalait encore une séparation nette entre régions du Sud et du Nord, plus ou moins avancées en matière de scolarisation. Le développement particulier des formations techniques et professionnelles a permis à des académies du Nord de combler leurs retards et de dépasser maintenant des académies méridionales, notamment celles du pourtour méditerranéen.

63. De ce point de vue, la variété de l'offre de formation (général/technologique/professionnel, sous statut scolaire ou d'apprenti, public ou privé) semble bien constituer un facteur d'adaptation à la diversité des élèves, favorable à la réussite du plus grand nombre.

64. La diversité et l'évolution dans le temps des situations régionales en matière éducative ne sont pas indépendantes des disparités de situations sociales, économiques ou démographiques, qui rendent plus ou moins favorables les conditions d'enseignement et qui peuvent influencer les choix éducatifs comme les résultats obtenus. Le Nord de la France et le Midi méditerranéen semblent ainsi plus durement touchés que d'autres par des phénomènes de précarité.

65. Longtemps les disparités de scolarisation ont marqué le paysage éducatif français. Jusqu'à une période récente, les mêmes clivages se perpétuaient entre une France du nord/nord-est d'un côté et une France de l'ouest/sud-ouest plus scolarisée de l'autre.

66. Or dans les années quatre-vingt-dix, les classements, qui semblaient stables depuis plusieurs décennies, quel que soit l'indicateur retenu, se sont modifiés, en même temps que les écarts entre les régions se réduisaient.

67. Depuis 1990, l'augmentation de l'accès au niveau du baccalauréat est très forte dans les régions qui étaient les plus "en retard", les moins scolarisées, grâce à un développement très rapide de l'enseignement technologique et professionnel. Les académies les mieux placées pour l'obtention du baccalauréat par génération sont Rennes, Paris, Toulouse, Nantes et Grenoble avec des taux compris entre 58% et 65%. A l'opposé se trouvent les académies de Montpellier, Amiens, Strasbourg et Créteil (entre 46% et 51%). Les disparités régionales sont mesurées ici au niveau de l'académie, elles seraient d'une toute autre ampleur dans un détail géographique plus fin.

68. Ces inégalités de scolarisation, en partie liées aux caractéristiques sociales des populations, contribuent elles-mêmes aux différenciations sociales des cursus scolaires dans la mesure où les élèves sont d'autant plus affectés par ces inégalités géographiques et régionales qu'ils sont de milieu populaire, les différences de cursus entre élèves de milieux favorisés et de régions différentes étant, elles, beaucoup moins marquées.

69. Ainsi, les inégalités sociales se conjuguent-elles avec des disparités territoriales, ce qui n'est pas sans incidence sur l'appareil de formation lui-même.

SECTION III : LES CAUSES ET LES EXPLICATIONS

CHAPITRE 3 : TRANSMISSION INTERGÉNÉRATIONNELLE DES INÉGALITÉS

70. Il existe de nombreuses études sur la démocratisation de l'enseignement en France. Une synthèse des principaux travaux se trouve dans le fascicule « Dix-huit questions sur le système éducatif » sous l'intitulé « l'école réduit-elle les inégalités sociales ? ».

71. L'accroissement des effectifs se traduit par un renforcement de la présence d'enfants de milieu populaire parmi les bacheliers et les étudiants. Ces changements quantitatifs ont-ils réduit les inégalités sociales de scolarisation ? Selon l'autre acception du mot "démocratisation" qui serait l'égalisation des chances, le constat est moins positif. L'égalité formelle d'accès ne suffit pas pour garantir à tous le même parcours. La démocratisation ne peut pas s'évaluer uniquement par l'évolution des chances d'accès à un niveau d'enseignement ; elle doit aussi se mesurer par la réduction des écarts de trajectoire.

72. En un siècle, la concentration de la dépense publique d'éducation au sein d'une génération a évolué vers moins d'inégalité. Une étude récente de Zuber (2003) montre que les 1% les mieux lotis de la génération née en 1886 ont touché 21% de la dépense publique d'éducation reçue par cette génération, ces mêmes 1% n'ont touché que 3% de la dépense publique pour la génération née en 1976.

73. Le fait d'être entré dans l'école de masse constitue en soi un élément de réduction des inégalités : beaucoup d'enfants de milieux défavorisés atteignent aujourd'hui des niveaux scolaires élevés, et ils sont les premiers de leur famille à connaître cette situation. Ainsi, parmi les élèves entrés en sixième en 1989, les trois quarts de ceux qui ont obtenu un baccalauréat technologique sont les premiers bacheliers de leur famille. De plus, même si les écarts de trajectoires scolaires et de réussite selon le milieu d'origine sont prononcés, ils le sont moins que par le passé.

74. Les inégalités sociales devant l'école ont diminué depuis quelques décennies, non seulement du fait de l'allongement général des études, mais aussi de façon qualitative, par suite d'une diminution du lien entre l'origine sociale et le parcours scolaire ou le diplôme. Que l'on raisonne en termes de niveau moyen des études ou d'accès à différents niveaux du système éducatif, une démocratisation a eu lieu.

75. Tous les élèves entrent désormais en sixième, et 97% des collégiens accèdent à la classe de troisième. De plus, la comparaison à dix ans d'intervalle de deux cohortes de collégiens confirme cette démocratisation. Quel que soit le critère retenu pour apprécier la réussite scolaire, les disparités sociales sont moins marquées parmi les élèves ayant accompli leur scolarité au cours des années 90, que dix ans auparavant. Les carrières au collège sont beaucoup plus homogènes entre élèves de différents milieux : les inégalités au niveau des redoublements se sont réduites, si bien que les redoublements sont moins discriminants socialement.

76. La comparaison de trois panels d'élèves recrutés en sixième respectivement en 1980, 1989 et 1995, renseigne sur l'évolution des trajectoires et confirme la généralisation de l'accès en troisième et

l'augmentation de la fluidité des parcours. La part des élèves atteignant le terme du premier cycle a sensiblement augmenté : alors qu'elle s'élevait à 71% dans le panel d'élèves recrutés en sixième en 1980, elle est passée à 93% dans la cohorte recrutée en 1989 pour atteindre 97% dans le panel 1995. L'accès en classe de troisième générale s'est également accru. Il concerne 85% des collégiens entrés en sixième en 1995 contre 80% des élèves du panel 1989 et 68% de celui de 1980.

77. Les parcours au collège diffèrent aussi selon l'origine sociale. 98% des enfants de cadres et d'enseignants sont parvenus en troisième générale dont 88% sans avoir redoublé au collège. Parmi les enfants d'ouvriers, seuls 78% ont accédé à cette classe, dont 55% sans redoublement. Ils sont par contre plus nombreux dans les filières technologiques, qui ont accueilli près de 10% d'entre eux contre 1% des enfants de cadres ou d'enseignants. Les enfants d'ouvriers ont par ailleurs davantage profité de la scolarisation complète dans le premier cycle.

78. La réduction des inégalités est particulièrement nette sur l'accès au baccalauréat, d'autant plus que cet accès a été diversifié avec la création en 1985 du baccalauréat professionnel. Dans les générations des années 30, 41% des enfants de cadres étaient titulaires d'un baccalauréat et seulement 2% des enfants d'ouvriers. Pour les enfants nés entre 1974 et 1978, ces proportions sont respectivement de 89% et 46%. Si, dans les années 30, un enfant de cadre avait 35 fois plus de chances d'avoir le baccalauréat qu'un enfant d'ouvrier, cette situation n'a aujourd'hui que dix fois plus de chances de se produire. Les taux d'accès des catégories populaires au baccalauréat progressent ainsi plus vite que ceux des catégories supérieures (cf. graphique 5). La progression a été particulièrement rapide en l'espace de dix ans, entre les générations nées de 1964 à 1968 et de 1974 à 1978. Le fort développement des poursuites d'études en second cycle intervenu dans l'enseignement secondaire de 1985 à 1993, a permis de réduire l'ampleur des inégalités scolaires et sociales.

79. La proportion des enfants d'ouvriers âgés de 20/21 ans qui poursuivent (ou ont poursuivi) des études supérieures est passée de 10% à 30% en l'espace d'une décennie, et tend à se stabiliser depuis quelques années aux environs d'un tiers (graphique 6). Les possibilités de suivre des études supérieures ont aussi beaucoup augmenté pour les enfants d'employés et de travailleurs indépendants (agriculteurs, artisans, commerçants). Elles ont plus que doublé du milieu des années 80 au milieu des années 90, et se maintiennent depuis aux environs de 50%. Les inégalités d'accès à l'université se sont beaucoup réduites : si un enfant d'ouvrier a sept fois moins de chances qu'un enfant de cadre supérieur ou d'enseignant d'entrer à l'université, ce ratio était de 1 pour 28 dans les années 70. La profession du père est moins discriminante dans le système éducatif que le diplôme n'est discriminant sur le marché du travail. Ce sont les avantages relatifs des enfants des professions intellectuelles supérieures et chefs d'entreprise, et ceux des agriculteurs, artisans et commerçants, qui ont le plus fortement reculé. L'évolution économique générale et la réduction de leurs effectifs semblent principalement en cause dans le cas des indépendants ; ce n'est cependant pas la seule explication, la part des « enfants du milieu » parmi les jeunes agriculteurs, artisans et commerçants ayant fortement décru, passant de 68% en 1984 à 43% en 2002.

80. La diffusion des diplômes et l'évolution économique semblent ainsi rendre le renouvellement des professions un peu plus équitable, les marges de progrès étant cependant loin d'être épuisées.

81. La démocratisation est réelle car le niveau des connaissances se maintient et l'avantage que confère la possession d'un diplôme ne cesse de se renforcer. Ces réductions d'inégalités se sont faites sans que le niveau des connaissances baisse. En effet, le niveau des jeunes parvenus à un point donné du système éducatif n'a pas souffert de la massification de l'enseignement. Les données disponibles confirment que les performances scolaires des élèves aux différents niveaux où on a pu l'apprécier (CM2 sur la période 1987-1997, troisième générale sur la période 1984-1995, niveaux supérieurs de l'élite scolaire sur la période 1950-1990) se sont maintenues alors que les élèves étaient de plus en plus nombreux

à accéder à ces niveaux. Plus globalement, le niveau général des conscrits, tel qu'on pouvait le repérer grâce aux résultats des tests passés lors des « trois jours », a sensiblement augmenté de 1971 à 1995.

CHAPITRE 4 : LES CAUSES DES INÉGALITÉS

82. Malgré le mouvement d'ouverture et d'allongement des scolarités, les trajectoires scolaires restent donc différenciées, socialement mais également entre filles et garçons, et selon le mois de naissance. Sous l'effet d'un ensemble de facteurs dont le poids respectif est difficile à isoler : elles traduisent tout d'abord les inégalités de réussite, d'acquisition et de progression, mais d'autres sources d'inégalité peuvent être identifiées au sein même de l'école, liées à son mode d'organisation et de fonctionnement. C'est sans doute à l'école primaire, et dès l'école maternelle, que se joue l'essentiel. En sixième, à l'entrée au collège, l'avenir scolaire des élèves est globalement tracé. En effet les inégalités scolaires reflètent les processus de sélection de l'école : à différentes périodes des cursus scolaires la position atteinte par un élève influence fortement les possibilités de choix futurs, la plus importante étant celle atteinte à la fin de la scolarité primaire. Ce mécanisme de sélection du système éducatif est générateur d'inégalités, d'autant plus que l'école ne permet pas, aux moments d'orientation, de compenser les effets liés à l'origine sociale des élèves.

1. Les facteurs socio-culturels

83. Quel que soit l'indicateur de réussite ou de cursus scolaire utilisé, les études mettent en évidence une forte corrélation avec le milieu familial de l'élève, que celui-ci soit mesuré par la catégorie socio-professionnelle du représentant de l'élève (en général son père) mais également par le niveau d'études des parents et surtout celui de la mère. Le milieu culturel qui environne l'enfant joue donc un rôle déterminant.

84. Les élèves issus de classes aisées bénéficient de privilèges sociaux qui favorisent leur réussite (Bourdieu et Passeron), essentiellement leur capital culturel, qui s'exerce à la fois par une meilleure information sur le système éducatif et ses attentes et par des savoirs, des attitudes, des rapports à l'école et une connaissance de sa langue.

85. La famille exerce son influence sur les chances scolaires, l'importance qu'elle attache au succès scolaire. Dans les familles aisées, la réussite scolaire est perçue comme un impératif. Et même lorsque cette réussite est médiocre, on aura tendance à maintenir l'enfant le plus longtemps possible à l'école. Dans les familles défavorisées, l'enfant a, d'une part, moins de chances de réussir, comme on l'a vu. Mais, de plus, il n'a de chances d'être maintenu longtemps à l'école que s'il a un niveau de réussite suffisant : ici, le maintien à l'école est perçu non comme un impératif social, mais comme une décision subordonnée à la réussite.

86. Les familles qui appartiennent aux milieux les plus favorisés et détiennent les diplômes les plus élevés sont aussi celles qui s'impliquent le plus dans les études de leurs enfants. Tous les parents essaient de contribuer à l'aide au travail scolaire à la maison, mais dès qu'il s'agit d'entrer en contact avec l'institution scolaire on observe les clivages sociaux habituels : les cadres et les membres des catégories moyennes prennent plus souvent l'initiative de rencontrer les enseignants. Ils sont aussi plus fréquemment membres d'une association de parents d'élèves. De même, la fréquence des conversations sur la scolarité apparaît liée au milieu social : plus de la moitié des enfants de cadres parlent quotidiennement de leurs études avec leurs parents contre à peine un tiers des enfants d'ouvriers.

87. Des études de l'INSEE (Héran et Gouyon) montrent les différences dans le temps consacré par les parents à l'aide au travail de leurs enfants selon leur origine sociale. Les parents plus diplômés, et

essentiellement les mères, aident plus longtemps dans leur scolarité leurs enfants et surtout se disent moins souvent dépassés.

88. La façon dont les familles gèrent l'enjeu scolaire apparaît comme une dimension constitutive de l'échec comme de la réussite des élèves. Dans chaque milieu social, les parents d'élèves s'investissent à des degrés inégaux et sous des formes symboliques et pratiques différentes dans la scolarité de leurs enfants. L'ambivalence subjective (méfiance et espérance, investissement et désillusion) caractérise le rapport des familles populaires à l'école. Mais un grand nombre d'entre elles continuent à considérer l'école comme un instrument de promotion sociale, un des rares lieux où une compensation des inégalités ait quelque chance de se produire. La réussite scolaire d'une minorité d'enfants d'immigrés qui accèdent à l'université montre que les attitudes mobilisatrices des parents sont un facteur déterminant. Dans les familles immigrées qui ont rompu avec les pratiques du pays d'origine et celles de la communauté immigrée, la réussite scolaire joue le rôle d'un mythe mobilisateur. Même si les enfants n'ont pas disposé d'aide effective dans le travail scolaire, ils bénéficient de l'intérêt des parents pour les études. L'école est perçue comme la seule institution pouvant les aider à apprendre à maîtriser l'environnement social. La prise de conscience des inégalités sociales les stimule et leur inculque la nécessité de la réussite scolaire pour obtenir d'autres conditions de vie. Ces investissements des familles favorisent chez les jeunes un mode d'appropriation scolaire marqué par une adhésion plus active aux normes de l'école. Ils montrent une plus grande curiosité intellectuelle, un investissement personnel plus intense face aux exigences de l'école, à la formation de projets scolaires, professionnels, familiaux plus ambitieux (Caille-Vallet).

89. Les trajectoires scolaires ne sont pas seulement le reflet niveaux inégaux d'acquisition résultant des inégalités de répartition de privilèges culturels et d'investissement éducatif des familles. Deux élèves « scolairement identiques » risquent d'avoir des orientations bien différentes selon leur famille, leur région, leur établissement, (cf. «dix-huit questions sur le système éducatif ») mais également selon l'opinion des enseignants sur leurs chances de réussite. Les inégalités sociales de scolarisation ne se construisent pas seulement dans les familles, a mis également à l'intérieur des établissements et des classes : les évaluations du niveau des élèves varient selon les enseignants, les classes, les établissements et surtout les modalités de l'orientation aux points clefs de la scolarité connaissent de grandes disparités entre établissements et jouent en défaveur des élèves moins dotés socialement.

