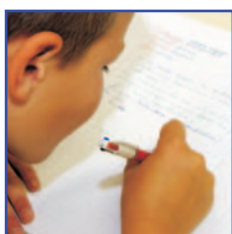


Éducation & formations

n° **72** [septembre 2005]



Le thème :

**Les représentations des élèves
du panel 1995, sept ans après
leur entrée en sixième
(enquête *Jeunes 2002*)**

ministère
éducation
nationale
enseignement
supérieur
recherche



**Les représentations des élèves
du panel 1995, sept ans après
leur entrée en sixième**
(enquête *Jeunes 2002*)

Directrice de la publication

Claudine Peretti

Rédacteur en chef de ce numéro

Pour la partie thématique :

Jean-Paul Caille, Emmanuelle Nauze-Fichet

Pour la partie hors thème :

Kristel Radica

Secrétariat de rédaction

Marie Zilberman

avec la participation de Francine Le Neveu

et Marc Saillard

Maquettistes

Frédéric Voiret

avec la participation de Jean-Baptiste Chaigne

Photo

© Caroline Lucas / MJENR

Traductions

AGS Traduction

Éducation & formations

Ministère de l'Éducation nationale,

de l'Enseignement supérieur et de la Recherche

Direction de l'évaluation et de la prospective (DEP)

61-65, rue Dutot – 75732 Paris Cedex 15

Impression

Ovation

Tarif 2005

Le numéro 13 euros

Vente au numéro

Ministère de l'Éducation nationale,

de l'Enseignement supérieur et de la Recherche

DEP / Bureau de l'édition

61-65, rue Dutot – 75732 Paris Cedex 15

☎ : 01 55 55 72 04

Éducation & formations accepte bien volontiers d'ouvrir régulièrement ses colonnes à des spécialistes n'appartenant pas à la Direction de l'évaluation et de la prospective.

Les jugements et opinions exprimés par les auteurs n'engagent qu'eux-mêmes, et non les institutions auxquelles ils appartiennent, ni, a fortiori, la Direction de l'évaluation et de la prospective.

Préface

À l'exception du dernier article, rédigé par Fabienne Rosenwald et Magda Tomasini à partir de l'enquête permanente de l'INSEE sur les conditions de vie des ménages d'octobre 2003 et qui apporte une réponse à la question « Que font les jeunes de 2 à 25 ans pendant les vacances d'été ? », ce qui permet notamment de voir la place accordée au travail scolaire pendant cette période, la totalité des articles de ce numéro de la revue « Éducation et formations » sont fondés sur l'analyse de données extraites des panels d'élèves : panel de collégiens entrés en sixième en 1995 pour neuf d'entre eux, panel d'écoliers entrés en cours préparatoire en 1997 pour le dernier.

Mis en place au ministère de l'Éducation nationale, au début des années 70, les panels d'élèves permettent d'étudier les cursus scolaires en mettant en regard résultats scolaires, environnement familial des élèves et représentations de ces derniers et de leur famille. Ils donnent donc des possibilités d'analyse des parcours scolaires et du fonctionnement du système éducatif beaucoup plus riches que des enquêtes ponctuelles ou des travaux conduits à partir des données existant dans les systèmes d'information et de gestion du ministère.

Le panel des jeunes entrés au collège en 1995 ayant vocation à devenir un panel de long terme¹, la direction de l'évaluation et de la prospective, associée au laboratoire d'analyse secondaire et de méthodes appliquées à la sociologie (LASMAS), a lancé en mai 2002 une enquête auprès des jeunes de ce panel afin de connaître la façon dont s'étaient construites les différentes phases de leur orientation et comment ils les avaient vécues, leurs projets d'avenir, en particulier professionnels, et l'image qu'ils avaient d'eux-mêmes au moment où ils parvenaient à l'âge adulte. Les informations recueillies lors de cette enquête, jointes à celles déjà engrangées, ont donné matière à un ensemble d'articles produits soit par des membres de la DEP, soit par des chercheurs qui confirment, affinent ou complètent les résultats obtenus par de précédents travaux.

1. Le panel des élèves entrés au collège en 1995 a été repris à l'automne 2004 par l'INSEE afin de servir de base à un panel de long terme qui permettra de mettre en relation, lors d'interrogations périodiques à la demande de partenaires intéressés (ministères, organismes publics, chercheurs) : parcours scolaires, devenir professionnel, sujets de société.

Ainsi que le met en évidence l'article de Jean-Paul Caille et de Sophie O'Prey (DEP), les parcours de ces jeunes se sont nettement diversifiés à l'issue du collège en fonction du déroulement de leur scolarité élémentaire, de leur origine sociale, de leur sexe et de leur rapport à l'immigration, confirmant ainsi des résultats déjà observés.

Pourtant, ainsi qu'il apparaît à la lecture du second article rédigé par ces mêmes auteurs, les différences de parcours scolaires n'ont guère d'impact sur l'image de soi physique et sociale et la confiance en eux que manifestent ces jeunes. À l'inverse, la réussite scolaire ultérieure n'est pas indépendante de l'estime de soi et de la confiance en soi.

Yael Brinbaum et Annick Kieffer, chercheurs du LASMAS, mettent une fois de plus l'accent sur la forte ambition des parents immigrés et les différences nettes d'attentes de ces derniers selon leur origine géographique. Mais elles démontrent aussi, ce qui est nouveau, les décalages entre les aspirations des parents, celles de leurs enfants et les scolarités effectives de ces derniers et, au-delà, les frustrations que cela peut engendrer.

L'article suivant de Jean-Paul Caille apporte une pierre supplémentaire aux critiques formulées sur les processus d'orientation dans le second degré et sur le rôle qu'y jouent les enseignants et les conseillers d'orientation.

Sévane Ananian, Alice Bonnaud, Aurélie Lambertyn, Marie-Noël Vercambre ont analysé dans le cadre de leur formation à l'ENSAE les facteurs les plus déterminants de l'orientation au lycée et démontrent l'impact relatif des résultats scolaires, de l'origine sociale et du sexe dans les choix des élèves.

Emmanuelle Nauze-Fichet (DEP) dans son article sur les projets professionnels des jeunes, met en évidence la complexité du processus sur lequel repose la construction de ces projets très tôt esquissés : rôle du sexe, de l'orientation, mais aussi de systèmes de valeurs plus personnels. Elle laisse entrevoir, avec subtilité, les désillusions auxquelles risquent de parvenir ces jeunes.

La même subtilité se retrouve dans l'article d'Yvette Grelet, chercheur au CEREQ et au LASMAS, qui donne une image nuancée de l'accès à l'enseignement professionnel, accès par défaut pour des élèves que leurs résultats scolaires ont empêché d'accéder au lycée général et technologique, souvent souligné, mais aussi par choix pour ceux qui, enfants d'agriculteurs, d'artisans ou de commerçants, reproduisent un modèle familial auquel ils adhèrent ou pour ceux qui ont pu choisir les filières artisanales traditionnelles les plus attractives.

Sylvie Lemaire (DEP) analyse, pour sa part, l'impact des différents paramètres qui influent sur les orientations des bacheliers généraux et technologiques dans l'enseignement supérieur et met en évidence l'importance du projet professionnel, ce qui explique une grande part des différences entre filles et garçons.

Nadia Nakhili, chercheur à l'IREDU, affine cette analyse en démontrant que, si le choix des études supérieures dépend avant tout des résultats scolaires et de la série du baccalauréat, il est aussi influencé, bien que de façon modeste, par l'établissement dans lequel est scolarisé l'élève.

Dans le dernier article fondé sur les données du panel des élèves entrés en cours préparatoire en 1997, Laurent Davezies (DEP) parvient à des conclusions proches pour l'enseignement primaire. Détaillant, de façon très pédagogique, bien qu'un peu ardue pour le lecteur non statisticien, les méthodes d'analyse qu'il a utilisées, il met au jour l'impact des caractéristiques du groupe des pairs sur les résultats des élèves et ceci surtout pour les plus faibles. L'effet est cependant moins fort que l'impact du milieu familial. Laurent Davezies fait aussi ressortir, ce qui va à l'encontre du discours dominant sur ce sujet, que la moindre ancienneté des enseignants n'explique pas la moindre réussite des élèves.

Ce résumé très synthétique des articles présentés dans ce numéro ne rend pas compte de la richesse des analyses. C'est une invitation au lecteur à aller plus loin.

La Directrice de l'évaluation
et de la prospective

A handwritten signature in black ink, consisting of a series of loops and a long horizontal stroke at the end.

Claudine Peretti

Thème : Les représentations des élèves du panel 1995, sept ans après leur entrée en sixième (enquête *Jeunes 2002*)

9	L'enquête <i>Jeunes 2002</i> : dispositif et situation scolaire des répondants Jean-Paul Caille, Sophie O'Prey
25	Estime de soi et réussite scolaire sept ans après l'entrée en sixième Jean-Paul Caille, Sophie O'Prey
53	D'une génération à l'autre, les aspirations éducatives des familles immigrées : ambition et persévérance Yaël Brirbaum, Annick Kieffer
77	Le vécu des phases d'orientation scolaire en fin de troisième et de seconde Jean-Paul Caille
101	Les disparités d'orientation en lycée Sévane Ananian, Alice Bonnaud, Aurélie Lambertyn, Marie-Noël Vercambre
113	Les projets professionnels des jeunes sept ans après leur entrée au collège Emmanuelle Nauze-Fichet
125	Enseignement professionnel, spécialité de formation et reproduction sociale Yvette Grelet
137	Les premiers bacheliers du panel : aspirations, image de soi et choix d'orientation Sylvie Lemaire
155	Impact du contexte scolaire dans l'élaboration des choix d'études supérieures des élèves de terminale Nadia Nakhili
Hors thème :	
171	Influence des caractéristiques du groupe des pairs sur la scolarité élémentaire Laurent Davezies
201	Que font les jeunes pendant les grandes vacances ? Magda Tomasini, Fabienne Rosenwald

L'enquête *Jeunes 2002* : dispositif et situation scolaire des répondants

Les représentations des élèves du panel 1995, sept ans après leur entrée en sixième (enquête *jeunes 2002*)

➔ *L'analyse des trajectoires des individus implique de disposer d'informations objectives sur leur milieu familial, leurs parcours et environnement scolaires, mais aussi de connaître leurs représentations. En effet, dans l'étude de l'insertion professionnelle ou des parcours dans l'enseignement supérieur, il est important de savoir si les situations vécues reflètent les attentes et les espoirs du jeune au moment de l'adolescence ou si elles sont, au contraire, en décalage avec ses aspirations initiales. C'est pourquoi les grands panels démographiques anglo-saxons, tel le Wisconsin Longitudinal Study ou la National Child Development Study britannique intègrent à leur dispositif une enquête sur les aspirations ou les projets d'avenir au sortir de l'adolescence. C'est à la lumière de ces dispositifs que l'enquête Jeunes 2002 a été mise en place. Elle a pour objectif de mieux connaître les représentations des jeunes sept ans après l'entrée en sixième, dans trois domaines principaux : le vécu de la scolarité secondaire, les projets d'avenir et l'image de soi.*

MIEUX CONNAÎTRE LA MANIÈRE DONT LES JEUNES ONT VÉCU LEUR SCOLARITÉ SECONDAIRE...

L'idée ayant été lancée au début des années 2000 de poursuivre l'observation des jeunes du panel 1995 au-delà de la fin de la formation initiale, la DEP et le LASMAS (Laboratoire d'analyse secondaire et de méthodes appliquées à la sociologie) se sont associés pour construire une enquête¹ qui s'inscrirait dans ce projet et aurait pour objectif principal de mieux connaître les représentations des jeunes, sept ans après l'entrée en sixième, avant qu'ils ne s'insèrent sur le marché du travail ou n'atteignent l'enseignement supérieur.

Dans cette perspective, l'enquête avait vocation à s'intéresser prioritairement aux projets d'avenir et au vécu de la scolarité passée des jeunes ; elle a été aussi l'occasion d'actualiser certaines informations sur leur situation familiale et de mesurer la manière dont leur famille intervient dans l'élaboration de leurs projets d'avenir. Trois thèmes principaux de questionnement ont émergé : le vécu de la scolarité secondaire, les projets d'avenir, le regard que le jeune

NOTE

1. La conception et l'exploitation de l'enquête sont le résultat d'un travail d'équipe qui a réuni les personnes suivantes : Laurence Bouvard, Yaël Brinbaum, Laurence Coutrot, Irène Fournier, Yvette Grelet, Annick Kieffer, Marie-Odile Lebeaux, Roxane Silberman (LASMAS). Jean-Paul Caille, Brigitte Dethare, Sylvie Lemaire, Emmanuelle Nauze-Fichet, Sophie O'Prey, Fabienne Rosenwald (DEP). L'enquête a été entièrement financée par la DEP qui reste seule propriétaire des données recueillies.

Jean-Paul Caille
Bureau des études statistiques sur l'enseignement scolaire,
Sophie O'Prey

*(faisait partie du bureau des études statistiques
sur l'enseignement scolaire
au moment de la rédaction de cet article)*

Direction de l'évaluation et de la prospective

porte sur lui-même en matière d'estime de soi.

Sept ans après l'entrée en sixième, il était important de savoir comment le jeune avait vécu sa scolarité secondaire, notamment le déroulement de sa dernière orientation. En effet, dans le système éducatif français, les paliers d'orientation de la fin de troisième et de la fin de seconde constituent des étapes essentielles de la scolarité. D'une part, l'avenir scolaire du jeune est largement façonné par les décisions prises à ce moment, notamment la poursuite d'études supérieures qui est en grande partie conditionnée par une orientation en fin de troisième vers le second cycle général ou technologique. D'autre part, c'est aussi en fin de troisième et de seconde que le jeune choisit la spécialité professionnelle ou la série du baccalauréat, qui vont largement déterminer les conditions de son insertion sur le marché du travail. Il était d'autant plus intéressant de connaître la manière dont avait été vécue la dernière phase d'orientation que ce volet de l'enquête complétait l'information plus objective que le panel 1995 recueille par ailleurs sur le déroulement de la procédure d'orientation et la nature des échanges entre les familles et l'établissement scolaire auxquels elle donne lieu. Les questions posées dans l'enquête *Jeunes 2002* permettent de connaître la manière dont le jeune juge l'information et l'aide reçues, le sentiment éventuel d'injustice qu'il a pu ressentir, les contraintes d'offre scolaire et de savoir s'il avait des projets précis.

Les disparités entre établissements et leurs conséquences sur la réussite de l'élève sont au cœur du débat public de l'éducation. Il était donc également intéressant que la restitution du vécu de la scolarité porte aussi sur cet aspect, en interrogeant les jeunes sur la manière dont ils percevaient le dernier établissement scolaire fréquenté. Six thèmes ont été retenus : la discipline, l'aide aux élèves en difficulté, les relations entre élèves, la sécurité, la sélection et la réputation de l'établissement. Certaines des questions portant sur ces aspects avaient déjà été posées aux parents, dans le cadre de l'enquête *Famille* de 1998 et il était donc possible de mettre en rapport les deux points de vue.



... ET LEURS ASPIRATIONS EN MATIÈRE D'ÉTUDES SUPÉRIEURES ET DE PROJETS PROFESSIONNELS

Les projets d'avenir du jeune occupent une large part du questionnaire. D'une part, six personnes in-

terrogées sur dix étaient en terminale ou en première générale ou technologique au moment de l'enquête. Elles étaient donc à la veille de choix d'orientation importants pour déterminer leur filière dans l'enseignement supérieur. Par ailleurs, qu'ils soient lycéens ou apprentis, les élèves de l'enseignement professionnel étaient engagés dans une filière dont le choix impliquait d'avoir déjà une vue précise du domaine d'activité ou du métier envisagé.

Les questions sur les projets d'études supérieures ont bénéficié de l'expérience acquise par le suivi dans l'enseignement supérieur des élèves du panel 1989 qui donne lieu à une interrogation annuelle des jeunes. Les questions retenues visent à avoir à la fois une première approximation des choix d'orientation des jeunes et à restituer la manière dont leurs projets sont construits en partenariat avec la famille ou d'autres intervenants.

L'interrogation sur les projets professionnels visait deux objectifs. D'abord, tenter de saisir au plus près le métier envisagé par le jeune. On sait que, à 18 ans en moyenne, les jeunes sont placés dans des situations différentes : certains d'entre eux connaissent déjà précisément le métier qu'ils envisagent de faire alors que d'autres peuvent être encore dans un état de grande incertitude. Pour préserver la diversité de ces situations, il a été choisi de recueillir le projet professionnel sous la forme d'une question ouverte, laissant la possibilité au jeune d'indiquer, selon l'état d'avancement de sa réflexion, un métier ou un domaine ou encore de répondre que, pour le moment, il n'était pas en mesure de préciser l'une ou l'autre de ces deux informations. L'idée de demander aux jeunes de se positionner sur la nomenclature des professions et catégories professionnelles n'a pas été retenue. En effet, cette nomenclature est un outil que beaucoup de jeunes, notamment lorsqu'ils sont dans l'enseignement professionnel ou sortis précocement du système éducatif, ne connaissent pas. Elle est donc profondément étrangère à la manière dont ils envisagent leur insertion sur le marché du travail. La codification des réponses des jeunes à la question ouverte sur le projet professionnel dans la nomenclature des familles professionnelles (FAP) mise au point en 1995 par la DARES a validé *a posteriori* ce point de vue : moins d'une réponse sur deux permettait de chiffrer la réponse du jeune à un niveau plus

fin que celui des 22 domaines professionnels. Les formulations retenues par les jeunes ne permettent donc pas d'étudier leurs projets professionnels sous l'angle de la qualification et ou de la place espérée dans la hiérarchie sociale.

Comme pour les projets d'études supérieures, le caractère interactionnel de la construction du projet professionnel a été pris en compte dans le choix des questions. Certaines d'entre elles permettent de mesurer le degré de participation des parents dans l'élaboration des choix. Par ailleurs, les attentes par rapport à leur futur métier ont été recueillies auprès des jeunes et il leur a été aussi demandé de se positionner par rapport au métier de leurs parents.

□ UNE MESURE DU DEGRÉ D'ESTIME DE SOI DES JEUNES

La forte amélioration de la connaissance des acquis d'élèves, au début des années quatre-vingt-dix, a attiré l'attention sur le fait que ces acquis n'étaient pas seulement d'ordre cognitif, mais aussi d'ordre socioaffectif. Il est apparu important de ne pas négliger cet aspect, en s'attachant à mesurer le degré d'estime de soi dans trois dimensions qui, à l'âge des jeunes interrogés, revêtent une importance particulière : l'apparence physique, les relations avec les pairs et le degré de confiance en soi. D'une part, à l'exception des importants travaux menés par Aletta GRISAY sur les collégiens, ce sont des aspects plus souvent traités par les psychologues que les sociologues de l'éducation, alors qu'en revanche, les panels démographiques anglo-saxons leur accordent une large place. On peut aussi faire l'hypothèse que le degré d'estime de soi du jeune constitue un paramètre important pour l'avenir des jeunes de la cohorte qui, en matière de projets professionnels ou d'études supérieures, étaient à la veille de choix décisifs.

L'enquête comportait enfin une mesure de la manière dont le jeune évaluait son niveau de compétences en fin de troisième en français, mathématiques et première langue vivante. Confrontées aux notes au contrôle continu au brevet, recueillies par ailleurs dans le cadre du panel, ces évaluations permettent d'apprécier la manière dont les jeunes s'estiment en matière scolaire.

□ UN QUESTIONNAIRE IDENTIQUE QUELS QUE SOIENT LA SITUATION SCOLAIRE DU JEUNE ET LE MODE DE PASSATION DE L'ENQUÊTE

Conçue dans la perspective de poursuite du panel 1995 au-delà de la formation initiale, l'enquête *Jeunes 2002* s'adresse bien naturellement à l'ensemble des jeunes de la cohorte. Tous ceux dont la dernière situation par rapport à la scolarité était connue ont été interrogés. Sept ans après l'entrée en sixième, ils étaient évidemment placés dans des situations relativement différenciées par rapport à la formation initiale : huit jeunes sur dix étaient lycéens, un sur dix apprenti et une proportion comparable de jeunes étaient sortis du système éducatif (*tableau 3*).

L'un des points saillants du dispositif retenu est d'avoir, malgré cette diversité de situations, opté pour un questionnaire identique, que le jeune soit lycéen, apprenti ou sortant. Cette homogénéité de questionnement a pu être atteinte en limitant au strict minimum les filtres qui, dans le cas d'un questionnaire auto-administré, sont la source d'erreurs fréquentes. Dans le même esprit, il a été décidé que le questionnaire ne dépasserait pas quatre pages. D'une part, le nombre de questions constitue bien évidemment un paramètre susceptible de peser sur le taux de réponse à une enquête autoadministrée ; d'autre part, la concentration des questions sur quatre pages a permis au questionnaire passé par téléphone d'être rigoureusement identique à celui qui avait fait l'objet des deux premières phases postales.

□ PRÈS DE 80 % DES JEUNES INTERROGÉS ONT RÉPONDU

L'enquête a eu lieu entre mai et septembre 2002. Sur les 16 701 jeunes interrogés, 13 120 soit 79 %, ont répondu, 66 % à l'enquête postale et 13 % au rappel téléphonique.

Le fait que ce taux de réponse soit inférieur à celui obtenu quatre ans auparavant dans l'enquête *Famille* (86,5 %) tient en grande partie au vieillissement de la cohorte. D'une part, les jeunes sont dans des positions scolaires qui les conduisent à prendre de plus en plus

Tableau 1 – Taux de réponse à l'enquête Jeunes 2002

	Enquête postale 1 ^{ère} vague	Enquête postale 2 ^{ème} vague	Taux de réponse enquête postale	Taux de réponse enquête téléphonique	Taux de réponse à l'enquête	NPAI	Taux de non- réponse hors NPAI	Ensemble
Situation scolaire								
Lycéens généraux ou technologiques	65,5	12,9	78,4	9,4	87,8	1,0	89,4	100,0
Lycéens professionnels ou apprentis	42,8	14,3	57,1	16,6	73,6	3,4	76,3	100,0
Sortis de formation initiale	19,0	6,8	25,8	16,5	42,3	33,8	63,9	100,0
Ensemble	53,4	12,7	66,1	12,4	78,6	5,6	83,2	100,0

Lecture : 65,5 % des lycéens généraux et technologiques ont répondu à la première vague postale de l'enquête *Jeunes 2002*.

Source : MEN-DEP, Panel d'élèves du second degré recruté en 1995, enquête *Jeunes 2002*.

de distance par rapport à leur formation initiale, soit parce qu'ils ont déjà quitté le système éducatif, soit parce qu'ils ont été confrontés à un échec scolaire, ce qui les rend moins réceptifs à une enquête émanant du ministère de l'Éducation nationale. D'autre part, l'une des difficultés de toute enquête longitudinale est de disposer d'adresses à la fois récentes et fiables. Le dispositif du panel 1995 ne prévoyant pas de procédures spécifiques d'entretien d'adresses, celles des sortants précoces pouvaient dater de plusieurs années puisque ces jeunes n'avaient pas été contactés depuis leur sortie du système éducatif.

La distribution du taux de réponse selon la situation scolaire reflète bien l'impact de ces deux facteurs. Il est en effet d'autant plus élevé que le jeune occupait une situation scolaire favorable : 88 % des lycéens généraux, mais 74 % des lycéens professionnels et seulement 42 % des élèves sortis du système éducatif ont répondu à l'enquête. Le faible taux de réponse de ces derniers apparaît très lié à des problèmes purement techniques de qualité d'adresses. En effet, un tiers des envois aux sortants est revenu avec la mention NPAI (n'habite pas à l'adresse indiquée). Mais, même lorsque leur adresse était connue, leur taux de réponse reste sensiblement plus faible que celui des autres jeunes : hors NPAI, 64 % d'entre eux ont accepté de participer à l'enquête alors que le taux de réponse atteint 76 % parmi les apprentis et lycéens professionnels et 89 % parmi les lycéens généraux (*tableau 1*).

L'analyse toutes choses égales par ailleurs confirme ce rôle prépondérant de la situation scolaire. À autres caractéristiques comparables, c'est en effet celle-ci qui pèse le plus fortement sur la probabilité de répon-

dre (*tableau 2*). Mais d'autres facteurs influent aussi sur le taux de participation. Celui-ci est d'autant plus faible que le jeune vivait dans une famille monoparentale ou recomposée, que sa famille était nombreuse et qu'il était entré en sixième avec retard ou que ses acquis en français et en mathématiques étaient fragiles. L'analyse met aussi en évidence une réponse plus fréquente des filles et des enfants d'agriculteurs, et en revanche moins fréquente de la part des enfants d'artisans commerçants, de cadres et d'employés. On notera que beaucoup de ces facteurs avaient déjà été mis en évidence sur la non réponse des parents à l'enquête *Famille* de 1998.

AU MOMENT DE L'ENQUÊTE, 57 % DES JEUNES SONT SCOLARISÉS DANS LE SECOND CYCLE GÉNÉRAL ET TECHNOLOGIQUE.

Au moment de l'enquête, soit six ans après le commencement de leurs études secondaires, la majorité (57 %) des élèves entrés en sixième en 1995 sont scolarisés dans le second cycle général et technologique (*tableau 3*). 35 % n'ont jamais redoublé depuis leur entrée au collège et ont atteint la classe de terminale générale ou technologique. Un élève sur trois étudie dans le second cycle professionnel ou est apprenti. La proportion d'élèves ayant quitté le système éducatif, avec ou sans diplôme, atteint 9 %.

Des disparités s'observent selon l'âge d'entrée en

Tableau 2 – Impact toutes choses égales par ailleurs des caractéristiques familiales et scolaires sur la réponse à l'enquête Jeunes 2002

Modalité de référence	Modalité active	Coefficient	Effet marginal
Constante		1,82	
Probabilité de la situation de référence			86,1%
Sexe			
<i>Garçon</i>	Fille	0,40	4,1
Nationalité de l'élève			
<i>Français</i>	Étranger	ns	
PCS de la personne de référence du ménage			
<i>Ouvrier</i>	Agriculteur	0,47	4,8
	Artisan, commerçant	-0,33	-4,5
	Cadre et chef d'entreprise	-0,21	-2,7
	Profession intermédiaire	ns	
	Employé	-0,28	-3,7
	Inactif	ns	
Diplôme des parents			
<i>CAP</i>	Sans diplôme	ns	
	Certificat d'études primaires	ns	
	Brevet	ns	
	BEP	ns	
	Baccalauréat	ns	
	Enseignement supérieur	ns	
	Inconnu	-0,54	-7,9
Activité de la mère			
<i>Mère inactive</i>	Mère active	ns	
Structure parentale			
<i>Père et mère</i>	Famille monoparentale	-0,65	-9,7
	Famille recomposée	-0,76	-11,8
	Autre situation	-0,95	-15,5
Taille de la famille			
<i>Deux enfants</i>	Un enfant	ns	
	Trois enfants	ns	
	Quatre enfants	-0,31	-4,2
	Cinq enfants	-0,18	-2,3
	Six enfants et plus	-0,63	-9,4
Âge d'entrée en sixième			
<i>11 ans</i>	10 ans	ns	
	12 ans	-0,24	-3,2
	13 ans	ns	
Niveau en français et en mathématiques à l'entrée en sixième			
<i>Second quartile</i>	Premier quartile	-0,35	-4,8
	Troisième quartile	-0,23	-2,9
	Quartile supérieur	0,27	3,0
Situation scolaire en 2001-2002			
<i>Lycéen professionnel ou apprenti</i>	Lycéens généraux ou technologiques	0,48	4,8
	sortants	-1,13	-19,4

Lecture : À situation familiale et niveau scolaire comparables à l'entrée en 6e, les filles ont toutes choses égales par ailleurs une probabilité plus forte de répondre à l'enquête puisque le coefficient estimé est positif (0,40) et significatif ($p < 0,01$). Par rapport à la situation de référence présentée dans la colonne de gauche du tableau, la différence est estimée à + 4,1 points. La probabilité estimée que les filles répondent s'élève donc à 90,2 % (86,1 % + 4,1). Les coefficients sont présentés selon leur seuil de significativité : en gras 1 %, en romain 5 %, en italique 10 %. Au-delà, ils sont marqués ns (non significatif).

Source : MEN-DEP, panel d'élèves du second degré recruté en 2002, enquête Jeunes 2002.

sixième, l'origine sociale, le sexe ainsi que le rapport de la famille à l'immigration. Les deux tiers des élèves entrés à 11 ans en sixième sont scolarisés dans le second cycle général et technologique contre seulement 10 % de ceux qui y sont arrivés avec deux ans de retard. La moitié de ces derniers sont sortis du système éducatif et près d'un tiers d'entre eux étudient dans le second cycle professionnel.

Le degré de réussite dans l'enseignement secondaire apparaît également lié à l'origine sociale. Six ans après l'arrivée au collège, neuf enfants de cadres, de chefs d'entreprises ou d'enseignants sur dix fréquentent une classe du second cycle général et technologique contre seulement un quart des jeunes dont les parents sont inactifs. 28 % de ces derniers sont sortis du système éducatif.

La part des filles scolarisées dans le second cycle général et technologique est supérieure à celle des garçons (64 % contre 50 %). Six ans après l'entrée en sixième, 11 % d'entre eux ont quitté le système éducatif, une situation que ne partagent que 8 % des filles.

Enfin, des différences s'observent selon le rapport de la famille à l'immigration. Les jeunes de familles immigrées ne sont que 47 % à être scolarisés dans le second cycle général et technologique contre 58 % des jeunes qui ne sont pas d'origine immigrée et 65 % de ceux de familles mixtes. En revanche, les jeunes issus de l'immigration sont plus souvent lycéens professionnels.

HUIT ÉLÈVES SUR DIX ONT EFFECTUÉ UNE SCOLARITÉ PRIMAIRE SANS REDOUBLEMENT.

Les différentes informations recueillies depuis le début de l'enquête auprès des élèves du panel en 1999 permettent de comprendre comment les disparités de situation scolaire en septième année d'études secondaires se sont progressivement construites tout au long de la scolarité élémentaire et secondaire. 83 % des élèves du panel sont parvenus en sixième ou sixième SEGPA sans avoir redoublé (*tableau 4*). Des différences

Tableau 3 – Situation des jeunes au cours de l'année scolaire 2001-2002.

	Première ou terminale générale	Première ou terminale technologique	Seconde	S/T second cycle général et technologique	Lycéen professionnel	Apprentissage	Sortis de formation initiale	Ensemble
Selon l'âge d'entrée en sixième								
10 ans ou moins	81,3	10,6	2,1	94,0	4,1	1,2	0,8	100,0
11 ans	42,6	20,8	2,9	66,3	22,8	7,1	3,9	100,0
12 ans	4,7	9,7	0,9	15,2	40,8	14,4	29,5	100,0
13 ans ou plus	4,6	5,1	0,0	9,7	31,0	9,2	50,1	100,0
Selon la PCS de la personne de référence du ménage								
Agriculteur	32,9	23,9	2,0	58,8	26,3	9,7	5,3	100,0
Artisan, commerçant	34,5	20,4	2,6	57,5	23,1	11,2	8,2	100,0
Cadre, chef d'entreprise	71,5	14,6	2,7	88,7	7,9	1,5	1,9	100,0
Enseignant	73,1	13,7	2,7	89,5	7,8	1,6	1,0	100,0
Autre profession intermédiaire	46,8	21,2	2,5	70,4	19,1	5,7	4,7	100,0
Employé	28,6	19,7	2,8	51,1	29,7	8,9	10,3	100,0
Ouvrier qualifié	22,7	18,7	1,8	43,2	33,2	11,4	12,2	100,0
Ouvrier non qualifié	14,0	15,3	2,4	31,7	39,2	11,9	17,1	100,0
Inactif	11,0	10,2	3,7	24,9	36,8	10,4	27,9	100,0
Selon le sexe de l'élève								
Garçon	29,4	18,2	2,5	50,0	27,1	11,9	11,0	100,0
Fille	43,7	18,1	2,4	64,3	23,8	4,4	7,5	100,0
Selon le rapport à la migration								
Famille non immigrée	37,4	18,0	2,3	57,7	24,6	8,7	9,0	100,0
Famille mixte	45,3	16,7	3,0	65,0	21,9	5,3	7,8	100,0
Famille immigrée	24,4	20,1	2,9	47,3	35,0	5,8	12,0	100,0
Ensemble	36,5	18,1	2,4	57,0	25,5	8,2	9,3	100,0

Lecture : 81,3 % des jeunes entrés en sixième à l'âge de 10 ans ou moins fréquentent une terminale ou une première générale au cours de l'année scolaire 2001-2002.

Source : MEN-DEP, Panel d'élèves du second degré recruté en 1995, enquête *Jeunes 2002*.

Le panel d'élèves du second degré recruté en 1995

Grâce à la collaboration des chefs d'établissement, des élèves et de leur famille, la Direction de l'évaluation et de la prospective (DEP) du ministère de l'Éducation nationale suit depuis septembre 1995 un panel de 17 830 élèves du second degré. L'échantillon comprend tous les enfants nés le 17 d'un mois, qui étaient à cette date scolarisés en sixième ou en sixième SEGPA dans un collège public ou privé de France métropolitaine. Afin d'obtenir un taux de sondage de 1/40^e, les élèves nés les mois de mars, juillet et octobre n'ont pas été retenus.

Les parcours de ces jeunes sont observés tout au long de leur formation initiale dans l'enseignement secondaire et supérieur. Outre l'enquête *Jeunes 2002* présentée dans ce numéro d'Éducation et formations, le dispositif d'enquête du panel 1995 comporte six composantes principales :

1. L'information recueillie au moment du recrutement de l'échantillon permet de disposer d'informations sur l'environnement familial et d'une reconstitution de la scolarité dans l'enseignement élémentaire et préélémentaire.
2. La situation scolaire du jeune est actualisée chaque année par appariement avec les bases académiques d'élèves ou interrogation postale du chef du dernier établissement scolaire connu ou de la famille. Les trajectoires des élèves dans l'enseignement secondaire, ainsi que les résultats aux examens, sont donc observés au fur et à mesure de leur déroulement.
3. Les performances scolaires des élèves sont mesurées par ailleurs au travers des scores obtenus aux épreuves nationales d'évaluation en sixième et des notes à certains examens : contrôle continu du brevet, baccalauréat.
4. Toutes les familles des élèves ayant un enfant dans le panel 1995 ont fait l'objet d'une enquête au cours de la troisième année d'observation du panel, de mai à juillet 1998. Elle avait pour objectif de préciser l'information sur l'environnement familial et le passé du jeune et de recueillir des informations sur les formes d'implication des parents dans le suivi de la scolarité de l'enfant et leurs aspirations en matière de formation. Le questionnaire était remis par l'intermédiaire de l'établissement aux parents qui le retournaient directement à la DEP. Les non-réponses ont été résorbées par téléphone. Le taux de réponse a atteint 86,5 %.
5. Depuis mars 2003, les bacheliers du panel font l'objet d'une enquête annuelle destinée à suivre leur parcours dans l'enseignement supérieur.
6. Depuis mai 2005, les conditions d'insertion sur le marché du travail des élèves du panel 1995 sont observées au travers d'une enquête annuelle réalisée par l'INSEE. À intervalles de deux ou trois ans, ces enquêtes s'élargiront à des thèmes plus larges que l'insertion professionnelle et toucheront l'ensemble de la cohorte.

Au moment de l'enquête en mai 2002, 16 701 jeunes sur les 17 830 élèves recrutés dans l'échantillon étaient encore présents dans le panel, compte tenu des décès, des sorties du territoire et des élèves dont l'adresse n'a pu être retrouvée. Cela représente une attrition, tous motifs confondus, de 6,3 %.

Tableau 4 – Parcours à l'école élémentaire

	Accède à la sixième sans redoubler	Quartile supérieur	Quartile supérieur en français	Quartile supérieur en mathématiques
Selon la PCS de la personne de référence du ménage				
Agriculteur	85,1	26,9	24,0	29,7
Artisan, commerçant	83,3	23,6	22,1	23,9
Cadre, chef d'entreprise	96,3	48,0	46,3	45,7
Enseignant	96,8	53,3	50,9	47,6
Autre profession intermédiaire	89,5	35,0	34,4	32,6
Employé	80,3	19,9	21,4	18,4
Ouvrier qualifié	77,0	15,6	16,0	15,5
Ouvrier non qualifié	69,8	10,8	11,7	9,4
Inactif	61,3	7,7	9,0	8,1
Selon le sexe de l'élève				
Garçon	80,5	23,6	19,8	25,6
Fille	84,7	27,9	31,5	23,3
Selon le nombre de redoublements au primaire				
Aucun		30,6	30,4	28,9
Un		2,7	2,9	3,7
Deux ou plus		0,0	0,4	1,3
Ensemble	82,5	25,7	25,6	24,5

Lecture : 85,1 % des enfants d'agriculteurs ont accédé à la classe de sixième sans redoubler. 26,9 % d'entre eux ont obtenu aux épreuves nationales d'évaluation de 6^e des scores qui les placent parmi le quart des élèves ayant le mieux réussi.

Source : MEN-DEP, panel d'élèves du second degré recruté en 1995.

Tableau 5 – Cours scolaire dans l'enseignement secondaire des élèves entrés en sixième en 1995

	Sortie avant la troisième	Orientation en enseignement professionnel avant la 3 ^e	Sortie en fin de troisième	Tout second cycle en enseignement professionnel	Second cycle GT en fin de BEP	Tout second cycle en général et technol.	Professionnel en fin de seconde GT
Selon l'âge d'entrée en sixième							
10 ans ou moins	0,0	0,2	0,2	5,2	0,2	92,9	1,4
11 ans	0,2	1,0	1,3	26,5	2,1	65,8	3,2
12 ans	3,0	6,8	7,4	65,6	3,2	12,0	2,1
13 ans ou plus	7,5	16,1	12,4	53,8	2,2	7,3	0,8
Selon la PCS de la personne de référence du ménage							
Agriculteur	0,2	2,2	0,8	35,6	4,0	55,4	1,8
Artisan, commerçant	1,1	2,7	2,5	32,9	2,6	55,8	2,5
Cadre, chef d'entreprise	0,1	0,5	0,7	8,5	0,9	88,0	1,3
Enseignant	0,2	0,2	0,2	7,0	1,0	89,2	2,2
Autre profession intermédiaire	0,1	1,1	0,8	23,3	1,9	69,6	3,3
Employé	0,8	2,8	3,2	37,4	2,4	49,6	3,9
Ouvrier qualifié	0,9	3,5	3,0	45,3	2,5	41,5	3,3
Ouvrier non qualifié	1,6	3,7	4,9	54,4	3,2	29,1	3,2
Inactif	7,0	4,0	11,2	50,6	1,7	22,6	2,9
Selon le sexe de l'élève							
Garçon	1,1	3,7	3,0	38,4	1,7	49,0	2,9
Fille	0,6	1,0	2,2	28,6	2,7	62,1	2,9
Selon le rapport à la migration							
Aucun parent immigré	0,9	2,3	2,4	32,8	2,2	56,5	3,0
Un parent immigré	0,4	2,3	3,2	28,3	1,3	62,0	2,5
Deux parents immigrés ou famille monoparentale dont le parent est immigré	1,4	2,7	3,9	41,9	2,6	45,1	2,5
Ensemble	0,9	2,4	2,6	33,6	2,2	55,5	2,9

Lecture : 0,2 % des jeunes entrés en sixième à 10 ans ou moins ont été orientés vers l'enseignement professionnel avant la classe de troisième.

Tableau 6 – Les redoublements dans le secondaire

	Aucun redoublement	Un redoublement	Deux redoublements ou +
Selon la PCS de la personne de référence du ménage			
Agriculteur	67,5	30,3	2,2
Artisan, commerçant	54,2	41,4	4,4
Cadre, chef d'entreprise	64,5	32,4	3,1
Enseignant	69,2	28,4	2,4
Autre profession intermédiaire	57,7	38,8	3,5
Employé	52,0	43,0	5,0
Ouvrier qualifié	55,1	41,3	3,6
Ouvrier non qualifié	54,8	40,9	4,4
Inactif	52,3	43,5	4,2
Selon le sexe de l'élève			
Garçon	52,5	43,1	4,4
Fille	61,7	35,1	3,2
Ensemble	57,1	39,1	3,8

Lecture : 67,5 % des enfants d'agriculteurs n'ont jamais redoublé dans l'enseignement secondaire.

Source : MEN-DEP, panel d'élèves du second degré recruté en 1995.

s'observent selon l'origine sociale et le sexe des élèves. Ainsi, la quasi-totalité des enfants d'enseignants, de cadres et de chefs d'entreprise ont effectué une scolarité primaire sans redoublement, tandis que seuls 61 % des enfants d'inactifs et 70 % de ceux d'ouvriers non qualifiés sont dans ce cas. La réussite scolaire à l'école élémentaire varie également avec le genre : 85 % des filles sont parvenues « à l'heure » en sixième contre 81 % des garçons.

Les résultats obtenus aux évaluations à l'entrée en sixième sont très liés aux redoublements éventuels à l'école primaire. Ainsi, près d'un tiers des élèves n'ayant jamais redoublé se situent dans le quartile supérieur en mathématiques ou en français contre moins de 4 % de leurs camarades ayant redoublé au moins une fois. Inversement, plus de la moitié des redoublants ont obtenu à ces évaluations des résultats les classant parmi les élèves les plus en difficulté, une situation partagée par moins d'un élève « à l'heure » sur cinq. Par ailleurs, une fille sur trois se situe dans le quartile supérieur en français contre seulement un garçon sur cinq. En revanche, ils obtiennent des résultats proches en mathématiques. Le niveau atteint dans ces deux matières à l'entrée en sixième est également lié à l'origine sociale. La moitié des enfants d'enseignants, de cadres ou de chefs d'entreprise se situent parmi les meilleurs élèves alors que seulement un enfant d'inactif ou d'ouvrier non qualifié sur dix est dans cette situation.

□ DES PARCOURS DIVERSIFIÉS DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE...

97 % des élèves du panel recruté en sixième en 1995 ont effectué un premier cycle de l'enseignement secondaire complet, de la sixième à la troisième (SEGPA inclus) (*tableau 5*). La quasi-totalité des élèves parvenus au terme du premier cycle ont poursuivi leurs études puisque seuls 3 % des élèves ont interrompu leur scolarité à l'issue de cette classe.

Plusieurs orientations se sont ouvertes aux collégiens en fin de troisième. Ainsi, 56 % sont entrés en second cycle général et technologique et s'y sont maintenus. 34 % ont opté pour l'enseignement professionnel en lycée ou en apprentissage et n'ont pas changé d'orientation par la suite. Certains jeunes ont en revanche changé de voie au cours du second cycle.

Même si le panel n'en était qu'à sa septième année d'observation au moment de l'enquête, certains parcours comportent déjà des réorientations. Ainsi, 3 % des élèves se sont tournés vers l'enseignement professionnel en lycée ou en apprentissage après une seconde générale et technologique. Inversement, 2 % des élèves ont rejoint le second cycle général ou technologique en fin de BEP, ce flux devant prendre de l'ampleur dans les années suivantes.

Les parcours secondaires diffèrent également sur le plan des redoublements. Au total, quatre jeunes du panel sur dix ont répété au moins une classe durant leur scolarité dans l'enseignement secondaire (*tableau 6*). Le redoublement concerne davantage les garçons que les filles puisque 62 % d'entre elles n'ont jamais redoublé durant leur scolarité secondaire contre 53 % des garçons. Les taux de redoublement varient aussi avec l'origine sociale. Alors que 69 % des enfants d'enseignants ont effectué un parcours secondaire sans redoubler, 52 % de leurs camarades dont les parents sont inactifs sont dans la même situation.

□ ... SELON LE DÉROULEMENT DE LA SCOLARITÉ ÉLÉMENTAIRE, L'ORIGINE SOCIALE, LE SEXE ET LE RAPPORT À L'IMMIGRATION

Les trajectoires dans l'enseignement secondaire sont liées à la réussite à l'école primaire. Si la quasi-totalité des élèves entrés en sixième en 1995 à l'âge de 11 ans ou moins ont accédé en classe de troisième générale ou technologique (*tableau 5*), cette situation ne concerne que les trois quarts des jeunes arrivés en sixième âgés de 13 ans ou plus, ces derniers ayant rencontré davantage de difficultés durant leur scolarité dans le primaire. Ces disparités se sont encore accentuées dans l'enseignement secondaire. Parmi les enfants entrés à 11 ans en sixième, 69 % ont accédé en seconde générale et technologique à l'issue de la troisième tandis que ce taux n'est que de 14 % pour les élèves arrivés au collège avec un an de retard et de 8 % pour ceux qui avaient deux ans de retard. Ces derniers se sont majoritairement tournés vers l'enseignement professionnel. Ils ont aussi plus souvent arrêté leur scolarité à l'issue de la troisième : c'est le cas de 12 % des élèves arrivés en sixième à 13 ans ou plus.

Tableau 7 – Impact toutes choses égales par ailleurs des caractéristiques individuelles des élèves sur leur cursus au cours des sept premières années d'enseignement secondaire

Modalité de référence	Modalité active	Accès en terminale GT sans redoublement	Avoir été orienté en second cycle professionnel	Être sorti du système éducatif*
Constante		-1,38	-0,33	-2,75
Sexe <i>Garçon</i>	Fille	0,74	-0,46	-0,53
PCS de la personne de référence du ménage <i>Ouvrier qualifié</i>	Agriculteur	0,43	ns	-0,49
	Commerçant	0,17	-0,33	ns
	Cadre, chef d'entreprise	0,63	-1,16	-0,77
	Enseignant	0,77	-1,04	-1,59
	Prof. intermédiaire	0,45	-0,49	-0,64
	Employé	0,25	-0,30	-0,26
	Ouvrier non qualifié	-0,24	0,23	0,16
	Inactif	-0,43	-0,38	0,36
Diplôme du père <i>CAP</i>	Sans diplôme	ns	ns	0,37
	CEP	ns	ns	ns
	BEP	0,24	-0,20	ns
	Brevet	0,13	ns	ns
	Baccalauréat	0,31	-0,44	-0,39
	Études supérieures	0,54	-0,90	-0,48
	Inconnu	ns	-0,19	0,26
Diplôme de la mère <i>CAP</i>	Sans diplôme	-0,23	0,27	0,46
	CEP	ns	0,15	0,29
	BEP	0,23	ns	ns
	Brevet	0,20	-0,18	-0,38
	Baccalauréat	0,58	-0,67	-0,39
	Études supérieures	0,86	-1,11	-0,82
	Inconnu	ns	ns	0,42
Structure parentale <i>Père et mère</i>	Monoparentale	-0,29	ns	0,43
	Recomposée	-0,51	0,23	0,43
	Autre situation	-0,61	ns	ns
Rapport de la famille à la migration <i>Aucun parent immigré</i>	Un parent immigré	0,24	-0,38	ns
	Deux parents immigrés	0,49	-0,53	-0,65
Âge à l'entrée en sixième <i>11 ans</i>	10 ans et moins	0,79	-1,31	-1,70
	12 ans	-1,89	1,81	2,03
	13 ans et plus	-1,76	1,77	3,04
Nombre de redoublements au collège <i>Aucun redoublement</i>	Un redoublement		1,61	ns
	Deux redoublements		1,67	0,54

* Il s'agit de jeunes sortis de formation initiale au cours des six premières années d'études secondaires, quel que soit leur niveau de qualification ou de diplôme.

Lecture : À situation familiale et scolaire comparable, les filles parviennent plus souvent en terminale sans redoubler puisque le coefficient estimé est positif (0,74) et significatif ($p < 0,01$).

Les coefficients sont présentés selon leur seuil de significativité : en gras 1 %, en romain 5 %, en italique 10 %. Au-delà, ils sont marqués ns (non significatif).

Source : MEN-DEP, panel d'élèves du second degré recruté en 1995.

Toutes choses égales par ailleurs, l'âge d'entrée en sixième semble être la variable qui a le plus fort impact sur le parcours scolaire (tableau 7). Être entré en sixième avec un an d'avance augmente les chances d'accéder en terminale générale ou technologique sans redoublement, tandis qu'y être arrivé avec un ou deux ans de retard diminue sensiblement la probabilité d'y parvenir. Les redoublants ont par contre une probabilité plus forte d'avoir été orientés en second cycle professionnel ou d'être sortis du système éducatif.

Les trajectoires scolaires sont marquées par une forte différenciation sociale. 11 % des enfants d'inactifs ne sont pas parvenus au terme du premier cycle tandis que la quasi-totalité des enfants de cadres, de chefs d'entreprises et d'enseignants ont accédé en classe de troisième. Les parcours en fin de collège diffèrent aussi sensiblement. Neuf jeunes sur dix dont les parents sont cadres, chefs d'entreprise ou enseignants accèdent en classe de seconde générale et technologique, contre un quart seulement de leurs camarades dont les parents

sont inactifs. La moitié de ces derniers s'orientent en second cycle professionnel.

Ces écarts sont en partie la conséquence d'inégalités de réussite à l'école élémentaire selon le milieu social. Celles-ci ne suffisent pas cependant à expliquer la totalité des différences de parcours et de réussite. À caractéristiques sociodémographiques et scolaires comparables, les enfants d'enseignants sont ceux qui ont le plus de chances d'accéder en terminale générale ou technologique sans redoublement, tandis que les jeunes dont les parents sont ouvriers non qualifiés ou inactifs ont une probabilité beaucoup plus faible d'y parvenir (*tableau 7*). À l'inverse, avoir des parents ouvriers non qualifiés augmente la probabilité d'être orientés en second cycle professionnel tandis que les enfants de parents inactifs sont les plus susceptibles de sortir du système éducatif durant les six premières années qui suivent leur entrée au collège. Toutes choses égales par ailleurs, cependant, l'âge d'entrée en sixième joue davantage sur les parcours scolaires que l'origine sociale.

Les filles sont à peine plus nombreuses que les garçons à avoir accédé en classe de troisième. 98 % d'entre elles y sont parvenues sans avoir redoublé, contre 95 % des garçons. Mais en fin de collège, elles s'orientent davantage vers le second cycle général et technologique, ceci s'explique par leurs meilleurs résultats. Elles sont ainsi 65 % à rejoindre une seconde générale et technologique en fin de premier cycle contre seulement 52 % des garçons. Ces derniers sont, par contre, plus nombreux à se diriger vers l'enseignement professionnel à

l'issue de la troisième (40 % contre 31 % des filles). Les filles connaissent également une meilleure réussite au lycée : 42 % d'entre elles sont parvenues en terminale générale ou technologique sans avoir redoublé depuis la sixième tandis que 28 % seulement des garçons ont effectué un tel parcours. Ces écarts reflètent moins des choix d'orientation différents qu'une meilleure réussite de ces dernières à l'école élémentaire et au collège. Ces meilleurs parcours ne s'expliquent pas uniquement par les différences de niveau scolaire en faveur des filles : toutes choses égales par ailleurs, elles parviennent plus souvent que les garçons en terminale et ont moins de chances d'être orientées en second cycle professionnel ou de sortir du système éducatif.

Les écarts de réussite selon le rapport de la famille à l'immigration sont réduits : 4 % des enfants issus de l'immigration ne sont pas parvenus en classe de troisième contre 3 % de leurs camarades de familles mixte ou française. Ces écarts sont un peu plus prononcés au niveau de l'accès en seconde générale et technologique après la troisième, qui concerne 48 % des enfants issus de familles immigrées contre 65 % des enfants de familles mixtes et 60 % de ceux de familles françaises de souche. Ces écarts semblent cependant liés à l'origine sociale. Lorsqu'on contrôle les caractéristiques familiales et scolaires, être issu d'une famille immigrée augmente les chances d'accéder en terminale générale et technologique sans redoublement et diminue la probabilité d'avoir été orienté en second cycle professionnel ou d'être sorti du système éducatif au cours des six années suivant l'arrivée au collège. ■

(Cochez la case correspondant à votre situation)

- | | |
|---|--|
| ☐ 1 Vous êtes lycéen (lycée général, professionnel ou technologique) | ☐ 4 Vous ne faites plus d'études actuellement et vous travaillez |
| ☐ 2 Vous êtes apprenti | ☐ 5 Vous ne faites plus d'études actuellement et vous recherchez du travail |
| ☐ 3 Vous êtes dans une autre situation scolaire | ☐ 6 Vous ne faites plus d'études et vous ne cherchez pas de travail |

A2 — Vous voudriez que votre futur métier vous permette de...

(Indiquez **DEUX** RAISONS AU MAXIMUM)

- | | |
|---|--|
| ☐ 01 Bien gagner votre vie | ☐ 05 Avoir la garantie de l'emploi |
| ☐ 02 Avoir suffisamment de temps libre | ☐ 06 Rencontrer beaucoup de personnes |
| ☐ 03 Reprendre l'entreprise, le commerce ou l'exploitation agricole de vos parents | ☐ 07 Voyager |
| ☐ 04 Travailler dans un domaine qui vous passionne | ☐ 08 Rester dans votre région |
| | ☐ 09 Sans objet, vous n'envisagez pas de travailler |

A3 — Le métier qu'exercent ou ont exercé vos parents :

(Cochez pour **CHACQUE COLONNE** la case correspondant à votre situation)

	Celui de votre père	Celui de votre mère
Vous attire	☐ 1	☐ 1
Vous voulez plutôt faire autre chose	☐ 2	☐ 2
Vous ne voulez absolument pas faire la même chose	☐ 3	☐ 3
Vous n'avez pas d'opinion	☐ 4	☐ 4
Sans objet	☐ 5	☐ 5

**Si vous êtes scolarisé
hors apprentissage ou que
vous n'avez pas d'emploi :**

A4 — Avez-vous une idée précise du métier que vous voulez faire plus tard ?

(Cochez la case correspondant à votre situation)

- ☐ 1 Oui, le même que celui que vous faites actuellement ➤ **Allez en A6**
- ☐ 2 Oui, mais un autre que celui que vous faites actuellement ➤ **Allez en A6**
- ☐ 3 Non ➤ **Allez en A7**

A5 — Avez-vous une idée précise du métier que vous ferez plus tard ?

(Cochez la case correspondant à votre situation)

- ☐ 1 Oui ➤ **Allez en A6**
- ☐ 2 Non, mais je sais déjà dans quel domaine je voudrais travailler ➤ **Allez en A6**
- ☐ 3 Non, je n'ai aucune idée ➤ **Allez en A7**

A6 — Quelle est cette profession ou ce domaine ?

(Écrire en majuscule, une lettre par case, en essayant d'être le plus précis possible)

A7 — Est-ce qu'il vous arrive de parler de votre avenir professionnel avec vos parents ?

(Cochez la case correspondant à votre situation)

- ☐ 1 Jamais ☐ 2 Rarement ☐ 3 Assez souvent ☐ 4 Très souvent

A8 — En ce qui concerne votre avenir professionnel, êtes-vous...

(Cochez la case correspondant à votre situation)

- ☐ 1 Plutôt optimiste ? ☐ 2 Plutôt inquiet ? ☐ 3 Vous ne savez pas

B — VOTRE VIE DE TOUS LES JOURS ET VOTRE FAMILLE

B1 — Avec qui vivez-vous ?

(Cochez la case correspondant à votre situation, si vous êtes interne indiquez votre situation hors période scolaire)

- | | |
|--|---|
| ☐ 01 Votre père et votre mère | ☐ 04 Votre mère et son conjoint (si celui-ci n'est pas votre père) |
| ☐ 02 Votre mère seule | ☐ 05 Votre père et sa conjointe (si celle-ci n'est pas votre mère) |
| ☐ 03 Votre père seul | ☐ 06 Aucun de vos parents |

B2 — Avez-vous un frère ou une sœur...

(Cochez, pour **CHAQUE LIGNE**, la case correspondant à votre situation)

Au lycée professionnel ou en apprentissage ?	Oui ☐ 1	Non ☐ 2
Au lycée général ou technologique ?	Oui ☐ 1	Non ☐ 2
Qui fait des études supérieures ?	Oui ☐ 1	Non ☐ 2

B3 — Avez-vous connu l'un des événements suivants : décès, maladie ou accident grave d'un de vos parents ?

(Cochez la case correspondant à votre situation)

Oui ☐ 1 > Quel âge aviez-vous ? Non ☐ 2

B4 — Vos parents ont-ils divorcé ou se sont-ils séparés ?

(Cochez la case correspondant à votre situation)

Oui ☐ 1 > Quel âge aviez-vous ? Non ☐ 2

B5 — Quelle est la situation actuelle de vos parents ?

(Cochez, pour **CHAQUE LIGNE**, la case correspondant à votre situation)

	En emploi	Au chômage	À la retraite	En inactivité	En maladie, invalidité	Sans objet
Votre père	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5	☐ 6
Votre mère	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5	☐ 6

B6 — Dans quelle mesure êtes-vous d'accord avec les affirmations suivantes ?

(Cochez, pour **CHAQUE LIGNE**, la case correspondant à votre choix)

	Pas du tout d'accord	Pas vraiment d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
Je suis très apprécié(e) par mes copains	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
Je voudrais avoir une apparence différente	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
Je suis souvent content(e) de moi	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
J'ai un(e) ami(e) proche auquel (à laquelle) je peux vraiment me confier	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
Je suis globalement satisfait(e) de mon physique	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
Je me laisse souvent influencer par les opinions des autres	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
J'ai beaucoup de copains	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
J'aimerais bien que mon visage soit différent	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
Je me sens capable de faire les choses aussi bien que les autres	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
Je me sens à l'aise avec les jeunes de mon âge	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
Je suis satisfait(e) de ma taille et de mon poids	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
Quand j'entreprends quelque chose, j'ai souvent peur de ne pas réussir	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4

C — VOTRE SCOLARITÉ

C1 — À propos de votre dernière orientation [en fin de 3^e ou en fin de seconde], dans quelle mesure êtes-vous d'accord avec les affirmations suivantes ?

(Cochez, pour **CHACQUE LIGNE**, la case correspondant à votre choix)

	Pas du tout d'accord	Pas vraiment d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
J'ai été bien informé(e) par les enseignants et les conseillers d'orientation	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
Mes parents m'ont beaucoup aidé(e) dans le choix de mon orientation	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
Le conseil de classe a été injuste avec moi	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
J'ai été bien informé(e) sur les possibilités de contester la décision du conseil de classe	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
Mon niveau scolaire était insuffisant pour faire ce que je voulais	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
Il était difficile de trouver près de chez moi un établissement qui offrait la filière, la spécialité ou la section que j'avais choisie	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
C'était facile de choisir car je savais bien ce que je voulais faire	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4

C2 — Au cours de votre scolarité, est-il arrivé qu'un vœu d'orientation vous soit refusé ?

(Cochez la case correspondant à votre situation)

- ☐ 1 Non, vous avez toujours été orienté(e) selon vos vœux ➤ **Allez en C4**
☐ 2 Oui

C3 — À quelle occasion ?

(Cochez la ou les case(s) correspondant à votre situation)

- ☐ 1 Dans le choix de la 2nde ☐ 2 Dans le choix de la spécialité professionnelle ☐ 3 Dans le choix de la section de 1^{ère}

C4 — Que diriez-vous de votre établissement scolaire ?

Si vous êtes en APPRENTISSAGE ou vous avez INTERROMPU vos études, la question concerne le dernier établissement SCOLAIRE que vous avez fréquenté : collège, lycée, école secondaire.

(Cochez, pour **CHACQUE LIGNE**, la case correspondant à votre choix)

	Non, pas du tout	Non, pas vraiment	Oui, assez	Oui, tout à fait
Il y a une bonne discipline	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
Les élèves en difficulté sont bien aidés	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
Il y a de bonnes relations entre élèves	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
C'est un établissement où les élèves se sentent en sécurité	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
La sélection y est trop forte	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
C'est un établissement qui a bonne réputation	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4

C5 — Au cours de votre scolarité secondaire, avez-vous déjà été délégué de classe ?

(Cochez la case correspondant à votre situation)

- ☐ 1 Oui, plusieurs fois ☐ 2 Oui, une seule fois ☐ 3 Non, jamais

C6 — Aimez-vous intervenir oralement devant la classe ou un autre auditoire ?

(Cochez la case correspondant à votre situation)

- Oui ☐ 1 Non ☐ 2

C7 — Des problèmes de santé ont-ils perturbé votre scolarité ?

(Cochez la case correspondant à votre situation)

- Oui ☐ 1 Non ☐ 2

C8 — En fin de collège, diriez-vous que vous étiez . . .

(Cochez, pour **CHACQUE LIGNE**, la case correspondant à votre choix)

	Un élève qui avait de grosses difficultés	Un élève qui avait un peu de difficultés	Un assez bon élève	Un très bon élève
En français	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
En mathématiques	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
En première langue vivante	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4

Si vous avez interrompu définitivement vos études et que vous n'avez pas l'intention de les reprendre plus tard ➤ Allez en D7

Si vous êtes scolarisé ou apprenti, ou si, ayant interrompu vos études, vous avez l'intention de les reprendre, continuez

D — POURSUIVRE OU REPRENDRE DES ÉTUDES

D1 — Quel est le diplôme d'études secondaires le plus élevé que vous espérez obtenir ?

(Cochez la case correspondant à votre situation, indiquez **UNE SEULE RÉPONSE** ; si vous avez l'intention d'acquies plusieurs diplômes, par exemple un BEP et un bac professionnel, vous devez indiquer le plus élevé, c'est-à-dire le bac professionnel)

- ☐ 01 Un CAP ou un BEP ➤ **Allez en D7**
☐ 02 Un brevet professionnel ➤ **Allez en D7**
☐ 03 Un brevet de technicien, un brevet des métiers d'art
☐ 04 Un baccalauréat professionnel
☐ 05 Un baccalauréat technologique
☐ 06 Un baccalauréat général

D2 — Si vous obtenez le baccalauréat, avez-vous l'intention de faire des études supérieures ?

(Cochez la case correspondant à votre situation)

- ☐ 1 Oui ☐ 2 Non ➤ **Allez en D7**

D3 — Jusqu'à quel niveau souhaitez-vous aller ?

(Cochez la case correspondant à votre situation, **UNE SEULE RÉPONSE POSSIBLE**)

- ☐ 1 Bac + 1 (formation complémentaire post-bac)
☐ 2 Bac + 2 (niveau DUT, BTS, DEUG)
☐ 3 Bac + 3 (niveau Licence)
☐ 4 Bac + 4 (niveau Maîtrise)
☐ 5 Bac + 5 (niveau DESS, DEA, École d'ingénieur, etc.)
☐ 6 Plus de 5 ans après le bac (niveau Doctorat)
☐ 7 Vous ne savez pas

D4 — Dans quel type de formation souhaitez-vous vous inscrire après le baccalauréat ?

(Cochez la case correspondant à votre situation, **UNE SEULE RÉPONSE POSSIBLE**)

- ☐ 1 Dans une université
☐ 2 Dans un institut universitaire de technologie (IUT)
☐ 3 En BTS dans un lycée ou une école
☐ 4 Dans une formation en alternance pour préparer un BTS ou un autre diplôme
☐ 5 Dans une école recrutant au niveau du baccalauréat
☐ 6 En classe préparatoire aux grandes écoles (CPGE)
☐ 7 Autre. Précisez :
☐ 8 Vous ne savez pas

D5 — Avez-vous l'occasion de parler de votre orientation après le baccalauréat avec...

(Cochez, pour **CHAQUE LIGNE**, la case correspondant à votre situation)

Vos parents ?	Oui ☐ 1	Non ☐ 2
Vos professeurs ?	Oui ☐ 1	Non ☐ 2
Un conseiller d'orientation ?	Oui ☐ 1	Non ☐ 2
Un autre membre de votre famille ?	Oui ☐ 1	Non ☐ 2
Vos copains ?	Oui ☐ 1	Non ☐ 2

D6 — Y a-t-il quelqu'un parmi vos proches qui a déjà fait les études que vous envisagez ?

(Cochez, pour **CHAQUE LIGNE**, la case correspondant à votre situation)

Votre père	Oui ☐ 1	Non ☐ 2
Votre mère	Oui ☐ 1	Non ☐ 2
Un frère ou une sœur	Oui ☐ 1	Non ☐ 2
Un autre membre de votre famille	Oui ☐ 1	Non ☐ 2

FIN SI VOUS ENVISAGEZ DE POURSUIVRE DES ÉTUDES.

D7 — Si vous avez arrêté vos études ou si vous n'envisagez pas de continuer, quelle en est la raison principale ?

(**DEUX RÉPONSES POSSIBLES**)

- ☐ 1 Vos résultats scolaires ne vous permettent pas d'aller plus loin
☐ 2 Vous en avez marre des études
☐ 3 Votre famille n'a pas les moyens de financer des études plus longues
☐ 4 Vous pensez que des diplômes plus élevés ne sont pas nécessaires pour trouver un bon emploi
☐ 5 Cela vous obligerait à déménager
☐ 6 Vous avez envie ou besoin de travailler tout de suite
☐ 7 Autre raison. Précisez :

MERCI D'AVOIR BIEN VULU RÉPONDRE À CE QUESTIONNAIRE

Estime de soi et réussite scolaire sept ans après l'entrée en sixième¹

Les représentations des élèves du panel 1995, sept ans après leur entrée en sixième (enquête *Jeunes 2002*)

→ Sept ans après l'entrée en sixième, l'estime de soi des jeunes dans les domaines physique, social et de la confiance en soi apparaît relativement affranchie des différences de réussite scolaire et de milieu social. En revanche, les filles présentent une estime de soi nettement plus faible que celle des garçons. L'image que le jeune a de lui-même est aussi sensible à la qualité relationnelle de son environnement : elle est plus forte quand il communique fréquemment avec ses parents ou juge positivement son lycée, notamment en matière de relations entre élèves. Si l'image de soi du jeune est peu influencée par son passé scolaire, sa réussite ultérieure ne semble en revanche pas indépendante de son degré d'estime de soi. Les candidats au baccalauréat général présentent une réussite et une ambition d'autant plus élevées que leur confiance en eux est forte. Une relation inverse apparaît avec l'image de soi sociale, comme si une forte estime de soi dans ce domaine se forgeait essentiellement dans des expériences peu complémentaires avec les exigences de la scolarité.

Jean-Paul Caille
Bureau des études statistiques sur l'enseignement scolaire
et Sophie O'Prey

faisait partie au moment de la rédaction de cet article du
bureau des études statistiques sur l'enseignement scolaire
Direction de l'évaluation et de la prospective

Parmi les différents facteurs qui influencent les conduites des individus, les représentations tiennent une place importante. D'une part, comme le montre amplement, dans le domaine scolaire, l'analyse des choix d'orientation, la manière dont les individus se représentent le but de leur action est de nature à peser sur son déroulement. D'autre part, leur comportement est aussi influencé par les représentations qu'ils ont d'eux-mêmes. C'est ce qu'on appelle « l'image de soi »².

Le lien que peut entretenir ce type de représentation avec la réussite scolaire a fait l'objet de nombreuses recherches. En effet, il est admis aujourd'hui que l'image de soi est « une construction sociale largement façonnée par les interactions avec l'entourage » [14]. Par là même, l'école ferait partie, au même titre que la famille ou le groupe des

NOTES

1. Les auteurs remercient Aletta Grisay pour l'aide apportée dans la construction des instruments de mesure et l'évaluation de leur robustesse.

2. « Image de soi », « estime de soi », « concept de soi », des termes variés sont utilisés pour désigner la représentation que les individus ont d'eux-mêmes, sans que cette pluralité de termes recouvre toujours des phénomènes univoques. Dans le cadre de cette étude, on entend par « image de soi » l'ensemble des représentations que les individus ont de leur capacité dans les trois domaines étudiés ici, image physique, image sociale et confiance en soi. Par « estime de soi », on désigne les représentations positives concernant leur capacité dans ces trois domaines. C'est donc ce dernier aspect qui est au centre de la problématique de cette étude dont l'objectif principal est de mettre en évidence les liens qui unissent le degré d'estime de soi dans ces trois domaines à la réussite scolaire.

pairs, des instances qui participent à sa construction. Son rôle apparaît d'autant plus important que, comme le note Jendoubi, elle « *constitue une des principales sources d'évaluation de l'individu, tant au niveau des compétences cognitives qu'au niveau des comportements et cela pendant une très longue période de sa vie qui, en outre, se trouve être une période cruciale pour le développement de sa personnalité* » [14].

Mais la relation entre image de soi et réussite scolaire est difficile à interpréter car le lien qui les unit ne semble pas univoque. Si l'école, et notamment les jugements professoraux, influent sur l'estime de soi des individus, les comportements scolaires ne sont pas non plus indépendants de la manière dont les élèves se représentent eux-mêmes. En particulier, pour apprendre, il faut être pleinement assuré de sa capacité à apprendre et un jeune doté d'une faible estime de soi se trouve sans doute dans une situation plus vulnérable en matière d'apprentissage. On se trouve donc face à une relation de nature circulaire, dans laquelle l'influence entre école et image de soi apparaît d'autant plus difficile à démêler qu'elle est réciproque.

Par ailleurs, l'idée dominante qui se dégage de la littérature sur ce sujet est que l'estime de soi présenterait un caractère multidimensionnel : elle ne constituerait pas un sentiment unique mais varierait selon les domaines, physique, social, scolaire notamment [9]. Or, si les différents travaux mettent généralement en évidence un lien entre estime de soi scolaire et degré de réussite à l'école, la relation que peut entretenir celle-ci avec l'estime de soi dans les autres domaines fait beaucoup plus question : soit aucun lien n'est mis en évidence, soit les travaux débouchent sur des relations le plus souvent faibles et de surcroît souvent de sens divergents [19].

