Inégalités éducatives en France

Moyens d'enseignement, accès au supérieur, conditions d'études : les mobilisations interrogent plusieurs étapes d'un même parcours. Le schéma situe les résultats ; les méthodes apparaissent en bleu. Chaque renvoi ouvre la page du guide qui présente la figure et le papier.



Lire les flèches. Elles articulent les étapes et les mécanismes possibles ; les études n'établissent pas toute cette chaîne causale. Les résultats concernent les populations et périodes étudiées. Ces travaux ne mesurent ni les besoins budgétaires actuels ni les effets des blocages.

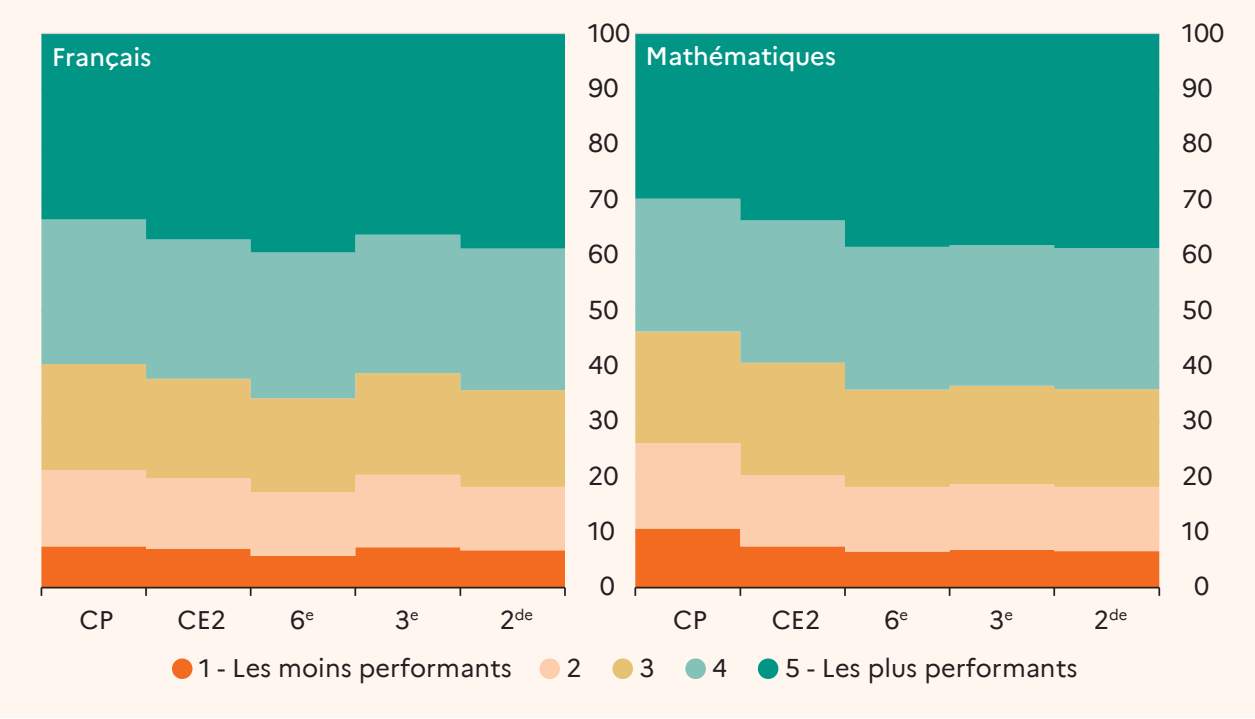
Étienne Dagorn · Université de Lille · LEM UMR CNRS 9221

23 octobre 2026

Des écarts sociaux dès les premiers apprentissages

L'avantage scolaire des enfants de cadres est déjà visible au CP et s'accentue en mathématiques au primaire.

Population représentée : enfants de cadres supérieurs. Repère : dans l'ensemble des élèves, chaque groupe de performance rassemble 20 % des élèves.



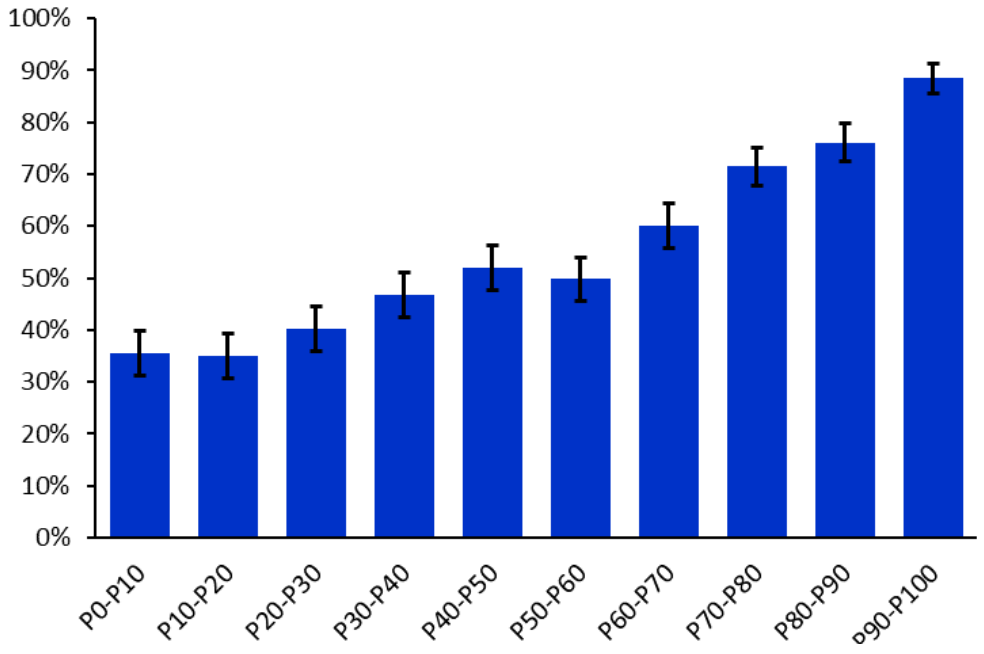
Fabrice Murat (2024), *Note d'information de la DEPP* n°24.21, figure 2 entière, p. 2 [13].

Lecture

Les couleurs répartissent les enfants de cadres supérieurs entre cinq groupes de performance, en français et en mathématiques. Le vert foncé représente les plus performants : une part supérieure à 20 % indique une surreprésentation. En mathématiques, 30 % des enfants de cadres appartiennent à ce groupe au CP, contre 38 % en sixième. En français, ces parts sont de 34 % et 39 %. La comparaison rapproche plusieurs enquêtes de 1989–2022, sans suivre les mêmes enfants entre niveaux.

Qui accède à l'enseignement supérieur ?

L'accès au supérieur est beaucoup plus fréquent chez les jeunes dont les parents sont les plus aisés.