2. Le rôle du système scolaire dans les inégalités d'orientation : Les processus d'orientation sont-ils équitables et efficaces ?

90. La famille n'est pas la seule source des inégalités sociales. Le système scolaire lui-même en est aussi responsable. Le décalage culturel entre les différentes familles influence d'autant plus les destins scolaires que le système éducatif français a pour particularité d'accorder une grande attention aux demandes des familles pour orienter les élèves. Ce mode de fonctionnement amplifie les inégalités sociales entre élèves. Par ailleurs, les enseignants les plus inexpérimentés sont nommés dans les quartiers populaires les plus difficiles et l'on maintient des politiques inefficaces de lutte contre l'échec scolaire (redoublement, RASED...) et les ambitions des enseignants pour les élèves des zones défavorisées sont moins élevées que dans les quartiers favorisés.

91. Le destin scolaire des élèves et, au-delà, leur insertion professionnelle, se jouent en grande partie dans les processus d'orientation. La fin de troisième, de seconde en filière générale et technologique et l'entrée dans le supérieur sont des paliers d'orientation particulièrement importants. Dans ces trois cas, la question essentielle est de savoir si les élèves sont orientés équitablement en fonction de leur valeur scolaire ou, mieux, orientés dans des voies où ils pourront développer au maximum leurs talents et réussir. Or, selon leur catégorie socioprofessionnelle, les familles manifestent une ambition scolaire plus ou moins grande et les conseils de classe ne semblent pas compenser les demandes trop modestes même si les

résultats scolaires de l'enfant le permettraient, ni le système éducatif informer les élèves sur toutes leurs possibilités.

92. Cela apparaît clairement à l'issue de la classe de 3^e, premier palier d'orientation après la 6^e (Caille-Lemaire-Santolini). Plusieurs voies s'offrent alors aux collégiens : accès au second cycle général et technologique, préparation d'un diplôme professionnel dans un cadre scolaire ou en apprentissage, redoublement au cas où les résultats semblent insuffisants pour obtenir l'une de ces deux orientations. Depuis le milieu des années soixante-dix, le choix entre ces différentes voies fait l'objet d'une procédure qui institue un dialogue entre la famille et le conseil de classe. Ce sont d'abord les familles qui expriment des vœux d'orientation mais le conseil de classe tranche plus sur l'adéquation entre le choix de la famille et les capacités de l'élève qu'il ne recherche l'orientation la plus adaptée aux performances scolaires du jeune. Un élève dont la famille exprimerait une orientation peu ambitieuse, qui se situerait en deçà de ses capacités, risque de voir cette forme « d'auto-sélection » scolaire entérinée par le conseil de classe.

93. Or ce processus « d'auto-sélection » est encore fréquent parmi les familles originaires de milieu populaire. Lorsqu'ils sont arrivés en 3^e générale sans redoublement, 96% des enfants de cadres entrés en 6^e en 1995 et seulement 67% de ceux d'ouvriers ont demandé à être orientés en 2^{nde} générale ou technologique. Mais cette différence dans l'expression de la demande d'orientation ne s'explique qu'en partie par la meilleure réussite scolaire des premiers par rapport aux seconds. En effet, à notes au contrôle continu du brevet comparables, ce décalage de vœux d'orientation réapparaît parmi les élèves faibles ou moyens. Lorsqu'ils ont obtenu une note au contrôle continu qui se situe entre 9 et 12, 94% des premiers contre seulement 67% des seconds demandent une orientation vers le second cycle général et technologique des lycées. Un écart de comportement encore plus marqué s'observe parmi les collégiens qui présentent les notes au contrôle continu les plus faibles.

Vœu d'orientation en 2^{nde} générale ou technologique selon le milieu social et les notes au contrôle continu du brevet des collèges (élèves parvenus en 3^e générale sans redoublement) en %

	Ensemble	Agriculteur	Artisan, commerçant	Cadre, chef d'entreprise	Profession intermédiaire	Employé	Ouvrier
Note au contrôle continu du brevet :							
=> 13	98,7	96,4	97,6	99,6	99,6	98,6	97,3
=>9 et <13	79,0	67,7	80,8	93,9	85,7	78,7	67,4
< 9	26,9	ns	[32,2]	65,7	40,9	25,2	17,7
Ensemble	80,1	75,6	80,5	95,6	88,2	77,0	66,5

Lire ainsi : lorsqu'ils ont obtenu une note moyenne égale ou supérieure à 13 au contrôle continu du brevet et sont parvenus en 3^e générale sans avoir redoublé au collège, 96,4% des enfants d'agriculteurs formulent un premier vœu d'orientation en 2^{nde} générale ou technologique. Les pourcentages entre crochets portent sur des effectifs entre 50 et 100 ; ils doivent donc être interprétés avec prudence.

Source : Panel d'élèves du second degré recruté en 1995, Caille J.P, Lemaire S., Santolini A., « Le poids de l'environnement socioculturel dans les parcours scolaires », Rapport pour la Commission de la population et du développement de l'ONU », 3^{ème} session, 2003.

94. Une situation semblable s'observe pour l'orientation après le baccalauréat. Les choix d'orientation sont en effet d'abord étroitement liés au parcours scolaire antérieur du bachelier et aux résultats qu'il a obtenus, mais les bacheliers généraux qui ont décroché leur baccalauréat avec une mention, ont presque deux fois plus de chances de s'inscrire dans une classe préparatoire aux grandes écoles, filière

la plus prestigieuse et réputée offrir les meilleurs débouchés, si leur père est cadre supérieur ou enseignant que s'il appartient à un milieu défavorisé. Les différences dans les orientations des bacheliers selon le niveau de diplôme des parents conduisent au même constat : près d'un élève sur deux qui a eu un baccalauréat général avec mention prend la voie d'une classe préparatoire lorsque son père a lui-même un diplôme de 2^{ème} ou de 3^{ème} cycle universitaire ou le diplôme d'une grande école, alors que ce n'est le cas qu'un peu plus d'un sur quatre lorsque le père n'est pas bachelier.

**Orientations prises en 1996 par les bacheliers généraux avec mention
selon leurs origines sociales et leur sexe**

		CPGE	DEUG/PCEM	IUT/STS
Milieu supérieur	garçons	57	29	9
	filles	36	48	4
Enseignants	garçons	53	34	7
	filles	38	50	3
Milieu intermédiaire	garçons	37	35	19
	filles	21	58	13
Milieu populaire	garçons	33	41	20
	filles	17	60	18

Source : MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective, BAUDELLOT C., DETHARE B., LEMAIRE S., ROSENWALD F. (2003) « Les CPGE au fil du temps », *Dossier de la DEP* 146. Panel 1989 de la DEP.

3. Le rôle du système éducatif comme fournisseur d'information

95. Les orientations après le baccalauréat dépendent en grande partie du niveau d'information et de connaissance du système, lequel est loin d'être également partagé. Ainsi, beaucoup d'élèves n'entrent pas en classes préparatoires tout simplement parce qu'ils en ignorent l'existence alors qu'ils disposent d'un capital scolaire tout à fait comparable à ceux qui entrent. Ce facteur de sélection est loin d'être négligeable. Il s'ajoute à cette inhibition psychologique, bien connue des sociologues, qui persuade à tort élèves et parents de certains milieux que « les classes préparatoires, ce n'est pas pour nous ».

96. Le rôle des enseignants dans l'information et les conseils aux bons élèves d'origine populaire est ici capital puisque trois sur quatre d'entre eux, lorsqu'ils s'inscrivent en classes préparatoires, déclarent avoir été informés par leurs enseignants, ce qui n'est le cas que d'un enfant de cadre sur deux : l'information circule pour eux dans le cadre de la famille, tandis que les élèves d'origine ouvrière n'ont disposé d'aucune autre information, ni bien sûr de leurs familles qui le plus souvent ne connaissent pas cette filière, ni non plus des conseillers d'orientation.

Orientations prises par les bacheliers généraux avec mention selon qu'ils ont été informés ou non par leurs enseignants

Enfants de cadres

	CPGE	DEUG/PCEM	IUT/STS
ont été informés	68	27	1
<i>n'ont pas été informés</i>	36	46	8

Enfants d'ouvriers

	CPGE	DEUG/PCEM	IUT/STS
ont été informés	40	50	7
<i>n'ont pas été informés</i>	7	58	25

97. Baudelot-Dethare-Lemaire-Rosenwald ont montré que le fait d'avoir été conseillé par ses enseignants pour son orientation exerce toutes choses égales par ailleurs une influence presque aussi forte que les variables scolaires, et plus sensible que l'appartenance sociale.

4. Les inégalités de contexte de scolarisation engendrées par les conditions sociales locales et les stratégies des acteurs

98. Une autre source d'inégalité est « l'effet établissement » (Cacouault-Ouevrard). Les établissements scolaires ont leur efficacité propre et différentes logiques d'actions peuvent s'y affronter. Des élèves de même milieu social et de même niveau scolaire initial progressent différemment selon le collège où ils sont scolarisés. Les enseignants sont d'autant plus sévères que le collège scolarise plutôt en moyenne de bons élèves d'origine sociale aisée. Les élèves n'ont pas la même probabilité de réussite selon l'établissement scolaire qu'ils fréquentent et au sein d'un établissement la classe et sa composition jouent un rôle dans la réussite.

99. Les statistiques globales semblent montrer une marche inexorable vers le collège unique, au moins depuis 1985. Mais l'accès généralisé en classe de troisième, l'accroissement de la fluidité des parcours ne signifient pas qu'il y ait uniformité.

100. Tout d'abord, il existe une diversité explicitement voulue : par exemple le choix entre différents types de troisième, qui a pour objectif de permettre aux jeunes de « construire » leur orientation. C'est le but notamment des troisièmes « à projet professionnel » ou « préparatoires à la voie professionnelle ». L'introduction de « l'alternance » (entre scolarité et stages en entreprises) va dans le même sens. Dans le cursus même du collège, une certaine diversité de l'offre de formation est recherchée pour permettre à des élèves ayant des centres d'intérêt différents de s'investir : l'instauration des « parcours de découverte » en est un exemple, sans parler des dispositifs divers d'accueil de populations à besoins particuliers, d'aides, de soutien et d'insertion.

101. De fait, il existe aussi une grande variété de collèges, liée en grande partie aux origines socioprofessionnelles des élèves, au caractère urbain ou rural de l'établissement, à son insertion ou non dans une zone difficile ou sensible. Une typologie des collèges en six catégories a pu être établie sur la base d'un ensemble d'indicateurs de composition sociale et de niveau scolaire des élèves de sixième. Les cinquième et sixième catégories de collèges, dont la population est d'origine sociale dite « défavorisée » à plus de 65%, se distinguent des précédentes par des résultats à l'évaluation de sixième bien plus faibles. Ces établissements relèvent très largement de l'éducation prioritaire. La catégorie dite « très défavorisée » (6,5% des collèges) se différencie de la catégorie dite « défavorisée » (13,2% des collèges) par une présence très importante d'élèves de nationalité étrangère (24,1% contre 4,3%) et d'élèves en retard en sixième (11,7% contre 4,8%). L'écart avec les quatre autres catégories de collèges est important : ces collèges, qui connaissent des difficultés sérieuses, sont souvent à l'origine de l'image des collèges dans les médias. Ces difficultés sont bien réelles, tant pour les élèves que pour les enseignants, au point de faire souvent douter du caractère pertinent de l'objectif du collège unique.

102. La stratégie des acteurs (parents, enseignants, chefs d'établissement) introduit également une certaine hétérogénéité. Les classes de niveau sont officiellement exclues, mais peuvent se constituer en pratique par le biais des choix d'options. Or la composition de la classe a un effet sur la progression des élèves : les élèves faibles regroupés dans des classes homogènes progressent moins que dans des classes à hétérogénéité modérée. Le choix de certaines options, notamment d'options rares, peut aussi servir de base à la constitution de classes de niveau. Les parents ayant une bonne connaissance des pratiques du système éducatif sont le mieux à même de tirer parti des opportunités qui se présentent. Cela s'observe particulièrement dans les collèges difficiles, de la part des catégories sociales moyennes ou aisées. Le choix des options ne suffit pas à expliquer de fortes inégalités de niveau que l'on peut constater entre classes de 3^e d'un même établissement (Grisay, 1988). Il faut imaginer, dans certains cas, des stratégies d'établissement qui peuvent pratiquer une politique élitiste sans le concours des parents. Une étude (Giry-Coissard et Niel, 1997) montre que c'est dans les collèges situés dans un environnement social peu favorisé (classement en zone d'éducation prioritaire, forte urbanisation, faible proportion d'élèves en avance ou issus de milieux favorisés) que sont regroupés plus souvent que dans les autres collèges les élèves de sixième qui ont choisi l'allemand comme première langue, ceux de quatrième qui apprennent le latin, et les enfants d'enseignants.

103. L'étape ultérieure est l'évitement des collèges réputés difficiles par le contournement des règles de la carte scolaire (dans certains cas, des mesures d'assouplissement de la carte scolaire permettent de le faire officiellement) ou le recours au secteur privé. Une étude menée sur le panel d'élèves entrés en sixième en 1995 montre que, trois ans après leur entrée dans le secondaire, plus de sept enfants sur dix fréquentent le collège de leur secteur géographique ; deux sur dix sont inscrits dans le privé et un sur dix dans un établissement public différent de celui de la carte scolaire. Les dérogations à la carte scolaire n'ont pas augmenté depuis l'étude précédente, sept ans auparavant. Les enseignants sont deux fois plus nombreux que la moyenne à inscrire leur enfant dans un établissement public différent de celui de leur secteur géographique. En revanche, la scolarisation dans un collège privé est plus fréquente chez les indépendants et les cadres.

104. L'engagement plus ou moins grand des principaux acteurs des établissements scolaires en faveur de la réduction des inégalités sociales joue un rôle dans l'ampleur des inégalités effectives observées d'un établissement à un autre. L'absence de cohésion ou l'existence de relations conflictuelles entre enseignants au sein d'un collège ou d'un lycée pénalise davantage les enfants des catégories populaires. En revanche, la mobilisation des enseignants et de l'équipe de direction en vue de réduire les inégalités sociales permet d'amener un maximum d'élèves au meilleur niveau. Les professeurs ont alors la volonté de travailler autrement, notamment avec les élèves d'origine populaire. À l'inverse, certains enseignants semblent parfois plus préoccupés « du respect formel des consignes de travail par les élèves que de leur activité de pensée » et s'attachent moins à la formation qu'au respect des règles et des normes. Dans de telles

conditions, on peut comprendre que des élèves en difficulté ne perçoivent que l'aspect disciplinaire, autoritaire et normatif de l'école et comprennent mal ce qu'ils y font.

5. La question du redoublement

105. Le traitement de la difficulté scolaire s'est longtemps identifié, si ce n'est résumé ou limité, en France, à la pratique du redoublement. Si la France reste, par rapport aux autres pays développés, un de ceux où l'on redouble encore le plus, la pratique du redoublement a incontestablement régressé pour laisser place à des mesures pédagogiques alternatives qui visent à prévenir la difficulté scolaire ou à y remédier. L'analyse fine du retard scolaire, fruit du redoublement fait apparaître trois caractéristiques individuelles fortes des élèves qui redoublent à l'école primaire ou au collège, deux niveaux dans lesquels l'efficacité de cette pratique est plus que discutée (Ferrier, 2003) :

- Les enfants issus des familles les moins favorisées ont les taux de retard scolaire les plus élevés,
- les garçons redoublent beaucoup plus que les filles à l'école primaire. Les filles redoublent davantage que les garçons au collège mais ceux-ci quittent le collège avant la fin de la classe de troisième en bien plus grand nombre que leurs camarades du sexe opposé,
- les élèves nés en fin d'année ont deux fois plus de chance d'être en retard d'un an à l'entrée en 6^e pour les élèves nés en janvier et le nombre de retards scolaires de un, ou deux ans augmente régulièrement au fur et à mesure que les élèves sont nés plus tard dans l'année.