Quelles relations estime de soi et réussite scolaire entretiennent-elles sept ans après l'entrée en sixième ? Le niveau de réussite du jeune et sa place dans les classements scolaires ont-ils une influence sur son degré d'estime de soi dans les domaines physique, social et de la confiance en soi ? À l'inverse, le degré d'estime de soi du jeune dans ces trois domaines a-t-il des effets sur sa réussite scolaire ? Cette étude se propose de répondre à ces questions à la lumière des informations recueillies dans l'enquête *Jeunes 2002* du panel 1995 (encadré 1). En effet, cette

enquête permet d'étudier la relation entre image de soi et réussite scolaire dans cette double perspective. D'une part, on dispose d'une connaissance précise des parcours et des résultats scolaires des élèves depuis leur entrée en sixième ainsi que d'informations relativement riches sur leur milieu familial. Il est donc possible d'essayer de comprendre comment l'estime de soi du jeune est éventuellement influencée par ses caractéristiques familiales et son degré de réussite scolaire. D'autre part, l'observation des élèves du panel 1995 s'est poursuivie postérieurement à l'enquête *Jeunes 2002*. On peut donc aussi examiner les liens entre l'image de soi du jeune et sa réussite scolaire ultérieure en appréciant celle-ci par un indicateur de réussite postérieur à la mesure de l'image de soi.

□ QUELS FACTEURS INFLUENT SUR L'ESTIME DE SOI SEPT ANS APRÈS L'ENTRÉE EN SIXIÈME ?

L'estime de soi constitue un phénomène dynamique qui est susceptible d'évoluer fortement au fur et à mesure de l'avancement en âge des individus. S'agissant de jeunes en âge scolaire, la littérature met en évidence une diminution progressive de l'estime de soi durant l'enfance, avec une baisse particulièrement prononcée au début de l'adolescence, notamment dans le domaine physique. On assisterait ensuite à une graduelle amélioration jusqu'à l'entrée dans l'âge adulte.

Les données recueillies dans l'enquête *Jeunes 2002* s'inscrivent bien dans cette tendance. Par rapport aux mesures réalisées au début des années quatre-vingt-dix sur une population d'élèves en fin de collège [10, 11], on observe une amélioration de l'estime des jeunes qui touche tous les domaines. Comme pour les collégiens, c'est dans le domaine social que le degré d'estime de soi est le plus élevé : 95 % des jeunes interrogés dans l'enquête *Jeunes 2002* sont « plutôt » ou « *tout à fait d'accord* » pour dire qu'ils sont très appréciés par leurs copains, 86 % d'entre eux se sentent à l'aise avec les jeunes de leur âge et ils sont encore 81 % à déclarer avoir beaucoup de copains (tableau 1). Cependant, les réponses les plus positives – quand le jeune est « *tout à fait d'accord* » avec l'item

Tableau 1 – Réponses aux items mesurant l'image de soi

(en %)

		Pas du tout d'accord	Pas vraiment d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	% de réponses orientées vers le pôle positif*	Ensemble
Image physique	Je voudrais avoir une apparence différente	42,0	34,8	16,2	7,0	76,8	100,0
	Je suis globalement satisfait(e) de mon physique	5,8	23,7	53,6	16,9	70,5	100,0
	J'aimerais bien que mon visage soit différent	50,4	31,6	13,3	4,7	82,0	100,0
	Je suis satisfait(e) de ma taille et de mon poids	9,5	22,5	36,4	31,6	68,0	100,0
Image sociale	Je suis très apprécié(e) par mes copains	0,8	4,6	58,0	36,6	94,6	100,0
	J'ai beaucoup de copains	3,3	15,9	48,7	32,1	80,8	100,0
	Je me sens à l'aise avec les jeunes de mon âge	3,0	10,8	41,6	44,6	86,2	100,0
Confiance en soi	Je suis souvent content(e) de moi	3,6	28,8	56,7	11,0	67,7	100,0
	Je me sens capable de faire les choses aussi bien que les autres	2,2	12,4	45,1	40,4	85,5	100,0
	Quand j'entreprends quelque chose, j'ai souvent peur de ne pas réussir	18,6	35,5	31,8	14,1	54,1	100,0

* Les réponses sont classées comme orientées vers le pôle positif quand le jeune est « plutôt d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec un item positif (exemple : « je suis globalement satisfait de mon physique ») et « pas vraiment d'accord » ou « pas du tout d'accord » quand l'item est négatif (exemple : « j'aimerais bien que mon visage soit différent »).

Lecture : invités à indiquer dans quelle mesure ils sont d'accord avec l'affirmation « je voudrais avoir une apparence différente », 42 % des jeunes déclarent ne pas être du tout d'accord.

Source : MEN-DEP, panel d'élèves du second degré recruté en 1995, enquête *Jeunes 2002*.

proposé – rassemblent toujours moins de la moitié des jeunes ; selon la question, entre 32 % et 45 % d'entre eux choisissent cette modalité.

Les questions portant sur les autres domaines font toujours apparaître une majorité de réponses positives, mais le degré d'estime de soi qu'elles manifestent est moins prononcé. Si 82 % des jeunes apprécient favorablement leur visage et 77 % d'entre eux ne voudraient pas avoir une apparence différente, ils ne sont que 71 % à être globalement satisfaits de leur physique et 68 % de leur poids et de leur taille. Ce dernier résultat traduit cependant une amélioration sensible de l'image physique puisqu'en fin de collège, A. Grisay constatait dans une étude menée au début des années quatre-vingt-dix que la moitié des jeunes n'étaient pas satisfaits de leur taille et de leur poids. S'agissant de la confiance en soi, des résultats assez différents selon les items apparaissent. Si 86 % des jeunes se sentent capables de faire les choses aussi bien que les autres, ils ne sont que les deux tiers à déclarer être toujours contents d'eux-mêmes et près de la moitié d'entre eux avouent avoir souvent peur de ne pas réussir quand ils entreprennent quelque chose.

LES FILLES PRÉSENTENT UNE ESTIME DE SOI TOUJOURS PLUS FAIBLE QUE LES GARÇONS

Ce premier constat global reste insuffisant car il recouvre une disparité très marquée entre garçons et filles. Quel que soit le domaine, ces dernières manifestent toujours une estime de soi plus faible que les garçons. Conformément à la littérature [10, 11, 19], ce déficit d'estime de soi est particulièrement prononcé dans le domaine physique. Ainsi, seulement 23 % des filles contre 46 % des garçons font partie du tiers des jeunes³ dont l'estime de soi est la plus forte dans ce domaine (tableau 2). C'est surtout au niveau du poids et de la taille et de l'appréciation globale du physique que le déficit d'estime de soi est

NOTE

3. Comme il est rappelé dans l'encadré 1, le niveau d'estime de soi du jeune est mesuré à partir d'une variable discrète en trois positions, construite à partir des terciles. Un jeune se situant dans le tiers supérieur de la distribution du score est considéré comme ayant une forte estime de soi. Au contraire, s'il se situe dans le tercile inférieur, son estime de soi est considérée comme faible, les jeunes du tercile médian ayant une estime de soi moyenne.

particulièrement fort : respectivement 40 % et 45 % des filles, contre moins de 20 % des garçons, sont insatisfaites de leur apparence dans ces deux domaines (*tableau 3*). Cette situation renvoie aux modèles physiques véhiculés par les médias, qui peuvent constituer pour les filles des normes difficiles à atteindre, alors même que les représentations sociales dominantes accordent moins d'importance à l'aspect physique des garçons.

Mais, contrairement à ce qu'affirment certains auteurs [19], cette estime de soi plus faible des filles n'est pas l'apanage du seul domaine physique. Elle

reste prononcée en matière d'image de soi sociale ou de confiance en soi. Dans ce dernier domaine, seulement 24 % des filles contre 40 % des garçons font partie des jeunes dotés de l'image la plus favorable (*tableau 2*). Plus d'une fille sur deux avoue avoir peur de ne pas réussir quand elle entreprend une action et 40 % déclarent ne pas être souvent contentes d'elles-mêmes (*tableau 3*). Le domaine des relations sociales fait apparaître un déficit d'image de soi à peine inférieur : 27 % des filles font partie du tiers des jeunes dont l'estime de soi est la plus élevée alors que 40 % des garçons partagent cette situation.

Tableau 2 – Pourcentage de jeunes ayant une forte estime de soi* selon les caractéristiques sociodémographiques

		Image de soi physique	Image de soi sociale	Confiance en soi
Sexe	Garçon	45,9	39,7	39,9
	Fille	23,1	26,8	23,8
Âge d'entrée en sixième	10 ans	30,4	29,8	40,3
	11 ans	33,3	32,8	31,2
	12 ans	39,0	34,4	31,1
	13 ans ou plus	41,1	36,7	31,7
CS de la personne de référence du ménage	Agriculteur	34,7	36,6	31,7
	Commerçant, artisan	36,1	33,8	32,2
	Cadre	33,5	32,5	33,8
	Profession intermédiaire	34,1	32,6	31,9
	Employé	32,0	31,7	29,6
	Ouvrier	34,8	33,8	30,8
	Inactif	35,4	28,4	30,4
Structure parentale	Père et mère	34,8	33,7	31,8
	Famille monoparentale	30,4	28,1	30,9
	Famille recomposée	30,8	33,6	30,6
	Autre situation	32,0	32,0	23,7
Rang dans la fratrie	Rang un	33,2	34,1	31,7
	Rang deux	34,4	31,8	31,4
	Rang trois	35,1	32,4	31,8
	Rang quatre ou plus	35,5	33,7	30,8
Taille de la famille	Un enfant	32,6	32,9	31,1
	Deux enfants	33,8	33,1	31,3
	Trois enfants	33,8	32,4	31,8
	Quatre enfants	34,3	33,3	33,3
	Cinq enfants	37,4	34,7	29,8
	Six enfants et plus	37,1	34,1	30,2
Situation de la famille par rapport à l'immigration	Famille non immigrée	33,4	32,3	31,4
	Famille mixte	33,7	35,4	33,2
	Famille immigrée originaire :			
	du Maghreb	42,9	38,7	33,4
	d'Afrique subsaharienne	43,1	48,3	31,9
	du Portugal ou d'Espagne	39,6	36,2	25,1
	de Turquie	44,6	37,4	34,9
	d'Asie du Sud-Est	23,5	30,9	22,2
	d'un autre pays	31,6	28,4	36,8

* On considère que les jeunes ont une forte estime de soi quand ils se situent parmi le tercile supérieur de la distribution totale des scores de la dimension considérée.

Lecture : 45,9 % des garçons font partie du tiers des jeunes qui ont l'image de soi physique la plus positive.

Source : MEN-DEP, panel d'élèves du second degré recruté en 1995, enquête *Jeunes 2002*.

Si les filles s'estiment appréciées par leurs copains dans des proportions relativement proches de celles des garçons, elles sont en revanche moins nombreuses à déclarer avoir beaucoup de copains et à se sentir à l'aise avec les garçons de leur âge. Cette situation peut être mise en relation avec le fait qu'en classes de terminales, les filles trouvent moins souvent que les garçons les partenaires plus âgés avec lesquels elles « sortent » et forment un couple [13].

Cette moindre estime de soi des filles par rapport aux garçons frappe par son caractère systématique. Quelle que soit leur situation sociale ou scolaire, on

n'observe jamais, dans les trois domaines pris en compte, d'inversion de tendance. Ainsi, le fait que leur père se situe favorablement dans la hiérarchie sociale, que leur mère soit fortement diplômée ou encore que les filles soient elles-mêmes en réussite scolaire n'a pas d'effet sur leur plus faible degré d'estime de soi. Tout se passe comme si celui-ci était imperméable aux différences de situation scolaire ou sociale. Une lecture attentive du *tableau 4* montre toutefois que, dans les domaines physique et social, le déficit d'estime de soi des filles par rapport aux garçons est généralement moins élevé parmi les jeunes de

Tableau 3 – Pourcentage de réponses orientées vers le pôle positif* selon le sexe

		Garçons	Filles	Rapport logistique (odds ratio)
Image physique	Je voudrais avoir une apparence différente	82,6	71,4	1,90
	Je suis globalement satisfait(e) de mon physique	81,7	60,2	2,96
	J'aimerais bien que mon visage soit différent	86,1	78,3	1,72
	Je suis satisfait(e) de ma taille et de mon poids	81,6	55,5	3,55
Image sociale	Je suis très apprécié(e) par mes copains	95,2	94,1	1,27
	J'ai beaucoup de copains	85,3	76,6	1,77
	Je me sens à l'aise avec les jeunes de mon âge	90,6	82,1	2,10
Confiance en soi	Je suis souvent content(e) de moi	75,9	60,1	2,09
	Je me sens capable de faire les choses aussi bien que les autres	90,1	81,1	2,12
	Quand j'entreprends quelque chose, j'ai souvent peur de ne pas réussir	63,3	45,5	2,06

* Voir définition *tableau 1*.

Lecture : invités à indiquer dans quelle mesure ils sont d'accord avec l'affirmation « je voudrais avoir une apparence différente », 82,6 % des garçons et 71,4 % des filles déclarent ne pas être du tout d'accord. Pour cet item, le fait que les garçons et pas les filles choisissent une appréciation positive est un événement qui a 1,90 plus de chances de se produire que la situation contraire, les filles choisissent l'appréciation positive et pas les garçons.

Source : MEN-DEP, panel d'élèves du second degré recruté en 1995, enquête *Jeunes 2002*.

Tableau 4 – Proportion de jeunes ayant une forte estime de soi* selon le sexe et les caractéristiques sociales ou scolaires

		Image de soi physique			Image de soi sociale			Confiance en soi		
		Garçons	Filles	Rapport logistique (odds ratio)	Garçons	Filles	Rapport logistique (odds ratio)	Garçons	Filles	Rapport logistique (odds ratio)
CS de la personne de référence	Ouvrier non qualifié	47,4	26,1	2,55	39,4	27,4	1,72	38,1	23,1	2,05
	Cadre	43,3	22,6	2,61	37,9	28,4	1,54	43,0	25,8	2,17
Diplôme de la mère	Sans diplôme	51,2	25,0	3,52	44,7	27,7	2,11	38,3	22,3	2,16
	Enseignement supérieur	44,0	22,9	2,36	36,2	27,9	1,47	40,8	26,6	1,90
Situation scolaire	Lycéen professionnel	50,4	24,8	3,09	43,9	26,6	2,17	39,0	23,2	2,12
	Lycéen scientifique	40,5	23,4	2,24	33,9	26,5	1,42	40,8	24,2	2,16
Ensemble		45,9	23,1	2,82	39,7	26,7	1,80	39,9	23,8	2,12

* On considère que les jeunes ont une forte estime de soi quand ils se situent parmi le tercile supérieur de la distribution totale des scores de la dimension considérée.

Lecture : 47,4 % des garçons et seulement 26,1 % des filles font partie du tiers des jeunes qui ont l'image de soi physique la plus positive. Le fait que les garçons et pas les filles fassent partie du tiers des jeunes qui ont l'image de soi physique la plus positive est un événement qui a 2,55 fois plus de chances de se produire que la situation contraire : les filles feraient partie du tiers des jeunes qui présentent l'estime de soi physique la plus forte et pas les garçons.

Source : MEN-DEP, panel d'élèves du second degré recruté en 1995, enquête *Jeunes 2002*.

situation sociale favorisée et les lycéens scientifiques. Ce n'est cependant pas parce que les filles partageant ces situations auraient une meilleure estime de soi, mais le contraire : ce sont les garçons qui présentent, dans de telles conditions, une estime de soi sensiblement moins élevée. Néanmoins, il convient de noter que la prise en compte de l'estime de soi scolaire nuance quelque peu ce constat. En effet, si les filles ont tendance à se sous-estimer sensiblement en mathématiques et – beaucoup plus légèrement – en première langue vivante, c'est une tendance contraire qui s'observe en français. À notes et autres caractéristiques contrôlées, elles surestiment quelque peu leur niveau de performances dans cette matière (*encadré 2*).

Dans les trois domaines considérés ici, ce fort déficit d'estime de soi des filles est confirmé lorsque les chances de se situer parmi les jeunes dotés de l'image de soi la plus positive sont estimées toutes choses égales par ailleurs (*tableau 5*). Le fait d'être une fille plutôt qu'un garçon a toujours des effets négatifs sensibles sur la probabilité de présenter une estime de soi élevée, – l'impact mis en évidence étant toutefois d'une plus forte ampleur dans le domaine physique que dans celui de la confiance en soi ou dans le domaine social.

NOTE

4. Seule la moindre confiance des enfants asiatiques n'est pas confirmée dans le modèle présenté au *tableau 5*. On observe un coefficient de - 0,45 non significatif, mais à un seuil qui n'est que légèrement supérieur au seuil de 10 % dans cette étude ($p = .104$). Par ailleurs, un coefficient négatif à 5 % apparaît dans des modèles purement sociodémographiques qui contrôlent l'ensemble des caractéristiques présentées dans le *tableau 5*, à l'exclusion de la situation scolaire au moment de l'enquête.

□ UNE ESTIME DE SOI PHYSIQUE ET SOCIALE PLUS ÉLEVÉE PARMI LES JEUNES ORIGINAIRES DU MAGHREB ET D'AFRIQUE SUBSAHARIENNE

En effet, pour l'image sociale, ce n'est pas le genre qui, toutes choses égales par ailleurs, pèse le plus, mais la situation de la famille par rapport à l'immigration. La particularité des enfants d'immigrés en matière d'estime de soi apparaît dès les premières analyses. Ils se distinguent assez sensiblement des autres élèves dans les trois domaines considérés. En matière d'image sociale, les jeunes d'origine maghrébine et plus encore ceux dont les parents proviennent d'Afrique subsaharienne présentent une estime de soi plus forte que les autres : 39 % des premiers et 48 % des seconds se situent parmi les jeunes s'appréciant le plus favorablement (*tableau 2*). Ce regard plus positif constitue un phénomène encore plus général au niveau de l'image physique : 43 % des jeunes originaires du Maghreb et d'Afrique subsaharienne, mais aussi 45 % des enfants d'immigrés turcs et 40 % de ceux dont les parents proviennent du Portugal ou d'Espagne appartiennent au tiers de jeunes qui manifestent l'estime de soi la plus élevée.

La situation des enfants d'immigrés en matière d'image de soi apparaît d'autant plus contrastée que les jeunes dont les parents sont originaires d'Asie du Sud-Est présentent au contraire une estime de soi moins élevée. Si cette singularité n'apparaît pas au niveau de l'image sociale, elle est en revanche assez prononcée au niveau de l'apparence physique et de la confiance en soi : concernant ces deux domaines, moins d'un enfant d'immigrés asiatiques sur quatre fait partie des jeunes qui manifestent l'image de soi la plus favorable.

La plupart de ces disparités de perception de soi⁴ sont confirmées quand l'impact de la situation de la famille par rapport à l'immigration sur l'image de soi est estimé, toutes choses égales par ailleurs (*tableau 5*). En particulier, l'estime de soi sociale et physique plus positive des jeunes originaires d'Afrique subsaharienne et du Maghreb ressort nettement. Ces effets ne semblent pas avoir déjà été mis en

Tableau 5 – Impact toutes choses égales par ailleurs des caractéristiques familiales et scolaires sur la probabilité de se situer parmi le tiers des jeunes ayant la plus forte estime de soi

Modalité de référence	Modalité active	Image de soi physique		Image de soi sociale		Confiance en soi	
		coef.	Effet marginal	coef.	Effet marginal	coef.	Effet marginal
Constante		- 0,50		- 0,48		- 0,58	
Probabilité de la situation de référence			37,8 %		38,3 %		36,0 %
Sexe <i>Garçon</i>	Fille	- 1,06	- 20,3	- 0,65	- 13,8	- 0,76	- 15,2
PCS de la personne de référence <i>Ouvrier qualifié</i>	Agriculteur						
	Commerçant, artisan	<i>0,14</i>	3,3			<i>0,12</i>	2,9
	Cadre						
	Profession intermédiaire						
	Employé						
	Ouvrier non qualifié						
	Inactif						
Activité de la mère <i>Active</i>	Inactive						
Structure parentale <i>Père et mère</i>	Famille monoparentale			- 0,21	- 4,8		
	Famille recomposée						
	Autre situation						
Rang dans la fratrie <i>Rang un</i>	Rang deux			- 0,12	- 2,8		
	Rang trois						
	Rang quatre ou plus						
Taille de la famille <i>Deux enfants</i>	Un enfant						
	Trois enfants						
	Quatre enfants						
	Cinq enfants et plus						
Rapport de la famille à la migration <i>Famille non immigrée</i>	Famille mixte						
	Famille immigrée originaire :						
	du Maghreb	0,42	10,3	0,37	9,0	<i>0,20</i>	4,6
	d'Afrique subsaharienne	0,56	13,8	0,85	21,0		
	du Portugal ou d'Espagne	0,31	7,4				
	de Turquie	<i>0,43</i>	10,4				
	d'Asie du Sud-Est d'un autre pays	- 0,52	- 11,2			<i>0,29</i>	6,9
Divorce ou séparation des parents <i>Non</i>	Avant 11 ans						
	Entre 11 et 15 ans						
	16 ans ou plus						
Décès ou maladie grave d'un des parents <i>Non</i>	Avant 11 ans	- 0,24	- 5,4			- 0,18	- 4,0
	Entre 11 et 15 ans					- 0,25	- 5,4
	16 ans ou plus	- 0,23	- 5,2				
Conversations avec les parents sur l'avenir professionnel <i>Jamais ou rarement</i>	Non-réponse			0,18	4,3		
	Assez souvent	0,27	6,4	0,20	4,7	0,16	3,8
	Très souvent	0,56	13,9	0,55	13,4	0,44	10,5
Problèmes de santé durant la scolarité <i>Non</i>	Oui	- 0,17	- 3,9			- 0,23	- 5,1
Âge d'entrée en sixième <i>11 ans</i>	10 ans					0,39	9,3
	12 ans						
	13 ans						
Situation scolaire <i>Terminale ou 1^{ère} ES</i>	Terminale ou 1 ^{ère} S			- 0,24	- 5,5		
	Terminale ou 1 ^{ère} L						
	Seconde générale & techn.					- 0,30	- 6,6
	Terminale ou première STI						
	Terminale ou première STT						
	Terminale ou première STL			- 0,41	- 9,1	<i>0,36</i>	8,5
	Terminale ou première SMS	- 0,40	- 8,9	- 0,29	- 6,6		
	Terminale ou première BT						
	Première d'adaptation						
	Lycéen professionnel	0,18	4,4				
	Apprenti						
	Sortis de formation initiale	0,28	6,7			<i>0,27</i>	6,5

Lecture : à situation familiale et scolaire comparable, les filles ont moins de chances que les garçons de se situer parmi le tiers des jeunes qui ont la meilleure image de soi physique puisque le coefficient estimé est négatif (- 1,06) et significatif ($p < .01$). Par rapport à la situation de référence présentée dans la colonne de gauche du tableau, la différence est estimée à - 20,3 points. La probabilité estimée des filles de se situer parmi les jeunes qui ont l'image de soi physique la plus élevée est donc de 17,5 % (37,8 % - 20,3). Les coefficients sont présentés selon leur seuil de significativité : en gras 1 %, en romain 5 %, en italique 10 %. Au-delà, ils ne sont pas reproduits.

Source : MEN-DEP, panel d'élèves du second degré recruté en 1995, enquête *Jeunes 2002*.

évidence dans la littérature, mais beaucoup de travaux de psychologie sociale portent sur des échantillons de taille trop réduite pour qu'il soit possible d'isoler les enfants d'immigrés⁵.

On peut évidemment s'interroger sur ce que recouvrent de tels effets, notamment dans le cas des jeunes d'origine maghrébine ou africaine. Leur estime de soi physique et sociale plus forte peut refléter des expériences plus riches dans ces deux domaines, avec notamment une pratique du sport plus intense et une socialisation extrascolaire nettement plus développée. Mais elle peut aussi porter la trace d'un effet de « désirabilité »⁶ plus élevé, qui serait d'autant plus développé que ces jeunes peuvent souffrir de discrimination, notamment au niveau de leur apparence physique.

Les effectifs des enfants d'immigrés dans l'enquête sont trop faibles pour savoir si cette estime de soi plus élevée se retrouve de manière comparable parmi les garçons et les filles de toutes les origines géographiques distinguées ici. S'agissant des jeunes maghrébins, qui représentent un enfant d'immigrés sur deux, l'image de soi physique plus favorable apparaît tant chez les garçons que chez les filles, mais elle constitue un phénomène plus prononcé parmi les premiers. En revanche, l'estime de soi sociale plus forte semble être une caractéristique exclusivement féminine : toutes choses égales par ailleurs, aucun effet significatif n'apparaît pour les garçons.

NOTES

5. Soulignons néanmoins que lorsqu'ils ont étudié, à partir de la première enquête *Efforts d'éducation des familles*, la manière dont les élèves percevaient leurs collèges et leurs lycées, Oliver Choquet et François Héran ont montré que les élèves d'origine maghrébine rejetaient beaucoup plus fermement que les autres l'idée qu'ils puissent être humiliés par un de leurs camarades, ce qui peut traduire aussi une estime de soi plus élevée. Celle-ci pourrait être reliée à « la culture de fierté et d'autodéfense » plus développée dans les familles originaires de ces pays, que les auteurs placent à la base de cette situation **[6]**.

6. En situation d'enquête, les personnes interrogées peuvent chercher à donner d'elles-mêmes l'image la plus favorable possible. C'est ce qu'on appelle l'effet de « désirabilité ».

□ UNE ESTIME DE SOI PLUS FORTE QUAND LE JEUNE COMMUNIQUE INTENSÉMENT AVEC SES PARENTS

L'impact relativement sensible du genre et de l'origine immigrée sur le degré d'estime de soi attire d'autant plus l'attention que les autres caractéristiques familiales jouent très peu. Le seul domaine où les différences d'origine sociale semblent peser est celui des relations sociales. Les enfants d'agriculteurs apparaissent plus confiants dans leur capacité à se faire des amis alors que les enfants d'inactifs se sentent au contraire plus vulnérables sur cet aspect (*tableau 2*). Mais ces effets ne sont pas confirmés dans les analyses toutes choses égales par ailleurs et, quelle que soit la dimension observée, l'impact du milieu social semble toujours négligeable. Une remarque identique peut être faite pour le degré de diplôme des parents auquel n'est associé aucun effet significatif notable et qui, pour cette raison, n'a pas été retenu comme variable explicative. Par ailleurs, les autres caractéristiques morphologiques de la famille, comme sa taille ou la structure parentale, semblent aussi n'avoir qu'un impact très limité sur le regard que le jeune porte sur lui-même. Les jeunes de familles monoparentales apparaissent moins satisfaits de leur sociabilité : seulement 28 % d'entre eux se situent parmi les jeunes ayant une forte estime de soi dans ce domaine (*tableau 2*). Mais, toutes choses égales par ailleurs, l'effet mis en évidence semble bien ténu.

Ce rôle, très en retrait, des caractéristiques morphologiques de la famille dans la construction de l'estime de soi des jeunes n'étonnera pas dans la mesure où il apparaît bien en phase à la fois avec l'âge des personnes interrogées dans l'enquête et la littérature traitant de ce sujet. D'une part, à 18 ans en moyenne, les jeunes ont tendance à s'émanciper fortement de leur famille et leur image de soi est sans doute beaucoup plus sensible aux jugements du groupe des pairs qu'à ceux de leurs parents. Par ailleurs, cette indépendance de l'estime de soi par rapport au milieu familial se retrouve dans les résultats de nombreuses recherches **[10, 11, 15]**.

Un tel constat ne doit néanmoins pas déboucher sur l'idée d'une totale indépendance du degré d'estime de soi du jeune par rapport à son milieu familial. En effet, si la place de la famille dans la hiérarchie sociale ou sa composition n'ont pour ainsi dire pas d'effets, le regard que le jeune porte sur lui-même est en revanche sensible à la qualité des relations avec les parents. Ce dernier aspect était mesuré dans l'enquête par la fréquence des conversations sur l'avenir professionnel. Plus le jeune parle fréquemment de son avenir professionnel avec ses parents, plus son estime de soi est élevée. Ce lien touche les trois formes d'estime de soi observées dans cette étude, mais il apparaît légèrement plus marqué pour l'image de soi physique et sociale que pour la confiance en soi : quand les jeunes déclarent parler très fréquemment de leur avenir professionnel avec leurs parents, la part de personnes interrogées se situant parmi le tiers de jeunes ayant de l'estime de soi la plus élevée atteint respectivement 37 % et 38 % dans les deux premiers domaines et 35 % dans le dernier ; elles sont proches de 30 % quand les conversations familiales sur l'avenir professionnel sont rares ou inexistantes (*tableau 6*).

Les analyses toutes choses égales par ailleurs confirment que la fréquence des conversations est toujours l'une des caractéristiques individuelles les plus prédictives de la probabilité d'avoir une forte estime de soi (*tableau 5*). Elles montrent aussi que le lien est plus prononcé en matière d'image de soi physique et sociale que pour la confiance en soi. C'est

donc beaucoup plus par son mode de fonctionnement que par ses caractéristiques objectives que la famille intervient sur l'estime de soi des enfants. Cette constatation n'est pas nouvelle et apparaît tout particulièrement en phase avec les travaux réalisés au début des années quatre-vingt dix sur l'impact des styles éducatifs sur l'estime de soi et la réussite scolaire [15]. Par ailleurs, on verra que cette conclusion ne vaut pas seulement pour la structure familiale mais peut aussi être étendue à l'établissement scolaire fréquenté.

De manière moins prononcée, le degré d'estime de soi du jeune ne semble pas non plus totalement indépendant de l'histoire familiale. Si le divorce ou la séparation des parents n'ont pas d'impact significatif, en revanche, les jeunes dont l'un des parents est décédé ou a eu une maladie grave présentent une estime de soi physique et une confiance en soi plus faibles. C'est sur le dernier aspect que, globalement, l'impact de ces situations semble le plus marqué (*tableau 6*). Mais une fois les autres caractéristiques contrôlées, l'impact négatif associé à cette situation apparaît d'ampleur comparable pour l'image physique et la confiance en soi – l'effet mis en évidence restant toujours d'ampleur relativement réduite (*tableau 5*). Des résultats comparables se retrouvent quand c'est le jeune lui-même qui a été malade : avoir été confronté à des problèmes de santé débouche aussi sur une estime de soi physique et un degré de confiance en soi un peu moins assurés, mais sans néanmoins que la dimension apparaisse comme un facteur explicatif essentiel.

Tableau 6 – Proportion de jeunes ayant une forte estime de soi* selon les événements familiaux

		Image de soi physique	Image de soi sociale	Confiance en soi
Fréquence des conversations sur l'avenir professionnel	Très souvent	37,0	38,0	34,8
	Assez souvent	34,6	32,5	31,6
	Jamais ou rarement	31,2	29,6	29,2
Divorce ou séparation des parents	Pas de séparation	34,7	33,6	31,8
	Avant 11 ans	29,1	29,6	30,0
	Entre 11 ans et 15 ans	34,7	31,3	31,0
	16 ans ou plus	33,2	32,6	31,2
Décès ou maladie grave des parents	Pas de décès ou de maladie	34,9	33,1	32,2
	Avant 11 ans	28,4	32,6	30,6
	Entre 11 ans et 15 ans	30,3	33,3	27,3
	16 ans ou plus	30,0	31,4	26,3
Le jeune a eu des problèmes de santé pendant sa scolarité	Oui	29,7	31,8	26,3
	Non	34,9	33,2	32,5

* On considère que les jeunes ont une forte estime de soi quand ils se situent parmi le tercile supérieur de la distribution totale des scores de la dimension considérée.

Lecture : 37,0 % des jeunes qui parlent fréquemment de leur avenir professionnel font partie du tiers des jeunes qui ont l'image de soi physique la plus positive.

Source : MEN-DEP, panel d'élèves du second degré recruté en 1995, enquête *Jeunes 2002*.

□ LA SITUATION SCOLAIRE INFLUE PEU SUR LE DEGRÉ D'ESTIME DE SOI DU JEUNE...

L'enquête *Jeunes 2002* a eu lieu à un moment où les personnes interrogées avaient presque toutes déjà vécu les grandes orientations du secondaire : en fin de troisième, pour choisir entre la voie générale et la voie professionnelle, et en fin de seconde pour, en cas d'orientation en second cycle général et technologique, arrêter la série du baccalauréat. Quand ils ont répondu à l'enquête, les jeunes se trouvaient donc dans des situations scolaires fortement différenciées, allant de la terminale scientifique à la sortie précoce du système éducatif, et qui reflètent en grande partie les différences de réussite scolaire survenues au cours des études secondaires. Le caractère fortement structurant de la filière scolaire fréquentée sur les représentations a souvent été mis en évidence, les jeunes ayant le plus souvent une conscience très vive de leur place dans la hiérarchie scolaire [8]. On en trouvera encore un exemple dans l'analyse du vécu de l'orientation présentée dans ce numéro [2].

On pouvait donc s'attendre à ce que la filière fréquentée ait aussi un impact marqué sur l'image de soi des jeunes, les situations scolaires les plus socialement valorisées, comme la série scientifique, étant associées à une plus forte estime de soi. Or, il n'en est rien. D'une part, les différences de situation scolaire n'ont qu'une influence réduite sur l'estime de soi des jeunes : les écarts observés ne touchent le plus souvent qu'un nombre restreint de jeunes et présentent souvent une ampleur limitée. D'autre part, ce n'est pratiquement jamais parmi les élèves fréquentant les filières les plus valorisées que l'on trouve l'image de soi la plus favorable.

NOTES

7. Rappelons qu'il s'agit des élèves qui ont mis un terme à leur formation initiale au cours des sept premières années de leur scolarité secondaire. Les trois quarts d'entre eux sont sortis du système éducatif sans qualification.

8. Il s'agit d'élèves ayant redoublé deux fois au cours de leurs études secondaires. Un peu plus de 2 % des personnes interrogées dans l'enquête *Jeunes 2002* connaissaient cette situation scolaire.

Le rôle que joue la situation scolaire doit être apprécié séparément chez les garçons et chez les filles. En effet, ces dernières ayant une estime de soi toujours inférieure à celle des garçons, la fréquentation, en première et terminale, de filières fortement féminisées comme les séries littéraires ou sciences médico-sociales (SMS), donne bien naturellement lieu à une image de soi moins favorable. On recourra d'autant plus à des analyses séparées que l'appartenance à une même situation scolaire génère souvent des effets différents selon le sexe.

Chez les garçons, c'est principalement au niveau de l'image sociale et physique que les différences de situation scolaire jouent. Dans ces deux domaines, l'estime de soi du jeune est toujours plus faible quand il est scolarisé en première ou terminale scientifiques, alors que ce sont les jeunes dans les situations scolaires les moins favorables qui s'apprécient le plus positivement. Ainsi, 41 % des lycéens scientifiques appartiennent au tiers de jeunes ayant l'estime de soi physique la plus élevée, alors que plus de la moitié des sortants⁷, des élèves encore en seconde⁸ et des lycéens professionnels sont dans ce cas (*tableau 7*). La prise en compte de l'image de soi sociale fait apparaître des résultats similaires. Si 34 % des lycéens scientifiques font partie des jeunes qui présentent l'estime de soi sociale la plus forte, cette proportion est proche de 45 % parmi les lycéens professionnels, les sortants et les élèves qui préparent un brevet de technicien.

Raisonnement toutes choses égales par ailleurs confirme l'existence d'un clivage sensible sur l'image physique entre lycéens scientifiques et sortants, au bénéfice de ces derniers, mais fait disparaître les effets associés au fait d'être lycéen professionnel ou en seconde (*tableau 8*). En matière d'image sociale, l'analyse met exclusivement en évidence un impact négatif associé au fait d'être lycéen scientifique. Tout se passe donc comme si, parmi les garçons, le degré d'estime de soi physique et sociale fonctionnait en sens inverse du niveau de réussite scolaire. La fréquentation d'une filière sélective et exigeante, comme la série S, a des répercussions négatives sur le degré d'estime de soi physique et sociale, sans doute parce qu'elle implique des sacrifices en matière de sorties, de loisirs et de relations amicales, qui conduisent les lycéens scientifiques à avoir une

Tableau 7 – Proportion de jeunes ayant une forte estime de soi* selon les caractéristiques scolaires et le sexe

		Garçons			Filles		
		Image de soi physique	Image de soi sociale	Confiance en soi	Image de soi physique	Image de soi sociale	Confiance en soi
Redoublement au collège	Oui	48,8	42,1	37,2	23,7	27,3	21,9
	Non	44,5	38,5	41,2	22,9	26,6	24,5
Redoublement au lycée**	Oui	46,2	40,6	36,5	20,8	29,4	19,8
	Non	41,4	34,7	41,1	23,2	27,8	24,9
Situation scolaire au moment de l'enquête***	Terminale ou première S	40,5	33,9	40,8	23,4	26,5	24,2
	Terminale ou première L	41,4	35,0	38,6	23,5	27,9	24,9
	Terminale ou première ES	45,5	41,1	39,2	22,2	29,0	24,3
	Seconde générale et techn.	53,2	41,1	35,4	16,0	36,7	14,0
	Terminale ou première STI	44,2	38,2	41,4	ns	ns	ns
	Terminale ou première STT	41,2	41,7	36,9	20,9	25,6	23,2
	Terminale ou première SMS	ns	ns	ns	17,1	23,2	21,8
	Terminale ou première BT	44,3	45,0	42,0	23,7	22,6	19,4
	Première d'adaptation	ns	ns	ns	21,6	24,0	19,2
	Lycéen professionnel	50,4	43,9	39,0	24,8	26,6	23,2
	Apprenti	47,0	39,0	39,0	27,7	25,2	31,1
	Sortis de formation initiale	53,0	43,2	42,5	25,7	24,3	26,1
Ensemble		45,9	39,7	39,9	23,1	26,8	23,8

* On considère que les jeunes ont une forte estime de soi quand ils se situent parmi le tercile supérieur de la distribution totale des scores de la dimension considérée.

** Lycéens généraux et technologiques seulement.

*** La série STL, dont les effectifs parmi les répondants de l'enquête *Jeunes 2002* ne sont pas suffisants pour distinguer les filles et les garçons n'a pas été retenue.

ns : non significatif (effectifs inférieurs à 100).

Lecture : 48,8 % des garçons qui ont redoublé au collège font partie du tiers des jeunes qui ont l'image physique la plus positive.

Source : MEN-DEP, panel d'élèves du second degré recruté en 1995, enquête *Jeunes 2002*.

Tableau 8 – Impact toutes choses égales par ailleurs des caractéristiques scolaires sur l'estime de soi* des garçons et des filles

		Garçons			Filles		
		Image de soi physique	Image de soi sociale	Confiance en soi	Image de soi physique	Image de soi sociale	Confiance en soi
Âge d'entrée en sixième	10 ans	- 0,29**	ns	ns	ns	ns	0,74***
	11 ans	référence	référence	référence	référence	référence	référence
	12 ans	ns	ns	ns	ns	ns	ns
	13 ans	ns	ns	ns	0,67***	ns	ns
Redoublement au collège	oui	0,14**	0,11**	- 0,15***	ns	ns	ns
	non	référence	référence	référence	référence	référence	référence
Redoublement au lycée**	oui	ns	0,18***	- 0,20**	ns	0,21**	ns
	non	référence	référence	référence	référence	référence	référence
Situation scolaire au moment de l'enquête	Terminale ou première S	- 0,20*	- 0,31***	ns	ns	ns	ns
	Terminale ou première ES	référence	référence	référence	référence	référence	référence
	Terminale ou première L	ns	ns	ns	ns	ns	ns
	Seconde générale et techn.	ns	ns	ns	ns	0,46***	- 0,60***
	Terminale ou première STI	ns	ns	ns	-	-	-
	Terminale ou première STT	-	-	-	-	ns	ns
	Terminale ou première SMS	ns	ns	ns	- 0,33*	ns	ns
	Terminale ou première BT	ns	ns	ns	ns	ns	ns
	Première d'adaptation	ns	ns	ns	ns	ns	ns
	Lycéen professionnel	ns	ns	ns	ns	ns	ns
	Apprenti	ns	ns	ns	ns	ns	0,45***
	Sortis de formation initiale	0,31**	ns	0,28*	ns	ns	0,30*

* On considère que les jeunes ont une forte estime de soi quand ils se situent parmi le tercile supérieur de la distribution totale des scores de la dimension considérée.

** Lycéens généraux et technologiques seulement.

*** La série STL, dont les effectifs parmi les répondants de l'enquête *Jeunes 2002* ne sont pas suffisants pour distinguer les filles et les garçons, n'a pas été retenue.

Pour les mêmes raisons d'effectifs, la série STT n'est pas retenue pour les garçons ainsi que la série STI pour les filles.

Lecture : à autres caractéristiques familiales et scolaires comparables, les garçons entrés en sixième à l'âge de 10 ans ont moins de chances de faire partie du tiers de jeunes dotés de l'image physique la plus positive, puisque le coefficient est négatif (- 0,29) et significatif ($p < .05$). L'impact net de l'âge et de la filière est estimé dans les mêmes conditions qu'au tableau 5. L'impact des redoublements au collège et au lycée a été estimé dans des régressions indépendantes ne comportant pas la situation scolaire au moment de l'enquête.

*** : $p < .01$ ** : $p < .05$ * : $p < .10$.

Source : MEN-DEP, panel d'élèves du second degré recruté en 1995, enquête *Jeunes 2002*.

expérience de vie moins riche dans ces deux domaines. En revanche, la situation scolaire des garçons a peu d'effet sur leur degré de confiance en soi. Globalement, c'est parmi les sortants et les élèves préparant un brevet de technicien qu'il est plus élevé alors qu'en revanche, les lycéens encore en seconde expriment l'appréciation la moins positive. Mais à autres caractéristiques comparables, seul un léger impact positif associé au fait d'être sorti du système éducatif apparaît (*tableau 5*).

Parmi les filles, c'est dans ce dernier domaine de la confiance en soi que les différences de situation scolaire ont les répercussions les plus fortes. Seulement 14 % des élèves encore en seconde, mais respectivement 31 % des apprenties et 26 % des sortantes font partie du tiers de jeunes qui présentent la confiance en eux la plus élevée (*tableau 7*). Ce clivage réapparaît quand l'impact de la situation scolaire est estimé à autres caractéristiques comparables (*tableau 8*). C'est donc exclusivement parmi les élèves aux résultats les plus fragiles – à peine une jeune fille sur dix – que les différences de situations scolaires jouent. Les filles encore en seconde en 2002 ont une confiance en elles sans doute d'autant plus faible qu'elles se trouvent dans une situation contradictoire : elles doivent concilier leur faible niveau de performances avec la volonté de poursuivre à tout prix des études longues, qui a pu se traduire par l'acceptation d'un double redoublement. Les apprenties et les sortantes sont en revanche libérées des contraintes scolaires et confrontées à des exigences très différentes, plus adaptées à leur formes de compétences, ce qui leur permet de reprendre confiance en elles.

La situation des filles les plus en retard scolairement, celles encore en seconde, attire aussi l'attention en matière d'images physique et sociale. En effet, elles se singularisent par une estime de soi physique plus faible alors qu'en revanche, elles affichent une image de soi sociale beaucoup plus favorable. Seulement 16 % d'entre elles font partie des jeunes ayant de l'estime de soi la plus élevée dans le premier domaine alors que 37 % d'entre elles partagent cette situation lorsqu'il s'agit d'apprécier leur capacité à se faire des amis. Mais à autres caractéristiques comparables, seule l'image de soi sociale laisse apparaître une différence significative. On peut penser que dans

ce domaine, la différence de maturité liée au fait d'être de deux ans plus âgées que leurs condisciples joue à plein. Les jeunes filles encore en seconde développent d'autant plus une image sociale favorable qu'elles vivent plus fréquemment des relations amicales ou sentimentales que beaucoup de leurs camarades de classe. Parallèlement, on observe une estime de soi physique, toutes choses égales par ailleurs, plus faible parmi les élèves de la série sciences médico-sociales (SMS), comme si le fait de fréquenter une classe fortement féminisée – et regroupant donc des élèves ayant une image physique moins favorable – affaiblissait encore, par un effet de pairs, le degré d'estime de soi physique des filles (*tableau 8*).

C'est donc l'idée d'une relative indépendance entre la place dans la hiérarchie scolaire et l'image de soi qui prédomine dans ces résultats. Ce n'est jamais parmi les meilleurs élèves que l'on observe le degré d'estime de soi le plus élevé – et celui-ci semble même fonctionner en sens opposé du degré de réussite, les sortants, les apprentis et les lycéens professionnels présentant souvent l'estime de soi la plus forte. Les résultats similaires obtenus dans des études antérieures [11, 18, 19] permettent d'avancer plusieurs éléments d'explications. D'une part, c'est d'abord dans son environnement immédiat que se construit l'image de soi du jeune et c'est en priorité à ses camarades de classe qu'il se compare [10]. Comme le note Jendoubi, tout se passe donc comme si « *la situation dans le groupe était plus influente que l'image du groupe dans la société* » [14], tant et si bien, que l'estime de soi du jeune peut être comparée à un compteur qui serait remis à zéro en aval de tout palier d'orientation : le jeune va s'apprécier comparativement à ses nouveaux condisciples et beaucoup moins par rapport aux élèves qui ont obtenu une orientation plus favorable. D'autre part, dans la population de jeunes étudiée ici, le degré d'estime de soi a d'autant plus tendance à s'affranchir des hiérarchies scolaires que l'école constitue de moins en moins une instance dominante de socialisation : certains jeunes ont déjà mis fin à leur formation initiale et les personnes interrogées dans l'enquête sont à un âge où les expériences extra scolaires prennent de plus en plus de poids dans la construction de l'identité. Enfin, on ne peut tout à fait exclure l'existence d'effets de « désirabilité », les jeunes placés dans les situations

les moins favorables cherchant à se montrer sous leur meilleur jour. Mais dans la littérature [10], ce type de comportement touche surtout les réponses aux échelles mesurant l'estime de soi dans les domaines purement scolaires.

... MAIS LES FILLES ENTRÉES EN SIXIÈME AVEC UN AN D'AVANCE MANIFESTENT UNE PLUS FORTE CONFIANCE EN ELLES

Reste toutefois que ce constat global souffre au moins une exception. En effet, les filles entrées en sixième avec un an d'avance se distinguent par une confiance en soi supérieure à celles de leurs camarades. Globalement, l'âge d'entrée en sixième semble avoir des effets assez marqués sur le degré d'estime de soi. L'image sociale et l'image physique sont d'autant plus positives que le jeune est entré en sixième avec retard et a donc passé toute sa scolarité en étant relativement plus âgé que la moyenne de ses camarades. C'est surtout sur l'image physique que les écarts apparaissent prononcés : 41 % des jeunes entrés en sixième avec deux ans de retard et seulement 30 % de ceux qui avaient un an d'avance font partie des jeunes qui considèrent le plus favorablement leur aspect physique (*tableau 2*). La confiance en soi fait apparaître des écarts d'ampleur presque comparable, mais l'âge joue ici en sens inverse. C'est en effet parmi les élèves les plus en avance au début de leur scolarité secondaire qu'elle est la plus assurée, sachant que le clivage mis en évidence les distingue de tous les autres : à 11 ans ou plus, aucune différence d'appréciation n'apparaît plus dans les jugements que portent les jeunes sur leur degré de confiance en soi.

Mais à autres caractéristiques comparables, le lien entre âge et estime de soi constitue un phénomène surtout marqué chez les filles. D'une part, c'est seulement parmi elles qu'à l'entrée en sixième avec un an d'avance est associée une confiance en soi nettement plus forte, alors qu'un tel effet ne se retrouve pas chez les garçons (*tableau 8*). On sait que les jeunes qui entrent en sixième avec un an d'avance conservent le plus souvent cet avantage au cours de leur scolarité secondaire [4]. C'est donc à leur

excellence scolaire qu'il faut sans doute attribuer cette plus grande confiance en soi, et les quelque 3 % de jeunes filles dans cette situation scolaire constituent l'une des rares sous-populations dont la réussite scolaire a pu être associée au cours de cette étude à un surcroît significatif de confiance en soi.

Par ailleurs, les filles les plus âgées, qui sont entrées en sixième avec deux ans de retard, apprécient plus positivement leur image physique. Cette estime de soi, plus forte dans ce domaine, trouve sa correspondance chez les garçons, mais la situation est alors inversée : ce ne sont pas les élèves les plus en retard qui s'apprécient le plus positivement, mais ceux qui sont les plus jeunes qui jugent plus sévèrement leur apparence physique.

LE REDOUBLEMENT AU COLLÈGE OU AU LYCÉE S'ACCOMPAGNE D'UNE LÉGÈRE BAISSSE DE CONFIANCE EN SOI CHEZ LES GARÇONS

Prendre en compte les retards scolaires accumulés durant les études secondaires, en regardant le lien entre le redoublement au collège ou au lycée et l'estime de soi, renforce le constat d'une relative indépendance entre image de soi et passé scolaire. Compte tenu du manque d'ambition dont font preuve les redoublants lors des procédures d'orientation [1, 5, 7], on pourrait s'attendre à ce qu'ils manifestent une estime de soi sensiblement plus faible que les autres jeunes. Or, cette situation n'apparaît que parmi les garçons et quelle que soit la dimension observée, c'est la modestie des écarts qui attire d'abord l'attention. En matière d'estime de soi, les redoublants du secondaire ne se distinguent toujours que légèrement des autres jeunes.

La faiblesse des écarts associés au redoublement apparaît d'emblée. Parmi les garçons, le redoublement s'accompagne d'une baisse de la confiance en soi, mais d'une image physique et sociale plus favorable (*tableau 7*). Mais ce dernier effet ne donne lieu à des différences de représentations conséquentes que lorsque le redoublement a eu lieu au lycée. L'impact du redoublement sur l'estime de soi des filles semble

encore plus ténue. Tant au niveau du collège que du lycée, il semble sans conséquence sur l'image physique ou sociale. En revanche, on observe une légère baisse de la confiance en soi quand le redoublement est survenu au lycée.

Estimer toutes choses égales par ailleurs l'impact du redoublement débouche sur des résultats à peine différents. Le degré d'estime de soi des filles semble relativement indépendant du fait qu'elles aient ou non redoublé. Seul apparaît un léger impact positif sur l'image sociale, associé au redoublement au lycée qui peut être relié aux différences de maturité évoquées plus haut au sujet des élèves encore en seconde (*tableau 8*). Si le redoublement au collège donne toujours lieu à des effets significatifs parmi les garçons, ces effets frappent par leur ampleur très réduite et vont dans le sens des observations « brutes » précédentes, une image sociale et physique légèrement plus valorisée et une baisse relativement ténue de la confiance en soi. Ces deux tendances se retrouvent au niveau du redoublement au lycée, mais partiellement, car aucun effet significatif n'apparaît pour l'image physique. En revanche, l'image de soi sociale plus positive et la diminution de la confiance en soi constituent des phénomènes un peu plus marqués que pour le redoublement survenu au collège, très certainement parce qu'il s'agit d'un événement plus récent.

NOTES

9. Cet indicateur global est un score additif qui prend en compte l'ensemble des réponses aux différentes questions sur l'établissement. Plus il est élevé, plus le jeune a une vision positive de son établissement scolaire. Ce score a été discrétisé dans une variable à trois modalités construite à partir des terciles qui séparent une série statistique en trois parties égales.

10. Les modèles présentés au *tableau 10* contrôlent les aspects suivants : sexe, catégorie socioprofessionnelle de la personne de référence, activité professionnelle ou non de la mère, structure parentale, rang dans la fratrie, taille de la famille, décès ou maladie grave d'un parent, divorce ou séparation des parents, fréquence des conversations sur l'avenir professionnel, situation scolaire détaillée au moment de l'enquête et secteur de l'établissement.

11. Tant les résultats bruts que les estimations nettes ont tendance à faire apparaître sur certaines questions des courbes en « U », comme si la réponse du jeune se positionnait sur des modalités d'autant plus tranchées (« non, pas du tout » ou « oui, tout à fait ») que son estime de soi était élevée. On peut donc se demander si ce n'est pas plus sur la formulation d'un jugement assuré que sur l'expression d'une appréciation positive que le degré d'estime de soi est susceptible d'influencer sa perception de son établissement scolaire.

Tout se passe donc comme si, à l'issue des grandes orientations du secondaire, les jeunes fréquentaient des filières où ils ont retrouvé des élèves de niveau scolaire comparable et qui constituent par là-même un environnement dans lequel le redoublement est moins stigmatisant – ne serait-ce que parce qu'il peut constituer une caractéristique largement partagée. Par ailleurs, ils sont à un moment de leur devenir où l'école perd de son importance en matière de construction de l'image de soi. Les blessures d'amour-propre infligées par leur échec scolaire antérieur sont déjà largement derrière eux et il n'est donc pas étonnant que le redoublement n'ait plus d'effets très marqués sur le regard qu'ils portent sur eux-mêmes.

□ LE DEGRÉ D'ESTIME DE SOI EST D'AUTANT PLUS ÉLEVÉ QUE LE JEUNE EST SATISFAIT DE SON ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE

L'un des volets de l'enquête *Jeunes 2002* était consacré à la manière dont les personnes interrogées percevaient leur établissement scolaire. Il leur était demandé d'exprimer, sur une échelle en quatre postes, leur niveau de satisfaction sur six aspects : la discipline, l'aide aux élèves en difficulté, les relations entre élèves, la sécurité, la sélection et bonne réputation de l'établissement. Les apprentis et les sortants devaient indiquer leur point de vue sur le dernier établissement scolaire fréquenté, mais dans le cadre de cette étude, il est apparu plus opportun de concentrer l'analyse du lien entre perception de l'établissement et estime de soi sur les seuls lycéens, pour disposer d'une population homogène et éviter, en particulier, les effets induits par le caractère *a posteriori* des jugements formulés par les jeunes qui n'étaient plus scolarisés au moment de l'enquête. Outre une analyse détaillée de la manière dont les jeunes perçoivent leur lycée par rapport aux six thèmes proposés, les données recueillies ont permis de construire un indicateur global de satisfaction⁹ qui prend en compte l'ensemble des réponses du jeune.

Forte estime de soi et perception positive du lycée semblent entretenir des relations étroites. Quel que soit le domaine considéré, les jeunes qui sont les plus

satisfaits de leur établissement scolaire sont également ceux qui présentent l'estime de soi la plus élevée (*tableau 9*). Au niveau du degré global de satisfaction, les écarts mis en évidence sont prononcés puisqu'ils sont toujours égaux ou supérieurs à dix points. Ils tendent à suggérer que le fonctionnement de l'établissement joue dans les deux sens : quand les élèves sont faiblement satisfaits de leur établissement, seuls un peu plus de 25 % présentent l'estime de soi la plus positive dans les trois domaines pris en compte dans l'étude, contre près de 40 % parmi les jeunes qui jugent le plus favorablement leur lycée. L'analyse, toutes choses égales par ailleurs¹⁰ confirme amplement ce constat. L'estime de soi est toujours d'autant plus forte que le jeune est satisfait de son lycée, sachant que cet effet positif est un peu plus marqué sur l'image sociale que sur l'image physique ou la confiance en soi (*tableau 10*).

L'analyse du lien entre chacun des aspects couverts par l'enquête et le degré d'estime de soi permet de préciser ce premier constat. L'image physique apparaît surtout sensible aux bonnes relations entre élèves et à l'aide apportée aux élèves en difficultés (*tableau 10*). Ces deux aspects se retrouvent dans l'explication du niveau d'estime de soi sociale, sachant que c'est le premier d'entre eux qui pèse de manière déterminante. Mais il est bien évident que l'interprétation de ce dernier lien doit être prudente. En effet, si l'intensité de la relation ne fait guère de doute, son sens peut poser question : on ne peut pas exclure que le jeune juge plus favorablement les relations entre élèves dans son établissement quand lui-même est très assuré dans ses relations avec ses pairs¹¹. Par ailleurs, l'estime de soi sociale

Tableau 9 – Pourcentage de jeunes ayant une forte estime de soi* selon la perception de l'établissement

		Image de soi physique	Image de soi sociale	Confiance en soi
Degré global de satisfaction sur l'établissement fréquenté	Faible	29,2	27,6	25,9
	Moyenne	30,2	30,2	29,5
	Forte	38,7	39,5	36,6
Bonne discipline	Non pas du tout	37,9	36,1	33,6
	Non, pas vraiment	31,4	30,1	28,9
	Oui, assez	31,1	30,2	29,4
	Oui, tout à fait	38,8	40,5	36,2
Les élèves en difficulté sont bien aidés	Non pas du tout	34,3	33,4	29,4
	Non, pas vraiment	29,9	31,1	29,3
	Oui, assez	32,6	30,9	30,6
	Oui, tout à fait	42,3	43,2	37,5
Il ya de bonnes relations entre élèves	Non pas du tout	27,5	24,0	28,0
	Non, pas vraiment	26,8	21,2	23,8
	Oui, assez	31,3	29,9	29,9
	Oui, tout à fait	43,2	49,3	39,4
Les élèves se sentent en sécurité	Non pas du tout	33,7	32,5	30,6
	Non, pas vraiment	29,3	30,7	28,3
	Oui, assez	31,0	29,2	27,9
	Oui, tout à fait	38,8	40,0	38,1
La sélection y est trop forte	Non pas du tout	35,6	34,6	33,4
	Non, pas vraiment	31,3	30,4	30,5
	Oui, assez	33,1	33,5	29,3
	Oui, tout à fait	34,4	37,6	28,8
Bonne réputation	Non pas du tout	35,6	34,6	30,9
	Non, pas vraiment	29,3	29,6	28,6
	Oui, assez	32,0	30,1	29,2
	Oui, tout à fait	36,1	37,9	35,1

* On considère que les jeunes ont une forte estime de soi quand ils se situent parmi le tercile supérieur de la distribution totale des scores de la dimension considérée.

Lecture : lorsqu'ils sont faiblement satisfaits de leur établissement scolaire, 29,2 % des jeunes font partie du tiers des jeunes qui ont l'image de soi physique la plus positive.

Source : MEN-DEP, panel d'élèves du second degré recruté en 1995, enquête *Jeunes 2002*.

Tableau 10 – Impact toutes choses égales par ailleurs de la perception de l'établissement sur l'estime de soi*

		Image de soi physique	Image de soi sociale	Confiance en soi
Degré global de satisfaction sur l'établissement fréquenté	Faible	Référence ns	Référence 0,15***	Référence 0,17***
	Moyenne			
	Forte	0,44***	0,57***	0,47***
Bonne discipline	Non pas du tout	Référence	Référence	Référence
	Non, pas vraiment	- 0,22**	- 0,23**	- 0,21**
	Oui, assez	- 0,20**	0,18*	- 0,17*
	Oui, tout à fait	ns	0,29***	ns
Les élèves en difficulté sont bien aidés	Non pas du tout	Référence	Référence	Référence
	Non, pas vraiment	- 0,16**	ns	ns
	Oui, assez	ns	ns	ns
	Oui, tout à fait	0,35***	0,44***	0,38***
Il ya de bonnes relations entre élèves	Non pas du tout	Référence	Référence	Référence
	Non, pas vraiment	ns	ns	- 0,26**
	Oui, assez	ns	0,29**	ns
	Oui, tout à fait	0,48***	1,07***	0,30***
Les élèves se sentent en sécurité	Non pas du tout	Référence	Référence	Référence
	Non, pas vraiment	ns	ns	ns
	Oui, assez	ns	ns	ns
	Oui, tout à fait	0,32***	0,42***	0,30***
La sélection y est trop forte	Non pas du tout	Référence	Référence	Référence
	Non, pas vraiment	- 0,24***	- 0,21***	- 0,16***
	Oui, assez	- 0,14**	ns	- 0,21***
	Oui, tout à fait	ns	ns	- 0,22**
Bonne réputation	Non pas du tout	Référence	Référence	Référence
	Non, pas vraiment	- 0,23**	- 0,19**	ns
	Oui, assez	ns	- 0,15*	ns
	Oui, tout à fait	ns	0,20**	0,19**

* On considère que les jeunes ont une forte estime de soi quand ils se situent parmi le tercile supérieur de la distribution totale des scores de la dimension considérée.

*** p < .01 ** p < .05 * p < .10 ns non significatif.

Lecture : à caractéristiques familiales et scolaires comparables, les jeunes ont plus de chances de faire partie du tiers des jeunes qui ont l'image de soi physique la plus positive quand ils expriment un fort niveau de satisfaction sur leur établissement scolaire puisque le coefficient est positif (0,44) et significatif (p < .01).

Source : MEN-DEP, panel d'élèves du second degré recruté en 1995, enquête *Jeunes 2002*.

est aussi d'autant plus élevée que la discipline, la sécurité et la réputation de l'établissement sont jugées positivement par les élèves. L'impact des bonnes relations entre élèves réapparaît quand l'analyse se porte sur le degré de confiance en soi. Mais celui-ci dépend aussi de la manière dont les élèves aux résultats les plus fragiles sont aidés, la confiance en soi des jeunes étant plus élevée quand la prise en charge de la difficulté scolaire est efficace.

On voit donc que les relations entre élèves apparaissent toujours déterminantes, ce qui est bien en phase avec l'âge des jeunes interrogés dans l'enquête : à dix-huit ans en moyenne, le jugement des pairs a une importance essentielle dans la construction de l'estime de soi. Mais celle-ci n'est pas non plus indépendante du regard que portent les enseignants sur leurs élèves : lorsque ceux qui sont en difficultés bénéficient d'une aide efficace, l'estime de soi se renforce dans tous les domaines. Dans le même ordre d'idée, on notera que plus les jeunes estiment la sélection forte, moins ils ont confiance en eux (*tableau 10*). Le fonctionnement de l'établissement apparaît donc comme un paramètre important dans la construction de l'estime de soi des jeunes et ces résultats suggèrent que le développement de relations harmonieuses entre élèves et un traitement efficace et non stigmatisant de la difficulté scolaire devraient constituer des objectifs prioritaires en matière de pilotage des établissements scolaires.

LA RÉUSSITE SCOLAIRE ULTÉRIEURE DU JEUNE ET SES PROJETS D'ÉTUDES SUPÉRIEURES SONT-ILS LIÉS À SON DEGRÉ D'ESTIME DE SOI ?

Sept ans après l'entrée en sixième, le degré d'estime de soi des jeunes dans les domaines physique, social et dans celui de la confiance en soi apparaît donc en étroite relation avec le genre, la situation de leur famille par rapport à l'immigration et la qualité relationnelle de leur environnement, mais peu influencé par les hiérarchies sociales et scolaires. D'une part, les jeunes interrogés sont au moment de l'enquête, pour la presque totalité d'entre eux, âgés

de 18 ans ou plus ; ils sont donc à un âge où ils construisent en grande partie leur identité en dehors de leur famille et de l'école. Par ailleurs, ces jeunes sont observés en aval des grandes orientations de l'enseignement secondaire. Ils sont donc placés dans des situations scolaires fortement différenciées, certains d'entre eux étant apprentis ou ayant quitté l'école. Les différences de réussite scolaire ont une influence d'autant plus réduite que ce n'est pas par rapport à l'ensemble des autres jeunes de leur âge que les personnes interrogées se comparent mais par rapport à ceux qui constituent leur environnement immédiat.

Mais que se passe-t-il quand on renverse la perspective ? Retrouve-t-on la relative indépendance qui vient d'être mise en évidence entre passé scolaire et image de soi ? Le niveau de réussite ultérieure du jeune est-il lié à son degré d'estime de soi dans les domaines physique et social ou encore dans celui de la confiance en soi ?

Répondre à ces questions implique de pouvoir disposer d'un protocole d'observation dans lequel la mesure de la réussite scolaire est postérieure à la prise d'information sur l'image de soi, et en même temps, pas trop éloignée dans le temps, pour que notamment des expériences parallèles à la scolarité n'aient pas infléchi, dans un sens ou dans un autre, le degré d'estime de soi du jeune. Dans cette perspective, le caractère longitudinal du panel 1995, qui comporte une actualisation annuelle de la situation et des résultats scolaires de l'élève, apporte des informations précieuses.

En effet, quelques semaines après avoir répondu à l'enquête lorsqu'ils étaient « à l'heure », l'année suivante quand ils avaient un an de retard, les jeunes du panel 1995 scolarisés en première et en terminale générales ou technologiques ont passé les épreuves du baccalauréat. Au travers de leur réussite ou non à l'examen et de la mention éventuellement obtenue, on dispose donc d'une mesure précise de leur niveau de réussite scolaire, qui est postérieure à l'enquête et peut être rapportée à leur degré d'estime de soi. Pour éviter toute « pollution » entre les deux mesures, les candidats à la session 2002 qui avaient répondu par téléphone et connaissaient leurs résultats au baccalauréat au moment où ils étaient interrogés, n'ont pas été retenus dans la population d'étude.

Dans le même esprit, lorsque le jeune a redoublé sa terminale, seuls les résultats obtenus à la première session (2002) ont été pris en compte. Par ailleurs, la population d'étude ne comprend pas non plus les candidats au baccalauréat technologique ; en effet, les mentions obtenues dans les deux types de baccalauréat ne sont pas directement comparables et surtout le champ des possibles dans l'enseignement supérieur est beaucoup plus ouvert pour les élèves des séries générales que pour ceux des séries technologiques. Les deux catégories d'élèves ne peuvent donc être directement comparées en matière de projets après le baccalauréat¹². Au total, ce ne sont donc que 4 731 élèves sur les 12 593 jeunes observés dans le cadre de cette étude qui seront analysés ici, soit 38 % de l'ensemble des personnes interrogées. Il s'agit d'une population doublement sélectionnée : non seulement elle est réduite aux seuls candidats au baccalauréat général, mais elle ne comprend aussi que les élèves parvenus « à l'heure » en terminale ou avec un an de retard, puisque seuls les résultats aux sessions 2002 et 2003 du baccalauréat étaient connus au moment de la rédaction de cette étude.

□ LE DEGRÉ DE CONFIANCE EN SOI ET LA RÉUSSITE AU BACCALAURÉAT GÉNÉRAL APPARAISSENT TRÈS LIÉS...

Ce caractère sélectionné de la population d'étude transparaît bien au travers du degré de réussite au baccalauréat. En effet, 85 % des jeunes ont obtenu le baccalauréat alors que le taux de réussite de l'ensemble des candidats au baccalauréat général pour la session 2002 était de 80 % [20]. Si 52 % des élèves réussissent cet examen avec une mention passable, 22 % l'ont obtenu avec une mention assez bien tandis que respectivement 9 % et 2 % sont devenus bacheliers avec des mentions bien et très bien. Regroupés dans une variable ordonnée¹³ ces résultats forment une échelle de réussite qui constitue une mesure relativement précise du niveau scolaire du jeune.

Trois tendances se dégagent nettement quand on observe le lien entre la place du jeune sur cette échelle

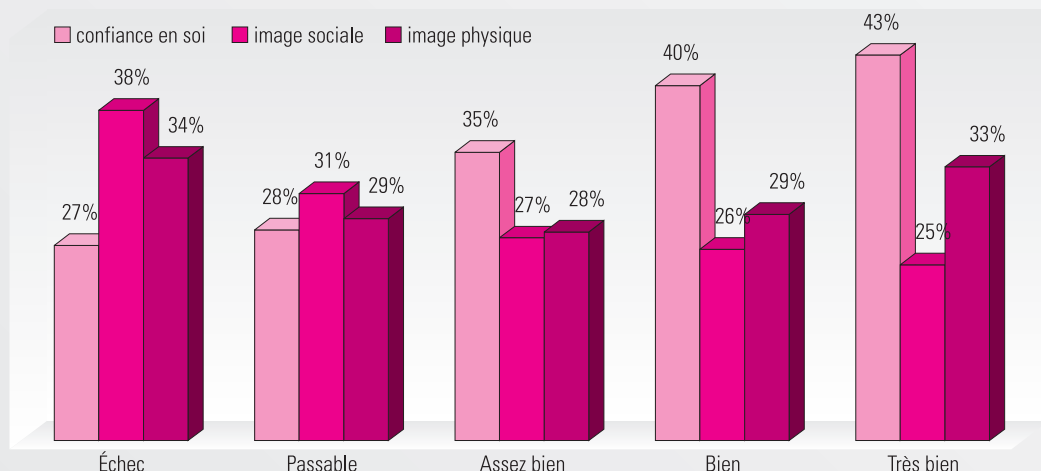
de réussite et son degré d'estime de soi dans les trois domaines analysés dans cette étude. Les jeunes qui ont la plus grande confiance en eux sont aussi ceux qui obtiennent les meilleurs résultats au baccalauréat. En effet, la part des élèves qui font partie du tiers de jeunes dotés de la confiance en soi la plus élevée est inférieure à 30 % quand le candidat a échoué ou n'a obtenu le diplôme qu'avec la mention passable, elle s'élève à 35 % quand il s'est vu décerner la mention assez bien et atteint respectivement 40 % et 43 % quand il a réussi à l'examen avec la mention bien ou très bien (*graphique 1*). C'est une relation contraire qui est mise en évidence pour l'image sociale. Celle-ci est plus forte quand l'élève est en situation de moindre réussite. Les jeunes dotés de l'image sociale la plus favorable représentent 38 % des candidats qui ont échoué mais ne constituent qu'un peu plus du quart de ceux qui ont réussi à l'examen avec mention. L'estime de soi physique fait apparaître un résultat plus déconcertant puisque c'est aux deux extrémités de la hiérarchie de la réussite scolaire qu'elle est la plus forte : en échec ou lauréat avec une mention très bien, le tiers des élèves présente une forte estime de soi dans ce domaine, alors que dans les autres situations les jeunes qui font preuve de l'image physique la plus favorable ne représentent que de 28 % à 29 % des candidats. Sur cette dimension, les écarts sont sensiblement plus resserrés que pour la confiance en soi ou l'image de soi sociale.

