



**HAL**  
open science

# Les inégalités d'accès dans l'enseignement supérieur français depuis 1998 : beaucoup de réformes pour des résultats mitigés

Magali Jaoul-Grammare

## ► To cite this version:

Magali Jaoul-Grammare. Les inégalités d'accès dans l'enseignement supérieur français depuis 1998 : beaucoup de réformes pour des résultats mitigés. Education et socialisation - Les cahiers du CERFEE, 2021, 58, pp.18. 10.4000/edso.13167 . halshs-03367672

**HAL Id: halshs-03367672**

**<https://shs.hal.science/halshs-03367672>**

Submitted on 7 Oct 2021

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

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

# Éducation et socialisation

Les Cahiers du CERFEE

58 | 2020

Égalité des chances... ou des réussites et des places dans l'enseignement supérieur ?

Dossier

---

## Les inégalités d'accès dans l'enseignement supérieur français depuis 1998 : beaucoup de réformes pour des résultats mitigés.

MAGALI JAOUÏL-GRAMMARE

<https://doi.org/10.4000/edso.13167>

---

### Résumés

Français English

La dualité du système d'enseignement supérieur français -universités et grandes écoles- implique de nombreuses inégalités que s'efforcent de combattre les politiques. Depuis le début des années 1980, l'égalité des chances est au cœur de toutes les réformes éducatives et la priorité est donnée à la lutte contre les inégalités qu'elles soient de genre, sociales, culturelles ou géographiques. Partant de là, l'objectif de ce travail est d'analyser les effets de ces diverses réformes sur l'évolution des inégalités d'accès à l'enseignement supérieur, notamment l'accès aux formations prestigieuses. On estime une régression logistique multinomiale pour comparer les bases *Génération 1998 et 2013* du Céreq en se focalisant sur quatre vecteurs d'inégalités : genre, origines culturelle, géographique et sociale. Nos résultats montrent que malgré la réduction de certaines inégalités, l'accès aux diverses orientations de l'enseignement supérieur et notamment l'accès aux formations prestigieuses, demeure très marqué par les inégalités, notamment de genre et sociales.

The French higher education system is characterized by a dual system -universities and "elite schools"- which is at the root of many inequalities that politics try to fight against. Since the 1980s, equal opportunities were at the heart of all educational reforms and the fight against inequalities became the priority whether they are gendered, geographical, social or cultural. Starting from this point, the aim of this work is to analyze the effects of the various reforms on the evolution of the inequalities of access to higher education especially with regard to prestigious courses. We use a multinomial logistic regression to compare the Cereq database *Generation 1998 and 2013* focusing

on four vectors of inequalities: gender, social, cultural and geographical inequalities. Our results show that in spite of a reduction of some inequalities, access to various areas of higher education and more particularly access to prestigious and selective training courses, remains affected by inequalities, in particular by gender and social inequalities.

---

## Entrées d'index

**Mots-clés:** accès à l'enseignement supérieur, inégalités, discrimination, égalité des chances, France

**Keywords:** Access, France, Higher Education, Inequalities, Equal Opportunity

---

## Texte intégral

- 1 Aujourd'hui, les inégalités sont au cœur des préoccupations politiques dans la plupart des pays. En France, le problème des inégalités est évoqué dès 1792 par Condorcet dans son *Rapport sur l'Instruction Publique*. Même si au cours du XIX<sup>ème</sup> siècle les gouvernements successifs vont s'attacher à développer l'éducation primaire et l'éducation des filles (Loi Guizot, 1833 ; Loi Falloux, 1850 ; Loi Duruy, 1867), il faudra toutefois attendre près d'un siècle pour que le problème de l'éducation pour tous soit réellement pris en considération : avec les lois Ferry (1881-1882), l'école devient gratuite, laïque et obligatoire mais c'est aussi la première loi à ne pas distinguer les filles et les garçons, les enfants du peuple et les enfants de la bourgeoisie. L'éducation devient alors un moyen d'ascension sociale notamment pour les filles et les enfants issus de milieu modeste ou de milieu rural. Le XX<sup>ème</sup> siècle va voir se développer l'éducation secondaire (Réforme Berthoin, 1959 ; Réforme Fouchet, 1963-1966) et la mixité qui sera effective à tous les niveaux du système éducatif français à partir de 1975 (Loi Haby, 1975). Cependant, malgré une démocratisation quantitative (Prost, 1986) due à la massification de l'éducation (Lévy-Garboua, 1976), on observe une démocratisation ségrégative (Merle, 2012), la réussite scolaire et l'accès aux plus hauts niveaux du système éducatif demeurent fortement corrélés à l'origine sociale (Crahay, 2000). En effet, l'augmentation de l'accès à l'éducation a d'abord bénéficié aux individus appartenant aux groupes sociaux les plus favorisés jusqu'à atteindre un taux d'accès de 100 % ; les groupes les moins favorisés n'ont pu en bénéficier que dans les cas où l'expansion s'est poursuivie (Raftery et Hout, 1993). Ainsi, la baisse des inégalités dépend fortement du comportement des individus ayant le niveau social le plus élevé lorsqu'ils émettent leur choix d'études (Lucas, 2001 ; Ball et al. 2002). Ce problème a été mis en évidence par Bourdieu et Passeron dès le milieu des années 1960. Ils soulignent le fait que la part d'individus issus des milieux les plus défavorisés reste relativement faible dans l'enseignement supérieur. Selon eux, ceci provient du système éducatif qui reproduit les inégalités sociales et maintient leur situation au sein de la hiérarchie sociale. On observe ainsi un effet cumulatif et durable des inégalités tout au long de la scolarité (Duru-Bellat, 2003 ; Jaoul-Grammare, 2010, 2014). Ce cumul des inégalités est amplifié par le système dual – grandes écoles et universités – du système éducatif français.
- 2 De telles inégalités, qu'elles soient de genre, sociales, géographiques ou culturelles, sont dès lors combattues depuis les années 1980 par des réformes éducatives mettant l'accent sur la notion d'égalité des chances. Malgré cette référence quasi-constante à la notion d'égalité des chances, la tradition élitiste française reste ancrée dans de nombreuses mesures mises en place par les gouvernements successifs.
- 3 Partant de là, l'objectif de ce travail est d'analyser les effets de ces diverses réformes sur l'évolution des inégalités d'accès à l'enseignement supérieur. Nous faisons l'hypothèse que de par l'effet cumulatif des inégalités tout au long du parcours scolaire, toute réforme intervenant durant le parcours d'un individu impactera l'ensemble de son parcours et pas seulement le segment de parcours concerné par la réforme. Ainsi, à l'aide d'une régression logistique multinomiale appliquée aux bases de données du Céreq Génération 1998 et

2013, nous comparons les rapports de chances entre ces deux dates en se focalisant sur quatre vecteurs d'inégalités : le genre, l'origine culturelle, l'origine géographique et l'origine sociale. Plus le rapport de chance est proche de la valeur '1', plus la situation est égalitaire. Ainsi, les diverses réformes mises en œuvre ont-elles permis de gommer tout ou partie des inégalités et si oui, sur quel type d'inégalités ont-elles eu le plus d'effet ?