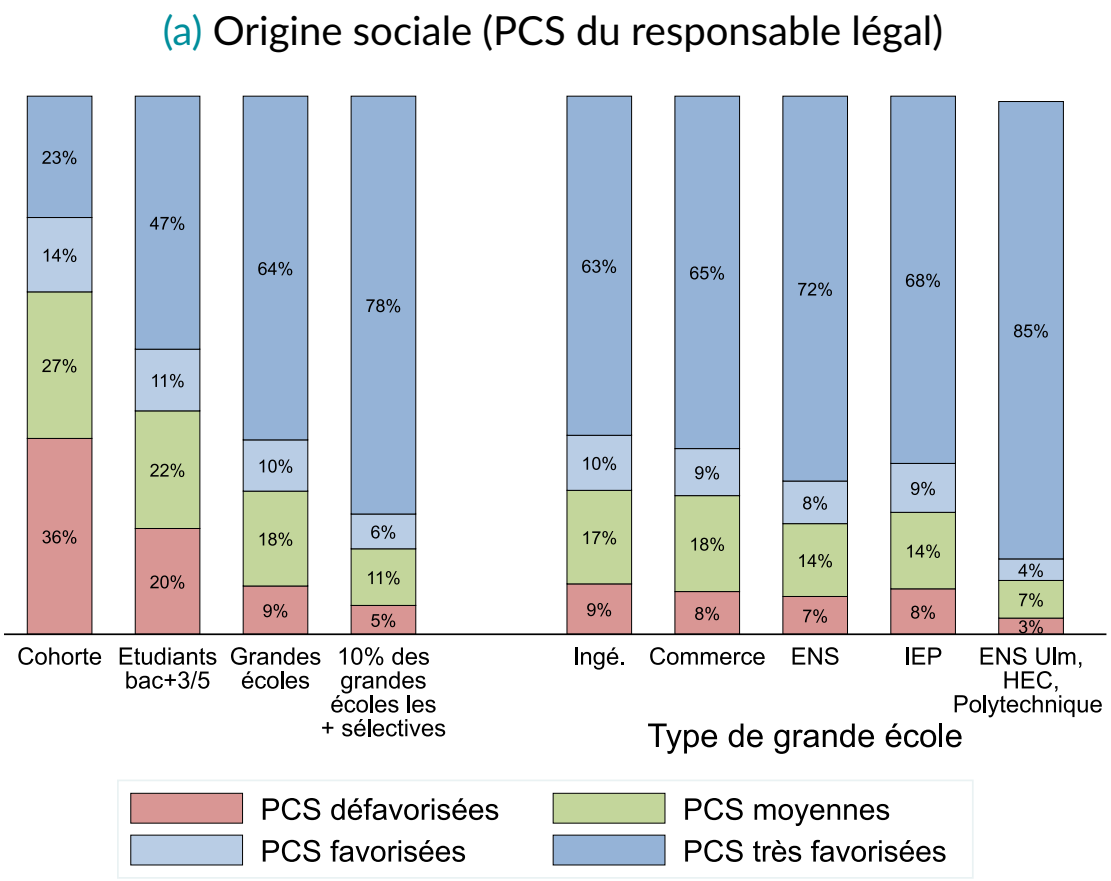
Bonneau et Grobon (2021), *Focus du CAE* n°76, graphique 1, p. 3 [6].

Lecture

Chaque barre mesure la part des 18–24 ans ayant déjà accédé au supérieur dans un groupe de revenu parental. Les groupes vont des 10 % les moins aisés aux 10 % les plus aisés. En 2014, environ 35 % des jeunes des deux groupes les plus modestes ont accédé au supérieur, contre près de 90 % dans le groupe le plus aisé. Les traits noirs indiquent les intervalles de confiance à 95 %.

Qui trouve-t-on dans les grandes écoles ?

Les jeunes d'origine très favorisée sont fortement surreprésentés dans les grandes écoles.



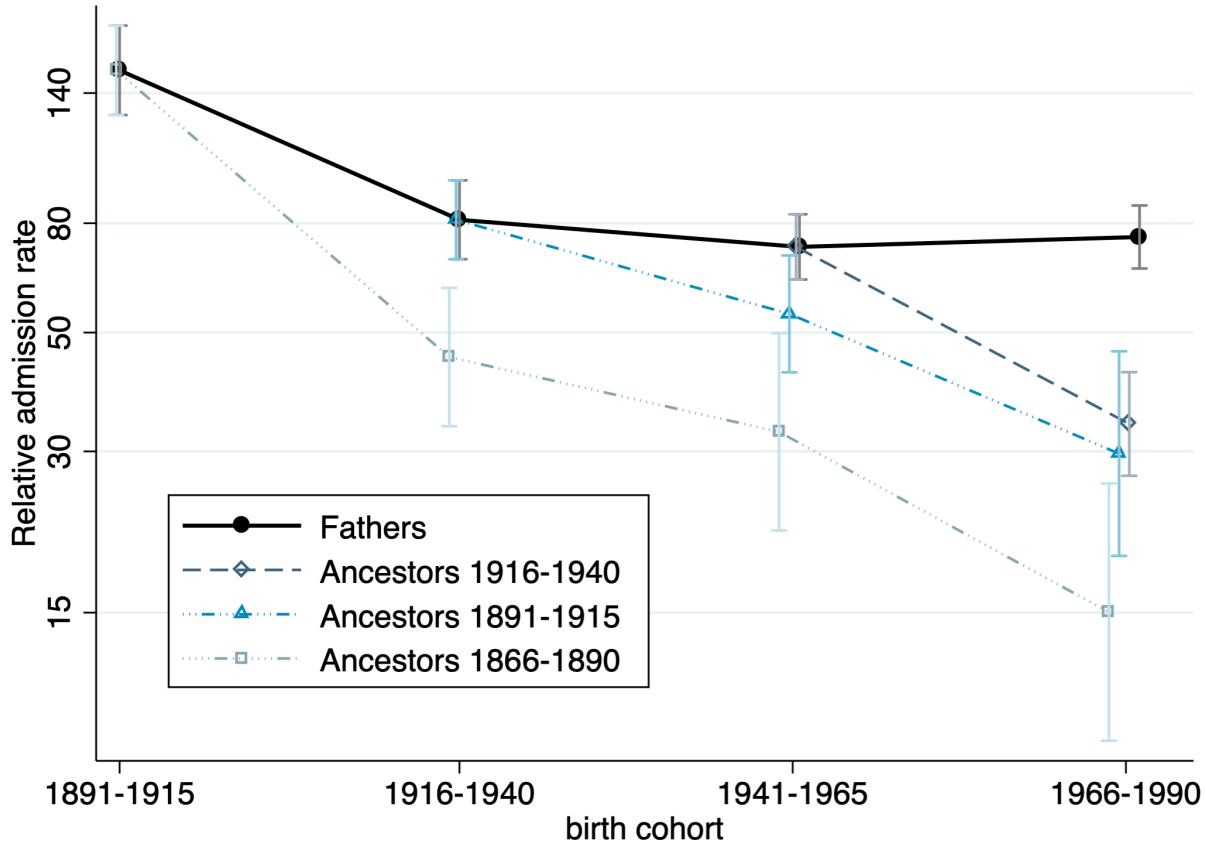
Bonneau, Charousset, Grenet et Thebault (2021), *Note IPP* n°61, figure 2a, p. 4 [5].

Lecture

Les barres comparent la composition sociale des cohortes de jeunes, des étudiants de niveau bac+3 à bac+5 et des grandes écoles. Les catégories très favorisées représentent 23 % des cohortes de référence et 64 % des inscrits français en grande école en 2016–2017. Les catégories défavorisées représentent respectivement 36 % et 9 %. L'origine sociale est définie par la profession du responsable légal.

Les grandes écoles, une histoire de famille ?

Dans les neuf écoles étudiées, l'accès reste très fortement lié au diplôme du père.



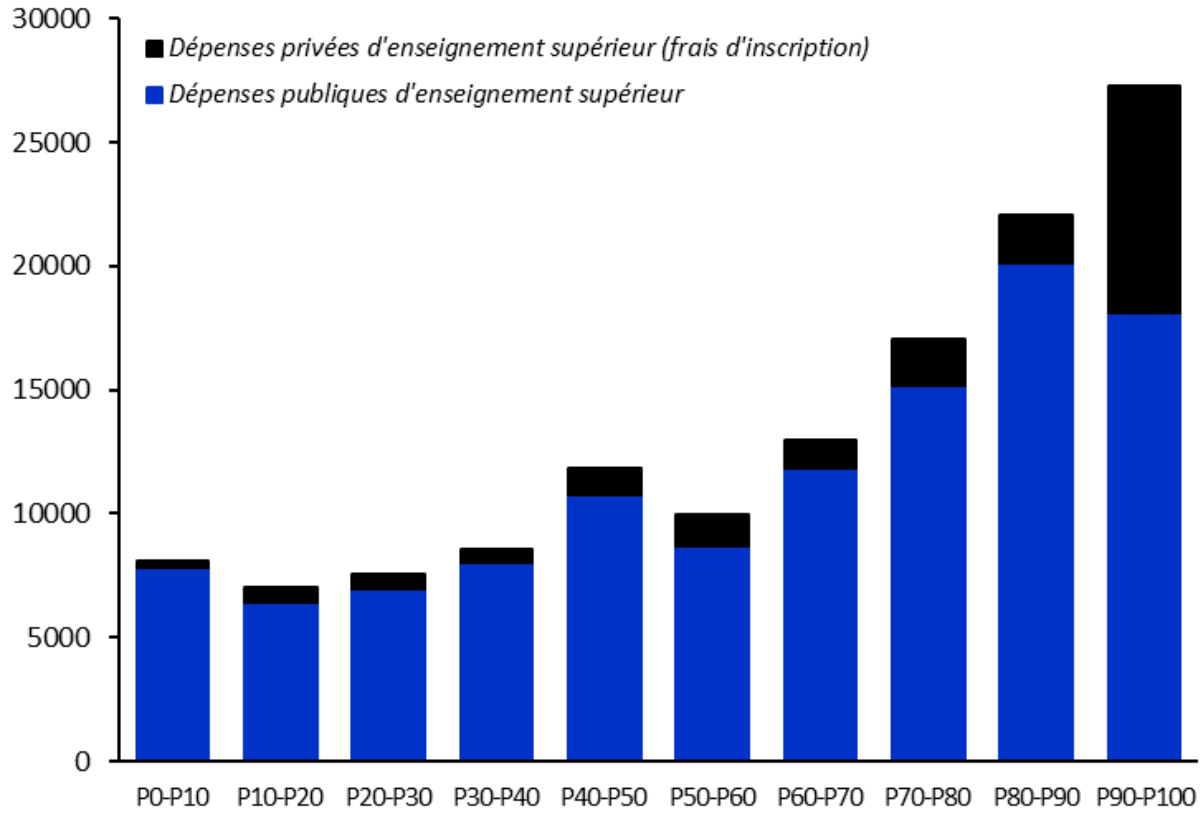
Stéphane Benveniste (2023), *Like Father, Like Child*, document de travail AMSE n°2023-18, version de septembre 2023, figure 1, p. 32 [4].