NOTES

12. Les mêmes traitements que ceux réalisés pour les bacheliers généraux ont néanmoins été mis en œuvre, de manière indépendante, sur les seuls candidats au baccalauréat technologique. Conformément aux résultats mis en évidence dans la première partie de l'étude, on n'observe pas parmi ces élèves, d'estime de soi plus faible que parmi les bacheliers généraux. En matière de lien entre réussite scolaire et estime de soi, les résultats sont très proches de ceux mis en évidence pour les candidats au baccalauréat général. En revanche, le degré d'estime de soi des candidats au baccalauréat technologique semble sans effet sur le degré d'ambition dans l'enseignement supérieur.

13. Cette échelle ordonnée est réduite à quatre modalités : échec, mention passable, mention assez bien, mention bien ou très bien. En effet, dans la population d'étude, les effectifs d'élèves ayant obtenu la mention très bien étaient insuffisants pour les distinguer dans les régressions séparées sur les filles et les garçons.

Graphique 1 – Relation brute entre estime de soi et réussite au baccalauréat
(% de jeunes se situant dans le tercile supérieur)



Lecture : 27 % des jeunes qui ont échoué au baccalauréat général font partie du tiers des jeunes qui présente la confiance en eux la plus élevée.

Source : MEN-DEP, panel d'élèves du second degré recrutés en 1995, enquête *Jeunes*.

Il va de soi que ces premiers résultats ne peuvent être pris « pour argent comptant ». En effet, les chances de réussir au baccalauréat et d'y obtenir une mention sont sensibles à beaucoup d'autres paramètres que le seul degré d'estime de soi. On sait ainsi que la réussite au baccalauréat est inégale selon l'origine sociale ou le genre ou encore qu'il est plus facile d'obtenir une mention très bien dans la série scientifique que dans la série littéraire. Pour apprécier avec précision l'impact du degré d'estime de soi sur la réussite au baccalauréat, il convient donc de raisonner toutes choses égales par ailleurs en contrôlant l'ensemble des caractéristiques familiales et scolaires susceptibles d'influer sur la réussite du jeune : genre, origine sociale, niveau de diplôme des parents, mais aussi retard scolaire et série du baccalauréat.

Une telle analyse confirme l'essentiel des résultats mis en évidence au niveau des relations brutes. La meilleure réussite au baccalauréat général s'observe chez les jeunes ayant la confiance en eux la plus élevée (*tableau 11*). Cette tendance s'observe chez les garçons comme chez les filles mais elle est deux fois plus marquée parmi ces dernières. L'ampleur de l'effet mis en évidence est loin d'être négligeable. Si les chances de réussite sont d'autant plus élevées que le jeune était parvenu en terminale sans redoubler dans l'enseignement secondaire et avait une mère fortement diplômée, les écarts de réussite associés au

degré de confiance en soi sont, toutes choses égales par ailleurs, plus prononcés que ceux liés à l'origine sociale, au niveau de diplôme du père ou à la série du baccalauréat.

□ ... MAIS LA RÉUSSITE AU BACCALURÉAT GÉNÉRAL EST PLUS FAIBLE QUAND L'ESTIME DE SOI SOCIALE EST FORTE

La relation négative entre image de soi sociale et réussite au baccalauréat général mise en évidence au niveau des résultats bruts réapparaît quand le lien est estimé toutes choses égales par ailleurs. Un jeune a une probabilité d'autant moins forte de passer avec succès l'examen du baccalauréat général que son estime de soi sociale est élevée (*tableau 11*). Cette relation s'observe quel que soit le genre, mais cette fois-ci, c'est chez les garçons qu'elle est deux fois plus prononcée. Tout se passe donc comme si, même dans cette population d'élèves relativement sélectionnés scolairement, une haute estime de soi sociale se forgeait dans des expériences qui ne sont pas toujours compatibles avec les exigences de la scolarité.

Un constat similaire peut être fait en matière d'estime de soi physique. Là encore, c'est une relation

négative entre estime de soi élevée dans ce domaine et degré de réussite au baccalauréat qui est mise en évidence par l'analyse toutes choses égales par ailleurs. En effet, une haute estime du physique est associée à une réussite moins élevée. Mais l'effet mis en évidence est de faible ampleur. Par ailleurs,

l'analyse détaillée selon le genre montre qu'il s'agit d'un phénomène exclusivement féminin : à autres caractéristiques comparables, les jeunes filles les plus assurées de leur physique ayant tendance à réussir un peu moins que les autres, comme si le sentiment de bénéficier d'un physique avantageux les conduisait à

Tableau 11 – Impact toutes choses égales par ailleurs du degré d'estime de soi sur la réussite au baccalauréat

Modalité de référence	Modalité active	Ensemble	Garçons	Filles
Sexe				
Garçon	Fille	0,28***		
CS de la personne de référence	Agriculteur	0,31*	ns	ns
Ouvrier qualifié	Commerçant, artisan	ns	ns	ns
	Cadre, chef d'entreprise	0,34***	ns	0,43***
	Enseignant	0,32**	ns	0,42**
	Profession intermédiaire	0,24**	ns	0,38***
	Employé	ns	ns	ns
	Ouvrier non qualifié	ns	ns	ns
Diplôme du père	Sans diplôme	ns	ns	ns
CAP	Certificat d'études primaires	ns	ns	ns
	Brevet, BEPC	ns	ns	ns
	BEP	ns	ns	ns
	Baccalauréat	ns	0,33*	ns
	Enseignement supérieur	0,37***	0,31*	0,45***
	Inconnu	ns	ns	ns
Diplôme de la mère	Sans diplôme	- 0,31**	ns	ns
CAP	Certificat d'études primaires	ns	ns	ns
	Brevet, BEPC	ns	ns	ns
	BEP	ns	ns	ns
	Baccalauréat	0,26**	ns	0,36**
	Enseignement supérieur	0,37***	0,34*	0,36**
	Inconnu	ns	ns	ns
Situation de la famille par rapport à l'immigration	Famille mixte	- 0,23**	- 0,47**	ns
Famille non immigrée	Famille immigrée	ns	ns	ns
Série du baccalauréat	Littéraire	- 0,29***	- 0,36***	- 0,28***
Scientifique	Économique et sociale	ns	ns	ns
Âge d'entrée en sixième	10 ans	0,56***	0,54***	0,56***
11 ans	12 ans et plus	- 0,87***	- 0,95***	- 0,81***
Redoublement secondaire	Oui	- 1,16***	- 1,27***	- 1,07***
Non				
Estime de soi physique	Tercile inférieur	ns	ns	ns
Second tercile	Tercile supérieur	- 0,14**	ns	- 0,26***
Estime de soi sociale	Tercile inférieur	0,18**	0,25*	0,17*
Second tercile	Tercile supérieur	- 0,35***	- 0,54***	- 0,20**
Confiance en soi	Tercile inférieur	- 0,22***	ns	- 0,25***
Second tercile	Tercile supérieur	0,36***	0,33***	0,39***

*** : $p < .01$ ** : $p < .05$ * : $p < .10$ ns : non significatif.

Lecture : la variable à expliquer est une variable ordonnée mesurant la réussite au baccalauréat par quatre modalités : échec, mention passable, mention assez bien, mention bien ou mention très bien. Le coefficient présenté estime l'impact propre de chaque caractéristique sur la probabilité de se situer à une position élevée sur cette échelle de réussite. Ainsi, à autres caractéristiques comparables, les jeunes qui présentent une confiance en soi élevée ont une probabilité plus forte d'obtenir le baccalauréat avec mention puisque le coefficient est positif (0,36) et significatif ($p < .01$). Le rang dans la fratrie, la taille de la famille, l'activité professionnelle ou non de la mère ainsi que la structure parentale ont été aussi contrôlés dans les modèles mais n'ont pas été représentés dans le tableau car ils ne donnent jamais lieu à des effets significatifs au seuil de 10 %.

Source : MEN-DEP, panel d'élèves du second degré recruté en 1995, enquête *Jeunes 2002*.

relativiser l'importance de la réussite scolaire. Mais, l'ampleur de l'effet reste limitée et le degré d'estime de soi physique représente une variable très secondaire dans l'explication des différences de réussite au baccalauréat.

❑ **LES PROJETS D'ÉTUDES SUPÉRIEURES DES GARÇONS SONT D'AUTANT PLUS AMBITIEUX QUE LEUR CONFIANCE EN EUX EST ÉLEVÉE**

Dans le système éducatif français, les parcours scolaires ne reflètent pas seulement le niveau de performances, mais sont aussi largement façonnés par les choix faits par les élèves et leur famille au moment des paliers d'orientation. On sait en effet qu'à résultats comparables, les élèves ne manifestent pas le même degré d'ambition au moment de déterminer leur voie d'orientation¹⁴. Si de telles disparités peuvent traduire des calculs d'opportunité différents, elles peuvent refléter aussi des différences d'estime de soi qui conduiraient certains élèves à s'autosélectionner, en sous-estimant leurs chances de réussite, du fait d'une image de soi peu valorisée.

Les données recueillies dans l'enquête *Jeunes 2002* permettent de répondre à cette interrogation. En effet, les projets d'études supérieures des personnes interrogées ont été observés à partir d'une question demandant le nombre d'années d'études supérieures envisagées. Dans leurs réponses, les candidats au baccalauréat général, qui constituent notre population d'étude au sens défini plus haut¹⁵, manifestent une ambition certaine puisque plus de la moitié d'entre eux (54 %) souhaitent aller jusqu'à bac + 5 ou plus en préparant un DEA ou un doctorat ou encore en entrant dans une grande école. L'autre

moitié de jeunes se répartit assez équitablement sur les autres niveaux : 17 % entre d'eux comptent aller jusqu'à bac + 4, 13 % désirent s'arrêter à bac + 3 et 16 % envisagent de limiter leurs études supérieures à une à deux années. Dans le même esprit que ce qui avait été mis en œuvre pour l'étude du degré de réussite au baccalauréat, ces quatre réponses possibles constituent une mesure ordonnée de l'ambition du jeune en matière de projets d'études supérieures.

Observé globalement, au travers de la relation brute, le lien entre confiance en soi et ambition dans l'enseignement supérieur semble assez prononcé. En effet, si la part des jeunes dotés de la confiance en soi la plus élevée représente moins du quart des élèves qui veulent limiter la durée de leurs études supérieures à deux ou trois ans, elle atteint 31 % parmi ceux qui souhaitent aller jusqu'à bac + 4 et 36 % quand l'élève voudrait poursuivre jusqu'à bac + 5 (*graphique 2*). En revanche, aucune tendance claire ne se dessine au niveau de l'image sociale et physique : les écarts sont faibles et semblent peu liés au degré d'ambition du jeune.

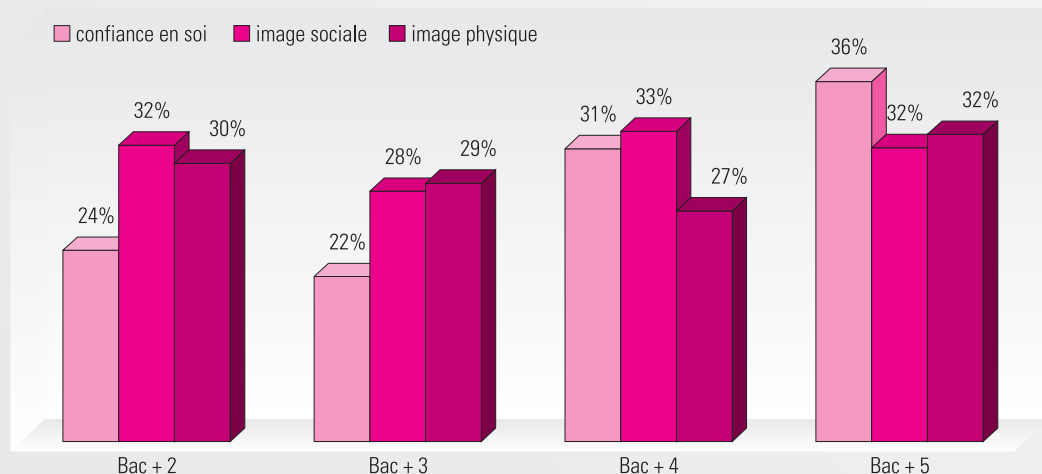
L'analyse toutes choses égales par ailleurs confirme ce premier constat. Le degré d'ambition du jeune après le baccalauréat est très dépendant de son niveau de réussite scolaire puisque c'est d'abord celui-ci qui détermine le champ des possibles dans lequel il peut faire son choix [17]. Aussi, la mesure ordonnée de la réussite au baccalauréat construite précédemment a-t-elle été intégrée, à titre de variable supplémentaire, aux modèles explicatifs du degré d'ambition afin de pouvoir disposer d'un contrôle précis du niveau scolaire de l'élève au moment où il envisage ses études supérieures. Quand cet aspect et les autres caractéristiques sociales et scolaires sont contrôlés, aucun impact significatif n'est associé à l'image sociale ou physique (*tableau 12*). En revanche, le degré de confiance en soi marque significativement de son empreinte les projets d'études supérieures du jeune. Ceux-ci sont d'autant plus ambitieux que le jeune a une forte confiance en lui. Mais l'importance relative des effets induits par cet aspect est moins prononcée que dans le cas de la réussite au baccalauréat. En effet, l'ambition après le baccalauréat dépend d'abord du niveau scolaire du jeune. Elle est aussi étroitement liée à son milieu social et à l'appartenance à une famille d'immigrés. Le degré de confiance en soi

NOTES

14. On en trouvera un exemple dans ce numéro avec le *tableau 15* de l'article consacré au vécu de l'orientation [1].

15. Seulement 4 135 élèves seront pris en compte car la question sur le niveau d'études souhaité présente un taux de non-réponse relativement élevé : 15 % des candidats au baccalauréat général n'ont pas répondu.

**Graphique 2 –Relation brute entre estime de soi et ambition scolaire après le baccalauréat
(% de jeunes se situant dans le tercile supérieur)**



Lecture : 24 % des jeunes qui souhaitent aller jusqu'à bac + 2 font partie du tiers des jeunes qui présentent la confiance en eux la plus élevée.

Source : MEN-DEP, panel d'élèves du second degré recrutés en 1995, enquête *Jeunes*.

n'apparaît que comme un facteur explicatif secondaire qui joue six fois et demie moins que le premier aspect et deux fois moins que les seconds.

Par ailleurs, l'effet mis au jour n'est pas tout à fait identique chez les garçons et les filles. Parmi les premiers, c'est un fort degré de confiance qui « dope » l'ambition après le baccalauréat : les garçons partageant cette situation forment les projets d'études les plus ambitieux alors qu'aucune différence significative de comportement n'apparaît entre les jeunes dotés d'une confiance faible ou moyenne. La situation est contraire chez les filles : une forte confiance en soi n'a pas d'effet bénéfique particulier, mais en revanche une faible confiance en soi constitue un handicap à l'expression de projets ambitieux.

L'impact de la dimension est plus prononcé chez les lycéens que chez les lycéennes, tant et si bien que les garçons se retrouvent dans une position inverse de celle observée dans l'analyse de la réussite : c'est parmi eux, et non plus parmi les filles, que le degré de confiance en soi joue le rôle le plus important. Un tel décalage renvoie sans doute au positionnement différent des deux catégories de jeunes face à l'orientation après le baccalauréat. Alors que les choix des garçons sont entièrement tendus vers la recherche de l'orientation la plus rentable professionnellement et socialement compte tenu de leurs résultats scolaires, les choix des filles obéissent à une logique plus complexe, dans laquelle l'intérêt pour la discipline enseignée ou la priorité donnée à des métiers utiles socialement entrent aussi pour une large part [17].

12 – Impact toutes choses égales par ailleurs du degré d'estime de soi sur l'ambition après le baccalauréat

Modalité de référence	Modalité active	Ensemble	Garçons	Filles
Sexe				
Garçon	Fille	ns	-	-
Rang dans la fratrie	Rang deux	- 0,23***	ns	- 0,31***
Rang un	Rang trois	- 0,26**	ns	- 0,39***
	Rang quatre ou plus	- 0,44**	ns	- 0,55**
CS de la personne de référence	Agriculteur	ns	ns	ns
Ouvrier qualifié	Commerçant, artisan	ns	ns	ns
	Cadre, chef d'entreprise	0,49***	ns	0,59***
	Enseignant	ns	ns	ns
	Profession intermédiaire	ns	ns	ns
	Employé	- 0,23*	ns	ns
	Ouvrier non qualifié	- 0,42**	ns	- 0,47**
Diplôme du père	Sans diplôme	0,42***	0,49*	0,43**
CAP	Certificat d'études primaires	ns	ns	ns
	Brevet, BEPC	ns	ns	ns
	BEP	0,30**	ns	0,37**
	Baccalauréat	0,42***	ns	0,49***
	Enseignement supérieur	0,53***	0,71***	0,46**
	Inconnu	ns	ns	0,32*
Diplôme de la mère	Sans diplôme	ns	ns	ns
CAP	Certificat d'études primaires	- 0,40**	ns	- 0,40*
	Brevet, BEPC	ns	ns	ns
	BEP	ns	ns	ns
	Baccalauréat	ns	ns	- 0,33**
	Enseignement supérieur	0,21*	ns	ns
	Inconnu	ns	0,55*	ns
Taille de la famille	Un enfant	ns	ns	ns
Deux enfants	Trois enfants	0,19**	ns	0,22**
	Quatre enfants	0,36***	0,40*	0,35**
	Cinq enfants et plus	0,34*	ns	ns
Situation de la famille par rapport à l'immigration	Famille mixte	0,38***	0,58**	0,29*
Famille non immigrée	Famille immigrée	0,80***	0,60**	0,87***
Série du baccalauréat	Littéraire	- 0,72***	- 0,69***	- 0,76***
Scientifique	Économique et sociale	- 0,75***	- 0,65***	- 0,79***
Âge d'entrée en sixième	10 ans	0,67***	0,44**	0,85***
11 ans	12 ans et plus	ns	ns	ns
Redoublement secondaire	Oui	- 0,46***	- 0,47***	- 0,44***
Non	Échec	- 0,78***	- 0,81***	- 0,75***
Degré de réussite au bac	Mention assez bien	0,87***	1,03***	0,80***
Mention passable	Mention bien ou très bien	1,84***	2,28***	1,71***
Estime de soi physique	Tercile inférieur	ns	ns	ns
Second tercile	Tercile supérieur	ns	ns	ns
Estime de soi sociale	Tercile inférieur	ns	ns	ns
Second tercile	Tercile supérieur	ns	ns	ns
Confiance en soi	Tercile inférieur	- 0,17**	ns	- 0,23**
Second tercile	Tercile supérieur	0,23***	0,41***	ns

*** : significatif à 1 % ; ** : significatif à 5 % ; * : significatif à 10 % ; ns : non significatif.

Lecture : la variable à expliquer est une variable ordonnée mesurant l'ambition après le baccalauréat par quatre modalités portant sur le nombre d'années d'études supérieures envisagées : bac + 1 ou 2, bac + 3, bac + 4, bac + 5 et plus. Le coefficient présenté estime l'impact propre de chaque caractéristique sur la probabilité de se situer à une position élevée sur cette échelle d'ambition. Ainsi, à autres caractéristiques comparables, les jeunes qui présentent une confiance en soi élevée ont une probabilité plus forte de vouloir entreprendre des études supérieures longues puisque le coefficient est positif (0,23) et significatif ($p < .01$). Le fait que la mère soit active ou non et la structure parentale ont été aussi contrôlés dans les modèles, mais n'ont pas été représentés dans le tableau car aucun des coefficients estimés n'était significatif.

Source : MEN-DEP, panel d'élèves du second degré recruté en 1995, enquête *Jeunes 2002*.

La mesure de l'image de soi peut se faire selon deux stratégies de collecte. La première consiste à recourir à une échelle globale. La plus connue est celle de Rosenberg qui a été francisée par Vallières et Vallerand (1991). La seconde consiste à mettre en œuvre des échelles de mesure destinées à apprécier le degré d'estime de soi dans des champs distincts, sans nécessairement chercher à construire une mesure globale. Cette dernière approche a l'avantage d'être plus en phase avec l'idée qui prévaut de plus en plus dans la littérature [9] selon laquelle l'image de soi présenterait un caractère multidimensionnel : du fait qu'elle se nourrit d'expériences très différentes, il n'y aurait pas une estime de soi globale mais le sentiment que l'individu aurait de sa valeur varierait selon le domaine.

C'est cette dernière approche qui a été retenue dans cette étude. En effet, elle avait l'avantage d'être adaptée à l'âge des personnes interrogées qui, à 18 ans en moyenne, connaissent souvent des expériences de vie à la fois variées et hétérogènes : études, sorties et relations amicales avec les pairs, travail pour certains. Elle permet aussi de concentrer le recueil d'informations sur les domaines susceptibles d'avoir les répercussions les plus importantes sur l'estime de soi de jeunes de cet âge. Enfin, recourir à une mesure distincte par champ laissait ouverte la possibilité que l'estime de soi, dans des domaines différents, ait des effets contradictoires sur la réussite scolaire.

Trois domaines ont été retenus pour cette étude :

- **L'apparence physique.** On sait que, tout au long de l'adolescence, cet aspect revêt une importance essentielle et les études sur les adolescents mettent toujours en évidence une corrélation très forte entre l'estime du jeune sur cet aspect et son estime de soi globale.
- **Les relations avec les pairs.** À 18 ans, l'acceptation par les pairs a souvent plus d'importance que l'acceptation par les adultes en général et les parents en particuliers. Elle constitue donc un élément essentiel dans le sentiment de valeur que le jeune a de lui-même.
- **La confiance en soi.** Au moment où ils sont placés devant des choix importants, soit pour déterminer leur orientation dans l'enseignement supérieur, soit pour s'insérer professionnellement, elle constitue *a priori* un aspect important pour des jeunes de cet âge.

Le degré d'estime des jeunes dans ces trois domaines a été mesuré par un ensemble de douze items, chaque champ étant couvert par quatre items :

1. Image de soi physique :

- je voudrais avoir une apparence différente ;
- je suis globalement satisfait(e) de mon physique ;
- j'aimerais bien que mon visage soit différent ;
- je suis satisfait(e) de ma taille et de mon physique.

2. Image sociale :

- je suis très apprécié(e) par mes copains ;
- j'ai un(e) ami(e) proche auquel (à laquelle) je peux vraiment me confier ;
- j'ai beaucoup de copains ;
- je me sens à l'aise avec les jeunes de mon âge.

3. Confiance en soi :

- je suis souvent content(e) de moi ;
- je me laisse souvent influencer par les opinions des autres ;
- je me sens capable de faire les choses aussi bien que les autres ;
- quand j'entreprends quelque chose, j'ai souvent peur de ne pas réussir.

Ces questions ont été bien accueillies par les jeunes. Quel que soit l'item, le taux de non-réponses est inférieur à 1,5 %. Pour éviter que les jeunes ne cèdent à la tentation de répondre toujours la même chose, on avait choisi d'alterner les items positifs et négatifs, bien que ces derniers aient la réputation d'être plus difficiles à renseigner et de diminuer la fiabilité des échelles socioaffectives ; et de fait, seulement six jeunes ont répondu la même modalité à chaque question. Seuls les jeunes ayant répondu à tous les items ont été gardés dans la population d'étude, c'est donc un total de 12 593 jeunes sur les 13 120 interrogés qui sont observés ici.

La cohérence interne des échelles obtenues sur les trois dimensions retenues a été testée en mesurant leur consistance interne avec le coefficient alpha de Cronbach qui permet de tester si les réponses aux items composant une échelle varient bien dans le même sens. L'analyse des coefficients a montré que, pour deux dimensions, un item diminuait la fiabilité de son échelle : il s'agit de « *Je me laisse souvent influencer par les opinions des autres* » pour la confiance en soi et de « *J'ai un(e) ami(e) proche auquel (à laquelle) je peux vraiment me confier* » pour l'estime de soi sociale. Ces deux items ont été retirés pour le calcul des scores obtenus par le jeune et celui-ci est donc calculé à partir de quatre items pour l'image physique, mais seulement trois pour l'image sociale et la confiance en soi. Au bout du compte, si la cohérence interne de l'échelle mesurant l'image physique, avec un alpha de Cronbach de 0,74, apparaît tout à fait satisfaisante, celles de l'image sociale et de la confiance en soi restent en revanche sensiblement moins élevées : la fidélité alpha n'est plus que respectivement 0,61 et 0,58.

Les scores obtenus par les jeunes dans chacun des trois domaines considérés ont été discrétisés dans des variables à trois modalités construites à partir des tertiles qui séparent une série statistique en trois parties égales. Dans toute l'étude, un jeune sera donc considéré comme ayant une forte estime de soi lorsqu'il fait partie du tiers de jeunes qui présentent le score le plus élevé dans la dimension considérée. À l'opposé, son estime de soi serait considérée comme faible s'il se situe dans le tiers inférieur de la distribution, le tertile médian correspondant à une estime de soi moyenne dans la dimension considérée.

Encadré 2 – Les filles sous-estiment leur degré de réussite en mathématiques, mais se surestiment en français

L'enquête *Jeunes 2002* ne mesurait pas seulement l'estime de soi dans les domaines physique, social et dans celui de la confiance en soi. Il était demandé aussi aux jeunes d'évaluer leur niveau scolaire en fin de collège dans trois disciplines (le français, les mathématiques et la première langue vivante) en se plaçant sur une échelle de réussite à quatre modalités : « élève qui avait de grosses difficultés », « élève qui avait un peu de difficultés », « assez bon élève » et « très bon élève ». La confrontation de la manière dont les jeunes se sont classés sur cette échelle de réussite avec les notes qu'ils avaient obtenues au contrôle continu du brevet permet d'observer leur estime de soi scolaire. Dès lors, deux questions se posent : est-ce que ce sont les mêmes facteurs qui jouent sur l'estime de soi scolaire et sur l'image physique ou sociale et la confiance en soi ? Y a-t-il un lien entre l'estime de soi des jeunes dans ces trois domaines et la manière dont ils évaluent leur niveau scolaire ?

Pour répondre à ces questions, l'impact propre de chaque caractéristique sociale ou scolaire sur la manière dont les jeunes évaluent leur niveau scolaire dans chacune des trois disciplines a été estimé par une analyse toutes choses égales par ailleurs (*tableau 13*). Afin d'apprécier précisément le rôle du degré d'estime de soi, les modèles utilisés ont été progressivement spécifiés : un premier modèle (modèle 1) a été estimé sans les indicateurs mesurant l'image de soi physique, sociale et la confiance en soi ; ceux-ci n'ont été introduits que dans une seconde phase (modèle 2), à la fois pour estimer leur impact propre et pour apprécier les conséquences de leur introduction sur les effets associés aux autres variables. Il est apparu préférable de restreindre la population d'étude aux seuls élèves ayant fréquenté une troisième générale afin d'observer des jeunes qui, au collège, étaient confrontés au même niveau d'exigence scolaire. Par ailleurs, toujours dans le but d'observer des jeunes qui puissent être comparés sans biais, les quelques élèves qui avaient choisi une autre première langue vivante que l'anglais ou l'allemand n'ont pas été gardés dans la population d'étude, sachant que le fait que le jeune soit angliciste ou germaniste a été contrôlé dans les modèles logistiques portant sur la première langue vivante. C'est donc sur un total de 9 896 jeunes que porte cette étude de l'estime de soi scolaire.

Conformément aux autres études sur le sujet [16], les jeunes évaluent leur niveau scolaire avec plus de précision en mathématiques qu'en français, la première langue vivante se situant dans une position intermédiaire entre ces deux disciplines (*tableau 13*). Mais quelle que soit la matière, à notes comparables, la manière dont les jeunes apprécient leur niveau de réussite est aussi influencée par d'autres facteurs que les seuls résultats scolaires. Plus précisément, deux conclusions majeures se dégagent des analyses réalisées. D'une part, l'auto-évaluation par les jeunes de leur niveau scolaire n'est pas indépendante de leur degré d'estime de soi dans les autres domaines et plus particulièrement de leur confiance en soi et de leur image sociale ; d'autre part, ce sont, pour une large part, à notes et autres caractéristiques contrôlées, les mêmes variables qui pèsent sur la manière dont les jeunes évaluent leur niveau scolaire et sur leur degré d'estime de soi dans les domaines physique, social et de la confiance en soi.

Le degré de confiance en soi pèse sur la perception des résultats en mathématiques

Quelle que soit la discipline, la manière dont les jeunes apprécient leur niveau scolaire n'est pas indépendante de leur niveau d'estime de soi dans les autres domaines. Si les effets mis en évidence sont le plus souvent d'ampleur limitée, le degré d'estime de soi dans les trois domaines joue le plus souvent dans le même sens : plus l'estime de soi du jeune est forte, plus il a tendance à surestimer son niveau de performance scolaire. On se trouve donc dans une situation sensiblement différente de celle qui apparaissait dans l'étude de l'impact de l'estime de soi sur le degré de réussite des bacheliers généraux au baccalauréat : celui-ci était plus faible quand les élèves manifestaient une forte estime de soi sociale.

C'est en mathématiques que l'influence du degré d'estime de soi sur la perception des résultats scolaire est la plus prononcée. Le degré de confiance en soi est l'une des caractéristiques extra-scolaires qui pèsent le plus. Plus le jeune a confiance en lui, plus il a tendance à surestimer son niveau en mathématiques (*tableau 13*). Par ailleurs, les jeunes qui présentent l'estime de soi sociale la moins assurée ont tendance à sous-estimer légèrement leur degré de performance. Un comportement identique se retrouve parmi les jeunes dotés de l'image de soi la plus positive. C'est le seul cas où une forte estime de soi dans un des trois domaines considérés est associée à une tendance à sous-estimer son niveau de réussite. Mais comme pour l'image sociale, l'effet mis en évidence est très ténu.

En français, les trois indicateurs jouent, mais avec une ampleur moindre que ce qui vient d'être constaté en mathématiques au niveau de la confiance en soi. Plus cette dernière et l'estime de soi sociale sont élevées, plus le jeune apprécie positivement son niveau en français – les jeunes dotés d'une forte estime de soi ayant tendance à se surestimer, alors que ceux qui font partie du tercile inférieur se sous-estiment. L'effet associé à l'image physique est à nouveau très faible, les jeunes présentant l'estime de soi physique la moins assurée se sous-estimant légèrement.

Ces effets relativement réduits du degré d'estime de soi sur la manière dont les jeunes, à notes et autres caractéristiques comparables, perçoivent leur niveau scolaire se retrouvent pour la première langue vivante. Comme en mathématiques, c'est le degré de confiance en soi qui a l'effet le plus prononcé : plus les jeunes ont confiance en eux, plus ils ont tendance à surestimer leurs résultats. Mais comme en français, l'impact mis en évidence ne présente pas une grande ampleur. Par ailleurs, l'image de soi physique ne joue pas et les jeunes dotés de l'image sociale la plus positive surestiment légèrement leur degré de réussite.

Les jeunes issus de l'immigration surestiment leur degré de réussite en première langue vivante

De toutes les caractéristiques sociodémographiques, c'est la situation de la famille par rapport à l'immigration qui influe le plus sur la manière dont les jeunes évaluent leur niveau scolaire de fin de collège. À l'exception des enfants d'immigrés portugais ou espagnols, les jeunes issus de l'immigration ont tendance à surestimer fortement leur degré de réussite en première langue vivante.

Très marquée parmi les jeunes originaires d'Afrique subsaharienne, cette tendance est aussi prononcée parmi les élèves dont les parents ont immigré du Maghreb ou d'un autre pays. Elle apparaît également parmi les jeunes appartenant à une famille mixte, mais avec une ampleur deux fois moindre.

Quand l'estime de soi dans les autres domaines est contrôlée, la surestimation par les enfants d'immigrés de leur niveau en première langue vivante diminue à peine. Elle constitue donc un phénomène largement indépendant du degré d'estime de soi dans les autres domaines. Elle peut être mise en relation avec le fait que dans cette discipline les enfants d'immigrés présentent, au cours des années de collège, une réussite relative supérieure à celles des autres élèves [3].

Lorsque leur famille est originaire d'un pays où le français tient une place importante, comme dans le Maghreb ou en Afrique subsaharienne, les enfants d'immigrés ont aussi tendance à surestimer leur réussite en français. Cette surévaluation est particulièrement marquée parmi les jeunes originaires d'Afrique subsaharienne. En revanche, ces derniers sous-estiment leur degré de réussite en mathématiques sans que les données recueillies dans l'enquête ne permettent d'avancer d'hypothèse explicative.

Les filles sous-estiment leur niveau en mathématiques, mais surestiment leur réussite en français

Une nouvelle fois, les filles se distinguent assez nettement des garçons dans le regard qu'elles portent sur elles-mêmes. Mais la situation est ici plus contrastée que dans les autres domaines : à notes et autres caractéristiques comparables, les filles sous-estiment assez sensiblement leur niveau en mathématiques, et beaucoup plus légèrement en première langue vivante, mais elles surestiment en revanche leur degré de performances en français (tableau 13). Cette discipline constitue le seul domaine où, dans le cadre de cette étude, les filles manifestent une estime de soi supérieure à celle des garçons.

Ce décalage de perception selon la discipline peut être relié aux facteurs explicatifs avancés pour les enfants d'immigrés : les filles estiment d'autant plus positivement leurs résultats que ceux-ci portent sur une discipline dans laquelle elles réussissent le mieux et qui est par ailleurs fortement connotée comme féminine [16]. S'agissant de leur surestimation en français, un autre facteur explicatif peut être avancé, celui de leur rapport particulier à la lecture. Même en difficulté scolaire, les filles aiment lire et la place importante que tient la lecture dans leurs loisirs peut aussi expliquer qu'elles aient tendance à s'estimer meilleures élèves en français qu'elles ne le sont en réalité [21].

À la différence de ce qui avait pu être observé pour les enfants d'immigrés, l'introduction des indicateurs d'estime de soi dans les modèles explicatifs n'est pas sans conséquence sur les différences d'appréciation des garçons et des filles. Quand ces aspects sont pris en compte, la sous-estimation par les filles de leurs résultats en mathématiques diminue, leur surestimation en français s'accroît et plus aucune différence significative n'apparaît en première langue vivante (tableau 13). Leurs décalages de perception par rapport à leurs résultats réels sont donc en partie façonnés par leur manque d'estime de soi dans les autres domaines. Si elles présentaient le même degré d'estime de soi que les garçons, les filles auraient tendance à moins se sous-estimer en mathématiques, cesseraient de se sous-évaluer légèrement en première langue vivante mais en revanche se surestimeraient sans doute encore plus en français. Reste que dans cette dernière discipline comme en mathématiques, l'essentiel des différences d'appréciation avec les garçons résiste à l'introduction des indicateurs de l'estime de soi. C'est donc qu'elles relèvent aussi d'autres facteurs explicatifs.

Les différences de milieu social pèsent peu sur la perception des résultats scolaires

Les autres caractéristiques sociales ou familiales n'ont que des effets réduits sur la manière dont les jeunes apprécient leur niveau scolaire. Le milieu social joue surtout sur la première langue vivante : à notes et autres caractéristiques comparables, les enfants de cadres et ceux d'enseignants ont tendance à surestimer leur réussite alors qu'en revanche les enfants d'agriculteurs sous-estiment légèrement la leur. Les fils et filles d'agriculteurs se distinguent aussi des autres jeunes en sous-estimant plus nettement leurs résultats en français. Par ailleurs, les jeunes dont la mère exerçait une activité professionnelle pendant leur scolarité ont aussi tendance à sous-estimer leur degré de réussite en français et en première langue vivante. L'effet mis en évidence présente une ampleur réduite, mais est hautement significatif. Il attire d'autant plus l'attention qu'un effet similaire a déjà été mis en évidence par une étude récente [16]. Son auteur avance l'idée qu'il s'expliquerait par le fait que les mères actives sont plus diplômées et que pour cette raison leurs enfants auraient une vue plus sévère de leurs résultats scolaires. Mais une telle hypothèse explicative ne peut être retenue puisque, dans le cadre de cette étude, le niveau de diplôme de la mère comme celui du père sont contrôlés et que la sous-estimation des enfants de mère active, tout en étant de faible ampleur, demeure.

La manière dont les jeunes s'estiment scolairement est aussi en relation avec l'intensité des conversations familiales. Plus ces conversations sont fréquentes et plus le jeune apprécie positivement ses résultats en français et en première langue vivante. Mais l'effet mis en évidence est d'ampleur réduite et il diminue encore quand l'estime de soi dans les autres domaines est prise en compte.

Les redoublants ne sous-estiment pas fortement leur degré de réussite

Les études consacrées à la manière dont les redoublants évaluent leur niveau de performances scolaires débouchent sur des résultats différents si l'autoévaluation du jeune est rapportée à des scores d'épreuves standardisées ou à des notes. Dans le premier cas, les redoublants se sous-estiment fortement [5, 12], dans le second ils se surestiment [16]. Les résultats de l'enquête *Jeunes 2002* s'inscrivent bien dans cette tendance puisque, comparativement à leurs notes de contrôle continu, les jeunes ayant redoublé au collège ont tendance à surestimer légèrement leurs résultats en mathématiques et en première langue vivante de fin de troisième.

Encadré 2 (suite)

Une étude récente [5] apporte un élément d'explication à cette divergence de résultats en montrant que les enseignants notent plus sévèrement les redoublants. Quand on compare la manière dont ces derniers s'évaluent à leurs notes, on observe qu'ils auraient d'autant moins tendance à se sous-estimer que leurs notes intègrent déjà une sous-évaluation de leur niveau réel.

L'enquête demandant aux jeunes un jugement rétrospectif sur leur niveau scolaire en fin de collège, il a paru pertinent de prendre aussi en compte dans le modèle la présence d'un redoublement au lycée. Celui-ci n'a d'effet que pour le français, les redoublants de ce niveau ayant tendance à sous-estimer légèrement leurs résultats dans cette discipline. Mais là encore, l'effet mis en évidence est ténu. Par ailleurs, quel que soit le niveau où le redoublement est survenu, l'introduction des indicateurs d'estime de soi n'a pas de conséquences significatives sur l'ampleur des effets associés au redoublement.

Tableau 13 – Impact toutes choses égales par ailleurs des caractéristiques familiales et scolaires et du degré d'estime de soi sur la manière dont les jeunes évaluent leur niveau scolaire

		Français		Mathématiques		Langue vivante 1	
Modalité de référence	Modalité active	Modèle 1	Modèle 2	Modèle 1	Modèle 2	Modèle 1	Modèle 2
Sexe							
Garçon	Fille	0,31***	0,43***	- 0,61***	- 0,51***	- 0,12***	ns
CS de la personne de référence	Agriculteur	- 0,34***	- 0,34***	ns	ns	- 0,20*	- 0,21*
Ouvrier qualifié	Commerçant, artisan	ns	ns	0,15*	0,16*	ns	ns
	Cadre, chef d'entreprise	0,15*	0,13*	ns	ns	0,41***	0,40***
	Enseignant	0,23**	0,24**	- 0,25**	- 0,25**	0,29***	0,30***
	Profession intermédiaire	ns	ns	ns	ns	0,15**	0,15**
	Employé	ns	ns	ns	ns	ns	ns
	Ouvrier non qualifié	ns	ns	ns	ns	0,14*	0,16*
	inactif	ns	ns	ns	ns	ns	ns
Diplôme du père	Sans diplôme	ns	ns	0,21**	0,20**	ns	ns
CAP	Certificat d'études primaires	0,16*	0,16*	ns	ns	ns	ns
	Brevet, BEPC	ns	ns	ns	ns	ns	ns
	BEP	ns	ns	ns	ns	- 0,15*	- 0,16**
	Baccalauréat	ns	ns	ns	ns	ns	ns
	Enseignement supérieur	ns	ns	ns	ns	- 0,17**	- 0,17**
	Inconnu	ns	ns	ns	ns	ns	ns
Diplôme de la mère	Sans diplôme	ns	ns	0,18**	0,18**	ns	ns
CAP	Certificat d'études primaires	ns	ns	0,19**	0,16*	ns	ns
	Brevet, BEPC	ns	ns	ns	ns	0,14*	0,15*
	BEP	ns	ns	ns	ns	ns	ns
	Baccalauréat	ns	ns	ns	ns	0,15**	0,15**
	Enseignement supérieur	0,14*	0,13*	ns	ns	0,14*	0,14*
	Inconnu	ns	ns	ns	ns	ns	ns

Tableau 13 (suite)

		Français		Mathématiques		Langue vivante 1	
Modalité de référence	Modalité active	Modèle 1	Modèle 2	Modèle 1	Modèle 2	Modèle 1	Modèle 2
Activité de la mère							
Active	Inactive	- 0,20***	- 0,20***	ns	ns	- 0,17***	- 0,17***
Rang dans la fratrie	Rang deux	- 0,08*	ns	ns	ns	ns	ns
Rang un	Rang trois	- 0,12*	ns	0,15**	0,16**	ns	ns
	Rang quatre ou plus	ns	ns	ns	ns	0,21*	0,21*
Taille de la famille	Un enfant	0,13*	ns	ns	ns	ns	ns
Deux enfants	Trois enfants	ns	ns	ns	ns	ns	- 0,08*
	Quatre enfants	ns	ns	ns	ns	- 0,16**	- 0,17**
	Cinq enfants et plus	ns	ns	ns	ns	ns	ns
Situation de la famille par rapport à l'immigration	Famille mixte	ns	ns			0,39***	0,38***
Famille non immigrée	Famille immigrée originaire... du Maghreb	0,39***	0,35***	ns	ns	0,86***	0,82***
	d'Afrique subsaharienne	0,86***	0,79***	- 0,41*	- 0,46**	1,48***	1,44***
	du Portugal ou d'Espagne	ns	ns	ns	ns	ns	ns
	d'un autre pays	ns	ns	0,23*	ns	0,82***	0,81***
Conversations avec les parents sur l'avenir professionnel	Non-réponse	ns	ns	ns	ns	ns	ns
Jamais ou rarement	Assez souvent	ns	ns	ns	ns	0,12**	0,09*
	Très souvent	0,30***	0,23***	ns	ns	0,18***	0,11**
Note au contrôle continu	< 6	- 1,45***	- 1,46***	- 2,53***	- 2,55***	- 2,07***	- 2,09***
10 à < 12	6 à < 8	- 1,34***	- 1,37***	- 1,75***	- 1,77***	- 1,37***	- 1,38***
	8 à < 10	- 0,70***	- 0,71***	- 0,97***	- 0,98***	- 0,81***	- 0,82***
	12 à < 15	1,24***	1,26***	1,30***	1,31***	1,14***	1,15***
	15 et plus	2,90***	2,92***	3,19***	3,20***	2,83***	2,86***
Redoublement au collège	Oui	ns	ns	0,18***	0,19***	0,14***	0,15***
Non							
Redoublement au lycée	Oui	- 0,14**	- 0,14**	ns	ns	ns	ns
Non							
Estime de soi physique	Tercile inférieur		- 0,17**		ns		ns
Second tercile	Tercile supérieur		ns		- 0,13***		ns
Estime de soi sociale	Tercile inférieur		- 0,10*		- 0,14**		ns
Second tercile	Tercile supérieur		0,20***		ns		0,22**
Confiance en soi	Tercile inférieur		- 0,09*		- 0,33***		- 0,12**
Second tercile	Tercile supérieur		0,25***		0,26***		0,18***
Langue vivante 1							
Anglais	Allemand					ns	ns

*** : significatif à 1 % ; ** : significatif à 5 % ; * significatif à 10 % ; ns : non significatif.

Lecture : ce tableau estime l'impact propre de chaque caractéristique sociale ou scolaire sur la manière dont les jeunes évaluent leur niveau scolaire en fin de troisième. Afin d'apprécier précisément le rôle du degré d'estime de soi, les modèles utilisés ont été spécifiés en deux étapes :

Modèle 1 : notes au contrôle continu + caractéristiques sociodémographiques et redoublement. **Modèle 2** : Modèle 1 + indicateurs d'estime de soi.

La variable à expliquer est une variable ordonnée mesurant la manière dont le jeune évalue son niveau scolaire par quatre modalités : grosses difficultés, un peu de difficultés, assez bon élève, très bon élève. Le coefficient présenté estime l'impact propre de chaque caractéristique sur la probabilité de s'évaluer favorablement sur cette échelle. Ainsi, à notes et autres caractéristiques comparables, les jeunes qui présentent une confiance en soi élevée ont une probabilité plus forte de surestimer leur niveau scolaire en français puisque le coefficient est positif (0,25) et significatif ($p < 0,1$). La structure parentale, le fait que les parents soient séparés ou que l'un d'entre eux soit décédé ou ait connu une maladie grave ou que le jeune lui-même ait été confronté à un problème de santé ont été aussi contrôlés dans le modèle, mais n'ont pas été représentés dans le tableau car ils ne donnent pas lieu à des effets significatifs.

Source : panel d'élèves du second degré recruté en 1995, enquête *Jeunes 2002*, MEN-DEP.

- [1] Caille J.-P., (2004), « Le redoublement à l'école élémentaire et dans l'enseignement secondaire : évolution des redoublements et parcours scolaires des redoublants au cours des années 1990-2000 », *Éducation et Formations*, n° 69, pp.79-88, MEN-DEP.
- [2] Caille J.-P., (2005), « Le vécu des phases d'orientation en fin de troisième et de seconde », *Éducation et Formations*, n° 72, MEN-DEP.
- [3] Caille J.-P., O'Prey S., (2002) « Les familles immigrées et l'école française : un rapport singulier qui persiste même après un long séjour en France », *Données sociales*, pp. 149-159, INSEE.
- [4] Chausseron C., (1999), « L'entrée au cours préparatoire à 5 ans », *Note d'information*, n° 36, MEN-DEP.
- [5] Cosnefroy O., Rocher T., (2004), « Le redoublement au cours de la scolarité obligatoire : nouvelles analyses, mêmes constats », *Éducation et Formations*, n° 70, pp. 73-82, MEN-DEP.
- [6] Choquet O., Héran F., (1996) « Quand les élèves jugent les collèges et les lycées », *Économie et Statistique*, n° 293, pp. 107-124, INSEE.
- [7] Crahay M., (2004), « Peut-on conclure à propos des effets du redoublement ? », *Revue Française de Pédagogie*, n° 148, pp. 11-23.
- [8] Dubet F., (1991), *Les lycéens*, Éditions du Seuil.
- [9] Galand B., Grégoire J., (2000), « L'impact des pratiques scolaires d'évaluation sur les motivations et le concept de soi des élèves », *L'orientation scolaire et professionnelle*, 29, n°3, pp. 431-452.
- [10] Grisay A., (1993), *Le fonctionnement des collèges et ses effets sur les élèves de sixième et de cinquième*, Les dossiers d'Éducation et formations, n° 32, MEN-DEP.
- [11] Grisay A., (1997), *Évolution des acquis cognitifs et socio-affectifs des élèves au cours des années de collège*, Les dossiers d'Éducation et formations, n° 88, MEN-DEP.
- [12] Halpern C., (1993), « Comment les élèves en difficulté vivent-ils leur scolarité au cycle d'observation ? », *Éducation et Formations*, n° 36, pp. 79-85, MEN-DEP.
- [13] Herpin N. , (1996), « Les amis de classe : du collège au lycée », *Économie et Statistique*, n° 293, pp. 107-124, INSEE.
- [14] Jendoubi V., (2002), *Estime de soi et éducation scolaire*, Document de travail n° 3, Service de la recherche en éducation, Département de l'instruction publique, Canton de Genève.
- [15] Kellerhals J., Montandon C., Ritschard G., Sardi M., (1992) « Le style éducatif des parents et l'estime de soi des adolescents », *Revue française de sociologie*, XXXIII-3, pp. 313-334.
- [16] Le-Bastard-Landrier, S., (2003), *L'expérience subjective des élèves de seconde : influence sur les résultats scolaires et les vœux d'orientation*, IREDU.
- [17] Lemaire S., (2004) « Que deviennent les bacheliers après leur baccalauréat », *France, Portrait social*, pp. 133-150, Insee.
- [18] Léonardi D. et Rodriguez M., (1976), « Étude sur l'estime de soi d'élèves de sixième et de cinquième », *L'orientation scolaire et professionnelle*, 5, 2, pp. 139-169.
- [19] Prohon P., Lescarret O., (1998) « Concordance et discordance perceptive dans l'auto-évaluation scolaire adolescente », *L'orientation scolaire et professionnelle*, 27, n° 3, pp. 411-429.
- [20] Robin N. , (2003), « Le baccalauréat session 2002, résultats définitifs », *Note d'information*, n° 34, MEN-DEP.
- [21] Singly F. de, (1993), « Savoir lire et aimer lire : une relation assez souple », *Note d'information*, n° 20, MEN-DEP.

D'une génération à l'autre, les aspirations éducatives des familles immigrées : ambition et persévérance

**Les représentations des élèves du panel 1995,
sept ans après leur entrée en sixième** (enquête *Jeunes 2002*)

→ Les aspirations des parents immigrés, comme celles de leurs enfants, apparaissent plus élevées que celles des Français d'origine de même milieu social. Les Portugais privilégient les filières professionnelles tandis que les Maghrébins aspirent aux études longues générales. Ces ambitions élevées favoriseraient la réussite scolaire des enfants. Le dispositif du panel 95 permet aussi de mettre au jour des ruptures et des continuités entre les générations et d'appréhender la façon dont sont vécus les parcours. En effet, des décalages apparaissent entre les aspirations des parents, celles de leurs enfants et les scolarités effectives de ces derniers. Plus prononcés dans les familles immigrées, leur nature diffère selon l'origine nationale. Ainsi, les projets et les scolarités effectives des élèves d'origine portugaise marquent une certaine rupture avec les attentes de leurs parents, avec une translation vers les filières du supérieur. Les jeunes d'origine maghrébine en revanche, s'approprient les ambitions de leurs parents, mais les réajustent en fonction de leurs scolarités effectives, dominées par les filières professionnelles et technologiques. Ces décalages, au niveau des parcours, peuvent engendrer chez certains des frustrations.

Yaël Brinbaum,
université de Bourgogne, Iredu et Lamas
Annick Kieffer, CNRS, Lamas

Une démarche classique en sociologie est d'expliquer les inégalités de réussite à l'école par l'origine sociale des élèves. Les enfants issus de l'immigration, dont les parents alimentent une part importante des emplois ouvriers, apparaissent particulièrement défavorisés de ce point de vue, ils cumulent un double handicap lié à leurs origines, sociale et étrangère¹. Ce constat négatif, établi dans la littérature sociologique à partir des années soixante, a été nuancé dans les années récentes. Vallet et Caille [22] ont montré, grâce aux données du panel des élèves entrés en sixième en 1989, que les parcours scolaires de ces enfants sont meilleurs dans le secondaire que ceux des Français d'origine de milieu social et familial comparable. Les auteurs attribuent ces réussites aux attentes plus fortes des familles à l'égard du système éducatif. Ce rôle positif des aspirations éducatives des immigrés sur la réussite scolaire de leurs enfants, bien documenté dans les recherches anglo-saxonnes, avait déjà été mis en évidence en France dans les années 80-90 essentiellement à partir d'études qualitatives [23]. Ainsi, les aspirations éducatives se sont diffusées et manifestées dans tous les milieux sociaux avec la démocratisation de l'enseignement et l'allongement des études, ce qu'ont mis en évidence des sociologues

NOTE

1. Les théories assimilationnistes – puis le modèle français d'intégration – ont été toutefois un frein au développement des études sur les immigrés et leurs enfants, rendus invisibles dans les sources administratives ou produites par la statistique publique.

tels que J.-P. Terrail, M. Duru-Bellat, P. Merle, etc. ; Y. Brinbaum [4, 5] confirme que les aspirations s'avèrent plus élevées chez les immigrés et apparaissent comme un élément clef d'explication de leur parcours et de ceux de leurs enfants. Elles méritent donc une attention particulière.

La force des aspirations des familles immigrées renvoie à l'hypothèse de la sélectivité de ces populations qui, du fait même de la migration, construiraient leur projet autour de la scolarité de leurs enfants, percevant le système éducatif comme un moyen d'intégration et de mobilité sociale ascendante [17, 23]. L'influence du milieu social sur les réussites a été mise au jour par les démographes Girard et Bastide puis formalisée par Bourdieu [3]. Les familles ajustent leurs attentes à ce qu'elles peuvent espérer en fonction de leur classe sociale, ce processus a été peu étudié en France pour les familles immigrées. Dans la lignée de ces travaux, la double caractéristique des immigrés qui constituent un groupe à la fois spécifique en tant qu'immigrés par rapport aux Français d'origine et hétérogène, tant par leur parcours migratoire que par leur histoire culturelle, sociale et familiale, doit être prise en compte : ils proviennent de pays où les conditions de vie ainsi que les systèmes scolaires diffèrent et connaissent en France des situations variées. Ces attributs sont susceptibles d'influencer les ambitions puis les investissements éducatifs des différentes populations immigrées.

Les aspirations des parents et de leurs enfants sont analysées dans un premier temps en fonction de leurs parcours multiples (migratoires, scolaires, etc.) et de leur perception. Ces aspirations sont-elles plus élevées chez les immigrés du fait même de la migration ? Comment varient-elles selon le milieu social, le parcours migratoire et géographique des parents et les caractéristiques des enfants ? Comment s'ajustent-elles au fil de la scolarité de l'enfant ? Les projets éducatifs des enfants sont reliés, dans un second temps aux aspirations des parents en vue d'analyser

les « transmissions » et les décalages entre générations. Enfin, les parcours scolaires sont comparés aux aspirations déclarées en amont, grâce aux données longitudinales, afin de cerner comment elles se traduisent au niveau de la scolarité des enfants.

Les aspirations des parents et des enfants sont produites au sein de la famille, conçue comme un espace éducatif, à partir des expériences (passées et présentes) individuelles et collectives de ses membres. Elles s'inscrivent dans le contexte socio-temporel (période, génération, classe d'âge) dans lequel se sont forgées les représentations auxquelles elles sont liées. Les aspirations orientent l'action et les pratiques des individus qui, par rétroaction, les font évoluer. Les échanges qui se produisent au cours de la vie domestique contribuent à la formation des représentations propres aux familles, qui diffèrent selon le groupe social auxquelles elles appartiennent et selon leurs trajectoires. Les aspirations peuvent influencer sur les comportements et se traduire par des investissements effectifs qui varient en fonction des ressources, allant de la persévérance au « retrait » lorsqu'elles se sentent démunies et inaptes à réaliser leurs ambitions. Cela peut générer des réussites, des échecs, des désillusions, des satisfactions, voire des frustrations [2, 20, 21]².

Les données recueillies dans le cadre du panel d'élèves du second degré recruté en 1995 et ses enquêtes complémentaires auprès des familles et auprès des jeunes permettent d'explorer ces pistes de manière plus approfondie. Pour la première fois, il est possible de faire le lien entre les aspirations des parents et les projets d'études de leurs enfants d'une part, et entre les aspirations des enfants et leurs parcours scolaires d'autre part. De plus, ces enquêtes permettent d'identifier les parents immigrés et leurs enfants et comportent des informations plus variées sur les performances scolaires (notes au contrôle continu au brevet et notes obtenues au baccalauréat) et les représentations que les panels précédents, ce qui permet de prendre en compte la multiplicité des parcours et de comparer les générations.

Dans cette perspective, la famille apparaît comme une unité d'analyse centrale. Deux typologies des familles sont élaborées : la première combine la situation socioprofessionnelle de chacun de ses membres, la seconde prend en compte le rapport à la migration

NOTE

2. Selon l'Enquête « Effort d'éducation des Familles » (1992) de l'INSEE et de l'INED, les familles immigrées se disent plus souvent « dépassées pour aider les enfants » que les autres parents [14,5].

Encadré 1 : Le milieu social de la famille

L'approche retenue combine la PCS du père et celle de la mère. Le point de départ du classement est toujours la PCS la plus élevée des deux parents. Ainsi, une famille où le père serait de profession intermédiaire et la mère cadre supérieure est considérée comme étant de catégorie supérieure. Les données sont issues soit des réponses à l'enquête Familles, soit, lorsque cette information manque, de celles fournies par le chef d'établissement en 1995 trois ans auparavant. Les PCS ont été regroupées en trois niveaux : catégorie supérieure (cadres supérieurs, chefs d'entreprise de 10 salariés et plus) ; catégorie intermédiaire (agriculteurs, artisans, commerçants, professions intermédiaires) ; les ouvriers et employés sont tantôt regroupés, tantôt divisés selon leur niveau de qualification. Sont considérés comme qualifiés, les employés civils et agents de la fonction publique, les policiers ainsi que les employés administratifs des entreprises. Deux versions de cette typologie ont été utilisées. La version la plus agrégée comprend quatre catégories, la plus détaillée en comprend sept.

Version agrégée :

- Les deux parents appartiennent à la catégorie supérieure, ou l'un seulement, l'autre étant inactif (6,1 % des familles) ;
- l'un des parents appartient à la catégorie supérieure, l'autre est actif intermédiaire, ouvrier, employé (15,1 %) ;
- les deux parents appartiennent à la catégorie intermédiaire, ou l'un seulement, l'autre étant ouvrier, employé ou inactif (32,8 %) ;
- les deux parents sont ouvriers ou employés, ou l'un seulement, l'autre étant inactif, ou enfin les deux sont inactifs (46 %) ;

Dans la version détaillée, la catégorie des ouvriers et des employés est divisée selon leur qualification :

- les deux parents sont ouvriers ou employés qualifiés ou l'un des deux l'est, l'autre étant inactif (21,5 %) ;
- les deux parents sont ouvriers ou employés non qualifiés ou l'un des deux l'est, l'autre étant inactif, ou les deux parents sont inactifs (8,7 %) ;
- l'un des parents est employé ou ouvrier qualifié, l'autre employé ou ouvrier non qualifié (15,8 %).

L'origine migratoire

Un immigré est une personne née étrangère à l'étranger. Six groupes de familles ont donc été distingués à partir du lieu de naissance et de la nationalité des deux parents :

- les deux parents sont français de naissance nés en France ;
- les parents sont français nés à l'étranger ou dans les Dom-Tom ou étrangers nés en France ;
- les deux parents immigrés sont nés au Portugal ;
- les deux parents immigrés sont nés dans un pays du Maghreb ;
- les deux parents immigrés sont nés dans un autre pays étranger ;
- un des parents est français de naissance, né en France, l'autre est immigré.

Le niveau d'éducation des parents

La nomenclature retenue combine le niveau d'éducation déclaré à l'enquête Famille au diplôme le plus élevé. Elle distingue sept situations :

- jamais scolarisé ;
- scolarisé au plus dans le premier cycle du secondaire sans diplôme ;
- brevet des collèges ou diplôme équivalent ;
- CAP-BEP ;
- bac général ;
- bac technologique ;
- diplôme du supérieur ;
- non réponse.

Indicateur de la scolarité de l'élève au moment de l'enquête Familles (1998)

L'âge d'entrée en sixième et le rapport entre l'âge et la classe fréquentée en 1997-98 ont été pris en compte :

- « à l'heure » ou en avance ;
- une année de retard ;
- plus d'une année de retard.

Indicateur de scolarité au moment de l'enquête Jeunes (2002)

La typologie retenue combine l'âge d'entrée en sixième, la classe fréquentée et la situation à l'égard de la scolarisation (vie active ou encore scolarisé en 2002), la classe et la filière.

On obtient sept catégories :

- scolarisé en terminale générale ;
- scolarisé en terminale technologique ;
- scolarisé dans une filière longue générale, un an de retard ;
- scolarisé dans une filière technologique longue, un an de retard ;
- scolarisé dans l'enseignement professionnel ;
- scolarisé dans une autre classe, retard supérieur à un an ;
- apprenti ;
- n'est plus scolarisé.

et l'origine nationale. Le champ de l'étude est limité aux familles « biparentales » restées identiques pendant toute la période couverte par le panel (1995-2002)³. Sont finalement retenus les élèves dont le père et la mère (ou le beau-père ou la belle-mère) étaient présents à la fois en 1995 (début du panel), en 1998 (enquête auprès des familles) et en 2002 (enquête auprès des jeunes), soit 9 976 élèves.

Enfin, le parcours migratoire est appréhendé empiriquement par le lieu de naissance des parents et leur nationalité. Il reflète des processus de socialisation et des ressources inégales qui influenceront ensuite sur le rapport à l'école, les aspirations et pratiques éducatives des familles⁴. Le choix s'est porté, au sein des immigrés, sur les deux populations les plus nombreuses⁵, les Portugais et les Maghrébins, ouvriers et employés, comparés aux Français d'origine de même milieu social (*Encadré 2*).

Encadré 2 : les caractéristiques des familles

Les familles immigrées : une forte homogénéité sociale, des différences selon l'origine nationale.

Près d'une famille sur deux (46 %) du panel d'élèves 1995 est ouvrière ou employée. Cette part est deux fois plus importante chez les familles immigrées maghrébines (88 %), ou portugaises (77 %). Ces dernières diffèrent par le poids de l'artisanat (essentiellement dans le bâtiment) : une sur cinq comprend un ouvrier ou employé (en majorité des femmes) dont le conjoint appartient à une catégorie intermédiaire (très souvent des artisans). Rares sont les familles immigrées qui appartiennent aux catégories socioprofessionnelles supérieures : cadres, professions intellectuelles supérieures ou chef d'entreprise. Le taux d'activité des femmes portugaises est élevé, la plupart occupant un emploi non qualifié, les femmes maghrébines sont, en revanche, souvent inactives.

La majorité des parents Français d'origine ont été scolarisés au-delà du primaire ou du collège (*tableau 2a*) et l'écart est faible de ce point de vue entre les mères et les pères. La population immigrée a peu fréquenté l'école et un certain nombre ne renseigne pas leur niveau éducatif. Un parent portugais, homme ou femme, sur quatre a été scolarisé au moins jusqu'à la fin du collège. En revanche, moins d'un tiers des pères maghrébins, et seulement une mère sur cinq, déclarent avoir atteint ou dépassé ce niveau.

□ LES ASPIRATIONS ÉDUCATIVES DES PARENTS : MODÉRÉES CHEZ LES OUVRIERS, AVEC DES DIFFÉRENCES SELON L'ORIGINE NATIONALE

Interrogés en 1998, soit trois ans après l'entrée en sixième, sur le diplôme du secondaire qu'ils souhaitent voir leur enfant atteindre, 60 % de l'ensemble des parents se prononcent en faveur du baccalauréat ; rares sont ceux qui envisagent une entrée précoce sur le marché du travail ou encore un apprentissage, toutefois un quart d'entre eux déclarent ne pas savoir (*tableau 1*). La majorité cite le baccalauréat général (47 %), environ un quart préférant un diplôme à finalité professionnelle (diplôme de l'apprentissage, CAP, BEP ou baccalauréat professionnel) ou un bac technologique (4,5 %). Près de la moitié des parents intègre ainsi l'objectif fixé au niveau politique de mener « 80 % d'une classe d'âge au baccalauréat », qu'ils interprètent plutôt de manière restrictive comme signifiant le baccalauréat général.

Les souhaits des parents se hiérarchisent de manière linéaire selon le milieu social et le prestige des filières (*tableau 1*). Les cadres supérieurs ont une idée précise de la scolarité future de leurs enfants, tandis que les parents des autres milieux sociaux sont plus indécis (20 à 30 %). De même, les cadres supérieurs visent le baccalauréat général pour leurs enfants dans une très large majorité, mais moins de la moitié des parents de catégorie intermédiaire et moins du tiers des parents ouvriers et employés effectuent ce choix. Ces derniers souhaitent davantage engager leurs enfants dans la voie professionnelle et technologique (37 %), surtout lorsque l'un des deux est peu qualifié.

NOTES

3. Les familles monoparentales ainsi que les familles dont l'un des membres est décédé pendant la période sont écartées. Elles seront étudiées ultérieurement.

4. Il s'agit en effet d'un processus intergénérationnel, à travers lequel se joue la mobilité sociale de la famille.

5. Pour lesquelles nous avons des effectifs suffisants dans l'enquête.

Tableau 1 – Caractéristiques des familles et aspirations selon la catégorie socioprofessionnelle et l'origine nationale (en %)

	L'un est cadre supérieur, le conjoint est...		L'un est catégorie intermédiaire, l'autre est...		L'un est ouvrier ou employé			Total ouvriers et employés	Total	Ensemble
	Cadre supérieur ou inactif	Autre	Catégorie intermédiaire	Ouvrier, employé ou inactif	Les deux sont qualifiés (ou l'un est inactif)	Les deux sont non qualifiés (ou l'un est inactif)	L'un est qualifié, l'autre non qualifié			
Français de naissance nés en France	6,3	16	12,7	22,5	20,4	6,1	16	42,5	100	76,8
Français de naissance nés à l'étranger	10,1	19,2	11	22,7	19,9	5	12,1	37	100	7,5
Deux parents portugais	0,6	0,6	1,4	20,3	18,9	20,3	37,8	77	100	1,5
Deux parents maghrébins	0	0,8	0,4	10,3	38,4	38,4	11,6	88,4	100	4,7
Deux parents autres immigrés	3,7	1,3	4,1	14,5	29,8	36,6	15,3	81,7	100	3,3
Familles mixtes	6,6	17,5	9,5	20,5	20,1	9,3	16,4	45,8	100	6,2
Total	6,1	15,1	11,3	21,5	21,5	8,7	15,8	46	100	100
Niveau d'éducation du père (enquête Familles 1998)										
Jamais scolarisé ou non-réponse	0	0,1	0	0,5	15,2	1,9	5,9	5	2,8	
Primaire ou collège sans diplôme	1,2	3,5	8,9	15,7	48,3	37	36,9	32,3	21,9	
BEPC	4,1	7,1	8,4	11,9	6,3	7,9	8,9	10,7	8,9	
CAP-BEP	5,5	13,3	34,1	46	22,5	44,6	39,4	42,3	34,2	
Baccalauréat technologique	7,3	7,4	9,9	5,1	0,8	1,6	1,9	2,5	4,5	
Baccalauréat général	4,8	11,3	13,2	9,9	0,7	2,5	2,4	3	6,8	
Diplôme du supérieur	25,8	56,2	23,7	8,7	0,4	1,1	1,1	1,4	18,3	
Autre	3,7	1,1	1,7	2,2	2,7	3,3	3,5	2,7	2,5	
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100	
Niveau d'éducation de la mère (enquête Familles 1998)										
Jamais scolarisée ou non-réponse	0	0,1	0,1	0,8	14,6	1,5	5,6	4,9	2,8	
Primaire ou collège sans diplôme	2,8	4,6	8,8	20,3	50	45,5	39,7	31,2	24,4	
BEPC	4	8,3	9,1	15,4	10,4	14,1	13,4	14,1	12	
CAP-BEP	5,4	18,5	19,9	32,8	15	30	28	31,8	25,3	
Baccalauréat technologique	6,3	12,7	14,5	9,1	0,4	2,8	3,4	5,1	7,5	
Baccalauréat général	4,1	10,2	10,4	9	0,9	1,9	3,1	4,9	6,3	
Diplôme du supérieur	75,2	44,7	35,8	10,2	0,5	1,2	1,5	2,1	18,3	
Autre	2,2	0,8	1,4	2,3	8,2	2,9	5,2	5,8	3,3	
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100	
Orientation ou diplôme du secondaire souhaité par les parents (enquête Familles 1998)										
Vie active	0	0	0,2	0,5	0,4	0,5	0,6		0,2	
Apprentissage	0,2	1,4	1,7	5,3	5,8	5,3	7,2	5,9	3,3	
CAP ou BEP	0,6	1,1	9,5	15	16,9	14,9	19,6	18,9	10,1	
Baccalauréat professionnel	1,6	3,7	9,8	10,7	10,3	10,7	10,7	9,7	8,4	
Baccalauréat technologique	2,5	4	6,4	4,3	4	4,3	3,8	3,7	4,5	
Baccalauréat général	83,4	71,2	45,5	33,9	30,6	33,9	24,6	28,8	46,9	
Ne sait pas	2,8	17,8	25,6	28,3	30,1	28,3	31,3	31,3	25,1	
Non-réponse	1,1	0,8	1,3	2	1,9	2	2,1	1,6	1,4	
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100	
Diplôme utile pour l'emploi (enquête Familles 1998)										
Aucun	2	1,2	0,9	0,9	1,9	1,6	2,1	1,8	1,5	
CAP BEP	0,1	1,4	4	6,2	13,3	13,2	14,4	12,6	8,1	
Baccalauréat professionnel	3,8	7,7	15,6	21	21,3	22,6	15,4	23,1	17,5	
Baccalauréat technologique	2,4	3,3	4,2	6,3	10	9,2	11,6	10,3	7	
Baccalauréat général	2	5,3	7,3	7,7	5,1	6,4	3	4,4	5,7	
Diplôme du supérieur	75,2	63,2	42,2	33,2	19,4	21	18,6	17,8	35	
Ne sait pas	13,2	16,6	23,8	22,4	26,6	24,1	32,1	27	23,1	
Non-réponse	1,1	1,3	2	2,2	2,4	1,9	2,7	3	2,1	
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100	

Lecture : 42,5 % des parents nés en France sont employés ou ouvriers (ou l'un est inactif). C'est le cas de 77 % des familles composées de deux immigrés portugais et de 88,4 % de celles composées de deux Maghrébins. 39,4 % des pères de familles composées de deux ouvriers ou employés ou inactifs sont titulaires d'un CAP ou d'un BEP. C'est le cas de 28 % de leurs conjointes. 9,7 % des parents de ces familles souhaitent que leur enfant obtienne un CAP ou un BEP, cependant 12,6 % le trouvent utile. 14,6 % de leurs enfants espèrent l'obtenir.

Champ : Familles stables composées de deux parents, qui ont répondu à l'enquête *Familles 1998* et dont les enfants ont répondu à l'enquête *Jeunes 2002*.

Source : Panel d'élèves du second degré recrutement 1995, enquête *Jeunes 2002* et enquête auprès des *Familles 1998*, ministère de l'Éducation nationale (DEP).

