

Les inégalités éducatives : comprendre pour agir

Numéro 4 (2026-1)

Sommaire

- [Effets de pair, ségrégation scolaire et choix d'orientation](#)
- [Les groupes de besoins au collège : quels impacts ?](#)
- [Les mobilités des enseignants : une autre facette des inégalités scolaires](#)



Effets de pairs, ségrégation scolaire et choix d'orientation

Carlo Barone est professeur des universités en sociologie, directeur du CRIS, et affilié au LIEPP. Il travaille sur les inégalités éducatives, l'évaluation des politiques éducatives et la mobilité sociale. Il évoque ici sa dernière étude en cours de publication.

Dans les systèmes éducatifs contemporains, les élèves sont progressivement orientés vers des parcours différents : certains suivent des voies académiques qui facilitent l'accès à l'université, tandis que d'autres s'orientent vers des voies plus professionnelles. Cette différenciation curriculaire peut prendre deux formes. Dans certains cas, elle s'organise en filières distinctes, comme le lycée général, technologique et professionnel en France. Dans d'autres, elle se produit à travers la répartition des élèves dans des groupes de niveau, comme au collège en France depuis deux ans, ou le choix de certaines spécialités au lycée. Dans tous les cas, cette différenciation curriculaire conduit à une séparation des élèves entre des parcours plus ou moins orientés vers les études supérieures.

On observe systématiquement, en France comme dans les autres pays, que les élèves issus de milieux sociaux favorisés sont beaucoup plus présents dans les voies académiques. La différenciation curriculaire constitue donc un mécanisme institutionnel de reproduction des inégalités scolaires. Le fait est particulièrement frappant : même lorsque deux élèves ont des résultats scolaires comparables, celui qui vient d'un milieu favorisé choisit plus souvent une filière académique. Comment expliquer cet écart entre élèves ayant les mêmes performances ?

Notre étude s'est intéressée à l'influence des pairs, c'est-à-dire des camarades de classe ou d'établissement. Si les effets des pairs sur les performances scolaires sont bien connus, leur rôle dans les décisions d'orientation a été beaucoup moins étudié. Or les camarades peuvent influencer ces décisions de plusieurs façons. Premièrement, ils servent de point de référence. Les élèves évaluent souvent leurs choix en observant ce que font les autres autour d'eux. Dans un environnement où beaucoup de camarades choisissent une filière académique ambitieuse, ces options peuvent apparaître comme la norme, tandis que les alternatives moins académiques peuvent sembler moins attractives. À l'inverse, dans un

environnement où peu d'élèves choisissent ces parcours, ces options peuvent paraître moins accessibles ou moins naturelles.

En second lieu, les élèves échangent quotidiennement des informations entre eux sur l'école, les études et les métiers. À travers ces discussions, ils peuvent transmettre des croyances et façonner des représentations sociales plus ou moins positives des différentes filières et donc influencer les choix d'orientation.

Enfin, les élèves peuvent être sensibles à des mécanismes d'imitation et de conformité sociale. Choisir une voie très différente de celle de ses camarades peut impliquer des coûts symboliques : le risque de se sentir isolé, de s'éloigner de ses amis ou de sortir des normes du groupe. À l'inverse, suivre le même chemin que la majorité peut renforcer les liens sociaux et donner un sentiment d'appartenance.

Ces effets des pairs peuvent renforcer les écarts sociaux dans les choix d'orientation. Dans de nombreux pays, les établissements scolaires sont caractérisés par une forte ségrégation socio-économique. Les élèves issus de milieux populaires sont donc plus souvent entourés de camarades qui choisissent moins fréquemment les filières académiques. C'est le cas de la France, mais aussi de l'Angleterre, qui a constitué notre cas d'étude. Dans ce contexte, les influences entre pairs peuvent amplifier les inégalités initiales liées aux performances scolaires et à d'autres facteurs individuels.