- 4 Nous tenterons d'apporter une réponse à cette problématique en trois parties. Tout d'abord, nous décrirons les caractéristiques particulières du système d'enseignement supérieur et les réformes mises en place depuis la fin des années 1970. Nous présenterons ensuite la base de données utilisée et la méthodologie mise en œuvre. La dernière partie discutera les résultats obtenus.

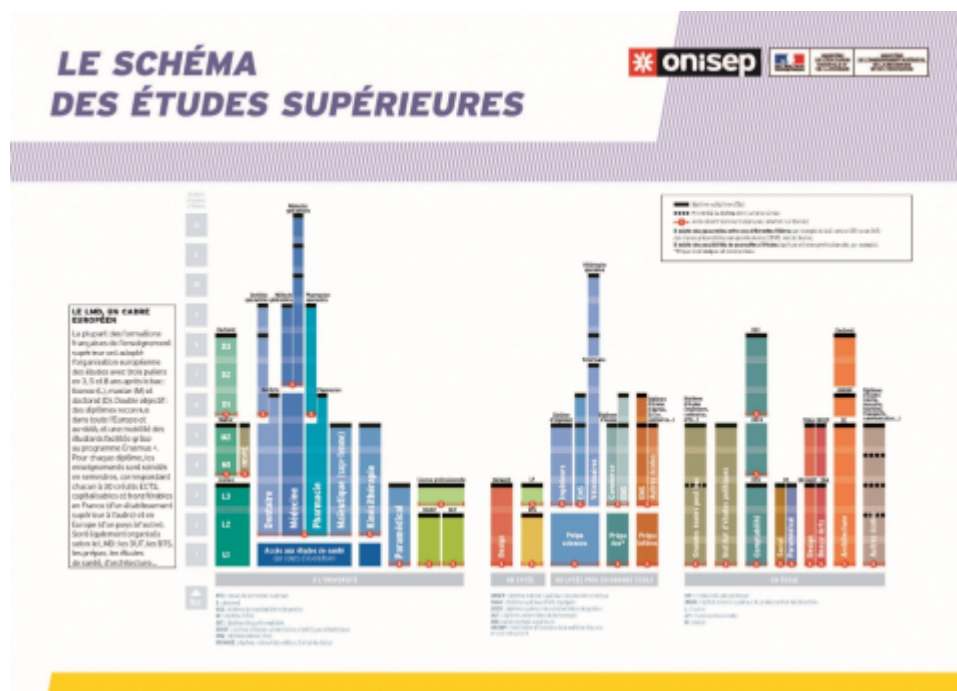
## Le système français d'enseignement supérieur et les diverses réformes mises en œuvre

- 5 Le système d'enseignement supérieur français est cloisonné et hiérarchisé. Cette organisation constitue la source de nombreuses inégalités que tentent d'atténuer voire d'éliminer les mesures politiques.

### *Un système dual et inégal*

- 6 Le système français d'enseignement supérieur est caractérisé par un système dual : universités et grandes écoles (Figure 1). Les universités sont des institutions publiques scientifiques, professionnelles et culturelles qui offrent un bon niveau de connaissance dans toutes les disciplines. Les diplômes délivrés sont harmonisés avec l'ensemble des pays européens (système LMD). Elles incluent également des instituts internes et des écoles qui dispensent une formation technique de court terme (2 ou 3 ans) et où la procédure de sélection est assez stricte. La dépense annuelle par étudiant à l'université est inférieure à toutes les autres formations [10120 € contre 15890 € en CPGE (MESR, 2019)] ; toutefois, ce coût annuel est très variable selon les établissements et a connu la plus forte augmentation depuis 1992 (+33.7 % contre +8.6 % pour les CPGE).

Figure 1 (source : ONISEP)



- 7 En France, on distingue deux types de grandes écoles : les écoles d'ingénieur d'une part et les ENS et très grandes écoles ensuite. La plupart des écoles d'ingénieur offrent une formation sur cinq ans, incluant deux années de classes préparatoires. On les distingue des Classes Préparatoires aux Grandes Ecoles –CPGE- traditionnelles, porte d'accès aux grandes écoles car elles sont spécifiques à l'établissement ou à un groupement d'établissements. Ces CPGE recrutent au niveau bac (6.1 %) et sont *intégrées* au sein des établissements d'enseignement supérieur. Parallèlement, on trouve les CPGE traditionnelles, proposées dans les lycées et dont la sélection est liée au degré de prestige de l'établissement. Elles sont réputées pour leurs examens d'entrée très sélectifs. Bien qu'elles ne concernent que 3 % des étudiants, (Tableau 1), on parle souvent de « deux systèmes d'enseignement supérieur », divisés et ordonnés.

**Tableau 1. Répartition des étudiants dans les formations de l'enseignement supérieur français en 2018 (milliers ; France métropolitaine + DOM) - Source : RERS 2019**

Etablissement	Universités	dont DUT	Dont Ecoles d'ingénieurs	Ecoles d'ingénieurs (hors univ)	BTS	CPGE	Ecoles de Commerce	Autres	Total
Nb.	1615	120	31	133	263	85	187	395	2679
%	60.	4.4	1.1	5.0	9.8	3.1	7.0	14.7	-

- 8 Cette caractéristique du système éducatif français est la source de nombreuses inégalités que les politiques s'efforcent de combattre. En effet, en 2018, seulement 7 % des étudiants en CPGE avaient un père ouvrier contre 50 % dont le père était cadre (RERS, 2018). Si l'on s'intéresse à la nationalité des étudiants, seulement 4 % étaient d'origine étrangère (RERS 2018) et moins de 43 % étaient des filles (30 % en filière scientifique).
- 9 Ces inégalités s'échelonnent tout au long de la scolarité. En effet, le point de départ des inégalités observées dans le supérieur se situe dans l'éducation secondaire (MEN, 2012). Ce phénomène a été mis en lumière par Bourdieu et Passeron dès 1964. Selon eux, les inégalités éducatives résultent du fonctionnement même de l'école : l'école apparaît comme un instrument de reproduction sociale qui reproduit les inégalités sociales. Elle ne favorise pas l'égalité des chances mais renforce les inégalités. Depuis près des quarante ans, la lutte contre ces inégalités est au cœur de la plupart des réformes éducatives.