Tableau 2a – Niveau d'éducation des familles selon l'origine géographique

	Français d'origine	Français de naissance nés à l'étranger	Deux parents portugais	Deux parents maghrébins	Deux parents autres immigrés	Familles mixtes
Niveau d'éducation du père						
Jamais scolarisé ou non-réponse	0,3	1,8	6	5,5	17,8	3,6
Primaire ou collège sans diplôme	19,4	20,5	68,8	66	36,8	21,6
BEPC	9,1	9,5	7,4	3	10	8
CAP-BEP	38,4	27,1	13,1	1,5	7,4	27,6
Baccalauréat technologique	7,4	6,6	1,4	1,2	3,3	5,5
Baccalauréat général	4,4	5,7	0	2,5	6,1	7,4
Diplôme du supérieur	18,9	25,4	0	0,2	12,8	22,4
Autre	2	3,3	3,3	9,8	5,9	4
Total	100	100	100	100	100	100
Niveau d'éducation de la mère						
Jamais scolarisée ou non-réponse	0,1	1,8	1,7	36,6	20,3	1,3
Primaire ou collège sans diplôme	22,2	19,8	74,6	43,4	34,7	25,4
BEPC	12,7	11,5	10,2	5,5	11,4	9,9
CAP-BEP	28,2	24,4	7,6	4,9	5,6	20,6
Baccalauréat technologique	7	7,5	0,7	0	2,5	4,4
Baccalauréat général	8	6,4	2	1,8	6,9	8,2
Diplôme du supérieur	19,1	26,1	0,6	0,5	8,8	21,7
Autre	2,5	2,5	2,7	7,3	9,7	8,4
Total	100	100	100	100	100	100

Tableau 2b – Aspirations des familles et scolarité des enfants en 1997-98 selon l'origine géographique

	Ensemble des familles			Familles ouvrières et employées		
	Français d'origine	Deux parents portugais	Deux parents maghrébins	Français d'origine	Deux parents portugais	Deux parents maghrébins
Orientation et diplôme du secondaire souhaité par les parents (enquête Familles 1998)						
Vie active	0,2	0	0,3	0,3	0	0,3
Apprentissage	3,4	3,5	2,1	6,4	4,2	2,3
CAP ou BEP	10,7	13,7	7,9	18,7	13,9	8,8
Baccalauréat professionnel	9	8,8	7,6	11,3	8,2	8,1
Baccalauréat technologique	1,7	6,2	4,1	3,8	7,5	3,6
Baccalauréat général	46,3	26	47,5	28,6	25,4	47,1
Ne sait pas	24,4	40,6	29,4	29,1	39,2	28,7
Non-réponse	1,4	1,2	1,2	1,9	1,5	1
Total	100	100	100	100	100	100
Diplôme utile pour trouver un emploi (enquête Familles 1998)						
Aucun	1,5	2,6	0,7	2	3,3	0,8
CAP BEP	8,3	7,8	6,6	14,4	9,3	6,8
Baccalauréat professionnel	18,8	13,9	10,9	23,9	12,3	12,1
Baccalauréat technologique	6	2	5,6	5,4	1,7	4,9
Baccalauréat général	6,3	12,9	13,8	9,1	14,9	14,7
Diplôme du supérieur	34,4	14,7	35,5	17	11,1	33,7
Ne sait pas	22,5	44,5	25,4	25,7	46	25,8
Non-réponse	2,1	1,5	1,5	2,4	1,2	1,2
Total	100	100	100	100	100	100
Situation scolaire de l'élève en 1997-98						
En avance ou « à l'heure »	77,7	58,1	57,6	58,5	50,9	49,8
Un an de retard	18,6	31,2	30,7	32,1	32,9	34,4
Plus d'un an	3,6	10,7	11,7	9,3	16,2	15,8
Total	100	100	100	100	100	100

Lecture : 47,1 % des familles composées de deux ouvriers ou employés originaires du Maghreb souhaitent que leur enfant obtienne un baccalauréat général.

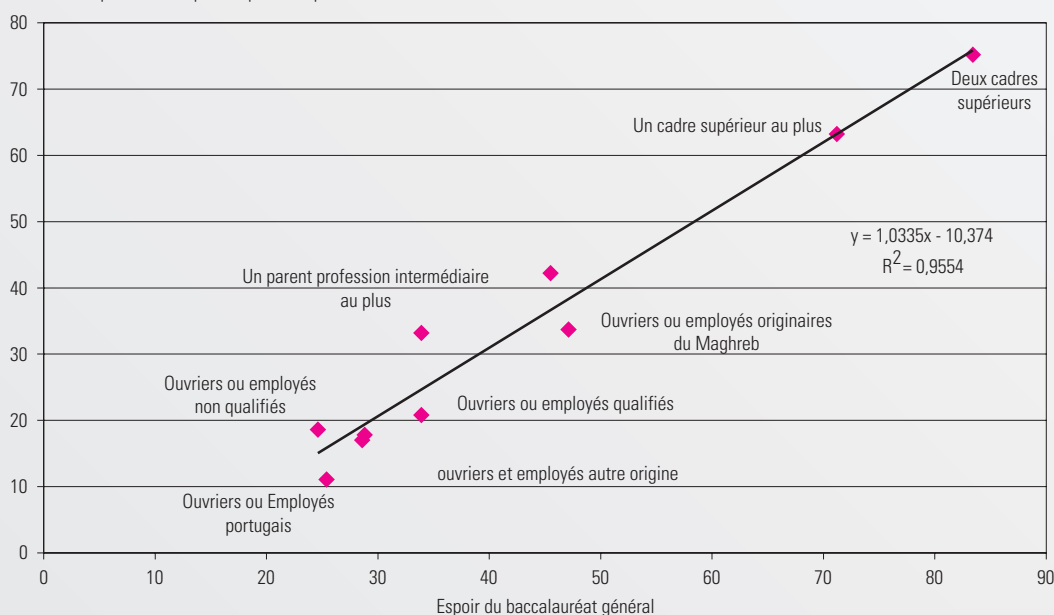
33,7 % trouvent ce diplôme utile. 49,8 % de leurs enfants sont « à l'heure » ou en avance.

Champ : Familles stables composées de deux parents, qui ont répondu à l'enquête *Familles 1998* et dont les enfants ont répondu à l'enquête *Jeunes 2002*.

Source : Panel d'élèves du second degré recrutement 1995, enquête *Jeunes 2002* et enquête auprès des *Familles 1998*, ministère de l'Éducation nationale (DEP).

Graphique 1 – Espoir du baccalauréat général et utilité des diplômes du supérieur selon l'origine socioprofessionnelle et nationale des parents (1998)

Utilité des diplômes du supérieur pour l'emploi



Si cette proportion se retrouve parmi les familles populaires françaises d'origine, il en est autrement pour les parents immigrés (*tableau 2b*). Plus souvent ouvriers, on pourrait s'attendre à ce qu'ils valorisent plus les diplômes professionnels. Or, si les parents portugais citent des diplômes professionnels dans une proportion proche de celle des Français d'origine⁶, la situation est différente parmi les parents d'origine maghrébine qui témoignent d'une préférence marquée pour le baccalauréat général (47 %). Les aspirations des Maghrébins se démarquent donc de celles des Portugais et des Français d'origine par l'importance accordée aux filières longues générales. Ce constat confirme les tendances observées au début des années quatre-vingt-dix dans la recherche menée à partir de l'enquête de l'Insee et de l'Ined « Effort d'éducation des familles » [4, 5].

Les aspirations éducatives des parents sont en partie liées à leur représentation de l'utilité des diplômes⁷. Les réponses sont cohérentes, mais les représentations, mesurées par le rapport entre souhait et utilité des diplômes, s'ordonnent selon le milieu social (*graphique 1*). Les catégories supérieures souhaitent le baccalauréat général comme moyen d'accès aux études universitaires car pour elles les diplômes d'enseignement supérieur sont les plus

utiles pour trouver un emploi. À l'opposé, les ouvriers ou employés peu qualifiés aspirent moins fréquemment au baccalauréat général pour leurs enfants et perçoivent plus rarement l'utilité d'un diplôme du supérieur⁸. Ils connaissent l'importance des diplômes professionnels et technologiques, qui sont bien reconnus dans les conventions collectives, non seulement pour accéder à un emploi mais aussi pour s'y maintenir et éventuellement gravir les différents échelons de la qualification. Ils se montrent ainsi attachés au métier et à ses modes de certification⁹. Par ailleurs, les réponses des ouvriers et des employés témoignent

NOTES

6. Notons un important taux de non-réponse parmi les Portugais, à la différence des Maghrébins et des Français d'origine.

7. La corrélation entre les réponses aux questions sur le souhait du baccalauréat général et sur l'utilité des diplômes du supérieur est très élevée ($r^2 = 0,954$).

8. Sans doute parce que les cursus, comme la valeur des diplômes du supérieur, leur paraissent flous [20, 21].

9. Ces représentations s'appuient sur une connaissance du fonctionnement du marché du travail. Les études produites notamment par le Céreq ou l'Insee, montrent l'utilité des diplômes professionnels et technologiques de l'enseignement secondaire pour l'accès à l'emploi qualifié et la réussite professionnelle ultérieure.

d'une croyance amoindrie en la mobilité sociale. Tout se passe comme si, dans leur majorité, ils pensaient que leurs enfants occuperont des positions sociales proches de la leur. Dans cette perspective, le diplôme professionnel, si possible d'un niveau supérieur au leur, leur paraît la meilleure voie pour garantir une vie professionnelle acceptable, qui échappe à l'insécurité.

□ LES FAMILLES MAGHRÉBINES : LE BAC COMME HORIZON...

Les parents portugais et maghrébins se distinguent des autres catégories d'ouvriers ou employés : les Portugais perçoivent moins l'utilité des diplômes du supérieur et ne souhaitent pas orienter leur enfant vers le baccalauréat général. Cela traduit une certaine incompréhension face aux valeurs véhiculées au sein du système éducatif, qui privilégie les scolarités générales longues et oriente vers le professionnel par l'échec, alors que pour eux, la voie de la réussite passe par l'acquisition du métier. Les Maghrébins, en revanche, se rapprochent des catégories intermédiaires par l'importance qu'ils accordent au baccalauréat général, par leur confiance dans l'utilité des diplômes du supérieur et par leur croyance dans le rôle de l'école et des diplômes dans la mobilité sociale, signe d'une intériorisation de la méritocratie. Ils se démarquent ainsi des milieux ouvriers peu qualifiés auxquels ils appartiennent dans leur majorité.

La perte de prestige du CAP chez les parents ouvriers et employés et surtout le sentiment qu'il n'est pas utile pour trouver un emploi marque un tournant important pour un diplôme qui a symbolisé et modelé la qualification ouvrière depuis le début du XX^e siècle. Premier diplôme inscrit dans les conventions collectives, il n'est plus perçu comme utile et est supplanté par le baccalauréat professionnel. Les parents ouvriers et employés qui souhaitent voir leurs enfants s'orienter dans la voie du CAP ou du BEP, envisagent également qu'ils complètent leur formation par le baccalauréat professionnel. Confrontés aux évolutions des rapports entre postes et niveau de formation requis, ils ont une conscience aiguë de la nécessité d'acquérir une formation professionnelle de base supérieure à celle qu'ils ont obtenue. En revanche, les

parents originaires du Maghreb évoquent peu les diplômes professionnels : ils souhaitent rarement que leurs enfants s'orientent dans cette voie et surtout sont peu conscients de l'utilité du CAP-BEP pour trouver un emploi.

Les aspirations éducatives ambitieuses des parents immigrés, comparées à celles des français de même milieu social, renvoient à l'hypothèse formulée plus haut de sélectivité des populations immigrées. Leur niveau de formation est en moyenne supérieur à celui des personnes de leur génération dans leur pays d'origine. En outre, le choix de migrer implique une motivation et un courage révélateurs d'une ambition très forte. De ce fait, les populations migrantes entendent réussir leur migration dans le pays d'accueil, et cela se manifeste au niveau des projets autour de la scolarité des enfants et des aspirations à la mobilité sociale. La migration implique une rupture et entraîne une adaptation « obligée » au pays d'accueil qui transforme la façon de se comporter. Pour les parents d'origine maghrébine, le baccalauréat est symbole d'une intégration réussie et d'évasion de la condition ouvrière. Cette aspiration au baccalauréat et aux études longues est renforcée chez ces parents qui subissent plus que d'autres l'épreuve du chômage et qui sont confrontés aux difficultés d'insertion de leurs enfants sur le marché du travail [5, 6, 13, 18].

□ ... MAIS UNE VISION FLOUE DE L'ÉCOLE FRANÇAISE

Une explication peut être fournie par les écarts entre les niveaux éducatifs des parents, qui se creusent selon leur origine nationale (*tableau 2a*). De nombreuses mères maghrébines n'ont qu'une expérience limitée de l'école et connaissent peu le système scolaire français et ses rouages. Les diplômes professionnels leur apparaissent plus opaques que les diplômes généraux, par ailleurs très valorisés socialement. Le choix du baccalauréat général exprime sans doute, en creux, l'ignorance du jeu des filières (générale, professionnelle, technologique et en alternance) et de la diversité des diplômes auxquels elles mènent. Enfin, l'origine sociale respective des parents diffère selon leur pays de naissance, les Portugais viennent de milieux qualifiés (ouvriers ou artisans) tandis que

Tableau 3 – Aspirations des familles ouvrières et employées selon l'origine nationale et le sexe des enfants (1998)

	Français d'origine		Portugais		Maghrébins	
	G	F	G	F	G	F
Orientation et diplôme du secondaire souhaité par les parents (enquête <i>Familles 1998</i>)						
Vie active	0	0,7	0	0	0	0,6
Apprentissage	9	3,8	7,6	0	4	0,7
CAP ou BEP	22,5	14,9	20,1	6	10,6	7
Baccalauréat professionnel	13,2	9,4	7,8	8,7	13,3	3,1
Baccalauréat technologique	5,5	2,2	11,2	2,9	5,3	2
Baccalauréat général	20,8	36,2	22,1	29,7	39,6	54,4
Ne sait pas	1,7	2	2,6			2
Non-réponse	27,3	30,8	28,6	52,7	27,1	30,2
Total	100	100	100	100	100	100
Diplôme utile pour trouver un emploi (enquête <i>Familles 1998</i>)						
Aucun	1,8	2,2	3,3	3,4	1,1	0,4
CAP BEP	15,5	13,3	14,4	3,7	8,5	5
Baccalauréat professionnel	26,1	21,8	12,1	12,5	16,5	7,5
Baccalauréat technologique	7	3,7	1,7	1,7	6,2	3,4
Baccalauréat général	7,9	10,3	8,3	22,3	9,4	20,2
Diplôme du supérieur	14,9	19	8,4	14	30,1	37,6
Ne sait pas	24,3	27	49,3	42,3	26,7	24,8
Non-réponse	2,3	2,5	2,4		1,4	1
Total	100	100	100	100	100	100
Situation scolaire de l'enfant en 1998						
En avance ou à l'heure	52,4	65,1	38,6	64,5	40	60,2
Un an de retard	37	28	38,5	26,8	38,7	29,8
Plus d'un an	10,6	6,8	23	8,7	21,3	10
Total	100	100	100	100	100	100

Champ : Familles stables composées de deux parents, qui ont répondu à l'enquête *Familles 1998* et dont les enfants ont répondu à l'enquête *Jeunes 2002*.

Lecture : 39,6 % des familles composées de deux ouvriers ou employés originaires du Maghreb souhaitent que leur fils obtienne un baccalauréat général.

9,4 % trouvent ce diplôme utile pour leur fils. 40 % de leurs fils sont « à l'heure » ou en avance.

Source : Panel d'élèves du second degré 1995, enquête *Jeunes 2002* et enquête auprès des *Familles 1998*, ministère de l'Éducation nationale (DEP).

les Maghrébins se caractérisent plutôt par une origine agricole ou sont issus du petit commerce [19].

Les aspirations des parents sont-elles identiques pour leur fils ou pour leur fille ? Ajustent-ils leurs ambitions en fonction des parcours déjà effectués ? Au moment où les parents sont interrogés, en 1998, les enfants faisant partie du panel 1995 terminent leur troisième année d'études du secondaire. Plus de trois jeunes sur quatre sont à l'heure ou en avance (*tableau 2b*), mais seulement la moitié des enfants d'origine portugaise ou maghrébine. Toutefois, parmi les familles ouvrières et employées, le retard scolaire est plus marqué pour les enfants des familles maghrébines et portugaises que pour ceux des familles françaises d'origine, témoignant à la fois des difficultés qu'ils ont rencontrées au primaire et au début du collège¹⁰ et d'une persévérance élevée pour se maintenir dans la filière longue (générale ou technologique). Le décalage est en effet saisissant chez les

immigrés entre l'espoir du baccalauréat général et le retard scolaire de leurs enfants (dont la moitié a redoublé au moins une classe ou est plus âgée d'au moins un an que les jeunes français d'origine). Le retard au début du collège ne traduit donc pas pour ces parents un échec sans appel, il peut être en effet la conséquence d'une adaptation plus difficile de leurs enfants à l'école française.

Les choix parentaux diffèrent selon le sexe des enfants, comme l'ont montré les nombreux travaux consacrés à cette question [9]. Les filles réussissent mieux à l'école que les garçons dans tous les groupes considérés à l'aune du rapport entre âge et classe fréquentée, quel que soit le milieu d'origine, social

NOTE

10. Ce retard est cumulatif : une grande partie est entrée tardivement en 6^{ème}, une minorité a redoublé au début du secondaire (6^e ou 5^e).

ou géographique (*tableau 3*). En 1997-1998, soit la troisième année après leur entrée en sixième, un peu plus de la moitié seulement des garçons des familles populaires françaises d'origine sont à l'heure ou en avance (c'est-à-dire au moins en quatrième générale ou technologique), tandis que c'est le cas de la grande majorité des filles, mais seulement quatre garçons sur dix d'origine portugaise ou maghrébine. En revanche, les filles qu'elles soient d'origine portugaise ou maghrébine réussissent aussi bien que les élèves françaises de même milieu social. Au total, les écarts entre les sexes sont particulièrement marqués chez ces élèves (20 points d'écart à l'avantage des filles). Cette meilleure réussite conforte les aspirations des familles populaires, toutes origines confondues, qui préfèrent le baccalauréat général pour les filles, tandis que les diplômes professionnels et technologiques sont envisagés pour les garçons.

Les parents portugais, comme les Français d'origine, souhaitent que leurs fils s'engagent dans la voie professionnelle et plus souvent encore dans la filière du baccalauréat technologique. Leur modèle reste celui de l'entreprise artisanale¹¹ à laquelle ils associent les garçons. Les parents maghrébins à l'inverse préfèrent le baccalauréat général pour leurs fils. Le baccalauréat professionnel est seulement cité dans le cas d'une orientation vers une formation professionnelle. Ils espèrent également des études longues pour leurs filles, espoirs sans doute renforcés par leurs bons résultats : ces dernières confortent mieux que leurs frères l'ambition que leurs parents placent en elles¹².

NOTES

11. Les parents portugais ou déjà les grands-parents sont (ou étaient) souvent des artisans.

12. Les familles maghrébines présentent des taux de non réponses proches de ceux des familles françaises d'origine. Le taux très élevé de non réponses des familles portugaises au diplôme souhaité pour leur fille doit être interprété avec précaution, en raison des faibles effectifs.

13. D'autres variables ont été testées : taille de la fratrie, âge d'arrivée en France des parents, situation à l'égard de l'activité et du chômage des parents. Elles n'ont pas été intégrées dans les modèles retenus car leurs contributions n'étaient pas ou peu significatives.

□ DES FAMILLES MAGHRÉBINES AMBITIEUSES POUR LEURS ENFANTS

Des modèles ont été construits (*tableau 4*) en vue d'expliquer l'aspiration des parents au baccalauréat général en fonction de leurs caractéristiques socio-professionnelles et migratoires, du niveau éducatif de chaque parent et du sexe de l'élève, puis successivement de la situation scolaire au moment de l'enquête, du jugement porté par les parents sur la scolarité – au primaire puis au collège – de leur enfant, enfin de l'appréciation sur l'utilité du diplôme du supérieur puis du diplôme professionnel¹³. Il s'agit de mesurer l'impact de ces différents facteurs sur les aspirations et de cerner la variation de l'effet propre lié à la migration. L'aspiration au baccalauréat s'ordonne des familles de cadres supérieurs aux familles d'ouvriers et employés peu qualifiés, les premières se détachant très nettement, à niveau d'éducation contrôlé (*modèle 1 du tableau 4*). Elle augmente également chez les parents qui possèdent eux-mêmes au moins ce diplôme, surtout chez les mères. Les parents espèrent davantage le baccalauréat pour leurs filles que pour leurs fils. Enfin, quel que soit leur position socioprofessionnelle ou leur niveau d'éducation, les parents originaires du Maghreb révèlent une ambition particulièrement marquée en faveur du baccalauréat général. Si le retard scolaire modère significativement cette aspiration (*modèle 2 du tableau 4*), ils persévèrent. Tandis que les familles ouvrières ne persévèrent que si le niveau scolaire de leurs enfants est suffisamment élevé pour assurer leur réussite [10], les familles maghrébines maintiennent leurs efforts et sont moins sensibles aux performances de leurs enfants (*modèles 3 et 4*). Lors des demandes d'orientation par exemple, les parents originaires du Maghreb cherchent à éviter cette filière qu'ils perçoivent comme un frein à leur projet de réussite sociale. Le choix des filières technologiques peut devenir une alternative en cas de difficultés scolaires. Il s'agit alors pour eux d'assurer la poursuite de la scolarité via le baccalauréat vers l'enseignement supérieur.

Tableau 4 – Impact des caractéristiques familiales et scolaires sur l'espoir du baccalauréat des parents

Modalité de référence	Modalité active	Modèle 1			Modèle 2			Modèle 3			Modèle 4		
			Effet marginal	p		Effet marginal	p		Effet marginal	p		Effet marginal	p
Constante		-0,98 ***	27,3		-0,55 ***	36,6		-0,34 ***	41,6		-0,14	46,5	
Caractéristiques socio-professionnelles de la famille <i>Un ouvrier ou employé qualifié, l'autre non qualifié</i>	Parents cadres supérieurs	1,19 ***	55,2	27,9	1,07 ***	62,7	26,1	1,12 ***	68,6	27,0	1,03 ***	70,9	24,4
	Un cadre sup. l'autre catég. intermédiaire	0,79 ***	45,3	18,0	0,69 ***	53,5	16,9	0,73 ***	59,6	18,0	0,68 ***	63,2	16,7
	Parents catég. intermédiaires	0,48 ***	37,8	10,5	0,39 ***	46,0	9,4	0,45 ***	52,7	11,2	0,39 ***	56,2	9,7
	Un catég. intermédiaire l'autre ouvrier ou employé	0,44 ***	36,8	9,5	0,40 ***	46,3	9,7	0,40 ***	51,5	9,9	0,38 ***	56,0	9,5
	Parents ouvriers ou employés qualifiés	0,23 **	32,1	4,8	0,23 **	42,1	5,5	0,2 **	46,5	4,9	0,22 **	52,0	5,5
Origine migratoire de la famille <i>Parents français de naissance nés en France</i>	Parents ouvriers ou employés peu qualifiés	-0,29 **	21,9	-5,4	-0,20 *	32,1	-4,5	-0,25 **	35,7	-5,9	-0,21 *	41,3	-5,2
	Français de naissance nés à l'étranger	0,10			0,13			0,10			0,16		4,0
	Deux parents portugais	-0,16			-0,17			-0,25			-0,23		
	Deux parents maghrébins	0,68 ***	42,6	15,3	0,70 ***	53,7	17,2	0,49 ***	53,7	12,2	0,57 ***	60,6	14,1
	Deux parents autres origine migratoire	0,15			0,27 *	43,0	6,5	0,03			0,11		
Sexe		0,12			0,18 *	40,9	4,3	0,03			0,11		
Niveau d'éducation du père													
<i>CAP</i>	Fille	0,33 ***	34,3	7,0	0,20 ***	41,3	4,8	0,14 **	45,0	3,4	0,10 **	49,0	2,5
	Jamais scolarisé	-0,18			-0,01			-0,11			-0,01		
	Niveau primaire ou collège sans diplôme	-0,15 *	24,4	-2,9	0,02			-0,02			0,01		
	BEPC	0,07			0,06			0,04			0,04		
	Baccalauréat	0,41 ***	36,1	8,8	0,38 ***	45,8	9,2	0,30 ***	49,0	7,4	0,29 ***	53,7	7,2
Niveau d'éducation de la mère	Études supérieures	0,61 ***	40,9	13,6	0,54 ***	49,8	13,2	0,46 ***	53,0	11,4	0,43 ***	57,2	10,7
	Jamais scolarisé	-0,30			-0,09			-0,24			-0,16		
	niveau primaire ou collège sans diplôme	-0,44 ***	19,5	-7,8	-0,34 ***	29,1	-7,5	-0,44 ***	31,4	-10,1	-0,39 ***	37,1	-9,5
	BEPC	0,10			0,08			0,02			-0,01		
	Baccalauréat	0,55 ***	39,4	12,1	0,43 ***	47,0	10,4	0,36 ***	50,5	8,9	0,34 ***	55,0	8,5
En 1997, l'élève est <i>« À l'heure » ou en avance</i>	Études supérieures	0,75 ***	44,3	17,0	0,65 ***	52,5	15,9	0,57 ***	55,7	14,1	0,54 ***	59,9	13,4
	Un an de retard				-1,43 ***	12,1	-24,5				-1,07 ***	23,0	-23,5
	Plus d'un an				-2,18 ***	6,1	-30,5				-1,77 ***	12,9	-33,6
	Grosses difficultés							-1,22 ***	17,4	-24,2			
	Un peu de difficultés							-0,73 ***	25,5	-16,0			
Jugement des parents sur la scolarité primaire <i>Assez bon élève</i>	Excellent							0,51 **	54,2	12,7			
	Non-réponse							-0,60 **	28,1	-13,5			
	Grosses difficultés							-1,40 ***	14,9	-26,6	0,12 ***	49,5	3,0
	Un peu de difficultés							-0,69 ***	26,3	-15,3	0,85 ***	67,0	20,5
	Excellent							0,26 **	48,0	6,4	0,50 ***	58,9	12,4
Jugement des parents sur la scolarité au collège <i>Assez bon élève</i>	Non-réponse							-1,30 ***	16,2	-25,3	-1,33 ***	18,7	-27,8
	Degrés de liberté		24			26			32			30	
	Effectifs		9 976										

* = significatif à 0,10 ; ** = significatif à 0,05 ; *** = significatif à 0,01 ; les autres coefficients ne sont pas significatifs.

Les coefficients des non-réponses à l'éducation des parents ne sont pas montrés ici.

Lecture : une famille se trouvant dans la situation de référence a, pour le (modèle 1), 27,3 % de chances de souhaiter que son fils obtienne le baccalauréat général. À caractéristiques inchangées, ce pourcentage est supérieur de 15,3 points s'il s'agit d'une famille immigrée d'origine maghrébine. Cette valeur est calculée par rapport à la situation de référence, famille française d'origine.

Source : Panel d'élèves du second degré recrutement 1995, enquête *Jeunes 2002* et enquête auprès des *Familles 1998*, ministère de l'Éducation nationale (DEP).

□ LES PROJETS D'ÉTUDES DES ENFANTS À LA FIN DU SECONDAIRE

Les jeunes ont été interrogés sur leurs projets d'études en 2002, soit quatre années après les familles. Une partie d'entre eux avaient déjà quitté l'enseignement secondaire pour entrer dans la vie active. Les enfants de cadres supérieurs (ou d'un cadre supérieur et d'un inactif) parviennent le plus souvent sans heurts en terminale générale ou technologique. Il en est différemment pour les enfants d'ouvriers dont une proportion notable se trouve déjà sur le marché du travail, qu'ils soient ou non pourvus de diplôme (voir l'article de L. Bouvard et M.-O. Lebeaux dans ce numéro). De ce point de vue, les enfants d'immigrés, notamment les jeunes d'origine portugaise, se distinguent peu des autres enfants de milieu populaire par la place de l'enseignement général. Les jeunes originaires du Maghreb quant à eux sont plus présents dans la filière qui prépare au baccalauréat technologique. En revanche, le rapport à l'apprentissage varie fortement selon l'origine nationale, les enfants d'origine maghrébine s'orientent très rarement vers cette voie de formation, à la différence des élèves (surtout les garçons) d'origine portugaise ou française.

□ DES ATTENTES FORTES CHEZ LES ÉLÈVES ISSUS DE L'IMMIGRATION

Les élèves encore scolarisés dans l'enseignement secondaire en 2002 espèrent dans leur grande

NOTES

14. Les modèles construits pour éclairer ce point montrent une corrélation élevée entre un grand retard scolaire, les difficultés ressenties par les élèves en mathématiques et l'espoir d'obtenir au mieux le CAP ou le BEP.

15. 54 % des élèves français d'origine scolarisés dans l'enseignement professionnel en 2002 espèrent poursuivre des études dans le supérieur. C'est le cas de 81,6 % des élèves d'origine portugaise et de 73 % des élèves d'origine maghrébine.

16. Citons notamment à partir d'autres sources les études de Y. Brinbaum et de R. Silberman.

17. Les données ne nous permettent pas d'interpréter ce constat. S'agit-il de différences culturelles, de différences d'information sur le système d'enseignement supérieur ?

majorité obtenir un baccalauréat, y compris ceux des familles populaires (*tableau 5*). Le faible taux de réponse en faveur du CAP peut étonner. Il concerne surtout des jeunes encore scolarisés dans cette filière, dont la scolarité a été difficile¹⁴. L'espoir d'obtenir un diplôme professionnel apparaît alors plus réaliste. De nouveau, les jeunes d'origine portugaise et surtout d'origine maghrébine semblent se résigner moins facilement que les élèves français d'origine¹⁵. Parmi ces derniers, un peu plus de la moitié espère poursuivre des études dans l'enseignement supérieur, alors que près de trois élèves sur quatre d'origine portugaise ou maghrébine envisagent ce cursus.

Les élèves originaires du Maghreb espèrent obtenir un baccalauréat, se répartissant en parties sensiblement égales entre les différents types de baccalauréat. Ils persistent dans cette ambition, même lorsqu'ils sont scolarisés dans l'enseignement professionnel. L'importance du baccalauréat général chez les jeunes d'origine portugaise marque un tournant¹⁶ : l'orientation vers le professionnel connaît un net déclin, même si la place de l'apprentissage reste élevée. Cela témoigne d'une évolution des comportements scolaires et des représentations des jeunes d'origine portugaise comparable à celle des jeunes français d'origine.

Concernant les projets de poursuite d'études dans le supérieur, la majorité des jeunes d'origine ouvrière et employée, quelle que soit leur origine nationale, visent un niveau bac + 2, le BTS ou le DUT étant les plus valorisés. Dans l'ensemble, les choix des enfants d'origine immigrée sont moins dispersés, moins variés, que ceux des Français. Leur préférence s'exprime de façon appuyée pour les études universitaires, elle est supérieure à celle des Français d'origine de même milieu social¹⁷. Ils divergent cependant selon leur origine quant à la filière professionnelle envisagée dans l'enseignement supérieur. Les jeunes d'origine maghrébine se distinguent par leur aspiration à un BTS à temps plein ou à un DUT, filière sélective de l'enseignement technique supérieur court (plus de 10 % aspirent à entrer dans un IUT). Notons enfin que, s'agissant du supérieur, la forme de l'alternance n'est plus rejetée chez ces derniers. La voie de l'IUT est repoussée par les jeunes d'origine portugaise qui envisagent plutôt de se présenter à une école recrutant au niveau du baccalauréat ou marquent un intérêt

Tableau 5 – Projets d'études des enfants scolarisés et scolarité objective en 2002

	L'un est cadre supérieur, le conjoint est...		L'un est catégorie intermédiaire, l'autre est...		Ouvriers et employés homogènes									
	Tous	Cadre supérieur ou inactif	Autre	Catégorie intermédiaire	Ouvrier, employé ou inactif	Les deux sont qualifiés (ou l'un est inactif)	Les deux sont non qualifiés (ou l'un est inactif)	L'un est qualifié, l'autre non qualifié	Ensemble ouvriers et employés	Dont Français d'origine	Dont deux parents portugais	Dont deux parents maghrébins	Dont deux parents autres	Dont familles mixtes
Diplôme du secondaire espéré par les enfants														
CAP ou BEP	9,2	1	2,3	3,6	7,6	12,5	18	17,3	15,2	16,1	11,3	9,4	14,7	11,5
Brevet professionnel	3,7	0,6	1	3,3	4	4,7	5,5	5,2	5	5,8	2,8	2,3	3,7	3
Brevet technologique	5,3	3,4	4,1	5,9	5,6	5,8	5,1	5,8	5,6	5,6	4,4	8,3	4,5	5,4
Baccalauréat professionnel	18,9	3	6,6	14,3	19,8	23,9	30,7	27,3	26,3	26,5	26,4	25	28,9	30,5
Baccalauréat technologique	18,6	10	16,2	18,4	20,6	21,4	17,2	19,1	19,8	18,5	15,7	26,6	22,9	20,5
Baccalauréat général	42,3	80	68	53,2	40,7	29,7	19,7	23,6	25,8	25,2	33,5	25,7	23,1	27,2
Non-réponse	1,9	1,8	1,8	1,4	1,7	2	3,9	1,7	2,2	2,1	5,9	2,6	2,2	1,9
Niveau souhaité dans l'enseignement supérieur														
Bac + 1	1,9	0,5	0,7	2,1	1,9	2,3	4,7	2,6	2,8	3,2	3,9	2,6	1	2,2
BTS, DUT, DEUG	34,6	10,2	20,2	30,9	38,7	43,3	48,7	49,2	46,1	46,9	47,2	44,1	46,9	47,2
Licence	10,2	6,7	9,1	11,3	11,7	11,1	8,2	10	10,2	11,2	8,9	8,2	10,3	5,6
Maîtrise	10,7	9,7	10,1	11,4	10,9	12,1	10,5	9,6	11	10,3	12,4	12,1	10,7	12,5
DESS, DEA	19,7	38	31,7	22,7	15,9	12,8	7,7	9,5	10,8	9,6	13,4	13,8	11,8	13,2
Plus	8,1	19,6	12,4	7,6	6,5	4,6	5	4,2	4,5	3,8	4,3	6,1	6,7	5,6
Ne sait pas	14,1	15,3	15,3	13,6	13,6	12,9	13,8	14,3	13,6	14,3	9,9	11,8	11,9	12,6
Non-réponse	0,7	0	0,6	0,5	0,7	0,8	1,3	0,8	0,9	0,8	0	1,3	0,7	1
Souhait de formation après le baccalauréat														
Université	26,3	33,6	31,3	26	26,1	24	21,4	20,1	22,3	20,8	26,8	24,6	23,5	25,3
IUT	10,2	7,4	11,2	11,6	11,5	9,1	5,8	10,4	9	9,2	1,4	10,9	10	3,5
BTS – Temps plein (lycée ou école)	25	8,4	15,6	22,6	27,7	31,4	35,2	33,4	32,7	31,8	30,2	37	33,1	35,8
BTS en alternance	10,6	2,6	5,1	9,8	11,8	13,6	16,4	15,3	14,6	15,4	17,3	12,8	17,5	11,7
École recrutant au niveau du baccalauréat	10,2	15,5	13	10,8	8,4	8,9	6,3	9,2	8,6	9,6	12,1	3,5	6,8	5,5
Classe préparatoire aux grandes écoles	8,8	24,9	15,2	11,1	6,1	3,8	2	2	2,9	3,4	2,2	1,2	1,4	2,5
Autre	1,1	1,3	0,8	1,4	0,7	1,5	1,3	1,1	1,4	1,7	1,4	0,6	0	0,5
Ne sait pas	7,3	6	7,5	6,2	7,1	7,2	11,2	7,6	8	7,6	8,6	9,4	6,9	11,6
Non-réponse	0,4	0,5	0,2	0,5	0,6	0,4	0,2	0,7	0,4	0,5	0	0	0,7	0,5

Lecture : 27,5 % des enfants d'ouvriers ou d'employés, scolarisés en 2002 espèrent obtenir le baccalauréat général. Cette part est de 21,2 % parmi les enfants d'ouvriers ou d'employés non qualifiés, de 35 % parmi les enfants d'ouvriers ou d'employés portugais et de 27 % parmi les enfants d'ouvriers ou d'employés maghrébins.

Sources : Panel d'élèves du second degré recrutement 1995, enquête *Jeunes 2002* et enquête auprès des *Familles 1998*, ministère de l'Éducation nationale (DEP).

Tableau 5 – Projets d'études des enfants scolarisés et scolarité objective en 2002 (suite)

	L'un est cadre supérieur, le conjoint est...		L'un est catégorie intermédiaire, l'autre est...		Ouvriers et employés homogènes									
	Tous	Cadre supérieur ou inactif	Autre	Catégorie inter-médiaire	Ouvrier, employé ou inactif	Les deux sont qualifiés (ou l'un est inactif)	Les deux sont non qualifiés (ou l'un est inactif)	L'un est qualifié, l'autre non qualifié	Ensemble ouvriers et employés	Dont Français d'origine	Dont deux parents portugais	Dont deux parents maghrébins	Dont deux parents autres	Dont familles mixtes
Situation scolaire de l'élève en 2002														
Ensemble														
« À l'heure »														
- dans l'enseignement général	30,3	66,6	51,7	41,7	29	19,9	10,5	14,8	15,8	15,8	17,6	17,7	15,2	17,5
- dans l'enseignement technologique	8	3,7	6,1	9,8	8,9	8,9	6,7	8,8	8,3	8	9,1	13,2	10	7,2
Retard														
- dans l'enseignement général	11	17,3	18,1	13	11,7	7,7	4,9	7,3	7,2	7,2	10,7	4,9	3,9	8,2
- dans l'enseignement technologique	11	6,3	10,8	10	12,7	12,2	8,9	10,7	10,7	10,7	10,1	13,4	11,3	9,7
- grand retard, adaptation	1,4	0,9	0,8	0,6	1,1	1,6	2,8	2	1,6	1,6		2,4	3,3	3,7
Enseignement professionnel scolaire	22,9	4,5	8,2	16,8	22,4	29,9	37,1	31,6	32,1	32,1	28,7	35,6	29,1	33,4
Apprentissage	8	0,7	2,3	5,7	8,9	9,7	10,5	12,9	12,8	12,8	14,2	1,3	9,5	6,5
Sortants	7,4	1	1,9	2,4	5,3	10	18,6	11,8	11,7	11,7	9,6	11,5	17,6	13,8
Garçons														
« À l'heure »														
- dans l'enseignement général	23,3	61,5	42,1	31,9	21,5	13	5,5	8,7	10,1	9,6	10,5	13,4	11,6	10,5
- dans l'enseignement technologique	7,9	4	7,2	10,9	10,1	7	5,8	7,2	6,8	6,7	6,5	10,5	7,5	7,9
Retard														
- dans l'enseignement général	10,9	19,9	21,6	12,7	10,6	6,3	4,8	5,2	5,7	5,7	9,6	2,9	6,7	3,4
- dans l'enseignement technologique	11,1	5,9	12,2	12,3	12,4	12,3	7,7	9,3	10,5	10,3	11,3	9,2	10	9,9
- grand retard, adaptation	1,5	0,9	0,8	0,3	1,1	2,2	3,5	2	2,4	2,1		2,3	4,7	3,7
Enseignement professionnel scolaire	24,3	5,6	9,7	19,8	24,2	31,7	35,2	34,1	33,2	33,1	28	43,1	24,8	36,2
Apprentissage	11,7	0,4	3,3	8,7	12,9	14,6	16,3	19,2	16,5	19,5	25,5	2	13,5	8,3
Sortants	9,2	1,9	3,1	3,3	7	12,9	21,1	14,1	14,9	13,3	8,6	17,1	33,3	20,1
Filles														
« À l'heure »														
- dans l'enseignement général	37,7	69,9	62,9	53,1	36,5	26,9	15,8	20,8	22,7	22,1	25,3	22,8	19,7	24,8
- dans l'enseignement technologique	8,2	3,3	4,7	8,5	7,6	10,8	7,7	10,3	10,1	9,4	12,1	16,2	13	6,5
Retard														
- dans l'enseignement général	11,1	14,7	14,1	10,4	10,7	9,1	4,9	9,4	8,5	8,8	11,9	7	1,7	13,2
- dans l'enseignement technologique	10,8	6,7	9,2	7,5	13,3	12	10,1	12	11,8	11,4	8,8	17,9	12,7	9,4
- grand retard, adaptation	1,2					1	2	2	1,5	1,2		2,6	1,5	3,8
Enseignement professionnel scolaire	21,4	4,2	7,1	14,8	24	28,1	39,1	29,2	30,5	31,1	293,4	27,6	34,2	30,4
Apprentissage	4,1					4,8	4,4	6,8	5,5	6,3	1,8	0,5	4,8	4,7
Sortants	5,5	0,9	1,9	2,9	5,3	7,1	15,9	9,5	9,6	10	10,6	5,5	12,3	7,1

pour un BTS en alternance, dans la continuité de ce que l'on a observé dans le secondaire. Cette tendance se renforce chez les garçons¹⁸. Pour beaucoup, comme pour les jeunes français d'origine, ni le CAP ou le BEP, ni même le baccalauréat professionnel ne suffit pour accéder à un emploi qualifié stable et assorti de perspectives professionnelles. Ils ont intégré, comme les autres jeunes, les évolutions des rapports entre scolarités et marché du travail. Le choix de l'IUT ou d'un établissement préparant au BTS est sans doute là encore pour beaucoup d'entre eux considéré comme un tremplin pour des études ultérieures. Leur horizon ne semble pas limité.

À origine sociale et niveau d'éducation des parents comparables, les espoirs d'études dans le supérieur des élèves scolarisés dans le secondaire à la date de l'enquête sont significativement beaucoup plus élevés parmi les jeunes issus de l'immigration comparés aux Français d'origine (*tableau 6*). L'ambition éducative est toujours supérieure chez les filles quelle que soit l'origine sociale ou géographique de la famille (*modèle 1, tableau 6*). Elle résiste, légèrement atténuée, parmi les jeunes d'origine immigrée lorsque l'élève accuse un retard scolaire et surtout s'il est scolarisé dans l'enseignement professionnel (*modèle 2*). En revanche, l'écart entre les Français d'origine et les élèves issus de l'immigration s'accroît une fois pris en compte le jugement porté sur leur niveau en français et en mathématiques au collège (*modèle 3*). Un diagnostic de très grandes difficultés en mathématiques au collège (et sans doute au-delà) est négativement corrélé avec un projet d'études dans le supérieur, mais ce jugement affecte peu les projets des jeunes issus de l'immigration¹⁹, qu'ils soient d'origine maghrébine ou portugaise.

Pour conclure ce point, les attentes concernant les études universitaires convergent chez les jeunes de même milieu social (*tableau 5*), toutes origines nationales confondues, que ce soit par le type d'études envisagées ou le niveau espéré, avec un transfert vers le haut des diplômes souhaités. Des différences persistent toutefois entre les jeunes, ceux d'origine portugaise ou maghrébine considérant le baccalauréat et notamment les filières technologiques du secondaire comme une alternative possible pour accéder à l'enseignement supérieur et à ses filières professionnalisées. Il est difficile, sur la base des seules données dont

nous disposons de dire s'il s'agit d'un véritable choix ou si cela s'inscrit dans la continuité de leurs études secondaires professionnelles. Quoi qu'il en soit, on relève une évolution importante des comportements scolaires des jeunes de milieu populaire, qui étaient encore fort nombreux, il y a deux décennies, à quitter le système éducatif avant l'obtention d'un diplôme professionnel.

□ DES ASPIRATIONS DES PARENTS AUX PARCOURS DES ENFANTS

La comparaison des aspirations des parents (en 1998) avec celles de leurs enfants (interrogés en 2002) montre un certain nombre de convergences : des ambitions plus réduites – liées à des carrières scolaires plus difficiles – dans les familles ouvrières et employées et chez leurs enfants, des ambitions scolaires plus élevées dans les familles immigrées comme chez leurs enfants, témoignant d'une persévérance plus soutenue à résultat scolaire comparable. Dans l'ensemble, les parents adaptent leurs aspirations au fil de la scolarité de leurs enfants. Cette adaptation est d'autant plus efficace²⁰ qu'ils ont eux-mêmes fréquenté l'enseignement secondaire, mais leur perception des performances est fondée sur les seules sanctions scolaires. Ils sont très sensibles au redoublement qui symbolise pour eux l'échec, hormis les familles d'origine maghrébine, qui prennent moins en compte le niveau de l'enfant dans leurs vœux.

NOTES

18. Comme le montrent les taux bruts : 56 % contre 37 % des filles envisagent de préparer un BTS.

19. L'appréciation que porte l'élève sur ses résultats au collège, semble affecter davantage ses projets que ses performances réelles. Dans des modèles identiques – non reproduits ici – restreints à la population pour laquelle on dispose des notes au brevet, on observe une corrélation positive très significative entre d'excellents résultats en mathématiques, comme en français (15 et plus). Les niveaux des coefficients sont supérieurs à ceux qui sont observés sur l'appréciation. Toutefois, une appréciation très négative affecte négativement le souhait de poursuite d'études dans le supérieur. Dans ces modèles, les niveaux des coefficients des jeunes d'origine portugaise et maghrébine sont très proches, mais conservent un écart élevé avec ceux des jeunes français d'origine.

20. Ils s'adaptent aux performances des enfants par des stratégies de compensation, de rattrapage, d'évitement, etc.

Tableau 6 – Impact des caractéristiques familiales et des scolarités sur les projets d'études dans le supérieur des jeunes scolarisés en 2002

		Modèle 1				Modèle 2				Modèle 3				Modèle 4			
		p		Effet marginal		p		Effet marginal		p		Effet marginal		p		Effet marginal	
Constante		0,98 ***	72,7			3,50 ***	97,1			1,51 ***	81,9			2,02 ***	88,3		
Caractéristiques socio-professionnelles de la famille <i>Un ouvrier ou employé qualifié, l'autre non qualifié</i>	Parents cadres supérieurs	0,89 **	86,6	13,9		0,44	98,1			0,89 **	91,7	9,8		0,60 **	93,2	4,9	
	L'un cadre sup., l'autre catég. intermédiaire	0,69 ***	84,2	11,4		0,26	97,7			0,61 ***	89,3	7,4		0,47 **	92,3	4,1	
	Parents catég. intermédiaires	0,48 ***	81,2	8,4		0,30 *	97,8	0,7		0,36 **	86,6	4,7		0,42 **	92,0	3,7	
	L'un catég. intermédiaire, l'autre ouvrier ou employé	0,42 ***	80,2	7,5		0,26 **	97,7	0,7		0,36 ***	86,6	4,7		0,35 ***	91,5	3,2	
	Parents ouvriers ou employés qualifiés	0,12				0,05	97,2			0,07				0,08			
	Parents ouvriers ou employés peu qualifiés	-0,16				0,06	97,2			-0,15				-0,09			
Origine migratoire de la famille <i>Parents français de naissance nés en France</i>	Français de naissance nés à l'étranger	0,09				-0,04	97,0			0,07				-0,02			
	Deux parents portugais	1,05 ***	88,4	15,7		0,93 ***	98,8	1,8		1,17 ***	93,6	11,7		1,01 **	95,4	7,1	
	Deux parents maghrébins	0,90 ***	86,8	14,1		0,69 ***	98,5	1,4		0,94 ***	92,1	10,2		0,72 ***	93,9	5,6	
	Deux parents autres origine migratoire	0,56 **	82,3	9,6		0,46 *	98,1	1,1		0,59 **	89,1	7,2		0,46 *	92,3	4,0	
	Famille mixte	0,41 **	80,1	7,3		0,43 **	98,1	1,0		0,49 ***	88,1	6,2		0,37 **	91,6	3,3	
Sexe du jeune																	
Garçon	Fille	0,80 ***	85,6	12,9		0,49 ***	98,2	1,1		0,88 ***	91,6	9,7		0,69 ***	93,8	5,5	
Niveau d'éducation du père <i>CAP</i>	Jamais scolarisé	0,02				0,18 **	97,5	0,5		0,00				-0,02			
	Niveau primaire ou collège sans diplôme	-0,17				-0,04	97,0			-0,15				-0,15			
	BEPC	0,10				0,03	97,2			0,07				0,05			
	Baccalauréat	0,60 ***	82,9	10,2		0,42 **	98,1	1,0		0,58 ***	89,0	7,1		0,49 ***	92,5	4,2	
	Études supérieures	1,03 ***	88,2	15,5		0,56 ***	98,3	1,2		0,94 ***	92,1	10,2		0,83 ***	94,5	6,2	
Niveau d'éducation de la mère <i>CAP</i>	Jamais scolarisée	0,04				0,34 **	97,9	0,8		0,09				0,16			
	Niveau primaire ou collège sans diplôme	-0,18 *	69,0	-3,7		-0,03 *	97,0	-0,1		-0,24 **	78,1	-3,8		-0,09			
	BEPC	-0,12				-0,22 *	96,4	-0,7		-0,17				-0,13			
	Baccalauréat	0,38 ***	79,6	6,9		-0,01	97,1			0,27 *	85,6	3,7		0,19			
	Études supérieures	0,91 ***	86,9	14,2		0,41 **	98,0	1,0		0,80 ***	91,0	9,1		0,70 ***	93,8	5,5	
Situation scolaire en 2001-2002	« À l'heure » dans l'enseignement technologique					-0,78 ***	93,8	-3,2									
« À l'heure » dans l'enseignement général	En retard dans l'enseignement général					-1,45 ***	88,6	-8,5									
	En retard dans l'enseignement technologique					-1,55 ***	87,6	-9,5									
	Enseignement professionnel et apprentissage					-3,52 ***	49,6	-47,5									
	Autre					-3,36 ***	53,5	-43,5									
Jugement porté par le jeune sur son niveau en fin de collège																	
Français <i>Moyen</i>	Grandes difficultés									-0,53 ***	72,7	-9,2					
	Difficultés									-0,42 ***	74,8	-7,1					
	Très bon									0,36 **	86,6	4,7					
	Non-réponse									0,14	83,9	2,0					
Mathématiques <i>Moyen</i>	Grandes difficultés									-1,17 ***	58,4	-23,5					
	Difficultés									-0,60 ***	71,3	-10,6					
	Très bon									0,51 ***	88,3	6,4					
	Non-réponse									0,56	88,8	6,9					
Aspirations des parents en 1998	Ne savent pas													-0,99 ***	73,7	-14,6	
<i>Baccalauréat général</i>	Vie active													-2,57 ***	36,6	-51,7	
	Enseignement professionnel													-1,82 ***	55,0	-33,3	
	Baccalauréat technique ou professionnel													-0,72 ***	78,6	-9,7	
	Non-réponse													-1,19 ***	69,6	-18,7	
Degrés de liberté effectifs		24				29				32				29			
		8 435															

* = significatif à 0,10 ; ** = significatif à 0,05 ; *** = significatif à 0,01 ; les autres coefficients ne sont pas significatifs.

Les coefficients des non-réponses à l'éducation des parents ne sont pas montrés ici.

Lecture : un jeune se trouvant dans la situation de référence a, pour le (modèle 1), 73 % de chances de souhaiter poursuivre des études dans le supérieur s'il obtient son baccalauréat.

À caractéristiques inchangées, ce pourcentage est supérieur de 15,7 points s'il s'agit d'un élève d'origine portugaise. Cette valeur est calculée par rapport à la situation de référence, Français d'origine.

Source : Panel d'élèves du second degré recrutement 1995, enquête *Jeunes 2002* et enquête auprès des *Familles 1998*, ministère de l'Éducation nationale (DEP).

Les ambitions des enfants français d'origine semblent plus réalistes que celles des jeunes issus de l'immigration, dont les projets dépendent moins de leurs résultats. Le redoublement n'a pas le même sens pour les enfants d'origine française pour lesquels il symbolise l'échec et pour les enfants issus de l'immigration, notamment les jeunes d'origine maghrébine, chez lesquels il marque plutôt une volonté de se maintenir dans le système scolaire et de poursuivre des études.

Les décalages entre les attentes des parents et les aspirations de leur progéniture ne permettent pas de suggérer une simple transmission des modèles familiaux. Les enfants interagissent avec leurs parents mais forment leur propre projet éducatif. Les aspirations des jeunes se forment dans un contexte qu'ils partagent avec l'ensemble des jeunes de leur âge. Les élèves issus de l'immigration se démarquent finalement peu des autres lycéens, ce qui suggère une homogénéisation des aspirations scolaires parmi les jeunes de mêmes milieux sociaux. On note cependant des différences selon l'origine nationale. Alors que dans les familles maghrébines, les aspirations scolaires sont très élevées chez les parents, comme chez les enfants, avec un décalage au profit de la voie technologique, une rupture entre générations apparaît dans les familles portugaises. Dans leur majorité, les jeunes divergent d'avec leurs parents par leur aspiration à entreprendre des études universitaires, même si pour une partie d'entre eux, le choix des filières à visée professionnelle et surtout du BTS par apprentissage s'inscrit dans une certaine continuité (et traduit une translation des ambitions).

Pour approfondir la question de la relation entre les ambitions éducatives des parents et celles de leurs enfants, des modèles ont été construits (*tableau 6, modèle 4*). Toutes les modalités des variables relatives aux parents sont corrélées de manière significative au projet d'études dans le supérieur des jeunes, à caractéristiques familiales comparables. En revanche, les échanges avec les parents, approchés par les conversations sur les projets professionnels, n'ont pas d'influence significative sur les projets de poursuite d'études dans le supérieur de leurs enfants. Les parents influencent plutôt les choix des enfants qui citent un diplôme professionnel (que ce soit la réponse au diplôme espéré dans le secondaire ou au niveau souhaité dans le supérieur)²¹. De même, le choix d'un

diplôme professionnel par les enfants est corrélé positivement avec l'aspiration des parents à un tel diplôme. L'orientation dans ces filières implique en effet le choix d'une spécialité qui aura des conséquences durables sur le devenir de l'enfant. L'association entre des échanges fréquents avec les parents et le choix d'une filière professionnelle souligne qu'une telle orientation est un investissement des enfants comme de leurs parents et non le reflet d'une démission. Certains parents valorisent les diplômes professionnels qui leur semblent les mieux à même d'assurer l'avenir de leur enfant. Pour d'autres, il s'agit plutôt d'une adaptation raisonnable à une scolarité jugée médiocre par les enseignants ; cela implique dès lors, pour eux, de consulter, de s'informer et de discuter avec l'enfant du meilleur choix possible.

□ DE L'AVIS DES ENFANTS, UNE AIDE SOUTENUE DES PARENTS, MAIS PEU CIBLÉE

Les enfants perçoivent-ils l'ambition éducative affirmée par leurs parents ? La seule question de l'enquête qui permet d'appréhender ce point concerne l'aide apportée par les parents au moment de l'orientation en fin de collège (*tableau 7*). 61 % des jeunes reconnaissent ce rôle à ce moment crucial. Presque systématique dans les familles de cadres supérieurs, l'aide est moins fréquente dans les familles d'employés et ouvriers non qualifiés : 8 % des enfants de familles aisées déclarent n'avoir eu aucune aide de leurs parents au moment de l'orientation à l'issue du collège, et 2 % n'avoir jamais discuté avec eux de leur devenir après le baccalauréat, ces taux sont respectivement de 22 % et de 15 % quand les parents ne sont pas qualifiés. Plus élevés dans les familles maghrébines, (respectivement 29 % et 21 %) ces taux sont en revanche proches de ceux des familles d'ouvriers et employés qualifiés françaises dans les familles issues de l'immigration portugaise²². De ce point de vue, les

NOTES

21. Ces modèles ne sont pas montrés ici.

22. Notons que trois apprentis d'origine portugaise sur quatre reconnaissent l'aide apportée par leurs parents, soit une proportion deux fois plus élevée que parmi les jeunes Français d'origine.

Tableau 7 – Conditions de l'orientation à la fin du collège selon l'origine nationale

À propos de votre dernière orientation (en fin de collège ou en fin de seconde), dans quelle mesure êtes-vous d'accord avec l'affirmation suivante :

	Ensemble des familles				Familles ouvrières et employées			
	Français d'origine	Parents portugais	Parents maghrébins	Ensemble	Français d'origine	Parents portugais	Parents maghrébins	Ensemble
Mes parents m'ont beaucoup aidé(e) dans le choix de mon orientation								
Pas du tout d'accord	10,9	15,5	28,1	12,9	13	17	29	16,2
Pas vraiment d'accord	24,4	28,9	24,6	24,6	24	30	25	24,5
sous-total	35,3	44,4	52,7	37,5	37	47	54	40,7
Plutôt d'accord	41,1	31	28,8	39,2	39	34	29	37,1
D'accord	22,6	24,6	17,7	22,3	22	19	17	20,9
sous-total	63,7	55,6	46,5	61,5	61	53	46	58
Non-réponse	1	0	0,8	1	2	0	1	1,3
Le conseil de classe a été injuste avec moi								
Pas du tout d'accord	59,1	52	50	57,9	56	55,2	49,4	54,6
Pas vraiment d'accord	23,3	26,2	23,7	23,6	23,9	27,8	24,7	24,4
sous-total	82,4	78,2	73,7	81,5	79,9	83	74,1	79
Plutôt d'accord	9,9	12,7	13	10,3	10,3	9,9	12,5	10,8
D'accord	6,3	8,4	12,4	6,8	7,2	7	12,3	8,2
sous-total	16,2	21,1	25,4	17,1	17,5	16,9	24,8	19
Non-réponse	1,4	1	1	1,4	2,3	0	1	2
Refus d'un vœu d'orientation au cours de la scolarité								
Oui	23,2	31,6	39,7	25	25,8	32,7	39	28,4

Lecture : à la question « Mes parents m'ont beaucoup aidé dans le choix de mon orientation en fin de troisième » 13 % des enfants d'ouvriers ou employés français d'origine répondent qu'ils ne sont pas du tout d'accord.

Source : Panel d'élèves du second degré recrutement 1995, enquête *Jeunes 2002* et enquête auprès des *Familles 1998*, ministère de l'Éducation nationale (DEP).

parents immigrés rencontrent de réelles difficultés pour proposer leurs vœux d'orientation en fin de troisième. Ainsi, la part des jeunes qui déclarent avoir reçu une aide de leurs parents dans l'orientation s'abaisse à 53 % pour les familles d'employés ou d'ouvriers d'origine portugaise et à 46 % quand les parents sont originaires du Maghreb²³ [14].

NOTES

23. Notamment les mères, comme l'observait François Héran.

24. D'après des études qualitatives, cela peut entraîner des rapports ambivalents à l'école [15, 20, 21]. Nous nous concentrons ici davantage sur les différences entre les groupes d'élèves selon leur origine nationale et non sur les différences entre les enfants d'un même groupe.

25. Ces différences entre élèves de familles étrangères ou non ont été bien mises en évidence par J.-P. Caille et S. Lemaire [7] : à situation familiale (mesurée par la PCS du père, le diplôme de chaque parent et l'activité de la mère) contrôlée, les élèves étrangers souhaitent plus souvent à l'issue du collège une orientation en seconde générale ou technologique ; toutefois, l'origine de l'élève n'a aucun impact significatif sur la décision d'orientation. D'autre part, les notes obtenues au contrôle continu du brevet ont l'impact le plus élevé sur l'orientation à l'issue du collège et les redoublements les plus récents, notamment de la 4^e, pèsent fortement sur la décision d'orientation à la fin de la seconde.

26. Il s'agit d'un jugement rétrospectif, la question étant posée en 2002, soit une à trois années après la 3^e.

Si les parents maghrébins attendent beaucoup de la scolarité de leurs enfants, leur aide dépend de leur connaissance du système éducatif et des ressources dont ils disposent. S'ils parviennent à transmettre à leurs enfants leurs ambitions de mobilité sociale via l'école et une disposition d'esprit en faveur d'une scolarité longue²⁴, ils peinent davantage à leur fournir les conseils pertinents leur permettant de parvenir à cette fin. Cela rejoint les difficultés qu'ils rencontrent pour investir de manière concrète la scolarité de leurs enfants (Brinbaum, [5]).

□ DES PARCOURS MEILLEURS À MILIEU SOCIAL COMPARABLE

Plus de neuf jeunes sur dix sont scolarisés dans l'enseignement secondaire en 2002, 7 ans après leur entrée en sixième, dont quatre en vue du baccalauréat général. La fréquentation de la filière générale s'ordonne selon le milieu social (tableau 5) des enfants de cadres supérieurs (le plus souvent à l'heure), à ceux de catégories intermédiaires à un niveau proche de la moyenne, puis aux enfants des familles populaires qui

Tableau 8 – Réussite relative des enfants d'ouvriers et d'employés selon l'origine nationale

(réf. Familles de cadres supérieurs)

« À l'heure » en terminale générale et technologique (1)	Ensemble des ouvriers et employés	dont Français d'origine	dont d'origine portugaise	dont d'origine maghrébine
Tous	7,2	7,5	6,5	5,2
Garçons	9,3	9,7	9,3	5,7
Filles	5,6	5,9	4,6	4,3

(1) Cette chance est légèrement sous-estimée, les jeunes en avance étant déjà sortis de l'enseignement secondaire.

Lecture : Les enfants de cadres supérieurs (toutes origines confondues) ont 7,2 fois plus de chances que ceux des ouvriers et employés d'être « à l'heure » ou en avance en terminale générale et technologique plutôt que de ne pas y être. Ce rapport est de 7,5 lorsque les parents ouvriers ou employés sont d'origine française, 5,2 lorsqu'ils sont d'origine maghrébine. Les inégalités sociales sont atténuées pour ces derniers, par rapport aux élèves français d'origine, à l'aune de l'accès sans retard à la classe de terminale générale ou technologique.

Source : Panel d'élèves du second degré recrutement 1995, enquête *Jeunes 2002* et enquête auprès des *Familles 1998*, ministère de l'Éducation nationale (DEP).

se répartissent à égalité entre l'enseignement général et technologique et l'enseignement professionnel.

L'enseignement professionnel, sous la forme de l'apprentissage ou d'une scolarité à temps plein, domine chez les enfants d'ouvriers et d'employés. Toutefois ceux d'origine maghrébine se démarquent, délaissant l'apprentissage au profit des filières technologiques ou professionnelles scolaires. Les enfants des familles populaires accèdent dans une proportion comparable en terminale générale sans redoublement quelle que soit leur origine nationale. Lorsqu'ils sont à l'heure en terminale, un peu plus de la moitié préparent un baccalauréat technologique. Trois jeunes d'origine maghrébine sur dix ont un parcours réussi sans redoublement, proportion légèrement plus élevée que chez les Portugais et les Français d'origine (environ un sur quatre). Ils y préparent surtout un baccalauréat technologique et cette tendance se renforce lorsqu'ils accusent un retard scolaire : ils sont presque trois fois plus nombreux à être scolarisés dans l'enseignement technologique que dans l'enseignement général.

Au-delà de la photographie de ces cursus qui apparaissent bien socialement typés, qu'en est-il des inégalités de réussite selon l'origine ? Elles restent importantes parmi les élèves scolarisés dans l'enseignement secondaire en 2002. Les enfants de cadres supérieurs ont sept fois plus de chances d'être à l'heure (plutôt que de ne pas y être) en terminale générale ou technologique que les enfants d'ouvriers ou d'employés (*tableau 8*). De nouveau, ces inégalités relatives s'avèrent moins prononcées chez les élèves issus de l'immigration. Elles sont toujours beaucoup moins marquées chez les jeunes filles, les écarts entre les sexes étant les plus faibles chez les jeunes d'origine maghrébine²⁵.

Cette approche des parcours peut être complétée par les performances des élèves au travers des notes obtenues au contrôle continu du brevet en français et en mathématiques²⁶. Les résultats scolaires des enfants d'immigrés sont dans l'ensemble inférieurs à ceux des Français d'origine, en particulier ceux des jeunes d'origine maghrébine (*tableau 9*). Un quart d'entre eux obtiennent une note inférieure à 8 en français et en mathématiques soit beaucoup plus que les élèves français ou portugais d'origine et un autre quart plus de 12, soit beaucoup moins. La perception de leurs résultats scolaires est légèrement décalée [12]. En français, les jugements des jeunes issus de l'immigration sont sensiblement comparables à ceux des jeunes français d'origine. Les appréciations sont plus contrastées en mathématiques. Les jeunes d'origine maghrébine notamment estiment plus souvent avoir rencontré de grandes difficultés, ou à l'inverse, être excellents. Ce décalage entre leurs performances scolaires effectives et la représentation qu'ils en ont quelques années plus tard va dans le sens d'une légère surestimation de leur niveau. Ce sentiment les aide sans doute à s'engager dans les filières longues du secondaire et conforte leur souhait d'accéder à l'enseignement supérieur ; il révèle certes une volonté ancrée de réussite sociale qui nécessite un bon niveau scolaire ; on peut aussi évoquer une certaine méconnaissance du fonctionnement du système, de ses mécanismes de sélection et des perspectives professionnelles auxquelles les différentes filières conduisent. Portés par une ambition de mobilité sociale partagée par leur famille, ils témoignent d'une ténacité et d'une persévérance remarquables à se maintenir dans le système éducatif, malgré des caractéristiques sociales et des ressources familiales qui devraient obérer leurs chances d'y parvenir. En effet,

Tableau 9 – Résultats scolaires des élèves et représentation de leur niveau scolaire en fin de collège selon l'origine nationale en 2002

	Ensemble des familles			Familles ouvrières et employées		
	Français d'origine	Parents portugais	Parents maghrébins	Français d'origine	Parents portugais	Parents maghrébins
Notes obtenues au brevet (sur les 6 751 élèves qui ont passé cet examen)						
<i>français</i>						
moins de 8	5,8	11,4	12,7	8,6	12,3	22,8
de 8 à 12	42,8	52,1	51,5	50,9	53,1	49,4
de 12 à 15	39	33,9	29,3	33,5	28,8	23
plus de 15	12,3	2,6	6,5	7,1	5,7	4,8
<i>mathématiques</i>						
moins de 8	10,6	21,9	25,6	17,4	15,5	25
de 8 à 12	33,8	41,9	43,8	39,1	46,8	44,1
de 12 à 15	33,8	22,5	19,2	29,5	21,8	20,1
plus de 15	21,7	13,6	11,3	14	15,8	10,8
Jugement de l'élève sur son niveau scolaire à la fin du collège, français						
Grosses difficultés	8,5	8,6	9,5	10,2	8,6	9,8
Un peu de difficultés	34,8	45,5	33,1	39,5	43	33,3
Assez bon	45,1	37,3	45,3	42,2	39,6	45,6
Excellent	11,3	8,6	11,4	7,5	8,8	10,7
NR	0,4	0	0,7	0,5	0	0,5
Total	100	100	100	100	100	100
Jugement de l'élève sur son niveau scolaire à la fin du collège, mathématiques						
Grosses difficultés	15,1	21,8	24,2	19,6	19	23,5
Un peu de difficultés	27,3	32,2	29,1	31,4	32,2	30,8
Assez bon	35,8	33	28,4	33	32,7	27,8
Excellent	21,3	13,1	18	15,5	16,2	17,6
NR	0,4	0	0,2	0,6	0	0,3
Total	100	100	100	100	100	100

Lecture : 12,7 % des enfants d'origine maghrébine ont obtenu une note inférieure à 8 en français au brevet, cette proportion est de 22,8 % lorsque leurs parents sont ouvriers ou employés.

Source : Panel d'élèves du second degré recrutement 1995, enquête *Jeunes 2002*, ministère de l'Éducation nationale (DEP).

ils vivent dans des familles qui éprouvent des difficultés à les aider dans leur travail scolaire, ont moins de contacts directs avec les enseignants ou les représentants de l'institution scolaire²⁷, participent peu aux associations de parents d'élèves et au total connaissent mal les marges de manœuvre, les droits, les moyens qui sont mis à leur disposition pour aider leurs enfants [5, 8, 21]. Les élèves suppléent à cette défaillance en utilisant les équipements collectifs, tels que les bibliothèques [8]. Ceci témoigne bien de l'investissement individuel, de l'effort qu'ils déploient tant à l'école qu'à l'extérieur pour utiliser toutes les ressources disponibles et accomplir les projets qu'ils

partagent avec leurs parents. Les décalages entre leurs aspirations, leurs performances scolaires et l'évaluation de leurs propres résultats s'expliquent plutôt à la lumière de cette ambition à la fois personnelle et familiale.

□ UNE ORIENTATION SUBIE DANS L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL

L'analyse des refus des vœux d'orientation fournit un éclairage complémentaire sur ces décalages entre aspirations des parents et parcours des enfants (tableau 7). Les mécanismes d'orientation mettent en jeu des établissements de départ (le collège) qui orientent et des établissements d'arrivée (le lycée, notamment) qui sélectionnent les élèves selon leurs performances. La hiérarchie scolaire des formations

NOTE

27. Ceci ne doit pas être interprété comme une démission de ces parents. Il s'agit plutôt d'une conséquence de leur éloignement du système scolaire et de son fonctionnement.

les amène à orienter en filière technologique des élèves jugés moyens ou faibles, sans être médiocres, même lorsque les parents demandent une orientation vers la filière générale. Si la seconde est indifférenciée, le type d'établissement (lycée technologique ou général) où elle se déroule n'est pas indifférent et présage du type de baccalauréat préparé. Les familles ont une connaissance plus ou moins bonne de ces mécanismes.