Nos résultats confirment l'importance des effets de pairs. Pour identifier l'effet causal des pairs, nous avons utilisé une stratégie méthodologique innovante fondée sur une variable instrumentale de type *peers-of-peers*. Cette approche permet d'isoler l'effet propre des camarades — leur influence réelle sur les choix d'orientation- en évitant les biais liés au fait que les élèves ayant des caractéristiques similaires ont tendance à se regrouper. Nos résultats montrent que les collégiens en Angleterre sont significativement influencés par les aspirations et les choix scolaires de leurs camarades de classe et d'établissement. Cela vaut quelle que soit leur origine sociale. Toutefois, en raison de la ségrégation socio-économique des collèges, les élèves de milieux populaires sont plus souvent entourés de camarades qui s'orientent moins vers des parcours académiques, ce qui réduit leur propension à faire de même.

Au total, ces résultats montrent que les décisions d'orientation scolaire ne dépendent pas seulement des résultats académiques ou des ressources familiales. Elles sont aussi profondément façonnées par l'environnement social des élèves. Les effets des pairs, en particulier, apparaissent comme un facteur important mais encore largement sous-estimé dans la compréhension des inégalités d'orientation scolaire. Dans cette perspective, des politiques visant à réduire la ségrégation sociale entre établissements pourraient contribuer à atténuer ces mécanismes et, ce faisant, à limiter les inégalités d'orientation.

[REFERENCE - Nicola Pensiero, Carlo Barone, 2026, *Socioeconomic Divides in Curricular Pathways: Unpacking Decision-Making Mechanisms and Peer Effects* \[en cours de publication\].](#)



Les groupes de besoins au collège : quels impacts ?

***Camille Voisin** mène une thèse au [CRIS](#) et au [LIEPP](#) consacrée à l'évaluation de la réforme de l'organisation des enseignements de français et de mathématiques en « groupes de besoins¹ » au collège et à son effet sur les apprentissages, les compétences socio-émotionnelles des élèves et les inégalités éducatives.*

Du point de vue des inégalités éducatives, pourquoi est-il pertinent de s'intéresser aux mesures visant à regrouper les élèves de 6e et 5e selon leurs besoins en français et en mathématiques ?

La réforme instaurée par Gabriel Attal dite « des groupes de besoins », issue du « Choc des savoirs », a été pensée comme une solution à l'hétérogénéité scolaire. En effet, enseigner dans une classe avec des élèves de niveaux hétérogènes peut s'avérer un réel défi pour les enseignant·e·s, qui doivent adapter le contenu de leurs cours aux différents besoins des élèves, ce qui demande une charge de travail conséquente et des capacités d'ajustement importantes. Cependant, cette pratique pédagogique interroge en raison de la stigmatisation que peuvent ressentir les élèves selon leur assignation aux groupes et de l'accroissement des inégalités scolaires que la différenciation pourrait engendrer. Le risque, en regroupant les élèves selon leurs besoins — bien souvent évalués en fonction de leur niveau scolaire — est de reproduire, à l'intérieur des écoles et des classes, les inégalités sociales, les performances des élèves français étant fortement corrélées à leur milieu socio-économique (les élèves les plus performants venant majoritairement de milieux favorisés et les élèves les moins performants de milieux plus défavorisés). Dès lors, on pourrait retrouver les élèves les plus défavorisés dans les groupes à forts besoins et les élèves les plus favorisés dans les groupes avec le moins de besoins.

En quoi cette nouvelle pratique éducative transforme-t-elle le système éducatif français ?

Jusqu'en septembre 2024, date du début de la mise en place des groupes de besoins au collège, le système éducatif français était qualifié de système à différenciation tardive, les élèves suivant le même cursus scolaire jusqu'à la fin du collège, avec ensuite le choix d'une

orientation en lycée général ou technologique, par opposition à d'autres systèmes éducatifs qui différencient leurs élèves plus tôt dans le cursus comme l'Allemagne ou l'Italie. Avec l'introduction des groupes de besoins en 6e et 5e, la réforme remet en question le principe du « collège unique » avec une différenciation plus précoce des élèves. On constate la transition d'une différenciation inter-établissements — les familles pouvant choisir, selon l'offre scolaire disponible, entre plusieurs établissements — à une différenciation intra-établissements, les groupes de besoins créant une distinction des élèves à l'échelle des classes. Avec les groupes de besoins, on passe d'une différenciation verticale (un choix parmi plusieurs établissements et orientations en cursus général ou technologique) à une différenciation horizontale, les élèves étant séparés au sein même de leurs établissements, sur un même niveau.