### *La lutte contre les inégalités dans le système éducatif français*

- 10 Les inégalités n'apparaissent pas à l'entrée dans l'enseignement supérieur. Elles sont le fruit d'un processus qui s'étale tout au long de la scolarité, du primaire au supérieur. Aussi, nous présenterons ici les diverses réformes qui ont façonné le paysage éducatif français, du primaire au supérieur, depuis plusieurs décennies, avec toutes un objectif commun : la baisse des inégalités. En effet, on peut aisément supposer que les réformes éducatives des années 1980 aux années 2010, ont eu un impact sur la scolarité des individus ayant quitté le système éducatif en 1998 (Base de données Génération 1998) et 2013 (Base de données Génération 2013).
- 11 Dès 1975, le principal objectif des réformes politiques est d'offrir à tous les individus les mêmes chances d'étudier. Afin d'offrir à tous la même formation secondaire et de limiter les choix d'orientation précoces, René Haby propose de repousser les choix d'orientation après quatre années dans l'enseignement secondaire au lieu de deux. Cette notion de « collège unique » s'inscrit dans un processus d'unification et de démocratisation du système éducatif. Cependant cette loi n'est pas parvenue à créer un parcours unique en raison des choix d'études variés à l'entrée en 4<sup>ème</sup> qui agissait comme une sorte de filtre. Le Collège Unique a suscité un mécontentement général et de nouvelles propositions étaient attendues pour favoriser la démocratisation et lutter contre l'échec scolaire.

- 12 Au début des années 1980, la loi Savary (1981) propose de créer des Zones d'Éducation Prioritaire (ZEP) afin de lutter contre les inégalités sociales et géographiques. Les établissements scolaires situés dans ces zones reçoivent des moyens supplémentaires pour aider à lutter contre l'échec scolaire dû aux inégalités sociales. L'objectif était de « *corriger les inégalités par le renforcement sélectif de l'action éducative dans les zones et dans les milieux sociaux où le taux d'échec scolaire est le plus élevé* » (Circulaire n° 81-238 ; 01/07/1981). De 1990 à 2014, de nombreuses relances successives vont agir sur l'éducation prioritaire. La première relance (1990) consolide la politique éducative des ZEP et met l'accent sur la réussite sociale. L'éducation prioritaire est rattachée aux Affaires de la ville : « *Le principal objectif de cette politique est d'obtenir une amélioration significative des résultats scolaires des élèves, notamment des plus défavorisés* » (Circulaire n° 90.028 ; 01/02/1990). La seconde relance (1997) crée les Réseaux d'Éducation Prioritaire (REP) qui deviendront en 2006 les Réseaux Ambition Réussite (RAR) ou Réseaux de Réussite Scolaire (RRS). Ils seront finalement remplacés en 2010-2011, par les ÉCLAIR (Écoles Collèges Lycées pour l'Ambition, l'Innovation et la Réussite) en axant leur action sur l'innovation et en tenant compte des difficultés liées au climat scolaire comme la violence. Ces derniers disparaissent en 2014 au profit des Réseaux d'Éducation Prioritaire Renforcés (REP+).
- 13 Parallèlement à l'éducation prioritaire, le système éducatif dans son ensemble a connu des changements au gré des divers gouvernements et des Ministres de l'Éducation Nationale sans réelle transformation profonde (Thomas, 2014 ; MEN, 2015) si ce n'est une trace de leur passage « Rue de Grenelle ».
- 14 En 1989, la Loi Jospin modifie profondément le système éducatif français. Son objectif était de lutter contre l'exclusion scolaire et de permettre à chacun d'accéder à des études supérieures. « *L'éducation est la première priorité nationale. Le service public de l'éducation est conçu et organisé en fonction des élèves et des étudiants. Il contribue à l'égalité des chances. [...]* » (Article 1, Loi Jospin 10/7/1989). Cette loi prévoyait notamment de mener, au cours des dix prochaines années, l'ensemble d'une classe d'âge au niveau CAP ou BEP et 80 % d'une classe d'âge au niveau Bac. L'objectif était également de lutter contre les inégalités géographiques et l'exclusion sociale.
- 15 Malgré tous ces efforts, l'enseignement secondaire n'est pas devenu « unique » et est resté aussi injuste qu'auparavant impliquant une nouvelle réforme en 1993 dont l'objectif était de diversifier les parcours scolaires notamment pour les élèves en difficulté (Réforme Bayrou). L'enseignement secondaire sera à nouveau modifié en 1999 afin de limiter les choix d'orientation précoces (Loi Royal 1999) et en 2001, afin de lutter contre l'échec scolaire en favorisant la diversité culturelle des élèves (Loi Lang 2001).
- 16 En 1998, C. Allègre propose une réforme du lycée axée sur « *l'égalité dans la diversité* ». Même si les enseignants l'accusent de créer une école à deux vitesses au détriment des plus défavorisés, la réforme entrera en vigueur en 2002. Simultanément et dans l'optique de construire un système commun d'enseignement supérieur au niveau Européen en accord avec le processus de Bologne et le système LMD, C. Allègre propose de s'aligner sur le système européen. Un des objectifs de la réforme LMD (2002-2006) est de lutter contre tout type d'inégalités : « *Le service public de l'enseignement supérieur contribue à la réussite de toutes les étudiantes et de tous les étudiants ; A la lutte contre les discriminations, à la réduction des inégalités sociales ou culturelles et à la réalisation de l'égalité entre les hommes et les femmes en assurant à toutes celles et à tous ceux qui en ont la volonté et la capacité l'accès aux formes les plus élevées de la culture et de la recherche. [...]* ; *A cette fin, il veille à favoriser l'inclusion des individus, sans distinction d'origine, de milieu social et de condition de santé* » (Code de l'éducation, 2013 - Articles modifiés de 2000 et 2006).
- 17 En 2005, la loi pour « *L'avenir de l'école* » (Loi Fillon, 2005) a pour objectif d'accroître le niveau d'éducation des jeunes français autour de quatre objectifs : la réussite de tous les jeunes français, l'amélioration de l'enseignement des langues, la garantie de l'égalité des chances et l'intégration des jeunes au marché du travail. Pour assurer l'égalité des chances,



les écoles vont garantir l'acquisition d'un « *socle commun de connaissances* » et comme la loi Jospin en son temps, le système éducatif se donne plusieurs objectifs chiffrés. Par exemple, il est prévu qu'à l'issue de la scolarité obligatoire, 100 % des élèves doivent posséder un diplôme reconnu ; 80 % d'une classe d'âge doit être titulaire du baccalauréat et 50 % d'une classe d'âge doit être diplômée du supérieur. L'année suivante, la loi pour « *l'égalité des chances* » (Loi Borloo, 2006) met en place diverses mesures en faveur de l'emploi et de l'éducation en prévoyant notamment une validation des acquis de l'expérience (VAE) afin de favoriser l'insertion professionnelle des étudiants. Un des objectifs de la loi sur l'assouplissement de la carte scolaire (2007) est de « *favoriser l'égalité des chances et d'améliorer sensiblement la diversité sociale* ». En effet, jusqu'à cette date, les élèves intégraient un établissement secondaire en fonction de leur lieu de résidence. Ce système était critiqué en raison de son manque de liberté pour les familles à choisir leur établissement mais également parce qu'il était responsable de l'augmentation de la ségrégation scolaire.