Lecture

L'axe horizontal indique les générations de naissance. La courbe noire compare l'accès aux neuf grandes écoles étudiées des enfants dont le père en est diplômé à celui des autres. Pour les générations nées entre 1916 et 1990, le rapport estimé reste proche de 80 : un taux d'accès environ 80 fois plus élevé, et non 80 %. L'axe vertical est logarithmique. Les autres courbes suivent des ancêtres plus éloignés. Les liens familiaux sont estimés à partir des noms de famille, plutôt qu'observés individuellement. Ce constat de reproduction familiale concerne neuf établissements très sélectifs.

Qui bénéficie des dépenses d'enseignement supérieur ?

Les jeunes des familles aisées bénéficient en moyenne de davantage de dépenses publiques d'enseignement supérieur.



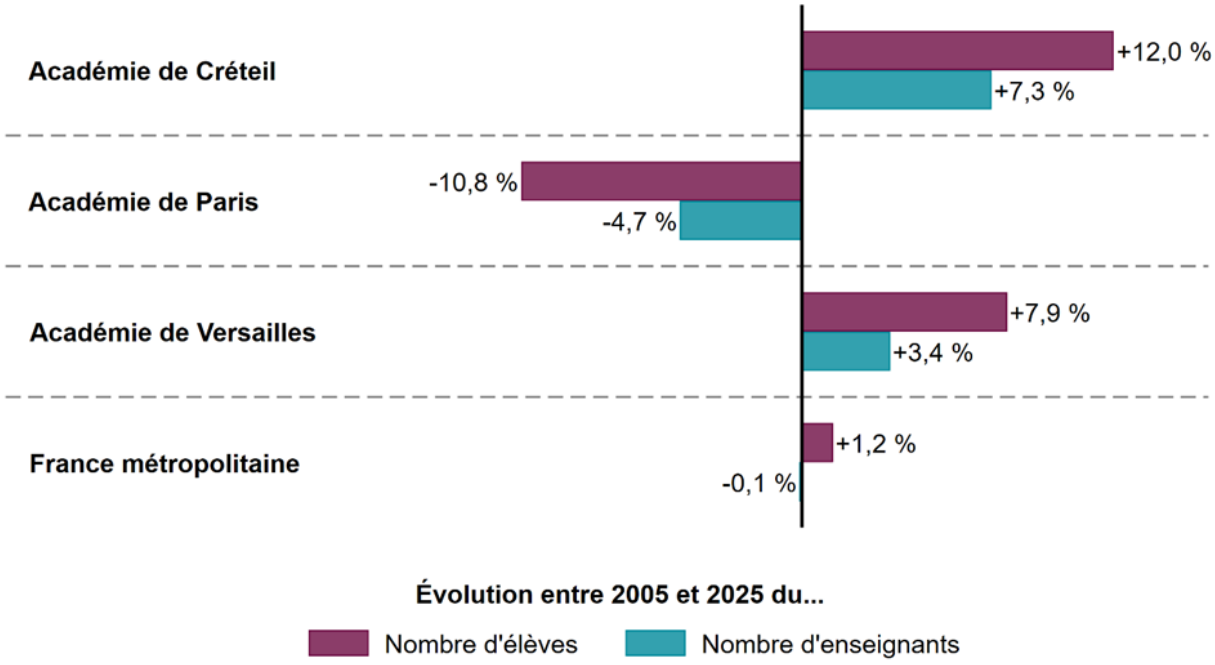
Bonneau et Grobon (2021), *Focus du CAE* n°76, graphique 5, p. 8 [6].

Lecture

Les barres empilent les dépenses publiques de formation et les frais d'inscription privés, sur six ans, par groupe de revenu parental. Pour les 22–24 ans du dixième de familles le plus aisé, le total approche 28 000 euros : environ 18 000 publics et 10 000 privés. La part publique est inférieure à 10 000 euros pour les groupes les plus modestes. Accéder davantage au supérieur et suivre des études plus longues ou plus coûteuses augmente la dépense moyenne reçue par un groupe. Les dépenses sont brutes, sans soustraire les impôts ; la part publique ne représente pas un versement aux familles.

Les enseignants suivent-ils l’évolution du nombre d’élèves ?

À Créteil et Versailles, le nombre d’enseignants a augmenté moins vite que celui des élèves.



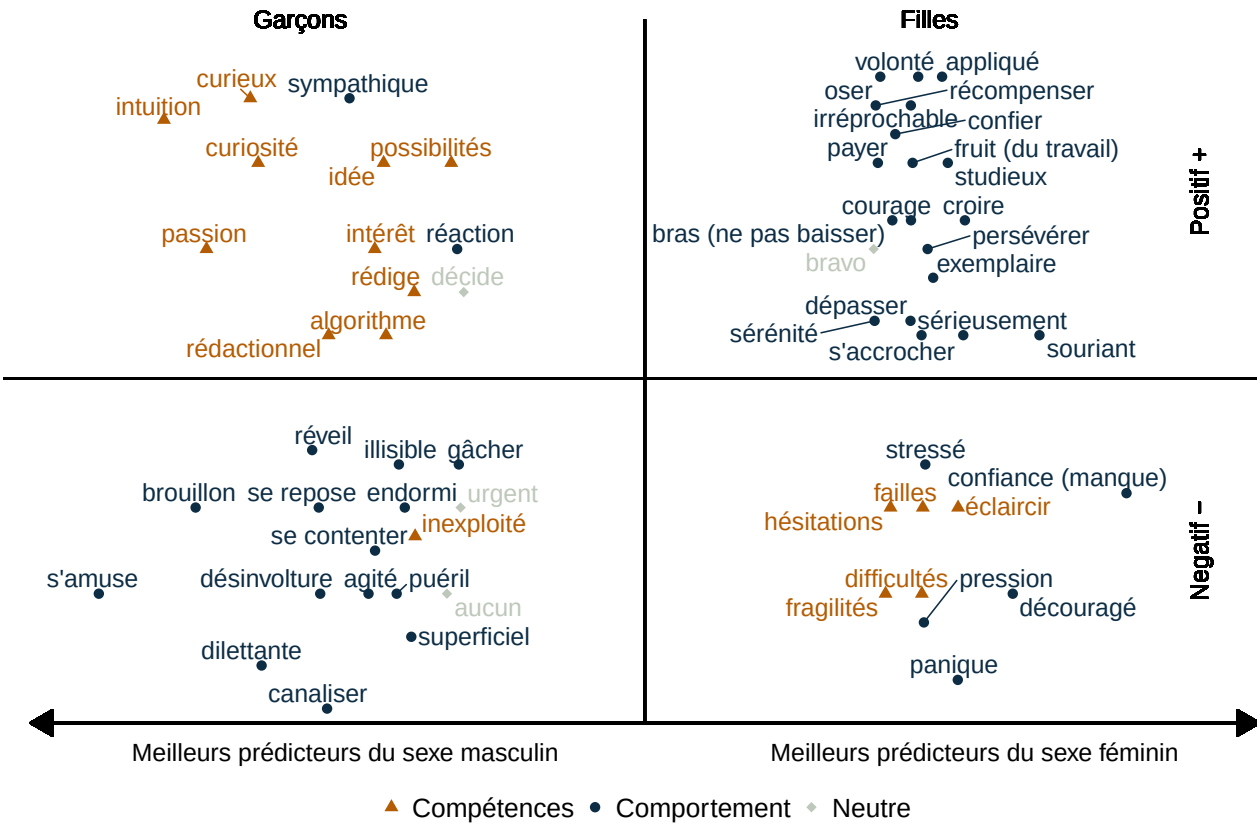
Youssef Souidi (14 octobre 2026), *Mobilisation des lycéens : le sentiment d’inégalité territoriale peut-il être objectivé ?*, billet IPP n°48, figure 1 [15].