Quel est l'état de la littérature quant à l'organisation des enseignements en groupes selon les besoins des élèves et quels sont les apports de votre évaluation par rapport aux études existantes sur le sujet ?

La littérature est assez unanime quant à l'absence d'effets sur les apprentissages, avec cette organisation en groupes de besoins. Différencier ainsi les élèves ne semble pas améliorer les acquis individuels par rapport à une organisation des enseignements en classe avec des besoins et des niveaux variés. Certaines études ont mis en évidence un effet négatif des groupes de besoins sur les élèves en plus grande difficulté, ceux-ci ne bénéficiant plus de la présence d'élèves plus « performants » pour les tirer vers le haut. Des effets négatifs ont également été observés sur les compétences socio-émotionnelles des élèves, avec une baisse de la confiance en soi, de la motivation et du bien-être à l'école pour les élèves les plus en difficulté, ainsi qu'un sentiment de stigmatisation renforcé. Cependant, il est très important de noter que ces études sont, pour la plupart, corrélationnelles : elles ne permettent pas de conclure quant à l'effet causal des regroupements sur les différentes dimensions présentées. De plus, il est nécessaire de préciser que la manière dont les regroupements selon les besoins sont mis en œuvre joue un rôle important dans les effets observés. En effet, des études montrent que lorsque les regroupements d'élèves sont flexibles et limités à quelques heures seulement du cursus, les effets peuvent, dans ce cas précis, être positifs sur les apprentissages. À l'heure actuelle, il n'est pas possible de se prononcer sur les effets des regroupements sur les élèves français ; l'évaluation que je propose permettra de documenter précisément les différentes modalités de mise en œuvre de la politique, pour en évaluer ensuite l'impact sur les élèves en mobilisant des méthodes quasi-expérimentales.

Sur quels éléments empiriques l'évaluation que vous proposez repose-t-elle ?

Ma recherche interdisciplinaire combine plusieurs méthodes afin de permettre une évaluation la plus complète possible de la réforme. Une première phase d'entretiens auprès d'enseignant·e·s de français et de mathématiques m'a permis de mieux comprendre la diversité des mises en œuvre de la réforme au sein des établissements. J'ai ensuite conçu un questionnaire à destination des chefs d'établissement et des équipes éducatives de

plus de 1500 collèges, afin de collecter des données standardisées documentant précisément l'organisation des enseignements en groupes. Cette enquête de grande échelle, menée en étroite collaboration avec le service statistique du ministère de l'Éducation nationale (DEPP) et une équipe d'universitaires, comprend également une collecte de données au niveau individuel afin de recueillir des informations sur l'assignation des élèves aux groupes. Une prochaine phase d'analyse permettra d'estimer l'impact des regroupements sur les performances des élèves aux évaluations nationales de 4e, ainsi que sur la confiance en soi, en comparant différents types de mise en œuvre — par exemple, les élèves d'établissements mettant en place des regroupements selon les besoins à ceux qui conservent l'hétérogénéité des besoins au sein des groupes ou ne mettent pas en place de regroupements. Une dernière phase d'enquête qualitative, combinant des entretiens avec des élèves, des enseignant·e·s et des observations, permettra de mieux comprendre le ressenti et le vécu de l'organisation en groupes du point de vue des élèves, ainsi que les effets sur leurs compétences socio-émotionnelles.

Quels sont les résultats préliminaires qui ressortent de votre enquête qualitative auprès des enseignant·e·s ?