18 Une autre critique, décrite par Bourdieu (1989) sous le terme « *reproduction d'une noblesse d'Etat* » concerne plus particulièrement les Grandes Écoles. On leur reproche leur cloisonnement ethnique et social de même que le rétrécissement social de leur base de recrutement (Van Zanten, 2010). Afin de répondre à ces critiques, diverses initiatives isolées en faveur de l'ouverture sociale des Grandes écoles ont vu le jour au début des années 2000 (Dispositif CEP de Sc. Po, 2001<sup>1</sup> ; Programme PQPM de l'ESSEC, 2002) mais il a fallu attendre 2005 pour avoir une initiative politique avec *La Charte pour l'égalité des chances dans l'accès aux formations d'excellence* dont le but était d'accorder divers avantages à des jeunes issus de milieu défavorisé afin de leur faciliter l'accès aux filières d'excellence. Fin 2008, la Charte des « *Cordées de la réussite* » a été mise en place au sein du dispositif « *Dynamique Espoir Banlieues* » afin de promouvoir l'égalité des chances et l'égalité de réussite au moment de l'entrée dans l'enseignement supérieur. Pour cela, elle a créé un partenariat entre les Grandes Ecoles et les lycées issus des zones défavorisées. L'objectif était d'accroître l'équité sociale en permettant aux élèves issus de ces quartiers et ayant la motivation et les capacités suffisantes d'intégrer ces filières de formation. L'année suivante sont mises en place deux réformes : la réforme Chatel du lycée dans le but de réduire les inégalités en passant d'une orientation subie à une orientation choisie et réversible et la réforme relative au baccalauréat professionnel en trois ans<sup>2</sup>. Si la poursuite d'études académiques n'est pas le choix majoritaire des bacheliers professionnels, cette réforme a modifié le rapport de ces jeunes et de leurs familles aux études supérieures, une majorité d'entre eux aspirant ainsi à une formation supérieure, généralement dans les formations technologiques courtes (Bernard et Troger, 2015 ; Bernard, Masy et Troger, 2016).

19 Bien qu'elles n'aient pas eu d'impact sur les parcours des individus considérés dans notre analyse, d'autres réformes ont eu lieu de 2013 à 2018 : la loi de refondation de l'école et la réforme des rythmes scolaires (Loi Peillon, 2013)<sup>3</sup>, la réforme du collège (Loi Vallaud Belkacem, 2016)<sup>4</sup> et la réforme pour l'école de la confiance (Loi Blanquer, 2018). Avec pour objectif « *de porter chacun au plus haut de son talent et de son mérite* », cette dernière renoue avec la tradition élitiste française, qui repose théoriquement sur la méritocratie scolaire.

20 Malgré l'ensemble de ces réformes, la notion d'*éducation prioritaire* n'a pas été réexaminée depuis sa création par A. Savary, « [...] *les dispositifs successifs sont venus s'empiler, perdant peu à peu en efficacité* » (MEN, 2015). En réalité, les réformes profondes demeurent absentes tandis que l'on observe une succession de petites modifications de court terme sans réel effet (Thomas, 2014).

21 Dans ce travail, l'objectif est d'analyser l'impact des diverses réformes sur l'accès à l'enseignement supérieur et notamment l'accès aux filières prestigieuses. En effet, de par leur cumul tout au long du parcours scolaire, les inégalités scolaires influencent et façonnent l'orientation des individus à l'entrée dans l'enseignement supérieur (Duru-Bellat, 2003, Jaoul-Grammare, 2010), si bien que toute réforme contre les inégalités

intervenant à un moment précis du parcours scolaire peut avoir des répercussions sur l'ensemble du parcours et à terme, sur l'orientation post-bac. Ici, il s'agit de voir si les réformes mises en œuvre ont permis une réduction des inégalités et le cas échéant, sur quel type d'inégalité elles ont principalement agi. Afin de répondre à cette problématique, nous avons recours aux données des enquêtes *Génération 1998 et 2013* du Céreq. Nous comparons plus particulièrement l'évolution des rapports de chances entre ces deux dates : plus un rapport est proche de « 1 », plus la situation est égalitaire.

## Données et méthodologie

- 22 Les données utilisées proviennent des enquêtes Génération 1998 et 2013 du Céreq<sup>5</sup>. Il s'agit d'enquêtes longitudinales menées tous les 6 ans et qui interrogent sur les premières années de vie active des jeunes ayant quitté le système éducatif, ici respectivement en 1998 et en 2013. Ces enquêtes renseignent sur les parcours scolaires et l'insertion professionnelle. Pour 1998, 55000 individus ont été interrogés et 20000 pour 2013. Parmi eux, nous avons retenu les individus ayant au moins le niveau bac+1, soit des échantillons respectifs de 21752 et 10475 individus.

### Mesures des inégalités

- 23 Nous avons sélectionné, pour chaque individu, les variables liées à sa scolarité mais également des caractéristiques individuelles (Tableau 2).
- 24 L'orientation choisie à l'entrée dans le supérieur contient 5 modalités : Université, BTS, DUT, CPGE, Formation Sanitaire et Sociale (FSS) et Etudes de santé. Nous n'avons pas retenu les écoles de commerce et d'ingénieur recrutant au niveau bac (prépas intégrées) car elles représentaient moins de 1 % de notre échantillon. Nous considérons ici comme filières prestigieuses, les filières les plus sélectives de l'enseignement supérieur français, comme les CPGE qui permettent l'accès au système élitiste. Nous nous intéressons également aux formations sélectives courtes comme les IUT.
- 25 Quatre vecteurs d'inégalité sont pris en compte : le genre, l'origine sociale, l'origine culturelle et l'origine géographique.
- 26 L'origine sociale est évaluée par la profession des parents selon deux modalités : *Au moins un des deux parents est cadre ; Les deux ne sont pas cadres*.
- 27 L'origine culturelle est mesurée par le lieu de naissance des parents selon deux modalités : *Les deux sont nés en France ; Au moins un des deux n'est pas né en France*.
- 28 L'origine géographique est évaluée par le type de zone de résidence au moment de l'entrée dans l'enseignement supérieur : *centre-ville ; zone périurbaine ; ville isolée et zone rurale*.
- 29 Enfin, nous prenons également en compte des variables décrivant le parcours scolaire comme le type de baccalauréat obtenu (L, ES, S, autres<sup>6</sup>). Pour 1998, nous avons également retenu l'état de la scolarité au bac (en avance, à l'heure, en retard). Cette variable étant indisponible pour 2013, nous avons pris en compte pour cette année-là, la mention obtenue au bac (Passable, AB, B, TB) qui elle, était indisponible pour la base Génération 98.