D'après les élèves interrogés, les vœux sont plus souvent refusés par les conseils d'orientation aux familles immigrées : parmi les ouvriers et employés, les taux de refus s'élèvent de 26 % chez les Français d'origine à 33 % pour les Portugais et 39 % pour ceux issus du Maghreb. Les jeunes acceptent le plus souvent le verdict du conseil de classe, mais ceux d'origine maghrébine le vivent plutôt comme une injustice. Lorsqu'ils sont scolarisés dans l'enseignement professionnel, 42 % d'entre eux considèrent cette orientation injuste, cette proportion est beaucoup plus faible chez les Français et les Portugais d'origine (respectivement 18,6 % et 20 %). Cette insatisfaction des jeunes d'origine maghrébine se constate également parmi ceux qui sont scolarisés dans l'enseignement technologique. Le jugement qu'ils portent sur leur niveau scolaire se distingue peu, on l'a vu, de celui des autres adolescents de même milieu social. Ces sentiments dévoilent leur déception relative à leur parcours scolaire : comme les autres enfants d'employés et d'ouvriers, ils sont en majorité orientés vers l'enseignement professionnel, alors qu'ils aspiraient plutôt à préparer un baccalauréat général. Malgré cette déception, ils réadaptent leur projet et persistent ; cette filière, souvent imposée, n'est pas perçue chez eux comme une voie terminale permettant d'acquérir une formation professionnelle mais comme un tremplin pour accéder à l'enseignement supérieur. En cela, ils rejoignent les Français d'origine de leur génération.



□ CONCLUSION : D'UNE GÉNÉRATION À L'AUTRE, CONTINUITÉ ET RUPTURE

Les parents immigrés manifestent des aspirations élevées avec des différences entre parents portugais qui privilégient la filière professionnelle et parents maghrébins qui aspirent aux études longues générales. Leurs ambitions se traduisent par une persévérance scolaire soutenue et ils réajustent moins leurs ambitions en fonction des performances scolaires de leurs enfants que les Français d'origine. Les écarts observés entre les générations (aspirations des parents, parcours effectifs et aspirations des enfants) témoignent toutefois d'une transmission non mécanique.

De fait, à l'aune de l'accès en terminale générale et technologique, les enfants d'immigrés réussissent mieux que les élèves français d'origine de même milieu social. En dépit d'un âge d'entrée en sixième plus tardif et de performances scolaires moyennes au collège, ils redoublent moins dans le secondaire ; leur parcours scolaire au collège, puis dans le second cycle, est finalement meilleur que celui des enfants d'ouvriers et employés français d'origine [22, 8]. La voie professionnelle, qui permet traditionnellement aux enfants d'ouvriers et d'employés d'accéder aux emplois qualifiés, est moins valorisée chez eux. Cependant, les difficultés rencontrées notamment par les jeunes d'origine maghrébine durant leur scolarité débouchent sur des orientations non souhaitées vers le professionnel. Ils expriment d'ailleurs fréquemment leur insatisfaction à l'égard de leur orientation passée qu'ils vivent comme une injustice. Ces décalages engendrent, chez ces derniers, des désillusions, voire des frustrations qu'amplifie la discrimination à leur égard au moment de l'entrée sur le marché du travail. Cela aura un impact sur leurs parcours professionnels, comme sur leur expérience subjective (violences symboliques) [1, 21]. En revanche, les parcours des jeunes d'origine portugaise correspondent mieux à leurs ambitions, car un certain nombre d'entre eux ont choisi la formation professionnelle et les autres ne la rejettent pas, ce que confirme leur meilleure acceptation du verdict du conseil de classe lors de l'orientation.

Les aspirations et les parcours effectifs des jeunes de même milieu social tendent à converger, même si les aspirations des jeunes issus de l'immigration restent plus ambitieuses à caractéristiques égales. Ils intègrent à la fois les attentes de leurs parents et les évolutions globales des scolarités. D'une génération à l'autre, ces aspirations et parcours effectifs s'inscrivent en continuité ou en décalage, voire en rupture avec les aspirations parentales. Chez les jeunes d'origine portugaise, une rupture s'opère entre des parents qui transmettent un modèle éducatif orienté vers l'acquisition d'un métier ou de savoirs professionnels et des enfants qui fréquentent l'enseignement général et souhaitent des études universitaires. L'ampleur des parcours dans l'apprentissage ou dans des filières professionnalisées et le projet d'une poursuite dans les filières professionnelles de l'enseignement supérieur dénotent cependant une

continuité, avec une certaine translation, pour une part importante d'entre eux. Chez les jeunes d'origine maghrébine, la valorisation des filières générales et le désir d'une poursuite d'études dans l'enseignement supérieur traduit une transmission des modèles éducatifs de leurs parents façonnée à la fois par l'héritage colonial et par le désir d'éviter les conditions de travail difficiles et le chômage. Soutenus par les espoirs que leurs parents mettent en eux, ces élèves persévèrent, réajustent moins leurs aspirations et se démarquent ainsi des autres jeunes de milieu social identique. Cependant, les parcours fréquents dans les filières technologiques et professionnelles et le désir des enfants d'entamer dans le supérieur des formations professionnalisées témoignent d'une adaptation des enfants. S'il y a continuité des aspirations, les parcours sont décalés.

- [1] Beaud S., Pialoux M., *Retour sur la condition ouvrière. Enquête aux usines Peugeot de Sochaux-Montbéliard*, Paris, Fayard.
- [2] Beaud S., 2002, 80 % au bac... et après ? *Les enfants de la démocratisation scolaire*, Paris, La Découverte.
- [3] Bourdieu P., 1974, « Avenir de classe et causalité du probable », *Revue Française de Sociologie*, n° 1, pp. 3-42.
- [4] Brinbaum Y., 1999, En amont de l'insertion professionnelle : les aspirations éducatives des familles immigrées. In : Degenne A., Lecoutre M., Lièvre P., Werquin P. (eds), *Insertion, transition professionnelle et identification de processus*, Céreq, Documents Séminaires n° 142.
- [5] Brinbaum Y., 2002, *Au cœur du parcours migratoire, les investissements éducatifs des familles immigrées : attentes et désillusions*, Thèse de doctorat de sociologie, Paris, université René Descartes, 372 p.
- [6] Brinbaum Y., Werquin P., 2004, « Des parcours semés d'embûches : l'insertion professionnelle des jeunes d'origine maghrébine en France », In *Marché du travail et genre, Maghreb – Europe*, Achy L., De Henau J., et al. (dir.), Éditions du Dulbea, Bruxelles, 414 p.
- [7] Caille J.-P., Lemaire S., 2002, « Garçons et filles face à l'orientation », revue *Éducation & Formations*, n° 63, pp. 111-121, MEN-DEP.
- [8] Caille J.-P., O'Prey S., (2002) Les familles immigrées et l'école française : un rapport singulier qui persiste même après un long séjour en France., *Données Sociales 2002-2003*, pp. 149-160, INSEE.
- [9] Duru-Bellat M., 2004, *L'école des filles*, Quelle formation pour quels rôles sociaux ? l'Harmattan, Paris.
- [10] Duru-Bellat M., Jarousse J.-P., Mingat A., 1993, Les scolarités de la maternelle au lycée. Étapes et processus dans la production des inégalités sociales, *Revue française de Sociologie*, n° 34.
- [11] Duru-Bellat M., Kieffer A., Marry C., 2001, « La dynamique des scolarités des filles : le double handicap questionné », *Revue française de Sociologie*, 42-2, pp. 251-280.
- [12] Felouzis G., 2003, « La ségrégation ethnique au collège et ses conséquences », *Revue française de sociologie* 44-3, pp. 413-447.
- [13] Frickey A., Primon J.-L., 2002, « Jeunes issus de l'immigration : les diplômés de l'enseignement supérieur ne garantissent pas un égal accès au marché du travail », *Formation Emploi*, n° 79, Céreq.
- [14] Héran F., 1994, L'aide au travail scolaire : les mères persèverent, *Insee Première*, n° 350.
- [15] Ogbu J.U., 1978, *Minority Education and Caste: The American System in Cross-Cultural Perspective*, New York, Academic Press.
- [16] Sayad A., 1975, El Ghorba : le mécanisme de reproduction de l'émigration, *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 2.
- [17] Sayad A., 1999, La double absence. *Des illusions de l'émigré aux souffrances de l'immigré*, Paris, Liber, Seuil.
- [18] Silberman R., Fournier I., 1999, Les enfants d'immigrés sur le marché du travail : les mécanismes d'une discrimination sélective, *Formation Emploi*, n° 65.
- [19] Santelli E., 2001, *La mobilité sociale dans l'immigration*, Toulouse, PUM.
- [20] Thin, D., 1998, *Quartiers populaires. L'école et les familles*. Lyon, PUL.
- [21] Van Zanten A., 2001, *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*, PUF, col. Le lien social.
- [22] Vallet L.-A. , Caille J.-P., 1996, Les élèves étrangers ou issus de l'immigration dans l'école et le collège français. Une étude d'ensemble. *Les dossiers d'Éducation et Formations*, n° 67, direction de l'évaluation et de la prospective, MEN, avril 1996.
- [23] Zéroulou Z., 1988, La réussite scolaire des enfants d'immigrés : l'apport d'une approche en termes de mobilisation, *Revue française de sociologie*, n° 29 (3).

Le vécu des phases d'orientation en fin de troisième et de seconde¹

Les représentations des élèves du panel 1995, sept ans après leur entrée en sixième (enquête *Jeunes 2002*)

→ Sept ans après l'entrée en sixième, les jeunes portent un regard relativement critique sur la manière dont s'est déroulée leur dernière orientation. Si près de 60 % d'entre eux sont satisfaits de l'aide apportée par leurs parents, moins de la moitié estiment avoir été bien informés par les professeurs et les conseillers d'orientation. En cas de refus d'un vœu d'orientation, un jeune sur trois juge que la décision du conseil de classe était injuste. Le déroulement de l'orientation apparaît souvent marqué par des contraintes de niveau scolaire : 27 % des jeunes ont vu leur vœu d'orientation refusé par le conseil de classe et près du quart d'entre eux déclarent que leur niveau scolaire était insuffisant pour faire ce qu'ils auraient voulu. La perception de l'orientation est plus critique lorsque les jeunes ont été orientés en dehors de la voie générale. En particulier, le sentiment d'injustice et les problèmes d'offre scolaire sont sensiblement plus fréquents parmi les lycéens professionnels et technologiques ainsi que les sortants.

Dans la carrière scolaire d'un élève, les phases d'orientation de fin de troisième et de fin de seconde constituent des moments essentiels. Même si les choses ne sont pas complètement figées, puisque des passerelles existent entre voie professionnelle et voie générale, les décisions d'orientation prises à l'issue de ces deux classes préfigurent largement le bagage scolaire avec lequel le jeune va terminer sa formation initiale et s'insérer sur le marché du travail. Depuis la suppression à la rentrée scolaire 1992 du palier d'orientation de fin de cinquième, les élèves de l'enseignement secondaire sont orientés pour la première fois en fin de troisième. À l'issue de cette classe, ils doivent choisir entre la voie générale et la voie professionnelle. Ils peuvent aussi poursuivre leur formation initiale en apprentissage ou, s'ils ont atteint l'âge de fin de scolarité obligatoire, interrompre définitivement leurs études. Les élèves orientés en seconde générale et technologique connaissent un second palier d'orientation important, puisque c'est à l'issue de cette classe qu'ils doivent déterminer la série de leur baccalauréat. Certains d'entre eux rejoignent l'enseignement professionnel à ce moment du cursus.

Dans le cadre de l'enquête *Jeunes 2002*, il est apparu d'autant plus important de connaître la manière dont les élèves du panel 1995 avaient vécu

Jean-Paul Caille
Bureau des études statistiques sur l'enseignement scolaire
Direction de l'évaluation et de la prospective

NOTE

1. Une première version de cette étude a été réalisée en février 2004 à l'intention de la Commission du débat national sur l'avenir de l'École présidée par Claude Thélot.

leur dernière orientation que, depuis le milieu des années soixante-dix, les choix d'orientation sont effectués dans le cadre d'une procédure standardisée qui institue un dialogue entre l'élève, sa famille et le conseil de classe. La décision d'orientation ne reflète pas seulement la valeur scolaire du jeune mais prend aussi en compte ses aspirations et son projet de formation. La manière dont a été vécue l'orientation constitue donc un bon indicateur de la qualité du dialogue entre l'établissement et l'élève et de la perception par ce dernier des jugements scolaires.

Le dispositif du panel 1995 comprenant par ailleurs une enquête spécifique auprès des établissements sur les vœux des familles et les décisions du conseil de classe aux principales étapes de la procédure en fin de troisième, les questions posées aux jeunes ont donc été principalement centrées sur la manière dont ils avaient perçu le déroulement de la procédure. Elles cherchent d'abord à appréhender le degré de satisfaction du jeune sur des aspects de nature qualitative (perception de la qualité de l'information reçue, de l'aide apportée par les parents, sentiment d'équité de la décision du conseil de classe, impression qu'il s'est engagé dans le processus en sachant ce qu'il voulait faire). Elles recueillent aussi des éléments plus factuels : refus éventuel d'un vœu d'orientation, perception subjective du niveau scolaire, problème d'offre.

Parmi les 13 120 répondants à l'enquête, 248 (soit 1,9 %) n'ont pas atteint la classe de troisième. Ils n'ont pas été pris en compte dans l'étude des questions concernant l'orientation, qui ne porte donc que sur 12 872 jeunes. Les questions posées visaient la dernière orientation vécue par le jeune. Quand il avait été orienté à l'issue de la troisième en seconde générale et technologique, c'est donc sur l'orientation survenue à la fin de cette dernière qu'il devait exprimer son opinion. 60 % des jeunes interrogés avaient connu leur dernière orientation à ce niveau.

NOTE

2. L'écart est d'autant plus sensible que les accédants en seconde ont vécu deux orientations : l'une en fin de troisième et l'autre en fin de seconde.

ORIENTATION PLUS CONTRAINTE QUE VOULUE POUR QUATRE JEUNES SUR DIX

On peut faire l'hypothèse que l'appréciation que les jeunes portent sur le déroulement de l'orientation n'est pas indépendante des conditions dans lesquelles elle s'est effectivement déroulée. Dans cette perspective, il est intéressant de commencer l'étude par l'aspect le plus factuel du questionnaire en considérant d'abord les questions qui permettent d'apprécier le degré de conformité entre l'orientation obtenue et celle voulue par le jeune.

Dans la conception actuelle de l'orientation, les projets de l'élève et de sa famille constituent des composantes essentielles. L'article 8 de la loi d'orientation de juillet 1989 insiste sur cet aspect en rappelant que « le choix de l'orientation est de la responsabilité de la famille ou de l'élève quand celui-ci est majeur ». Mais encore faut-il que les vœux exprimés par le jeune soient compatibles avec son niveau scolaire. Toute la fonction de la procédure, et en particulier du dialogue qu'elle instaure entre la famille et le conseil de classe, vise à atteindre, de manière la plus consensuelle possible, cette compatibilité.

Les réponses à l'enquête Jeunes 2002 montrent que, pour une part relativement importante des personnes interrogées, cette compatibilité n'est atteinte qu'au prix d'un renoncement aux souhaits initiaux ; dans ce cas, l'orientation a plus été vécue comme contrainte que vraiment voulue.

D'abord, parce que les refus d'un vœu d'orientation ne constituent pas des situations isolées. Plus d'un jeune sur quatre (27 %) déclare avoir connu un tel refus. Cette situation est plus fréquente quand la dernière orientation a eu lieu en troisième – les jeunes orientés pour la dernière fois à ce niveau étant pour l'essentiel des élèves qui ont gagné l'enseignement professionnel en fin de collège : plus d'un tiers d'entre eux se sont vu refuser l'orientation demandée alors qu'une telle situation a été vécue par moins d'un jeune sur quatre parmi les accédants à la classe de seconde générale et technologique². La répartition des jeunes selon le type de vœux refusé traduit aussi bien cette situation. Seulement 36 % des refus portaient sur la section de première alors que 34 % d'entre eux

concernaient le choix de la seconde et 30 % une spécialité professionnelle.

Parallèlement, une proportion presque équivalente de jeunes (23 %) déclarent que leur niveau scolaire était insuffisant pour faire ce qu'ils voulaient (*tableau 1*). À nouveau, on observe une différence d'opinion assez tranchée selon le niveau de la dernière orientation. Les jeunes qui déclarent ne pas avoir un niveau suffisant pour faire ce qu'ils voulaient représentent le tiers des répondants quand la dernière orientation a eu lieu en fin de troisième, mais cette proportion descend à 17 % quand le jeune a atteint la classe de seconde générale ou technologique.

On sera attentif au fait que refus d'un vœu d'orientation et niveau insuffisant sont deux situations qui ne se recouvrent que partiellement. En effet, 54 % des jeunes qui déclarent que leur niveau scolaire était insuffisant pour faire ce qu'ils voulaient n'ont pas essuyé de refus de la part du conseil de classe ; il y a donc une relative indépendance entre les deux situations, les élèves aux résultats les plus incertains anticipant souvent le refus possible de leur vœu en exprimant, dès le début de la procédure, des choix moins ambitieux que ceux qui auraient été les leurs s'ils n'avaient pas tenu compte de leurs résultats scolaires.

Du fait de l'antériorité de l'expression des vœux de l'élève et de sa famille sur la proposition du conseil de classe, l'orientation est donc souvent le produit d'un double processus. En aval, le conseil de classe tranche sur la conformité du niveau scolaire de l'élève avec sa demande d'orientation. Mais, en amont, cette phase peut avoir été précédée par un processus d'autosélection de la part des élèves, qui ne se risquent pas à

formuler un vœu s'il apparaît en contradiction trop flagrante avec leurs résultats scolaires. Isoler les jeunes qui estiment leur niveau scolaire trop faible pour pouvoir faire ce qu'ils voudraient, sans avoir néanmoins été confrontés à un refus du conseil de classe, apporte une mesure de la proportion d'élèves touchés par ce processus d'autosélection. Elle atteint 13 % parmi les répondants à l'enquête.

Par ailleurs, mettre en relation refus d'orientation et niveau insuffisant permet de déterminer la proportion de jeunes dont le déroulement de l'orientation a été marqué par des contraintes de niveau scolaire. Cette situation apparaît assez fréquente puisqu'elle touche près de quatre jeunes sur dix (*tableau 2*), avec bien évidemment une forte disparité selon le niveau de la dernière orientation. Quand celle-ci s'est déroulée en fin de troisième, plus d'un jeune sur deux a été confronté à de telles contraintes alors que c'est le cas de moins d'un élève sur trois quand la dernière orientation a eu lieu à l'issue de la seconde.

Un autre phénomène peut peser sur le déroulement de l'orientation. Il s'agit de l'offre scolaire. Le jeune ne dispose pas toujours près de chez lui d'un établissement dispensant la spécialité ou la section voulues. Ce déséquilibre entre la demande et l'offre apparaît souvent au niveau des spécialités les plus pointues ou les plus recherchées de l'enseignement professionnel ou technologique. Il est bien évidemment plus fréquent en milieu rural que dans les grandes villes.

Un jeune sur quatre déclare qu'il était difficile de trouver près de chez lui un établissement scolaire dispensant la formation recherchée. Comme on pouvait s'y attendre, cette situation est beaucoup plus

Tableau 1 – Mon niveau scolaire était insuffisant pour faire ce que je voulais

	Ensemble	Niveau de la dernière orientation		Refus d'un vœu d'orientation	
		Troisième	Seconde	Oui	Non
Tout à fait d'accord	9,2	14,5	5,7	15,2	7,1
Plutôt d'accord	14,2	19,2	10,8	25,3	10,2
S/T accord	23,4	33,7	16,5	40,5	17,2
Pas vraiment d'accord	21,6	23,2	20,5	26,9	19,6
Pas du tout d'accord	53,6	40,7	62,3	31,5	61,6
S/T désaccord	75,2	63,9	82,8	58,4	81,3
Non-réponses	1,4	2,4	0,7	1,2	1,5
Ensemble	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Lecture : 9,2 % des jeunes se disent tout à fait d'accord avec l'affirmation selon laquelle leur niveau scolaire était, au moment de leur dernière orientation, insuffisant pour faire ce qu'ils voulaient.

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

Tableau 2 – Contraintes scolaires ayant pesé sur le jeune selon le niveau de sa dernière orientation

Niveau de la dernière orientation	(a) % de jeunes déclarant qu'un vœu d'orientation leur a été refusé	(b) % de jeunes déclarant que leur niveau était insuffisant pour faire ce qu'ils voulaient	% d'orientations contraintes (a ou b)
Troisième	32,5	33,7	51,2
Seconde	22,6	16,5	31,2
Ensemble	26,6	23,4	39,3

Lecture : Quand leur dernière orientation s'est déroulée en fin de troisième, 32,5 % des jeunes déclarent qu'un vœu d'orientation leur a été refusé, 33,7 % se déclarent plutôt d'accord ou tout à fait d'accord avec l'affirmation selon laquelle leur niveau était insuffisant pour faire ce qu'ils voulaient. Le % d'orientations contraintes est calculé en prenant en compte une réponse positive à la question (a) ou à la question (b).

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

Source : Panel d'élèves du second degré recruté en 1995. Enquête *Jeunes 2002*.

Tableau 3 – Il était difficile de trouver près de chez moi un établissement qui offrait la filière, la spécialité ou la section que j'avais choisie

	Ensemble	Niveau de la dernière orientation		Refus d'un vœu d'orientation	
		Troisième	Seconde	Oui	Non
Tout à fait d'accord	13,1	20,6	8,0	17,4	11,5
Plutôt d'accord	12,0	16,7	8,8	14,9	10,9
S/total accord	25,0	37,3	16,8	32,4	22,4
Pas vraiment d'accord	14,8	16,1	13,9	16,1	14,3
Pas du tout d'accord	58,9	44,2	68,8	50,4	62,0
S/total désaccord	73,7	60,2	82,7	66,4	76,3
Non-réponses	1,3	2,5	0,5	1,2	1,3
Ensemble	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Lecture : 13,1 % des jeunes se disent tout à fait d'accord avec l'affirmation selon laquelle il était difficile de trouver près de chez eux un établissement qui offrait la filière, la spécialité ou la section qu'ils avaient choisie.

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

Source : Panel d'élèves du second degré recruté en 1995. Enquête *Jeunes 2002* (DEP).

fréquente quand la dernière orientation se situait en troisième : 37 % des jeunes ont été confrontés à un problème d'offre scolaire contre seulement 17 % des accédants à la classe de seconde (*tableau 3*).

Une telle disparité n'est pas étonnante puisque les élèves dont la dernière orientation s'est déroulée en fin de troisième ont gagné à l'issue de cette classe l'enseignement professionnel où les problèmes d'offre se posent toujours de manière plus aiguë que dans l'enseignement général. Les problèmes d'offre sont

aussi plus fréquents en cas de refus d'orientation, la rareté des places dans une formation entraînant toujours une élévation du degré de sélection scolaire réglant l'accès aux spécialités les plus pointues.

☐ MOINS D'UN JEUNE SUR DEUX ESTIME AVOIR ÉTÉ BIEN INFORMÉ PAR LES ENSEIGNANTS ET LES CONSEILLERS D'ORIENTATION

Dans le déroulement de la procédure d'orientation, l'information des jeunes sur les filières du second cycle de l'enseignement secondaire et leurs débouchés constitue un préalable indispensable. Alors que les politiques éducatives ont souvent mis l'accent ces dernières années sur la nécessité d'une éducation à l'orientation tout au long du collège, force est bien de constater qu'un long chemin est sans doute encore

NOTE

3. Une étude récente suggère que la mise en place d'un programme formalisé d'éducation à l'orientation dans les collèges et les lycées déboucherait sur une meilleure connaissance de l'environnement économique et social et des systèmes de formation permettant aux jeunes la formulation de vœux plus adaptés à leur situation. C'est en tout cas, le point de vue des principaux de collège et des proviseurs, seuls interrogés dans cette enquête. Voir Benhaïm J. – « Les politiques en faveur de l'éducation à l'orientation en collège et en lycée général et technologique », Note d'information 03-18, DPD, avril 2003.

nécessaire avant que les élèves ne disposent d'un niveau d'information satisfaisant. En effet, seulement 45 % des jeunes du panel 1995, soit moins d'un sur deux, estiment avoir été bien informés par les enseignants et les conseillers d'orientation (*tableau 4*). La manière dont les jeunes répondent à cette question reflète aussi leur insatisfaction puisque seulement 13 % s'estiment tout à fait d'accord avec l'idée qu'ils auraient été bien informés par les professeurs et les conseillers d'orientation³.

Le degré de satisfaction sur l'information fournie par les professeurs et les conseillers d'orientation ne varie pas avec la classe de la dernière orientation. En revanche, il baisse sensiblement quand le jeune a essuyé un refus de la part du conseil de classe : alors seulement un peu plus d'un jeune sur trois estime avoir été bien informé par les professeurs et les conseillers d'orientation.

Les appréciations des jeunes traduisent un degré de satisfaction plus élevé quand l'interrogation porte

sur la manière dont ils ont été informés des possibilités de contester la décision du conseil de classe. Les opinions positives deviennent alors majoritaires : 53 % des jeunes estiment avoir été correctement informés (*tableau 5*). Mais la satisfaction n'est majoritaire que parmi les élèves orientés en fin de seconde (58 %). Quand la dernière orientation a eu lieu à l'issue de la troisième, seulement 45 % des personnes interrogées s'estiment satisfaites.

En revanche, le fait d'avoir essuyé un refus de la part du conseil de classe ne s'accompagne pas d'une fluctuation sensible d'opinions. Un tel constat peut surprendre : en effet, les jeunes qui se sont vu refuser un vœu sont les premiers concernés par les possibilités de contester la décision du conseil de classe ; ils auraient donc dû présenter un niveau de réponses positives sensiblement supérieur. Or, c'est plutôt le contraire qui s'observe. La connaissance des possibilités de recours semble moins fréquente parmi les jeunes qui se sont vu refuser un vœu.

Tableau 4 – J'ai été bien informé par les enseignants et les conseillers d'orientation

	Ensemble	Niveau de la dernière orientation		Refus d'un vœu d'orientation	
		Troisième	Seconde	Oui	Non
Tout à fait d'accord	13,0	15,3	11,4	10,7	13,8
Plutôt d'accord	32,1	29,0	34,1	24,4	34,8
S/total accord	45,0	44,3	45,5	35,1	48,6
Pas vraiment d'accord	29,7	25,4	32,6	30,8	29,3
Pas du tout d'accord	24,5	28,6	21,7	33,3	21,3
S/total désaccord	54,1	54,0	54,2	64,1	50,5
Non-réponses	0,8	1,7	0,3	0,8	0,9
Ensemble	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Lecture : 13,0 % des jeunes se disent tout à fait d'accord avec l'affirmation selon laquelle ils ont été bien informés par les professeurs et les conseillers d'orientation.

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

Source : Panel d'élèves du second degré recruté en 1995. Enquête *Jeunes 2002* (DEP).

Tableau 5 – J'ai été bien informé sur les possibilités de contester la décision du conseil de classe

	Ensemble	Niveau de la dernière orientation		Refus d'un vœu d'orientation	
		Troisième	Seconde	Oui	Non
Tout à fait d'accord	22,1	18,0	24,8	21,2	22,4
Plutôt d'accord	31,0	27,2	33,5	29,5	31,6
S/total accord	53,1	45,2	58,4	50,7	53,9
Pas vraiment d'accord	20,8	19,7	21,6	21,5	20,6
Pas du tout d'accord	23,9	31,2	19,0	26,3	23,1
S/total désaccord	44,8	50,9	40,6	47,8	43,7
Non-réponses	2,2	3,9	1,0	1,5	2,4
Ensemble	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Lecture : 22,1 % des jeunes se disent tout à fait d'accord avec l'affirmation selon laquelle ils ont été bien informés sur les possibilités de contester les décisions du conseil de classe.

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

Source : Panel d'élèves du second degré recruté en 1995. Enquête *Jeunes 2002* (DEP).

Tableau 6 – Mes parents m’ont beaucoup aidé dans le choix de mon orientation

	Ensemble	Niveau de la dernière orientation		Refus d’un vœu d’orientation	
		Troisième	Seconde	Oui	Non
Tout à fait d’accord	21,2	25,9	18,1	21,3	21,2
Plutôt d’accord	37,6	35,4	39,0	36,8	37,8
S/total accord	58,8	61,2	57,2	58,1	59,1
Pas vraiment d’accord	25,7	21,5	28,5	25,6	25,7
Pas du tout d’accord	14,7	15,7	14,0	15,6	14,3
S/total désaccord	40,4	37,2	42,5	41,3	40,1
Non-réponses	0,8	1,6	0,4	0,7	0,9
Ensemble	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Lecture : 21,2 % des jeunes se disent tout à fait d’accord avec l’affirmation selon laquelle ils ont été beaucoup aidés par leurs parents dans le choix de leur orientation.

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

Source : Panel d’élèves du second degré recruté en 1995. Enquête *Jeunes 2002* (DEP).

En contraste avec ces jugements plutôt mitigés sur l’information fournie au sein de l’institution, l’aide apportée par les parents entraîne un assentiment plus élevé. Près de six jeunes sur dix estiment avoir été beaucoup aidés par leurs parents (*tableau 6*). Cette appréciation, majoritairement positive, est de même niveau que le jeune ait eu ou non un vœu d’orientation refusé. Elle est légèrement plus fréquente quand la dernière orientation se situait en fin de troisième.

La mise en relation des degrés de satisfaction sur l’information fournie par les professeurs ou les conseillers d’orientation et sur l’aide apportée par les parents permet une approche plus globale de la manière dont le jeune a été soutenu par l’école et sa famille durant le déroulement de son orientation. Les jeunes placés dans la situation plus favorable, puisqu’ils estiment avoir bénéficié à la fois d’une bonne information de la part de l’institution scolaire et d’une aide efficace de leurs parents, ne constituent qu’une minorité : ils ne représentent que 29 % de l’ensemble des jeunes du panel 1995. Par ailleurs, l’information dispensée par l’institution scolaire semble rarement combler le vide laissé par une absence d’aide des parents. En effet, seulement 16 % des jeunes déclarent avoir été bien informés par les professeurs et les conseillers d’orientation sans avoir pu disposer d’une aide de leurs parents. 30 % des jeunes ont connu la situation contraire : ils sont satisfaits de l’aide apportée par leurs parents mais n’estiment pas avoir été bien informés par l’institution scolaire. Enfin, on notera que les élèves placés dans la situation la plus défavorable, en ayant le sentiment ni d’avoir été bien aidés par leur famille, ni d’avoir été bien informés par les enseignants, représentent une part relativement

importante de la population interrogée : un jeune sur quatre.

SIX JEUNES SUR DIX DÉCLARENT AVOIR SU CE QU’ILS VOULAIENT FAIRE AU MOMENT DE LEUR DERNIÈRE ORIENTATION

En matière d’orientation, la question de l’information fournie au sein de l’institution scolaire est d’autant plus stratégique que le fonctionnement actuel de la procédure présuppose que l’élève et sa famille disposent d’une information suffisante pour choisir en toute connaissance de cause une orientation qui va, dans une large mesure, préfigurer les conditions dans lesquelles l’élève va terminer sa formation initiale et s’insérer sur le marché du travail. Malgré l’insatisfaction exprimée au niveau de l’information donnée par les enseignants et les conseillers d’orientation, les réponses des jeunes suggèrent que cette situation est dans la majorité des cas acquise. En effet, 60 % d’entre eux déclarent bien savoir ce qu’ils voulaient faire au moment de leur dernière orientation (*tableau 7*). 26 % des jeunes sont « plutôt d’accord » avec cette opinion alors que 34 % d’entre eux manifestent une adhésion encore plus forte en se disant « tout à fait d’accord » avec une telle affirmation.

Aucune différence d’appréciation n’est perceptible entre les jeunes ayant connu leur dernière orientation en fin de troisième et ceux qui l’ont vécue en fin de seconde. En revanche, on observe un lien assez fort avec le fait d’avoir essuyé un refus d’orientation.

Tableau 7 – C'était facile de choisir car je savais ce que je voulais faire

	Ensemble	Niveau de la dernière orientation		Refus d'un vœu d'orientation	
		Troisième	Seconde	Oui	Non
Tout à fait d'accord	33,6	34,7	32,9	24,0	37,1
Plutôt d'accord	26,3	24,8	27,3	23,6	27,3
S/total accord	59,9	59,6	60,1	47,5	64,4
Pas vraiment d'accord	23,7	20,4	25,8	27,9	22,1
Pas du tout d'accord	15,3	17,8	13,6	23,6	12,3
S/total désaccord	39,0	38,2	39,5	51,5	34,4
Non-réponses	1,1	2,2	0,4	1,0	1,2
Ensemble	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Lecture : 33,6 % des jeunes se disent tout à fait d'accord avec l'affirmation selon laquelle il était facile de choisir leur vœu lors de leur dernière orientation car ils savaient bien ce qu'ils voulaient faire.

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

Source : Panel d'élèves du second degré recruté en 1995. Enquête *Jeunes 2002* (DEP).

Seulement 48 % des jeunes ayant été confrontés à cette situation déclarent qu'ils savaient bien ce qu'ils voulaient faire. Ce lien entre indécision et refus d'un vœu d'orientation est confirmé par l'analyse toutes choses égales par ailleurs (*tableau 12*).

Comme on pouvait s'y attendre, le niveau d'indécision des jeunes est en étroite relation avec la manière dont ils apprécient l'information donnée par l'établissement ou l'aide apportée par leur famille. Dans tous les cas, les élèves les plus indécis se positionnent plus fréquemment sur les opinions les plus négatives. Ainsi, seulement le tiers d'entre eux estiment avoir été bien informés par les enseignants et les conseillers d'orientation. Le déficit pour l'aide familiale est plus limité : 54 % d'entre eux déclarent avoir été bien aidés par leurs parents contre 62 % des jeunes qui savaient bien ce qu'ils voulaient faire. Ces jeunes sont aussi plus nombreux (33 % contre 18 %) à déclarer que leur niveau scolaire était insuffisant pour ce qu'ils voulaient faire, ce qui laisse supposer un lien assez

fort entre indécision au moment de l'orientation et difficulté scolaire.

EN CAS DE REFUS D'UN VŒU, UN TIERS DES JEUNES ESTIMENT QUE LE CONSEIL DE CLASSE A ÉTÉ INJUSTE AVEC EUX

Seulement 18 % des jeunes expriment le sentiment que le conseil de classe a été injuste avec eux. Mais cette opinion fluctue sensiblement avec la manière dont s'est déroulée l'orientation. Elle est deux fois plus marquée quand le jeune a été orienté pour la dernière fois en fin de troisième : 26 % des jeunes estiment alors avoir été orientés de manière injuste contre seulement 13 % de leurs camarades ayant connu le palier d'orientation de fin de seconde (*tableau 8*).

Tableau 8 – Le conseil de classe a été injuste avec moi

	Ensemble	Niveau de la dernière orientation		Refus d'un vœu d'orientation	
		Troisième	Seconde	Oui	Non
Tout à fait d'accord	7,1	10,5	4,7	14,1	4,5
Plutôt d'accord	11,1	15,1	8,4	20,8	7,6
S/total accord	18,2	25,6	13,1	34,9	12,1
Pas vraiment d'accord	23,7	26,6	21,7	27,9	22,2
Pas du tout d'accord	56,8	45,0	64,7	36,0	64,3
S/total désaccord	80,4	71,6	86,4	63,9	86,4
Non-réponses	1,4	2,7	0,5	1,2	1,5
Ensemble	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Lecture : 7,1 % des jeunes se disent tout à fait d'accord avec l'affirmation selon laquelle le conseil aurait été injuste avec eux.

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

Source : Panel d'élèves du second degré recruté en 1995. Enquête *Jeunes 2002* (DEP).

Tableau 9 – Degré de satisfaction sur l'information fournie au sein de l'institution scolaire et l'aide apportée par les parents selon le sentiment d'injustice

<i>Sentiment que le conseil de a été injuste</i>	% de jeunes déclarant avoir été bien informés par les professeurs et les conseillers d'orientation	% de jeunes déclarant avoir été bien informés des possibilités de contestation de la décision du conseil de classe	% de jeunes déclarant avoir été beaucoup aidés par leurs parents
Tout à fait d'accord	33,0	44,0	64,2
Plutôt d'accord	29,7	47,3	58,0
S/total accord	31,0	46,0	60,4
Pas vraiment d'accord	39,2	48,8	59,2
Pas du tout d'accord	52,4	58,0	58,6
S/total désaccord	48,5	55,3	58,8
Ensemble	45,0	53,1	58,8

Lecture : 33,0 % des jeunes tout à fait d'accord avec l'affirmation selon laquelle le conseil de classe aurait été injuste avec eux estiment avoir été bien informés par les professeurs et les conseillers d'orientation.

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

Source : Panel d'élèves du second degré recruté en 1995. Enquête *Jeunes 2002*.

Le sentiment d'injustice est aussi presque trois fois plus élevé quand le jeune s'est vu refuser un vœu d'orientation (35 %) que dans le cas contraire (12 %). Mais, là encore, les deux situations ne se recouvrent que partiellement et les jeunes n'ayant jamais essuyé de refus d'un vœu d'orientation représentent tout de même 49 % des élèves éprouvant un sentiment d'injustice. Un tel constat reflète une nouvelle fois le fait qu'un jeune n'a pas besoin d'avoir été confronté à un refus d'un vœu pour avoir le sentiment d'une orientation plus contrainte que voulue. Les jeunes qui estiment la décision du conseil de classe injuste sans avoir été confrontés à un refus représentent à eux seuls 9 % de l'échantillon, soit près d'une personne interrogée sur dix.

Sans doute parce qu'il est souvent nourri de cette impression de contrainte, le sentiment d'injustice s'accompagne d'une perception plus négative des autres phases de la procédure d'orientation impliquant l'institution scolaire. Ainsi, les jeunes qui estiment la décision du conseil de classe injuste sont moins satisfaits de l'information donnée au sein de l'institution scolaire (*tableau 9*). La fluctuation des opinions concernant cet aspect contraste avec la stabilité des réponses sur l'aide apportée par les parents, qui présentent un niveau comparable dans les deux situations.

□ INSATISFACTION PLUS FORTE PARMI LES JEUNES QUI N'ONT PAS ÉTÉ ORIENTÉS DANS L'ENSEIGNEMENT GÉNÉRAL

Le volet de l'enquête *Jeunes 2002* consacré au déroulement de la procédure d'orientation est de nature rétrospective. Interrogés sept ans après leur entrée en sixième, les jeunes faisant partie de l'échantillon devaient répondre à des questions concernant des événements scolaires qui s'étaient déroulés, pour la majorité d'entre eux, deux ou trois ans auparavant. Par ailleurs, ils connaissaient, comme cela a été rappelé au début de cette étude, des situations scolaires très différentes : 40 % des jeunes ayant répondu aux questions relatives à la dernière orientation étaient au moment de l'enquête lycéens généraux, 26 % fréquentaient l'enseignement professionnel, 19 % étaient scolarisés dans le second cycle technologique, tandis que 7 % de leurs camarades poursuivaient leur formation initiale en apprentissage et que 8 % étaient déjà sortis du système éducatif.

Pour l'essentiel, ces situations sont le plus souvent elles-mêmes le produit de la procédure d'orientation. On ne sera donc pas étonné que le fait de se trouver dans telle ou telle d'entre elles influe fortement sur le regard porté par le jeune sur le déroulement de sa dernière orientation.

Les différences de perception sont d'abord creusées par le fait que, pour beaucoup de jeunes, l'orientation dans l'enseignement technologique ou professionnel

se fait par défaut. Elle traduit alors moins une vocation pour les disciplines et les spécialités qui y sont enseignées qu'un niveau scolaire insuffisant pour intégrer la voie d'enseignement général. La part dans les différentes filières des orientations contraintes par des résultats insuffisants ou un refus de vœu d'orientation reflète bien cette situation. Elle est toujours élevée parmi tous les jeunes qui ne sont pas lycéens généraux. Elle atteint 41 % parmi les lycéens technologiques, concerne 45 % des apprentis et s'élève à 52 % quand le jeune est scolarisé dans l'enseignement professionnel. Elle culmine parmi les sortants dont près des deux tiers ont vu leur orientation contrainte par un niveau scolaire insuffisant (*tableau 10*).

Parallèlement, ces jeunes sont aussi ceux qui sont les plus touchés par des problèmes d'offre scolaire. Ceux-ci ont concerné un lycéen technologique sur quatre, ce qui représente une proportion presque deux fois plus élevée que parmi les lycéens généraux. La situation est encore plus défavorable parmi les lycéens professionnels et les apprentis : respectivement 34 % des premiers et 39 % des seconds déclarent qu'il était difficile de trouver près de chez eux un

établissement scolaire qui dispensait la formation voulue. Mais c'est parmi les sortants que les problèmes d'offre présentent la fréquence la plus élevée (43 %).

Ce clivage entre les lycéens généraux et les jeunes connaissant d'autres situations scolaires se retrouve sur les questions les plus qualitatives. Le niveau de satisfaction des lycéens généraux est presque toujours supérieur à celui des autres jeunes interrogés. Ainsi, seulement 11 % d'entre eux éprouvent un sentiment d'injustice alors que celui-ci est ressenti par près de deux lycéens technologiques sur dix, un apprenti et un lycéen professionnel sur quatre et près d'un sortant sur trois (*tableau 11*). Que la question porte sur les possibilités de contestation du conseil de classe ou revête une portée plus générale, les lycéens généraux sont aussi ceux qui sont les plus satisfaits en matière d'information fournie au sein de l'institution scolaire. Enfin, ils figurent parmi les jeunes qui avaient la vue la plus précise de ce qu'ils voulaient faire au moment de la dernière orientation : près des deux tiers d'entre eux déclarent avoir été dans cette situation contre seulement 54 % des lycéens technologiques

Tableau 10 – Contraintes ayant pesé sur la décision d'orientation selon la situation scolaire au moment de l'enquête

Situation scolaire en mai 2002	% de jeunes déclarant qu'un vœu d'orientation leur a été refusé (a)	% de jeunes déclarant que leur niveau était insuffisant pour faire ce qu'ils voulaient (b)	% d'orientations contraintes (a ou b)	% de jeunes déclarant avoir été confrontés à un problème d'offre scolaire
Première ou terminale S	10,5	9,6	17,3	10,8
Première ou terminale ES	17,4	13,7	25,8	10,8
Première ou terminale L	16,8	12,6	23,1	18,9
Seconde	66,4	40,1	76,2	26,9
S/total lycéens généraux	17,0	13,2	24,4	13,2
Première ou terminale STI	27,7	19,2	36,8	26,7
Première ou terminale STL	29,1	36,1	38,5	36,1
Première ou terminale SMS	18,9	18,7	31,6	26,2
Première ou terminale STT	38,4	23,8	48,2	16,3
Première ou terminale B.T.	18,1	16,9	27,6	42,4
Première d'adaptation	31,0	21,1	42,1	32,0
S/total lycéens technologiques	31,3	21,3	41,2	24,1
Lycéens professionnels	34,8	32,7	52,0	34,2
Apprentis	26,1	30,6	44,6	39,0
Sortants	37,2	42,4	62,4	43,4
Ensemble	26,6	23,4	39,3	25,0

Lecture : Quand ils sont scolarisés en première ou terminale scientifique, 10,5 % des jeunes du panel 1995 déclarent qu'un vœu d'orientation leur a été refusé.

9,6 % se déclarent plutôt d'accord ou tout à fait d'accord avec l'affirmation suivante : « mon niveau scolaire était insuffisant pour faire ce que je voulais ».

Le pourcentage d'orientations contraintes est calculé en prenant en compte une réponse positive à la question (a) ou à la question (b).

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

Source : Panel d'élèves du second degré recruté en 1995. Enquête *Jeunes 2002*.

et 56 % des jeunes scolarisés dans l'enseignement professionnel. En revanche, les apprentis répondent encore de manière plus positive (68 %) à cette question que les lycéens généraux, ce qui suggère que l'apprentissage s'enracine souvent dans un projet professionnel soigneusement construit.

Les réponses à la question sur l'aide familiale s'inscrivent quelque peu à l'écart de la tendance qui vient d'être mise en évidence. En effet, c'est parmi les apprentis et les lycéens professionnels que la satisfaction sur l'aide familiale est la plus prononcée : 68 % des premiers et 61 % des seconds déclarent avoir été beaucoup aidés par leurs parents dans le choix de leur orientation. Ce degré de satisfaction particulièrement élevé des apprentis peut trouver un élément d'explication dans le fait que les relations familiales sont souvent déterminantes pour trouver un contrat d'apprentissage. Par ailleurs, apprentis et lycéens professionnels ont souvent en commun le fait d'avoir rencontré des difficultés au collège, ce qui constitue fréquemment un facteur d'accroissement de la mobilisation familiale.

□ FORTES DIFFÉRENCES DE PERCEPTION SELON LA SÉRIE DU BACCALAURÉAT GÉNÉRAL OU TECHNOLOGIQUE

On sera attentif au fait que rassembler les lycéens généraux et les lycéens technologiques en des catégories uniques apparaît souvent réducteur. En effet, les deux groupes de lycéens sont traversés par des divergences d'appréciations, souvent prononcées, qui reflètent la hiérarchie implicite des séries qui les composent.

Les lycéens généraux illustrent parfaitement cette situation. Que les questions soient factuelles ou plus qualitatives, les lycéens scientifiques affichent toujours un degré de satisfaction plus élevé que leurs condisciples des séries ES ou L, sachant que c'est parmi le petit groupe d'élèves encore en seconde (avec deux ans de retard) que l'on trouve généralement la perception la plus négative (*tableau 11*). C'est sur l'information apportée par les professeurs et les conseillers d'orientation que la supériorité du degré de satisfaction des élèves de série S est la plus

Tableau 11 – Degré de satisfaction sur le déroulement de la procédure d'orientation selon la situation scolaire au moment de l'enquête

Situation scolaire en mai 2002	% de jeunes déclarant avoir été bien informés par les professeurs et les conseillers d'orientation	% de jeunes déclarant avoir été bien informés sur les possibilités de contester la décision du conseil de classe	% de jeunes déclarant avoir le sentiment que la décision du conseil de classe a été injuste	% de jeunes déclarant savoir bien ce qu'ils voulaient faire	% de jeunes déclarant avoir été beaucoup aidés par leurs parents
Première ou terminale S	52,9	57,8	8,1	69,0	60,5
Première ou terminale ES	46,2	59,0	11,7	56,3	57,4
Première ou terminale L	43,8	58,3	10,4	66,3	51,5
Seconde	45,0	69,9	28,6	54,3	59,7
S/total lycéens généraux	48,9	59,0	10,8	64,0	58,0
Première ou terminale STI	42,5	57,2	14,5	53,6	57,4
Première ou terminale STL	33,6	62,2	17,3	49,6	57,6
Première ou terminale SMS	37,5	47,2	15,7	68,1	62,6
Première ou terminale STT	40,0	61,0	18,2	48,7	50,4
Première ou terminale BT	38,5	42,7	16,2	70,8	71,6
Première d'adaptation	41,8	44,6	23,0	58,6	56,0
S/total lycéens technologiques	40,1	56,0	17,3	54,4	55,8
Lycéens professionnels	43,5	47,2	24,0	56,1	61,1
Apprentis	41,8	44,2	25,8	68,1	68,1
Sortants	45,2	44,3	31,0	57,0	53,8
Ensemble	45,0	53,1	18,2	59,9	58,8

Lecture : Quand ils sont scolarisés en première ou terminale scientifique, 52,9 % des jeunes du panel 1995 se déclarent plutôt d'accord ou tout à fait d'accord avec l'affirmation suivante : « j'ai été bien informé par les professeurs et les conseillers d'orientation ».

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

Source : Panel d'élèves du second degré recruté en 1995. Enquête *Jeunes 2002*.

prononcée, mais elle apparaît aussi au niveau du sentiment d'injustice. Les lycéens de la section S sont aussi ceux qui savaient le mieux ce qu'ils voulaient faire et qui sont les plus nombreux à déclarer avoir été beaucoup aidés par leurs parents.

Seule la qualité de l'information sur les possibilités de contestation ne fait apparaître aucune différence d'appréciation entre les trois séries du baccalauréat général. Mais cette information est très liée, comme on le verra plus bas à l'expérience du redoublement. Il n'est donc pas étonnant que ce ne soit pas parmi les lycéens scientifiques qu'elle soit la plus fréquente. Par ailleurs, on ne peut manquer de souligner que, paradoxalement, ces derniers affichent sur cette question un taux de satisfaction supérieur de 11 points à celui des lycéens professionnels et de 14 points à ceux des apprentis et des sortants, pourtant beaucoup plus souvent confrontés à un refus d'un vœu d'orientation.

Cette disparité de perception de l'orientation selon la série du baccalauréat se retrouve parmi les lycéens technologiques. Elle est très prononcée dans les questions portant sur le degré de précision du projet du jeune et de l'aide parentale, en raison d'un contraste marqué entre les jeunes préparant un brevet de technicien (BT) et ceux inscrits en sciences médico-sociales (SMS) d'une part et les élèves préparant un baccalauréat de sciences et technologies tertiaires (STT) d'autre part. 71 % des élèves inscrits en BT et 68 % de ceux de SMS déclarent qu'ils savaient bien ce qu'ils voulaient faire au moment de leur orientation alors que moins d'un élève de STT sur deux partage ce jugement (*tableau 11*). Les jeunes préparant un brevet de technicien sont aussi la catégorie de lycéens qui a le plus bénéficié d'un soutien parental dans le choix de leur orientation : près des trois quarts d'entre eux déclarent avoir été beaucoup aidés par leurs parents. Cette situation est moins fréquente parmi les lycéens de SMS, mais ceux-ci affichent néanmoins un taux de réponses positives comparable à celui des jeunes préparant un baccalauréat scientifique. À l'opposé, seulement la moitié des élèves de STT ont bénéficié d'un soutien actif de leurs parents dans le choix de leur orientation, ce qui les place dans une situation encore plus défavorable que celle des lycéens professionnels et des sortants.

Le contraste qui vient d'être mis en évidence n'étonnera pas car il porte sur des séries de

baccalauréat qui présentent des conditions de recrutement très différentes. Préparés par seulement 2 % des personnes interrogées, les brevets de technicien ne concernent que l'agriculture et un petit nombre de spécialités des secteurs secondaire ou tertiaire auxquelles les jeunes ne peuvent avoir accès qu'en surmontant les problèmes posés par une offre souvent très réduite. La série SMS recrute presque exclusivement des filles dont les projets professionnels sont souvent portés par une attirance marquée pour les professions de santé et les métiers à forte valeur ajoutée sociale. Ces formations ont donc en commun d'accueillir des élèves très motivés par le contenu de l'enseignement. On ne sera donc pas étonné qu'ils soient parmi les jeunes qui avaient l'idée la plus précise de ce qu'ils voulaient faire et que leur orientation s'appuie sur des échanges importants avec leur famille. La situation est toute différente pour la série STT. Implantée dans trois lycées sur quatre, cette section accueille des élèves beaucoup moins motivés, souvent orientés plus par défaut que par une vocation particulière pour les spécialités enseignées, comme l'a rappelé un avis du *Haut Conseil de l'Évaluation de l'École*⁴. Les réponses apportées par les élèves de cette série à l'enquête Jeunes 2002 valident tout à fait ce constat.

Ce contraste, entre les élèves préparant un BT et les élèves de SMS d'une part et ceux de STT d'autre part, réapparaît quand on observe la manière dont s'est déroulée l'orientation. Près d'un lycéen de STT sur deux contre seulement un élève préparant un BT sur quatre et un lycéen de SMS sur trois ont connu une orientation contrainte par un niveau scolaire insuffisant ou un refus de vœu d'orientation (*tableau 10*). Les élèves de STT apparaissent donc à nouveau dans une situation particulièrement défavorable : près du quart d'entre eux estiment qu'ils avaient un niveau insuffisant pour faire ce qu'ils auraient voulu et une proportion encore plus élevée (38 %) ont essuyé un refus de la part d'un conseil de classe.

La situation est très différente en matière d'offre scolaire. En raison du développement quantitatif

NOTE

4. Avis du Haut Conseil de l'Évaluation de l'École n° 9, Éléments de diagnostic sur le système scolaire français, octobre 2003.

important des sections STT rappelé plus haut, les élèves de cette série sont confrontés beaucoup moins fréquemment que les autres lycéens technologiques à de telles difficultés. En revanche, quatre élèves préparant un BT sur dix et plus du tiers des élèves de STL ont rencontré des problèmes d'offre scolaire.

Les différentes situations scolaires qui servent de support à cette analyse regroupent des jeunes qui diffèrent par ailleurs sur d'autres points : origine sociale, situation familiale, sexe, réussite scolaire. Il est donc nécessaire d'estimer de manière plus précise l'effet de ces situations sur la perception de l'orientation en tenant constants ces différents aspects dans une analyse toutes choses égales par ailleurs. Celle-ci prend en compte quinze dimensions explicatives :

- neuf caractéristiques sociodémographiques : le sexe, le rang de naissance, la profession et catégorie sociale (PCS) de la personne de référence du ménage, le diplôme du père, le diplôme de la mère, le fait que la mère soit active ou pas, la structure parentale, la taille de la famille et le rapport de la famille à la migration ;
- quatre caractéristiques scolaires : l'âge d'entrée en sixième, la situation scolaire au moment de l'enquête, le nombre de redoublements au collège, le refus éventuel d'un vœu ;
- deux caractéristiques de l'établissement de la dernière orientation : le secteur et la tranche d'unité urbaine de la commune d'implantation.

Les résultats de ces analyses confirment que la voie d'enseignement et la série fréquentées au moment de l'enquête influent fortement sur la perception du déroulement de la dernière orientation, et cela indépendamment du niveau scolaire ou de l'origine sociale du jeune (*tableau 12*).

Sur la plupart des questions, le degré de satisfaction est d'autant plus faible que le jeune a été orienté dans l'enseignement technologique ou professionnel ou encore qu'il a choisi d'arrêter sa formation initiale. Parmi les lycéens généraux et technologiques, la hiérarchie des différentes séries qui vient d'être mise en lumière au niveau des écarts bruts est aussi largement confirmée.

C'est sur la question touchant les problèmes d'offre scolaire que l'impact de la situation scolaire au moment de l'enquête est le plus marqué. Par rapport aux élèves de la série S qui servent de situation de

référence, tous les autres jeunes, à l'exception de ceux de la série ES, présentent, toutes choses égales par ailleurs, un risque plus élevé d'être confrontés à des difficultés d'offre scolaire. L'effet mis en évidence est de forte ampleur parmi les jeunes préparant un brevet de technicien ou un baccalauréat technologique des séries STL et STI, les apprentis et les lycéens professionnels ainsi que parmi les sortants.

La situation scolaire du jeune influe aussi fortement sur le sentiment d'avoir dû composer, au moment de la dernière orientation, avec un niveau scolaire insuffisant. En comparaison des lycéens scientifiques, le sentiment d'une orientation plus souvent contrainte par les résultats scolaires est général, à la seule exception des jeunes préparant un baccalauréat littéraire. Il est plus prononcé parmi les lycéens professionnels et les sortants ainsi que les apprentis et les jeunes encore scolarisés en seconde générale et technologique.

À niveau scolaire et autres caractéristiques comparables, le sentiment d'injustice est aussi plus fréquent parmi les élèves qui n'ont pas bénéficié d'une orientation en S, mais cette différence d'appréciation est peu prononcée parmi les élèves de la série STI. Elle est nettement plus conséquente parmi les lycéens professionnels, les apprentis et les sortants ainsi que dans certaines séries technologiques : SMS, première d'adaptation.

En matière d'information fournie au sein de l'institution scolaire ou de niveau de décision du jeune quant à son orientation, l'analyse toutes choses égales par ailleurs confirme l'essentiel des résultats bruts. Par rapport à l'information donnée par les enseignants et les conseillers d'orientation, la plus grande insatisfaction des jeunes non orientés dans la série S touche toutes les autres situations scolaires, à l'exception des élèves de seconde générale et technologique. L'analyse confirme aussi que les lycéens professionnels, les apprentis et les sortants sont, avec les élèves d'un nombre limité de séries technologiques (SMS, adaptation, BT), ceux qui se sont sentis les moins informés des possibilités de contestation de la décision du conseil de classe. Enfin, le niveau d'indécision au moment de l'orientation est plus fort parmi les lycéens professionnels, les sortants et surtout les lycéens technologiques des séries STT, STI et STL.

Tableau 12 – Impact, toutes choses égales par ailleurs, des caractéristiques familiales et scolaires sur la probabilité que les jeunes se déclarent être plutôt ou tout à fait d'accord avec les affirmations suivantes...

Modalité de référence	Modalité active	J'ai été bien informé par les enseignants et les conseillers d'orientation	J'ai été bien informé sur les possibilités de contester la décision	Le conseil de classe a été injuste avec moi	Il était difficile de trouver près de chez moi la section ou la spécialité choisie	Mon niveau scolaire était insuffisant pour faire ce que je voulais	C'était facile de choisir car je savais bien ce que je voulais faire	Mes parents m'ont beaucoup aidé dans mon orientation
Sexe <i>garçon</i>	filles	- 0,14***		- 0,40***			- 0,15***	
PCS de la personne de référence <i>ouvrier qualifié</i>	agriculteur commerçant, artisan chef d'entreprise professeur cadre instituteur profession intermédiaire employé de bureau employé de commerce employé de service ouvrier non qualifié inactif	0,20* 0,46***		0,36*				0,47*** 0,15* 0,13**
Diplôme du père <i>CAP</i>	sans diplôme CEP brevet BEP baccalauréat supérieur inconnu							
Diplôme de la mère <i>CAP</i>	sans diplôme CEP brevet BEP baccalauréat supérieur inconnu		0,15* 0,15*			- 0,20** - 0,18*	- 0,16* - 0,14*	0,16*
Activité de la mère <i>inactive</i>	active	- 0,08*				- 0,20**		- 0,22***
Structure parentale <i>père et mère</i>	monoparentale recomposée autre situation			- 0,24**				0,14* 0,27*** 0,35*** 0,43***
Rapport de la famille à la migration <i>famille non immigrée</i>	famille mixte famille immigrée... originaires du Maghreb d'Afrique subsaharienne du Portugal ou d'Espagne de Turquie d'Asie du Sud-Est d'un autre pays	- 0,23**	0,16* - 0,21**	- 0,33*** - 0,47***	0,45* 0,21**	- 0,22* - 0,46**		- 0,21** - 0,47** - 0,32** - 1,23***

THÈME

Tableau 12 (suite)

Modalité de référence	Modalité active	J'ai été bien informé par les enseignants et les conseillers d'orientation	J'ai été bien informé sur les possibilités de contester la décision	Le conseil de classe a été injuste avec moi	Il était difficile de trouver près de chez moi la section ou la spécialité choisie	Mon niveau scolaire était insuffisant pour faire ce que je voulais	C'était facile de choisir car je savais bien ce que je voulais faire	Mes parents m'ont beaucoup aidé dans mon orientation
Rang et taille de la famille <i>enfant unique</i>	ainé, 2 enfants ainé, 3 enfants ainé, 4 enfants ou + rang 2, 2 enfants rang 2, trois enfants rang 2, 4 enfants ou + cadet, 3 enfants cadet, 4 enfants ou +		0,16** 0,29** 0,33***		0,19*	0,18* 0,20* 0,25**	-0,25** -0,24*** -0,19**	0,20**
Âge d'entrée en sixième <i>11 ans</i>	10 ans 12 ans 13 ans	0,21** 0,20***	0,35**	0,23***	0,23***	0,35*** 0,65***	0,13**	0,21***
Situation en mai 2002 <i>première, terminale scientifique (S)</i>	première, terminale ES première, terminale L seconde GT première, terminale STI première, terminale STT première, terminale STL première, terminale SMS première d'adaptation première, terminale BT lycéen professionnel apprenti sortant	-0,23*** -0,30*** -0,40*** -0,39*** -0,69*** -0,58*** -0,39*** -0,59*** -0,40*** -0,56*** -0,38***	0,38*** -0,52*** -0,57*** -0,62*** -0,68*** -0,78***	0,23*** 0,38*** 0,57*** 0,26* 0,56*** 0,63*** 0,80*** 1,09*** 0,69*** 0,80*** 0,94*** 1,11***	0,60** 0,79*** 1,03*** 0,28*** 1,43*** 0,97*** 1,17*** 1,65*** 1,18*** 1,40*** 1,50***	0,33*** 0,24*** 1,04*** 0,59*** 0,77*** 0,75*** 0,59*** 0,69*** 0,54*** 1,12*** 1,06*** 1,31***	-0,50*** -0,29*** -0,64*** -0,69*** -0,71*** -0,37*** -0,46*** -0,51***	-0,24*** 0,33** 0,53*** 0,39*** 0,64***
Redoublement au collège <i>aucun</i>	un deux		0,24*** 0,57***	0,30***		0,32*** 0,54***		
Secteur public	privé	0,27***					0,9*	0,13***
Taille unité urbaine de l'établissement	rural < de 20 000 200 000 & plus ville de Paris		-0,21***		0,33*** 0,24***			
<200 000		-0,10*		0,28***	0,14*			
Refus d'un vœu <i>non</i>	oui	-0,51***	-0,10**	1,23***	0,31***	1,03***	-0,63***	

*** = significatif à 1 %, ** = significatif à 5 %, * = significatif à 10 %. Au-delà, les coefficients ne sont pas reproduits.

Lecture : Plus le coefficient est positif, plus le jeune qui partage la situation décrite par la modalité active a, toutes choses égales par ailleurs, une probabilité d'être tout à fait ou plutôt d'accord avec les affirmations des titres de colonne. Ainsi, les filles ont moins souvent que les garçons le sentiment d'avoir été bien informées par les enseignants et les conseillers d'orientation puisque le coefficient est de -0,14 et significatif à 1 %.

Source : Panel d'élèves du second degré recrutément 1995, enquêtes *Jeunes 2002*, DEP.

□ DIFFICULTÉS SCOLAIRES ET SENTIMENT D'INJUSTICE VONT SOUVENT DE PAIR

Les différences de perception de l'orientation selon la voie d'enseignement ou la série du baccalauréat ont d'autant plus tendance à être marquées que la manière dont les jeunes perçoivent le déroulement de l'orientation n'est pas indépendante du niveau de réussite scolaire. Perception négative et insatisfaction sont toujours plus fortes quand le jeune a rencontré des difficultés au cours de sa carrière scolaire.

Un tel constat ne surprendra pas. Dans un système éducatif où l'orientation est d'abord réglée par le niveau scolaire du jeune, la difficulté restreint considérablement les choix et enferme le jeune dans une orientation plus imposée que voulue. Les réponses aux questions les plus factuelles de l'enquête confirment cette situation. Les orientations contraintes sont

toujours majoritaires parmi les redoublants et les élèves dont la note moyenne au contrôle continu du brevet se situe en dessous de la moyenne (*tableau 13*). Par ailleurs, les problèmes d'offre sont aussi plus fréquents parmi les jeunes confrontés aux difficultés scolaires. En cas de redoublement à l'école ou au collège, un tiers des personnes interrogées déclarent qu'il était difficile de trouver près de chez elles un établissement dispensant la formation voulue et les réponses positives à cette question sont encore plus élevées quand les résultats au contrôle continu du brevet sont les plus faibles.

Parmi les aspects plus qualitatifs, c'est l'intensité du sentiment d'injustice des élèves les plus en difficulté qui attire l'attention. Il est presque deux fois plus fort lorsque le jeune a redoublé au collège : plus d'un redoublant sur quatre exprime un tel sentiment contre seulement 15 % des non redoublants (*tableau 14*). Le sentiment d'injustice s'amplifie aussi au fur et à mesure que la note moyenne au contrôle continu du

Tableau 13 – Contraintes ayant pesé sur la décision d'orientation selon l'âge d'entrée en sixième, le redoublement au collège et au lycée et les notes au brevet

	% de jeunes déclarant qu'un vœu d'orientation leur a été refusé (a)	% de jeunes déclarant que leur niveau était insuffisant pour faire ce qu'ils voulaient (b)	% d'orientations contraintes (a ou b)	% de jeunes déclarant avoir été confrontés à un problème d'offre scolaire
Âge d'entrée en sixième				
10 ans et moins	14,5	13,2	21,4	13,4
11 ans	25,6	20,8	36,6	22,4
12 ans	33,1	35,9	53,4	39,0
13 ans et plus	35,1	41,5	60,5	34,0
Redoublement au collège				
aucun	22,4	19,1	33,3	21,7
un redoublement	35,9	33,0	52,4	32,8
deux redoublements	44,1	42,9	63,8	33,9
Redoublement au lycée				
aucun	23,5	22,9	36,5	25,8
un redoublement	46,5	26,6	57,0	19,9
Note moyenne en français, maths et LVI au contrôle continu du brevet				
< 6/20	43,4	49,8	66,0	43,7
6 à < 8/20	39,0	37,3	57,8	37,4
8 à < 10/20	36,7	30,7	51,4	32,2
10 à < 12/20	30,1	21,4	40,7	22,7
12 à < 15/20	15,7	13,8	24,2	17,1
15/20 et plus	5,2	5,2	9,7	10,8
Ensemble	26,6	23,4	39,3	25,0

Lecture : Quand ils sont entrés en sixième à 11 ans, 25,6 % des jeunes du panel 1995 déclarent qu'un vœu d'orientation leur a été refusé. 20,8 % se déclarent plutôt d'accord ou tout à fait d'accord avec l'affirmation suivante : « mon niveau scolaire était insuffisant pour faire ce que je voulais ». Le pourcentage d'orientations contraintes est calculé en prenant en compte une réponse positive à la question (a) ou à la question (b).

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

Source : Panel d'élèves du second degré recruté en 1995. Enquête *Jeunes 2002*.

Tableau 14 – Degré de satisfaction sur le déroulement de la procédure d'orientation selon l'âge d'entrée en sixième, le redoublement au collège et au lycée et les notes au brevet

	% de jeunes déclarant avoir été bien informés par les enseignants et les conseillers d'orientation	% de jeunes déclarant avoir été bien informés sur les possibilités de contester la décision du conseil de classe	% de jeunes déclarant avoir le sentiment que la décision du conseil de classe a été injuste	% de jeunes déclarant savoir bien ce qu'ils voulaient faire	% de jeunes déclarant avoir été beaucoup aidés par leurs parents
Âge d'entrée en sixième					
10 ans et moins	53,2	60,1	9,6	65,3	60,9
11 ans	44,2	53,5	16,6	59,6	58,5
12 ans	47,4	49,6	27,0	60,5	60,4
13 ans et plus	44,4	51,7	21,9	58,7	53,2
Redoublement au collège					
Aucun	45,8	53,3	14,8	61,0	58,0
Un redoublement	43,4	52,1	25,8	57,6	60,5
Deux redoublements	42,9	60,4	28,1	53,7	62,8
Redoublement au lycée					
Aucun	45,6	51,5	17,7	60,7	59,3
Un redoublement	41,6	63,4	21,5	54,6	55,6
Note moyenne en français, maths et LVI au contrôle continu du brevet					
< 6/20	36,2	49,3	40,4	59,1	66,0
6 à < 8/20	42,2	48,9	28,2	57,0	60,7
8 à < 10/20	41,1	52,3	24,3	55,6	60,2
10 à < 12/20	43,5	53,2	18,6	58,0	58,4
12 à < 15/20	46,6	54,8	9,8	62,7	56,5
15/20 et plus	53,9	57,0	3,1	66,4	60,3
Ensemble	45,0	53,1	18,2	59,9	58,8

Lecture : Quand ils sont entrés en sixième à 10 ans et moins, 53,2 % des jeunes du panel 1995 se déclarent plutôt d'accord ou tout à fait d'accord avec l'affirmation suivante : « j'ai été bien informé par les professeurs et les conseillers d'orientation ».

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

Source : Panel d'élèves du second degré recruté en 1995. Enquête *Jeunes 2002*.

brevet baisse : exprimé par seulement 19 % des jeunes ayant une note comprise entre 10 et 12 sur 20, il atteint 24 % quand cette note se situe entre 8 et 10 sur 20 et culmine à 40 % quand elle est inférieure à 6 sur 20. Tout se passe donc comme si une partie des élèves en difficulté acceptaient mal le verdict scolaire et ressentait leurs notes insuffisantes plus comme une défaillance du jugement scolaire que comme le reflet fidèle de leurs mauvaises performances.

En revanche, le niveau de réussite scolaire du jeune semble avoir peu d'effet sur la perception des autres aspects de l'orientation. Le degré de satisfaction des jeunes en matière d'information est souvent inférieur quand ils ont été confrontés à l'échec scolaire, mais les disparités sont réduites. Seuls les élèves aux notes au contrôle continu du brevet les plus faibles manifestent une perception plus négative. Par ailleurs, quand la question porte sur les possibilités de contestation, le constat s'inverse parmi les redoublants. Que leurs difficultés aient eu lieu à l'école, au

collège ou au lycée, ceux-ci sont toujours les plus satisfaits de l'information fournie sur les possibilités de contestation de la décision du conseil de classe, sans doute parce qu'il s'agit d'une situation à laquelle ils ont été directement confrontés.

□ **LES DISPARITÉS SOCIALES DE PERCEPTION DE L'ORIENTATION TRADUISENT D'ABORD DES DIFFÉRENCES DE RÉUSSITE SCOLAIRE**

L'orientation en fin de troisième et à l'issue de la seconde est un moment de la scolarité où les différences de choix selon l'origine sociale sont souvent prononcées. D'abord parce que, dans l'enseignement secondaire d'aujourd'hui, les disparités sociales de réussite restent sensibles. Ainsi, parmi les jeunes

interrogés, seulement 15 % des enfants d'enseignants et 18 % de ceux de cadres ont redoublé au collège, alors que cette situation est partagée par 34 % des fils et filles d'ouvriers qualifiés et 37 % de ceux d'ouvriers non qualifiés. De même, en fin de troisième générale 44 % des enfants d'ouvriers et 51 % de ceux d'inactifs obtiennent une note de contrôle continu du brevet inférieure à 10 sur 20 alors que c'est seulement le cas de 16 % des enfants de cadres et d'enseignants, pourtant souvent scolarisés dans des contextes plus sélectifs. Par ailleurs, à résultats comparables, la demande d'orientation reste socialement différenciée. Avec une moyenne comprise entre 10 et 12

sur 20 au contrôle continu du brevet, 94 % des enfants de cadres demandent une orientation en seconde générale et technologique en fin de troisième générale contre seulement 77 % des enfants d'employés et 65 % de ceux d'ouvriers (*tableau 15*).