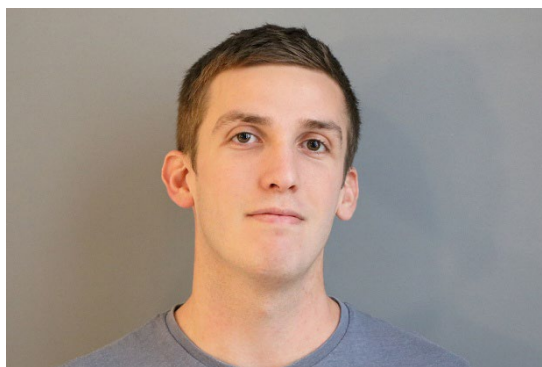
Le terrain qualitatif mené auprès d'enseignant·e·s de français et de mathématiques entre septembre 2024 et février 2025 m'a permis de comprendre comment les établissements se sont emparés de la politique des « groupes de besoins » et de cartographier précisément les modalités de mise en œuvre de la réforme en identifiant des « profils d'établissements ». J'ai identifié différentes dimensions sur lesquelles les établissements se distinguent, notamment la mise en œuvre de regroupements pour les deux matières et les deux niveaux visés par la politique, ou pour une seule matière ou un seul niveau seulement. De plus, certains collèges font des groupes pour toutes les classes, d'autres pour quelques classes ou certains élèves spécifiquement, en général les élèves les plus en difficulté. Finalement, la nature des regroupements varie beaucoup d'un établissement à l'autre. J'ai, par exemple, pu distinguer des établissements ayant mis en place la réforme « à la lettre », en créant des regroupements homogènes basés sur les besoins, régulièrement réévalués par les équipes enseignantes afin de permettre une mobilité entre les groupes, et d'autres établissements mettant en place des enseignements à effectifs réduits plutôt que des groupes de besoins. Au-delà des modalités de mises en œuvre, ce terrain qualitatif préliminaire montre que l'assignation des élèves dans les groupes se fait en fonction de critères précis. Pour les élèves de 5e les enseignant·e·s utilisent majoritairement leur connaissance des élèves alors que pour les 6e ils mobilisent des informations provenant des équipes du premier degré ou mettent en place un temps d'observation en début d'année scolaire. La réévaluation fréquente des besoins et réallocation des élèves telles que préconisées dans les textes n'a pas été suivie par la grande majorité des équipes éducatives interrogées, avec des changements « à la marge » parfois réalisés. Concernant les premières observations et les effets perçus sur les élèves, il faudra attendre les analyses quantitatives et le second terrain qualitatif pour apporter davantage de résultats.

Comment expliquer cette importante diversité de mises en œuvre entre les établissements ?

Plusieurs facteurs permettent d'expliquer cette hétérogénéité. D'abord, le manque de ressources auquel un nombre important d'établissements a dû faire face : en l'absence de moyens supplémentaires, les collèges ont dû mobiliser des heures dédiées à d'autres enseignements (groupes dédoublés en langues ou en sciences), à des dispositifs existants (accompagnement personnalisé, dispositif « devoirs faits »), ou à des options (langues anciennes). Ensuite, la grande flexibilité laissée aux établissements, liée au contexte politique fragilisé dans lequel s'est mise en place la réforme, explique que certains collèges aient opté pour une organisation différente de celle préconisée dans les textes. Enfin, une forte opposition des équipes éducatives — et parfois des familles — à l'annonce de la réforme explique le choix de certains établissements de ne pas différencier les élèves selon leurs besoins. La fin du caractère obligatoire de la réforme votée en janvier dernier lors du Conseil supérieur de l'éducation (CSE) accentuera probablement cette hétérogénéité de mise en œuvre en laissant les équipes éducatives décider librement et collectivement des modalités d'accompagnement qu'elles souhaitent mettre en place dans leur établissement.