**Tableau 2. Variables et modalités**

Variable	Modalités
Orientation post bac	Université / IUT / BTS / CPGE / FSS / PCEM
Genre	Homme/femme
Origine géographique	Centre-ville / Zone périurbaine / Ville isolée et zone rurale



(lieu de résidence l'année du bac)	
Origine sociale (PCS des parents)	Au moins 1 des 2 est cadre / Les 2 sont Non cadre
Origine culturelle (lieu de naissance des parents)	Les 2 nés en France / Au moins 1 des 2 est né à l'étranger
Baccalauréat	ES / L / S / autres
Scolarité au bac (1998)	Normal / Avance / Retard
Mention au bac (2013)	Passable / AB / B / TB

## Méthodologie

- 30 Le problème des inégalités est d'autant plus difficile à évaluer que selon les méthodes d'estimation et les populations sur lesquelles sont faites les mesures, les résultats renvoient parfois à des conclusions différentes (Selz et Vallet, 2006) : quand les rapports de chance sont calculés sur l'ensemble de la population, les inégalités d'accès aux diplômes selon l'origine sociale semblent avoir diminué ; si l'on réduit l'échantillon à un niveau de diplôme particulier, les inégalités restent stables (Blossfeld et Shavit, 1993).
- 31 Afin de mesurer l'impact des divers vecteurs d'inégalités sur l'accès à l'enseignement supérieur et plus particulièrement l'accès aux filières prestigieuses, nous estimons pour chaque année, 1998 et 2013, une régression logistique multinomiale. Il s'agit de la généralisation de la régression binaire à une variable Y pouvant prendre k valeurs. L'objectif est d'étudier les effets de diverses variables X sur le choix de Y. L'estimation du modèle dépend d'une situation de référence pour Y,  $Y = 0$ .
- 32 Plus précisément, il s'agit d'estimer les effets des diverses variables relatives aux inégalités et à la scolarité, sur la probabilité d'accéder à une formation plutôt qu'à l'université, choisie comme situation de référence. Les effets se mesurent en termes de « rapport de chances ». Les coefficients estimés s'interpréteront alors de la manière suivante : *'pour l'année Z, la probabilité que les garçons intègrent telle formation plutôt que l'université était x fois plus grand (ou plus petite) que pour les filles'*. Ainsi, la comparaison des rapports de chance pour les deux années permettra de se prononcer sur l'évolution de l'impact des diverses inégalités sur l'accès aux filières de l'enseignement supérieur.

Le modèle s'écrit :

$$\ln \left( \frac{P(Y = i/X)}{P(Y = 0/X)} \right) = \alpha_i + b_i(X) = \alpha_i + \beta_{ij} X_j$$

Cela revient à choisir  $Y=0$  comme référence et d'estimer k-1 régressions binaires.

Comme

$$\sum_i P(Y = i) = 1,$$

le modèle devient :

$$P(Y = 0/X) = \frac{1}{1 + \exp[\alpha_1 + b_1(X)] + \dots + \exp[\alpha_{k-1} + b_{k-1}(X)]} = \frac{1}{1 + \sum_{i=1}^{k-1} \exp[\alpha_i + b_i(X)]}$$

$$P(Y = j/X) = \frac{\exp[\alpha_j + b_j(X)]}{1 + \sum_{i=1}^{k-1} \exp[\alpha_i + b_i(X)]}$$

$$\text{Finalement : } (Y = j/X) = \frac{\exp[\alpha_j + b_j(X)]}{\sum_{i=0}^{k-1} \exp[\alpha_i + b_i(X)]}, j = 0, \dots, k-1 \text{ et } \alpha_0 = \beta_0 = 0$$

- 33 Ici, nous estimons les effets des variables personnelles  $X_j$  (genre, origine sociale, origine culturelle, origine géographique, scolarité, type de bac, mention) sur les choix d'orientation post bac relativement à une orientation de référence, l'université. Les coefficients s'interprètent comme des écarts à des référentiels (ici : garçon, centre-ville, France, non-cadre, autre bac, mention passable, redoublement).

## Résultats

- 34 Dans un premier temps, les statistiques descriptives des deux échantillons vont donner des indications sur l'évolution des diverses caractéristiques. Ensuite, l'estimation des modèles permettra d'approfondir l'analyse quant à l'évolution des chances d'accès aux filières du supérieur.

### Statistiques descriptives

- 35 La distribution au sein des deux échantillons connaît quelques évolutions entre 1998 et 2013 (Tableau 3). Si la répartition des individus est restée relativement stable au sein des filières courtes et des grandes écoles, leur part a baissé dans les formations sanitaires et sociales et à l'université mais a augmenté dans les formations de santé et en BTS. L'accroissement dans les filières médicales peut s'expliquer par le relâchement du numerus clausus : entre 1998 et 2013 il est passé de 3700 à 7400.

**Tableau 3. Statistiques descriptives**

		1998	2013
<b>Orientation</b>	BTS	27.5	31,5
	CPGE	8.8	9,9
	FSS	3.5	2,3
	IUT	11.8	12,1
	PCEM	3.5	6,5
	Université	45.0	37,7
<b>Genre</b>	Femme	54.4	54,3
	Homme	45.6	45,7
<b>Origine géographique</b>	Banlieue	20.8	39.4
	Zone rurale et ville isolée	17.0	28.6
	Centre-ville	62.1	32.0

<b>Origine culturelle</b>	Etranger	14.2	23.6
	France	85.8	76.4
<b>Origine sociale</b>	Cadre (au moins 1 des 2 parents)	35.8	37.3
	Non cadre	64.2	62.7
<b>Baccalauréat</b>	ES	16.8	18.5
	L	15.3	11.0
	S	33.8	31.7
	Autres	34.1	38.8
<b>Scolarité au bac</b>	Normal	45.2	-
	Avance	11.3	-
	Retard	43.5	-
<b>Mention au bac</b>	Passable	-	51.6
	AB	-	32.4
	B	-	12.7
	TB	-	3.3

36 Si l'on regarde les vecteurs d'inégalité (Tableau 4), quelques évolutions apparaissent notamment pour les inégalités géographiques et sociales. Pour les premières, il semblerait qu'une légère amélioration se soit amorcée avec une répartition plus équilibrée notamment pour les CPGE ; peut-être un résultat des mesures en faveur de l'ouverture sociale des grandes écoles et l'implantation des CPGE dans les établissements des villes moyennes (Duterq et al. 2019). En effet, l'origine géographique des étudiants dans ces formations semble plus diversifiée. En revanche, les inégalités sociales semblent s'être accrues notamment dans les filières de santé et dans les IUT. La part des femmes en CPGE a également augmenté ce qui peut être vu comme une baisse des inégalités ; il faut toutefois être prudent avec ce résultat, d'une part parce que les CPGE regroupent des formations à la fois littéraires et scientifiques, et celles de nature scientifique n'accueillent généralement que peu de filles ; d'autre part, parce que malgré une légère baisse des inégalités de genre entre 1998 et 2010, l'accès aux formations prestigieuses de l'enseignement supérieur français demeurerait très favorable aux garçons (Jaoul-Grammare, 2018).

37 Quel que soit le vecteur d'inégalité considéré, les intuitions données par les statistiques descriptives ne sauraient constituer une conclusion définitive quant à l'évolution des chances d'accès aux formations du supérieur. Ces chiffres doivent être approfondis par l'estimation des rapports de chance et l'analyse de leur évolution entre 1998 et 2013.