106. A l'inverse, les élèves en avance d'un an en sixième sont presque tous nés au premier semestre et il y en a presque deux fois plus nés en janvier que pendant les six derniers mois de l'année réunis.

107. L'instauration du collège unique a fait découvrir l'hétérogénéité des élèves dans le second degré alors que c'était depuis toujours la règle à l'école primaire. Cela a provoqué un recours accru au redoublement, selon des fréquences dont les variations géographiques ou par établissement ne tiennent pas seulement à des différences de niveaux scolaires. Cette situation a conduit, dans le même temps, à mettre en place des dispositifs collectifs ou individuels de prévention et de traitement de la difficulté scolaire. Le redoublement, qui est encore très pratiqué en France, a beaucoup régressé depuis quarante ans, surtout à l'école élémentaire.

108. Le poids du retard scolaire sur le devenir des élèves est manifeste et croît avec la précocité du redoublement. Les élèves qui ont redoublé en primaire parviennent au collège avec un niveau scolaire, en moyenne, nettement inférieur à celui des autres élèves. Malgré une, voire deux années de scolarité supplémentaire, ils manifestent à l'entrée en sixième de plus grandes difficultés dans la maîtrise du français et des mathématiques. Redoublants et non-redoublants constituent bien deux groupes distincts : aux évaluations de sixième, en français, 61% des redoublants se situent parmi les 25% d'élèves les plus faibles. La situation est très proche en mathématiques : 57% des redoublants appartiennent au quart inférieur. Même tardif, le redoublement ne règle rien : 21% des redoublants du cours moyen 2^e année (CM2) se classent dans la moitié supérieure de la distribution en français et 24% en mathématiques.

109. Plus un élève redouble tôt et moins il a de chances de parvenir au terme d'une scolarité secondaire et de devenir bachelier ; le quart des élèves ayant redoublé le cours préparatoire atteint la classe de terminale et moins d'un sur dix devient bachelier général ou technologique. Ces élèves achèvent souvent leurs études avec un bagage scolaire insuffisant pour s'insérer sur le marché du travail : près du tiers sort sans qualification, 43% sans le moindre diplôme, soit des fréquences trois fois supérieures à la moyenne. Ce faible niveau de réussite tend à s'estomper au fur et à mesure que les redoublements sont plus

tardifs, mais reste sensible pour les élèves n'ayant redoublé qu'au début du collège, en classe de sixième : 20% d'entre eux sortiront sans qualification et près de 30% sans aucun diplôme.

110. En revanche, au niveau du lycée, le redoublement semble constituer une mesure souvent utile, puisque 79% des redoublants à ce niveau obtiennent le baccalauréat général ou technologique. Comme pour l'école élémentaire ou le collège, ce résultat n'est pas totalement indépendant du niveau de précocité du redoublement. Les redoublants de seconde terminent moins souvent le lycée bacheliers que les élèves qui redoublent la première ou la terminale (75% contre respectivement 84% et 83%).

111. Révélateur d'un passé scolaire et de difficultés réelles ou supposées, l'âge et donc le retard d'un élève, apparaissent comme un critère d'orientation dans la hiérarchie implicite des filières de formation. À degrés de réussite comparables, le niveau d'ambition exprimé par l'élève et sa famille, ainsi que les propositions d'orientation du conseil de classe apparaissent toujours inférieures quand l'élève a redoublé, même si ce redoublement n'est pas récent. C'est le cas en fin de troisième générale pour les élèves du panel 1995. Quand ils obtiennent au contrôle continu du brevet des notes moyennes en français, mathématiques et première langue vivante comparables, les élèves ayant redoublé au collège formulent des vœux sensiblement moins ambitieux. La différence est toujours marquée, mais très forte parmi les élèves moyens : 83% des non-redoublants contre seulement 54% des redoublants expriment le vœu d'une orientation en seconde générale et technologique.

112. Les retardataires sont, de ce fait, moins de 20% parmi les contingents d'élèves admis en seconde générale et technologique, tandis qu'ils représentent près de 80% des nouveaux élèves de seconde professionnelle. Les disparités entre séries de baccalauréat sont tout aussi nettes : 32% de bacheliers ont plus de dix-huit ans en séries générales, mais seulement 28% en série scientifique (S) contre 35 et 37% en série littéraire (L) et série économique et sociale (ES), les proportions atteignant 68% en baccalauréat technologique, et plus de 70% en sciences et technologies tertiaires (STT).

6. Et pour les filles

113. On a vu que les filles et les garçons ne font pas les mêmes choix d'orientation : les filles sont sur-représentées dans les filières littéraires et tertiaires. Les garçons le sont dans les filières scientifiques et industrielles. Ainsi, les vœux des filles divergent nettement de ceux des garçons en fin de 2^{nde} : quelles que soient leur appartenance sociale ou leur réussite scolaire, elles optent moins souvent pour une 1^{ère} scientifique (J.P. Caille et S. Lemaire). De même, en 1^{ère} technologique, comme en BEP, les sections industrielles restent le domaine réservé des garçons, alors que les filles rejoignent en majorité une section tertiaire. Le fait d'être une fille est un facteur qui a autant de poids que celui des résultats scolaires. C'est donc une différence liée directement aux rôles sociaux et aux images culturelles qui sont attachés au sexe.

114. Cette forte sexualisation des choix d'orientation est le plus souvent entérinée par les conseils de classe qui, à partir du moment où l'élève présente un niveau scolaire suffisant, entérinent le vœu exprimé par la famille et présentent rarement des propositions d'orientation alternatives à celle retenue par l'élève et ses parents.

115. Parmi les élèves entrés en 1995 en 6^{ème} et arrivés à l'heure en terminale en 2002, 38% des filles qui jugeaient avoir un très bon niveau en français en fin de collège sont allées en terminale S contre 62% des garçons de même profil. Et 30% ont opté pour une terminale L contre seulement 10% des garçons.

116. Lorsqu'on observe la relation avec leur opinion sur leur niveau en mathématiques, 64% des filles qui jugeaient avoir un très bon niveau en mathématiques en fin de collège sont allées en terminale S contre 78% des garçons de même profil. Par contre 6% ont opté pour une terminale L contre seulement 1% des

garçons. Les filles vont donc moins en séries scientifiques même si elles s'estiment très bonnes en mathématiques.

117. Ces différences expliquent en partie celles qu'on retrouve à l'entrée dans l'enseignement supérieur : les filles se dirigent plus souvent vers des études longues à l'université et les garçons vers une filière sélective.

118. Interrogées trois ans après l'entrée en 6^e sur les études envisagées pour leur enfant, 47% des familles déclarent souhaiter que leur enfant termine sa scolarité secondaire avec un baccalauréat général. Mais parmi les parents qui envisagent un tel diplôme, le choix d'un baccalauréat scientifique atteint 45% pour les garçons et seulement 28% pour les filles (Caille).

SECTION IV : LES POLITIQUES

CHAPITRE 5 : LES POLITIQUES ÉDUCATIVES DE LUTTE CONTRE LES INÉGALITÉS (OBJECTIFS, COÛTS, RÉSULTATS)

119. La politique nationale de lutte contre les inégalités et l'échec scolaire manifeste une préoccupation constante des pouvoirs publics de voir mieux assurer les apprentissages et la réussite des élèves. Il va de soi que les mesures prises, tant en ce qui concerne les moyens que la pédagogie, sont adaptées à la fois à l'âge des élèves et au niveau dans lequel ils se trouvent.

1. Élaboration et mise en œuvre d'une politique nationale

120. En France, l'instruction est obligatoire pour les enfants de 6 à 16 ans et assurée dans son immense majorité dans les établissements scolaires. La logique du système éducatif a été initialement fondée sur l'offre d'éducation, plus que sur la demande des familles, définie de manière centralisée et déclinée par des politiques nationales, dans le but d'assurer l'égalité d'accès de tous à l'École. Ses caractéristiques générales témoignent de ce souci :

- son accès doit être gratuit pour l'essentiel et son financement est principalement assuré par les collectivités publiques. En 2002, l'Etat assure 64,5% des dépenses d'éducation (correspondant essentiellement à des dépenses de personnels, ainsi qu'une partie des dépenses pédagogiques) et les collectivités locales (communes pour les écoles, départements pour les collèges et régions pour les lycées) à hauteur de 21%, notamment pour les bâtiments, les équipements et le fonctionnement des établissements scolaires. Par ailleurs, les communes financent la mise à disposition des écoles maternelles d'agents territoriaux spécialisés des écoles maternelles (ATSEM), tandis que départements et régions devraient prochainement être amenés à gérer les personnels techniques, ouvriers et de service (TOS) dans le cadre d'une nouvelle étape de décentralisation. Quant aux ménages, leur part, toujours en 2002, s'élève à 6,4% ;
- la répartition des moyens humains et financiers prend en compte les inégalités socioéconomiques;
- l'offre de formation assurée par les établissements scolaires est globalement bien répartie sur l'ensemble du pays ;
- les enseignants sont des fonctionnaires recrutés, formés et rémunérés par l'Etat et qui relèvent de statuts nationaux ;
- la définition des programmes d'enseignement est nationale, tout comme la certification par les diplômes.

121. On a vu précédemment que la loi d'orientation sur l'éducation de juillet 1989 avait reconnu la diversité des situations scolaires et l'on peut s'interroger aujourd'hui sur les effets de la décentralisation

dans le cadre de cette politique éducative très solidement définie au niveau central. Il faut dire d'abord que les lois de décentralisation en matière éducative n'ont guère touché les écoles primaires qui, depuis leur origine, étaient l'objet d'une compétence partagée entre l'Etat (programmes, personnels) et les communes ou groupements de communes (construction, réparation, entretien des bâtiments et crédits pédagogiques pour le matériel collectif). Les premières lois de décentralisation ont étendu ce partage des compétences aux collèges (départements) et aux lycées (régions). La situation économique et les choix politiques des différentes collectivités territoriales provoquent des inégalités de traitement entre les écoles ou établissements scolaires :

- inégale richesse des communes, des départements et des régions qui est partiellement compensée par les péréquations décidées au niveau national ;
- les choix effectués par les politiques peuvent être extrêmement différents d'une collectivité à l'autre. On en a un exemple immédiat avec les choix différents effectués par les régions sur le financement des manuels scolaires des lycéens.

122. Depuis plus de vingt ans, les politiques mises en œuvre ont pour but de démocratiser l'accès à l'enseignement et la réussite scolaire, notamment en allongeant la durée de scolarisation (développement en amont de la scolarité obligatoire de l'accès à l'école maternelle dès 3 ans, voire à 2 ans, et, en aval, de l'accès au lycée et à l'enseignement supérieur). Elles tentent de réduire les sorties du système éducatif sans qualifications, tout en prenant en compte l'accroissement des inégalités économiques, sociales et culturelles. Ce passage d'une égalité formelle à une recherche d'égalité réelle correspond à la volonté de promouvoir une véritable égalité des chances. Pour répondre à l'hétérogénéité croissante des publics scolaires et étudiants et éviter la création d'une Ecole à plusieurs vitesses, des mesures de prévention et de prise en charge des difficultés des élèves et des politiques de discrimination positive ont été décidées.

123. Cependant, pour assurer la justice et l'équité devant la réussite scolaire dans la tradition républicaine de notre pays, ces actions ne sont pas dirigées vers des groupes ou des communautés mais elles s'adressent à des individus, quand elles sont destinées à des publics en difficulté ou à besoins éducatifs particuliers, ou à des territoires urbains ou ruraux défavorisés.

1.1. Politiques d'aide aux élèves en difficultés spécifiques à chaque niveau d'enseignement

124. Même si les collectivités locales s'impliquent de plus en plus, ces politiques sont en majorité d'impulsion nationale. Il faut cependant noter le développement récent, régional ou national, d'entreprises privées de soutien scolaire, secteur économique longtemps resté essentiellement informel.

1.1.1. A l'école primaire

125. Les trois (ou quatre) années de l'école maternelle et les cinq années de l'école élémentaire constituent un parcours commun de formation à tous les élèves, organisé en 3 cycles. La réussite de tous les élèves doit être recherchée par les écoles, notamment grâce au projet d'école et aux stratégies pédagogiques des enseignants, voire à des actions individuelles de soutien pédagogique. Cependant, l'instauration des cycles par la loi d'orientation sur l'éducation de 1989, qui a pour objectif une réelle adaptation des parcours scolaires aux besoins des élèves, n'a pas encore de réalité dans de nombreuses écoles maternelles et élémentaires.

126. Un effort important a été réalisé en faveur de l'enseignement préélémentaire, dans un souci affiché de prévention, afin de compenser rapidement certaines différences et donc de réduire certaines sources d'inégalités. Ainsi, près de 100% des élèves sont scolarisés à partir de 3 ans et près d'un tiers dans

la tranche d'âge 2-3 ans, avec une priorité en faveur des enfants issus des écoles inscrites en ZEP-REP. Le dépistage précoce de difficultés scolaires et de handicaps spécifiques y est ainsi favorisé.

127. Pour l'école primaire dans son ensemble (maternelle et élémentaire), de nouveaux programmes ont été récemment conçus en vue d'améliorer la qualité des « pratiques pédagogiques ordinaires », fondement d'une prévention généralisée des difficultés scolaires : recentrage de chaque cycle sur des priorités mieux définies, cadrage des choix didactiques fondés sur les résultats de la recherche, redéfinition des horaires dévolus aux activités de lecture et d'écriture.

128. A l'école élémentaire, l'évaluation organisée au début du dernier cycle, en classe de CE2, peut conduire, en cas de difficultés constatées et confirmées par d'autres observations en classe, à la mise en place de programmes personnalisés d'aide et de progrès (PPAP). Le PPAP est construit avec l'élève, en partenariat avec ses parents, pour mettre en œuvre une action spécifique, reposant sur un diagnostic individuel, un programme, une aide personnalisée visant explicitement des progrès de l'élève. Il s'appuie sur ses difficultés particulières mais aussi sur ses réussites et ses motivations. Il s'agit d'une question d'ordre pédagogique individuel, dont la mise en œuvre relève de la responsabilité du maître de la classe et qui, en situation ordinaire, ne requiert pas de moyens supplémentaires.

129. Si les difficultés sont jugées trop importantes pour être traitées au sein de la classe par les enseignants, il peut être fait appel aux réseaux d'aides spécialisés pour les élèves en difficulté (RASED) de la circonscription géographique dont dépend l'école. Le RASED est composé d'enseignants spécialisés et peut offrir, soit une aide à dominante pédagogique (pour les difficultés d'origine cognitive, concernant les apprentissages proprement dits), soit une aide à dominante rééducative (pour réconcilier ces élèves avec la scolarité), soit un suivi psychologique (sous forme d'entretiens qui peuvent déboucher sur le recours à une aide extérieure à l'école). Les formations spécialisées qui permettent à des enseignants de travailler au sein des RASED sont en voie de rénovation, afin d'actualiser leurs contenus.

130. Enfin, comme l'on sait aujourd'hui que la grande difficulté se constitue dès les premières années d'école et qu'elle est très rarement surmontée par la suite (environ 15 à 20% des élèves qui entrent au collège ne maîtrisent pas les apprentissages fondamentaux et en particulier la lecture), un plan de prévention de l'illettrisme a été mis en place à la rentrée 2002. Il concerne essentiellement la première année de l'école élémentaire, fondamentale pour l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, clé de la réussite scolaire ultérieure. Une expérimentation est conduite dans 4000 cours préparatoires (CP) où se trouvent de nombreux élèves "fragiles" compte tenu de diverses caractéristiques, linguistiques et culturelles en particulier. Ces classes bénéficient, soit d'effectifs réduits, soit de l'aide d'un enseignant supplémentaire, soit de l'aide d'un assis tant d'éducation pour une meilleure prise en compte de la diversité des besoins des élèves. Un dispositif d'accompagnement (formation, conseil pédagogique) a été mis en place, des outils ont été diffusés : aide à l'évaluation pour apprécier les différences d'acquis et de besoins, outils pédagogiques pour mieux identifier les compétences en jeu dans l'apprentissage de la lecture et bien cerner les difficultés des élèves. L'expérimentation vient d'être évaluée par l'inspection générale de l'éducation nationale. Dans la mesure où celle-ci propose de ne pas interrompre cette opération, afin de l'utiliser comme laboratoire, mais également de ne pas l'étendre, on peut dire que les résultats ne sont pas convaincants.