[1. Collège : des enseignements de français et de mathématiques organisés en groupes, Ministère de l'Education nationale](#)

[En savoir plus : La fin de l'obligation des groupes de besoin, Cfdt Education Formation Recherche Publiques](#)



Les mobilités des enseignants : une autre facette des inégalités scolaires

Tom Azoulay est doctorant au CRIS et à la [Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance](#), dans le cadre d'une Convention de Formation par la Recherche en Administration ([Cofra](#)). Ses travaux portent sur les carrières des professeurs des écoles, sur l'intérêt et les caractéristiques des programmes bilingues qui ont été mis en place depuis plusieurs années aux États-Unis.

Quel est l'intérêt d'étudier les mobilités des enseignants en France ?

Les systèmes éducatifs sont souvent abordés du seul côté des élèves ; pour autant, les inégalités qui marquent leurs parcours ne peuvent être entièrement comprises sans une étude approfondie des professionnels de l'éducation qui les entourent. Le phénomène de ségrégation scolaire par exemple, soit la concentration des élèves dans des établissements distincts selon leur origine sociale, s'accompagne d'une inégale répartition des professeurs au regard de leur expérience. Dès les années quatre-vingt, des recherches montrent que l'ancienneté et le diplôme des professeurs du secondaire (agrégés plutôt que certifiés) augmentent d'autant plus que l'établissement accueille des élèves favorisés. En ce sens, les inégalités qui affectent les élèves sont constamment en interaction avec celles qui concernent les professeurs.

De plus, le métier d'enseignant connaît actuellement une crise d'attractivité qui préoccupe les pouvoirs publics. La France n'est pas le seul pays concerné, le manque de professeur se fait aussi ressentir aux États-Unis ou au Royaume-Uni. Si, contrairement à ces pays, les enseignants français sont peu à quitter leur métier, ils témoignent d'une moindre satisfaction professionnelle et ont tendance à éviter certaines académies d'exercice (source OCDE). Ainsi, les académies de Créteil, Versailles, d'Amiens et de Mayotte sont particulièrement touchées par ce déficit d'attractivité. Dans ce contexte, étudier les mobilités des enseignants permet de mieux saisir ces disparités.

Comment apprécier la mobilité des enseignants ?

Selon les données du ministère de l'Education Nationale, 15% des enseignants du primaire et 8% des enseignants du secondaire ont changé d'établissement entre la rentrée 2023 et 2024. Parmi eux, une majorité est obligée de bouger car leur poste ne leur a pas été attribué de façon définitive. Ainsi, seul 6% des enseignants du primaire ont changé de poste alors qu'il pouvait rester dans leur établissement. Ces faibles taux de mobilité masquent une autre réalité : si les enseignants bougent peu d'une année sur l'autre, tous changent d'établissement au cours de leur carrière. Nos données préliminaires sur la cohorte d'enseignants entrés en 2009 indiquent que seuls 4% sont restés dans le même établissement au cours de ces quinze premières années. À l'inverse, 50% d'entre eux ont changé quatre fois ou plus de lieu d'exercice. Surtout, les mobilités observées sont des changements effectifs, or de nombreux enseignants font des vœux pour changer d'école, sans obtenir satisfaction. Néanmoins, si les mobilités peuvent être nombreuses en début de carrière, elles ont tendance à se réduire par la suite.

Qu'est-ce qui pousse alors les enseignants à changer d'établissement ?

Dans la littérature scientifique, le moteur principal des changements d'établissement présente un lien avec la classe sociale des élèves. Les enseignants auraient comme aspiration d'enseigner à des élèves dotés d'un comportement et de connaissances préalables qui correspondent aux attentes de l'école. Or, on sait que ces attentes se trouvent plus proches des normes et des valeurs des familles de classes supérieures.