Lecture

Les barres comparent l’évolution des effectifs d’élèves et d’enseignants du second degré public entre 2005 et 2025. À Créteil, le nombre d’élèves augmente de 12,0 %, contre 7,3 % pour les enseignants. À Versailles, les hausses sont de 7,9 % et 3,4 %. À Paris, les élèves diminuent de 10,8 % et les enseignants de 4,7 %. Les enseignants sont comptés en personnes, sans tenir compte des quotités de travail ; le champ a légèrement changé. Ces chiffres donnent donc des ordres de grandeur.

Notes, appréciations, attentes : les mêmes mots pour tous ?

À niveau scolaire initial comparable, le vocabulaire des appréciations diffère selon le genre de l'élève.



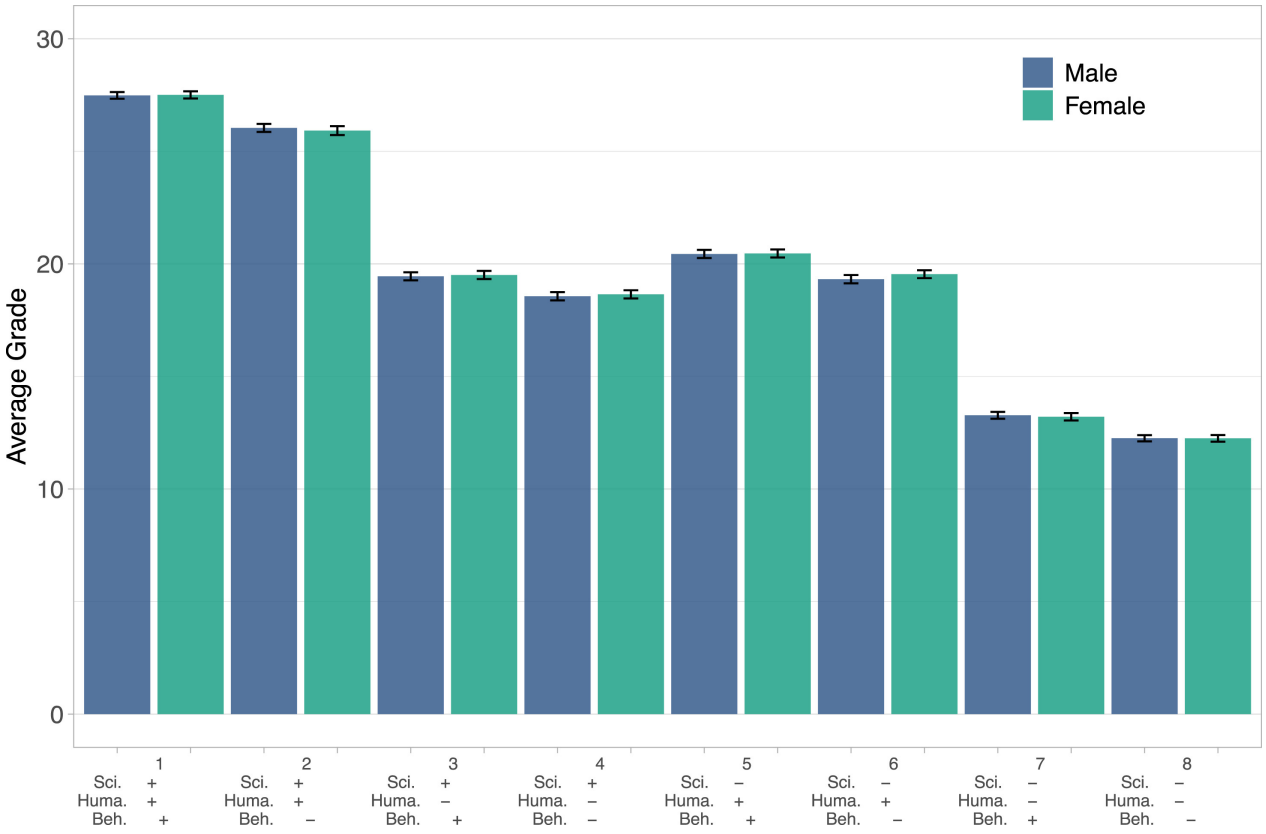
Charousset et Monnet (2026), *Note IPP* n°121, figure 2, p. 4 [7].

Lecture

Les mots de gauche sont davantage associés aux appréciations des garçons, ceux de droite à celles des filles ; le haut regroupe les termes positifs. Les triangles désignent les compétences, les points le comportement et les losanges les termes neutres. Dans l'étude, le vocabulaire en mathématiques permet de prédire le sexe dans 64 % des cas, contre 50 % dans la comparaison théorique équilibrée. L'analyse porte sur les élèves de terminale scientifique de 2013–2017 dans des lycées ayant au moins deux classes de cette série, en tenant compte du niveau initial au brevet.

À bulletin identique, le genre change-t-il l'évaluation ?

L'expérience ne détecte pas d'effet du genre sur la note d'un même bulletin.



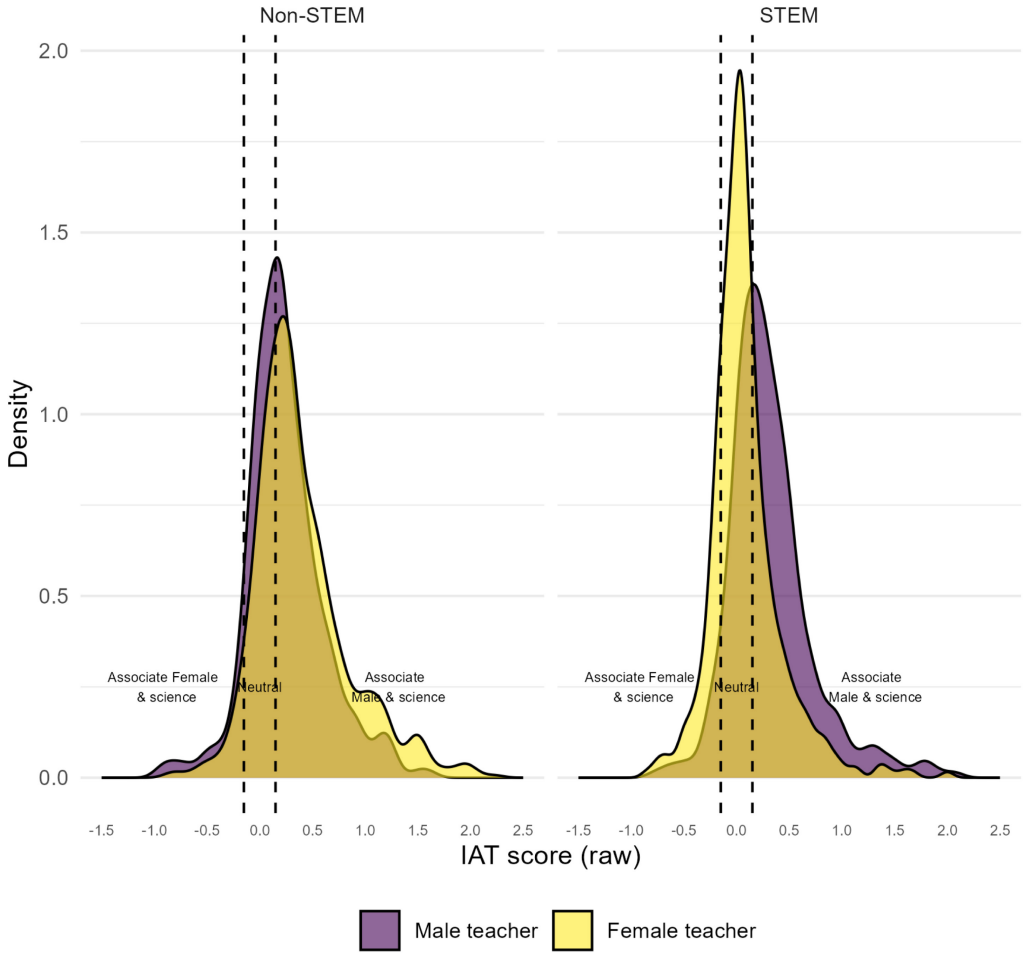
Monnet, Dagorn et Coló (2026), *European Economic Review*, figure 8 [12].