Du fait des différences de réussite qui viennent d'être rappelées, la proportion d'orientations contraintes par les résultats scolaires varie fortement avec le milieu social d'origine. Refus d'un vœu d'orientation et sentiment d'un niveau insuffisant sont toujours plus fréquents parmi les enfants originaires de milieu populaire. Les orientations contraintes sont proches de ou supérieures à 50 % parmi les enfants d'ouvriers

Tableau 15 – Vœu d'orientation en seconde générale ou technologique selon le milieu social et les notes au contrôle continu du brevet des collèges

(élèves parvenus en troisième générale sans ou après un redoublement)				(en %)			
Note au contrôle continu du brevet	Ensemble	Agriculteur	Artisan, commerçant	Cadre et enseignant	Profession intermédiaire	Employé	Ouvrier
15 et +	99,5	ns	ns	100,0	99,6	98,9	98,9
=> 12 et < 15	95,6	90,9	93,0	99,3	97,6	94,8	92,1
=> 10 et < 12	77,2	63,6	84,2	94,0	84,0	77,2	64,6
=> 8 et < 10	46,2	ns	46,1	74,2	55,4	44,0	35,7
< 8	13,9	ns	ns	ns	15,3	15,0	8,2
Ensemble	71,2	68,1	80,5	93,0	80,4	66,8	55,6

Lecture : Lorsqu'ils ont obtenu une note moyenne égale ou supérieure à 15 au contrôle continu du brevet et sont parvenus en troisième générale sans ou après un redoublement, 99,5 % des jeunes formulent un premier vœu d'orientation en seconde générale et technologique.

Source : Panel d'élèves du second degré recruté en 1995. Enquête *Jeunes 2002* (DEP).

Tableau 16 – Contraintes ayant pesé sur la décision d'orientation selon l'origine sociale

PCS de la personne de référence	% de jeunes déclarant qu'un vœu d'orientation leur a été refusé (a)	% de jeunes déclarant que leur niveau était insuffisant pour faire ce qu'ils voulaient (b)	% d'orientations contraintes (a ou b)	% de jeunes déclarant avoir été confrontés à un problème d'offre scolaire
Agriculteur	17,1	19,3	29,1	26,9
Commerçant, artisan	27,5	22,8	39,6	26,8
Chef d'entreprise	20,7	18,6	31,3	17,7
Professeur	21,7	17,4	28,0	13,9
Cadre	19,8	16,8	28,8	15,2
Instituteur	21,0	17,4	30,0	16,7
Autre prof. intermédiaire	25,4	20,9	36,5	22,8
Employé de bureau	28,6	25,1	41,2	25,8
Employé de commerce	26,6	28,8	43,0	29,6
Employé de service	37,4	30,3	54,9	29,9
Ouvrier qualifié	28,3	25,1	41,9	27,9
Ouvrier non qualifié	31,6	29,1	48,3	32,3
Inactif	32,0	32,8	50,7	32,6
Ensemble	26,6	23,4	39,3	25,0

Lecture : Quand ils sont fils ou filles d'agriculteurs, 17,1 % des jeunes du panel 1995 déclarent qu'un vœu d'orientation leur a été refusé. 19,3 % se déclarent plutôt d'accord ou tout à fait d'accord avec l'affirmation suivante : « mon niveau scolaire était insuffisant pour faire ce que je voulais ». Le % d'orientations contraintes est calculé en prenant en compte une réponse positive à la question (a) ou à la question (b).

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

Source : Panel d'élèves du second degré recruté en 1995. Enquête *Jeunes 2002*.

non qualifiés, d'employés de service et d'inactifs alors qu'elles n'atteignent que 28 % parmi les enfants de professeurs et 29 % parmi ceux de cadres (*tableau 16*). En raison d'une orientation plus importante vers l'enseignement professionnel et l'apprentissage, les problèmes d'offre scolaire sont aussi plus fréquents parmi les enfants originaires des catégories sociales les plus défavorisées. Un tiers des enfants d'ouvriers non qualifiés déclarent avoir été confrontés à de telles difficultés contre seulement 14 % des fils et filles de professeurs et 15 % des enfants de cadres.

Parmi les aspects les plus qualitatifs, c'est sur le sentiment d'injustice que les disparités sociales sont les plus fortes. Les enfants d'employés de service (27 %) et ceux d'inactifs (25 %) sont deux fois plus nombreux que ceux d'enseignants et d'agriculteurs à exprimer un tel sentiment (*tableau 17*).

Sur les autres aspects, les enfants de professeurs affichent un niveau de satisfaction qui les distinguent nettement des autres répondants – y compris des enfants de cadres et d'instituteurs. Avec les fils et filles d'agriculteurs (52 %), ils sont les seuls jeunes à être majoritairement satisfaits (59 %) de l'information fournie au sein de l'institution scolaire. Ils se démarquent aussi sensiblement des autres personnes interrogées, en sachant mieux ce qu'ils voulaient faire et en

s'estimant bien informés des possibilités de contestation de la décision du conseil de classe. Sur cette dernière question, on observe à nouveau que c'est parmi les jeunes originaires des milieux sociaux les plus confrontés à l'échec scolaire que le degré de satisfaction est le moins élevé. Alors que 58 % des enfants de professeurs affichent leur satisfaction, seulement 49 % des enfants d'employés de commerce et 47 % des enfants d'inactifs expriment la même opinion.

Comme on pouvait s'y attendre, l'aide apportée par les parents varie sensiblement selon le milieu social d'origine. C'est à nouveau parmi les enfants de professeurs (72 %), mais aussi parmi ceux d'agriculteurs (66 %) et de cadres (65 %) que le degré de satisfaction sur l'engagement des parents est le plus élevé (*tableau 17*). À l'opposé, moins de la moitié des enfants d'employés de service et d'inactifs déclarent avoir été beaucoup aidés par leurs parents. Mais on notera que, toutes choses égales par ailleurs, le diplôme de la mère pèse plus que l'origine sociale sur le degré de satisfaction de l'aide apportée par les parents dans le choix de l'orientation : plus sa mère est diplômée, plus le jeune apprécie positivement l'aide de ses parents au moment de sa dernière orientation (*tableau 12*).

Tableau 17 – Degré de satisfaction sur le déroulement de la procédure d'orientation selon l'origine sociale

<i>PCS de la personne de référence</i>	% de jeunes déclarant avoir été bien informés par les enseignants et les conseillers d'orientation	% de jeunes déclarant avoir été bien informés sur les possibilités de contester la décision du conseil de classe	% de jeunes déclarant avoir le sentiment que la décision du conseil de classe a été injuste	% de jeunes déclarant savoir bien ce qu'ils voulaient faire	% de jeunes déclarant avoir été beaucoup aidés par leurs parents
Agriculteur	51,8	50,7	12,7	64,5	65,7
Commerçant, artisan	42,3	52,8	17,4	61,8	57,3
Chef d'entreprise	43,0	49,9	18,1	64,2	56,6
Professeur	58,8	58,2	11,0	67,8	72,4
Cadre	46,2	55,3	13,6	62,0	64,8
Instituteur	47,9	54,1	12,6	55,8	58,3
Autre profession intermédiaire	45,4	55,9	17,8	59,4	63,0
Employé de bureau	43,3	53,0	18,0	58,4	58,3
Employé de commerce	43,1	48,6	18,5	59,3	54,9
Employé de service	44,7	54,5	26,5	52,1	48,4
Ouvrier qualifié	44,6	51,3	19,6	59,4	57,5
Ouvrier non qualifié	45,2	52,7	21,9	60,3	53,2
Inactif	42,4	47,3	25,0	57,0	44,9
Ensemble	45,0	53,1	18,2	59,9	58,8

Lecture : Quand ils sont fils ou filles d'agriculteurs, 51,8 % des jeunes du panel 1995 se déclarent plutôt d'accord ou tout à fait d'accord avec l'affirmation suivante :

« j'ai été bien informé par les professeurs et les conseillers d'orientation ».

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

Source : Panel d'élèves du second degré recruté en 1995. Enquête *Jeunes 2002*.

Cette dernière remarque appelle une conclusion plus générale : si globalement la perception de l'orientation varie fortement avec le milieu social, l'impact toutes choses égales par ailleurs de celui-ci reste relativement limité. Tout se passe donc comme si les écarts bruts présentés dans les tableaux 16 et 17 reflétaient d'abord les disparités de réussite et les différences de situation scolaire qui en résultent. Sur aucun des sept aspects analysés au tableau 12, le milieu social ne pèse de manière déterminante. L'impact le plus sensible concerne la satisfaction sur l'information fournie par les professeurs et les conseillers d'orientation, et l'aide familiale. Mais les effets mis en évidence ne concernent qu'un nombre restreint de catégories sociales. Par ailleurs, le milieu social n'a pas ou peu d'impact sur les autres aspects.

Un tel constat n'étonnera pas. Dans une étude publiée en 2002, Marie Duru-Bellat rappelle, qu'au fur et à mesure de l'avancement de la scolarité, on assiste à « *un phénomène d'« incorporation » de l'influence de l'origine sociale dans la valeur scolaire* »⁵ qui fait que l'origine sociale perd peu à peu tout effet spécifique. Interrogés sept ans après leur entrée en sixième, soit en moyenne douze ou treize ans après le début de leur scolarité élémentaire, les répondants de l'enquête Jeunes 2002 ont atteint un niveau du cursus scolaire où cette incorporation est déjà largement réalisée. Il n'est donc pas surprenant qu'à situation scolaire comparable, le milieu social d'origine influe peu sur la perception de l'orientation.

NOTES

5. Duru-Bellat, M., « Genèse des inégalités scolaires et portée des politiques éducatives », communication préparée pour le séminaire du CERC « Les effets redistributifs de l'éducation : les enseignements d'une approche monétaire statique », Paris, novembre 2002.

6. Caille, J.-P., O'Prey, S. – « Les familles immigrées et l'école française : un rapport singulier qui persiste même après un long séjour en France », Données sociales 2002-2003.

7. Par construction, les jeunes vivant dans une famille monoparentale dont l'unique parent est immigré ont été regroupés avec les jeunes vivant dans une famille dont les deux parents sont immigrés. C'est donc au total trois types de familles qui seront distinguées ici : les familles immigrées (les deux parents ou le parent unique s'il s'agit d'une famille monoparentale sont immigrés), les familles mixtes (un seul des deux parents est immigré) et les familles non immigrées (aucun des parents n'est immigré).

□ LES JUGEMENTS DES ENFANTS D'IMMIGRÉS SUR LE DÉROULEMENT DE L'ORIENTATION DIFFÉRENT SELON LE PAYS D'ORIGINE

La singularité des comportements des jeunes issus de l'immigration en matière d'orientation a souvent été mise en évidence, notamment dans une étude sur les élèves du panel 1995⁶. Les carrières scolaires dans l'enseignement secondaire de ces jeunes sont souvent portées par une demande de formation qui, à résultats et milieu social comparables, est sensiblement plus ambitieuse que celle des élèves dont la famille n'a pas connu la migration. Il est donc particulièrement intéressant d'isoler leur perception du déroulement de l'orientation pour voir si elle se distingue aussi de celle des autres répondants à l'enquête.

Le rapport à l'immigration peut être mesuré dans l'enquête par deux variables. La première recense le nombre de parents immigrés *stricto sensu* – être né étranger dans un pays étranger – dans la famille⁷. La seconde ventile les enfants d'immigrés selon leur origine géographique.

Aborder le rapport des enfants d'immigrés à l'orientation par l'une de ces deux variables débouche sur des résultats qui ne sont pas toujours convergents. Les décalages de perception par rapport aux élèves dont la famille n'a pas connu la migration sont toujours plus importants quand ils sont mesurés en détaillant l'origine géographique qu'en considérant les enfants d'immigrés de manière globale. C'est l'indice que, dans leur rapport à l'orientation, les jeunes issus de l'immigration ne constituent pas toujours une population homogène, mais que leur perception de son déroulement diffère sensiblement selon leur origine géographique.

Cette situation apparaît clairement pour les aspects sur lesquels les enfants d'immigrés se distinguent le plus des autres jeunes : le sentiment d'injustice et l'aide parentale. Sur ce dernier aspect, la plus forte insatisfaction des jeunes issus de l'immigration n'étonnera pas puisqu'en moyenne ils appartiennent à des milieux sociaux beaucoup plus défavorisés. Seulement 46 % d'entre eux déclarent que leurs parents les ont beaucoup aidés alors que les réponses positives à cette question atteignent 61 % quand la

famille n'a pas connu la migration (*tableau 18*). Mais si cette moindre satisfaction est générale, elle s'accompagne néanmoins d'une grande disparité de situations selon l'origine géographique. Seulement 25 % des jeunes asiatiques déclarent avoir été beaucoup aidés par leurs parents dans le choix de leur orientation, alors que les réponses positives à cette question s'élèvent à 49 % parmi les jeunes originaires du Maghreb. Des divergences d'opinions comparables apparaissent pour le sentiment d'injustice. Exprimé par 24 % d'immigrés contre seulement 17 % des jeunes de familles non immigrées, celui-ci grimpe à 30 % parmi les enfants d'immigrés originaires du Maghreb et à 28 % parmi ceux originaires d'Afrique subsaharienne. En revanche, il atteint seulement 15 % parmi les jeunes dont les parents viennent du Portugal ou d'Espagne.

Cette fluctuation des opinions selon l'origine géographique se retrouve pour les aspects où globalement les immigrés se distinguent peu des Français de naissance. Ainsi, le degré de satisfaction sur l'information fournie par les professeurs et les conseillers d'orientation est proche de 40 % parmi les jeunes d'origine maghrébine ou turque, mais dépasse les 50 % parmi les enfants d'immigrés d'Asie du Sud-Est (*tableau 18*). De même, la proportion de jeunes qui savaient bien ce qu'ils voulaient faire au moment de leur dernière orientation est comparable à celle des Français de naissance parmi les jeunes d'origine

portugaise ou espagnole, mais n'atteint que 47 % parmi ceux dont la famille vient d'Asie du Sud-Est.

Comme pour les autres jeunes, ces disparités de jugements s'enracinent dans des conditions d'orientation diversement contraintes par le niveau scolaire. En particulier, les jeunes immigrés ont été confrontés plus fréquemment que les autres jeunes à un refus d'un vœu d'orientation par le conseil de classe : 36 % d'entre eux ont connu cette situation contre seulement 25 % des jeunes dont aucun des parents n'est immigré (*tableau 19*). Ces refus plus fréquents peuvent être mis en relation avec le degré d'ambition toutes choses égales par ailleurs plus fort des jeunes immigrés. Mais là encore, on observe de fortes différences selon l'origine géographique, les jeunes originaires d'Afrique subsaharienne et du Maghreb se distinguent le plus nettement des Français de naissance, avec une fréquence de refus supérieure à 40 %. Conséquence de cette situation, la part d'orientations contraintes par des résultats scolaires insuffisants est particulièrement élevée parmi les jeunes issus de l'immigration turque (62 %) et africaine (59 %).

Toutes choses égales par ailleurs, cette relative hétérogénéité de la perception de l'orientation par les jeunes immigrés est confirmée. Sur aucun des aspects analysés, on n'observe d'effet général qui concernerait l'ensemble des immigrés. C'est sur le sentiment d'injustice et l'aide parentale que l'appartenance à une communauté d'immigrés a l'impact le plus fort.

Tableau 18 – Degré de satisfaction sur le déroulement de la procédure d'orientation selon le rapport à l'immigration

	% de jeunes déclarant avoir été bien informés par les enseignants et les conseillers d'orientation	% de jeunes déclarant avoir été bien informés sur les possibilités de contester la décision du conseil de classe	% de jeunes déclarant avoir le sentiment que la décision du conseil de classe a été injuste	% de jeunes déclarant savoir bien ce qu'ils voulaient faire	% de jeunes déclarant avoir été beaucoup aidés par leurs parents
Famille non immigrée	45,3	52,8	17,4	60,3	60,5
Famille mixte	44,1	59,0	18,0	59,5	55,9
Famille immigrée	43,1	52,3	24,3	56,8	46,3
dont originaire...					
... du Maghreb	39,4	49,5	29,5	55,4	48,8
... d'Afrique subsaharienne	48,6	53,9	28,1	51,5	43,5
... du Portugal ou d'Espagne	47,3	57,1	15,2	60,5	46,3
... de Turquie	39,9	51,7	21,4	57,6	46,2
... d'Asie du Sud-Est	52,8	56,3	22,4	47,4	24,8
d'un autre pays	45,7	54,6	14,6	66,5	49,3
Ensemble	45,0	53,1	18,2	59,9	58,8

Lecture : Quand aucun de leurs parents n'est issu de l'immigration, 45,3 % des jeunes du panel 1995 se déclarent plutôt d'accord ou tout à fait d'accord avec l'affirmation suivante : « j'ai été bien informé par les professeurs et les conseillers d'orientation ».

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

Source : Panel d'élèves du second degré recruté en 1995. Enquête *Jeunes 2002* (DEP).

Tableau 19 – Contraintes ayant pesé sur la décision d'orientation selon le rapport à l'immigration

	% de jeunes déclarant qu'un vœu d'orientation leur a été refusé (a)	% de jeunes déclarant que leur niveau était insuffisant pour faire ce qu'ils voulaient (b)	% d'orientations contraintes (a ou b)	% de jeunes déclarant avoir été confrontés à un problème d'offre scolaire
Famille non immigrée	25,3	23,1	38,0	24,5
Famille mixte	27,8	23,8	40,1	25,3
Famille immigrée	36,2	25,8	48,9	29,2
dont originaire...				
... du Maghreb	40,9	26,6	52,5	28,8
... d'Afrique subsaharienne	42,6	32,7	58,8	30,4
... du Portugal ou d'Espagne	30,1	18,3	37,6	30,0
... de Turquie	35,8	38,9	62,2	41,2
... d'Asie du Sud-Est	32,0	28,7	47,8	23,2
d'un autre pays	22,7	17,9	33,9	24,9
Ensemble	26,6	23,4	39,3	25,0

Lecture : Quand aucun de leurs parents n'est issu de l'immigration, 25,3 % des jeunes du panel 1995 déclarent qu'un vœu d'orientation leur a été refusé. 23,1 % se déclarent plutôt d'accord ou tout à fait d'accord avec l'affirmation suivante : « mon niveau scolaire était insuffisant pour faire ce que je voulais ».

Le pourcentage d'orientations contraintes est calculé en prenant en compte une réponse positive à la question (a) ou à la question (b).

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

Source : Panel d'élèves du second degré recruté en 1995. Enquête *Jeunes 2002*.

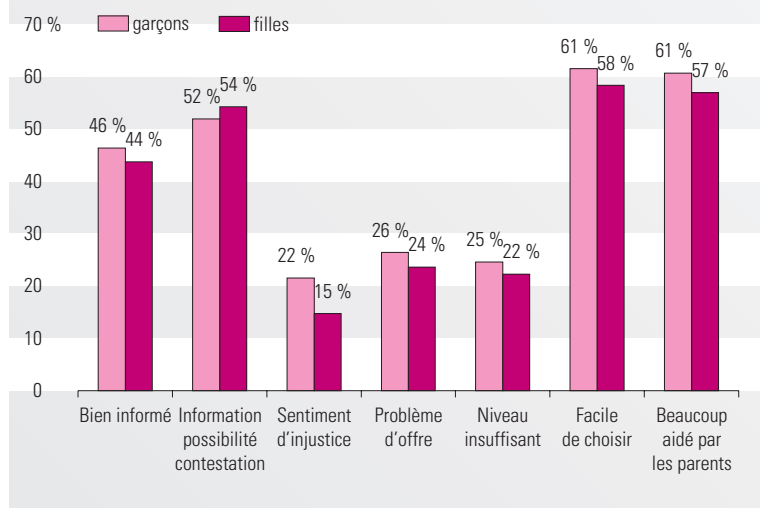
Par rapport aux Français de naissance qui servent de référence, le sentiment d'injustice est, à autres caractéristiques comparables, plus prononcé parmi les jeunes maghrébins (*tableau 12*) ; en revanche, il est plus faible quand la famille est originaire du Portugal ou d'Espagne. Au niveau de l'aide parentale, tous les effets mis en évidence vont dans le sens d'un degré de satisfaction moins élevé parmi les immigrés. Cette tendance est très marquée parmi les jeunes originaires d'Asie du Sud-Est ; elle est aussi sensible parmi ceux dont les parents viennent d'Afrique subsaharienne. Parmi les enfants d'immigrés turcs, l'analyse met aussi en évidence des problèmes d'offre scolaire toutes choses égales par ailleurs plus fréquents.

SENTIMENT D'INJUSTICE PLUS FORT PARMIS LES GARÇONS

Dans le déroulement de la procédure d'orientation, les filles et les garçons font souvent des choix différents, notamment en matière de spécialité professionnelle ou de série du baccalauréat. Mais paradoxalement, cette forte différenciation ne se retrouve pas au niveau de la perception du déroulement de la dernière orientation. Les différences d'appréciation entre les filles et les garçons sont presque toujours réduites (*graphique 1*).

Seul, le sentiment d'injustice distingue de manière significative les deux catégories de jeunes. Il est plus prononcé parmi les garçons que chez les filles (22 % contre 15 %). Cette différence d'opinion ne surprendra pas puisque les filles connaissent en moyenne une meilleure réussite que les garçons et sont aussi plus nombreuses parmi les lycéens généraux. Mais cette différence de perception d'un sentiment d'injustice entre garçons et filles est confirmée toutes choses égales par ailleurs (*tableau 12*).

Ces analyses mettent en évidence d'autres différences de perception entre filles et garçons, de faible ampleur, mais toujours significatives. Ainsi, comme le suggéraient les écarts bruts, à degré de réussite et voie d'enseignement comparables, les filles demeurent moins satisfaites de l'information donnée par les professeurs et les conseillers d'orientation. Elles indiquent aussi plus fréquemment que leur niveau scolaire était insuffisant pour faire ce qu'elles auraient voulu faire. Enfin, elles déclarent plus souvent que les garçons avoir été indécises sur leurs projets scolaires au moment de l'orientation.

Graphique 1 – Perception de l'orientation selon le sexe

PERCEPTION DU DÉROULEMENT DE L'ORIENTATION RELATIVEMENT INDÉPENDANTE DES CARACTÉRISTIQUES D'ÉTABLISSEMENT

Les répondants à l'enquête Jeunes 2002 ne se différencient pas seulement par leur environnement familial ou leur situation scolaire. Au moment de leur dernière orientation, ils étudiaient aussi dans des contextes scolaires différents. En particulier, leurs établissements scolaires appartenaient au secteur public ou privé et étaient implantés dans des communes de taille différente.

Comme on pouvait s'y attendre, les problèmes d'offre scolaire sont plus fréquents quand l'établissement est implanté en zone rurale : 39 % des jeunes scolarisés dans une commune rurale et 36 % de ceux qui étudiaient dans une commune de moins de 5 000 habitants ont déclaré qu'il était difficile de trouver près de chez eux un établissement scolaire dispensant la formation choisie. Une telle opinion est

partagée par seulement 18 % des jeunes qui étaient scolarisés au moment de leur dernière orientation dans une commune de 100 000 à 200 000 habitants et 24 % des personnes interrogées qui fréquentaient un établissement scolaire parisien. La moindre satisfaction des jeunes scolarisés dans des petites communes s'observe aussi au niveau de l'information sur les possibilités de contestation de la décision du conseil de classe. Seulement 42 % des jeunes de communes rurales se déclarent bien informés alors que le degré de satisfaction atteint 57 %

quand l'établissement de la dernière orientation est situé dans une commune moyenne (20 000 à 50 000 habitants) et 53 % quand il est implanté à Paris (*tableau 20*). Cette plus grande insatisfaction des jeunes étudiant dans des communes rurales réapparaît quand l'impact de la taille de la commune de l'établissement est estimé toutes choses égales par ailleurs (*tableau 12*) ; mais les effets mis en évidence restent toujours d'ampleur très limitée.

Si le secteur public et le secteur privé recrutent des élèves dont l'origine sociale et le niveau scolaire sont souvent sensiblement différents et si la fréquentation de l'un ou l'autre secteur apparaît comme fortement discriminante dans les jugements sur l'établissement, il en va tout autrement en matière de vécu de l'orientation. Les différences de perception entre les jeunes issus des deux secteurs apparaissent relativement faibles. Seuls les degrés de satisfaction sur l'information fournie au sein de l'établissement et sur l'aide parentale font apparaître une différence d'appréciation, toujours en faveur du privé (*tableau 20*). Toutes choses égales par ailleurs, cette divergence d'opinions subsiste mais est, dans les deux cas, de faible ampleur.

Tableau 20 – Degré de satisfaction sur le déroulement de la procédure d'orientation selon le secteur et la tranche d'unité urbaine de l'établissement de la dernière orientation

	% de jeunes déclarant avoir été bien informés par les enseignants et les conseillers d'orientation	% de jeunes déclarant avoir été bien informés sur les possibilités de contester la décision du conseil de classe	% de jeunes déclarant avoir le sentiment que la décision du conseil de classe a été injuste	% de jeunes déclarant savoir bien ce qu'ils voulaient faire	% de jeunes déclarant avoir été beaucoup aidés par leurs parents
Secteur					
Public	43,9	53,5	18,3	59,5	57,8
Privé	49,8	51,3	17,7	61,7	63,2
Taille d'unité urbaine					
Rurale	47,6	42,4	20,7	62,7	63,9
< 5 000 habitants	46,9	48,5	22,0	59,3	63,1
5 à < 10 000 habitants	43,5	51,4	18,4	58,2	59,0
10 à < 20 000 habitants	46,5	52,3	14,4	60,7	59,7
20 à < 50 000 habitants	46,0	56,6	17,4	60,6	59,4
50 à < 100 000 habitants	45,5	54,6	16,9	59,8	57,5
100 à < 200 000 habitants	46,4	55,3	17,2	59,9	58,6
200 000 habitants et plus	44,5	53,8	17,0	59,6	58,8
Ville de Paris	42,0	53,4	21,9	59,6	54,8
Ensemble	45,0	53,1	18,2	59,9	58,8

Lecture : Quand l'établissement de la dernière orientation était public, 43,9 % des jeunes du panel 1995 se déclarent plutôt d'accord ou tout à fait d'accord avec l'affirmation suivante : « j'ai été bien informé par les professeurs et les conseillers d'orientation ».

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

Source : Panel d'élèves du second degré recruté en 1995. Enquête *Jeunes 2002*.

Les disparités d'orientation au lycée¹

Les représentations des élèves du panel 1995, sept ans après leur entrée en sixième (enquête *Jeunes 2002*)

➔ À l'entrée en première, 70 % des lycéens intègrent la voie d'enseignement général et 30 % la voie d'enseignement technologique. La manière dont les lycéens choisissent la voie d'enseignement et la série du baccalauréat apparaît très liée au niveau scolaire, au milieu social et au genre. Mais ces trois facteurs ne jouent pas uniformément selon les orientations. Le choix entre les voies d'enseignement général et technologique dépend d'abord des résultats scolaires, mais reste affecté par de fortes disparités sociales. Au sein de l'enseignement général, la détermination de la série est d'abord réglée par le degré de réussite en mathématiques, même pour le choix de la série littéraire. Par ailleurs, à résultats comparables, filles et garçons s'orientent encore très différemment, la série S restant très majoritairement masculine. Cette logique de choix, à la fois sexuée et liée aux résultats en mathématiques, se retrouve au niveau de l'orientation dans une série industrielle dans l'enseignement technologique : l'accès aux séries STI et STL concerne dans une écrasante majorité les garçons mais dépend aussi du degré de réussite en mathématiques.

Sévane Ananian, Alice Bonnaud,
Aurélié Lambertyn, Marie-Noël Vercambre
(ENSAE)

Dans l'enseignement secondaire d'aujourd'hui, l'orientation des élèves se déroule en deux phases. À la fin de la troisième², les élèves sont confrontés à une première grande phase d'orientation scolaire : 60 % sont dirigés à cette étape vers la voie générale et technologique et 38 % vers la voie professionnelle, 2 % interrompant leur formation initiale³. Ces différences de cheminement reflètent essentiellement celles des résultats scolaires [cf. Caille et Lemaire, 2002]. En particulier, si 66 % des filles s'orientent vers la voie générale et technologique contre seulement 54 % des garçons, c'est d'abord en raison de leur meilleur parcours scolaire, à l'école et au collège. Le milieu social influe en partie, au-delà des résultats scolaires, sur le devenir des élèves à l'issue de la troisième : à niveau de l'élève comparable, les parents agriculteurs, ouvriers ou inactifs expriment moins souvent que la moyenne, pour leur enfant, un vœu de passage en seconde générale ou technologique. Cette autosélection s'avère être peu redressée par la suite de la procédure d'orientation (confrontation à la proposition du conseil de classe, éventuelles procédures de recours).

NOTES

1. Cette étude est le fruit d'un mémoire de statistique appliquée, réalisé dans le cadre de la formation à l'ENSAE et encadré par Jean-Paul Caille et Emmanuelle Nauze-Fichet au cours de l'année scolaire 2003-2004 (cf. Ananian & al., 2004).

2. Toutes classes de troisième : générale, technologique, d'insertion, SEGPA.

3. L'ensemble des données présentées dans cette étude s'appuient sur le panel 1995 de la DEP (cf. encadré).

À l'entrée en seconde générale et technologique, le profil des élèves se différencie donc par rapport aux caractéristiques moyennes des autres élèves issus de troisième (*tableau 1*). Ils sont plutôt plus jeunes, ayant moins souvent redoublé à l'école et au collège, et ont obtenu en moyenne de meilleurs résultats au diplôme national du brevet. Pour les raisons évoquées précédemment, la proportion de filles est par ailleurs plus importante. Les élèves issus de milieux « favorisés » sont également sur représentés, à la fois en lien avec le fait qu'ils ont connu jusqu'alors, en moyenne, de meilleurs parcours scolaires et aussi avec le fait, évoqué ci-dessus, que leurs parents tendent à demander plus souvent, « toutes choses égales par ailleurs », une orientation vers une seconde générale et technologique.

Les 60 % d'élèves de troisième intégrant le second cycle général et technologique sont à nouveau rapidement confrontés à une deuxième grande phase d'orientation scolaire. Dès la fin de la seconde, ils doivent en effet choisir une série particulière de première, correspondant à la série de baccalauréat qu'ils envisagent de préparer. Ce choix est sans doute mûri dès l'entrée en seconde – voire bien avant – comme l'illustrent les différences d'options prises par les élèves en seconde et le lien fort existant entre certains de ces

choix et certaines orientations en première [Defresne et Rosenwald, 2004]. Quoi qu'il en soit, c'est en première que se concrétisent les différences d'orientation scolaire des élèves au lycée, la classe de seconde étant devenue, depuis 1981, une classe « indifférenciée » ou, depuis 1992, une classe « de détermination ».

Un éventail d'une dizaine de séries différentes est proposé aux élèves, trois relevant de l'enseignement général, les autres de l'enseignement technologique.

Plus précisément, l'enseignement général, qui accueille 70 % des élèves à l'issue de la seconde, comprend les séries suivantes :

- scientifique S (36 % des élèves venant de seconde),
- économique et sociale ES (21 %),
- littéraire L (13 %).

L'enseignement technologique accueille 30 % des élèves et comprend principalement⁴ les séries suivantes :

- sciences et technologies tertiaires STT (16 %),
- sciences et technologies industrielles STI (8 %),
- sciences médico-sociales SMS (3 %),
- sciences et technologies de laboratoire STL (1 %).

La répartition des élèves entrant en première entre ces différentes séries est loin d'être uniforme. D'une voie d'enseignement à l'autre et d'une série à l'autre, des disparités apparaissent, parfois très marquées, se-

Tableau 1 – Caractéristiques des élèves issus de troisième selon l'orientation prise

	Voie générale et technologique	Voie professionnelle	Ensemble(*)
% de jeunes de 16 ans et +	12,9	73,9	37,9
Note moyenne au contrôle continu du brevet :			
– français	12,0	9,2	11,0
– mathématiques	12,3	8,4	10,9
– première langue vivante	12,5	8,9	11,2
% de filles	54,8	42,8	49,9
PCS de la personne de référence du ménage (%) :			
– agriculteurs	2,9	3,3	3,0
– commerçants, artisans	7,5	7,5	7,5
– cadres, chefs d'entreprise	22,7	4,0	15,2
– enseignants	5,5	0,8	3,6
– prof. intermédiaires	19,1	10,7	15,6
– employés	15,9	19,3	17,3
– ouvriers qualifiés	19,4	33,6	25,0
– ouvriers non qualifiés	5,4	15,6	9,6
– inactifs	1,5	5,2	3,2

(*) Ensemble des élèves ayant quitté la troisième, éventuellement après redoublement, y compris les élèves sortant du système éducatif.

Lecture : parmi les jeunes entrés en second cycle général et technologique à l'issue de la troisième, 12,9 % sont âgés de 16 ans et plus, c'est-à-dire ont redoublé au moins une fois au cours de leur scolarité.

Source : Panel d'élèves du second degré recruté en 1995, DEP.

lon les résultats scolaires, le milieu social et le genre. Ce sera l'objet de cette étude de mettre au jour ces différences et de repérer, en mettant de côté ce qui tient à de simples effets de structure, les facteurs qui jouent en premier lieu sur les choix d'orientation des élèves, ou tout au moins sur les décisions finales d'affectation de ces derniers (puisque les vœux seront bien sûr soumis à approbation par l'institution scolaire qui peut ou non les transformer en orientation effective)⁵.

UNE TRIPLE DIFFÉRENCIATION : SCOLAIRE, SOCIALE ET SEXUELLE

Trois facteurs principaux entrent en ligne de compte dans le choix de la série de première : les résultats scolaires, les caractéristiques sociales et familiales, le fait d'être un garçon ou une fille.

Cette triple détermination apparaît très bien lorsque

NOTES

4. Il existe encore d'autres séries technologiques, qui accueillent au total 2 % des élèves de seconde : la série « techniques de la musique et de la danse », la série « hôtellerie », deux séries technologiques agricoles et les classes de première préparant au brevet de technicien et au brevet de technicien agricole.

5. Le panel 1995 ne comprend pas d'enquête spécifique sur l'orientation en fin de seconde. On s'appuiera donc sur les affectations à l'entrée en première. De ce fait, on ne peut interpréter directement les disparités d'orientation comme des disparités de « choix », ces derniers pouvant dans certains cas être « contraints », si par exemple les notes dans certaines matières sont jugées insuffisantes par le conseil de classe.

6. Il s'agit de modèles économétriques de régression qualitative à résidu logistique appliqués à des variables dichotomiques (modèles « logit »).

l'on projette sur un plan, avec les méthodes systématiques d'analyse des données, à la fois les caractéristiques des élèves en termes de cursus et de résultats scolaires, de milieu social, de sexe et les orientations en première de ces derniers, par série. On met alors en évidence deux axes principaux autour desquels s'organisent les orientations : celui, en premier lieu, des résultats scolaires, le long duquel s'ordonnent également plus ou moins les caractéristiques de milieu social, et celui, en second lieu, du sexe, opposant les choix plus spécifiquement masculins ou féminins (*graphique page suivante*).

Cette première approche, de nature essentiellement descriptive, dessine donc une hiérarchie avant tout scolaire des séries de première, les meilleurs élèves tendant à s'orienter plus souvent vers la voie d'enseignement général, et en premier lieu vers la série S, à l'opposé de l'ensemble des séries technologiques. Mais cette dimension scolaire est loin de suffire à expliquer toute la diversité des orientations. En particulier, le graphique met clairement en évidence une dimension sexuée des choix, avec notamment une forte opposition entre d'une part, la série générale L et la série technologique SMS, nettement positionnées du côté féminin, et d'autre part, la série technologique STI, positionnée sans ambiguïté du côté masculin.

Ces spécificités des orientations apparaissent aussi clairement à l'examen des profils moyens des élèves par série (*tableau 2*).

Plus rigoureusement, il est possible de mettre en évidence et de hiérarchiser, à travers des modèles statistiques⁶, les contributions des différents facteurs déjà évoqués (cursus et résultats scolaires, milieu social, sexe) et d'autres facteurs familiaux (diplômes des parents, taille et composition de la famille, rang de l'élève

Tableau 2 – Caractéristiques des élèves issus de seconde selon l'orientation prise (*)

	Voie générale			Voie technologique			
	S	ES	L	STI	STL	STT	SMS
% de filles	45,2	66,5	84,4	6,8	57,3	60,9	96,9
% d'enfants de cadres, chefs d'entreprises et enseignants	41,6	29,0	30,2	15,8	16,1	14,3	10,0
% de jeunes de 17 ans et plus	12,9	24,5	26,2	47,4	53,2	61,0	59,4
Note moyenne au contrôle continu du brevet							
- en français	12,9	12,3	12,9	10,5	10,5	10,9	11,4
- en mathématiques	14,4	12,2	11,2	11,9	10,4	10,4	10,9
- en 1 ^{ère} langue vivante	13,7	12,8	13,3	10,8	11,2	11,2	11,3

(*) Sur le champ des seuls élèves intégrant alors une classe de première.

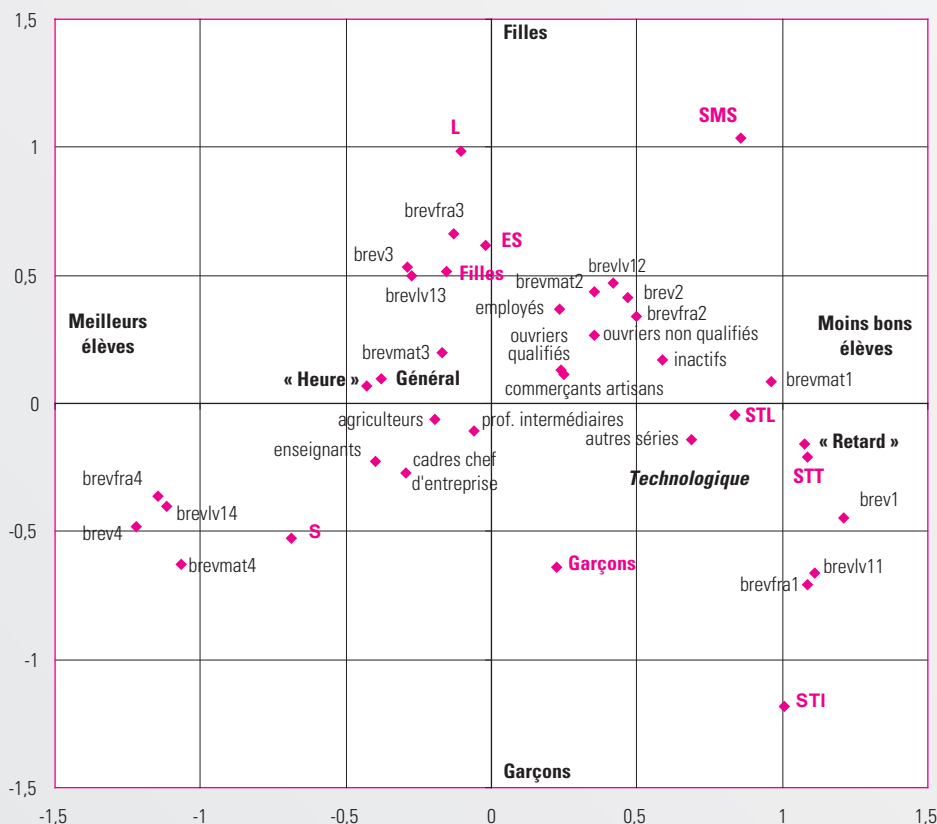
Source : Panel d'élèves du second degré recruté en 1995, DEP.

dans la fratrie, rapport de l'élève à l'immigration) dans la formation des choix et des décisions d'orientation des élèves en première. Le principe commun à ces modèles est de séparer les impacts respectifs des différents facteurs considérés un à un « pour des élèves semblables du point de vue de l'ensemble des autres facteurs », ce que l'on désigne traditionnellement sous le terme d'analyse « toutes choses égales par ailleurs ». L'application de cette méthode permettra aussi de détailler plus précisément les poids respectifs des résultats scolaires obtenus dans les trois matières principales (mathématiques, français, première langue vivante). On aura l'occasion de voir par la suite l'intérêt d'une telle distinction.

LE CHOIX ENTRE GÉNÉRAL ET TECHNOLOGIQUE EST D'ABORD LIÉ AU NIVEAU SCOLAIRE ET AU MILIEU SOCIAL

On s'intéressera dans un premier temps aux décisions d'orientation par voie d'enseignement, toutes séries confondues, c'est-à-dire à l'arbitrage entre une poursuite des études dans l'enseignement général ou dans l'enseignement technologique. On a vu, en effet, que le graphique mettait en évidence une hiérarchie scolaire implicite entre voie d'enseignement général et voie d'enseignement technologique, ce qui peut recouvrir à la fois des exigences différentes en termes d'acquis scolaires, mais peut-être aussi, dans une

Graphique – Espace des orientations



Lecture : ce graphique a été construit à partir d'une analyse des correspondances multiples portant sur les 9 000 élèves du panel ayant intégré une classe de première à l'issue de la seconde (cf. encadré) et sur les variables descriptives suivantes : série de première, sexe, catégorie socioprofessionnelle du chef de famille, notes au contrôle continu du brevet par matière (français, maths, LV1) et par quartile (du plus bas, 1, au plus élevé, 4), existence ou non d'un retard scolaire. Ont été introduits, en variables supplémentaires, la moyenne des trois notes au brevet et la voie d'enseignement (général ou technologique). Le premier axe tend à ordonner les élèves par niveau scolaire, le second à opposer les garçons et les filles. Cette représentation graphique permet de visualiser les principales caractéristiques différenciant les élèves ayant intégré telle ou telle série de première. Les notes au contrôle continu du brevet ont été discrétisées dans une variable à quatre modalités construites à partir des quartiles qui séparent une série statistique en quatre parties égales.

Exemple de lecture : brevfr1 = note obtenue au brevet en français de quartile inférieur.

Source : Panel d'élèves du second degré recruté en 1995, DEP.

certaine mesure, le recours au critère scolaire pour réguler le déséquilibre entre offre et demande pour ces deux types de formation⁷.

L'analyse « toutes choses égales par ailleurs » confirme nettement le caractère prédominant des variables scolaires au niveau de l'arbitrage d'orientation entre les deux voies d'enseignement (*tableau 3 en annexe*). Dans le modèle statistique, le niveau scolaire est appréhendé par les notes au contrôle continu du brevet, seules notes disponibles pour les élèves du panel, et c'est selon ce critère que la propension à s'orienter en voie d'enseignement général plutôt qu'en voie d'enseignement technologique varie le plus fortement. Cela est vrai, et avec une ampleur proche, pour les notes obtenues respectivement dans chacune des trois disciplines : mathématiques, français, première langue vivante. C'est donc le niveau général de l'élève plus que ses aptitudes dans telle ou telle discipline qui joue : plus il est élevé et plus l'élève tend à intégrer une première générale plutôt que technologique. À notes comparables, les choix d'orientation apparaissent également sensibles au type de parcours scolaire : avoir intégré la sixième à plus de 11 ans ou avoir redoublé depuis l'entrée au collège s'accompagnent toujours d'une baisse des chances d'orientation vers l'enseignement général.

Les disparités d'orientation selon le milieu social, manifestes dans le tableau 2 ou sur le graphique, recoupent en partie ces résultats. Les élèves issus des milieux sociaux les plus « favorisés » sont en effet, on l'a évoqué, sur-représentés parmi ceux ayant obtenu les meilleures notes au brevet ou parmi ceux n'ayant jamais redoublé jusqu'en seconde. Au-delà de cet effet de structure, il est intéressant d'apprécier dans quelle mesure le milieu social influe ou non sur l'orientation en fin de seconde « à résultats scolaires équivalents ».

De fait, même en comparant des élèves de profils proches sur tous les autres plans, on met en évidence

de nettes disparités sociales d'orientation (*cf. modèle 1, tableau 3 en annexe*). À résultats scolaires et autres caractéristiques comparables, les enfants de cadres, d'enseignants, mais aussi de parents exerçant une profession intermédiaire (mis à part les techniciens, contremaîtres et agents de maîtrise) s'orientent davantage vers une première générale que les enfants d'ouvriers, d'agriculteurs ou de personnes inactives (on reconnaît ici les catégories socioprofessionnelles déjà mises en évidence au niveau du processus d'orientation en fin de troisième). Par rapport à ces dernières catégories, les enfants d'artisans, de commerçants et d'employés tendent également à s'orienter plus fréquemment vers l'enseignement général.

Des différences marquées apparaissent également selon le niveau de diplôme des parents : plus celui-ci est élevé et plus les lycéens tendent à s'orienter vers une série générale. Mais l'arbitrage entre voies d'enseignement ne semble pas non plus indépendant des caractéristiques de la famille. Toutes choses égales par ailleurs, le fait d'être enfant unique s'avère favoriser l'accès en première générale. À l'opposé, les élèves en situation familiale atypique (ne vivant avec aucun de leurs parents) ont moins de chances de poursuivre leur second cycle dans l'enseignement général.

À côté de ces différents facteurs, le fait que l'élève soit un garçon ou une fille ne joue que modérément sur l'arbitrage entre voies d'enseignement, même s'il subsiste « toutes choses égales par ailleurs » un surcroît d'orientation des filles en second cycle général. Les préférences sexuées se manifestent plus nettement, comme on le verra, au niveau du choix de la série, mais elles ne constituent pas forcément, là encore, le premier critère jouant sur l'orientation. Comme nous allons l'exposer, ce critère sera prédominant dans l'enseignement technologique, mais ce ne sera pas le cas dans l'enseignement général.

NOTE

7. Plus rigoureusement, notons que ce choix d'analyse en deux étapes de l'orientation en première (*première étape* : arbitrage entre voies d'enseignement ; *deuxième étape* : arbitrage entre séries au sein de chaque voie d'enseignement) apparaît conforté par les résultats d'une classification ascendante hiérarchique (CAH). En effet, la partition optimale en deux classes des séries de première, telle que les classes soient les plus homogènes en « intra » et les plus hétérogènes en « inter », au regard du sexe, du milieu social et des variables scolaires, est justement la partition entre séries générales d'une part et séries technologiques d'autre part.



AU SEIN DE LA FILIÈRE GÉNÉRALE, LES RÉSULTATS EN MATHÉMATIQUES ONT UN POIDS PRÉPONDERANT QUELLE QUE SOIT LA SÉRIE...

Trois séries générales sont proposées aux élèves à l'issue de la seconde : la série scientifique S, la série

littéraire L et la série économique et sociale ES. Entre ces trois séries, ce sont les résultats en mathématiques qui pèsent en premier lieu sur l'arbitrage d'orientation. Bien évidemment, le niveau dans cette matière joue en sens inverse selon que l'on considère l'orientation dans l'une ou l'autre série. Mais l'effet a dans les trois cas une ampleur très marquée et prédominante (*tableau 4 en annexe*).

Pouvant paraître naturel pour telle orientation, ce résultat peut sembler plus surprenant pour telle autre. En effet, si être bon en mathématiques s'avère favoriser un accès en première S, le *tableau 4* montre également que les résultats dans cette discipline pèsent plus que ceux obtenus en français pour l'orientation en L. Une telle situation peut s'expliquer par le fait que les lycéens intègrent fortement la hiérarchie réputée des séries (qui est aussi celle des perspectives en termes d'études supérieures et de débouchés professionnels) et « instrumentalisent » celle-ci dans leur choix d'orientation : si leurs résultats en mathématiques le leur permettent, les élèves bons en français trouveront souvent plus « rentable » d'intégrer une première S, tant et si bien que le choix de la première L tend à s'effectuer plus fréquemment faute de bons résultats en mathématiques que du fait de bons résultats en français. En revanche, le degré de réussite en première langue vivante a un impact plus important sur l'accès en première L qu'en première S. Plus l'élève aura un bon niveau dans cette matière et plus il tendra à se diriger en première L, toutes choses égales par ailleurs. L'effet est inverse pour l'accès à la série S, mais d'ampleur beaucoup moins marquée.

Le poids des résultats en mathématiques joue également de manière prépondérante sur l'orientation en ES, par rapport aux deux autres orientations générales, l'effet étant toutefois plus modéré. Un jeune se dirigera d'autant plus en première ES qu'il aura un faible niveau en mathématiques. Par rapport aux deux autres séries, l'orientation en ES se distingue par le plus faible impact des notes en première langue vivante et surtout par l'absence d'effet propre lié aux résultats en français. Tout semble se passer comme si les lycéens s'orientaient plus souvent vers cette série du baccalauréat en raison d'une insuffisance d'acquis en mathématiques que parce qu'ils présenteraient un profil plus favorable dans les autres disciplines.

Les autres variables scolaires introduites dans les modèles sont moins discriminantes. Seul l'âge d'en-

trée en sixième présente un impact sur l'orientation au sein de la voie d'enseignement général. Toutes choses égales par ailleurs, un élève entré avant 11 ans (« en avance ») tendra à s'orienter plus souvent en première S et moins souvent en première ES. Un élève entré après 11 ans (« en retard ») tendra plus souvent à intégrer une première L.



... MAIS À NIVEAU COMPARABLE, LES FILLES S'ORIENTENT MOINS FRÉQUEMMENT EN SÉRIE SCIENTIFIQUE

Les différences d'orientation au sein de la voie d'enseignement général sont également très fortement liées au genre. En ce qui concerne les orientations en S et L, c'est même le deuxième critère en termes d'impact. Le fait d'être un garçon ou une fille joue ici beaucoup plus qu'au niveau de l'arbitrage entre voies d'enseignement général et technologique, comme l'illustre l'importance des coefficients et comme le suggérait déjà nettement le graphique. Toutes choses égales par ailleurs, et notamment à résultats équivalents en mathématiques et dans les autres disciplines, un garçon tendra plus souvent à s'orienter en S alors qu'une fille tendra plus souvent à s'orienter en L, et dans une moindre mesure en ES. On vérifie donc bien, au-delà des effets de structure, la sous-orientation « nette » des filles dans la série scientifique.

Les caractéristiques familiales jouent également sur les orientations dans la voie d'enseignement général, même si les effets sont beaucoup moins marqués que ceux mis en évidence au niveau de l'arbitrage général *versus* technologique. Par ailleurs, ce ne sont pas forcément les mêmes dimensions qui ressortent selon l'orientation considérée. Ainsi, en ce qui concerne l'orientation en S, la disparité la plus marquée concerne le niveau de diplôme du père. Par rapport aux jeunes de la situation de référence, dont le père détient un CAP ou un BEP, les élèves dont le père est titulaire d'un diplôme supérieur de deuxième ou troisième cycle se dirigent plus souvent en série scientifique. On observe la situation contraire lorsque le père du lycéen possède au mieux le brevet des collèges. Le diplôme du père n'a, en revanche, pas d'effet significatif sur l'orientation

en première littéraire. C'est également le cas en ce qui concerne l'orientation en première ES. On notera enfin que, dans les trois cas, le diplôme de la mère n'a quasiment pas d'effet sur l'orientation.

Les effets du milieu social sont également peu marqués. On retiendra qu'à autres caractéristiques comparables, les enfants de professions intermédiaires et d'employés se dirigent moins souvent en première littéraire. La composition de la famille joue un peu plus sur l'orientation. L'effet de la structure parentale se manifeste ainsi surtout par une moindre orientation en série S des élèves en « autre situation » alors que l'ensemble des élèves ne vivant pas avec leurs deux parents se dirigent plus fréquemment en L. Cet effet culmine parmi les jeunes vivant en famille recomposée.

De manière générale, les effets sont toujours beaucoup plus modérés en ce qui concerne l'orientation en ES : cette série semble jouer un rôle intermédiaire, pour des élèves aux profils moins marqués que ceux qui tendent à intégrer une série S ou L.

AU SEIN DE LA VOIE D'ENSEIGNEMENT TECHNOLOGIQUE, DES CHOIX D'ORIENTATION AVANT TOUT SEXUÉS

Dans l'enseignement technologique, quatre séries principales sont proposées aux élèves : sciences et technologies tertiaires (STT), sciences et technologies industrielles (STI), sciences médico-sociales (SMS) et sciences et technologies de laboratoire (STL). S'ajoutent également des séries à plus faible effectif telles que techniques de la musique et de la danse (TMD) et hôtellerie. L'ensemble des séries technologique est traditionnellement ventilé entre celles relevant du secteur de la production (STI et STL) et celles relevant du secteur des services (STT, SMS, TMD, hôtellerie), auxquelles on adjoint par simplicité l'ensemble des autres petites séries⁸. Notons que compte tenu du poids prépondérant,

en termes d'effectif, des séries STI et STT, le modèle d'analyse retenu, production *versus* services, rendra principalement compte des différences entre les profils des élèves intégrant ces deux séries particulières.

À la différence de ce que l'on a pu observer dans les modèles précédents, l'influence du sexe apparaît ici prépondérante (*tableau 5 en annexe*). Aucune autre dimension explicative ne pèse aussi fortement sur l'arbitrage d'orientation entre séries technologiques de la production et séries technologiques des services. Ceci était déjà prévisible à l'examen des données brutes : entre STI et STT, séries aux plus forts effectifs, la part des jeunes filles varie de 6,8 % à 60,9 % (*cf. tableau 2*). Plus largement, elle varie de 14,4 % dans le secteur de la production à 62,2 % dans le secteur des services.

Le deuxième facteur qui pèse le plus fortement dans cette alternative production/services est le niveau scolaire. Comme dans l'enseignement général, la sélection s'effectue avant tout par le biais des mathématiques. De mauvais résultats dans cette discipline diminuent fortement les chances d'être orienté vers une première STI ou STL. Le niveau dans les autres matières joue moins fortement. De mauvais résultats dans les disciplines littéraires incitent plutôt à une orientation dans le secteur de la production. Quant à l'impact négatif associé toutes choses égales par ailleurs au redoublement, il tend à conforter *l'a priori* selon lequel l'orientation vers le secteur de la production serait régulée par une certaine forme de sélection scolaire.

Parallèlement, certaines caractéristiques familiales ressortent dans l'analyse. C'est d'abord le cas de la taille de la famille : le fait d'être enfant unique tend ainsi à diminuer la propension à s'orienter dans le secteur de la production. L'interprétation de cet impact, propre à l'enseignement technologique, est peu aisée. Les estimations suggèrent également qu'à autres caractéristiques comparables, les élèves issus de l'immigration s'orienteraient plus souvent vers le secteur des services. Ceci peut tenir au positionnement de ceux-ci par rapport au secteur secondaire. En effet, les élèves issus de l'immigration rencontrent traditionnellement plus de difficultés à trouver un contrat d'apprentissage. Au contraire, les séries du tertiaire mènent davantage aux concours d'accès à la fonction publique dans lesquels ces élèves souffrent moins de discrimination.

Contrairement à l'orientation entre voies d'enseignements général et technologique, et de façon

NOTES

8. Cette ventilation « économique » se traduit aussi par de très fortes disparités en termes d'accès à une qualification supérieure ou d'insertion sur le marché du travail [*cf. par exemple Forestier, 1999*].

comparable à l'orientation au sein de l'enseignement général, les disparités sociales ont une moindre influence. Qu'il s'agisse de la catégorie socioprofessionnelle de la personne de référence ou du diplôme des parents, seules quelques modalités ressortent comme étant significatives. Les estimations sur l'une ou l'autre des dimensions semblent par ailleurs à première vue assez opposées. Ainsi, plus le diplôme du père (et, de façon moins significative, de la mère) est élevé, plus le jeune tend à s'orienter vers une série de la production. D'un autre côté, toutes choses égales par ailleurs, un enfant de cadre se dirigera moins souvent vers ce secteur qu'un enfant d'ouvrier qualifié. En fait, tout se passe comme si deux tendances jouaient en sens inverse, rendant l'interprétation difficile : un haut niveau de diplôme des parents pourrait apporter une meilleure connaissance du marché du travail, favorisant par ce biais une orientation vers les séries de la production, alors que dans le même temps persisterait la traditionnelle réticence des familles de cadres à l'égard du secteur secondaire, comme peut en témoigner leur refus de l'enseignement professionnel. Cette réticence ressortait déjà de manière sous-jacente à leur préférence pour l'enseignement général. On remarque enfin que le modèle fait aussi apparaître un effet négatif de l'appartenance à une famille d'agriculteur ou de commerçant sur l'orientation vers une série de la production. De fait, le comportement des enfants issus de ces milieux obéit souvent à une logique de reproduction sociale qui passe par la préparation de diplômes du secteur primaire ou tertiaire.

Parmi les lycéens technologiques, la répartition entre séries de première s'effectue donc selon des modalités sensiblement différentes de ce qui avait été observé parmi les lycéens généraux : de tous les modèles estimés, seul le modèle propre à l'enseignement technologique met en évidence la prédominance du sexe dans la détermination de l'orientation. Par rapport au modèle relatif à l'enseignement général, et en dehors des mathématiques, les dimensions scolaires perdent en particulier de leur importance. ■

Bibliographie

Ananian S., Bonnaud A., Lambertyn A. et Vercambre M.-N. (2004), *Filles et garçons face à l'orientation en fin de seconde*, mémoire de statistique appliquée, ENSAE.

Caille J.-P. et Lemaire S. (2002), « Filles et garçons face à l'orientation », *Éducation & formations* n° 63, avril-juin, MEN-DEP.

Defresne F. et Rosenwald F. (2004), « Le choix des options en seconde générale et technologique : un choix anticipé de la série de première ? », *Éducation & formations* n° 70, décembre, MEN-DEP.

Forestier C. (1999), *Propositions pour une rénovation de la voie technologique au lycée*, MEN, académie de Versailles.

Le panel de jeunes entrés en sixième en 1995

Depuis septembre 1995, le ministère de l'Éducation nationale suit le devenir d'un échantillon de 17 830 jeunes entrés à cette date en sixième.

Plus précisément, l'échantillon est représentatif au 1/40^e de la population des élèves qui, en septembre 1995, sont entrés pour la première fois en sixième ou en section d'enseignement général et professionnel adapté (SES-SEGPA), dans un établissement public ou privé de France métropolitaine. La sélection de l'échantillon a été réalisée en retenant tous les élèves du champ qui étaient nés le 17 d'un mois quelconque, hors mars, juillet et octobre.

Ces 17 830 jeunes ont fait l'objet d'un certain nombre de recueils d'informations :

- une enquête de recrutement adressée au responsable de l'établissement où était scolarisé l'élève en sixième,
- une actualisation annuelle de la situation des jeunes à partir du système d'information du ministère, lorsque l'information sur le jeune y était disponible, sinon à partir d'un questionnaire envoyé au responsable du dernier établissement scolaire connu, voire, en dernier recours, à la famille,
- diverses enquêtes thématiques, dont une enquête menée en 1998 auprès des familles des élèves, visant notamment à appréhender l'environnement familial du jeune.

Parmi ces 17 830 jeunes, environ 9 000 ont intégré une première générale et technologique à l'issue d'une classe de seconde. C'est sur ce sous-échantillon que porte l'essentiel de l'étude présentée ici.

Impact du sexe et des caractéristiques scolaires et familiales sur l'orientation en première « toutes choses égales par ailleurs »

Lecture générale des modèles

Dans les trois modèles présentés ci-après, la situation de référence est celle d'un jeune réunissant les caractéristiques précisées en colonne 1 (« **modalités de référence** »). Ainsi, dans le modèle 1, la situation de référence est celle d'un garçon, fils d'ouvrier qualifié, dont les deux parents sont titulaires d'un BEP ou d'un CAP, etc.

La colonne suivante (« **coefficient** ») précise l'ampleur et le signe de l'impact associé à une modification d'une modalité particulière par rapport à cette situation de référence. Plus le coefficient est élevé et plus l'impact est fort, la différence par rapport à la situation de référence étant d'autant plus significative que figure à côté un nombre élevé d'astérisques (***) : coefficient significatif au seuil de 1 %, ** : coefficient significatif au seuil de 5 %, * : coefficient significatif au seuil de 10 %, ns : coefficient non significatif au seuil de 10 %).

Le **signe du coefficient** indique le sens de l'impact :

- dans **le modèle 1** (arbitrage entre voie d'enseignements général et technologique), un coefficient positif correspond à un impact positif sur l'orientation en voie d'enseignement général par rapport à la voie d'enseignement technologique ;
- dans **le modèle 2** (arbitrage entre séries générales), un coefficient positif dans la colonne S (resp. ES ou L) correspond à un impact positif sur l'orientation en S (resp. ES ou L) par rapport aux deux autres séries générales ;
- dans **le modèle 3** (arbitrage entre séries technologiques), un coefficient positif correspond à un impact positif sur l'orientation dans le secteur de la production (STI ou STL) par rapport aux autres séries (STT, SMS et autres).

Tableau 3 – Modèle 1 : voie d'enseignement générale *versus* voie d'enseignement technologique

Modalité de référence	Modalité active	Coefficient
Constante		1,06***
Sexe <i>Garçon</i>	<i>Fille</i>	0,43***
PCS du chef de famille <i>Ouvrier qualifié</i>	<i>Agriculteur exploitant</i>	ns
	<i>Artisan, commerçant ou assimilé</i>	0,35**
	<i>Chef d'entreprise, cadre administratif, commercial d'entreprise</i>	0,62**
	<i>Cadre, profession intellectuelle supérieure</i>	0,80***
	<i>Professeur, profession scientifique</i>	0,81***
	<i>Instituteur ou assimilé</i>	0,61***
	<i>Technicien, contremaître, agent de maîtrise</i>	ns
	<i>Profession intermédiaire</i>	0,49**
	<i>Employé</i>	0,21*
	<i>Ouvrier non qualifié, employé de service, inactif</i>	ns
Diplôme du père <i>BEP, CAP</i>	<i>Sans diplôme</i>	ns
	<i>Certificat d'études primaires</i>	ns
	<i>Brevet des collèges</i>	0,24*
	<i>Baccalauréat</i>	0,24**
	<i>Premier cycle universitaire ou équivalent</i>	0,28**
	<i>Deuxième ou troisième cycle universitaire ou équivalent</i>	0,97***
Diplôme de la mère <i>BEP, CAP</i>	<i>Sans diplôme</i>	ns
	<i>Certificat d'études primaires</i>	ns
	<i>Brevet des collèges</i>	ns
	<i>Baccalauréat</i>	0,39***
	<i>Premier cycle universitaire ou équivalent</i>	0,73***
	<i>Deuxième ou troisième cycle universitaire ou équivalent</i>	0,82***
Taille de la famille <i>2 enfants</i>	<i>1 enfant</i>	0,37***
	<i>3 enfants</i>	- 0,22***
	<i>4 enfants</i>	ns
	<i>5 enfants ou plus</i>	ns
Rang dans la fratrie <i>Rang 2</i>	<i>Rang 1</i>	ns
	<i>Rang 3</i>	ns
	<i>Rang 4</i>	ns
	<i>Rang 5 ou plus</i>	ns
Structure parentale <i>Famille « biologique »</i>	<i>Famille monoparentale</i>	ns
	<i>Famille recomposée</i>	ns
	<i>Autre situation</i>	- 0,72***
Rapport à l'immigration <i>Non issu de l'immigration</i>	<i>Issu de l'immigration</i>	ns
Âge d'entrée en sixième <i>11 ans</i>	<i>10 ans ou moins</i>	0,69***
	<i>12 ans ou plus</i>	- 0,48***
Niveau au brevet : français <i>Troisième quartile</i>	<i>Quartile inférieur</i>	- 0,76***
	<i>Deuxième quartile</i>	- 0,43***
	<i>Quartile supérieur</i>	0,59***
Niveau au brevet : maths <i>Troisième quartile</i>	<i>Quartile inférieur</i>	- 0,69***
	<i>Deuxième quartile</i>	- 0,45***
	<i>Quartile supérieur</i>	0,50***
Niveau au brevet : LV1 <i>Troisième quartile</i>	<i>Quartile inférieur</i>	- 0,53***
	<i>Deuxième quartile</i>	- 0,19*
	<i>Quartile supérieur</i>	0,52***
Retard scolaire depuis la sixième Non redoublement	Redoublement	- 0,73***

Tableau 4 – Modèle 2 : orientation en voie d'enseignement générale (S, ES ou L *versus* les deux autres)

Modalité de référence	Modalité active	S	ES	L
Constante		1,07***	-1,32***	-3,19***
Sexe <i>Garçon</i>	<i>Fille</i>	-1,24***	0,50***	1,42***
PCS du chef de famille <i>Ouvrier qualifié</i>	<i>Agriculteur exploitant</i>	ns	ns	ns
	<i>Artisan, commerçant ou assimilé</i>	ns	ns	ns
	<i>Chef d'entreprise, cadre administratif, commercial d'entreprise</i>	ns	0,33**	ns
	<i>Cadre, profession intellectuelle supérieure</i>	ns	ns	ns
	<i>Professeur, profession scientifique</i>	ns	ns	ns
	<i>Instituteur ou assimilé</i>	ns	ns	ns
	<i>Technicien, contremaître, agent de maîtrise</i>	ns	ns	-0,53**
	<i>Profession intermédiaire</i>	ns	ns	-0,58**
	<i>Employé</i>	ns	0,29**	-0,37**
	<i>Ouvrier non qualifié, employé de service, inactif</i>	-0,34*	0,35**	ns
Diplôme du père <i>BEP, CAP</i>	<i>Non réponse</i>	ns	ns	ns
	<i>Sans diplôme</i>	-0,37**	ns	ns
	<i>Certificat d'études primaires</i>	-0,46**	ns	ns
	<i>Brevet des collèges</i>	-0,29*	-0,27*	ns
	<i>Baccalauréat</i>	ns	ns	ns
	<i>1^{er} cycle universitaire ou équivalent</i>	ns	ns	ns
	<i>Deuxième ou troisième cycle universitaire ou équivalent</i>	0,36**	-0,23*	ns
Diplôme de la mère <i>BEP, CAP</i>	<i>Non réponse</i>	ns	ns	ns
	<i>Sans diplôme</i>	ns	-0,35**	ns
	<i>Certificat d'études primaires</i>	ns	ns	ns
	<i>Brevet des collèges</i>	ns	ns	ns
	<i>Baccalauréat</i>	ns	ns	ns
	<i>1^{er} cycle universitaire ou équivalent</i>	0,29**	-0,23*	ns
	<i>Deuxième ou troisième cycle universitaire ou équivalent</i>	ns	ns	ns
Taille de la famille <i>2 enfants</i>	<i>1 enfant</i>	ns	ns	ns
	<i>3 enfants</i>	ns	ns	ns
	<i>4 enfants</i>	ns	ns	ns
	<i>5 enfants ou plus</i>	ns	ns	-0,74*
Rang dans la fratrie <i>Rang 2</i>	<i>Rang 1</i>	ns	ns	-0,31**
	<i>Rang 3</i>	ns	ns	ns
	<i>Rang 4</i>	ns	ns	ns
	<i>Rang 5 ou plus</i>	ns	ns	ns
Structure parentale <i>Famille « biologique »</i>	<i>Famille monoparentale</i>	ns	-0,23**	0,55***
	<i>Famille recomposée</i>	-0,29*	-0,25*	0,79***
	<i>Autre situation</i>	-0,95**	ns	0,70*
Rapport à l'immigration <i>Non issu de l'immigration</i>	<i>Issu de l'immigration</i>	ns	ns	ns
Age d'entrée en 6 ^{ème} <i>11 ans</i>	<i>10 ans ou moins</i>	0,31**	-0,40**	ns
	<i>12 ans ou plus</i>	ns	ns	0,67*
Niveau au brevet : français <i>Troisième quartile</i>	<i>Quartile inférieur</i>	0,68***	ns	-0,80***
	<i>Deuxième quartile</i>	0,24**	ns	-0,41**
	<i>Quartile supérieur</i>	-0,23*	ns	0,65***
Niveau au brevet : maths <i>Troisième quartile</i>	<i>Quartile inférieur</i>	-2,37***	0,62***	2,56***
	<i>Deuxième quartile</i>	-1,04***	0,50***	1,10***
	<i>Quartile supérieur</i>	1,23***	-0,76***	-1,25***
Niveau au brevet : LV1 <i>Troisième quartile</i>	<i>Quartile inférieur</i>	0,21*	0,23**	-0,63***
	<i>Deuxième quartile</i>	0,18*	ns	-0,32**
	<i>Quartile supérieur</i>	ns	ns	0,33**
Retard scolaire depuis la sixième <i>Non redoublement</i>	<i>Redoublement</i>	ns	ns	ns

Tableau 5 – Modèle 3 : orientation en voie d'enseignement technologique (production *versus* services)

Modalité de référence	Modalité active	Coefficient
Constante		0,402
Sexe		
Garçon	Fille	-2,32***
PCS du chef de famille	Agriculteur, artisan, commerçant	-0,53**
Ouvrier qualifié	Cadre, profession intellectuelle supérieure, chef d'entreprise	-0,57**
	Profession intermédiaire	ns
	Technicien, contremaître	ns
	Employé	-0,43*
	Ouvrier non qualifié ou personne sans activité	ns
Diplôme du père	Non réponse	ns
BEP, CAP	Sans diplôme	ns
	Certificat d'études primaires	ns
	Brevet des collèges	ns
	Baccalauréat	ns
	Diplôme supérieur	0,52**
Diplôme de la mère	Non réponse	ns
BEP, CAP	Sans diplôme	ns
	Certificat d'études primaires	ns
	Brevet des collèges	ns
	Baccalauréat	0,36*
	Diplôme supérieur	ns
Taille de la famille	1 enfant	-1,01***
2 enfants	3 enfants	ns
	4 enfants ou plus	ns
Rang dans la fratrie	Rang 1	ns
Rang 2	Rang 3	ns
	Rang 4 ou plus	ns
Structure parentale	Famille recomposée	ns
Famille « biologique »	Famille monoparentale ou autre situation	ns
Rapport à l'immigration		
Non issu de l'immigration	Issu de l'immigration	-0,81***
Âge d'entrée en sixième		
11 ans ou moins	12 ans ou plus	ns
Niveau au brevet : français	Quartile inférieur	0,40***
Troisième quartile	Deuxième quartile	ns
	Quartile supérieur	ns
Niveau au brevet : maths	Quartile inférieur	-0,88***
Troisième quartile	Deuxième quartile	-0,34**
	Quartile supérieur	0,56***
Niveau au brevet : LV1	Quartile inférieur	0,45***
Troisième quartile	Deuxième quartile	ns
	Quartile supérieur	ns
Retard scolaire depuis la sixième		
Non redoublement	Redoublement	-0,37***

Les projets professionnels des jeunes sept ans après leur entrée au collège

**Les représentations des élèves du panel 1995,
sept ans après leur entrée en sixième** (enquête *Jeunes 2002*)

→ Sept ans après leur entrée au collège, la majorité des jeunes sont encore en formation initiale, notamment scolaire. Rares sont ceux qui n'ont pas d'idée du métier ou domaine professionnel dans lequel ils souhaiteraient exercer. En moyenne, huit jeunes sur dix déclarent avoir un projet professionnel, le taux étant plus élevé pour les apprentis, les lycéens en terminale et, de manière générale, pour les filles. Ces dernières sont plus souvent attachées au caractère passionnant du travail alors que les garçons recherchent avant tout un métier assurant une bonne rémunération. À 17-18 ans, la garantie de l'emploi ne constitue pas encore une préoccupation majeure : seul un quart des jeunes cite cette attente comme prioritaire. Parmi les domaines d'activité cités par les jeunes, les métiers du secteur tertiaire arrivent en tête, avec en premier lieu ceux relevant de la santé, de l'action sociale, culturelle et sportive, mais aussi du commerce. La hiérarchie d'attractivité des domaines est toutefois complexe, liée d'abord au sexe et à l'orientation des jeunes, mais aussi à des systèmes de valeurs plus personnels.