1.1.2. Au collège

131. Après l'école primaire, le collège accueille les élèves entre 11 et 15 ans. Ces quatre années de formation sont gratuites, comme l'école primaire. Elles sont, depuis bientôt quarante ans, conçues comme la dernière étape d'un parcours commun à tous les élèves, avant un choix d'orientation entre les trois voies du lycée (générale, technologique et professionnelle), afin d'assurer l'égalité de traitement des élèves. Cependant, dans un souci d'individualisation de la formation et de réponse à la difficulté scolaire, certains

élèves des deux dernières années du collège peuvent bénéficier, sous certaines conditions, de dérogations pour intégrer des dispositifs ou classes spécifiques qui font appel à des stratégies d'aide et de soutien et à la pédagogie de l'alternance école/entreprise. D'autres, 3% des élèves ayant atteint le plus souvent l'âge correspondant à la fin de la scolarité obligatoire (16 ans), quittent le collège avant d'avoir accompli la totalité de ce parcours, pour des formations en alternance ou le monde du travail. Nombre d'entre eux viennent alimenter les rangs des 60 000 jeunes, c'est-à-dire 8% des sortants de formation initiale qui quittent définitivement le système éducatif sans qualification.

132. Des structures et dispositifs ont donc été progressivement mis en place pour gérer la diversité des élèves. Les sections d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA) prennent en charge des élèves dont les difficultés d'apprentissage graves et persistantes nécessitent une prise en charge globale. Orientés et affectés par les commissions de l'éducation spéciale, leur scolarité adaptée autour d'un enseignant référent (enseignant du primaire spécialisé), se déroule conformément aux cycles et aux contenus d'enseignement du collège. A partir de la classe de 4^{ème}, une première approche professionnelle est engagée. Au-delà de la classe de 3^{ème}, l'objectif est que la majorité des élèves puissent acquérir une qualification (un CAP le plus souvent), notamment par la voie du lycée professionnel, d'un Centre de formation des apprentis (CFA) ou d'un établissement régional d'enseignement adapté (EREA), qui dispense des enseignements généraux et professionnels adaptés.

133. Pour la grande majorité des élèves, c'est le collège qui se charge d'offrir des réponses à la diversité des élèves, à leurs besoins et à leurs intérêts. L'établissement reçoit une dotation horaire globalisée (DHG) qu'il gère dans le cadre des horaires d'enseignement nationaux et en fonction des besoins spécifiques de sa population scolaire. Sur la base de l'évaluation diagnostique réalisée à l'entrée au collège, en français et en mathématiques, des remédiations peuvent être proposées dans le cadre du projet de l'établissement. L'utilisation des heures explicitement dédiées à l'aide aux élèves de 6^{ème} et à l'accompagnement de leur travail personnel relève de l'initiative de l'établissement. L'organisation des enseignements en classe de 6^{ème} et au cycle central (5^{ème} et 4^{ème}) offre également aux établissements la possibilité de mettre en place des dispositifs spécifiques permettant des approches pédagogiques individualisées sur la base d'un projet pédagogique. Les textes prévoient par exemple la possibilité de créer des dispositifs d'aide et de soutien en classe de 4^{ème}. Il en est de même en classe de 3^{ème}, mais un travail d'harmonisation des différentes formes pédagogiques que peut prendre cette classe est actuellement en cours d'examen, en vue d'une réforme applicable à la rentrée scolaire 2005.

134. Dans le même esprit, le développement depuis 2003 de dispositifs en alternance en 4^{ème} et en 3^{ème} vise à agir le plus en amont possible pour réduire le nombre d'élèves quittant notre système éducatif sans qualification. Ce dispositif s'adresse à des élèves âgés d'au moins 14 ans dont la situation d'échec scolaire patent risque de les faire "décrocher" si on cherche à les maintenir dans le cursus ordinaire. Organisée de façon à combiner enseignements au collège et découverte des métiers (en atelier, au collège, en lycée professionnel ou en entreprise), la formation dispensée sur la base d'un projet pédagogique, qui place les élèves le plus souvent possible en situation active, a le mérite de les valoriser et de leur faire retrouver l'estime de soi, en vue notamment de leur permettre d'élaborer un projet d'orientation.

1.1.3. Dans les lycées

135. Pour démocratiser l'accès au baccalauréat, le système éducatif français a diversifié l'offre de formation initiale, notamment en matière de formation professionnelle afin de mieux prendre en compte la diversité des besoins des jeunes en matière de première qualification. Ainsi les baccalauréats professionnels ont-ils été créés en 1985, en complément des baccalauréats technologiques (qui visent essentiellement des études supérieures « courtes » à bac+2) et généraux (qui visent des études supérieures plus longues). Ils se préparent en deux ans, après l'obtention d'un brevet d'études professionnelles (BEP),

obtenu deux années après le collège. Ces diplômes complètent la palette des principaux diplômes qualifiants qui comprend aussi le certificat d'aptitude professionnelle (CAP), premier niveau de qualification, préparé en deux ans après le collège. Le CAP, le BEP et le baccalauréat professionnel préparent principalement à l'entrée dans la vie active. La préparation de ces diplômes peut s'effectuer sous statut scolaire, dans des lycées professionnels (LP), ou sous contrat d'apprentissage, dans des centres de formations des apprentis (CFA). L'enseignement agricole offre, sous des appellations différentes, les mêmes possibilités.

136. La classe de seconde générale et technologique en tant que palier d'orientation vers les différents baccalauréats généraux ou technologiques et la classe de seconde professionnelle (1^{ère} année de BEP) sont organisées pour prendre en charge l'hétérogénéité des élèves, grâce notamment aux moyens qui sont mis à la disposition des établissements pour offrir une aide individualisée aux plus fragiles, moyens qui s'ajoutent aux heures de modules destinées à adapter les enseignements aux besoins des élèves.

137. Au lycée professionnel, une attention particulière est portée aux jeunes qui connaissent des difficultés pour s'insérer dans le milieu de l'entreprise au cours de leur formation. Depuis la rentrée 2000, un dispositif de parrainage est expérimenté pour faire accompagner des jeunes dans leur recherche de stages ou de premier emploi par des « parrains » (ou tuteurs) bénévoles issus des milieux économiques.

138. Enfin, des actions sont menées pour remédier aux difficultés de lecture constatées chez les élèves de plus de 16 ans repérés lors des journées d'appel de préparation à la défense (JAPD). À l'issue de ces journées, les coordonnées des jeunes qui le souhaitent sont communiquées aux services de l'éducation nationale de leur lieu de résidence, auxquels il revient d'organiser une prise en charge particulière.

139. Pour éviter les sorties du système éducatif sans qualification, des formations de durée réduite (CAP, BEP ou baccalauréat professionnel en un an) sont organisées pour les jeunes des voies générale ou technologique qui désirent rejoindre la voie professionnelle. Pour faciliter les changements d'orientation des élèves entre les trois voies du lycée, des classes et dispositifs « passerelles » existent, notamment pour passer de la voie professionnelle vers la voie technologique. Ainsi, tout lycée offrant une formation technologique a-t-il vocation à accueillir en classe de 1^{ère} des élèves titulaires d'un BEP et doit organiser un cursus adapté à leur profil (1^{ère} d'adaptation, modules de soutien, parcours individualisés...). Par ailleurs, l'admission en section de technicien supérieur (STS) des bacheliers professionnels qui en ont le projet et les capacités est rendue possible par l'aménagement de la première année de BTS, notamment dans le domaine de l'enseignement général.

140. Pour terminer ce panorama du lycée, il faut préciser que les conseils régionaux, en concertation avec l'Education nationale, sont responsables de la définition de la carte des formations professionnelles et technologiques initiales et continues, afin d'articuler au plus près des besoins, les demandes d'orientation des élèves, l'offre de formation et la réalité du marché du travail.

1.1.4. Dans l'enseignement supérieur

141. Les dispositions visant à créer les conditions d'une meilleure reconnaissance de la place de l'étudiant dans la société, à lui apporter les bases d'une plus grande indépendance matérielle et morale tout en lui permettant d'être mieux responsabilisé dans les conduites des politiques et des institutions de la vie étudiante restent une des priorités du gouvernement. Pour les années à venir, cela donnera lieu à une série d'actions marquées par une volonté de simplification des dispositifs et des procédures et fondées sur le respect de quatre principes :

- un souci d'équité sociale,

- la responsabilisation accrue des partenaires locaux leur donnant des marges de manœuvre supplémentaires dans un cadre contractuel les liant avec l'Etat,
- l'autonomie des étudiants, notamment dans le cadre de leur mobilité nationale et internationale, liée à l'harmonisation européenne des diplômes,
- un cadrage et une régulation au niveau national.

142. Ces mesures touchent tous les domaines de la vie étudiante et prennent en compte les préoccupations des organisations étudiantes : l'amélioration des conditions matérielles de vie, des services rendus en matière de santé et d'accueil des étudiants handicapés, le renforcement de la participation des étudiants à la vie démocratique et associative des établissements d'enseignement supérieur. Le baccalauréat, premier grade d'accès à l'enseignement supérieur est la clé d'accès direct à l'université où l'enseignement est gratuit.

Le système d'accompagnement financier.

143. Le premier levier de la lutte contre les inégalités sociales réside dans la mise en place d'un système d'accompagnement financier des étudiants issus des classes sociales les plus modestes. Il est destiné à permettre aux étudiants qui en ont la capacité et le désir d'entreprendre des études supérieures auxquelles ils auraient été contraints de renoncer sans cette aide. Depuis 1998, un effort important a permis d'attribuer des aides financières à environ 30% de la population étudiante et d'augmenter de 15% le montant des aides. Près de 500 000 étudiants bénéficient ainsi de différentes bourses d'enseignement supérieur pour un montant global de 1,32 milliard d'euros à la rentrée 2004.

144. Le système des bourses sur critères sociaux repose sur une aide financière versée à la famille. En effet, les articles 203 et 371-2 du code civil imposent aux parents d'assurer l'entretien de leurs enfants, mêmes majeurs, tant que ces derniers ne sont pas en mesure de subvenir à leurs propres besoins. La bourse d'enseignement supérieur sur critères sociaux est accordée aux étudiants en fonction des ressources des familles et du nombre de points de charge et répartie en 6 échelons. Les étudiants bénéficiaires de bourses sur critères sociaux sont dispensés en outre de droits d'inscription et de sécurité sociale. Le premier échelon (échelon 0) permet aux étudiants de bénéficier uniquement de l'exonération des droits de scolarité et de sécurité sociale. Le dernier échelon correspond à un versement de 3554 euros.

145. La bourse sur critères sociaux est attribuée en France dans les formations publiques ou privées habilitées à recevoir des boursiers et dans le cadre d'études suivies dans un pays membre du Conseil de l'Europe dès lors que la formation relève de la compétence du ministère chargé de l'enseignement supérieur et qu'elle aboutit à la délivrance d'un diplôme national. La bourse sur critères sociaux a été étendue aux étudiants en DESS à la rentrée 2001 ainsi qu'aux étudiants inscrits en DEA et Master en 2003.

146. Depuis la rentrée 2001, les étudiants, boursiers sur critères sociaux peuvent également bénéficier de bourses de mobilité pour faciliter leur accès à des séjours de formation en Europe ou à l'international. Ces bourses sont cumulables avec les bourses sur critères sociaux. A la rentrée 2003, 45 000 mensualités de 389 euros ont été distribuées. Elles ont profité à 25% des étudiants mobiles pour des séjours allant de 3 à 9 mois.

147. Pour répondre aux besoins des étudiants confrontés à des situations particulières ne leur permettant pas de se voir attribuer une bourse dans le cadre du droit commun, un système d'allocations d'études a été créé à la rentrée 1999. Ce dispositif permet la prise en compte des situations de rupture familiale, d'indépendance familiale avérée, de reprise d'étude après l'âge de 26 ans.

148. Les bourses sur critères pédagogiques sont attribuées sur la base de critères universitaires, accompagnés de critères sociaux.

149. Les bourses sur critères universitaires sont attribuées aux étudiants préparant un DEA, DESS, Master recherche ou professionnel (3^{ème} et 4^{ème} semestres) ou l'agrégation. Les bourses de service public sont réservées aux étudiants qui suivent certaines préparations à des concours externes de recrutement de la fonction publique et de la magistrature. Les bourses de mérite ont été créées à la rentrée 1998. Cette création permet d'encourager des bacheliers de la dernière session ayant obtenu une mention très bien à s'engager dans des études supérieures conduisant à un diplôme permettant de se présenter à des concours de haut niveau (ENA, ENM, grande école, médecine). Le nombre des bourses est budgétairement fixé à 800 auxquelles s'ajouteront 300 bourses à la rentrée 2005.

150. Pour les étudiants français qui ne remplissent pas les conditions pour bénéficier d'une bourse sur critères sociaux, des prêts d'honneur peuvent être accordés. Sans intérêt, remboursables au plus tard dix ans après la fin des études, ils sont attribués par un comité académique spécialisé, dans la limite des crédits prévus à cet effet et selon la situation sociale du candidat. Par ailleurs, le fonds de solidarité universitaire (FSU) géré par les centres régionaux d'œuvres universitaires et scolaires permet de répondre rapidement aux cas d'urgence des étudiants les plus défavorisés. Une partie du fonds de solidarité et des initiatives étudiantes (FSDIE) relevant des universités consacrés à l'aide sociale permet également de répondre aux cas les plus difficiles. A compter de 2005, ces deux fonds seront progressivement fondus en un seul pour devenir l'allocation d'aide d'urgence unique.

Les étudiants étrangers

151. S'agissant des étudiants étrangers, des bourses sur critères sociaux sont susceptibles d'être accordées, sous certaines conditions aux :

- étudiants titulaires de la carte de réfugié délivrée par l'OFFPRA.
- étudiants étrangers possédant la nationalité d'un des états membres de l'Union européenne,
- étudiants résidant en France avec leur père ou leur mère ou leur tuteur légal depuis au moins deux ans.

Le logement et la restauration

152. Notre pays compte 2 200 000 étudiants parmi lesquels 1 300 000 ont besoin de trouver un logement. L'offre publique est apportée par l'Etat via le réseau des œuvres universitaires et scolaires. 150 000 places sont ainsi proposées dans plus de 530 résidences. L'objectif que vient de se fixer le gouvernement est de prendre les mesures d'urgence pour accélérer les programmes de réhabilitation et de constructions de résidences nouvelles. Ainsi l'engagement porte sur la construction de 50 000 logements et la réhabilitation de 70 000 logements dans les 10 ans à venir. Ce programme a été enclenché dès cette année

153. Les étudiants étrangers boursiers du gouvernement français (BGF) ou de gouvernements étrangers (BGE) issus de pays en développement sont prioritaires pour l'attribution de logements gérés par les centres régionaux des œuvres universitaires et scolaires (CROUS) – 20% des étudiants étrangers bénéficient de ce type de logements. Les étudiants étrangers, boursiers ou non, ont les mêmes droits que les étudiants français en matière d'accès aux restaurants universitaires, gérés par les centres régionaux des œuvres universitaires et scolaires (CROUS), ou services sociaux. Proposé au prix de 2,65 euros pour l'année 2004-2005, le ticket restaurant universitaire permet aux étudiants de prendre un repas équilibré

dans l'un des 540 restaurants universitaires ou cafétérias gérés par les CROUS. A titre d'exemple, plus de 55 millions de repas ont été servis en 2003. Un effort important de modernisation et de rationalisation de l'offre de restauration est entrepris dans chaque CROUS pour proposer aux étudiants, au plus près de leurs lieux d'études, des formules adaptées et diversifiées.