**Tableau 4. Répartition des individus selon l'orientation et la source d'inégalités**

1998	BTS	CPGE	FSS	IUT	PCEM	Université	Total
<b>Femme</b>	45,5	48,5	89,3	36,3	62,8	62,4	54,4
<b>Homme</b>	54,5	51,5	10,7	63,7	37,2	37,6	45,6
<b>Banlieue</b>	24,8	16,0	23,8	21,3	29,6	18,3	20,8
<b>Rural</b>	19,3	13,0	23,8	18,0	13,1	16,0	17,0

<b>Centre-ville</b>	55,9	71,0	52,4	60,6	57,3	65,7	62,1
<b>Etranger</b>	14,9	13,5	8,2	12,3	11,4	15,2	14,2
<b>France</b>	85,1	86,5	91,8	87,7	88,6	84,8	85,8
<b>Cadre</b>	24,0	62,9	28,5	34,2	42,2	38,1	35,8
<b>Non cadre</b>	76,0	37,1	71,5	65,8	57,8	61,9	64,2
<b>2013</b>	<b>BTS</b>	<b>CPGE</b>	<b>HST</b>	<b>IUT</b>	<b>PCEM</b>	<b>Université</b>	<b>Total</b>
<b>Femme</b>	43,2	55,3	89,4	40,5	67,7	62,7	54,2
<b>Homme</b>	56,8	44,7	10,6	59,5	32,3	37,3	45,8
<b>Banlieue</b>	38,5	42,4	36,5	42,4	41,4	38,2	39,4
<b>Rural</b>	32,9	25,8	32,3	28,3	23,6	26,6	28,7
<b>Centre-ville</b>	28,6	31,8	31,2	29,3	35,0	35,2	32,0
<b>Etranger</b>	21,7	23,8	13,5	19,0	26,2	25,0	22,9
<b>France</b>	78,3	76,2	86,5	81,0	73,8	75,0	77,1
<b>Cadre</b>	24,7	62,4	29,7	41,3	51,2	38,0	37,3
<b>Non cadre</b>	75,3	37,6	70,3	58,7	48,8	62,0	62,7

## Estimations

38 Les estimations mettent en évidence une augmentation des inégalités de genre pour les formations prestigieuses : le rapport de chance passe de 1.3 à 1.5. Dans les autres formations, elles demeurent relativement stables : favorables aux hommes dans les filières courtes –DUT et BTS- et favorables aux femmes dans les filières santé et les formations sanitaires et sociales.

39 Les inégalités sociales connaissent un léger infléchissement dans les CPGE (le RC passe de 2.2 à 1.9) mais demeurent très favorables aux individus dont au moins l'un des parents est cadre, relativisant le phénomène d'ouverture sociale amorcé dans les années 2000. Elles augmentent en santé et en DUT : favorables aux individus issus de milieux modestes en 1998, elles sont favorables aux individus issus de milieux aisés en 2013. En BTS et dans les FSS, elles restent favorables aux individus issus de milieu populaire. Cette stagnation voire augmentation des inégalités sociales au sein des filières courtes relativise l'ouverture et la démocratisation de ces formations aux bacheliers professionnels

40 De manière générale, les inégalités culturelles se sont accrues excepté pour les CPGE avec un rapport de chances qui s'inverse et devient favorables aux individus dont les parents ne sont pas nés en France. On peut y voir ici un résultat des politiques menées en faveur des établissements issus des zones défavorisées.

41 Enfin, les inégalités géographiques demeurent stables pour les filières courtes, favorables aux zones périurbaines et aux zones rurales (RC = 1.5). Pour les CPGE, on observe un léger rééquilibrage avec un rapport de chances légèrement inférieur à 1 et qui devient supérieur à 1 en faveur des zones périurbaines et des zones rurales confirmant l'intuition précédente des effets de l'ouverture sociale des CPGE (Duterq et al. 2019).

**Tableau 5. Régressions logistiques multinomiales pour 1998 et 2013**

	1998	Odds	Signif.	2013	Odds	Signif.
--	------	------	---------	------	------	---------

		ratio			ratio	
BTS	Constante		***	Constante		***
	Genre Fille	0,618	***	Genre Fille	0,648	***
	Garçon			Garçon		
	Origine cult. : Etrangère	0,916	***	Origine cult. : Etrangère	0,633	***
	Origine cult. : France			Origine cult. : France		
	Origine sociale : cadre	0,762	***	Origine sociale : cadre	0,759	***
	Origine sociale : non cadre			Origine sociale : non cadre		
	Origine géog. : zone périurbaine	1,463	***	Origine géog. : zone périurbaine	1,275	***
	Origine géog. : zone rurale	1,428	***	Origine géog. : zone rurale	1,498	***
	Origine géog. : centre-ville			Origine géog. : centre-ville		
	Type bac-ES	0,078	***	Type bac-ES	0,072	***
	Type bac-L	0,048	***	Type bac-L	0,022	***
	Type bac-S	0,057	***	Type bac-S	0,081	***
	Type bac-autres			Type bac-autres		
	Scolarité : à l'heure	0,881	***	Mention AB	1,226	***
	Scolarité : en avance	0,567	***	Mention B	1,171	***
Scolarité : redoublement			Mention TB	0,642	***	
			Mention passable			
CPGE	Constante		***	Constante		NS
	Genre Fille	0,773	***	Genre Fille	0,659	***
	Garçon			Garçon		
	Origine cult. : Etrangère	0,972	NS	Origine cult. : Etrangère	1,239	***
	Origine cult. : France			Origine cult. : France		
	Origine sociale : cadre	2,200	***	Origine sociale : cadre	1,886	***
	Origine sociale : non cadre			Origine sociale : non cadre		
	Origine géog. : zone périurbaine	0,956	**	Origine géog. : zone périurbaine	1,201	***
	Origine géog. : zone rurale	0,912	***	Origine géog. : zone rurale	1,096	***

	Origine géog. : centre-ville			Origine géog. : centre-ville		
	Type bac-ES	0,449	***	Type bac-ES	0,856	***
	Type bac-L	0,477	***	Type bac-L	1,089	**
	Type bac-S	2,512	***	Type bac-S	3,750	***
	Type bac-autres			Type bac-autres		
	Scolarité : à l'heure			Mention AB		NS
	Scolarité : en avance			Mention B		NS
	Scolarité : redoublement			Mention TB		NS
				Mention passable		
FSS	Constante		***	Constante		***
	Genre Fille	7,037	***	Genre Fille	6,765	***
	Garçon			Garçon		
	Origine cult. : Etrangère	0,540	***	Origine cult. : Etrangère	0,387	***
	Origine cult. : France			Origine cult. : France		
	Origine sociale : cadre	0,796	***	Origine sociale : cadre	0,851	***
	Origine sociale : non cadre			Origine sociale : non cadre		
	Origine géog. : zone périurbaine	1,408	***	Origine géog. : zone périurbaine	1,155	***
	Origine géog. : zone rurale	1,683	***	Origine géog. : zone rurale	1,285	***
	Origine géog. : centre-ville			Origine géog. : centre-ville		
	Type bac-ES	0,269	***	Type bac-ES	0,171	***
	Type bac-L	0,144	***	Type bac-L	0,047	***
	Type bac-S	0,782	***	Type bac-S	0,345	***
	Type bac-autres			Type bac-autres		
	Scolarité : à l'heure	0,734	***	Mention AB	1,169	***
	Scolarité : en avance	0,733	***	Mention B	2,074	***
	Scolarité : redoublement			Mention TB	0,175	***
			Mention passable			
IUT	Constante		***	Constante		***