Notre étude menée à partir de l'enquête « Baromètre du bien-être au travail des personnels de l'éducation nationale » permet d'aller plus loin en pointant le rôle de médiateur que joue la satisfaction professionnelle. Par exemple, à profil et niveau de satisfaction égal, les enseignants travaillant en REP et REP+ demandent moins fréquemment à changer d'établissement que leurs collègues. Si l'échec scolaire des élèves et leurs écarts de comportements peuvent être une source d'insatisfaction professionnelle dans ces établissements, et conduire *in fine* aux départs des professeurs, les primes liés à l'enseignement en REP/REP+ et le dynamisme des équipes peuvent, au contraire, les y faire rester. Ainsi, ce n'est pas seulement la classe sociale des élèves qui agit sur la mobilité des professeurs mais tout un ensemble de facteurs jouant sur la satisfaction professionnelle comme les relations avec les collègues ou la distance domicile-travail. Cependant, d'autres aspects classiques de mécontentement comme le niveau de rémunération ou les perspectives de carrière ne sont pas corrélés avec les demandes de mobilité, notamment car ils changent très peu d'un établissement à un autre.

Les demandes de mobilité sont-elles le marqueur d'une insatisfaction au travail ?

Plus que d'une insatisfaction au travail générale, il s'agit d'une insatisfaction vis-à-vis de son lieu d'exercice. Si l'on souhaite changer d'établissement, c'est que l'on pense pouvoir accéder à un meilleur environnement, donc cela ne signifie pas forcément un désamour de la profession. De manière très pragmatique, il peut y avoir des styles pédagogiques différents qui mènent à des complications relationnelles avec les collègues ou encore des

longs trajets vers le domicile qui deviennent difficilement conciliables avec une vie de famille. De même, travailler en REP peut être très stimulant les premières années puis devenir de plus en plus épuisant l'âge avançant.

Ces mobilités ne sont donc pas un problème en soi. Dans notre étude, nous nous sommes concentrés sur les facteurs qui peuvent « pousser » les enseignants à demander une mobilité, mais il ne faut pas oublier ceux qui peuvent les « attirer » vers un nouvel établissement. Ainsi, dans notre échantillon une demande des enseignants du secondaire sur quatre est motivée, entre autres, par le souhait d'évoluer professionnellement. Il paraît donc souhaitable que les professeurs aient accès à différents contextes d'enseignement et puissent en changer au fil de leur trajectoire professionnelle. Au contraire, c'est la trop grande rigidité dans les règles d'affectation qui est perçue comme une source d'insatisfaction générale vis-à-vis du métier.

Quelles recommandations tirez-vous de votre étude pour les politiques publiques ?

Le système d'affectation des professeurs sur des établissements scolaire repose sur un équilibre entre la nécessité d'avoir un professeur devant chaque classe et la liberté accordée à ceux-ci de choisir leur lieu de travail. Ce système peut sans doute être amélioré à la marge mais il ne résoudra pas à lui seul la crise d'attractivité du métier ou le manque de perspective de carrière ressenti par les professeurs. En revanche, le recrutement des professeurs et leurs mobilités sont deux phénomènes liés. Dans les académies peu attractives, il est plus difficile pour les professeurs en poste de bouger vers un établissement hors de l'académie, ce qui en retour envoie un signal négatif aux nouveaux candidats. Mais, on observe aussi que dans les phases de hausse du recrutement des professeurs, les mobilités effectives augmentent car de nouveaux postes sont créés.

Ainsi, des réformes qui viseraient exclusivement les mobilités des enseignants risquent d'avoir des effets limités ; en revanche il apparaît très probable que des investissements globaux aient aussi des effets positifs sur les possibilités offertes aux enseignants de changer d'établissement. Par exemple, la revalorisation salariale en REP et REP+ et le dédoublement des classes qui a pu améliorer les conditions de travail rendent plus attractifs ces établissements. Une étude menée par l'Insee sur les vœux des professeurs du secondaire de l'académie de Montpellier montre ainsi que davantage de professeurs émettent des vœux vers des établissements REP+ plutôt que vers ceux situés hors éducation prioritaire.

REFERENCE - Azoulay T. ; Radé É., 2025, [Quels enseignants demandent une mobilité ?](#), *Note d'Information*, n° 25-56, DEPP.



Suivez-nous sur nos réseaux sociaux : [LinkedIn](#) | [BlueSky](#)