Lecture

Chaque paire de barres compare les évaluations de versions masculine et féminine d'un même profil. Les huit profils combinent résultats en sciences, en lettres et comportement, chacun élevé (+) ou faible (−). La note attribuée va de 0 à 30. Les évaluations varient fortement avec le profil scolaire, tandis que les barres masculine et féminine restent très proches. Les analyses de l'article ne détectent pas de discrimination de genre dans ces évaluations. Le genre affiché étant attribué au hasard, la comparaison isole son effet sur le jugement porté à informations scolaires données. L'étude porte sur 1 840 enseignants. Le résultat concerne ce protocole : des bulletins fictifs, évalués en ligne, sans interaction préalable avec l'élève. Il ne démontre pas une absence de discrimination dans toutes les situations scolaires.

Des biais peuvent-ils exister sans discrimination mesurée ?

Des biais implicites sont mesurés, sans effet du genre détecté sur la note numérique.



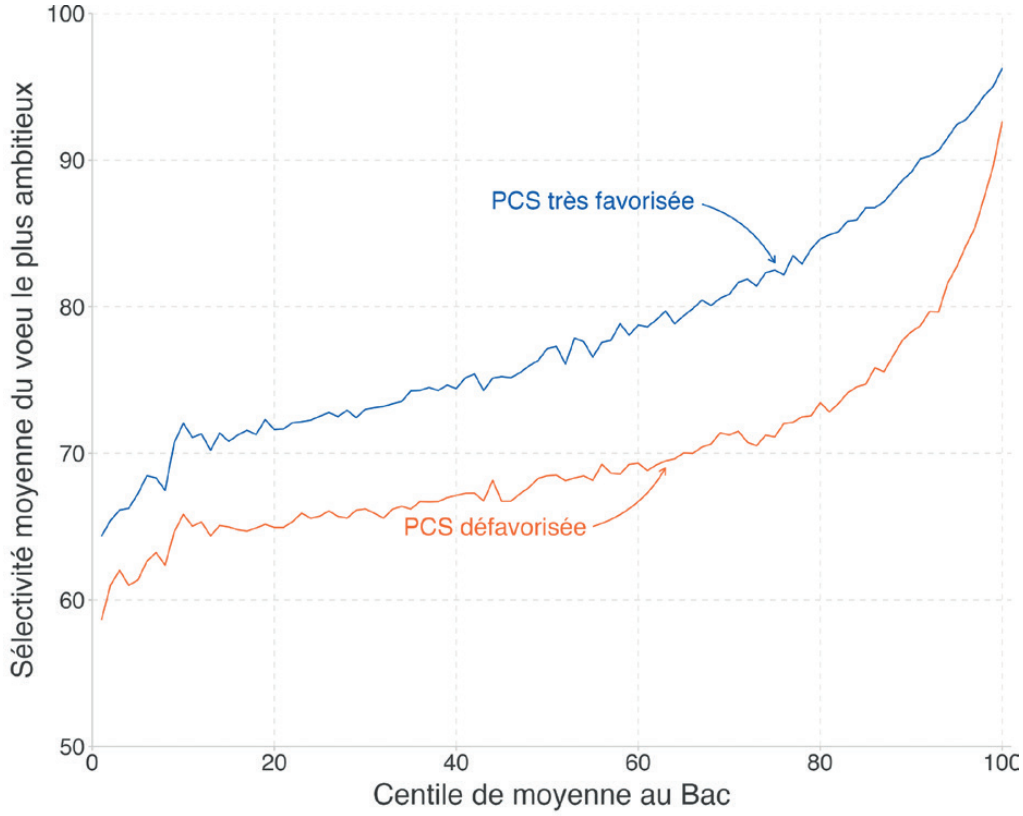
Monnet, Dagorn et Coló (2026), *European Economic Review*, figure 7 [12].

Lecture

Les courbes montrent les distributions des scores à un test d'association implicite, selon que l'enseignant relève d'une discipline scientifique (STEM) ou d'une autre discipline. Violet : hommes ; jaune : femmes. À droite de la zone neutre, les scores indiquent une association hommes–sciences. La hauteur des courbes représente une densité, pas un pourcentage. L'article ne détecte pas d'effet du genre sur la note numérique, même chez les enseignants les plus biaisés. Dans ce dernier groupe, une faible différence défavorable aux filles apparaît toutefois dans les distinctions attribuées. Ces résultats concernent des bulletins fictifs évalués en ligne.

À résultats comparables, les mêmes candidatures ?

À résultats au bac comparables, les élèves très favorisés demandent des formations plus sélectives.



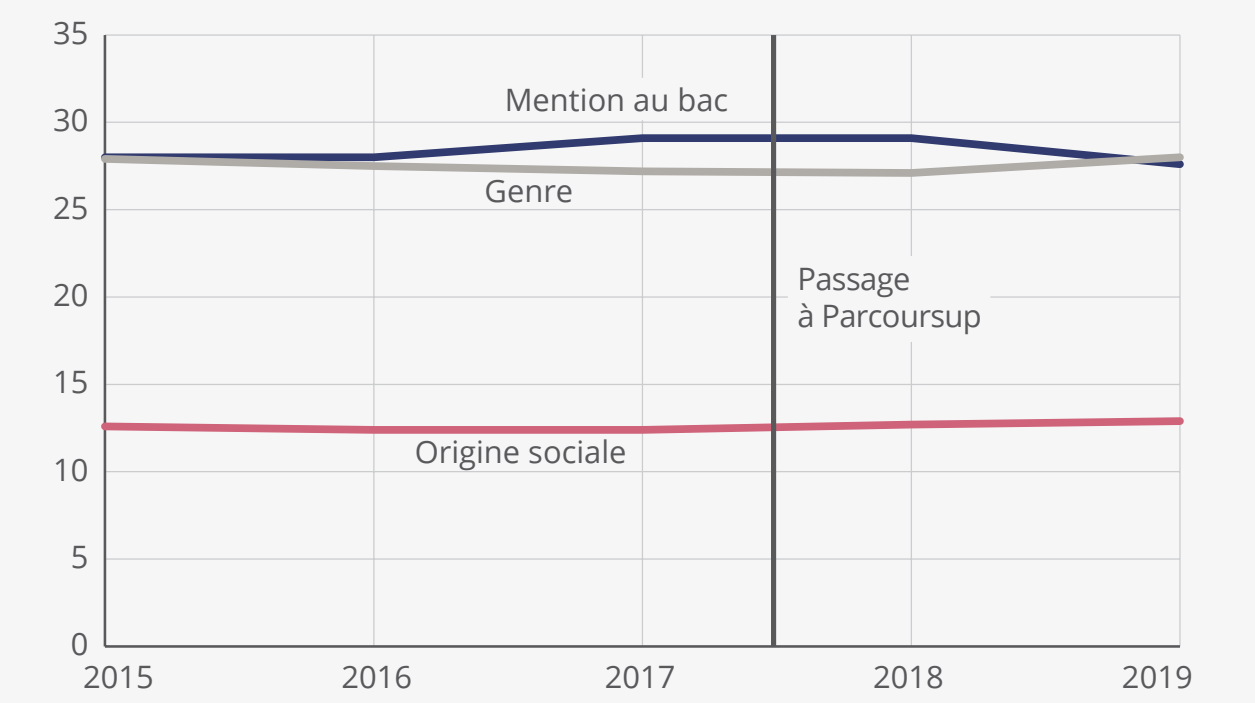
Gustave Kenedi (2025), *Focus du CAE* n°123, figure 8, p. 10. Figure issue de Bechichi et Kenedi (2024), données APB 2012–2017 [11, 3].