Emmanuelle Nauze-Fichet

(adjointe au chef du bureau des études statistiques sur l'enseignement scolaire au moment où elle a rédigé cet article)

Au fur et à mesure de leur formation et de leur avancée en âge, la réflexion des jeunes sur leur projet professionnel est de plus en plus sollicitée, ne serait-ce qu'à l'occasion des différentes étapes d'orientation scolaire ou étudiante. Une première phase décisive, pour une partie d'entre eux, est ainsi celle de l'orientation en fin de troisième. À l'issue de cette classe, 38 %¹ des élèves se dirigent (ou sont dirigés) vers la voie professionnelle. Ils doivent alors s'engager dès cette étape dans un choix relativement précis d'activité : secrétariat, coiffure, mécanique automobile, travail du bois, etc. Pour les 60 % d'élèves qui accèdent à la voie générale et technologique (sachant que 2 % de jeunes cessent par ailleurs leurs études après la troisième), l'orientation professionnelle est plus progressive. Les jeunes n'en sont pas moins confrontés dès la classe de première au choix d'une série de baccalauréat (scientifique, littéraire, sciences médico-sociales, etc.), un choix qui resserre forcément, même si les orientations ne sont pas complètement irréversibles, la palette des perspectives professionnelles.

Dans ces conditions, sept ans après leur entrée au collège, les projets professionnels des jeunes sont déjà largement esquissés. L'étude présentée ici fournit une première approche de la diversité de ces

NOTE

1. Cette estimation et les suivantes s'appuient sur les flux observés pour les jeunes du panel 1995 de la DEP (cf. encadré 1).

Encadré 1

La source : l'enquête *Jeunes 2002*, menée en mai 2002 auprès des élèves du « Panel 1995 » de la DEP

Depuis septembre 1995, la direction de l'évaluation et de la prospective (DEP) du ministère chargé de l'Éducation nationale suit un panel de 17 830 jeunes entrés à cette date en sixième (« Panel 1995 » de la DEP). L'échantillon initial a été sélectionné de manière à être représentatif, avec un taux de sondage au 1/40^e, de la population des élèves qui, en septembre 1995, sont entrés pour la première fois en sixième ou en section d'enseignement général et professionnel adapté, dans un établissement public ou privé de France métropolitaine.

La situation scolaire des jeunes du panel a été suivie année après année, un certain nombre d'autres informations sur les jeunes et leur familles ayant par ailleurs été recueillies dans le cadre d'enquêtes ponctuelles thématiques. Ainsi, en mai 2002, les 16 701 jeunes encore présents dans le panel, soit 94 % du panel initial (compte tenu des décès, sorties du territoire et problèmes de suivi d'adresse), ont été interrogés dans le cadre de l'enquête « *Jeunes 2002* ». Les questionnements portaient notamment sur l'image de soi, la manière dont les jeunes ont vécu leur scolarité et celle dont ils envisagent leur avenir scolaire, étudiant ou professionnel. 13 120 jeunes ont répondu à l'enquête, leurs réponses ayant été ensuite redressées, de manière à retrouver la structure par grandes caractéristiques scolaires et familiales des 16 701 jeunes interrogés.

projets, en termes de domaines d'activité envisagés et d'attentes à l'égard du travail. Elle s'appuie sur une enquête menée par la DEP en mai 2002 auprès d'un échantillon d'environ 17 000 jeunes suivis depuis leur entrée en sixième en 1995 (*cf. encadré 1*). Les données recueillies offrent notamment l'occasion d'apprécier dans quelle mesure la manière dont les jeunes se projettent dans les différentes branches d'activité économique est plus ou moins proche de la structure réelle des emplois, tout au moins telle qu'on l'observe aujourd'hui.

□ LA DIVERSITÉ DES SITUATIONS DES JEUNES SEPT ANS APRÈS LEUR ENTRÉE AU COLLÈGE

Les 16 701 jeunes qui composent encore le panel au 1^{er} mai 2002, soit sept ans après leur entrée en 6^e, sont à une large majorité en formation initiale : seuls 9 % ont quitté le système éducatif, 5 % occupant

alors un emploi. Les 91 % de jeunes poursuivant leurs études se répartissent en 39 % de lycéens généraux, 26 % de lycéens technologiques, 18 % de lycéens professionnels et 8 % d'apprentis. Représentant environ la moitié des jeunes, les filles sont nettement majoritaires parmi les lycéens généraux, elles sont en revanche sous-représentées parmi les apprentis et les jeunes ayant déjà quitté le système éducatif (*tableau 1*).

Tableau 1 – Situation au 1^{er} mai 2002 des jeunes entrés en sixième en 1995

Situation	Effectif interrogé	Répartition (%)	% de filles
Lycéens	13 778	82,5	52,4
– Lycéens généraux	6 486	38,8	58,2
– Lycéens technologiques	4 262	25,5	45,8
– Lycéens professionnels	3 030	18,1	49,0
Apprentis	1 373	8,2	26,4
Sortis de formation initiale	1 550	9,3	39,6
– en emploi	875	5,2	29,6
– sans emploi	675	4,0	52,4
Ensemble	16 701	100,0	49,0

Lecture : Parmi les jeunes interrogés, 82,5 % étaient lycéens au moment de l'enquête, dont 52,4 % de filles.

Source : Panel 1995, enquête *Jeunes 2002*, MEN-DEP.

Au 1^{er} mai 2002, la majorité des jeunes est donc encore dans le milieu des études, mais, comme on l'a évoqué, la question de l'orientation professionnelle tend à devenir incontournable. En particulier, parmi les lycéens généraux et technologiques, 61 % sont en terminale et s'apprentent à passer le baccalauréat. S'ils réussissent leur examen, ils seront confrontés à une nouvelle phase d'orientation qui implique de fait une certaine réflexion sur leur activité future. Quant aux lycéens professionnels et apprentis, ils sont déjà très nettement orientés professionnellement. Certains, déjà titulaires d'un CAP ou d'un BEP, poursuivent leur formation dans l'optique d'un diplôme plus élevé ou d'une formation complémentaire ; les autres s'apprentent, pour la plupart, à passer un tel examen.

□ HUIT JEUNES SUR DIX SE PROJETTENT DÉJÀ DANS UN DOMAINE PROFESSIONNEL

Interrogés sur leur éventuel projet professionnel, 81 % des jeunes déclarent effectivement avoir une idée du métier qu'ils aimeraient exercer, ou tout au moins du domaine d'activité dans lequel ils souhaiteraient travailler (*tableau 2*). Ce taux culmine à 88 % pour les apprentis, qui sont, du fait de leur statut, les plus proches du marché du travail. Leur projet ne correspond toutefois pas toujours au métier auquel ils se forment. Parmi ceux qui ont déclaré un projet, un sur six envisage un métier différent de celui qu'il apprend (dans le même domaine professionnel ou dans un autre domaine). C'est notamment le cas des apprentis en commerce et vente, sachant que cette filière correspond plus souvent qu'une autre à une orientation par défaut (suite au refus d'un vœu initial). Dans une moindre mesure, les apprentis en mécanique automobile sont eux aussi surreprésentés dans ce type de réponse.

Pour les lycéens généraux, technologiques et professionnels, les taux de déclaration sont en moyenne très proches (81 à 82 %). Comme on s'y attendait, ceux qui s'apprêtent à passer le baccalauréat répondent beaucoup plus souvent avoir un projet professionnel, avec notamment un écart de 14 points entre les élèves de terminale générale et les autres lycéens généraux. Il peut paraître plus surprenant, par contre, que les lycéens professionnels, nettement plus orientés dans une spécialité professionnelle, et, dans une moindre mesure, les lycéens technologiques, ne se distinguent pas, par rapport aux lycéens généraux, par des réponses plus fréquentes à cette question sur les projets de métier ou de domaine d'activité.

Le taux de réponse est enfin beaucoup plus faible pour les jeunes qui ont déjà quitté le système éducatif (66 % en moyenne), et ce, même lorsqu'ils travaillent (73 %). L'importance de ces non-réponses signifie sans doute en partie que de nombreux jeunes dissocient l'emploi qu'ils occupent à la date de l'enquête, de leur vision de l'avenir. D'ailleurs, même parmi les jeunes en emploi et qui déclarent avoir un projet, plus d'un sur trois déclare que ce projet ne correspond pas au métier qu'il exerce.

Tableau 2 – Pourcentage de jeunes déclarant avoir un projet professionnel (métier ou domaine d'activité)

Situation	Garçons	Filles	Ensemble
Lycéens	77,8	85,7	82,0
– Lycéens généraux	77,3	86,1	82,4
- en terminale	82,7	88,8	86,4
- non en terminale	67,2	78,5	72,8
– Lycéens technologiques	77,3	87,1	82,1
- en terminale	80,8	90,4	85,7
- non en terminale	74,9	84,6	79,6
– Lycéens professionnels	78,9	84,0	81,2
Apprentis	86,4	90,7	87,5
Sortis de formation initiale	65,3	67,0	66,0
– en emploi	71,7	74,5	72,5
– sans emploi	53,1	61,6	57,5
Ensemble	77,4	84,6	81,0

Lecture : Parmi les jeunes interrogés, 81,0 % déclarent avoir un projet professionnel. Cette proportion est plus élevée pour les apprentis (87,5 %) et, quelle que soit la situation, pour les filles (84,6 %).

Source : Panel 1995, enquête *Jeunes 2002*, MEN-DEP.

□ LES FILLES ONT PLUS SOUVENT UN PROJET PROFESSIONNEL

Quelle que soit leur situation, les filles déclarent systématiquement plus souvent avoir un projet. Ceci peut refléter d'une certaine manière une plus grande maturité de leur part ou peut-être, comme le suggère le *tableau 3*, une attitude plus idéaliste, plus passionnée, qui les inciterait plus facilement à se projeter dans l'avenir. En effet, de l'analyse des attentes des jeunes à l'égard de leur métier futur, il ressort que les filles sont beaucoup plus motivées que les garçons par le fait de pouvoir travailler dans un domaine qui les passionne, une situation qui vaut quelle que soit la filière dans laquelle elles se trouvent. Les garçons sont par contre bien plus attentifs au fait que leur métier futur puisse leur permettre de bien gagner leur vie.

Il n'est pas exclu que ces différences de structure traduisent, en partie, le poids encore actuel de certains stéréotypes. Dix ans auparavant, Marie Duru-Bellat (1994) décrivait en effet ainsi les attentes des parents vis-à-vis de l'avenir professionnel de leur enfant : *« on valorise davantage la sécurité de l'emploi et les perspectives de carrière pour les garçons, le caractère « intéressant » du travail pour les filles, ce qui sous-entend que l'exercice d'une profession est pour*

Tableau 3 – Attentes à l'égard du métier futur

Situation du jeune	Bien gagner sa vie	Travailler dans un domaine passionnant	Avoir la garantie de l'emploi	Avoir suffisamment de temps libre	Voyager	Rencontrer beaucoup de personnes
Lycéen général	60,7	73,3	20,8	16,0	13,2	12,2
Garçons	67,1	69,8	16,9	21,7	10,6	8,7
Filles	56,2	75,8	23,6	11,9	15,1	14,6
Lycéen technologique	69,6	64,9	26,2	13,6	9,6	10,2
Garçons	73,8	60,1	22,8	17,6	8,9	6,2
Filles	65,3	70,0	29,8	9,3	10,3	14,3
Lycéen professionnel	70,7	58,1	26,4	12,8	10,0	9,9
Garçons	74,2	53,6	24,0	15,2	10,2	6,9
Filles	66,6	63,5	29,2	10,0	9,7	13,4
Apprenti	68,4	55,4	25,0	14,9	12,4	8,3
Garçons	71,5	51,3	26,3	17,5	11,8	5,8
Filles	59,8	66,6	21,5	7,7	14,2	15,1
Hors formation initiale	66,0	45,4	26,9	13,0	11,3	9,6
Garçons	68,5	40,2	26,5	12,9	12,7	8,8
Filles	62,3	53,3	27,7	13,2	9,2	10,8
Ensemble	66,0	63,8	24,1	14,4	11,5	10,7
Garçons	70,9	58,2	22,0	17,7	10,6	7,4
Filles	60,9	69,7	26,3	10,9	12,5	14,0

Lecture : Les jeunes ont été interrogés sur leurs principales attentes à l'égard de leur métier futur. Ils avaient le choix entre 9 réponses possibles, celles figurant dans le tableau étant celles qui ont été le plus fréquemment citées, et ils pouvaient en cocher une ou deux. Dans leur ensemble, les jeunes ont cité en premier lieu « bien gagner sa vie » (66,0 % ont coché cette réponse), mais c'est plus fréquemment le cas des garçons (70,9 %) que des filles (60,9 %).

Source : Panel 1995, enquête *Jeunes 2002*, MEN-DEP.

les premiers une nécessité vitale, chez les secondes une possibilité d'« épanouissement »... ».

Par rapport à ce schéma, on notera toutefois que la question de la garantie de l'emploi ressort dans l'enquête comme une préoccupation plutôt féminine : 26 % des jeunes filles citent cette attente contre 22 % des garçons. En revanche, la possibilité d'avoir suffisamment de temps libre apparaît comme une préoccupation plutôt masculine : 18 % des garçons citent cette attente contre seulement 11 % des filles. On aurait pu éventuellement s'attendre à ce que les filles privilégient plus souvent cette attente, par anticipation de difficultés futures d'articulation entre vies familiale et professionnelle. Mais sans doute les jeunes filles n'associent-elles pas le fait d'avoir des horaires compatibles avec leurs charges familiales à celui d'avoir du temps « libre ».

□ À 17-18 ANS, LA GARANTIE DE L'EMPLOI NE CONSTITUE UNE PRIORITÉ D'AVENIR QUE POUR UN QUART DES JEUNES

De manière générale, quels que soient leur sexe et leur situation, les jeunes citent toujours beaucoup plus fréquemment le fait de pouvoir bien gagner leur vie ou de travailler dans un domaine qui les passionne, même si, on l'a vu, la hiérarchie de ces attentes n'est pas toujours la même. Ainsi, il apparaît que la recherche de la garantie de l'emploi constitue plutôt une attente de second plan, ce qui n'était pas forcément prévisible dans un contexte où le chômage et la précarité font régulièrement la une de l'actualité. Les jeunes de 17-18 ans restent donc encore relativement optimistes sur ce plan. Trois ans après leur sortie du système éducatif, selon le Céreq (2002), la recherche d'un emploi stable tendra au contraire à ressortir comme la première préoccupation des jeunes. Ce sont d'ailleurs les jeunes ayant déjà quitté le système éducatif qui citent en premier lieu cette préoccupation, sachant bien sûr qu'ils sont aussi plus souvent peu qualifiés et peuvent

connaître de ce fait de plus grandes difficultés d'insertion.

Ce sont à l'inverse les lycéens généraux qui citent le moins fréquemment cette attente à l'égard de leur métier futur. Ils sont également les moins nombreux à mettre en avant la préoccupation de pouvoir bien gagner leur vie. Ils privilégient en revanche beaucoup plus fréquemment toutes les attentes relevant de l'épanouissement personnel (travailler dans un domaine passionnant, avoir du temps libre, voyager, rencontrer beaucoup de personnes). Pour eux, qui sont engagés dans la voie de formation la plus valorisée, les deux premiers points constituent sans doute moins souvent une source d'inquiétude. Ils tendent alors à déplacer leurs attentes vers un niveau supérieur de la pyramide de Maslow².

□ UNE RÉPARTITION DES PROJETS EN 22 DOMAINES PROFESSIONNELS

Parmi les jeunes ayant indiqué un projet professionnel, le degré de précision apparaît très variable. La question était en effet ouverte et pouvait porter soit sur un « métier », soit sur un « domaine ». Ainsi, à côté de réponses très ciblées comme « éleveur de taureaux et de chevaux de Camargue » ou « pilote d'hélicoptère dans l'armée de l'air » figurent des réponses plus ouvertes comme « scientifique », « communication », « ressources humaines », qui peuvent englober une panoplie assez large de métiers.

Pour synthétiser cette diversité, le choix retenu dans cette étude a été de classer les projets mentionnés en fonction des 22 domaines professionnels « FAP » distingués par la DARES (*encadré 2*). En effet, l'intérêt de s'appuyer sur une nomenclature d'emplois déjà construite est de pouvoir ensuite effectuer la comparaison entre structure des emplois projetée et actuelle. Or, parmi les nomenclatures existantes, celle de la DARES est apparue la plus compatible avec la nature des réponses des jeunes, ces derniers s'exprimant, par exemple, assez peu en termes de catégorie socioprofessionnelle (cadre, profession intermédiaire, employé, etc.), ce qui exclut le recours à la nomenclature « PCS » de l'INSEE, et beaucoup

Encadré 2

La nomenclature retenue pour classer les projets professionnels des jeunes : les 22 domaines professionnels FAP distingués par la DARES

Cet encadré s'appuie sur le descriptif de la nomenclature FAP présenté sur le site Internet du ministère chargé de l'Emploi (www.travail.gouv.fr).

Les besoins d'analyse par métier de l'emploi et du chômage ont conduit la direction de l'animation de la recherche et des statistiques (DARES) du ministère chargé de l'Emploi à créer en 1995 une nomenclature spécifique des métiers fondée sur la famille professionnelle (FAP). Les métiers sont ainsi regroupés par familles professionnelles (224 à un niveau détaillé, 84 à un niveau plus agrégé), elles-mêmes rassemblées en grands domaines professionnels (au nombre de 22). La nomenclature FAP est en fait issue d'un rapprochement du répertoire opérationnel des métiers et des emplois (ROME), utilisé par l'ANPE pour codifier le métier demandé par les demandeurs et les offreurs d'emplois, et de la nomenclature des professions et catégories socioprofessionnelles (PCS) de l'INSEE, utilisée notamment dans la codification du recensement de la population et de l'enquête Emploi.

Dans le cadre de l'enquête « Jeunes 2002 », menée auprès des jeunes du Panel 1995 de la DEP (cf. encadré 1), une question portait sur la profession ou le domaine d'activité professionnelle envisagés pour l'avenir par les jeunes. Il s'agissait d'une question ouverte, dont les réponses, plus ou moins détaillées, ont été au final extrêmement variées (4 380 libellés différents) et nécessitaient, pour être exploitées, d'être regroupées en un nombre restreint de modalités. Le choix retenu dans le cadre de cette étude a été de s'appuyer sur la nomenclature en 22 domaines professionnels FAP de la DARES, un des intérêts étant notamment de pouvoir ensuite comparer les structures par domaine des projets professionnels et des emplois réels. Les réponses des jeunes se prêtaient par ailleurs difficilement à une ventilation selon la nomenclature PCS de l'INSEE, et ce, même à un niveau agrégé ; les jeunes citant en effet parfois des domaines d'activité très vastes tels que le commerce, englobant notamment des professions de chefs d'entreprises, de cadres ou d'employés. La liste des 22 domaines professionnels FAP et les lettres servant à les repérer sont précisées dans le *tableau 4*.

NOTE

2. Selon le psychologue américain Abraham Maslow (1916-1972), les besoins humains sont organisés selon une hiérarchie où, à la base, on retrouve les besoins physiologiques élémentaires et à son sommet, les besoins physiologiques et affectifs d'ordre supérieur. Ce sont ces besoins qui créent la motivation humaine, la satisfaction d'un besoin ne pouvant être réalisée et n'étant prioritairement recherchée que si les besoins de niveau inférieur sont satisfaits. A. Maslow situe ainsi les besoins de sécurité vers le bas de la pyramide, alors que les besoins de réalisation de soi se situent à son niveau le plus haut [3].

Tableau 4 – Répartition en pourcentage des projets et des emplois selon les 22 domaines professionnels FAP

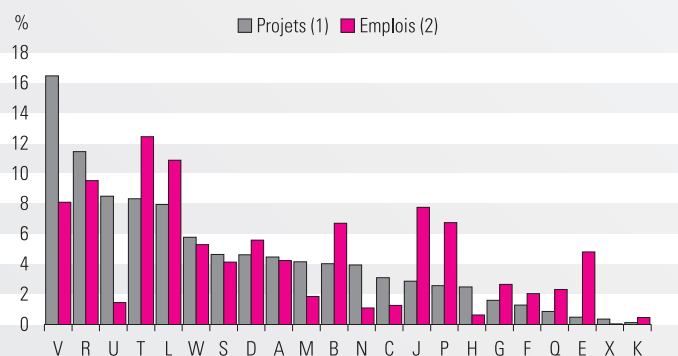
Domaine professionnel (nomenclature FAP)	% Réponses (1)	% Projets (1)	% Emplois (2)	% Emplois jeunes (3)
A Agriculture, marine, environnement	3,6	4,5	4,2	3,4
B Bâtiment, travaux publics	3,3	4,0	6,7	6,8
C Électricité, électronique	2,5	3,1	1,3	1,6
D Mécanique, travail des métaux	3,7	4,6	5,6	6,7
E Industries de process	0,4	0,5	4,8	6,0
F Industries légères et graphiques	1,0	1,3	2,0	1,6
G Maintenance	1,3	1,6	2,7	2,4
H Ingénieurs et cadres de l'industrie	2,0	2,5	0,6	0,4
J Tourisme et transports	2,3	2,9	7,7	8,9
K Artisanat	0,1	0,1	0,5	0,5
L Gestion, administration	6,4	7,9	10,9	10,8
M Informatique et télécommunications	3,4	4,1	1,9	2,6
N Études et recherche	3,2	3,9	1,1	1,0
P Fonction publique et professions juridiques	2,1	2,6	6,7	3,6
Q Banque, finance, assurances	0,7	0,9	2,3	1,5
R Commerce	9,3	11,5	9,5	12,3
S Hôtellerie, restauration, alimentation	3,7	4,6	4,1	6,1
T Services aux particuliers (emplois familiaux, sécurité)	6,7	8,3	12,4	9,9
U Communication, information, spectacle	6,9	8,5	1,5	1,4
V Santé, action sociale, culturelle et sportive	13,3	16,5	8,1	8,7
W Enseignement, formation	4,7	5,8	5,3	3,7
X Politique, religion	0,3	0,4	0,0	0,0
Non-réponse ou réponse floue	19,0	-	-	-
Ensemble	100,0	100,0	100,0	100,0

Lecture (première ligne) : Parmi l'ensemble des jeunes du panel, 3,6 % ont un projet dans le domaine « agriculture, marine, environnement », sachant que 19,0 % n'ont aucun projet. Ce domaine regroupe 4,5 % des projets cités par les jeunes, alors qu'il représente 4,2 % des emplois constatés en 2001 (et 3,4 % des emplois occupés par les moins de 30 ans).

Sources : (1) Panel 1995, enquête *Jeunes 2002*, MEN-DEP ; (2), (3) enquête Emploi 2001, INSEE, calculs DARES.

plus souvent en termes de champ d'activité (commerce, agriculture, travaux publics, etc.).

Dans certains cas, les réponses ont pu être codées à un niveau plus fin de la nomenclature FAP, qui repose en fait, à la base, sur un classement détaillé en 84 postes. À l'opposé, dans d'autres cas (assez rares), les réponses pouvaient concerner plusieurs domaines d'activité possibles, et l'affectation dans un domaine particulier a été plus délicate. C'est le cas des réponses du type « travailler avec des enfants » qui, tout en reflétant une volonté assez précise, s'avéraient pouvoir concerner plusieurs champs d'activité économique

Graphique 1 – Répartition en pourcentage des projets et des emplois selon les 22 domaines professionnels FAP

Lecture : Les domaines d'activité (voir la signification des lettres dans le tableau 4) sont classés par ordre décroissant d'importance dans les projets des jeunes.

Le premier, le domaine V (santé, action sociale, culturelle et sportive), regroupe 16,5 % des projets cités par les jeunes, contre 8,1 % des emplois réels occupés en 2001.

Sources : (1) Panel 1995, enquête *Jeunes 2002*, MEN-DEP ;

(2) Enquête Emploi 2001, INSEE, calculs DARES.

(santé, social ou enseignement). Ces dernières ont ainsi été affectées « par convention » dans le domaine J de la FAP (santé, action sociale, culturelle et sportive).

Le *tableau 4* et le *graphique 1* présentent les résultats de cette répartition des projets selon les 22 domaines d'activité FAP, avec les limites évoquées, donc, des difficultés rencontrées pour effectuer ce classement. Ainsi, les cinq premiers domaines les plus fréquemment cités par les jeunes sont les domaines « santé, action sociale, culturelle et sportive » (13 % des projets), « commerce » (9 %), « communication, information, spectacle » (7 %), « services aux particuliers (emplois familiaux, sécurité) » (7 %) et « gestion, administration » (6 %). Ce sont donc tous des domaines tertiaires.

Notons que, mis à part le domaine « Communication, information, spectacle », on retrouve en tête les quatre domaines économiques les plus importants en termes d'effectifs employés, selon la situation prévalant en mars 2001. Plus généralement, le *graphique 1* tend à mettre en évidence certaines convergences entre la répartition des projets des jeunes et celle des emplois occupés³ par domaine d'activité. Mais il souligne également des divergences sensibles, sur lesquelles nous allons nous attarder.

□ DES PROJETS AUX EMPLOIS : DES DOMAINES D'ACTIVITÉ PLUS OU MOINS ATTRACTIFS

Remarquons pour commencer que de nombreux éléments peuvent concourir à ce que la structure des projets ne reflète pas celle des emplois réels : le processus d'orientation n'est pas achevé, les jeunes n'ont encore qu'une conscience imparfaite de la palette des métiers envisageables et, surtout, ils ne se sont pas encore confrontés à la loi de l'offre et de la demande sur le marché du travail, une loi qui conduira très vraisemblablement une partie importante d'entre eux à s'écarter de leurs projets initiaux. Les besoins économiques concourant à la structure des emplois sont par ailleurs susceptibles d'évoluer à l'horizon de la sortie des jeunes sur le marché du travail, même si dans leurs grandes lignes, malgré tout, on peut considérer que de telles évolutions sont assez lentes.

En même temps, il est intéressant de s'attarder sur les divergences de structure les plus importantes, car elles peuvent constituer un indice important du caractère plus ou moins attractif des domaines d'activité. Dans quelques cas, néanmoins, les écarts de structure pointent un certain décalage entre la nature libre des réponses des jeunes et le caractère préconstruit et avant tout économique de la nomenclature utilisée. C'est sans doute ce qui explique en premier lieu la faible représentation du domaine « Fonction publique et professions juridiques » par rapport aux emplois occupés : les jeunes raisonnent très peu en termes de secteur d'entreprise, même s'il n'est pas exclu que ce critère prenne plus d'importance par la suite (*cf. supra*⁴). On a évoqué également le caractère transversal des réponses du type « travailler avec des enfants », mais ces dernières ne représentent en fait qu'une part très marginale des réponses (moins de 1 % des projets).

Le *graphique 1* tend ainsi à souligner avant tout la forte surreprésentation, par rapport à la structure des emplois, des projets relevant des domaines « santé, action sociale, culturelle et sportive » et « communication, information, spectacle » (respectivement domaines V et U). L'importance du poids de ce dernier domaine met bien évidence la part de rêve

NOTES

3. On considère ici la structure globale des emplois, indépendamment de toute question d'âge quant aux personnes les occupant. L'enjeu est en effet de pouvoir apprécier dans quelle mesure l'importance accordée par les jeunes à tel ou tel domaine d'activité correspond ou non à son poids économique, en termes de ressources humaines mobilisées. Notons qu'avec la nomenclature considérée (22 domaines FAP), la structure globale des emplois et celle des emplois des moins de trente ans sont très corrélées ($R^2 = 0,88$). L'écart le plus important concerne le domaine « fonction publique et professions juridiques », où la part des jeunes ressort comme particulièrement faible (11 % contre 20 % en moyenne pour l'ensemble des domaines), en lien avec la tendance de long terme au ralentissement des flux d'embauche dans la fonction publique.

4. La part du domaine « fonction publique et professions juridiques » est plus faible dans l'emploi des moins de trente ans que dans l'emploi total (4 % contre 7 %). De ce fait, la représentation du domaine dans les projets des jeunes apparaît finalement assez peu éloignée de sa représentation dans l'emploi des moins de trente ans. Toutefois, comme on le suggère dans le texte, la lecture de ce résultat est particulièrement délicate à interpréter en termes d'attractivité : les projets des jeunes ne s'articulent pas spontanément autour de la volonté ou non d'intégrer la fonction publique.

qui occupe encore à ces âges (17-18 ans) les projets d'avenir des jeunes. À un moindre degré, également, le graphique tend à souligner le caractère attractif du domaine « Études et recherche » (domaine N), un secteur d'activité qui conserve donc tout son prestige, mais qui aussi, d'une certaine manière, peut sembler proche de l'activité quotidienne de l'élève, présentant de ce fait un caractère familier et rassurant pour ce dernier.

À l'inverse, trois domaines tendent à ressortir comme relativement peu attractifs (mis à part le cas évoqué du domaine « fonction publique et professions juridiques »). Il s'agit des domaines « tourisme et transports » (J), « industries de process » (E) et « services aux particuliers (emplois familiaux, sécurité) » (T). La faible attractivité du domaine « tourisme et transports », qui peut *a priori* paraître surprenante, tient au fait qu'il englobe de nombreux métiers peu qualifiés. Peu de jeunes envisagent ainsi de devenir ouvriers de la manutention, alors que ces métiers contribuent pour plus de quatre emplois sur dix à l'importance du domaine, dont la moitié d'emplois non qualifiés. En ce qui concerne le domaine « Industries de process », celui-ci recouvre des activités de transformation

très variées (chimie, plastique, agroalimentaire, verre, céramique, carton, etc.) qui ne sont pas toutes spontanément citées par les jeunes, voire qui leur sont méconnues. Quant au domaine « services aux particuliers (emplois familiaux, sécurité) », il est caractérisé par un poids important d'emplois peu qualifiés et peu valorisés et par des difficultés structurelles de recrutement. Les seules activités attractives de ce domaine restent, pour les garçons, celles de l'armée et de la police.

Pour interpréter l'attrait des différents secteurs économiques, il est intéressant également de repérer quels sont ceux que les jeunes tendent à citer le plus fréquemment selon ce qu'ils attendent prioritairement de leur métier futur (sachant que les jeunes peuvent éventuellement citer deux attentes). Les domaines qui ressortent varient en fait sensiblement selon les attentes mais aussi selon les caractéristiques du jeune, mettant en évidence la complexité de l'éventuelle « hiérarchie » des domaines (*tableau 5*). Ainsi, les domaines les plus fréquemment cités par les garçons attentifs au caractère « passionnant » de leur activité sont, selon le statut du jeune, l'informatique (lycéens généraux et technologiques), la mécanique (lycéens

Tableau 5 – Premiers domaines cités par les jeunes selon leurs attentes

Situation du jeune	Bien gagner sa vie	Avoir du temps libre	Travailler dans un domaine passionnant	Avoir la garantie de l'emploi	Rencontrer beaucoup de personnes	Voyager
Lycéen général						
Garçons	Informatique	Santé, social	Informatique	Services particuliers	Santé, social	Communication, spectacle
Filles	Santé, social	Enseignement, formation	Santé, social	Santé, social	Santé, social	Communication, spectacle
Lycéen technologique						
Garçons	Commerce	Informatique	Informatique	Électricité, électronique	Commerce	Commerce
Filles	Santé, social	Santé, social	Santé, social	Santé, social	Santé, social	Commerce
Lycéen professionnel						
Garçons	Mécanique, travail métaux	Mécanique, travail métaux	Mécanique, travail métaux	Électricité, électronique	Électricité, électronique	Hôtellerie, restauration
Filles	Gestion, administration	Gestion, administration	Santé, social	Gestion, administration	Santé, social	Gestion, administration
Apprenti						
Garçons	Hôtellerie, restauration	Hôtellerie, restauration	Hôtellerie, restauration	Bâtiment, travaux publics	Hôtellerie, restauration	Hôtellerie, restauration
Filles	Services particuliers	Services particuliers	Services particuliers	Services particuliers	Services particuliers	Services particuliers
Hors formation initiale						
Garçons	Bâtiment, travaux publics	Mécanique, travail métaux	Hôtellerie, restauration	Bâtiment, travaux publics	Hôtellerie, restauration	Hôtellerie, restauration
Filles	Commerce	Commerce	Commerce	Commerce	Commerce	Commerce

Lecture (*première case*) : Parmi les garçons, lycéens généraux, ayant cité l'attente « bien gagner sa vie », le domaine le plus fréquemment cité est celui de l'informatique.

Source : Panel 1995, enquête *Jeunes 2002*, MEN-DEP.

professionnels), l'hôtellerie, restauration (apprentis et sortis de formation initiale). Pour les filles, on retrouve le domaine santé, social, qui ressortait déjà dans l'analyse précédente. Il est cité en premier lieu par l'ensemble des lycéennes, générales, technologiques ou professionnelles. D'autres domaines ressortent toutefois pour les jeunes filles en apprentissage ou ayant arrêté leurs études : ce sont d'abord les services aux particuliers pour les premières⁵ et le commerce pour les secondes.

DES PROJETS PROFESSIONNELS FORCÉMENT LIÉS AVANT TOUT AUX ORIENTATIONS SCOLAIRES DES ÉLÈVES

Bien entendu, la manière dont les jeunes se projettent dans les différents domaines d'activité professionnelle est très corrélée à leurs orientations scolaires. Les liens entre projets professionnels et orientations scolaires sont en fait bivalents. En effet, si les choix d'orientation des jeunes sont influencés par leurs attirances pour tel ou tel domaine d'activité (compte tenu, donc, des priorités qu'ils se fixent vis-à-vis de leur métier futur), ils sont parfois contraints par l'insuffisance de leurs résultats scolaires : les orientations dans lesquelles les jeunes sont engagés influent alors forcément sur leur manière d'envisager l'avenir.

La force de cette liaison entre orientation scolaire et projet professionnel transparaît clairement à l'analyse du *tableau 6*. Les lycéens généraux sont ainsi très nettement surreprésentés dans les projets en lien avec la politique, l'enseignement, les études et la recherche, les professions juridiques, l'ingénierie, mais aussi dans les domaines « communication, information, spectacle », « banque, finance, assurances », « informatique et télécommunications » et « santé, action sociale, culturelle et sportive ». Ce sont tous, en dehors de l'ingénierie, des domaines tertiaires. Les secteurs primaire et secondaire sont avant tout le domaine des lycéens professionnels et des apprentis. Les jeunes sortis de formation initiale se retrouvent également fortement surreprésentés dans deux domaines du secteur secondaire : la construction et les industries de process. Ils citent

également plus souvent le secteur de l'hôtellerie, restauration, alimentation. Quant aux lycéens technologiques, on les retrouve plus particulièrement dans l'électricité ou l'électronique, l'informatique et les télécommunications et, surtout pour les filles, la gestion, administration.

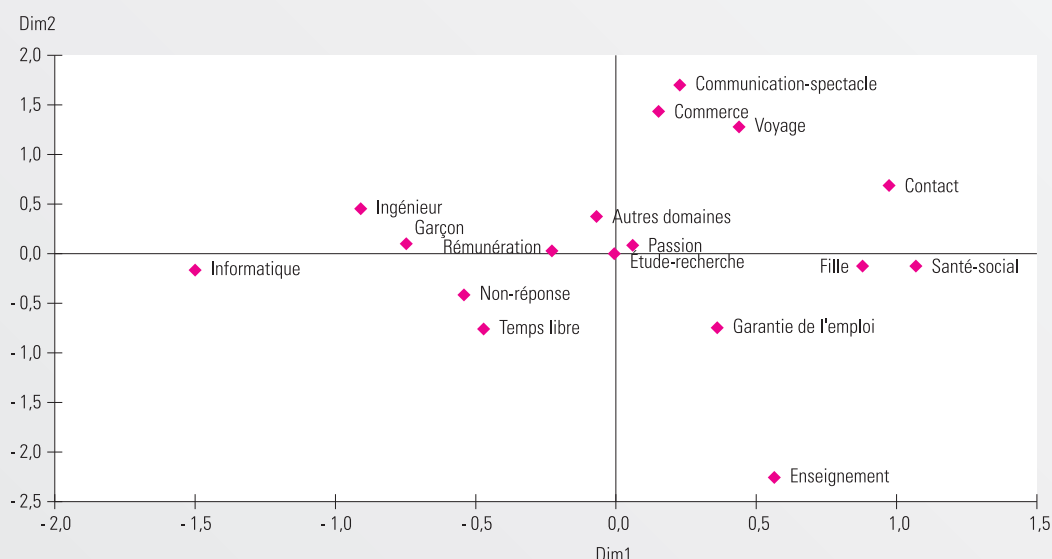
Les liens entre projets professionnels et orientations scolaires se resserrent encore plus, bien sûr, lorsque l'on détaille les situations des jeunes, et notamment lorsque l'on prend en compte les spécialités de formation des lycéens professionnels et apprentis ou les séries de baccalauréat dans lesquelles se sont engagés les lycéens généraux et technologiques. Afin de mettre en évidence d'autres facteurs, au-delà de ces liens, nous nous centrons par la suite sur un sous-ensemble de jeunes partageant des caractéristiques identiques d'orientation, en prenant l'exemple des lycéens généraux engagés dans la série scientifique S.

AU-DELÀ DU LIEN AVEC L'ORIENTATION SCOLAIRE : LES PRÉFÉRENCES DE GENRE ET LES ATTENTES

Ce sont sans doute pour les lycéens généraux que le devenir professionnel apparaît le plus ouvert. Si l'on considère le cas particulier des lycéens scientifiques, leurs projets de métier futur tendent à se répartir en sept principaux domaines d'activité : « santé, action sociale, culturelle et sportive » (26 % des projets), « études et recherche » (14 %), « informatique et télécommunications » (11 %), « ingénieurs et cadres de l'industrie » (9 %), « enseignement, formation » (8 %), « communication, information, spectacle » (7 %) et « commerce » (5 %). Ces sept domaines rassemblent huit projets sur dix.

NOTE

5. Il existe en particulier une très forte demande des jeunes filles orientées en CAP pour l'apprentissage de la coiffure : c'est la spécialisation pour laquelle le rapport entre le nombre de candidates et le nombre de places est le plus élevé (cf. « Enseignement professionnel, spécialité de formation et reproduction sociale », p. x).

Graphique 2 – Les projets professionnels des lycéens scientifiques

Lecture : Ce graphique a été construit à partir d'une analyse des correspondances multiples, sur le champ des jeunes lycéens scientifiques, décrits à l'aide des trois variables suivantes : sexe, attente à l'égard du métier futur, domaine professionnel envisagé. Le premier axe tend à opposer les jeunes hommes et jeunes femmes, le second à opposer les attentes de voyage à celles de temps libre et de garantie de l'emploi. Cette représentation graphique permet de visualiser les principales caractéristiques différenciant les élèves de série S ayant cité tel ou tel projet professionnel.

Source : Panel 1995, enquête *Jeunes 2002*, MEN-DEP.

Tableau 6 – Projets professionnels et orientation scolaire

Domaine professionnel (nomenclature FAP)	% lycéens généraux	% lycéens technologiques	% lycéens professionnels	% apprentis	% sortis de formation initiale
A Agriculture, marine, environnement	20,4	24,1	35,3	12,7	7,6
B Bâtiment, travaux publics	12,8	8,5	26,6	31,9	20,2
C Electricité, électronique	5,7	33,4	48,8	8,7	3,3
D Mécanique, travail des métaux	6,2	10,6	42,0	27,9	13,3
E Industries de process	27,4	24,9	25,0	4,4	18,2
F Industries légères et graphiques	1,3	4,6	50,5	32,6	11,0
G Maintenance	3,6	13,7	72,6	5,8	4,3
H Ingénieurs et cadres de l'industrie	71,8	18,3	8,5	0,4	1,0
J Tourisme et transports	32,2	17,0	29,5	5,2	16,1
K Artisanat	13,4	12,4	50,7	12,5	11,1
L Gestion, administration	21,0	30,0	43,5	0,9	4,6
M Informatique et télécommunications	56,2	30,6	11,4	0,5	1,4
N Etudes et recherche	82,4	12,9	3,9	0,8	0,0
P Fonction publique et professions juridiques	81,7	12,0	4,5	0,0	1,7
Q Banque, finance, assurances	62,8	24,5	12,8	0,0	0,0
R Commerce	32,2	22,8	26,1	8,4	10,5
S Hôtellerie, restauration, alimentation	3,5	6,1	30,9	37,4	22,1
T Services aux particuliers (emplois familiaux, sécurité)	20,6	15,4	35,0	16,7	12,3
U Communication, information, spectacle	63,3	15,3	14,4	3,1	3,8
V Santé, action sociale, culturelle et sportive	53,3	20,5	19,9	1,4	4,8
W Enseignement, formation	82,9	9,7	5,3	1,0	1,1
X Politique, religion	94,9	2,4	0,0	2,8	0,0
Ensemble	39,6	18,4	25,6	8,9	7,6

Lecture : Les lycéens généraux représentent 39,6 % de la population étudiée, mais 82,9 %, soit plus de deux fois plus, des jeunes envisageant un métier dans l'enseignement ou la formation.

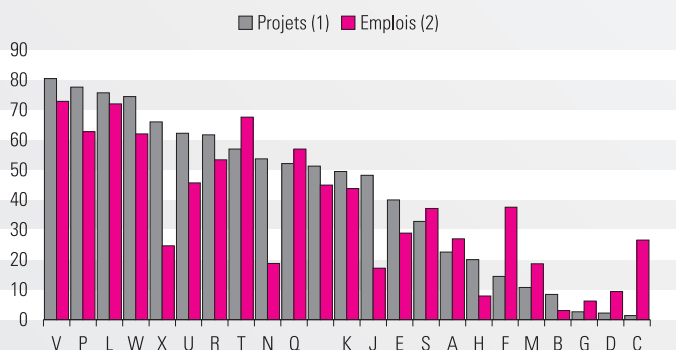
Source : Panel 1995, enquête *Jeunes 2002*, MEN-DEP.

La manière dont les jeunes tendent à se répartir dans les différents domaines met avant tout en évidence une dimension des choix liée au genre. Le *graphique 2* souligne ainsi la forte opposition entre certains projets plus typiquement masculins, comme « informatique et télécommunications », ou féminins, comme « santé, action sociale, culturelle et sportive ». Mais, au-delà de cette dimension, les attirances pour tel ou tel domaine d'activité apparaissent aussi fortement liées à des différences d'attentes à l'égard du métier futur. S'opposent ainsi les projets pour lesquels sont surreprésentées les attentes de garantie, sur la stabilité de l'emploi et sur la disponibilité du

temps, à ceux plus souvent caractérisés par des attentes de voyages. C'est notamment à travers ce filtre que se distinguent les jeunes attirés par les métiers de l'enseignement de ceux envisageant un projet relevant du domaine « communication, information, spectacle ».

On retrouve de manière similaire, pour diverses filières de formation, cette même logique de répartition des projets. Mais entre la nette attirance des jeunes filles pour certains domaines d'activité et la position qu'elles occuperont finalement sur le marché du travail, rien n'est acquis (*graphique 3*). Ainsi, alors qu'elles

Graphique 3 – Part des femmes au sein des projets et des emplois (en %)



Lecture : Les domaines d'activité (voir la signification des lettres dans le tableau 4) sont classés par ordre décroissant de représentation des jeunes filles dans les projets. Cette représentation est la plus forte pour le domaine V (santé, action sociale, culturelle et sportive) : les projets cités dans ce domaine sont à plus de 80 % le fait de jeunes filles. C'est également le domaine où la part des femmes est la plus forte au sein des emplois (plus de 70 %).

Sources : (1) Panel 1995, enquête *Jeunes 2002*, MEN-DEP ;
(2) Enquête Emploi 2001, INSEE, calculs DARES.

sont majoritaires ou presque au sein des jeunes envisageant un métier dans la politique, les études ou la recherche, ou encore le tourisme et les transports, les femmes occupent à peine 20 % des emplois des domaines correspondants en 2001. À l'inverse, la part des femmes dans l'emploi des secteurs « industries légères et graphiques » et « électricité, électronique » dépasse d'environ 20 points le pourcentage de filles parmi les jeunes ayant ce type de projets. Par ailleurs, dans ces domaines, les femmes occupent le plus souvent des postes peu qualifiés.

À LIRE

[1] Quand l'école est finie. Premiers pas dans la vie active de la Génération 98, Céreq, 2^e trimestre 2002.

[2] M. Duru-Bellat, « Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psycho-sociales », *Revue française de pédagogie*, n° 109, oct.-nov.-décembre 1994.

[3] A. Maslow, *Vers une psychologie de l'être*, Fayard, Paris, 1989.

Enseignement professionnel, spécialité de formation et reproduction sociale

**Les représentations des élèves du panel 1995,
sept ans après leur entrée en sixième** (enquête *Jeunes 2002*)

→ *L'orientation vers une formation professionnelle est un processus complexe dans lequel différents facteurs interviennent. Les performances scolaires ont un rôle décisif, en tant que signal pronostique d'une aptitude à suivre un enseignement académique. Cependant elles n'expliquent pas entièrement les disparités sociales à l'œuvre dans ce processus. Les aspirations des familles peuvent renforcer ou atténuer les effets de l'origine sociale. Le contexte spatial contribue aussi à modeler les parcours scolaires, selon la richesse et la diversité de l'offre de formation de proximité. Le champ des formations professionnelles de niveau V n'est pas homogène. Les spécialités ne sont pas également attractives et leur attrait reflète celui des métiers auxquels elles conduisent. L'accès aux formations professionnelles se fait selon deux modèles extrêmes : celui de la transmission, propre aux indépendants (agriculteurs, artisans, commerçants) dont les enfants font le choix de la reproduction ; et celui de la relégation, qui caractérise les orientations par défaut, motivées par l'échec scolaire. Entre les deux, la hiérarchie des spécialités se lit en miroir de la hiérarchie sociale.*

**Yvette Grelet
Céreq-Lasmas (Caen)**

Le rôle de l'éducation comme vecteur de reproduction et de mobilité sociales est depuis longtemps au cœur de la recherche en sciences sociales. De nombreux travaux ont mis en évidence l'influence de la position des parents sur le niveau d'éducation atteint par les enfants [3, 10, 11] et sur la position sociale qu'ils acquerront à leur tour [20, 21]. Les analyses quantitatives se sont cependant concentrées sur les facteurs de différenciation verticale (le niveau d'éducation atteint), négligeant souvent la différenciation horizontale (les contenus de formation). Cela est particulièrement vrai des formations professionnelles courtes, pour lesquelles le lien statistique entre origine sociale et spécialité de formation a été à notre connaissance peu exploré (pour un exemple voir [1]). Ces formations sont pourtant d'une grande diversité par leur contenu (il y a aujourd'hui quarante spécialités proposées en BEP, et 220 en CAP) et d'une grande hétérogénéité en termes de reconnaissance sur le marché du travail : le bagage scolaire des jeunes issus de formations professionnelles n'est pas seulement évalué à l'aune du niveau et du diplôme acquis mais aussi à travers la spécialité de formation, surtout dans le secteur industriel [7]. Bien que 40 % des 750 000 jeunes sortant chaque année sur le marché du travail viennent d'une classe préparatoire au CAP, au BEP ou au baccalauréat professionnel¹, l'importance de ces formations est trop souvent sous-estimée : elle justifie un examen approfondi des processus d'aiguillage successifs qui conduisent d'abord vers la filière professionnelle, puis vers l'une des deux voies de formation (scolaire

ou par apprentissage), enfin vers le choix d'une spécialité précise². Ces mécanismes de sélection et d'orientation participent à la reproduction au bas de l'échelle sociale, d'autant plus que le choix des spécialités de formation, et donc les futurs métiers auxquels se destinent les enfants, sont étroitement liés à la position professionnelle des parents. La performance scolaire n'est pas le seul critère d'allocation des élèves dans la filière professionnelle : les différenciations sociales y jouent aussi leur rôle, renforcé par la discrimination spatiale.

Cette étude s'intéressera particulièrement à trois facteurs, liés à l'origine sociale, qui interviennent dans les mécanismes d'orientation en second cycle : la réussite scolaire, les aspirations des familles, et le contexte spatial. Une mauvaise performance scolaire en collège, qui laisse présager des difficultés à suivre un enseignement académique, va déterminer l'orientation des élèves les plus en difficulté vers les formations professionnelles courtes et, au-delà, vers les spécialités les moins sélectives, souvent aussi les moins attractives. Les parents qui investissent fortement dans la réussite scolaire de leurs enfants saisissent les opportunités offertes par le système éducatif. Les familles des milieux sociaux favorisés sont plus à même d'élaborer des stratégies efficaces pour maintenir leurs enfants dans les filières les plus prestigieuses et ouvrant les meilleurs débouchés vers les études longues. Elles ont aussi des aspirations éducatives plus élevées : à performances égales, les enfants d'enseignants et de cadres demandent beaucoup plus souvent que les enfants d'ouvriers une orientation vers les filières générales [4]. Lorsqu'ils n'y parviennent pas, leur choix se porte alors vers les spécialités tertiaires les préservant en tout cas d'un destin de col bleu [12]. La priorité donnée à l'acquisition d'un diplôme élevé n'est pas également partagée : chez les artisans et exploitants agricoles, l'attachement au métier peut prédominer et fournir d'autres modèles de transmission [20] ; la formation professionnelle est alors un vecteur qui a toute sa légitimité. Le contexte enfin, dans lequel se déroule le parcours scolaire, est aussi déterminant. L'éventail de l'offre de formation n'a rien de comparable dans les grandes villes, qui disposent de toute la richesse et la diversité du système éducatif jusqu'à l'enseignement supérieur, et dans les zones rurales où l'offre de formation de proximité est beaucoup plus

réduite et où même les poursuites d'études au-delà du CAP ou du BEP peuvent être entravées par l'éloignement. Ces inégalités territoriales sont un autre facteur de stratification sociale, d'autant que les demandes éducatives des familles, qui concourent à la structuration locale de l'appareil éducatif, diffèrent selon leur composition socioprofessionnelle qui, elle-même, varie selon l'économie du territoire. Caro et Hillau [5] ont montré que l'ajustement de la formation professionnelle aux besoins en qualifications de l'économie locale opère selon un filtre de reproduction sociale.

La hiérarchie sociale intervient dans le processus de sélection des élèves vers les filières longues. Qu'en est-il de l'allocation des jeunes dans les diverses ramifications de l'enseignement professionnel de niveau secondaire ? Dans la mesure où ces orientations auront un impact décisif sur le métier et, plus généralement, sur le devenir professionnel des jeunes, il importe de savoir si elles reflètent encore la hiérarchie qui subsiste au bas de l'échelle sociale³.

Nous examinerons d'abord les facteurs qui déterminent l'orientation, en fin de troisième, vers un lycée professionnel (LP) ou un centre de formation pour apprentis (CFA). Nous verrons ensuite qu'à l'intérieur des filières professionnelles, la position des parents continue d'influencer les parcours : la hiérarchie des spécialités de formation (établie selon leur attractivité) semble refléter la hiérarchie des positions sociales. Les liens entre origine sociale et spécialité de formation professionnelle sont l'amorce de la reproduction, et nous verrons que les projets des jeunes et des familles participent à leur construction.

□ L'ORIENTATION EN FIN DE TROISIÈME EST UN PROCESSUS COMPLEXE

À la fin du premier cycle, les élèves qui sont au collège doivent choisir une orientation le plus souvent irréversible⁴ : rester dans l'enseignement général ou se diriger vers une formation professionnelle. Dans ce dernier cas, ils choisissent également une voie de formation (en lycée professionnel ou par apprentissage) et une spécialité qui les prépare à un futur métier. L'orientation d'un élève dans l'une des

différentes filières dépend en premier lieu de ses résultats au collège, mais aussi de l'offre de formation disponible dans son environnement immédiat, de son origine sociale, des aspirations éducatives de sa famille et des stratégies qu'elle peut mettre en œuvre. Nous revenons ici sur ces constats, en proposant une modélisation de la probabilité d'opter, après la troisième, pour la formation professionnelle ; et de suivre cette formation en centre d'apprentissage ou par la voie scolaire.

Ce sont d'abord les résultats scolaires qui déterminent l'orientation vers les filières professionnelles (*tableau 1*, modèle 1) : les élèves qui ont une note faible au brevet ont presque cinq fois plus de chance d'être orientés vers une seconde professionnelle, que ceux qui ont une note moyenne. Les meilleures performances scolaires des filles n'expliquent pas à elles seules leur maintien dans la filière générale : en effet, à performances égales, elles ont une plus grande probabilité que les garçons de continuer en second cycle général qui facilite l'accès aux études longues. Peut-être faut-il voir là l'anticipation des difficultés d'insertion spécifiques aux formations professionnelles « féminines » de niveau secondaire, comme celles préparant aux métiers de l'habillement où l'emploi est devenu rare, ou les formations du tertiaire administratif qui sont concurrencées par les formations générales de niveau supérieur.

L'âge en troisième est également un facteur déterminant de l'orientation : toutes choses égales d'ailleurs, les élèves jeunes sont plus souvent maintenus dans la filière générale. Mais les aspirations des parents jouent un rôle aussi important que les performances scolaires : les élèves dont les parents valorisent les diplômes professionnels s'orientent plus souvent vers les filières qui y mènent.

L'origine sociale ne s'exerce pas seulement par le biais des performances scolaires [10] (dont la note au brevet et l'âge en troisième sont des estimations) et par les aspirations des parents. Elle se fait sentir aussi par le jeu de stratégies mises en œuvre par les familles les plus favorisées pour maintenir leurs enfants dans la filière générale. C'est ainsi que dans le modèle 1, l'influence résiduelle de l'origine sociale reste très importante : toutes choses égales par ailleurs, un enfant d'ouvrier non qualifié a deux fois plus de chances qu'un enfant d'employé, et cinq fois plus

de chances qu'un enfant de cadre, d'être orienté en seconde professionnelle plutôt qu'en seconde générale et technologique. Les aspirations des parents jouent un rôle déterminant : les jeunes dont les parents privilégient un diplôme professionnel (CAP, BEP, baccalauréat professionnel) comme passeport sur le marché du travail ont beaucoup plus de chances d'être orientés vers la filière correspondante.

Quant à l'effet du territoire, il ne tient pas seulement à sa composition sociale (les grandes villes concentrant plus de catégories aisées et plus d'employés des services, les zones rurales plus d'indépendants et d'ouvriers), puisqu'on constate un effet propre de l'environnement, qui confirme les résultats d'A. Davailon [8] : habiter en zone rurale ou dans une petite commune diminue les chances de rester dans la voie générale en fin de troisième.

Lorsque l'orientation en seconde professionnelle est décidée, ce peut être pour préparer un CAP ou un BEP, par la voie scolaire ou par l'apprentissage. En fait, les deux sont très liés : 75 % des apprentis préparent un CAP, et seulement 11 % des élèves de lycée professionnel⁵. L'apprentissage, préparant

NOTES

1. Sur 100 élèves entrés en sixième, 41 s'orienteront vers la filière professionnelle courte après la troisième, soit en lycée professionnel (trois sur quatre), ou en centre de formation par l'apprentissage (un sur quatre). 85 % d'entre eux atteindront l'année terminale d'un cycle préparatoire au CAP ou au BEP, à l'issue de laquelle la moitié (soit 19) sortiront, diplômés ou non, sur le marché du travail. Les autres continuent en majorité vers le baccalauréat professionnel (14). Au total, compte tenu des orientations en BEP en fin de seconde, 44 % passeront par la filière professionnelle courte. Voir par exemple (HCEEE, [13]) et (RERS, [16]).

2. Les décisions d'orientation ne se prennent pas forcément dans cet ordre : l'élève peut opter pour la filière professionnelle parce qu'il a fait le choix de se destiner à un métier précis (le choix de la spécialité précède celui de la filière).

3. Les enfants d'ouvriers représentent 38 % de l'ensemble des inscrits dans l'enseignement secondaire, mais 54 % des inscrits en lycée professionnel (source : ministère de l'Éducation nationale, SCOLARITÉ 2003), et 58 % des élèves orientés en LP ou en apprentissage après la troisième (source : panel d'élèves 1995).

4. À l'exception de 15 % des élèves de BEP qui vont choisir après ce diplôme de préparer un baccalauréat technologique, via une première d'adaptation.

5. Le CAP, diplôme de fin d'études, prépare à un métier précis. Le BEP prépare à un domaine de métiers, et permet la poursuite d'études vers le baccalauréat professionnel (ou même le retour vers la filière générale et technologique via la première d'adaptation).

Tableau 1 – Impact des caractéristiques sociales et scolaires sur l'orientation en fin de troisième

Caractéristiques sociales et scolaires	Modèle 1 : probabilité d'aller en filière professionnelle (N = 10 580)		Modèle 2 : pour ceux orientés en filière professionnelle, probabilité d'aller en apprentissage (N = 3 261)	
	Probabilité estimée pour la référence et écarts à cette probabilité	Odds ratio	Probabilité estimée pour la référence et écarts à cette probabilité	Odds ratio
Proportion estimée pour la référence ¹	55		17	
Sexe (réf. garçon)				
Fille	- 6***	0,77	- 9***	0,43
Type de commune (réf. 20 000 à 200 000 habitants)				
Rural et moins de 5 000 habitants	+ 11***	1,56	2 ns	1,12
5 000 à < 20 000 habitants	+ 5**	1,24	- 2 ns	0,83
Plus de 200 000 habitants (y.c. Paris)	- 10***	0,68	- 7***	0,52
Note au contrôle continu du brevet des collèges (réf. 10 à 11)				
0 à 9	+ 30***	4,70	+ 5**	1,34
12 à 13	- 24***	0,36	1 ns	1,08
14 et plus	- 41***	0,13	8 ns	1,62
Âge en troisième (réf. 15 ans)				
14 ans et moins	- 33***	0,23	- 3 ns	0,80
16 ans et plus	+ 22***	2,7	- 4*	0,72
CS du père (réf. employé)				
Agriculteur	+ 12**	1,6	- 6 ns	0,58
Artisan, commerçant, chef d'entreprise	- 0 ns	0,98	6 ns	1,43
Cadre	- 23***	0,38	3 ns	1,24
Profession intermédiaire	- 3 ns	0,88	- 0 ns	0,99
Ouvrier qualifié	+ 9***	1,44	1 ns	1,07
Ouvrier non qualifié	+ 15***	1,90	- 2 ns	0,83
Inactif, non déclaré	+ 8*	1,38	- 5 ns	0,64
Diplôme du père (réf. inférieur au bac, non déclaré)				
Bac ou plus	- 12***	0,61	- 2 ns	0,83
Diplôme jugé utile sur le marché du travail (réf. baccalauréat général)				
Sans opinion	+ 4*	1,20	3 ns	1,24
CAP / BEP	+ 31***	5,08	+ 12***	1,99
Baccalauréat professionnel	+ 17***	2,09	1 ns	1,09
Diplôme d'études supérieures	- 15***	0,54	- 6*	0,62

1. Les probabilités sont estimées ici en pourcentage.

Source : ministère de l'Éducation nationale, panel d'élèves 1995, restreint aux élèves dont la note au brevet est connue et qui sont au moins allés jusqu'en seconde.

*** significatif à 1 % ; ** significatif à 1 % et * à 5 % ; ns : non significatif à 5 %.

Lecture – Les modèles 1 et 2 sont emboîtés. Le premier modèle estime la probabilité d'être orienté, à l'issue de la troisième, vers l'enseignement professionnel plutôt qu'en seconde générale et technologique. Le deuxième modèle estime, pour les jeunes orientés vers la filière professionnelle, la probabilité d'être apprenti plutôt qu'en lycée professionnel. Pour chaque modalité des variables entrées dans le modèle, l'écart à la probabilité de référence est calculé, ainsi que le rapport de chances (odds ratio). Ainsi, toutes choses égales par ailleurs, avoir moins de la moyenne au contrôle continu du brevet accroît de 30 % la probabilité d'être orienté en seconde professionnelle (modèle 1) et accroît de 5 % la probabilité d'aller vers l'apprentissage lorsque l'orientation en seconde professionnelle est décidée (modèle 2).

surtout à des formations artisanales ou industrielles, est majoritairement le fait des garçons (ce qui apparaît dans le modèle 2 du tableau 1). La note au brevet, qui a fortement pesé sur la décision de quitter la filière générale, intervient à nouveau dans le choix de l'apprentissage. Cependant, ce facteur se révèle moins

déterminant que les aspirations des familles : lorsque les parents valorisent le CAP ou le BEP, les enfants en filière professionnelle ont deux fois plus de chances de préparer ce diplôme en centre d'apprentissage plutôt qu'en lycée professionnel. Effet de l'offre de formation ou effet de la structure socio-économique du territoire, l'apprentissage est moins fréquemment choisi dans les grandes agglomérations. Enfin, cette voie de formation est moins ouverte aux élèves qui ont accumulé un fort retard scolaire. Les apprentis étant plus souvent enfants d'indépendants (13 % ont un

NOTE

6. Voir l'encadré pour une définition de l'attractivité. Sur ce sujet on peut consulter (de Besses, 2004) ou (Charlot et al., 2002).

père artisan, commerçant ou chef d'entreprise, contre 8 % des élèves de lycée professionnel), on peut voir dans ces derniers éléments le signe, pour certains d'entre eux au moins, d'un choix guidé par la transmission d'un capital ou de valeurs familiales.

La reproduction sociale influe donc, et de différentes façons, sur la filière et la voie d'orientation après la troisième. Le choix d'une spécialité de formation (et donc, en dernier ressort, d'un futur métier) devrait aussi en porter la trace. Ceci est moins aisé à établir, étant donné la diversité des formations et la complexité de leurs liens à l'origine sociale, que la taille de l'échantillon du panel ne permet pas de modéliser. On peut néanmoins, dans une première approche, mettre en regard la position professionnelle des parents avec la hiérarchie des spécialités de formation choisie par les enfants, hiérarchie déduite de leur plus ou moins grande attractivité.

LES SPÉCIALITÉS PROFESSIONNELLES SONT PLUS OU MOINS ATTRACTIVES

Les deux cursus (CAP et BEP) couvrent un vaste éventail de spécialités industrielles ou tertiaires. Le peu d'appétence pour les métiers manuels ou mal reconnus sur le marché du travail fait que certaines spécialités sont peu attractives⁶ : elles offrent plus de places qu'elles n'attirent de candidats. Le ministère de l'Éducation nationale enregistre chaque année les vœux formulés par les élèves de troisième pour leur affectation dans un lycée professionnel public : ces données permettent d'estimer l'attractivité des formations dispensées dans ces établissements (*tableau 2*). Ainsi, par exemple, les spécialités de la mécanique ou du secrétariat en BEP semblent-elles peiner à recruter ; alors que d'autres formations, comme l'esthétique en CAP ou les spécialités du secteur sanitaire et social en BEP, ne peuvent répondre à l'afflux des demandes. Les filles connaissent une

Tableau 2 – Attractivité des spécialités en lycée professionnel (enseignement public dépendant du ministère de l'Éducation nationale, hors apprentissage)

Spécialité*	CAP			BEP		
	Nombre de places disponibles	Attractivité (candidats/place)	% de filles parmi les candidats	Nombre de places disponibles	Attractivité (candidats/place)	% de filles parmi les candidats
Accueil, Hôtellerie, Tourisme	2 594	1,16	78 %	9 389	1,36	40 %
Agroalimentaire, cuisine	3 099	1,48	52 %	783	1,81	21 %
Bâtiment : construction	1 180	1,16	3 %	1 812	1,16	1 %
Bâtiment : finitions	1 870	1,25	3 %	2 713	0,74	11 %
Coiffure, esthétique	2 270	4,19	98 %	-	-	-
Commerce, vente	2 687	1,79	73 %	19 441	1,85	62 %
Communication	346	4,04	39 %			
Comptabilité, gestion	-	-	-	23 206	0,78	53 %
Électricité, électronique	1 611	1,17	2 %	25 662	1,2	3 %
Énergie	120	1,14	2 %	3 912	1,25	1 %
Habillement	1 915	0,83	94 %	5 815	0,96	92 %
Mécanique	682	1,03	11 %	11 799	0,75	4 %
Moteurs et mécanique auto	598	2,16	2 %	7 730	1,72	2 %
Sanitaire et social	-	-	-	12 184	2,42	95 %
Secrétariat, bureautique	-	-	-	23 864	0,86	94 %
Spéc. pluritechnologiques	36	1,7	10 %	9 940	0,88	2 %
Structures métalliques	2 694	1,27	1 %	6 366	0,99	1 %
Transport, manutention	202	1,27	16 %	3 271	1,34	15 %
Travail du bois, meubles	2 579	1,27	9 %	5 231	1,13	4 %

Source : ministère de l'Éducation nationale, année scolaire 2002-2003.

* Seuls les groupes de spécialité comptant plus de 1 000 candidats en CAP ou plus de 4 000 candidats en BEP ont été pris en compte dans ce tableau.

Lecture – Avec 0,78 candidat par place, la comptabilité, enseignée en BEP, est peu attractive. C'est l'une des rares spécialités mixtes, qui reçoive autant de candidatures des deux sexes.

Tableau 3 – Impact des caractéristiques sociales et scolaires sur la probabilité, pour les élèves orientés en lycée professionnel, d’être dans une formation de BEP attractive (garçons et filles séparément)

	Modèle 3 : garçons inscrits en BEP après la 3 ^{ème} (N = 1 247)		Modèle 4 : filles inscrites en BEP après la 3 ^{ème} (N = 1 181)	
	Probabilité estimée pour la référence et écarts à cette probabilité	Odds ratio	Probabilité estimée pour la référence et écarts à cette probabilité	Odds ratio
Probabilité estimée pour la référence	64		43	
Type de commune (réf. 20 000 à < 200 000 h.)				
Rural et moins de 5 000 habitants	- 7*	0,75	5 ns	1,2
5 000 à < 20 000 habitants	- 6 ns	0,77	- 2 ns	0,92
Plus de 200 000 habitants (y.c. Paris)	- 6*	0,77	2 ns	1,09
Note au contrôle continu du brevet des collèges (réf. 7 à 8)				
0 à 7	- 7**	0,74	- 6 ns	0,78
9 à 10	- 2 ns	0,92	4 ns	1,20
10 et plus	3 ns	1,17	16***	1,88
CS du père (réf. employé)				
Agriculteur	- 36***	0,22	10 ns	1,49
Artisan, commerçant, chef d’entreprise	- 4 ns	0,84	- 3 ns	0,87
Cadre	5 ns	1,28	- 7 ns	0,73
Profession intermédiaire	- 5 ns	0,81	- 5 ns	0,81
Ouvrier qualifié	- 3 ns	0,87	- 6 ns	0,78
Ouvrier non qualifié	- 7 ns	0,76	- 7 ns	0,73
Inactif, non déclaré	8 ns	1,42	4 ns	1,17

Source : ministère de l’Éducation nationale, panel d’élèves 1995, élèves dont la note au brevet est connue, inscrits dans une spécialité de BEP dont l’attractivité est connue.

*** = $p < .01$; ** = $p < .05$; * = $p < .1$; ns : non significatif à 10 %.

Lecture – Les modèles estiment, séparément pour les garçons et pour les filles, la probabilité de suivre une formation dans une spécialité attractive. Il s’applique aux jeunes inscrits en BEP après la troisième. Pour chaque modalité des variables entrées dans le modèle, l’écart à la probabilité de référence est calculé, ainsi que le rapport de chances (odds ratio). Ainsi, toutes choses égales par ailleurs, les filles orientées en BEP avec une note supérieure à la moyenne ont 1,88 fois plus de chance d’être dans une spécialité attractive, par rapport à celles qui ont obtenu une note entre 7 et 8.

situation moins favorable que celle des garçons : elles sont concentrées dans un petit nombre de spécialités tertiaires et seulement une sur deux dans une spécialité attractive⁷.