	Genre Fille	0,461	***	Genre Fille	0,499	***
	Garçon			Garçon		
	Origine cult. : Etrangère	0,821	***	Origine cult. : Etrangère	0,731	***
	Origine cult. : France			Origine cult. : France		
	Origine sociale : cadre	0,877	***	Origine sociale : cadre	1,081	***
	Origine sociale : non cadre			Origine sociale : non cadre		
	Origine géog. : zone périurbaine	1,234	***	Origine géog. : zone périurbaine	1,319	***
	Origine géog. : zone rurale	1,267	***	Origine géog. : zone rurale	1,283	***
	Origine géog. : centre-ville			Origine géog. : centre-ville		
	Type bac-ES	0,435	***	Type bac-ES	0,535	***
	Type bac-L	0,083	***	Type bac-L	0,075	***
	Type bac-S	0,640	***	Type bac-S	0,879	***
	Type bac-autres			Type bac-autres		
	Scolarité : à l'heure	0,939	***	Mention AB	1,878	***
	Scolarité : en avance	0,827	***	Mention B	1,610	***
	Scolarité : redoublement			Mention TB	1,340	***
				Mention passable		
PCEM	Constante		NS	Constante		***
	Genre Fille	1,703	***	Genre Fille	1,702	***
	Garçon			Garçon		
	Origine cult. : Etrangère	0,931	**	Origine cult. : Etrangère	1,273	***
	Origine cult. : France			Origine cult. : France		
	Origine sociale : cadre	0,933	**	Origine sociale : cadre	1,340	***
	Origine sociale : non cadre			Origine sociale : non cadre		
	Origine géog. : zone périurbaine	1,822	***	Origine géog. : zone périurbaine	0,997	NS
	Origine géog. : zone rurale	0,943	*	Origine géog. : zone rurale	0,938	**
	Origine géog. : centre-ville			Origine géog. : centre-ville		

Type bac-ES		NS	Type bac-ES	0,203	***
Type bac-L		NS	Type bac-L	0,124	***
Type bac-S		NS	Type bac-S	10,448	***
Type bac-autres			Type bac-autres		
Scolarité : à l'heure	2,120	***	Mention AB	1,250	***
Scolarité : en avance	3,627	***	Mention B	2,103	***
Scolarité : redoublement			Mention TB	2,476	***
			Mention passable		

Significativité : \*  $p < 0.1$  ; \*\*  $p < 0.05$  ; \*\*\*  $p < 0.01$  ; NS = non-significatif

Lecture : "1.946" : en 2013, une fille avait environ 2 fois plus de chance qu'un garçon de faire des études de médecine plutôt que d'aller à l'université.

## Conclusion

- 42 L'objectif de ce travail était d'analyser l'impact des réformes menées depuis une trentaine d'années au sein du système éducatif français, sur l'accès aux formations du supérieur et plus particulièrement sur l'accès aux filières prestigieuses. Notre hypothèse est en effet que les réformes agissent sur les inégalités tout au long du parcours scolaire – du primaire au supérieur – et qu'elles peuvent avoir un effet sur l'accès aux filières post-bac.
- 43 Pour cela, nous avons comparé l'évolution entre 1998 et 2013, des probabilités d'accès aux diverses filières du supérieur en fonction de différents vecteurs d'inégalités.
- 44 Nos résultats montrent que malgré la réduction de certaines inégalités, l'accès aux diverses orientations de l'enseignement supérieur et notamment l'accès aux formations prestigieuses, demeure très marqué par les inégalités, notamment de genre et sociales.
- 45 Les inégalités de genre n'ont pas évolué pour la plupart des filières du supérieur -restant favorables aux garçons- et se sont même accrues pour l'accès aux CPGE. Si les filières sélectives montrent une baisse des inégalités culturelles avec un accès plus ouvert que l'Université aux enfants dont les parents sont nés à l'étranger, elles affichent une hausse des inégalités sociales avec un accès plus favorable aux enfants de cadres. Pour les inégalités géographiques, si elles semblent stables pour les filières courtes, on observe un certain rééquilibrage rural/urbain pour les filières sélectives.
- 46 Nous rejoignons ici les conclusions de Maurin (2013) qui souligne la non prise en compte par les réformes du fossé existant entre les étudiants favorisés des CPGE et ceux des filières universitaires. Selon Duru-Bellat, Kieffer et Reimer (2010), c'est la structure même de l'enseignement supérieur français, hiérarchisé et différencié, qui confère aux inégalités sociales un rôle croissant, accentué par la mise en place du LMD (Jaoul-Grammare, 2013).
- 47 Ainsi, malgré une démocratisation quantitative de l'éducation (Prost, 1986), on observe une démocratisation ségrégative (Merle, 2012), le système éducatif français demeurant très inégal, en étant parmi les pays de l'OCDE l'un de ceux où l'origine sociale influence le plus la réussite scolaire.