Lecture

L'axe horizontal classe les candidats selon leur moyenne au bac. L'axe vertical donne le rang moyen de la formation la plus sélective demandée, mesurée par le niveau médian au bac des admis de l'année précédente. Bleu : milieux très favorisés ; orange : milieux défavorisés. À rang scolaire comparable, les premiers demandent des formations plus sélectives. Ce constat porte sur les candidatures, pas sur les chances d'admission.

La séparation des publics avant et après Parcoursup

La séparation des publics entre formations évolue peu entre 2015 et 2019, de part et d'autre de la réforme.



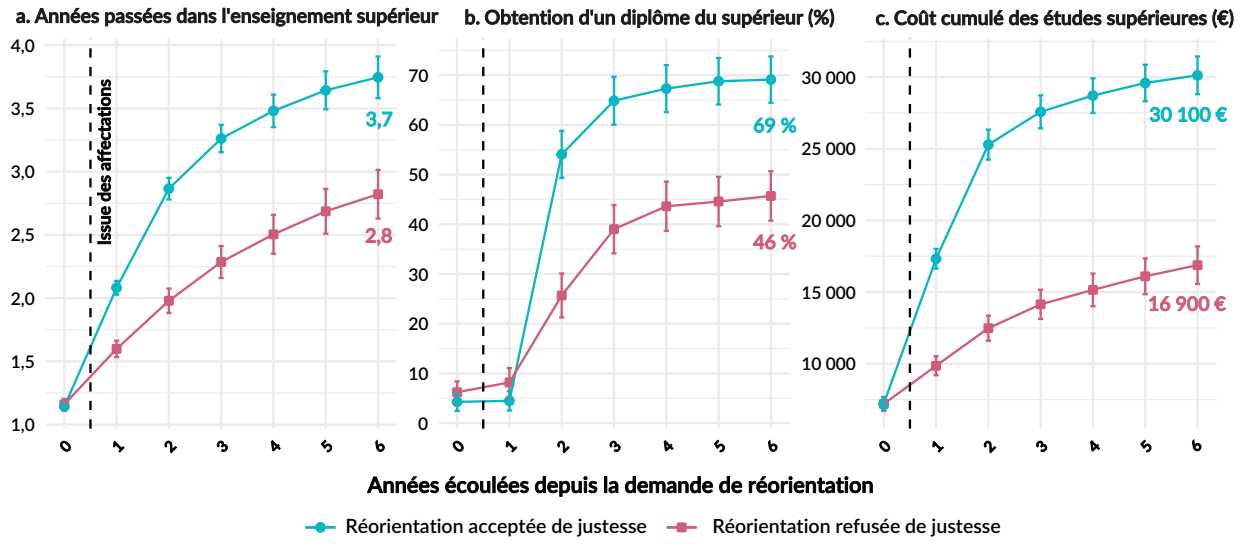
Nagui Bechichi, Julien Grenet et Georgia Thebault (2021, version corrigée en 2022), *France, portrait social*, figure 6, p. 117 [2].

Lecture

Les courbes mesurent la séparation des étudiants entre formations selon la mention au bac, le genre et l'origine sociale, entre 2015 et 2019. La ligne verticale marque le passage d'APB à Parcoursup en 2018. Les trois indices changent peu sur cette période. En 2018, l'indice social de 13 correspond à un écart de 13 points de pourcentage dans la part de pairs favorisés côtoyés par les étudiants favorisés et les autres. Cette comparaison descriptive n'isole pas l'effet causal de la réforme et peut masquer des évolutions locales.

Se réorienter : du temps perdu ou une nouvelle chance ?

Près du seuil d'admission, obtenir une réorientation augmente les chances de décrocher un diplôme.



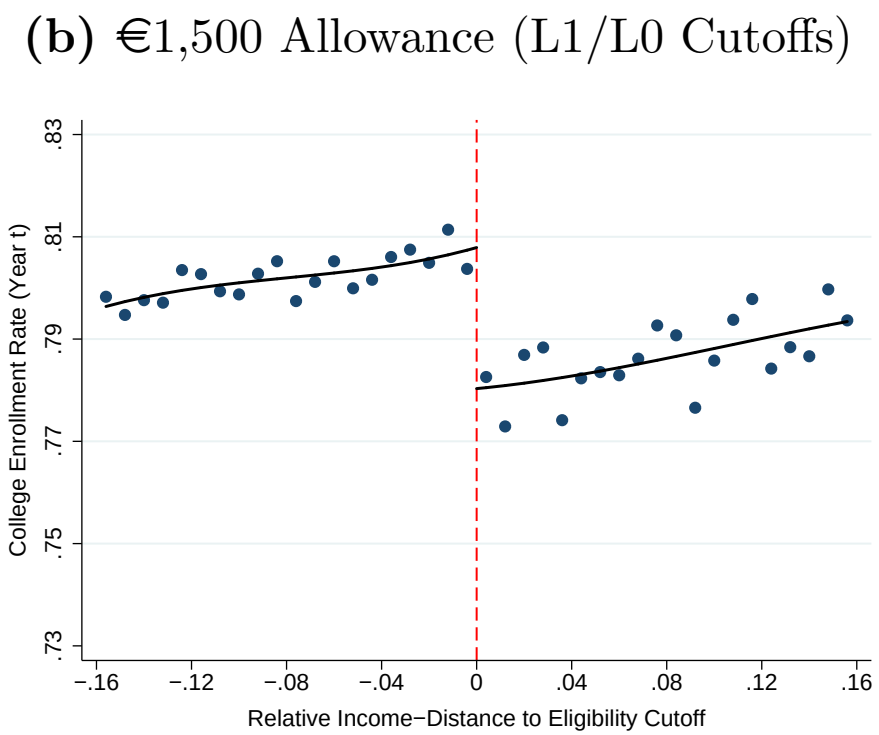
Bechichi (2026), *Note IPP* n°122, figure 3, p. 5 [1].

Lecture

Les courbes suivent, après une demande de réorientation, le temps passé dans le supérieur, l'obtention d'un diplôme et le coût cumulé des études. Elles comparent les candidats acceptés et refusés de justesse. Six ans après la demande, les premiers ont étudié 3,7 ans contre 2,8 ; 69 % ont obtenu un diplôme contre 46 %. Les coûts cumulés atteignent 30 100 contre 16 900 euros. Près du dernier rang admis, la comparaison permet d'isoler l'effet d'obtenir la place demandée, sous les hypothèses de la méthode. Une réorientation réussie peut prolonger les études et réduire le risque de sortie sans diplôme. Le résultat concerne des candidats proches du seuil dans des formations contraintes en places sous APB, en 2012–2017.

Les bourses changent-elles l’accès à l’université ?

Près du seuil étudié, l’éligibilité à une allocation de 1 500 euros augmente l’inscription à l’université.