Les étudiants handicapés

154. Enfin, à l'égard des étudiants handicapés, des assistants d'éducation, auxiliaires de vie universitaire seront chargés de les accompagner dans leur vie à l'université comme c'est déjà le cas dans les écoles, collèges et lycées et ce dès la rentrée 2005.

1.1.5. Dans le cadre de la formation continue des adultes

155. La formation continue des adultes est régie par une loi (1972) qui rend obligatoire la participation des entreprises à son financement. Dans ce cadre, il est possible de préparer tous les diplômes et qualifications accessibles en formation initiale, ainsi que certaines certifications spécifiques à un territoire ou à une branche de métiers. La plupart des travaux qui étudient le fonctionnement actuel de la formation continue des adultes montrent les profondes inégalités d'accès de la population active à ces actions. Elles profitent davantage aux hommes qu'aux femmes, davantage aux salariés des grandes entreprises qu'à ceux des petites, davantage aux salariés les plus qualifiés que ceux qui sont peu ou pas qualifiés. Au total, la formation continue prolonge souvent, voire amplifie les inégalités issues de la formation initiale.

156. Le réseau des groupements d'établissements (GRETA) permet, par son action, de corriger en partie ces inégalités car il est composé de collèges, lycées et lycées professionnels, parfois d'écoles, par exemple lorsqu'une entreprise demande que soit alphabétisée une population étrangère ou d'origine étrangère, qui sont autant de structures de formation de proximité réparties sur tout le territoire. Il se caractérise par :

- des formations ouvertes et à distance (FOAD) pour les personnes éloignées des centres de formation ;
- un réseau qui travaille, à l'intérieur des bassins d'emploi, avec les petites et moyennes entreprises (PME) et les très petites entreprises (TPE) locales ;
- des actions spécifiques pour développer l'égalité femmes-hommes ;
- un réseau qui s'adresse à tous les publics, salariés ou demandeurs d'emploi, quel que soit leur niveau de qualification, et intervient aussi sur le champ de la pré-qualification et de l'insertion ;
- des prestations de formation sur mesure et individualisées, dans les ateliers de pédagogie personnalisée (APP), les centres permanents, dans les GRETA labellisés GretaPlus (référentiel commun de l'Education nationale en matière de qualité des services) de façon à s'adapter aux besoins des organisations et des personnes.

157. Pour assurer plus d'égalité, les modalités d'accès des citoyens à la qualification ont été élargies. La loi de modernisation sociale de 2002 a mis en place une validation des acquis de l'expérience (VAE) qui prolonge les lois de 1985 et 1992 sur la validation des acquis professionnels et permet, non seulement d'obtenir des dispenses d'épreuves, mais aussi maintenant, d'obtenir tout ou partie d'un diplôme ou d'une certification reconnue.

158. Plus récemment, une nouvelle loi, relative à la formation professionnelle tout au long de la vie et au dialogue social, reprend les principales dispositions d'un accord conclu par l'ensemble des partenaires sociaux le 20 septembre 2003 visant à moderniser le système de la formation professionnelle et à permettre à tous les salariés d'y accéder. Elle prévoit notamment que :

- un droit individuel à la formation est créé pour l'ensemble des salariés (20 heures par an, cumulable sur 6 ans) ;
- une partie de la formation pourra se dérouler en dehors du temps de travail et être rémunérée à hauteur de 50% ;
- la création d'un contrat de professionnalisation pour les salariés à qualification insuffisante (ce contrat se substituera aux anciens contrats de qualification, d'orientation et d'adaptation) ;
- le recours à l'apprentissage est facilité ;
- les financements que les entreprises doivent apporter à la formation sont augmentés.

159. Comme la formation continue, la VAE a tendance à accroître les inégalités sociales et professionnelles puisque les principaux bénéficiaires sont les cadres (31% des actifs concernés) et les professions intermédiaires (55%).

2.2. Politiques communes à différents niveaux d'enseignement

160. La majorité de ces politiques sont, là encore, nationales mais des collectivités locales interviennent en complément, en milieu urbain comme en zone rurale, en faveur de la réussite scolaire, de l'accès aux activités culturelles et sportives, de l'action sociale...

2.2.1. Politiques en direction des territoires

La sectorisation pour la mixité sociale

161. Afin de garantir l'égalité de traitement, de favoriser la mixité sociale dans les établissements scolaires et de mieux programmer les équipements scolaires, les parents doivent inscrire leurs enfants dans l'école, le collège ou le lycée correspondant au secteur scolaire dans lequel est situé leur domicile (principe de sectorisation scolaire, mis en place en 1963, qui ne concerne que l'enseignement public). C'est ce découpage du territoire national en autant de zones rattachées à un établissement précis que l'on appelle la carte scolaire. Si les parents désirent que leur enfant soit scolarisé dans un autre établissement scolaire, ils peuvent formuler une demande motivée de dérogation ou s'adresser à l'enseignement privé. Ce dernier scolarise un peu moins de 20% des élèves des premier et second degrés. Enfin, la loi prévoit la possibilité d'un enseignement dans la famille, enseignement qui est soumis à un contrôle strict.

162. Cette carte scolaire, dont la décision finale appartient au recteur (lycée) ou à l'inspecteur d'académie (école – collège) est établie sur la base d'un partenariat avec les collectivités territoriales compétentes dans la construction et l'équipement des locaux (communes pour les écoles, départements pour les collèges et régions pour les lycées). L'affectation des élèves se fait donc essentiellement selon un critère de proximité géographique, mais, dans le second degré, d'autres critères comme le choix des enseignements ou des options offertes, la langue vivante par exemple, peuvent être pris en compte. L'absence de mixité sociale dans certains quartiers des grandes villes, voire des stratégies familiales d'évitement, posent cependant des problèmes aux établissements scolaires présents sur ces territoires.

L'attribution de moyens supplémentaires (emplois et crédits) destinés aux zones défavorisées

163. Les moyens d'enseignement et d'encadrement pédagogique pour le premier et le second degrés, dans le cadre du budget du ministère de l'Education nationale voté par le Parlement, sont répartis entre les académies sur la base du nombre d'élèves et de différents critères destinés à assurer une plus grande équité. Ces critères, mesurés sur la base d'indicateurs objectifs et reconnus, sont sociaux (taux de chômage et catégories socioprofessionnelles notamment), territoriaux (prenant en compte en particulier la ruralité) et structurels (relatifs à la taille des établissements scolaires).

164. Les recteurs répartissent ensuite ces moyens entre les départements et entre les établissements scolaires dans le même esprit, sur la base du nombre d'élèves et en prenant en compte les situations et contextes locaux.

Politique de l'éducation prioritaire (ZEP-REP)

165. Pour corriger de manière plus volontariste les inégalités face à la réussite scolaire, des « Zones d'éducation prioritaires » (ZEP) ont été créées en 1981 par le renforcement de l'action éducative et l'apport de moyens supplémentaires dans les territoires les plus défavorisés et où le taux d'échec scolaire est le plus élevé. Pour atteindre pleinement cet objectif, après deux plans de relance des ZEP en 1990 et 1998 et la création complémentaire de « Réseaux d'éducation prioritaires » (REP), des moyens financiers et humains importants sont engagés en faveur d'un élève sur cinq des écoles (plus d'un millions d'élèves) et des collèges (580 000 collégiens) : la dépense par élève y est de 10% et 15% plus élevée, les classes des écoles et des collèges y comptent en moyenne deux élèves de moins que les autres et les personnels en fonction sur ce territoire bénéficient d'avantages spécifiques.

166. A l'heure actuelle, 5 650 écoles

- 874 collèges
- 38 lycées généraux et technologiques
- 92 lycées professionnels sont en zone d'éducation prioritaire. Le pourcentage moyen des élèves issus de catégories sociales défavorisées y est de 64% contre 40% en moyenne nationale. Mais il s'agit de pourcentages et entre 50 et 100 zones d'éducation prioritaires ont un public particulièrement défavorisé. Au total, la politique d'éducation prioritaire concerne près de 1,7 millions d'élèves : plus d'un élève et aussi plus d'un enseignant sur cinq se trouvent en ZEP ou REP. Ces moyennes nationales cachent des différences géographiques très importantes : l'éducation prioritaire concerne 5% des écoles dans l'académie de Caen contre 40% en Corse. L'académie de Limoges compte 6% de collèges en ZEP ou REP contre plus de 33% à Aix-Marseille, Créteil, Lille et Rouen et encore conviendrait-il de vérifier que les collèges en ZEP
- REP à Limoges le seraient dans l'une des quatre autres académies. Les moyens mis à la disposition des ZEP-REP sont importants : 6,1 postes pour 100 élèves en primaire contre 5,36 en moyenne nationale en 2002. Tous les personnels en ZEP-REP perçoivent une indemnité de sujétion spéciale de 1097 euros (au 1/1/2004). Des mesures statutaires (bonification pour l'accès à certains corps ou grades – bonification pour les personnels de ZEP qui demandent leur mutation) sont accordés aux personnels exerçant à temps plein en ZEP-REP.

167. Il est évidemment très difficile d'établir un bilan chiffré de l'efficacité du dispositif et il est tout aussi évident que, quelle que soit la qualité de l'enseignement dispensé, les résultats scolaires restent plus faibles que la moyenne nationale. L'écart par rapport à la moyenne est resté stable ces dernières années

malgré la dégradation des conditions socio-économiques dans les quartiers périphériques des grandes villes. On constate cependant un certain nombre de comportements pédagogiques davantage ou totalement spécifiques aux zones d'éducation prioritaires :

- place importante des actions liées à la maîtrise de la lecture et des langages,
- des actions visant à développer les activités culturelles,
- des actions centrées sur le soutien aux élèves les plus fragiles,
- des réponses nouvelles à des problèmes posés avec une ampleur particulière,
- des actions conduites avec ou en direction des parents,
- revalorisation de l'image des établissements,
- création des pôles d'excellence : les écoles et collèges en ZEP-REP sont invités à conclure des partenariats avec des institutions culturelles, des grandes écoles, des universités, des centres de recherche... pour enrichir les activités d'enseignement,
- et valoriser l'image des ZEP et des REP, ce qui n'est pas sans effet sur la dynamique pédagogique et sur le comportement des élèves. Cette politique est en voie de prolongement dans les lycées accueillant des élèves issus de collèges situés en ZEP-REP, sur la base de premières tentatives entre des lycées et l'institut d'études politiques de Paris (Sciences-Po) ou l'ESSEC, école supérieure de commerce. L'objectif est d'inciter les élèves les plus brillants des quartiers défavorisés à s'orienter vers des poursuites d'études plus ambitieuses et de les aider à s'y préparer (information sur les cursus, interventions des élèves des grandes écoles partenaires, préparations aux épreuves d'admission, etc.).

168. Le bilan de la convention d'éducation prioritaire de l'Institut d'études politiques de Paris en 2003 est tout à fait positif : l'établissement compte alors 18 lycées partenaires. 87 étudiants ont été recrutés en trois ans, dont 37 en 2003. Une fois qu'ils sont admis à Sciences Po, les étudiants issus de ces lycées obtiennent des résultats académiques comparables à ceux de leurs camarades entrés par les autres procédures d'admission : neuf sur dix passent directement en 2^e année. Les deux tiers des admis en 2003 sont des enfants d'ouvriers ou employés et les trois quarts sont boursiers. Les deux tiers des admis ont au moins un parent né hors de France, plus de la moitié (55%) les deux parents. L'intégration de ces étudiants est une réussite qui se manifeste par leur engagement au bureau des élèves. Les proviseurs des lycées liés par convention avec l'Institut estiment que « les conventions ont suscité une dynamique de travail dans leur établissement. Les étudiants boursiers admis bénéficient d'une bourse au mérite de 6 100 euros sur l'année, de prêts de livres pour un montant de 500 euros la première.

169. Au niveau qualitatif, la politique de l'éducation prioritaire s'appuie notamment sur :

- une incitation à la scolarisation des enfants de 2 ans, le renforcement des liens école-parents, la reconnaissance et la mise en valeur des expériences réussies...
- sur la base de ce bilan, la priorité est désormais portée sur les contrats de réussite scolaire, signés entre les équipes pédagogiques et les académies. Les moyens des ZEPREP sont désormais affectés sur la base de projets centrés sur les activités menées en classe et sur les apprentissages fondamentaux. Ils limitent à 2 ou 3 les objectifs retenus, précisent les actions au service de ces objectifs et les indicateurs qui permettront d'apprécier les effets obtenus. Les ZEP-REP doivent

devenir des lieux d'initiatives pédagogiques au service de la réussite des élèves qui en ont le plus besoin.

170. Cette redynamisation centrée sur les apprentissages scolaires se fait en étroite collaboration avec la politique de la ville et les collectivités territoriales.

171. Cette politique de l'éducation prioritaire va être prochainement enrichie par des actions et mesures spécifiquement en faveur des jeunes issus de l'immigration.

Politiques en faveur des zones rurales

172. Pour atteindre et maintenir, partout et en toute équité, les objectifs du service public national d'éducation, la mise en réseau d'écoles, sur tous les territoires comprenant des zones rurales fragiles, a été encouragée, notamment à partir de 1998, sur la base d'un projet éducatif tenant compte des évolutions démographiques, économiques et sociales.

173. Une enquête a été menée au début de 2003, portant sur le recensement de tous les regroupements d'écoles publiques, distincts des simples « Regroupements pédagogiques intercommunaux » (RPI). Ces réseaux se caractérisent généralement par la fédération d'écoles de plusieurs communes ou établissements publics de coopération intercommunale autour d'un projet de réseau, bénéficiant souvent de moyens en personnels spécifiques fournis par l'Etat (enseignant coordonnateur déchargé pour tout ou partie de son service), d'aides financières (éducation nationale, collectivités locales...), de moyens logistiques importants (transports, locaux, matériel informatique...) mis à disposition par les collectivités locales, le fonctionnement des réseaux impliquant une importante mutualisation des ressources.

174. Malgré un certain nombre de difficultés, dues notamment à la lourdeur des déplacements, au manque de temps pour les coordonnateurs et les animateurs, à l'instabilité de certaines équipes, au manque d'implication d'autres et à la nécessité pour les collectivités concernées d'élaborer une politique commune, le bilan global est positif. Dans la grande majorité des cas, il est envisagé de poursuivre les réseaux existants, en améliorant la concertation, les projets, les actions de mutualisation et les partenariats.

175. Les avantages pour l'école, essentiellement en milieu rural, se traduisent d'abord par une rupture de l'isolement, par des progrès de la qualité de l'enseignement et, dans un certain nombre de réseaux, par une plus grande stabilité des enseignants. Les avantages pour les territoires et les partenaires sont également sensibles, en termes de stabilisation ou de remontée des effectifs d'élèves, d'amélioration des relations entre les partenaires et de dynamisation de la vie locale

176. La réflexion se poursuit actuellement dans le cadre du travail engagé sur l'évolution du statut de l'école.

Politiques territoriales hors temps scolaire

177. L'opération interministérielle « École ouverte » permet d'accueillir, dans les zones défavorisées, principalement urbaines, les élèves dans les collèges en dehors du temps scolaire (vacances scolaires, mercredis et samedis) pour des activités scolaires, culturelles, sportives et de loisirs.

178. Elle constitue, depuis sa création en 1991, un instrument efficace de valorisation de l'image de l'École auprès des jeunes et de lutte contre les violences scolaires. Elle modifie les relations qui peuvent se nouer entre adultes et jeunes, permet à ces derniers de reprendre confiance en eux, améliore sensiblement le climat des établissements, tout en favorisant l'adaptation des futurs élèves de 6^{ème}. Elle joue également un

rôle important dans la politique d'éducation prioritaire, à laquelle elle est bien intégrée, ou dans les politiques éducatives locales, en particulier dans les contrats éducatifs locaux.