---

## Bibliographie

- Ball, S.J., Davies, J., David, M., Reay, D. (2002). Classification and Judgement: Social class and the cognitive structures of choice of higher education. *British Journal of Sociology of Education*, 23(1), 51-72.
- Beaud, S. (2008). Enseignement supérieur : la 'démocratisation scolaire' en panne. *Formation Emploi*, 101, 149-165.
- Bénabou, R., Kramarz, F., Prost, C. (2004). Zones d'éducation prioritaire : quels moyens pour quels résultats ? Une évaluation sur la période 1982-1992. *Économie et Statistique*, 380, 3-34.
- Bernard, P.Y., Troger, V. (2015). Les lycéens professionnels et la réforme du bac pro en trois ans : nouveau contexte, nouveaux parcours ? *Formation emploi*, 131, 23-40.
- Bernard, P.Y., Masy, J. Troger, V., (2016). *Le baccalauréat professionnel : impasse ou nouvelle chance ?* Paris : PUF.
- Blossfeld, H. P., Shavit, Y. (1993). *Persistent Inequality. Changing Educational Attainment in Thirteen Countries*. Boulder: Westview Press.
- Bourdieu, P., Passeron, J.-C. (1964). *Les héritiers*. Paris : Les éditions de minuit.
- Bourdieu, P. (1989). *La noblesse d'État. Grandes écoles et esprit de corps*. Paris : Les éditions de Minuit.
- Crahay, M. (2000). *L'école peut-elle être juste et efficace ?* Bruxelles : De Boeck.
- Duru-Bellat, M. (2003). Les causes sociales des inégalités à l'école. *Comprendre*, 4, repris par l'Observatoire des inégalités, mai 2004.
- Duru-Bellat, M., Kieffer, A., Reimer, D. (2010). Les inégalités d'accès à l'enseignement supérieur : le rôle des filières et des spécialités Une comparaison entre l'Allemagne de l'Ouest et la France. *Économie et statistique*, 433-434, 3-22.
- Céreq. (2001). *Génération 1998*.
- Céreq. (2016). *Génération 2013*.
- Dutercq, Y., Lanéelle, X., Michaut, C., David, P. (2019). Les classes préparatoires de proximité, entre démocratisation et loi du marché. *Éducation et Formations*, 100, 169-186.
- Jaoul-Grammare, M. (2010). Profiling Successful Students: Inequalities of success in higher education. Dans G. Goastellec (ed), *Inequalities in, through and by higher education, the Netherlands*, Sense publishers. *Global Perspectives on Higher Education*, 21, 31-46.
- Jaoul-Grammare, M. (2013). L'évolution des inégalités dans l'enseignement supérieur universitaire français. L'influence des réformes institutionnelles et des ruptures économiques. *Économies et Sociétés*, 7(46), 1105-1130.
- Jaoul-Grammare, M. (2014). Comment a évolué le profil de réussite d'études longues dans l'enseignement supérieur ? Dans G. Boudesseul, T. Couppié, C. Détang-Dessendre, R. Fontaine, J. F. Giret, C. Guégnard, Ph. Lemistre, P. Mayen, S. Millotte, P. Werquin (Eds), *Réussite scolaire, réussite professionnelle, l'apport des données longitudinales*, Relief-Cereq, 48, *Actes des XXIèmes Journées d'étude sur les données longitudinales dans l'analyse du marché du travail*, 277-285.
- Jaoul-Grammare, M. (2018). L'évolution des inégalités de genre dans l'enseignement supérieur entre 1998 et 2010. Une analyse de l'(in)efficacité des réformes politiques, *Éducation et Formations*, 96, 113-131
- Lucas, S.R. (2001). Effectively Maintained Inequality: Education Transitions, Track Mobility and Social Background Effects. *American Journal of Sociology*, 106(6), 1642-1690.
- Maurin, L. (2013). L'école peut-elle réduire les inégalités sociales ? *Observatoire des Inégalités*.
- Merle, P. (2012). *La ségrégation scolaire*. Paris : La Découverte, coll. Repères.
- Ministère de l'Éducation Nationale. (2012). Les parcours dans l'enseignement supérieur : devenir après le baccalauréat des élèves entrés en sixième en 1995. *Note d'information*, 12.05, juin.
- Ministère de l'Éducation Nationale. (2015). La lutte contre les inégalités scolaires. *Refonder l'école*.
- Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. (2019). *L'état de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation en France*, 12, 140p.
- PISA. (2012). *Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves*, OCDE.
- Prost, A. (1986). *L'enseignement s'est-il démocratisé ? Les élèves des lycées et collèges de l'agglomération d'Orléans de 1945 à 1980*. Paris : PUF.
- Raftery, A.E., Hout, M. (1993). Maximally Maintained Inequality: Expansion, reform and Opportunity in Irish Education, 1921-75. *Sociology of Education*, 66(1), 41-62.
- Selz, M., Vallet, L.A. (2006). La démocratisation de l'enseignement et son paradoxe apparent. *Données sociales-La société française*, 101-107.

Thomas, F. (2014). Le système éducatif : grandes réformes et réajustements. *MAIF Rue des écoles*.

Van Zanten, A. (2010). L'ouverture sociale des grandes écoles : diversification des élites ou renouveau des politiques publiques d'éducation ? *Sociétés Contemporaines*, 79(3), 69-95.

## Note de fin

1 Avec le programme « Conventions Éducation Prioritaire » (CEP), Sciences Po a proposé en 2001, une nouvelle voie de recrutement réservée aux élèves de lycées défavorisés ; Le dispositif « Pourquoi Pas Moi » de l'ESSEC est un système de tutorat en direction de lycéens de milieux populaires et immigrés.

2 Cette formation en trois ans se substitue à la formation en quatre ans dans pratiquement toutes les filières de l'enseignement professionnel.







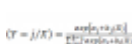
3 Cette loi, concentrée sur le premier degré, vise à créer les conditions de l'élévation du niveau de tous les élèves et de la réduction des inégalités.

4 Cette loi, intitulée « Mieux apprendre pour mieux réussir » redéfinit les compétences du socle commun et le contenu des programmes. Il est également prévu de consacrer 20% du temps à de nouvelles activités pédagogiques culturelles.

5 Centre d'études et de recherches sur les qualifications ; <https://www.cereq.fr/>

6 Bien que différents tant sur le contenu de la formation que sur les débouchés professionnels, nous avons choisi de regrouper les baccalauréats professionnels et les baccalauréats technologiques en raison du pourcentage relativement faible des bacs pro dans nos échantillons (3.5% en 1998 et 9% en 2013) qui impliquait des résultats non significatifs.

## Table des illustrations

	<b>Titre</b>	Figure 1 (source : ONISEP)
	<b>URL</b>	<a href="http://journals.openedition.org/edso/docannexe/image/13167/img-1.jpg">http://journals.openedition.org/edso/docannexe/image/13167/img-1.jpg</a>
	<b>Fichier</b>	image/jpeg, 334k
	<b>URL</b>	<a href="http://journals.openedition.org/edso/docannexe/image/13167/img-2.png">http://journals.openedition.org/edso/docannexe/image/13167/img-2.png</a>
	<b>Fichier</b>	image/png, 3,4k
	<b>URL</b>	<a href="http://journals.openedition.org/edso/docannexe/image/13167/img-3.png">http://journals.openedition.org/edso/docannexe/image/13167/img-3.png</a>
	<b>Fichier</b>	image/png, 1,0k
	<b>URL</b>	<a href="http://journals.openedition.org/edso/docannexe/image/13167/img-4.png">http://journals.openedition.org/edso/docannexe/image/13167/img-4.png</a>
	<b>Fichier</b>	image/png, 3,5k
	<b>URL</b>	<a href="http://journals.openedition.org/edso/docannexe/image/13167/img-5.png">http://journals.openedition.org/edso/docannexe/image/13167/img-5.png</a>
	<b>Fichier</b>	image/png, 2,8k
	<b>URL</b>	<a href="http://journals.openedition.org/edso/docannexe/image/13167/img-6.png">http://journals.openedition.org/edso/docannexe/image/13167/img-6.png</a>
	<b>Fichier</b>	image/png, 2,1k
	<b>URL</b>	<a href="http://journals.openedition.org/edso/docannexe/image/13167/img-7.png">http://journals.openedition.org/edso/docannexe/image/13167/img-7.png</a>
	<b>Fichier</b>	image/png, 1,1M

## Pour citer cet article

Référence électronique

Magali Jaoul-Grammare, « Les inégalités d'accès dans l'enseignement supérieur français depuis 1998 : beaucoup de réformes pour des résultats mitigés. », *Éducation et socialisation* [En ligne], 58 | 2020, mis en ligne le 31 décembre 2020, consulté le 04 janvier 2021. URL : <http://journals.openedition.org/edso/13167> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/edso.13167>

---

## ***Auteur***

**Magali Jaoul-Grammare**

Chargée de Recherche CNRS, BETA, Université de Strasbourg ; Centre Associé Régional Céreq de Strasbourg.

---

## ***Droits d'auteur***



La revue *Éducation et socialisation* est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.