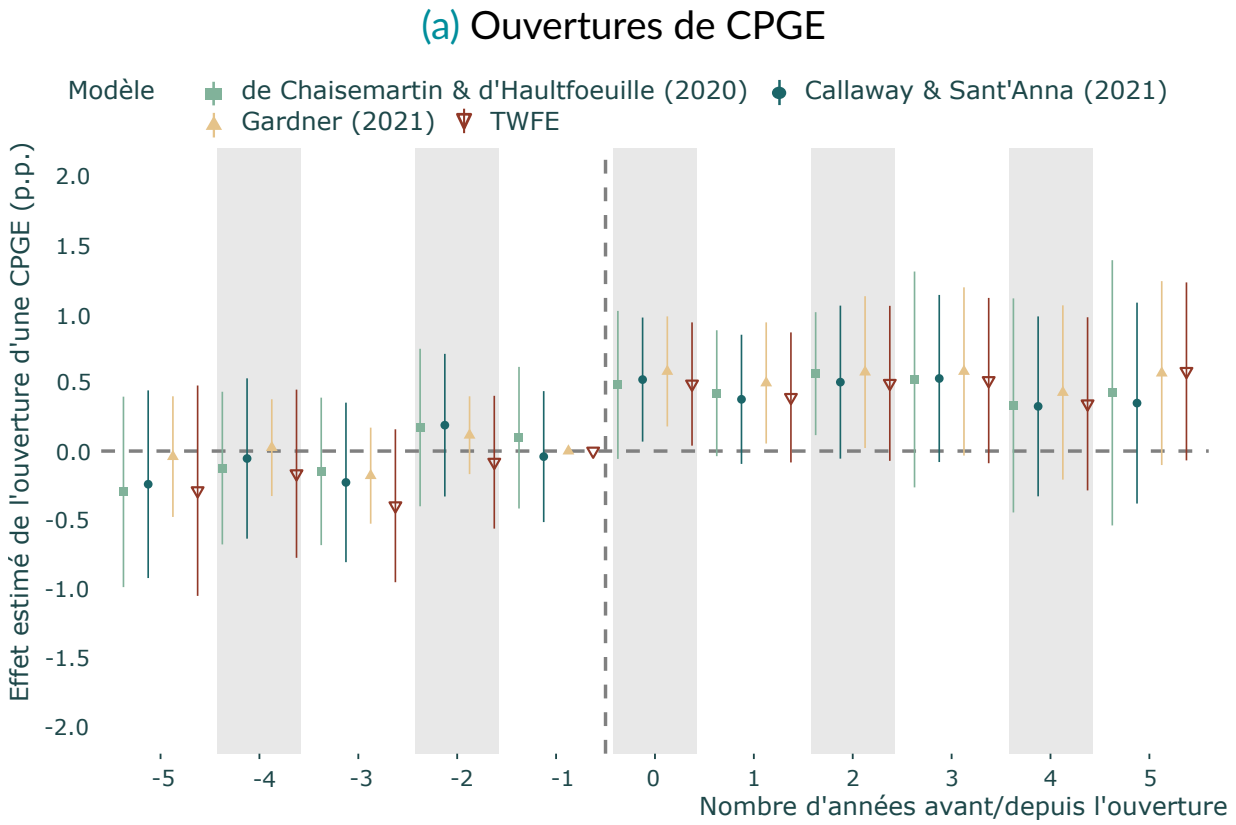
Gabrielle Fack et Julien Grenet (2015), *American Economic Journal : Applied Economics*. Figure 5b, p. 41 de la version auteur révisée de juillet 2014 [8].

Lecture

L’axe horizontal mesure la distance relative du revenu parental au seuil d’éligibilité. À gauche de zéro, les candidats peuvent recevoir une allocation annuelle d’environ 1 500 euros ; à droite, seule l’exonération des frais est prévue. Les points représentent les taux d’inscription ou de réinscription par tranche de revenu et les courbes résument leur évolution de chaque côté du seuil. L’analyse porte sur les demandeurs de bourse de 2008–2010. La rupture correspond à une hausse estimée de 2,7 points de pourcentage de l’inscription à l’université, soit environ 3,4 % d’un taux initial proche de 79 %. La comparaison près du seuil suppose que les autres déterminants varient sans rupture à cet endroit.

Une prépa plus proche change-t-elle les parcours ?

L'ouverture d'une prépa augmente l'accès à cette filière pour les élèves du lycée concerné et des lycées voisins.



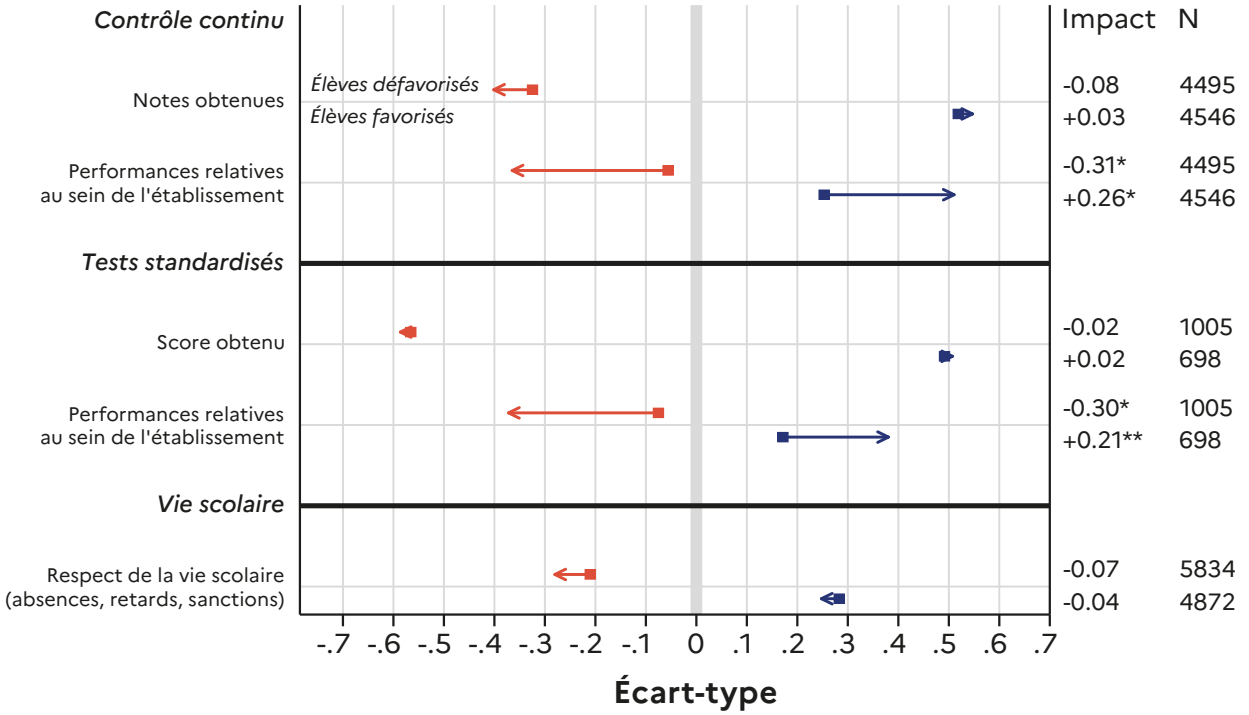
Georgia Thebault (2025), *Peut-on réduire les inégalités géographiques dans l'accès aux filières sélectives en France ?*, Note IPP n°114, figure 4a, p. 6 [16].

Lecture

Les points mesurent l'effet estimé de l'ouverture d'une classe préparatoire aux grandes écoles (CPGE) sur l'inscription dans cette filière. L'année 0 est celle de l'ouverture ; les couleurs correspondent à différentes méthodes d'estimation. Après l'ouverture, les effets deviennent positifs : la hausse moyenne est d'environ 0,6 point de pourcentage pour les élèves du lycée concerné et des trois lycées les plus proches. Le suivi porte sur les inscriptions jusqu'à trois ans après le bac. La comparaison exploite les ouvertures intervenues entre 2007 et 2015 ; elle suppose que, sans ouverture, les lycées concernés et témoins auraient suivi des évolutions comparables. Les traits indiquent l'incertitude à 95 %.

Plus de mixité : quels effets sur les résultats scolaires ?

Les actions de mixité étudiées n'ont pas d'effet détectable sur les notes ni sur les scores aux tests.