179. En 2003, 573 établissements étaient engagés dans l'opération pour 3019 semaines d'ouverture dans les 30 académies. Environ 100 000 jeunes des 1^{er} et 2nd degrés ont été accueillis et encadrés par 12 800 personnes. Les établissements engagés sont pour 59% en ZEP et majoritairement des collèges.

180. Les fonds utilisés pour la rémunération des personnels qui assurent l'encadrement (60% du coût) et en frais de fonctionnement (40%) sont apportés par les partenaires selon la répartition suivante :

Ministère chargé de l'éducation nationale :	10 560 525
Délégation interministérielle à la ville :	1 910 029
Ministère des affaires sociales, du travail et de la solidarité :	
- direction de la population et des migrations	228 674
- direction générale de l'action sociale :	457 347
Fonds d'action sociale et de soutien pour l'intégration et la lutte contre les discriminations	552 358
TOTAL	13 708 933

Source : Bilan école ouverte 2003

181. Le contrat éducatif local (CEL), autre dispositif interministériel, vise à offrir à tous les jeunes le soutien ainsi que les activités culturelles, artistiques et sportives nécessaires à leur réussite scolaire, à l'épanouissement de leur personnalité et à leur éducation citoyenne. Sont concernés par ces projets les enfants et les adolescents scolarisés dans des écoles primaires et des collèges, plus rarement en lycées, une attention particulière étant portée aux établissements scolaires situés dans les zones urbaines et rurales en difficulté.

182. Au 1^{er} janvier 2004, 2 654 CEL ont été recensés, impliquant plus de 9 000 communes. Ces CEL touchent un peu plus de 4 millions d'enfants et de jeunes relevant de 11 242 écoles primaires et 2 368 établissements secondaires. Ces contrats sont financés à 53% par les communes et à 16% par l'Etat. Ils cohabitent souvent avec d'autres formes de contractualisation, interministérielles, tels les contrats locaux d'accompagnement à la scolarité, ou relevant de la politique de la famille (contrats enfance et temps libre), de la politique de la ville (contrat de ville ou d'agglomération) ou de sécurité (contrat local de sécurité). Ces contrats ont fréquemment un volet éducatif.

2.2.2. Politique de santé et d'action sociale en faveur des élèves

183. Si les collectivités locales ont des responsabilités en matière de protection de l'enfance, le conseil général tout particulièrement (protection maternelle et infantile, services d'aide sociale, protection des mineurs...), le ministère en charge de l'éducation nationale mène sa propre politique en milieu scolaire.

184. La mission de promotion de la santé en faveur des élèves a pour objectif essentiel et spécifique de veiller à leur bien être et, de contribuer à leur réussite. Si les responsabilités institutionnelles vis à vis de la santé des jeunes n'incombent pas à la seule éducation nationale, celle-ci est concernée par le suivi de la santé des élèves, dès lors que des problèmes de santé ou des carences de soins sont susceptibles d'engendrer des difficultés d'apprentissage ou de mettre les élèves en situation d'échec scolaire. Elle doit, à cet égard, développer les compétences des élèves pour leur permettre d'adopter des comportements favorables à leur santé.

185. Désormais, la politique éducative de santé s'inscrit dans un programme quinquennal, défini en termes d'objectifs, de stratégies d'action et d'évaluation. La mise en œuvre de ce programme s'appuie sur les textes actuellement en vigueur à l'éducation nationale.

L'activité des médecins de l'éducation nationale se partage entre :

- des actions individuelles de dépistage des difficultés susceptibles d'entraver la scolarité des élèves, et notamment le dépistage des troubles spécifiques du langage écrit ou oral, par la réalisation du bilan de santé obligatoire de la sixième année. Ils réalisent également, dans le cadre de l'orientation, un bilan de santé pour les élèves en classe de 3ème au collège qui iront vers l'enseignement professionnel. Par ailleurs, ils effectuent des examens médicaux à la demande ;
- des actions collectives par la participation aux actions de prévention et d'éducation à la santé développées dans le cadre du projet d'école, du projet d'établissement et du comité d'éducation à la santé et la citoyenneté (CESC).

L'activité des infirmier(ère)s de l'éducation nationale est partagée entre :

- l'accueil des élèves à l'infirmerie pour quelque motif que ce soit, y compris d'ordre relationnel ou psychologique, dès lors qu'il y a une incidence sur leur santé ou scolarité. Les infirmier(ère)s apportent aide et conseil aux adultes de la communauté scolaire qui en font la demande ;
- les dépistages infirmiers permettent d'assurer le suivi de l'état de santé des élèves en complément des bilans de santé obligatoires et de repérer les difficultés éventuelles de santé ou les élèves fragilisés ;
- les actions collectives et la participation à la vie de l'établissement : les infirmier(ère)s ont un rôle de conseiller en matière de prévention et d'éducation à la santé, d'hygiène et de sécurité auprès des directeurs d'école et des chefs d'établissement.

186. Le service social en faveur des élèves, par l'intermédiaire des assistants de service social, est chargé d'apporter écoute, conseil et soutien aux élèves pour favoriser leur réussite personnelle, professionnelle et sociale. Son champ d'intervention recouvre les jeunes scolarisés dans le second degré, prioritairement dans les collèges, les lycées professionnels, les zones violences et les ZEP, ainsi que les jeunes en situation d'insertion professionnelle et ceux qui relèvent de l'éducation spéciale.

187. L'action sociale individuelle constitue l'intervention de base des assistants de service social présents en établissement : les entretiens réalisés permettent l'évaluation de l'ensemble des difficultés de l'élève, qu'elles soient liées à des difficultés matérielles et administratives, ou difficultés familiales, à des comportements scolaires (situations d'absentéisme), à des situations liées à la protection de l'enfance. En lien étroit avec les partenaires internes ou externes à l'institution, les assistants de service social accompagnent l'élève et assurent le suivi des situations. A leur initiative ou en concertation avec les

équipes éducatives et de santé et les partenaires institutionnels, les assistants de service social, conseillers de l'institution sur les questions sociales, participent à la mise en place d'actions collectives en direction des élèves et des personnels.

188. Les élèves des classes post-bac des lycées sont pris en charge en liaison avec le service social en faveur des étudiants.

Aides financières à la scolarité

189. L'enseignement en France est gratuit. Toutes les activités inscrites dans les enseignements et le temps scolaire sont gratuites. A l'école comme au collège, les élèves n'ont pas à payer leurs manuels. A tous les niveaux, on peut demander aux parents de financer le petit équipement de leurs enfants (crayons, cahiers...). Au lycée, les manuels et les équipements en général sont à la charge des familles, mais, outre des aides de l'Etat, de très nombreuses régions ont mis en œuvre, soit la gratuité des manuels scolaires, soit des aides accordées à toutes les familles pour financer leur achat. Ces interventions s'inscrivent dans des politiques d'aides des conseils généraux et régionaux en direction des familles les plus défavorisées, particulièrement pour les dépenses de transports scolaires, de pension ou de demi-pension.

190. De son côté, afin de faciliter la scolarité des élèves les moins favorisés, à titre indicatif on indique que l'association «Familles de France » estime le coût de la rentrée à 184,73 euros pour un élève de sixième, l'Education nationale a mis en place différentes aides financières aux familles : allocation de rentrée scolaire qui, à la rentrée 2004 concernera trois millions de familles qui recevront 257 euros par enfant pour une dépense totale de 1,45 milliard d'euros (bourses nationales, fonds sociaux, prime à l'internat, bourses au mérite). En collège comme en lycée, les bourses sont attribuées en fonction des charges et ressources de la famille. Si les élèves boursiers sont internes, ils bénéficieront, en plus, d'une prime à l'internat. En cas de difficultés pour assumer les dépenses de scolarité, de vie scolaire ou de cantine, ils peuvent demander une aide spécifique dans le cadre des fonds sociaux gérés par chaque établissement.

191. En fonction de la scolarité des élèves boursiers de lycée, différentes primes peuvent compléter la bourse : la prime à la qualification versée aux boursiers préparant un CAP ou un BEP, la prime d'entrée en classe de seconde, première ou terminale, destinée aux boursiers accédant à ces classes et la prime d'équipement attribuée, une seule fois au cours de la scolarité, aux boursiers de première année de certaines spécialités des formations professionnelles et technologiques.

192. Enfin, lorsqu'un élève boursier en troisième de collège obtient de très bons résultats au diplôme national du brevet (examen marquant la fin des études au collège), il peut se voir attribuer une bourse au mérite, pour lui permettre de poursuivre une scolarité jusqu'au baccalauréat, dans de bonnes conditions. Ce dispositif repose sur un double objectif : aider les élèves les plus méritants (tutorat) et leur famille à travers un complément de bourse de lycée et les aider sur le plan scolaire et extra-scolaire. Depuis 2003, un tiers de ces bourses doit être spécifiquement ciblé sur des élèves des établissements scolaires situés en ZEP-REP.

193. Durant l'année scolaire 2002-2003, ce sont près de 30 000 bourses au mérite, d'un montant unitaire de 762,27€ par an, qui ont été versées aux élèves boursiers de lycées généraux, technologiques ou professionnelles pour un montant total de 22 868 000 €. Ces bourses sont financées sur le budget du ministère de l'éducation nationale.

194. Au final, pour le second degré, les aides financières à la scolarité, sous forme de bourses ou de fonds sociaux, représentent 622 millions d'euros inscrits au budget 2004.

L'internat scolaire

195. Il peut représenter un atout déterminant pour la réussite scolaire et l'intégration sociale des élèves, car il offre un cadre structurant pour beaucoup d'enfants et d'adolescents qui ne trouvent pas les conditions favorables à leurs études dans leur environnement. Une politique de relance de l'internat scolaire public a été engagée depuis 2000 pour offrir une capacité d'accueil en internat plus homogène et de meilleure qualité sur l'ensemble du territoire et rendre l'internat accessible à un plus grand nombre d'élèves. Cette politique, qui s'appuie sur un nécessaire partenariat avec les collectivités compétentes territoriales en matière de bâtiments et d'équipements, vise principalement les collèges. Un grand groupe industriel français, dans le cadre de la responsabilité sociale de l'entreprise et de son engagement dans la vie de la Cité, a souhaité apporter son soutien au plan de relance de l'internat scolaire public mis en œuvre ces dernières années, et y contribuer financièrement. En 2001, il a signé avec le ministère, un accord cadre de deux ans qui a été renouvelé pour deux ans en 2003. Il a permis la signature de conventions avec deux collèges accueillant un internat. Elles portent sur l'amélioration des conditions de vie à l'internat. Parallèlement, le groupe a souhaité mettre l'accent sur une aide individuelle pouvant être apportée aux collégiens internes, boursiers et méritants scolarisés en zone d'éducation prioritaire (ZEP). C'est ainsi qu'une convention permettant l'octroi de bourses au mérite à des élèves de collèges boursiers, internes et méritants scolarisés en ZEP a été signée en juillet 2004 avec le ministère.

2.2.3. Politiques en direction des élèves à besoins particuliers

196. Des politiques nationales ont été mises en œuvre pour répondre aux besoins très particuliers de certains élèves, à leurs difficultés, à leurs différences, à leurs handicaps. Les principales sont présentées ci-après, sachant que d'autres, souvent plus récentes, sont actuellement développées en faveur des élèves malades, de ceux qui souffrent de troubles du langage ou qui sont intellectuellement précoces.

Politiques et dispositifs pour les élèves déscolarisés ou en voie de l'être

197. Les dispositifs relais (classes et ateliers) s'inscrivent dans la lutte contre l'échec scolaire et la marginalisation sociale des jeunes, très majoritairement des collégiens. Conçus comme des modalités temporaires de scolarisation, ils visent, par des pédagogies adaptées, à permettre, soit la reprise normale de la scolarité dans l'établissement d'origine, soit l'entrée dans un cycle de formation professionnelle. Il s'agit également de réintégrer l'élève dans un cadre de relations sociales apaisées et de revenir aux apprentissages fondamentaux, en particulier l'éducation aux règles de la vie en collectivité et aux pratiques de la citoyenneté et des valeurs démocratiques qui en est souvent la condition. Les objectifs qui leur sont assignés socialisation, remotivation et réinvestissement dans les apprentissages – doivent permettre au jeune de reconstruire une image positive de lui-même et d'élaborer un authentique projet de formation.

198. Créés en 1998, les classes relais s'appuient sur un partenariat mené par les services de l'Etat (ministère en charge de l'éducation nationale, ministère de la justice, ministère de la ville), les collectivités territoriales et le secteur associatif en direction de publics en risque de marginalisation scolaire et sociale. Aux classes relais s'ajoutent désormais les ateliers relais, créés en 2002, où les partenaires du monde associatif apportent de manière encore plus nette leur concours.

199. 270 classes relais et 69 ateliers relais fonctionnent au 1^{er} janvier 2004. Le nombre des élèves accueillis dans les dispositifs relais est passé de 2600 en 1999-2000 à 3971 en 2002-2003. La distinction entre classes et ateliers relais n'a plus beaucoup de sens aujourd'hui ; il s'agit désormais d'adapter projets aux publics accueillis. Des évaluations ont été conduites en ce qui concerne le fonctionnement, l'encadrement et en direction des élèves accueillis. 80% des élèves accueillis dans des classes relais en 2000-2001 ont rejoint, à l'issue de leur séjour, un cursus de formation ordinaire, un emploi, ou sont pris en charge par une institution six mois plus tard, 81% d'entre eux sont toujours suivis par une institution

d'éducation ou de formation ou sont entrés dans la vie active. Les ateliers relais ont accueilli 443 élèves en très grande difficulté (démotivation, comportement très perturbateur, passivité dans les apprentissages scolaires). Ils ont permis aux élèves accueillis, de retrouver confiance et estime d'eux-mêmes. Le coût unitaire des ateliers relais s'est situé dans une fourchette de 12 000 à 20 000 €. Celui des classes relais s'est élevé à 4 500 €. Le coût en année pleine est de 2 528 000 € - 38 880 heures supplémentaires effectives ont été par ailleurs mises à la disposition des structures de formation, collège le plus souvent, pour assurer au mieux le retour et le suivi des élèves qui quittent un dispositif relais. Ces heures permettent de financer des opérations de tutorat et le lien nécessaire à établir entre le dispositif relais et l'établissement de retour.

200. Pour prévenir les phénomènes de décrochage scolaire, les établissements scolaires peuvent s'inscrire dans une cellule de veille éducative. Celle-ci vise à mobiliser et à coordonner, sous la responsabilité du maire de la commune ou du représentant de l'intercommunalité, les intervenants éducatifs et sociaux, les professionnels de l'insertion et de la santé, les associations pour repérer les jeunes en rupture ou en voie de rupture et leur proposer une solution éducative et d'insertion.

201. La mission générale d'insertion de l'éducation nationale (MGI) concerne pour sa part les jeunes de plus de 16 ans. Elle vise deux objectifs : -réduire le nombre de sorties sans qualification du système éducatif, -préparer tous les élèves à une qualification reconnue en vue d'une insertion sociale et professionnelle. Elle travaille en direction des jeunes sortis depuis moins d'un an (ou exposés directement à ce risque) sans avoir atteint le niveau CAP ou BEP et ceux qui n'ont pas obtenu un diplôme de ce niveau. Dans ce cadre, les établissements scolaires agissent pour prévenir les ruptures de formation avant l'obtention d'un niveau de qualification ou d'un diplôme et mettre en œuvre des actions spécifiques qui peuvent être de trois types : remobilisation des élèves, qualification, accompagnement vers l'emploi.

202. Ces actions de formation spécifiques possèdent trois caractéristiques communes :

- un renforcement des connaissances générales,
- une période en milieu professionnel,
- un approfondissement du projet de formation.

203. Au cours de l'année 2003, la mission générale d'insertion a accueilli 74 893 élèves dans plus de 4 900 actions.

204. L'action pilote « l'école de la deuxième chance » de la Communauté européenne a pour objectif de donner à des jeunes de 16 à 25 ans, sans diplôme ni qualification, une nouvelle chance d'insertion économique et sociale par l'éducation et la formation. L'école est créée en partenariat avec les acteurs locaux (collectivités locales, associations, monde du travail).

205. La Commission européenne sélectionne, en accord avec les gouvernements concernés, les propositions des villes qui ont manifesté leur intérêt auprès d'elle. Elle met ensuite à la disposition de chaque ville sélectionnée un consultant, chargé de l'assistance technique et du montage financier. Il n'y a en principe qu'un projet pilote par pays mais il est prévu la mise en place d'un réseau plus élargi avec des projets associés qui ne bénéficieront pas d'assistance financière ni technique mais qui pourront participer aux échanges européens, notamment grâce à un réseau télématique.

206. Dans le cas de Marseille, le projet est réalisé en étroite collaboration entre la mairie, les autres collectivités territoriales, les chambres consulaires, les associations et le ministère de l'Education nationale. Il propose un contrat tripartite entre le jeune, l'école et l'entreprise. Il prévoit : -la réinsertion du jeune dans

un système de formation approprié (2 étapes en 2 ans), intégrant un temps de formation pratique sur le lieu de travail.

- Etape 1 : 2/3 en école et 1/3 en entreprise, avec le statut de stagiaire de la formation professionnelle. Dès le début de la formation, les entreprises s'engagent à offrir un emploi précis à la condition que les jeunes terminent avec succès leur formation.
- Etape 2 : 1/4 en école et 3/4 en entreprise, les jeunes ayant un contrat de qualification ou d'apprentissage (avec tutorat et rémunération) ; -une assistance de proximité pour répondre aux attentes et aux difficultés des jeunes ainsi qu'à celles des entreprises.
- Politique d'intégration scolaire des élèves handicapés

207. La politique très volontariste, conduite par la France en matière d'éducation a pour conséquence d'affirmer la responsabilité du système éducatif dans la scolarisation de ces élèves et de proposer un continuum de solutions (incluant en tant que de besoin des modalités aménagées d'enseignement à distance) seules à même de garantir la continuité du cursus scolaire en tenant compte du caractère évolutif des besoins.

208. Ce volet ne sera pas développé ici conformément aux consignes données par les responsables du projet à l'OCDE.

Politiques en direction des enfants et jeunes nouveaux arrivants en France

209. Pour les enfants et les jeunes nouveaux arrivants en France et non francophones, le premier effort doit porter sur l'accueil : ils doivent être admis à l'école dès que leur famille en fait la demande. Ensuite, l'intégration dans le cursus commun à tous les élèves est le but à atteindre, même lorsque la scolarisation nécessite temporairement des aménagements qui sont organisés sur la base d'une évaluation précise des acquis, dans le cadre de projets individualisés qui visent en priorité la maîtrise de la langue française, car c'est la clé d'une intégration réussie.

210. Les enfants nouveaux arrivants non francophones doivent bénéficier, lorsqu'un effectif suffisant d'élèves est réuni, d'un enseignement renforcé et quotidien de français au sein d'une classe d'initiation (CLIN) dans le premier degré ou d'une classe d'accueil (CLA) dans le second degré. En cas d'effectifs peu importants, des cours spécifiques d'apprentissage du français seront mis en place. Ce même dispositif peut de plus permettre d'assurer un soutien linguistique lors du passage des élèves dans le cursus ordinaire.

211. Une attention toute particulière est actuellement accordée aux enfants et aux jeunes ayant été très peu scolarisés antérieurement et aux adolescents qui arrivent en France à l'âge limite de l'obligation scolaire, voire au-delà de 16 ans. S'ils ont été normalement scolarisés antérieurement, l'intégration dans une classe ordinaire est recherchée dès que possible, en apportant si nécessaire des remédiations aux lacunes repérées. Ceux qui ont été peu scolarisés dans le pays d'origine peuvent bénéficier des actions existantes pour faciliter l'intégration et l'accès à une formation professionnelle qualifiante, le plus souvent organisées par la MGI. Dans le cadre du « contrat d'accueil et d'intégration », 24 départements expérimentent actuellement des mesures d'accueil et de formation spécifiques pour ces publics de plus de seize ans, qui n'auraient pu intégrer une classe ordinaire.

Scolarisation des enfants du voyage

212. Les enfants de parents non sédentaires sont, comme tous les autres enfants, soumis à l'obligation scolaire entre six et seize ans. Ils ont droit à la scolarisation dans les mêmes conditions que les autres

enfants, quelles que soient la durée et les modalités du stationnement, et dans le respect des mêmes règles, d'assiduité notamment. La scolarisation s'effectue donc dans les établissements scolaires du secteur de recrutement du lieu de stationnement.

213. A l'école primaire, la solution optimale consiste souvent en l'accueil en classes ordinaires correspondant à l'âge des élèves avec organisation, en tant que de besoin, de regroupements temporaires hebdomadaires pour un soutien en français et parfois en mathématiques. Des enseignants spécifiques ont vocation à aider les enseignants de ces classes en matière d'accueil et de suivi scolaires, de dialogue avec les enfants et les parents ; ils peuvent aussi être chargés du soutien aux enfants de familles non sédentaires intégrés dans les classes ordinaires, et assurer éventuellement un suivi dans leurs déplacements lorsque ceux-ci se font sur des territoires limités.

214. La finalité des dispositifs itinérants (camions-écoles par exemple), qui prennent en charge la scolarisation des enfants échappant à toute inscription à l'école à cause de la trop grande itinérance des parents, est aussi, à terme, de conduire à la fréquentation des classes ordinaires.

215. Pour les élèves de familles non sédentaires, la mise en place d'outils de suivi pédagogique, insérés dans le livret scolaire, permet aux enseignants des différentes écoles fréquentées de se rendre compte immédiatement du niveau atteint, d'assurer une continuité dans les apprentissages, notamment en ce qui concerne la lecture, et de faire en sorte que l'élève aborde la diversité des domaines disciplinaires sans redondances et sans lacunes majeures.

216. Au collège, la fréquentation est encore trop souvent aléatoire. La scolarisation dans le cursus ordinaire et dans le collège du secteur reste la règle, avec si besoin est des mesures d'adaptation : soutiens conséquents, classes de mise à niveau pour assurer la transition école-collège, dispositifs spécifiques temporaires destinés à remédier aux difficultés scolaires importantes, surtout dans l'accès à la lecture, recours à la SEGPA en cas de difficultés scolaires graves et persistantes.

217. Dans l'enseignement professionnel, le développement de l'offre de formation en CAP en lycée professionnel permet de mieux prendre en compte l'hétérogénéité des publics accueillis par la mise en place de cursus de formation de durée variable (un à trois ans). Les actions engagées dans le cadre de la MGI peuvent aussi contribuer aux objectifs de qualification.

218. Enfin, à tous les niveaux, des inscriptions au centre national d'enseignement à distance (CNED) sont régulièrement demandées pour permettre la scolarité de ceux pour qui une fréquentation scolaire assidue est difficile compte tenu de la très grande mobilité de leur famille. Cette solution doit être facilitée dans les cas avérés de déplacements fréquents et accompagnée de dispositifs d'appui mais ne saurait devenir le mode habituel de scolarisation des adolescents.

Politiques pour l'égalité filles-garçons (propres à l'éducation nationale)

219. L'éducation nationale mène depuis plusieurs années une politique déterminée en faveur de l'égalité filles-garçons, en particulier dans deux domaines : Il s'agit, d'une part d'élargir les choix professionnels des filles vers les formations scientifiques, technologiques et professionnelles industrielles où elles sont peu nombreuses (développement des pratiques expérimentales dans les enseignements, campagnes de communication sur la mixité des métiers et des voies de formation, travail sur l'information et les pratiques d'orientation, création et diffusion d'outils pédagogiques, formation des acteurs, actions avec les entreprises, etc.). Leurs résultats scolaires sont en général supérieurs à ceux des garçons, mais leur insertion professionnelle n'est pas à la hauteur de cette réussite. C'est à ce paradoxe que le système éducatif est confronté.

220. Il s'agit d'autre part, de renforcer le respect mutuel entre les filles et les garçons en travaillant à la réduction de la violence sexiste dans les établissements scolaires (travail dans les classes et les établissements sur l'acceptation de la différence, le respect de l'égalité, l'éducation sexuelle et affective, dispositifs d'écoute et d'aide, etc.) et en introduisant la question du genre dans l'éducation à la citoyenneté et la vie scolaire. Dans ce cadre, la formation initiale et continue des enseignants et autres personnels éducatifs est centrale. Des actions se développent progressivement dans ce sens dans les académies. Depuis 2000, un réseau de chargés de mission à l'égalité s'est renforcé dans toutes les académies, tandis que des conventions locales ont été élaborées, co-signées par les recteurs et les préfets de régions.

Politiques en faveur des relations entre groupes de cultures différentes :

- la publication d'un guide républicain diffusé dans les établissements ;
- le renforcement de l'éducation civique au collège ;
- un dispositif d'évaluation des incidents, de manière à concevoir une action qui soit proportionnée à la situation;
- des instructions et des consignes de fermeté données aux recteurs afin que soient renforcées les sanctions concernant les actes et les propos racistes et antisémites ;
- la création à tous les niveaux du ministère de cellules de veille et de suivi des incidents à caractère raciste et antisémite.

ANNEXE 1 : ACTUALISATION POUR L'OCDE DU RAPPORT DE LA FRANCE SUR L'ÉQUITÉ DANS LE SYSTÈME ÉDUCATIF (JUILLET 2006)

La création d'un socle commun de connaissances et de compétences

Un décret, signé le 26 juin 2006, vient d'instituer le socle commun de connaissances et de compétences. Il fixe les repères culturels et civiques qui constituent le contenu de l'enseignement obligatoire de 6 à 16 ans, sur la base de sept compétences susceptibles de donner une culture commune à tous les élèves.

Les sept compétences définies par le socle sont conçues comme « une combinaison de connaissances, de capacités, et d'attitudes à mettre en œuvre dans des situations concrètes ». Tous les élèves devront désormais être compétents dans les domaines suivants :

- la maîtrise de la langue française ;
- la pratique d'une langue vivante étrangère ;
- la connaissance des principaux éléments des mathématiques et la maîtrise de la culture scientifique et technologique ;
- la maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication ;
- l'acquisition d'une culture humaniste.
- l'acquisition de compétences sociales et civiques ;
- l'accession à l'autonomie et l'acquisition de l'esprit d'initiative.

L'acquisition de ce socle commun doit faire l'objet d'évaluations afin de vérifier la progression des élèves. A l'école élémentaire, la maîtrise de la lecture et de l'écriture sera contrôlée en fin de cycle d'apprentissage. A la fin du parcours élémentaire, sera validée l'acquisition des règles de grammaire, de conjugaison, et de calcul. Le diplôme national du brevet constituera la dernière étape de validation de l'acquisition des diverses connaissances du socle commun. Les programmes et les formations des enseignants seront donc adaptés à cette nouvelle organisation de la scolarité. La formation acquise par les maîtres dans les IUFM sera donc renouvelée.

La mise en œuvre des « Projets Personnalisés de Réussite Éducative » (PPRE).

La loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école du 23 avril 2005 dispose dans son article 16 qu'« à tout moment de la scolarité obligatoire, lorsqu'il apparaît qu'un élève risque de ne pas maîtriser les connaissances et les compétences indispensables à la fin d'un cycle, le directeur d'école ou le chef d'établissement propose aux parents ou au responsable légal de l'élève de mettre en place un

programme personnalisé de réussite éducative. » Le PPRE doit donc contribuer à conduire la totalité d'une classe d'âge à la maîtrise des connaissances et compétences constitutives du socle commun.

Une expérimentation des PPRE a été conduite durant la présente année scolaire, prioritairement dans le cycle des apprentissages fondamentaux et la première année du cycle des approfondissements (CE2) à l'école ainsi que dans les classes de 6^{ème} des collèges publics et privés, avant la généralisation en septembre 2006. L'identification des élèves est faite par les enseignants, en référence aux repères du socle commun, à l'aide de dispositifs nationaux d'évaluation. Le PPRE est constitué d'une action spécifique d'aide et, le cas échéant, d'un ensemble d'autres aides coordonnées. Pour en garantir l'efficacité, cette action spécifique est intensive et de courte durée. Les actions d'aide sont tantôt conduites dans l'École, tantôt hors de l'École. Le PPRE a vocation à en assurer la coordination pour la réussite scolaire de chaque élève.

Il est assorti d'un système d'évaluation en trois temps :

- à l'entrée dans le programme, pour évaluer les besoins,
- à court terme, en fin de l'action spécifique,
- à moyen terme afin de suivre les progrès de l'élève au cours du cycle.

Ce système doit permettre de situer précisément les compétences de l'élève au regard des objectifs à atteindre à la fin du cycle. L'évaluation de début de PPRE est destinée à identifier les difficultés éprouvées par l'élève et les appuis possibles. Elle permet ainsi de définir des objectifs de progrès à court terme et de choisir les plus significatifs par rapport à l'apprentissage recherché. C'est autour de ces quelques objectifs ciblés que les actions d'aide sont conçues, tant à l'école qu'au collège, et seront susceptibles d'être efficaces.

La définition et la mise en œuvre des PPRE sont une affaire d'équipe dans laquelle le maître de la classe ou le professeur principal joue le rôle essentiel. L'adhésion et la participation de l'enfant et de sa famille sont en outre déterminantes pour la réussite des aides apportées. Enfin, il est primordial que les corps d'inspection soient fortement mobilisés pour soutenir l'action des équipes enseignantes et apporter les formations nécessaires.

La relance de la politique d'éducation prioritaire

Si l'écart ne s'est pas creusé entre établissements scolaires de l'éducation prioritaire et les autres, force est de constater que, en plus de vingt ans, il n'y a pas eu non plus de rattrapage. Si cette politique a amélioré le climat scolaire, la progression des résultats scolaires n'a que trop rarement été suivie. Enfin, la réussite de certains de ces établissements se heurte parfois à l'aggravation de la situation de quartiers où la ségrégation sociale s'accroît. Le dispositif a en effet rapidement souffert de quatre défauts majeurs : une extension non pilotée, au gré des pressions locales avec en conséquence, un saupoudrage des moyens entraînant une baisse de l'efficacité, un manque de pilotage et d'évaluation à court terme qui peut parfois susciter un certain désespoir et, enfin, un sentiment de « relégation ».

Aussi, un plan de relance de l'éducation prioritaire a-t-il été annoncé le 8 février 2006. Il fixe un même niveau d'exigence pour tous les élèves de l'École de la République mais remet à plat la carte de l'éducation prioritaire en distinguant plusieurs niveaux d'action dans les établissements de l'éducation prioritaire pour donner vraiment plus à ceux qui ont vraiment besoin d'aide. Ainsi, la carte de l'éducation prioritaire en France proposera en septembre 2006 une distinction entre trois niveaux.

- Le premier niveau d'éducation prioritaire (EP1) correspond aux écoles et collèges urbains accueillant les publics les plus en difficulté sur les plans socio-économiques et scolaires. Il est constitué de 249 « collèges ambition réussite » et des écoles maternelles et élémentaires de leur secteur qui forment ainsi 249 « réseaux ambition réussite ». Ils disposent de moyens encore renforcés (1000 enseignants, 3000 « assistants pédagogiques », des personnels médico-sociaux et d'encadrement supplémentaires...). Les 1000 enseignants supplémentaires, volontaires et expérimentés, ont vocation à aider leurs collègues, notamment les moins expérimentés, et à développer de nouvelles modalités de prise en charge des élèves. Ils prendront part tout particulièrement à la mise en œuvre des « programmes personnalisés de réussite éducative » (PPRE) ;
- Le niveau EP2 regroupe les établissements scolaires en zone urbaine rencontrant des difficultés moins importantes, qui vont former des « réseaux de réussite scolaire ». Ils conservent leurs moyens spécifiques. Ils ont vocation à engager à terme les mêmes possibilités d'expérimentation et d'innovation pédagogique que les établissements scolaires du premier niveau d'éducation prioritaire ;
- Le niveau EP3 concerne les établissements scolaires qui ne relèvent plus des conditions d'inscription en éducation prioritaire et qui ont vocation à en sortir d'ici trois ans. C'est en effet par un jeu d'entrées et de sorties encadrées mais permanentes, rythmé par le calendrier de la contractualisation que doit s'effectuer la prise en compte des difficultés sociales et scolaires des élèves.