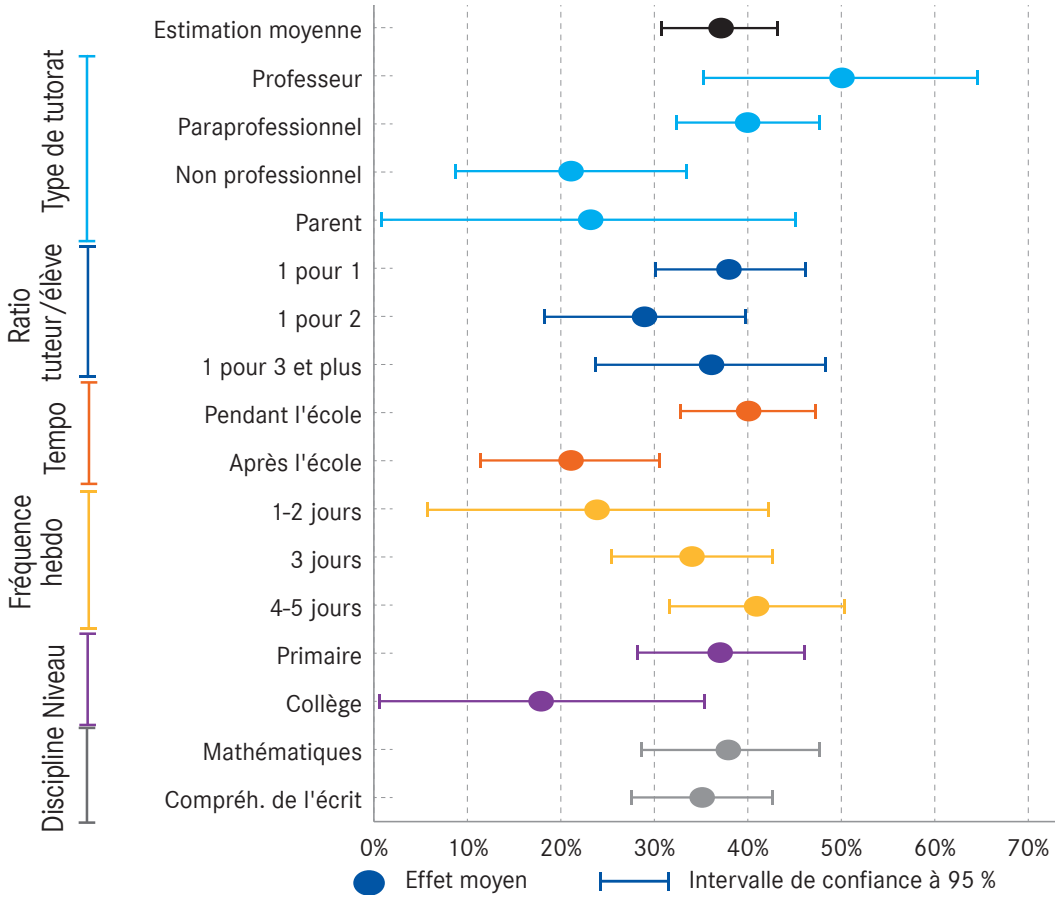
Julien Grenet, Élise Huillery et Youssef Souidi (2023), *Mixité sociale au collège : premiers résultats des expérimentations menées en France*, Note du CSEN n°9, figure 6, p. 8 [9].

Lecture

Le rouge distingue les élèves défavorisés, catégories moyennes incluses ; le bleu, les élèves favorisés. Les carrés représentent la situation des témoins et les pointes des flèches celle des élèves des collèges pilotes. Les différences sont exprimées en unités de dispersion, appelées écarts-types. Les flèches ne sont pas des intervalles de confiance. Aucune variation statistiquement détectable des notes, des scores aux tests ou des comportements scolaires n'apparaît. Le rang dans l'établissement change toutefois lorsque la composition des camarades change. L'analyse porte sur 65 collèges de sites à fort potentiel de mixité, avec des témoins comparables, sans tirage au sort.

Que peut apporter un accompagnement régulier ?

Les évaluations rassemblées montrent un gain scolaire moyen positif du tutorat, variable selon les dispositifs.



Julien Grenet et Camille Landais (2025), *Éducation : comment mieux orienter la dépense publique*, Note du CAE n°84, figure 3, p. 8. Synthèse de 96 évaluations randomisées recensées par Nickow, Oreopoulos et Quan (2020), version de juillet [10, 14].

Lecture

Chaque point résume l'effet moyen de dispositifs de tutorat sur les performances scolaires ; les traits indiquent l'incertitude à 95 %. Les lignes distinguent le type d'intervenant, la taille du groupe, le moment, la fréquence et le niveau d'enseignement. Le point noir donne un gain moyen d'environ 0,37 écart-type. Lire 37 % sur cet axe signifie 0,37 écart-type, sans impliquer une hausse des notes de 37 %.

Cette synthèse montre que l'accompagnement peut améliorer les apprentissages, avec des résultats variables selon les dispositifs. Les catégories rassemblent des expériences différentes : leurs écarts ne comparent pas directement les modalités entre elles. La figure ne chiffre pas une réduction des inégalités sociales.

Publications et études citées

[1] N. Bechichi. *Quels effets d'une réorientation en première année d'études supérieures sur la réussite des étudiants ?* Note 122. Institut des politiques publiques, 2026. Publication en ligne.

[2] N. Bechichi, J. Grenet et G. Thebault. « D'Admission post-bac à Parcoursup : quels effets sur la répartition des néo-bacheliers dans les formations d'enseignement supérieur ? » In : *France, portrait social*. Version corrigée le 11 février 2022. Insee, 2021, p. 105-121. Publication en ligne.

[3] N. Bechichi et G. Kenedi. *Older Schoolmate Spillovers on Higher Education Choices*. Document de travail. Version du 30 novembre 2024, citée par le Focus CAE n°123. Paris School of Economics, 2024. Publication en ligne.

[4] S. Benveniste. *Like Father, Like Child : Intergenerational Mobility in the French Grandes Écoles throughout the 20th Century*. Document de travail 2023-18. Version de septembre 2023. Aix-Marseille School of Economics, 2023. Publication en ligne.

[5] C. Bonneau, P. Charousset, J. Grenet et G. Thebault. *Grandes écoles : quelle « ouverture » depuis le milieu des années 2000 ?* Note 61. Institut des politiques publiques, 2021. Publication en ligne.

[6] C. Bonneau et S. Grobon. *Enseignement supérieur : un accès inégal selon le revenu des parents*. Focus 76. Conseil d'analyse économique, 2021. Publication en ligne.

[7] P. Charousset et M. Monnet. *À niveau égal, appréciation égale ? Comment les appréciations scolaires varient en fonction du sexe des élèves*. Note 121. Institut des politiques publiques, 2026. Publication en ligne.

[8] G. Fack et J. Grenet. « Improving College Access and Success for Low-Income Students : Evidence from a Large Need-Based Grant Program ». In : *American Economic Journal : Applied Economics* 7.2 (2015). Figure reproduite dans la version auteur de juillet 2014, p. 1-34. DOI : 10.1257/app.20130423. Publication en ligne.

[9] J. Grenet, É. Huillery et Y. Souidi. *Mixité sociale au collège : premiers résultats des expérimentations menées en France*. Note 9. Conseil scientifique de l'éducation nationale, 2023. Publication en ligne.

[10] J. Grenet et C. Landais. *Éducation : comment mieux orienter la dépense publique*. Note 84. Conseil d'analyse économique, 2025. Publication en ligne.

[11] G. Kenedi. *Mobilité intergénérationnelle en France : le rôle de l'orientation post-bac et des effets de pairs*. Focus 123. Novembre 2025. Conseil d'analyse économique, 2025. Publication en ligne.

[12] M. Monnet, E. Dagorn et P. Coló. « Determinants of gender discrimination by teachers : Evidence from an online experiment ». In : *European Economic Review* 190, 105470 (2026). DOI : 10.1016/j.euroecorev.2026.105470.

[13] F. Murat. *Évolution des inégalités sociales de compétences au fil du temps et de la scolarité*. Note d'information 24.21. DEPP, 2024. DOI : 10.48464/ni-24-21. Publication en ligne.

[14] A. Nickow, P. Oreopoulos et V. Quan. *The Impressive Effects of Tutoring on PreK-12 Learning : A Systematic Review and Meta-Analysis of the Experimental Evidence*. Document de travail 27476. Version de juillet 2020. NBER, 2020. DOI : 10.3386/w27476.

[15] Y. Souidi. *Mobilisation des lycéens : le sentiment d'inégalité territoriale peut-il être objectivé ?* Billet de blog n°48, 14 octobre 2026. Institut des politiques publiques. 2026. Publication en ligne.

[16] G. Thebault. *Peut-on réduire les inégalités géographiques dans l'accès aux filières sélectives en France ?* Note 114. Institut des politiques publiques, 2025. Publication en ligne.