La mise en œuvre de cette relance est essentiellement pédagogique. Elle s'appuie sur la notion :

- de réseau qui vise à articuler l'action des écoles et du collège pour faciliter le parcours scolaire de l'élève. Il repose sur un diagnostic, qui prend très explicitement en compte la difficulté des élèves et le contexte local et fixe des objectifs opérationnels explicites, précis, réalistes et évaluables ;
- de projet de réseau qui fédère les projets d'école et d'établissement. En particulier, tout « collège ambition réussite » doit s'appuyer sur un partenariat de haut niveau en matière artistique, sportive, scientifique, avec une institution culturelle, un complexe sportif de haut niveau, un laboratoire d'université, un organisme de recherche... Il peut également proposer des expérimentations, notamment concernant l'organisation de la journée et de la semaine scolaires, ainsi que le développement de passerelles entre les premier et second degrés ;
- de contrat entre les réseaux et les autorités académiques.

D'autres mesures seront mises en œuvre dès la rentrée 2006 pour permettre à tous les élèves d'acquérir le socle commun de connaissances et de compétences à l'issue du parcours école-collège, permettant ainsi une orientation positive et ambitieuse :

- Un livret de compétences, lisible et transmissible d'une classe à l'autre, retracera le parcours individuel de chaque élève depuis l'école primaire. Il permettra à chaque élève de connaître son niveau de départ et les objectifs qu'il doit se fixer pour acquérir le socle commun de connaissances. L'objectif est de donner confiance aux élèves et de supprimer, par le recours à l'aide individualisée, tout redoublement.
- A l'école et au collège, les élèves des « réseaux ambition réussite » se verront proposer des études accompagnées encadrées par des enseignants volontaires, des « assistants pédagogiques » ou par des membres des associations dans le cadre des dispositifs éducatifs locaux, organisés notamment avec les communes et les associations ;
- Le projet d'orientation sera particulièrement accompagné. Les élèves des deux dernières années de collège des établissements de l'éducation prioritaire bénéficieront d'un entretien individuel d'orientation.

De plus, des actions sont prévues pour faciliter la poursuite d'études en lycée et dans l'enseignement supérieur, jusqu'à l'acquisition d'une qualification :

- Les élèves des « collèges ambition réussite » ayant obtenu une mention très bien au diplôme national du brevet auront la faculté de demander leur affectation dans un lycée de leur choix parmi ceux de leur académie. Ils bénéficieront de l'augmentation du nombre de bourses au mérite, attribuées aux élèves boursiers de l'éducation prioritaire qui se sont distingués par leurs résultats au diplôme national du brevet ou leurs efforts dans le travail scolaire au cours de la dernière année de collège ;
- L'opération « objectif stage » vise à éviter les discriminations et faciliter l'accès aux stages obligatoires en milieu professionnel de tous les élèves de l'éducation prioritaire ;
- Une « charte pour l'égalité des chances dans l'accès aux formations d'excellence » est mise en œuvre et 100 000 étudiants des grandes écoles et universités s'engagent à accompagner 100 000 élèves de l'éducation prioritaire dans leurs études.

Les équipes pédagogiques de l'éducation prioritaire doivent veiller à l'articulation de leur action avec les familles. Les modalités d'information et de participation des parents se diversifieront (salle réservée aux parents dans les établissements, remise des bulletins scolaires en mains propres...)

Par ailleurs, cette relance s'appuiera sur une réforme de la formation initiale des enseignants de l'éducation prioritaire, afin qu'ils aient une meilleure connaissance des publics scolaires et les méthodes de travail appropriées. Ces enseignants devront également bénéficier de meilleures conditions de carrière afin de valoriser l'enseignement en éducation prioritaire et de créer des équipes pédagogiques stables. Chaque académie doit aussi prévoir un dispositif de formation continue par les dispositifs de formation et d'accompagnement des équipes par les corps d'inspection. Enfin, un pilotage national fort de la politique de l'éducation prioritaire est réaffirmé, de même que la nécessité d'une évaluation rigoureuse à tous les niveaux.

LISTE DES SIGLES UTILISÉS

APP	Ateliers de pédagogie personnalisée.
ATER	Attaché temporaire d'enseignement et de recherche (enseignement supérieur).
ATSEM	Agents territoriaux spécialisés des écoles maternelles.
ATOSS	(<i>Personnel</i>) administratif, technique, ouvrier, de service, de santé et sociaux.
Bac pro	Baccalauréat professionnel.
Bac techno.	Baccalauréat technologique
BEP	Brevet d'études professionnelles.
BT	Brevet de technicien, et préparation à ce brevet.
BTS	Brevet de technicien supérieur.
CAP	Certificat d'aptitude professionnelle, et préparation en 2 ou 3 ans aux CAP.
CE1	Cours élémentaire première année (2 ^{ème} grade de l'école élémentaire).
CE2	Cours élémentaire deuxième année (3 ^{ème} grade de l'école élémentaire).
CEL	Contrat éducatif local
CEREQ	Centre d'études et de recherches sur les qualifications.
CESC	Comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté
CFA	Centre de formation d'apprentis.
CIO	Centre d'information et d'orientation.
CLA	Classe d'accueil
CLIN	Classe d'initiation
CLIS	Classe d'intégration scolaire.
CM1	Cours moyen première année (4 ^{ème} grade de l'école élémentaire).
CM2	Cours moyen deuxième année (dernier grade de l'école élémentaire).
CMU	Couverture médicale universelle
CNED	Centre national d'enseignement à distance

CP	Cours préparatoire (1 ^{er} grade de l'école élémentaire).
CPGE	Classe préparatoire aux grandes écoles (enseignement supérieur).
DEP	Direction de l'évaluation et de la prospective (<i>ministère chargé de l'éducation nationale</i>).
DEUG	Diplôme d'études universitaires générales.
DHG	Dotation horaire globalisée
DIE	Dépense intérieure d'éducation
DOM	Départements d'outre-mer (<i>Guadeloupe, Guyane, Martinique, La Réunion</i>).
DPD	Direction de la programmation et du développement devenue Direction de l'évaluation et de la prospective (ministère chargé de l'éducation nationale).
DUT	Diplôme universitaire de technologie.
EREA	Etablissement régional d'enseignement adapté
ES	Économique et social (baccalauréat).
FOAD	Formations ouvertes et à distance
GRETA	Groupement d'établissement (pour la formation continue)
GT	Général et technologique (baccalauréat).
IA	Inspecteur d'académie
IEN	Inspecteur de l'éducation nationale.
INSEE	Institut national de la statistique et des études économiques.
IUFM	Institut universitaire de formation des maîtres.
IUT	Institut universitaire de technologie. Littéraire (baccalauréat).
LCO	Langue et culture d'origine
LEGT	Lycée d'enseignement général et technologique.
LP	Lycée professionnel.
MA	Maître auxiliaire.
MGI	Mission générale d'insertion
MJENR	Ministère de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche.
PIB	Produit intérieur brut.

PPAP	Projet personnalisé d'aide et de progrès
RASED	Réseau d'aides spécialisées pour les élèves en difficulté
REP	Réseau d'éducation prioritaire.
RMI	Revenu minimum d'insertion
S	Scientifique (baccalauréat).
SEGPA	Section d'enseignement général et professionnel adapté.
VAE	Validation des acquis de l'expérience
ZEP	Zone d'éducation prioritaire.

BIBLIOGRAPHIE

- DEP (Direction de l'Évaluation et de la Prospective), MEN « Etat de l'École », n°13, octobre 2003.
- DEP (Direction de l'Évaluation et de la Prospective), MEN « Géographie de l'École », n°8, avril 2003.
- DEP (Direction de l'Évaluation et de la Prospective), « Dix-huit questions sur le système éducatif », Education et Formation, n°66, 2003.
- INSEE (Institut national de la statistique et des études économiques) «REGARD SUR LA PARITE », édition 2004.
- OCDE, 2001, Knowledge and skills for life, First results of PISA 2000.
- Albouy V. et Wanecq T., « Les inégalités sociales d'accès aux grandes écoles », Économie et Statistiques, n° 361, INSEE, 2003.
- Baktavatsalou R. et Pons C., « Comparaison des performances en lecture-compréhension des élèves en fin de CM2 à dix années d'intervalle », Note d'Information, MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective, 98.39, décembre 1998.
- Baudelot C., Establet R. « Allez les filles » Paris, Seuil, 1992.
- Baudelot C., Dethare B., Lemaire S., Rosenwald F. « CPGE », Dossier de la Direction de l'évaluation et de la prospective , 146, 2003.
- Bourdieu P., Passeron J.C. « Les héritiers », Paris, Minuit, 1964.
- Briffaux A. "Résultats définitifs de la session 2003 du baccalauréat", Note d'Information, n°04-07, Direction de l'évaluation et de la prospective.
- Briffaux. A. "Les écoles d'ingénieur publiques et privées, effectifs en 2002-2003", Note d'Information, n°03-51, Direction de l'évaluation et de la prospective.
- Cacouault M., F.Ouervard F..« Sociologie de l'éducation » Repères, La Découverte, 2003.
- Caille J.P, Lemaire S., Santolini A., « Le poids de l'environnement socioculturel dans les parcours scolaires », Rapport pour la Commission de la population et du développement de l'ONU », 36ème session, 2003.
- Caille J.P, Lemaire S., (2001) « Les élèves du panel 1989 », *Données Sociales*, INSEE.
- Caille J.P, Lemaire S., Vrolant M.C., (2002) « Filles et garçons face à l'orientation », *Education et Formation*, Direction de l'évaluation et de la prospective, n° 63.

- Caille J.P. « Qui sort sans qualification du système éducatif ? », *Education et Formation*, n°57, Ministère de l'éducation nationale, juillet-septembre 2000.
- Caille J.P., « Scolarisation à deux ans et réussite de la carrière scolaire au début de l'école élémentaire », revue *Éducation & formations*, n° 60, MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective, juillet-septembre 2001.
- Caille J.P, « L'Ecole et les enfants d'immigrés » Rapport pour la Commission de la population et du développement de l'ONU », 36^{ème} session, 2003.
- Caille J.P, « Le redoublement à l'école élémentaire et dans l'enseignement secondaire : évolution des redoublements et parcours scolaires des redoublants au cours des années 1990-2000 » revue *Éducation & formations*, n° 69, MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective, juin 2004.
- Chausseron C., « Les attentes scolaires des parents d'élèves au début des études secondaires », *Note d'information* n°01-32.
- Dessus N., Jouvanceau P, Murat F., « Les connaissances des élèves en fin de troisième », Note d'Information, MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective, 96.36, août 1996.
- Dubet, F. et Duru-Bellat, M., 2004, *Qu'est ce qu'une école juste ?*, Revue Française de Pédagogie, n°146
- Durier S. « Les taux de scolarisation : historique 1995-2001 », Direction de l'évaluation et de la prospective, *Note d'Information ;04-12*, 2004.
- Duru-Bellat, M., *Les inégalités sociales à l'école*, PUF, 2002
- M. Duru-Bellat et A. Kieffer, 1999, *La démocratisation de l'enseignement revisitée*, Cahiers de l'IREDU, n° 60.
- Emin J.C., Esquieu P., « Un siècle d'éducation », revue *Éducation & formations*, n° 54, MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective, décembre 1998.
- Esquieu P, Poulet-Coulibando P. « Vers un enseignement secondaire de masse (1985-2001) », *Données sociales*, INSEE, novembre 2002
- Esquieu P. « Les évolutions du système éducatif français », « Rapport pour la Commission de la population et du développement de l'ONU », 36^{ème} session, 2003
- Euriat M., Thélot C., « Le recrutement social de l'élite scolaire en France. Évolution des inégalités de 1950 à 1990 », *Revue française de sociologie*, 36(3), 1995.
- Euriat M., Thélot C., « Le recrutement social de l'élite scolaire depuis quarante ans », revue *Éducation & formations*, n° 41, MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective, 1995.
- Ferrier J. « L'avance et le retard scolaires à l'école et au collège » *Cahiers de l'éducation*, Berger Levrault, n° 28, mai-juin 2003
- GERESE, (Ariane Baye, Marc Demeuse, Julien Nicaise et Marie Hélène Straeten (Liège), Alejandro Tiana (Madrid), Stephen Gorard et Emma Smith (Cardiff), Luciano Benadusi (Roma), Vincent Vandenberghe (Louva in), Sophie Morlaix et Denis Meuret (Dijon)). *Équité des systèmes éducatifs européens*, Commission Européenne, 180p.

- Giry-Coissard M, Niel X. "Homogénéité et disparités des classes dans les collèges publics", Note d'Information, MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective, 97.30, juillet 1997.
- Gouyon M. « Aide scolaire aux enfants », INSEE première, 2004, à paraître.
- Héran F. « L'aide au travail scolaire :: les mères persévèrent » INSEE première, n°350, 1994.
- Joutard P., Thélot C., « Réussir l'École, pour une politique éducative », Paris, Le Seuil, 1999.
- Léger F. « Les parcours dans le secondaire : des disparités régionales », Note d'Information, n°04-17, juin, Direction de l'évaluation et de la prospective.
- Lixi C., Theulière M., « Les deux tiers de la croissance des effectifs d'étudiants depuis 1990 sont dus aux femmes », revue Éducation & formations, n°67, MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective, 2004.
- Merle, P., 2002, Démocratisation ou accroissement des inégalités scolaires, *Population*, 57(4-5), 633-660.
- Meuret, D., 2001, *A system of equity indicators for educational systems*, 31p, in *In pursuit of Equity in Education*, Bottani, N., Cochran, D. et Hutmacher, W., eds., Kluwer publishers : Dordrecht.
- Meuret, D. 2002, *Tentative de comparaison de l'équité des systèmes éducatifs français et américain*, Carrefours de l'Éducation, 13, 126-151.
- Moisan C., « Diversité régionale des parcours dans le secondaire » revue Éducation & formations, n°62, MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective, 2002.
- Müller, W. et Karle, W., 1993, Social selection in Educational System in Europe, *European Sociological Review*, 9, may, 123
- Ouvrard F., Rosenwald F. « Rapport pour la Commission de la population et du développement de l'ONU », 36^{ème} session, 2003.
- Peretti C., « L'évolution des compétences scolaires des meilleurs élèves depuis 40 ans », Note d'Information, MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective, 96.29, juillet 1996.
- Poulet-Coulibando P. « L'évolution des sorties de formation initiale », *Education et formation*, n°64, Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et de la recherche, 2003.
- Poulet-Coulibando P. « L'insertion professionnelle des sortants du système éducatif », « Rapport pour la Commission de la population et du développement de l'ONU », 36^{ème} session, 2003.
- Pons C, « Connaissances en français et en calcul des élèves des années 20 et d'aujourd'hui », Note d'Information, MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective, 96.19, avril 1996.
- Prouteau D. "La réussite au DEUG par discipline, sessions 1999 à 2001", Note d'Information, n°03-32, DEP
- Rapport d'activité : jeunesse, éducation nationale, recherche – Ministère de l'éducation nationale 2002-2003.
- Rosenwald F. « les filles et les garçons à l'école », jeudi de la DEP, mars 2004.

Rosenwald F. «1984-2004 : évolution de la mixité », colloque interministériel sur la mixité, contribution MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective, mai 2004.

Thélot C., Vallet L.A, « La réduction des inégalités sociales devant l'école depuis le début du siècle », Économie et Statistique, 334-4, INSEE, 2000.

Vallet L. A., Caille J. P. 1996 – « Les élèves étrangers ou issus de l'immigration dans l'école et le collège français. Une étude d'ensemble », *Les Dossiers Education et Formations* n°67.

Zuber S. « L'inégalité de la dépense publique d'éducation en France : 1900-2000 », mémoire DEA sous la direction de T.Piketty.