La sélectivité à l’entrée des formations est bien évidemment d’autant plus forte que les candidats y sont nombreux. On voit ainsi s’établir une hiérarchie des spécialités, selon leur attractivité, dont on peut se demander si elle ne reflète pas en partie à nouveau la hiérarchie sociale ou spatiale. Autrement dit, une fois franchi le cap de l’orientation en lycée professionnel, est-ce uniquement le dossier scolaire de l’élève qui va décider de son admission dans une spécialité ?

NOTES

7. Qu’il s’agisse des vœux exprimés ou des inscriptions effectives en CAP-BEP, la proportion de filles dans les spécialités attractives s’établit autour de 50 % alors qu’elle dépasse 60 % chez les garçons.

8. Ces données ne couvrent ni l’enseignement privé, ni l’enseignement agricole, ni l’apprentissage.

On peut penser que, comme c’est le cas déjà pour le choix d’une filière, les parents de milieu social modeste ont moins de propension ou de facilité à intervenir pour s’opposer à une orientation vers une spécialité peu attractive, alors que l’affectation des élèves dans ces sections se fait souvent contre leur vœu [2]). Les données du tableau 2, qui ne concernent qu’une partie du champ des formations professionnelles secondaires, permettent d’esquisser des pistes d’exploration⁸.

Les modèles 3 et 4 (tableau 3) indiquent que si les performances scolaires au collège (appréciées par la note au brevet) déterminent fortement l’affectation des élèves dans une spécialité sélective, c’est avec un poids différent pour les filles et les garçons. Dans le cas des garçons, l’origine sociospatiale influence aussi les chances d’accéder à une spécialité attractive de LP : toutes choses égales par ailleurs, celles-ci sont moindres pour les garçons résidant dans une grande agglomération ; elles sont réduites également pour les jeunes de zone rurale et, plus encore, pour les fils d’agriculteurs.

En revanche, aucun autre facteur que les performances scolaires ne semble intervenir pour les filles. Cependant, être une fille est déjà en soi un facteur défavorable : comme nous l'avons dit, les spécialités féminines sont moins attractives. De plus, les filles en formation professionnelle sont issues, plus que les garçons, de milieux modestes : 61 % ont un père ouvrier contre 55 % des garçons. Pour les filles, la formation professionnelle est certainement une alternative moins prometteuse en cas d'échec scolaire : celles qui s'y dirigent sont souvent les moins bien dotées en capital social.

On peut raffiner les modèles en estimant la probabilité pour un garçon ou une fille de choisir une spécialité particulière de BEP : on met alors en évidence un rôle de l'origine sociale ou spatiale qui peut être spécifique à certaines spécialités. Ainsi, par exemple, toutes choses égales par ailleurs, et donc avec les mêmes performances scolaires, être fils d'ouvrier qualifié accroît la probabilité de choisir le travail des métaux, être fils de cadre celle de choisir les métiers du commerce. L'impact de l'origine sociale n'est pas sensible sur le choix des filles. En revanche, l'environnement spatial joue sur le choix des filles et des

garçons : dans les petites villes, les garçons s'orientent plus souvent vers la mécanique, les filles vers les spécialités de la production.

LE CHOIX D'UNE SPÉCIALITÉ PEUT SE FAIRE PAR INCLINATION OU PAR RÉSIGNATION

Il est frappant de constater que c'est dans les formations tertiaires qu'on trouve le plus de jeunes qui n'avaient pas choisi de s'orienter vers une filière professionnelle (*tableaux 4a et 4b*). C'est le cas, pour les filles, des formations aux emplois de bureau, à la comptabilité, aux emplois du secteur sanitaire et social ; alors que pour les garçons, cette situation s'observe pour les spécialités de la comptabilité, de la vente, mais aussi de l'électronique. Leur premier choix était de continuer dans la filière générale ou technologique, mais ils en ont été évincés en raison de résultats scolaires insuffisants. On remarquera cependant que certaines de ces spécialités apparaissent néanmoins sélectives (le sanitaire et social et le commerce et la vente notamment).

Tableau 4a – Vécu de l'orientation et projets en 2002 (garçons en formation professionnelle)

	Déroulement de la procédure d'orientation en fin de troisième (en %)				Représentations sur l'avenir professionnel		
	Refus d'un vœu lors de la procédure d'orientation			% de garçons déclarant que leurs résultats étaient insuffisants pour faire ce qu'ils voulaient	% de garçons déclarant qu'ils savaient bien ce qu'ils voulaient faire en fin de 3 ^e	% de garçons déclarant être attirés par le métier de leur père	% de garçons déclarant avoir le projet de reprendre l'entreprise familiale
	Non	Oui : refus d'une orientation en 2 ^{de} générale et technologique	Oui : refus de la spécialité de formation demandée				
Comptabilité, gestion	52	32	16	43	45	12	1
Moteurs et mécanique auto	79	8	13	33	70	15	2
Bâtiment	71	11	18	32	71	22	6
Électricité, électronique	68	20	12	29	53	15	2
Agriculture	77	7	16	28	76	32	17
Agroalimentaire, cuisine	86	5	9	24	80	9	3
Hôtellerie, tourisme	81	10	9	24	76	13	1
Mécanique	65	18	17	40	50	19	2
Structures métalliques	65	14	21	36	68	20	2
Commerce, vente	59	26	15	31	61	14	4
Services	60	21	19	33	52	13	2
Travail du bois, meubles	80	11	9	22	60	11	1

Source : ministère de l'Éducation nationale, panel d'élèves 1995.

Lecture – Parmi les garçons qui se destinent à l'agriculture, 77 % disent avoir été orientés selon leurs vœux, alors que 7 % auraient souhaité continuer dans la filière générale, et que 16 % avaient demandé une autre spécialité. 28 % seulement considèrent que leur orientation est la conséquence de mauvais résultats scolaires. Plus des trois quarts disent n'avoir eu aucune difficulté à choisir une orientation parce qu'ils savaient déjà ce qu'ils voulaient faire. 32 % sont attirés par le métier de leur père, et 17 % ont l'intention de reprendre l'entreprise familiale.

Tableau 4b – Vécu de l'orientation et projets en 2002 (filles en formation professionnelle)

	Déroulement de la procédure d'orientation en fin de troisième (en %)				Représentations sur l'avenir professionnel		
	Refus d'un vœu lors de la procédure d'orientation			% de filles déclarant que leurs résultats étaient insuffisants pour faire ce qu'elles voulaient	% de filles déclarant qu'elles savaient bien ce qu'elles voulaient faire en fin de 3 ^e	% de filles déclarant être attirées par le métier de leur mère	% de filles déclarant avoir le projet de reprendre l'entreprise familiale
	Non	Oui : refus d'une orientation en 2 ^{de} générale et technologique	Oui : refus de la spécialité de formation demandée				
Comptabilité, gestion	60	22	18	45	46	12	0
Habillement	52	21	27	40	41	8	0
Agroalimentaire, cuisine	77	5	18	27	66	10	0
Coiffure, esthétique	77	12	11	19	76	11	0
Sanitaire et social	65	21	14	33	69	13	0
Hôtellerie, tourisme	69	14	17	28	66	16	0
Divers production	61	15	24	19	63	0	0
Commerce, vente	70	13	17	28	56	11	2
Secrétariat, bureautique	57	24	19	41	42	11	0
Divers services	63	15	22	39	60	19	0

Source : ministère de l'Éducation nationale, panel d'élèves 1995.

Lecture – Parmi les filles qui se destinent à la coiffure, 77 % disent avoir été orientées selon leurs vœux, alors que 12 % auraient souhaité continuer dans la filière générale, et que 11 % avaient demandé une autre spécialité. 19 % seulement considèrent que leur orientation est la conséquence de mauvais résultats scolaires.

Plus des trois quarts disent n'avoir eu aucune difficulté à choisir une orientation parce qu'elles savaient déjà ce qu'elles voulaient faire. 16 % sont attirées par le métier de leur mère.

Les élèves qui déclarent avoir connu un refus d'orientation au niveau de la spécialité et non de la filière se trouvent dans les formations manuelles peu attractives : l'habillement pour les filles, le travail des métaux pour les garçons. En revanche, dans les formations artisanales traditionnelles, on trouve plus de jeunes qui se déclarent satisfaits de leur orientation (coiffure et esthétique, alimentation pour les filles ; agriculture, travail du bois, hôtellerie-restauration et réparation automobile pour les garçons).

LA CARTE DES SPÉCIALITÉS S'ACCORDE À CELLE DES POSITIONS SOCIALES

La diversité des cursus de formation professionnelle est telle que les effectifs du panel d'élèves ne permettent pas une analyse qui prenne en compte toute la complexité des parcours. Il faudrait en effet les distinguer selon le sexe, la voie de formation, le diplôme préparé et, enfin, la spécialité : un même intitulé de formation ne recouvre pas le même contenu selon que la spécialité est préparée en LP ou en CFA, en vue d'un CAP ou d'un BEP, ou même selon qu'il s'agit d'une spécialité à dominante masculine ou féminine.

Il faudrait également tenir compte du déroulement du parcours, avec ses bifurcations et réorientations, guidées notamment par les stratégies de retour vers la voie technologique via la première d'adaptation. L'analyse des liens entre spécialité de formation et origine sociale présentée ici est donc en bien des points insuffisante, mais néanmoins éclairante. Il s'agit d'une analyse des correspondances qui porte sur le tableau croisant la spécialité de formation et la catégorie sociale du père, des 4 076 filles et garçons du panel qui se sont orientés en CAP ou BEP après la troisième. Les relations entre l'origine sociale et les projets des jeunes (attirance pour le métier des parents, projets de reprendre l'entreprise familiale) et les aspirations des parents (diplôme jugé le plus utile dans la vie active) sont portées en caractères illustratifs ; de même pour les relations entre la spécialité choisie et la note au brevet, le déroulement de l'orientation, et le type de commune de résidence. Le *graphique 1* reproduit le premier plan factoriel de cette analyse.

Le premier axe (horizontal) rend compte de la spécificité très forte de l'environnement agricole et de la transmission du métier propre à ce milieu : on trouve, à droite du plan factoriel, les jeunes des communes rurales, enfants d'agriculteurs, ayant choisi les formations

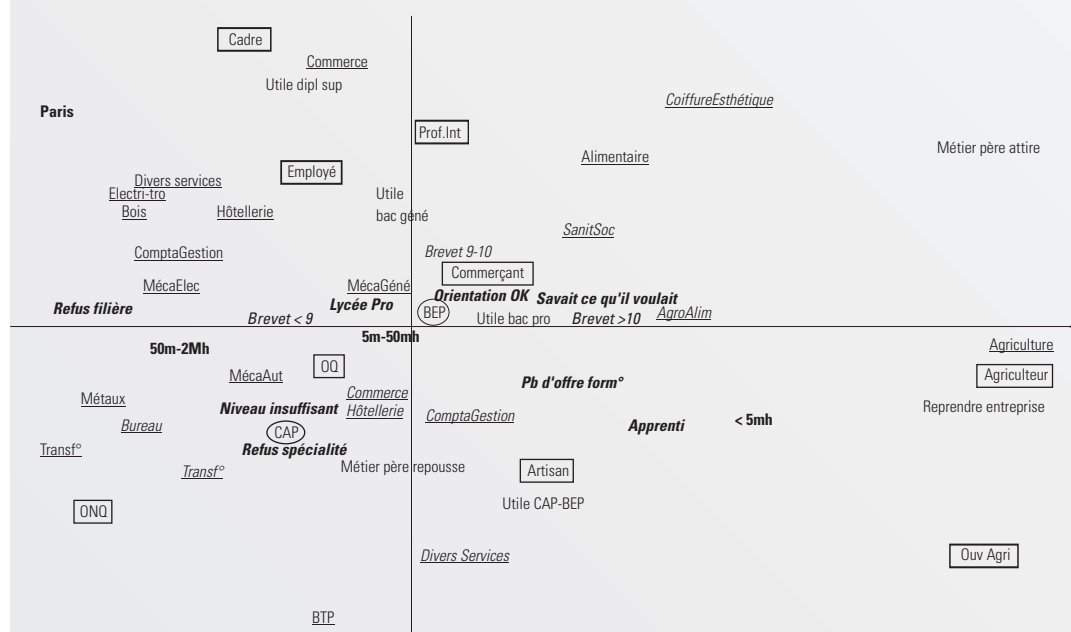
agricoles ou de l'agroalimentaire, qui se disent attirés par le métier de leur père, avaient des choix d'orientation arrêtés, portés par le projet de reprendre l'exploitation familiale. On retrouve ce même schéma, moins prononcé cependant, chez les autres indépendants : artisans ou commerçants. On est ici du côté de la transmission et d'une orientation choisie vers les formations professionnelles, alors que dans certains cas les résultats scolaires auraient pu permettre un maintien dans la filière générale (les notes au brevet croissent le long de l'axe 1). Ces choix sont conformes aux aspirations des parents qui valorisent les diplômes professionnels. S'il y a eu des problèmes d'orientation, c'est par défaut d'une offre de formation en accord avec les souhaits. Les apprentis sont plus souvent que les lycéens dans ce schéma de reproduction.

À l'opposé, sur le premier facteur (à gauche du graphique), on trouve le modèle extrême, rencontré plus souvent chez les enfants de salariés (cadres,

employés, ouvriers), vivant dans de grandes agglomérations. Dans ce modèle, l'orientation a été plus subie que voulue : les choix de filière (générale ou technologique) ou de spécialité ont été refusés en raison de résultats scolaires insuffisants.

Quant au second facteur, il ordonne les spécialités de formation, le long de l'axe vertical, selon une stricte hiérarchie sociale : à mesure qu'on descend le long de l'axe on trouve dans cet ordre les cadres et chefs d'entreprise, puis les professions intermédiaires et commerçants, puis les employés, en bas les ouvriers qualifiés et artisans, et enfin les ouvriers agricoles ou non qualifiés. À cette hiérarchie sociale correspond une hiérarchie des ambitions, de l'image sociale et des spécialités. C'est ainsi que le diplôme jugé le plus utile par les parents est, en haut un diplôme d'enseignement supérieur, puis le baccalauréat (général ou professionnel), puis tout en bas les diplômes de niveau V. En haut, l'attraction pour le métier du père,

La spécialité de formation en CAP-BEP et ses déterminants



Légende : ce graphique reproduit le premier plan factoriel d'une analyse des correspondances entre la spécialité de formation et l'origine sociale (CS du père) des 4 076 jeunes du panel 1995 qui se sont orientés vers la voie professionnelle après la classe de troisième.

Ont été introduites en variables illustratives des données sur la taille de la commune de l'établissement fréquenté en troisième, sur les projets formulés par les familles en 1998, sur la note obtenue au brevet, le déroulement de l'orientation ou les projets formulés par les jeunes interrogés en 2002.

Employé (droit encadré) : CS du père

Hôtellerie (droit souligné) : Spécialité garçons

Hôtellerie (italique souligné) : Spécialité filles

Niveau insuffisant (gras italique) : Informations sur l'orientation

50m-2Mh (droit gras) : Taille de la commune de l'établissement fréquenté en 3^{ème}

en bas, le rejet. En haut, le BEP, en bas, le CAP. Les formations s'étagent du haut en bas (et à peu près selon un degré d'attractivité décroissant) avec, pour les garçons :

- le commerce, l'hôtellerie-restauration, l'électricité-électronique, le travail du bois ;
- puis la comptabilité-gestion et les spécialités de la mécanique ;
- enfin, en bas du graphique le travail des métaux ou des industries de transformation, et les spécialités du bâtiment.

Pour les filles :

- la coiffure-esthétique s'isole très nettement en haut du graphique où elle s'associe aux origines sociales favorisées ;
- les formations du secteur sanitaire et social sont aussi des formations privilégiées pour les filles de catégories moyennes (professions intermédiaires, employés) ;
- alors que les formations du tertiaire administratif (bureautique, comptabilité), du commerce, de l'hôtellerie ou de la production sont plutôt le lot des filles d'origine ouvrière.

Si les spécialités féminines sont plutôt concentrées en bas du graphique, c'est que les filles en formation professionnelle sont, comme on l'a vu, plus souvent que les garçons, d'origine modeste.



L'enseignement professionnel n'est pas exempt des fortes différenciations scolaires, sociales et sexuées qui marquent l'ensemble du système éducatif. En particulier, le choix de la spécialité de formation porte l'empreinte de la reproduction sociale. On peut s'interroger sur les conséquences à long terme de ces choix. Les jeunes qui ont opté pour une spécialité par inclination vont-ils s'y maintenir pendant la suite de leur scolarité, et une fois confrontés à la réalité du métier et du marché du travail ? Ceux qui auront été orientés par défaut vers des métiers peu prisés et reconnus vont-ils chercher des opportunités de réorientation professionnelle ? La connaissance des parcours au-delà de la formation initiale devrait permettre d'éclairer ces questions et de mieux comprendre, à la lumière des éléments croisés sur le contexte, les aspirations des parents, les performances et les projets des jeunes eux-mêmes, comment se construisent ou se redéfinissent des parcours professionnel très tôt esquissés.

Encadré méthodologique

Données et définitions

– Le panel d'élèves et les variables utilisées

Le ministère de l'Éducation nationale suit depuis le début de leurs études secondaires près de 18 000 jeunes entrés en sixième en 1995 dans un établissement public ou privé. Les données recueillies année après année auprès des chefs d'établissement, des familles ou des jeunes eux-mêmes renseignent, entre autres, sur le déroulement des parcours et les performances scolaires, sur l'origine sociale et spatiale des élèves, sur les aspirations des familles, enfin sur les projets des jeunes et le vécu de leur scolarité sept ans après leur entrée en sixième.

L'*origine spatiale* est caractérisée par la tranche d'unité urbaine à laquelle appartient la commune de l'établissement où l'élève était scolarisé en troisième.

L'*origine sociale* est appréciée à travers le diplôme et la profession du père (CS) : bien que cette information ne suffise pas à rendre compte des modèles culturels hérités de la famille ni de l'influence de la mère sur les choix éducatifs, elle nous suffira pour « repérer la position sociale de la famille où l'on a grandi » [20]. Par ailleurs, la transmission du métier dans le cas des femmes est beaucoup plus difficile à cerner par la CS, en raison d'une forte concentration des mères dans la catégorie « employé ».

Les *aspirations* des parents sont connues par l'enquête auprès des familles réalisée en 1998 (la majorité des élèves était alors en quatrième). On demandait aux parents quel était, à leur avis, le diplôme le plus utile pour trouver un emploi.

Les jeunes participant au panel ont été interrogés en juin 2002 sur leurs projets (projets professionnels et projets d'études), sur le déroulement de leur orientation, ainsi que sur leur sentiment vis-à-vis du métier de leur père et celui de leur mère. Les analyses du présent article sont basées sur les 13 120 jeunes qui ont répondu à cette enquête.

– **Deux autres sources du ministère de l'Éducation nationale : système d'information SCOLARITÉ et données sur l'attractivité des formations professionnelles, inscrits de l'année 2002-2003⁸**

SCOLARITÉ

Afin de vérifier les tendances sur le lien entre origine sociale et choix de spécialité indiquées par les données du panel, nous avons utilisé les données de SCOLARITÉ, exhaustives sur l'ensemble des formations de niveau V du ministère de l'Éducation nationale et de l'Agriculture (nous ne disposons pas de telles données pour l'apprentissage). L'exploitation de ces données de SCOLARITÉ confirme les associations entre origine sociale et spécialité de formation repérées sur les données du panel.

ATTRACTIVITÉ DES FORMATIONS

Certaines spécialités sont majoritairement – voire exclusivement – préparées en CAP, d'autres en BEP. Le nombre de places offertes dans une spécialité donnée en lycée professionnel est limité, tant en CAP qu'en BEP. Le taux d'attractivité d'une formation est le rapport du nombre total de candidats filles et garçons, au nombre de places disponibles en première année de cycle (*tableau 2*). Si ce rapport est inférieur à 1, c'est que l'offre excède la demande et que la formation peine à attirer des élèves. S'il est supérieur à 1, la spécialité doit refuser des candidats, et donc sélectionner. *A priori*, toutes les places peuvent être pourvues par des élèves des deux sexes, mais il existe en réalité peu de spécialités mixtes et les demandes sont, selon les cas, majoritairement masculines ou féminines.

Ces données sur l'attractivité ne sont connues que pour les vœux d'affectation en lycée professionnel public (hors apprentissage et enseignement agricole).

Les modèles

Les modèles s'intéressent à l'orientation dans le système éducatif après la troisième, ce qui nous conduit à exclure les jeunes qui sont entrés en apprentissage avant la troisième, tous ceux qui sont sortis de l'école avant, ainsi que ceux qui ne continueront pas leurs études au-delà du collège ; et à ne pas tenir compte des réorientations éventuelles en cours de second cycle.

Nous estimons les performances scolaires qui vont influencer sur la décision d'orientation par la note au contrôle continu du brevet : ceci nous amène encore à éliminer ceux qui n'ont pas passé le brevet (qui représentent 15 % de l'échantillon).

Les deux premiers modèles présentés dans le *tableau 1* estiment :

- la probabilité d'être orienté à l'issue de la classe de troisième en filière professionnelle plutôt qu'en filière générale et technologique (modèle 1)
- la probabilité, pour ceux orientés vers une formation professionnelle, de suivre cette formation en centre de formation pour apprentis (CFA) plutôt qu'en lycée professionnel (modèle 2).

Les modèles suivants estiment la probabilité d'être dans une spécialité attractive, et ceci séparément pour les garçons (modèle 3) et pour les filles (modèle 4). Ces modèles ne s'appliquent qu'aux jeunes préparant un BEP en lycée professionnel public : l'attractivité des formations n'est connue que pour ces établissements, et les effectifs de CAP sont trop faibles.

Les variables explicatives entrées dans les modèles sont les suivantes :

- la tranche d'unité urbaine de la commune de l'établissement :
 - commune rurale ou de moins de 5 000 habitants,
 - commune de 5 000 à 20 000 habitants,
 - commune de 20 000 à 200 000 habitants,
 - commune de plus de 200 000 habitants ;
- la note au contrôle continu du brevet (moyenne des notes en français, mathématiques et première langue vivante). Lorsque l'élève a passé plusieurs fois le brevet, c'est la moyenne des différentes notes enregistrées qui a été prise en compte ;
- la CS du père.

Dans les deux premiers modèles ont été ajoutés aussi :

- le sexe de l'élève
- l'âge en troisième (la dernière troisième en cas de redoublement) : 14 ans et moins, 15 ans, 16 ans et plus ;
- le diplôme que les parents jugent le plus utile sur le marché du travail ;
- le diplôme le plus élevé du père (inconnu ou nouveau collège ou CAP-BEP/niveau bac ou plus).

Ces variables ne sont pas avérées pertinentes pour les modèles expliquant la probabilité de préparer un BEP dans une spécialité attractive (modèle 3).

⁸. Les données de SCOLARITÉ nous ont été transmises par Florence Defresne (DEP), celles sur l'attractivité des formations professionnelles par René Millot (DESCO). Qu'ils en soient remerciés.

- [1] Affichard J., Combes M.-C., Grelet Y., *Apprentis et élèves de lycée d'enseignement professionnel. L'insertion dans les entreprises*, Document n° 93, CEREQ, janvier 1994.
- [2] de Besses M., *Pratiques réussies en lycée professionnel*, Les Dossiers, n° 151, MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective, février 2004.
- [3] Boudon R., Cuin C.-H., Massot A., *L'axiomatique de l'inégalité des chances*, L'Harmattan, 2000.
- [4] Caille J.-P., Lemaire S., « Que sont devenus les élèves entrés en sixième en 1989 ? », *Données Sociales*, INSEE, novembre 2002, pp.81-92.
- [5] Caro P., Hillau B., « La logique dominante des publics scolaires. Offre de formation et environnement local », *Formation Emploi*, n° 59, La Documentation française, juillet-septembre 1997, pp.87-103.
- [6] Charlot B., Émin L., Jellab A., *L'abandon scolaire en cours de formation : le cas des élèves de BEP. CPC*, Document n° 2002/7, MEN, juin 2002.
- [7] Couppié T., Epiphane D., « Que sont les filles et les garçons devenus ? Orientation scolaire atypique et entrée dans la vie active », *Bref* n°178, CEREQ, septembre 2001.
- [8] Davaillon A., « Les trajectoires scolaires : cursus et orientations, attente des familles », *Éducation et formations*, n° 43, MEN-DEP, octobre 1995, p.145 à155.
- [9] Dubet F., *Les lycéens*, éditions du Seuil, 1991.
- [10] Duru-Bellat M., *Les inégalités sociales à l'école, genèses et mythes*, PUF, 2003.
- [11] Goux D., Maurin E., "From Education to First Job : The French Case", in Y. Shavit and W. Müller (Eds), *From School to Work: A Comparative Study of Educational Qualifications and Occupational Destinations* (pp. 104-141). Oxford: Clarendon Press, 1998.
- [12] Grelet Y., « La reproduction sociale s'inscrit dans le territoire », *Formation Emploi*, n° 87, La Documentation française, juillet-septembre 2004.
- [13] HCEEE (Haut Comité Éducation Économie Emploi), *La transition professionnelle des jeunes sortant de l'enseignement secondaire*, La documentation française, 2002.
- [14] Kirsch J.-L., "New Directions for Vocational Education in France ?", CEREQ, *Training and Employment*, nr. 15, Spring 1994.
- [15] Maurice M., Sellier F., Silvestre J.-J., *Politique d'éducation et organisation industrielle en France et en Allemagne : essai d'analyse sociétale*, PUF, 1982.
- [16] MEN, *Repères et références statistiques*, <http://www.education.gouv.fr/stateval/rers/repere.htm>
- [17] Oeuvarard F., Rosenwald F., « Les évolutions du système éducatif français », in *Rapport de la Commission de la population et du développement de l'ONU*, New-York, 31 mars-4 avril, 2003.
- [18] Shavit Y., Müller W., *From School to Work: A Comparative Study of Educational Qualifications and Occupational Destinations*, Oxford, Clarendon Press, 1998.
- [19] Tanguy L., *Quelle formation pour les employés et les ouvriers en France ?*, La Documentation française, 1991.
- [20] Thélot C., *Tel père, tel fils ?*, Bordas, 1982.
- [21] Vallet L.-A., « Quarante années de mobilité sociale en France. L'évolution de la fluidité sociale à la lumière de modèles récents », *Revue française de sociologie*, XL (1), 1999, pp. 5-64.

Les premiers bacheliers du panel : aspirations, image de soi et choix d'orientation

Les représentations des élèves du panel 1995, sept ans après leur entrée en sixième (enquête *Jeunes 2002*)

→ Trois élèves entrés en sixième en 1995 sur dix sont bacheliers sept ans plus tard, dans une série générale le plus souvent, mais aussi technologique. Une majorité de ces bacheliers « à l'heure » poursuivent leurs études dans une filière sélective de l'enseignement supérieur : CPGE ou STS le plus souvent, IUT ou école recrutant directement après le baccalauréat. L'analyse de leurs orientations à la lumière des aspirations et des représentations qu'ils ont exprimées en terminale, montre que le projet professionnel joue souvent un rôle décisif ; il explique en partie les disparités des choix faits par les filles et les garçons. Mais les inscriptions dans l'enseignement supérieur des premiers bacheliers restent largement conditionnées par leur passé scolaire : la série de leur baccalauréat, leur niveau mesuré par la mention qu'ils ont obtenue, mais aussi le contexte d'offre scolaire dans lequel ils se trouvaient en terminale ainsi que le rôle qu'ont pu jouer leurs enseignants.

5 021 jeunes du panel des élèves entrés en sixième en 1995 ont réussi leur baccalauréat en 2002, après un parcours sans redoublement dans l'enseignement secondaire : ils ne représentent qu'un peu plus de 30 % de la cohorte, proportion en très légère hausse (+ 1,5 point) par rapport au précédent panel d'élèves, entrés en sixième en 1989. Le plus souvent, ils sont lauréats d'une série générale, mais plus d'un bachelier « à l'heure » sur cinq obtient son baccalauréat dans une série technologique ; les premiers bacheliers des séries professionnelles n'apparaîtront qu'à la session 2003, puisque le baccalauréat professionnel se prépare normalement en quatre années après la classe de troisième.

Ces bacheliers « à l'heure » se situent dès leur entrée au collège parmi les meilleurs élèves : près de six sur dix (57 %) d'entre eux ont obtenu à l'évaluation de sixième des résultats qui les plaçaient dans le quartile supérieur¹. Aussi les filles, dont les résultats scolaires sont meilleurs que ceux des garçons dès la sixième, sont-elles majoritaires : six premiers bacheliers du panel sur dix sont des filles. Les parcours atypiques sont rares : alors que 68 % des élèves qui se situaient dans le quartile supérieur obtiennent leur baccalauréat sept ans plus tard, c'est le cas de moins de 3 % des élèves qui se classaient dans le quartile inférieur (tableau 1).

NOTE

1. Les élèves du panel ont été répartis en quatre groupes d'égale importance en fonction des résultats qu'ils avaient obtenus aux épreuves nationales d'évaluation organisées dans les collèges au début de la sixième.

Sylvie Lemaire
Bureau des études statistiques sur l'enseignement supérieur
Direction de l'évaluation et de la prospective

Tableau 1 – Taux d'obtention du baccalauréat des élèves du panel sept ans après leur entrée en sixième, selon leur niveau à l'entrée au collège et leur origine sociale (en %)

	Quartile supérieur		Deuxième quartile	Troisième quartile	Quartile inférieur	Ensemble du panel
		dont bac général				
Milieu supérieur	78,8	75,4	47,6	22,0	7,3	56,3
Milieu intermédiaire	65,8	56,7	37,0	13,9	3,4	33,5
Milieu populaire	57,4	46,1	27,4	10,5	2,1	17,1
Ensemble du panel	68,1	60,2	35,7	13,2	2,7	30,5

Lecture : 56,3 % des élèves entrés en sixième en 1995 appartenant au milieu supérieur ont obtenu leur baccalauréat sept ans plus tard, sans avoir redoublé dans l'enseignement secondaire. Quand les résultats aux épreuves d'évaluation les plaçaient dans le quartile supérieur, 78,8 % d'entre eux sont devenus bacheliers dans les mêmes conditions et 75,4 % ont obtenu le baccalauréat dans une série générale.

Source : Panel d'élèves du second degré recruté en 1995, MEN-DEP.

Cette situation scolaire s'accompagne d'un contexte social et familial souvent favorisé : les élèves issus du « milieu supérieur » sont près de deux fois plus nombreux parmi les premiers lauréats du baccalauréat que dans l'ensemble de la cohorte². 56 % des élèves du panel dont le chef de famille est cadre ou enseignant sont en effet parvenus au baccalauréat sans redoubler ; ce n'est le cas que de 34 % des enfants des milieux intermédiaires et de 17 % des élèves de milieu populaire. Par ailleurs, il s'agit d'élèves qui ont été moins souvent confrontés à des difficultés familiales, que ce soit la séparation de leurs parents, la maladie ou le décès de l'un d'entre eux : 80 % des bacheliers « à l'heure » vivent avec leurs deux parents, soit sept points de plus que l'ensemble des jeunes du panel.

Ces premiers bacheliers avaient été interrogés avant de quitter le lycée sur la façon dont ils avaient vécu leur scolarité et dont ils envisageaient leur avenir, ainsi que sur l'image qu'ils avaient d'eux-mêmes ; ils ont tous été interrogés à nouveau au cours de l'année 2002-2003 sur leur situation à la rentrée suivant l'obtention de leur baccalauréat, et en particulier sur leur poursuite d'études. On dispose de nombreuses données sur le parcours et l'environnement familial de ces élèves, grâce au suivi qui a été réalisé tout au long de leur scolarité : dans quelle mesure les informations recueillies sur leurs représentations et leurs attentes en terminale permettent-elles de mieux comprendre

les choix d'orientation qu'ils font à l'entrée dans l'enseignement supérieur ?

□ UNE POPULATION SOCIALEMENT ET SCOLAIREMENT HÉTÉROGÈNE...

Malgré leur caractéristique commune d'avoir effectué une scolarité linéaire depuis leur entrée au collège, les premiers bacheliers sont loin de constituer une population homogène. Les disparités de performances scolaires sont en effet importantes entre les futurs lauréats des différentes séries générales et technologiques (*graphique 1*). 73 % des bacheliers scientifiques (S) se situaient ainsi à l'entrée au collège dans le quartile supérieur ; ce n'est le cas que de 55 % des bacheliers de la série économique et sociale (ES), de 54 % des bacheliers littéraires (L) et de 24 % des bacheliers STT. L'écart des niveaux en fin de troisième – premier palier de l'orientation –, auxquels les bacheliers des différentes séries s'évaluent est surtout important en mathématiques (*graphique 2*) : interrogés en terminale, les bacheliers S estiment, pour la quasi-totalité d'entre eux, qu'ils étaient d'assez bons voire de très bons élèves en mathématiques en fin de collège (61 %), tandis que plus de six bacheliers L sur dix disent avoir éprouvé des difficultés dans cette matière. La perception de leur niveau en français en fin de troisième oppose plutôt les bacheliers généraux, dont huit sur dix considèrent qu'ils étaient bons dans cette matière, et les bacheliers technologiques, en particulier ceux de la série STI majoritairement en difficulté en français.

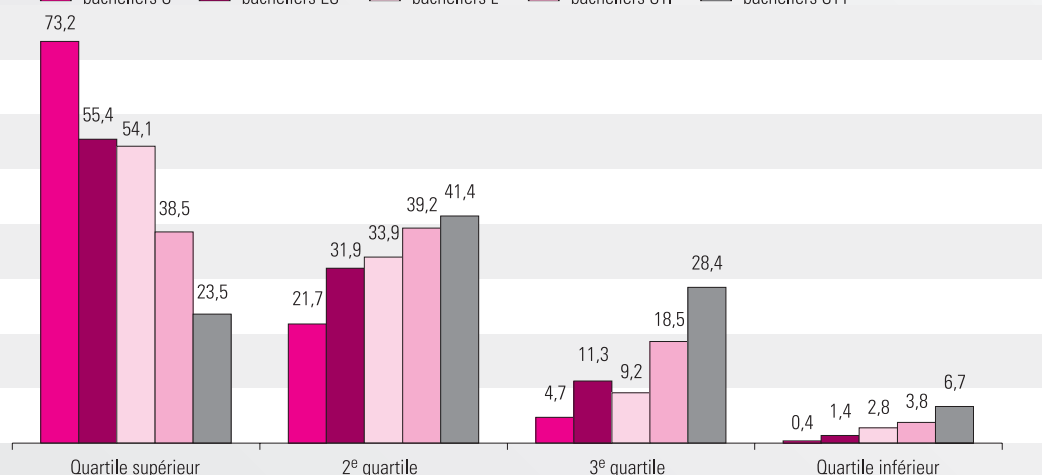
Outre la situation scolaire, l'origine sociale différencie sensiblement les premiers bacheliers. Parmi les élèves dont les résultats aux épreuves d'évaluation de

NOTE

2. Le milieu supérieur regroupe dans cet article les chefs d'entreprises, les cadres et les professions libérales, ainsi que les professeurs et professions scientifiques. Le milieu intermédiaire regroupe les agriculteurs, les artisans, les commerçants et les professions intermédiaires, y compris les instituteurs et professeurs des écoles, et le milieu populaire les employés et les ouvriers.

Graphique 1 – Niveaux à l'entrée au collège des bacheliers des principales séries (en %)

■ bacheliers S ■ bacheliers ES ■ bacheliers L ■ bacheliers STI ■ bacheliers STT

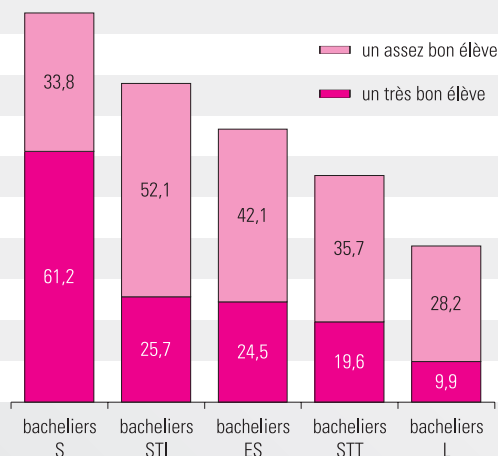


Lecture : 73,2 % des élèves du panel qui ont eu un baccalauréat S en 2002 ont eu aux épreuves d'évaluation de sixième des résultats qui les plaçaient dans le quartile supérieur.

Source : Panel d'élèves du second degré recruté en 1995, MEN-DEP.

Graphique 2 – Évaluation par les nouveaux bacheliers de leur niveau en fin de collège selon les principales séries de baccalauréat

En mathématiques se considéraient comme...



Lecture : 61,2 % des élèves du panel qui ont eu un baccalauréat S en 2002 considéraient qu'ils avaient été de très bons élèves en français en fin de troisième.

Source : Panel d'élèves du second degré recruté en 1995, enquête *Jeunes 2002*, MEN-DEP.

En français se considéraient comme...



Lecture : 52,6 % des élèves du panel qui ont eu un baccalauréat L en 2002 considéraient qu'ils avaient été de très bons élèves en français en fin de 3^e.

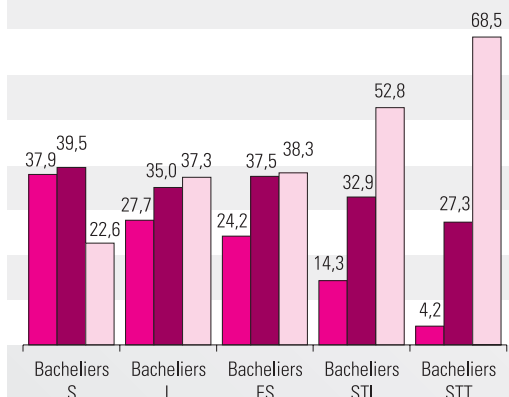
Source : Panel d'élèves du second degré recruté en 1995, enquête *Jeunes 2002*, MEN-DEP.

sixième les plaçaient parmi les meilleurs élèves, ceux qui appartiennent au milieu supérieur accèdent quasiment tous au baccalauréat dans une série générale, tandis que parmi ceux qui sont issus du milieu populaire, un sur cinq est lauréat d'une série technologique (cf. tableau 1). Ainsi, seuls 11 % des bacheliers technologiques « à l'heure » ont un père cadre ou

enseignant, contre 28 % des bacheliers ES et 29 % des bacheliers L, mais 42 % des bacheliers S. Ces disparités s'accompagnent d'écarts importants en termes de niveau de diplôme le plus élevé atteint par le père ou la mère, et par là de proximité avec l'univers de l'enseignement supérieur (graphique 3) : près de sept bacheliers STT sur dix appartiennent à la première

Graphique 3 – Niveau du diplôme le plus élevé atteint par les parents selon les principales séries du baccalauréat (en %)

■ bac + 3 ou plus ■ bac ou bac + 2 ■ non bacheliers



Lecture : 37,9 % des élèves du panel qui ont eu un baccalauréat S en 2002 ont au moins un de leurs deux parents titulaire d'un diplôme de niveau bac + 3 ou plus.

Source : Panel d'élèves du second degré recruté en 1995, MEN-DEP.

génération de bacheliers dans leur famille, tandis que plus de trois bacheliers S sur quatre ont au moins un de leurs parents bachelier, la moitié d'entre eux étant de plus titulaire d'une licence, d'une maîtrise ou du diplôme d'une grande école.

□ ... DONT LES AMBITIONS EN TERMES D'ÉTUDES SUPÉRIEURES DIFFÈRENT

Compte tenu de ce contexte différent, les familles n'envisagent pas de la même façon une poursuite d'études longues pour leur enfant : interrogés lorsque leur enfant était en quatrième, 28 % des parents des premiers lauréats de la voie générale considéraient

que le revenu de leur famille était « tout à fait suffisant » pour que leur enfant poursuive des études aussi longtemps qu'il le souhaitait, alors que ce n'était le cas que pour 15 % des parents des premiers bacheliers technologiques, une famille sur deux déclarant même avoir des revenus « un peu » voire « très insuffisants » pour cela. De fait, 74 % des parents des bacheliers généraux souhaitaient que leur enfant poursuive des études jusqu'à 20 ans et plus, soit treize points de plus que les parents des bacheliers technologiques, plus incertains. Les familles, souvent moins bien informées, ne forment pas les mêmes projets pour leurs enfants : si les deux tiers des familles des bacheliers S sont convaincus qu'un diplôme d'enseignement supérieur est le plus utile pour trouver un emploi, seuls les parents d'un bachelier STT sur trois partagent cette opinion. Une fois sur cinq les parents des bacheliers technologiques considèrent que le baccalauréat professionnel est le diplôme le plus utile.

Cet investissement inégal par rapport aux études supérieures n'est sans doute pas étranger aux ambitions différentes exprimées par les élèves quant à la suite de leur parcours de formation (*tableau 2*) : alors que deux bacheliers scientifiques sur trois ont l'intention de poursuivre leurs études au moins jusqu'à bac + 5, plus de la moitié des bacheliers STT souhaitent s'arrêter à bac + 2. Les bacheliers STI partagent ce souhait, mais un sur quatre envisage d'aller jusqu'à bac + 5. Les bacheliers L et ES sont les plus nombreux à vouloir s'arrêter à bac + 4, niveau qui correspond essentiellement à celui de la maîtrise.

Si, à une quasi-unanimité, les bacheliers disent avoir eu l'occasion de parler de leur orientation après le baccalauréat avec leurs parents ou leurs « copains », les autres membres de la famille sont un peu moins cités par les lycéens technologiques, dont

Tableau 2 – Niveau d'études souhaité par les bacheliers « à l'heure » selon leur série de baccalauréat (en %)

	Série S	Série L	Série ES	Série STI	Série STT	Ensemble des bacheliers
Bac + 1 ou bac + 2	7,4	11,8	13,1	46,5	55,4	18,0
Bac + 3	7,0	12,4	12,6	14,8	17,8	11,5
Bac + 4	9,8	20,4	21,3	7,0	10,9	13,9
Bac + 5	44,0	26,3	32,5	23,4	7,5	32,3
Plus de 5 ans après le bac	22,8	11,1	9,4	2,0	3,6	14,1
Ne sait pas	9,0	18,0	11,1	6,3	4,8	10,2

Lecture : 22,8 % des élèves du panel qui ont eu un baccalauréat S en 2002 déclaraient en terminale vouloir poursuivre leurs études plus de cinq années après le baccalauréat.

Source : Panel d'élèves du second degré recruté en 1995, enquête *Jeunes 2002*, MEN-DEP.

l'environnement familial est souvent moins initié aux différentes filières de l'enseignement supérieur (*tableau 3*). Les enseignants, à l'inverse, sont davantage sollicités par les bacheliers technologiques pour leur information, tandis que les conseillers d'orientation ne jouent auprès d'eux qu'un rôle réduit : seuls 30 % d'entre eux disent en avoir consulté un pour le choix de leur formation.

Tableau 3 – Personnes avec lesquelles les bacheliers ont eu l'occasion de parler de leur orientation après le baccalauréat (en %)

	Bacheliers généraux	Bacheliers technologiques
Leurs parents	98,2	95,3
Leurs copains	98,1	96,1
Un autre membre de la famille	77,6	72,4
Leurs professeurs	73,8	79,5
Un conseiller d'orientation	47,2	30,2

Source : Panel d'élèves du second degré recruté en 1995, enquête *Jeunes 2002*, MEN-DEP.

... SELON LEUR SÉRIE DU BAC...

Plus de la moitié (54 %) des bacheliers « à l'heure » opte pour une filière sélective (*tableau 4*) : classe préparatoire aux grandes écoles ou préparation intégrée aux écoles d'ingénieurs (CPGE) ou section de techniciens supérieurs (STS) pour les plus nombreux, chacune de ces formations attirant 16 % des bacheliers « à l'heure », mais aussi institut universitaire de technologie (IUT) ou encore école spécialisée recrutant directement après le baccalauréat (école de commerce, d'architecture, école artistique ou culturelle, école du secteur paramédical ou social...). La hausse des poursuites d'études des bacheliers « à l'heure » dans une filière sélective est de huit points par rapport au panel 1989 [1]. Les autres prennent la voie des études longues à l'université, le plus souvent pour préparer un DEUG, qui reste l'orientation la plus souvent adoptée par les bacheliers (37 %), mais

Tableau 4 – Poursuite d'études des premiers bacheliers du panel selon les principales séries du baccalauréat (en %)

	CPGE*	DEUG	PCEM	IUT	STS	Autres formations	Non poursuite d'études	Part des bacheliers
Bacheliers S	30,4	27,2	16,4	13,5	3,4	8,6	0,5	41,1
garçons	38,5	24,8	9,0	18,4	3,7	5,3	0,3	20,8
filles	22,1	29,6	24,0	8,5	3,1	11,9	0,8	20,3
Bacheliers ES	7,8	56,0	0,3	13,6	9,0	11,8	1,5	22,6
garçons	11,6	50,1	0,4	19,4	6,5	8,8	3,2	6,7
filles	6,2	58,5	0,3	11,1	10,0	13,1	0,8	15,8
Bacheliers L	9,8	68,2	-	1,6	7,4	11,1	1,9	15,1
garçons	12,0	74,7	-	1,3	-	12,0	-	2,0
filles	9,5	67,2	-	1,6	8,5	11,0	2,2	13,1
Ensemble bacheliers généraux	20,0	43,3	8,7	11,2	5,7	10,0	1,1	78,8
garçons	30,5	34,0	6,4	17,5	4,0	6,6	1,0	29,5
filles	13,6	48,9	10,0	7,5	6,7	12,1	1,2	49,3
Bacheliers STT	0,7	16,2	-	11,9	58,2	5,0	8,0	10,7
garçons	0,8	13,9	-	13,4	59,7	3,3	8,9	3,2
filles	0,6	17,1	-	11,4	57,6	5,7	7,6	7,5
Bacheliers STI**	5,9	4,9	-	20,7	62,3	4,2	2,0	5,7
Ensemble bacheliers technologiques	2,3	12,7	0,7	12,6	56,1	10,0	5,6	21,2
garçons	3,8	8,3	-	17,2	62,8	3,8	4,1	10,0
filles	1,0	16,7	1,2	8,5	50,2	15,6	6,8	11,2
Ensemble bacheliers	16,2	36,8	7,0	11,5	16,4	10,0	2,1	100,0
garçons	23,8	27,5	4,8	17,4	18,9	5,8	1,8	39,6
filles	11,3	42,9	8,4	7,7	14,8	12,7	2,2	60,4

* Y compris cycles préparatoires intégrés

** Les effectifs trop réduits de bacheliers STI n'ont pas permis de faire la distinction filles/garçons au sein de cette série.

Lecture : 30,4 % des élèves du panel qui ont eu un baccalauréat S en 2002 s'inscrivent en classe préparatoire à la rentrée suivante ; les bacheliers S représentent 41,1 % des premiers bacheliers du panel

Source : Panel d'élèves du second degré recruté en 1995, enquête sur le devenir des bacheliers (mars 2003), MEN-DEP.

aussi en premier cycle d'études médicales (PCEM) ou pharmaceutiques (PCEP).

Compte tenu de l'hétérogénéité de leurs profils, les choix faits par les bacheliers généraux diffèrent fortement selon la série de leur baccalauréat. Les bacheliers littéraires sont les plus nombreux à s'orienter en DEUG (68 %) ; les bacheliers ES s'y inscrivent également dans leur majorité, mais près d'un sur quatre s'engage dans une filière technologique courte, un IUT ou une STS tertiaires (respectivement 14 % et 9 %). Parmi les bacheliers généraux, les bacheliers S, dont l'éventail des orientations possibles est le plus ouvert, sont les moins nombreux à poursuivre en DEUG (27 %), mais 16 % d'entre eux entament des études médicales à l'université [2]. Le plus souvent ils rejoignent une classe préparatoire aux grandes écoles, généralement scientifique (25 %), mais également commerciale ou littéraire (5 %) ; souvent c'est une filière qu'ils connaissent bien, puisque 43 % des premiers bacheliers S du panel ont, dans leur entourage familial, quelqu'un qui l'a déjà empruntée. 14 % choisissent un IUT, dans une spécialité industrielle mais aussi tertiaire : leur très bon niveau dans toutes les matières leur ouvre l'accès à la quasi-totalité des filières.

Les premiers lauréats des séries technologiques sont peu nombreux à s'inscrire à l'université (13 %). Sept sur dix poursuivent dans une filière courte, le plus souvent une STS. En dépit de leur bon parcours scolaire, ils ne sont en effet que 13 % à accéder à un IUT, qui constitue pour eux une filière d'excellence, subissant à l'entrée de cette filière la concurrence des

bacheliers généraux [3]. Les bacheliers STT, moins souvent accueillis en STS ou IUT que les bacheliers STI, se retrouvent en plus grand nombre en DEUG (16 % contre 5 %). Un bachelier technologique sur dix se dirige vers des écoles recrutant après le baccalauréat : la proportion est la même que pour les bacheliers généraux.

La grande majorité (86 %) de ces premiers bacheliers, qui n'ont pris aucun retard au cours de leur scolarité secondaire, ont pu s'inscrire là où ils voulaient (tableau 5). Les bacheliers technologiques sont cependant un peu plus nombreux à ne pas avoir pu accéder à la formation souhaitée (19 %), particulièrement les bacheliers STT (22 %) ; ces derniers sont par ailleurs aussi les plus nombreux à dire qu'un vœu d'orientation leur a été refusé au cours de leur scolarité, particulièrement à l'occasion du choix de la série de première. Plus de la moitié des bacheliers des séries technologiques qui ne sont pas dans la formation supérieure de leur choix (54 %) voulait préparer un BTS. Le plus souvent, ceux qui n'ont pas pu s'inscrire là où ils voulaient se retrouvent à l'université, mais plus d'un bachelier technologique sur cinq dans cette situation interrompt ses études [4].



... ET LEUR SEXE : MANQUE DE CONFIANCE EN SOI DES FILLES ? ...

Si la série de baccalauréat influe fortement sur l'orientation d'un bachelier, elle ne la détermine pas à elle seule : alors que les deux tiers des garçons choisissent de s'inscrire dans une filière sélective, le plus souvent une CPGE, mais aussi une STS ou un IUT, un peu plus d'une fille sur deux prend la voie des études longues à l'université (cf. tableau 4). Cette différence dans les choix d'orientation, particulièrement marquée parmi les bacheliers scientifiques, se vérifie quelle que soit la série de baccalauréat, à l'exception de la série littéraire où les garçons sont très peu nombreux. Elle aboutit à cette situation paradoxale dans laquelle se retrouvent les filles, qui « s'engagent dans les filières les moins rentables professionnellement et perdent ainsi une partie du bénéfice de leur meilleure réussite scolaire » [5].

Tableau 5 – Orientation qui était souhaitée en terminale par ceux qui ne sont pas inscrits dans cette filière à la rentrée qui suit leur baccalauréat (en %)

	bacheliers généraux	bacheliers technologiques	ensemble bacheliers
CPGE	13,2	4,7	10,9
Premier cycle universitaire	15,9	15,2	15,7
IUT	19,2	16,6	18,4
STS	24,2	53,8	32,3
Écoles	27,5	9,7	22,7
<i>Part de ceux qui ne sont pas dans la formation souhaitée</i>	13,1	19,0	14,3

Lecture : 13,1 % des premiers bacheliers généraux ne sont pas dans la formation souhaitée. 13,2 % d'entre eux voulaient s'inscrire en CPGE.

Source : Panel d'élèves du second degré recruté en 1995, enquête sur le devenir des bacheliers (mars 2003), MEN-DEP.

La faiblesse des inscriptions des filles dans les filières les plus sélectives (CPGE ou IUT) pourrait-elle s'expliquer par un manque de confiance en elles ? La mesure par une échelle socio-affective du degré de confiance en soi des bacheliers du panel révèle la distance très grande qui sépare les garçons et les filles (*tableau 6*)³. 34 % des filles se retrouvent dans le groupe des élèves dont la confiance en soi est la plus faible, alors que ce n'est le cas que de 15 % des garçons ; à l'inverse 44 % de ces derniers se situent parmi ceux qui expriment la plus forte confiance en eux. Cette polarisation des uns et des autres aux extrémités opposées de l'échelle est commune à toutes les séries et se constate quelle que soit la filière empruntée.

Pourtant, les filles ne sous-estiment pas leurs bons résultats scolaires. Ainsi, les bachelières S considèrent beaucoup plus souvent que les garçons qu'elles étaient de très bonnes élèves en français en fin de collège (31 % contre 17 %), et elles sont un peu plus nombreuses également à dire qu'elles étaient très bonnes en mathématiques (62 % contre 60 %). Si on ne retient que l'ensemble des élèves qui se considèrent

comme de très bons élèves en mathématiques, les filles, qui par ailleurs n'ont pas toutes choisi la série S malgré leur niveau dans cette discipline, prennent des orientations très différentes de celles des garçons dans l'enseignement supérieur (*tableau 7*) : 33 % des garçons vont dans ce cas en CPGE scientifique contre 13 % des filles. En outre, près d'un garçon sur cinq s'oriente vers un IUT industriel ou une STS du secteur de la production, contre à peine 5 % des filles. Celles-ci de leur côté se dirigent le plus souvent vers un DEUG non scientifique (22 %), majoritairement en lettres et sciences humaines. Une des explications à cette situation tient sans doute à leur polyvalence, qui les attire vers des disciplines variées : parmi les filles qui se considèrent comme très bonnes en mathématiques, quatre sur dix s'estiment également très

NOTE

3. Un indicateur de confiance en soi a été construit à partir des réponses des jeunes du panel à trois questions permettant de l'évaluer ; l'ensemble des élèves du panel ont été répartis en trois groupes en fonction des scores qu'ils ont obtenus (cf. article de J.-P. Caille et S. O'Prey).

Tableau 6 – Degré de confiance en soi des garçons et des filles selon leur série de baccalauréat (en %)

	Forte confiance en soi	Confiance en soi moyenne	Faible confiance en soi
S	34,8	40,9	24,3
garçons	43,9	41,9	14,2
filles	25,7	40,0	34,3
ES	30,9	41,6	27,5
garçons	39,8	42,9	17,3
filles	27,2	41,1	31,7
L	27,5	35,1	37,4
garçons	40,7	32,1	27,2
filles	25,6	35,6	38,8
Bacheliers généraux	32,3	40,1	27,6
garçons	42,8	41,5	15,7
filles	26,2	39,2	34,6
STT	31,0	43,5	25,5
garçons	44,0	43,2	12,8
filles	26,1	43,6	30,3
STI*	45,5	39,6	14,9
Bacheliers technologiques	35,6	41,4	23,0
garçons	46,8	41,2	12,0
filles	25,9	41,6	32,5
Ensemble bacheliers	33,0	40,3	26,7
garçons	43,8	41,4	14,8
filles	26,1	39,6	34,3

* Les effectifs trop réduits de bachelières STI n'ont pas permis de faire la distinction filles/garçons au sein de cette série.

Lecture : 34,8 % des bacheliers S expriment un degré de confiance en soi qui les situe dans le groupe supérieur par rapport à l'ensemble des élèves du panel ; c'est le cas de 33 % de l'ensemble des bacheliers, soit une proportion équivalente à celle de l'ensemble des jeunes du panel.

Source : Panel d'élèves du second degré recruté en 1995, enquête *Jeunes 2002*, MEN-DEP.

Tableau 7 – Principales orientations prises par les garçons et les filles qui se considéraient comme de très bons élèves en mathématiques en fin de collège (en %)

	Garçons	Filles
CPGE scientifiques	32,8	12,5
CPGE commerciales ou littéraires	5,3	7,1
IUT secondaires	11,9	3,4
IUT tertiaires	7,1	5,5
STS production	7,4	1,4
STS services	4,4	6,9
DEUG droit/sciences éco/AES	4,6	8,9
DEUG lettres/langues	1,2	6,6
DEUG sciences humaines	2,6	6,7
DEUG non scientifiques	8,4	22,2
DEUG sciences	8,1	10,5
PCEM/PCEP	7,5	16,9
Autres formations	7,1	13,6
Part dans l'ensemble des bacheliers	42,3	34,2

Lecture : 42,3 % des garçons qui ont eu leur baccalauréat en 2002 considéraient qu'ils étaient de très bons élèves en mathématiques en fin de troisième ; 32,8 % d'entre eux s'inscrivent en CPGE scientifique.

Source : Panel d'élèves du second degré recruté en 1995, enquête sur le devenir des bacheliers (mars 2003), MEN-DEP.

bonnes en français, alors que ce n'est le cas que de 22 % des garçons.

Mais ces disparités d'orientation tiennent sans doute essentiellement à une différence de choix professionnels : près d'une bachelière S sur quatre s'engage en effet dans des études de médecine (cf. tableau 4). Aussi, si on prend en compte la sélection très forte qui s'opère en fin de 1^{ère} année des études médicales, les filles sont quasiment aussi nombreuses que les garçons à opter pour l'un des deux types d'études les plus longues et « sélectives » ouvertes aux bacheliers S (46 % contre 47,5 %), réalisant ainsi des choix d'orientation qui ne permettent pas de retenir l'hypothèse d'un simple manque d'ambition de leur part.

NOTE

4. Les projets professionnels ont été regroupés en 15 grandes familles. Le codage des projets professionnels a été effectué sur la base d'une nomenclature très proche de celle utilisée par Emmanuelle Nauze-Fichet dans son article, avec cependant un certain nombre de différences destinées à tenir compte de la spécificité de la population étudiée ici, constituée uniquement de bacheliers des séries générales et technologiques. Les principales différences concernent les différents domaines industriels qui ont été regroupés en un seul, les professions juridiques qui ont été isolées de la fonction publique, au sein de laquelle ont été regroupées l'armée et la police. Enfin les métiers de la santé et de l'action sociale ont été isolés.

... OU FAÇON DIFFÉRENTE D'ENVISAGER L'AVENIR ?

Le projet professionnel tient en effet une place importante pour les filles : près d'une bachelière sur deux (48 %) dit en terminale avoir une idée précise du métier qu'elle veut faire plus tard, alors que ce n'est le cas que de 38 % des lycéens. Les filles semblent d'ailleurs plus préoccupées par leur avenir professionnel : une sur trois dit en parler « très souvent » avec ses parents, contre moins d'un garçon sur cinq. Elles sont de fait beaucoup plus inquiètes : 63 % des garçons se disent optimistes, soit dix points de plus que les filles, et cette plus grande inquiétude des filles se retrouve quelle que soit la filière suivie dans l'enseignement supérieur (tableau 8). Cette situation tient peut-être en partie aux métiers ou domaines professionnels⁴ dans lesquels elles souhaitent s'engager, qui diffèrent fortement de ceux des garçons et dont les débouchés sont souvent incertains (tableau 9). La polarisation de leurs projets professionnels autour des métiers de l'art et de la communication, de l'enseignement, mais surtout des professions de santé et à caractère social est en effet très forte : parmi l'ensemble des bacheliers « à l'heure », près d'une fille sur quatre est

Tableau 8 – L'attitude face à l'avenir professionnel en fonction de l'orientation dans l'enseignement supérieur

se disent...	Plutôt optimistes	Plutôt inquiets	Ne savent pas
CPGE	67,9	10,8	21,3
garçons	73,3	5,6	21,1
filles	60,4	18,1	21,5
Premier cycle universitaire	50,2	23,3	26,5
garçons	54,0	15,1	30,9
filles	48,7	26,7	24,6
IUT	61,8	13,6	24,6
garçons	64,9	9,9	25,2
filles	57,3	19,0	23,7
STS	60,8	15,8	23,4
garçons	66,6	11,3	22,1
filles	56,2	19,4	24,4
Ensemble bacheliers	57,1	18,5	24,4
garçons	63,2	11,7	25,1
filles	53,2	22,9	23,9

Lecture : 67,9 % des bacheliers « à l'heure » du panel inscrits en CPGE se disent optimistes face à leur avenir. C'est le cas de 57,1 % de l'ensemble des bacheliers.

Source : Panel d'élèves du second degré recruté en 1995, enquête Jeunes 2002 et Enquête sur le devenir des bacheliers (mars 2003), MEN-DEP.

Tableau 9 – Projets professionnels exprimés par les bacheliers en fin de terminale (en %)

	Ensemble des bacheliers			Bacheliers S		
	Ensemble	Garçons	Filles	Ensemble	Garçons	Filles
Santé et action sociale	18,1	7,7	24,4	24,5	12,0	36,4
Commerce, gestion, finances	17,1	15,3	18,1	8,6	8,0	9,2
Industrie/informatique	16,2	35,7	4,5	26,2	43,8	9,6
Communication, culture, arts et spectacles	12,8	9,1	15,0	7,1	6,8	7,3
Enseignement	10,7	5,8	13,7	7,2	4,5	9,8
Études et recherche	8,5	8,9	8,3	15,3	13,3	17,1
Fonction publique	4,3	4,5	4,2	2,9	3,1	2,8
Professions juridiques	4,1	1,9	5,4	1,6	0,5	2,6
Agriculture et environnement	3,0	5,6	1,4	3,5	4,8	2,3
Divers	5,2	5,5	5,0	3,1	3,2	2,9
Ensemble	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Lecture : 18,1 % des bacheliers souhaitent exercer un métier dans le domaine de la santé ou de l'action sociale.

Source : Panel d'élèves du second degré recruté en 1995, enquête *Jeunes 2002*, MEN-DEP.

attirée par ces professions, soit trois fois plus que les garçons. La concentration des projets des garçons autour de l'industrie ou l'informatique est plus forte encore : 36 % des garçons envisagent de travailler dans ces domaines, contre à peine 5 % des filles. Si on se limite aux bacheliers scientifiques, dont les débouchés possibles sont pourtant très nombreux, la polarisation s'accroît : 44 % des garçons veulent se diriger vers l'industrie ou l'informatique, contre à peine 10 % des filles, 36 % d'entre elles optant pour le secteur médical ou paramédical.

De tels choix tendent à renforcer la présence des femmes au sein de professions où elles ont toujours été très nombreuses ; mais ces secteurs fortement féminisés comme la santé, l'éducation ou le social, qui constituent des univers professionnels réglementés où la reconnaissance de la formation est forte, sont également ceux où les disparités d'insertion professionnelle entre les deux sexes sont les plus faibles [6]. Meilleures conditions d'insertion, mais aussi meilleur déroulement de carrière : l'attrait des emplois du secteur public pour les filles peut ainsi s'expliquer par le fait que ces emplois sont associés, par rapport aux professions supérieures du privé, à une rémunération relativement peu élevée des diplômés universitaires, mais aussi à des garanties collectives de carrière, à une moindre pénalisation des temps partiels et des interruptions associées aux contraintes parentales [7]. Il est vraisemblable que les filles intègrent ces éléments lorsqu'elles forment leur projet professionnel. Ainsi, l'attrait de la médecine pour les femmes peut certes s'expliquer par une certaine

représentation du métier qui concorde avec des rôles sociaux traditionnellement considérés comme féminins, mais il se justifie également par la grande diversité des modes d'exercice du métier, qui leur offre la possibilité de moduler leur activité. À l'inverse, la comparaison de la « rentabilité » des études de médecine au regard de celle d'autres filières de l'enseignement supérieur, comme les grandes écoles, qui correspondent davantage à un modèle « canonique » de réussite, tendrait à éloigner les garçons de la filière médicale [8].

Les attentes exprimées par les garçons et les filles à l'égard de leur futur métier corroborent ces éléments (tableau 10). « Travailler dans un domaine qui les passionne » est un souhait qui domine parmi les premiers bacheliers, partagé par près de trois sur quatre d'entre eux. Mais il est plus présent encore parmi les filles et domine fortement chez tous ceux qui s'engagent dans des études médicales, tandis que le fait de bien gagner leur vie compte davantage pour les garçons, et plus généralement pour ceux qui choisissent une filière sélective, particulièrement un IUT. Les autres attentes sont moins citées, avec un poids qui varie sensiblement selon les cas : les filles attachent plus d'importance à rencontrer beaucoup de personnes et à voyager, mais surtout à la garantie de l'emploi. Les garçons sont quant à eux plus sensibles au fait d'« avoir suffisamment de temps libre ». Une enquête réalisée à la rentrée 2004 auprès des nouveaux bacheliers S confirme ce résultat : si tous accordent la même place au fait d'avoir un métier qui leur laisse du temps, préoccupation qui devance largement le fait d'« avoir

Tableau 10 – Attentes des nouveaux bacheliers à l'égard de leur futur métier selon leur orientation dans l'enseignement supérieur (en %)

	Travailler dans un domaine qui vous passionne	Bien gagner sa vie	Avoir la garantie de l'emploi	Avoir assez de temps libre	Voyager	Rencontrer beaucoup de personnes
CPGE	76,3	64,4	14,7	14,4	14,6	9,5
garçons	76,3	70,6	9,5	16,8	11,2	8,6
filles	76,3	56,0	21,7	11,2	19,4	10,8
PCEM	83,9	59,0	23,1	14,8	11,1	16,3
garçons	78,0	66,5	22,3	24,4	10,0	12,5
filles	86,2	56,2	23,5	11,2	11,6	17,8
1^{er} cycle universitaire	73,9	53,8	22,7	17,3	14,1	13,3
garçons	69,0	57,2	20,7	26,0	11,3	9,6
filles	75,9	52,4	23,6	13,7	15,3	14,8
IUT	69,4	74,0	21,2	18,7	6,6	6,9
garçons	66,8	79,3	17,5	22,1	6,0	4,2
filles	73,2	66,2	26,7	13,8	7,4	10,9
STS	66,9	68,2	27,5	11,1	12,0	11,5
garçons	67,1	69,1	21,0	14,6	8,3	5,0
filles	66,8	67,4	32,7	8,2	14,9	16,7
Ensemble bacheliers	73,5	60,5	22,0	15,1	12,9	12,6
garçons	70,2	67,3	17,4	20,4	10,0	8,1
filles	75,6	56,3	25,0	11,7	14,7	15,4

Lecture : 76,3 % des bacheliers « à l'heure » inscrits en CPGE citent le fait de « travailler dans un domaine qui les passionne » parmi leurs deux principales attentes à l'égard de leur futur métier.

Source : Panel d'élèves du second degré recruté en 1995, enquête *Jeunes 2002* et enquête sur le devenir des bacheliers (mars 2003), MEN-DEP.

des perspectives d'évoluer », pour les garçons ce sera « du temps libre pour faire autre chose », tandis que les filles privilégient le fait d'« avoir un emploi du temps compatible avec la vie familiale » [9].

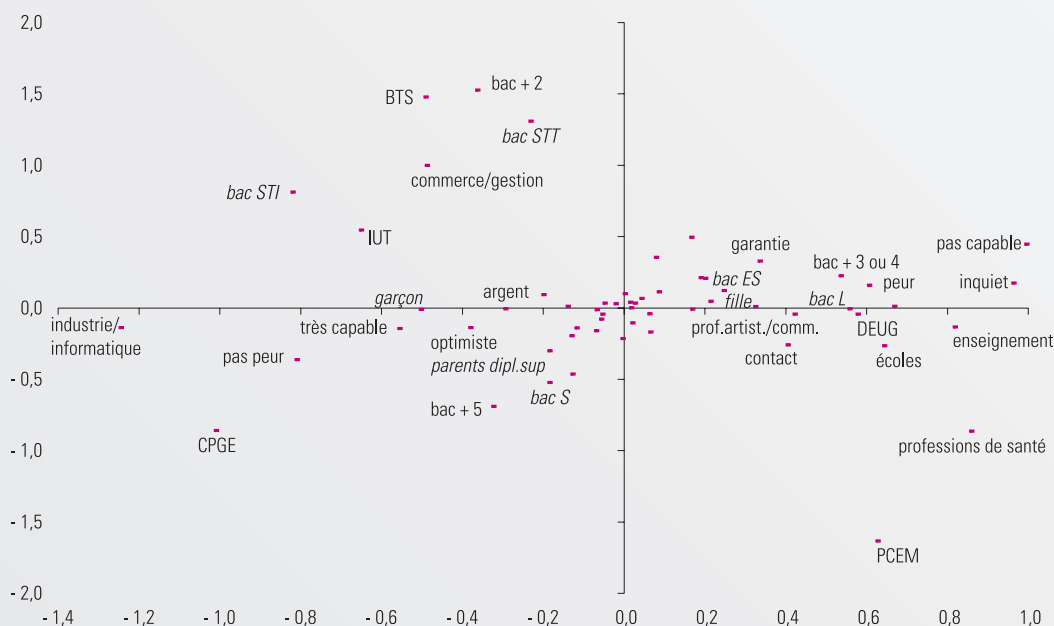
Une analyse des correspondances multiples avec comme variables actives les attentes et les projets des futurs bacheliers permet de caractériser les différents profils des lycéens selon les filières qu'ils choisissent à l'entrée dans l'enseignement supérieur (*graphique 4*). Le premier axe met en évidence une nette corrélation entre optimisme et confiance en soi⁵, particulièrement liés au souhait de travailler dans le domaine de l'industrie ou l'informatique, ainsi qu'à l'importance accordée au salaire ; ils se retrouvent chez les garçons, titulaires d'un baccalauréat STI ou S, inscrits dans une filière sélective. À l'opposé, l'inquiétude et l'absence

de confiance en soi sont nettement associées au choix des métiers de la santé et de l'enseignement, à une population féminine, inscrite à l'université ou dans des écoles, soucieuse d'avoir la garantie de l'emploi mais aussi un métier qui permette des contacts. Le second axe oppose les bacheliers en fonction de leurs ambitions en termes de niveau d'études souhaité : on retrouve à une extrémité ceux qui s'engagent dans les études de médecine, mais aussi en CPGE, plus généralement les bacheliers S, dont les parents ont souvent fait des études supérieures longues et disposent d'un revenu élevé, et à l'autre extrémité ceux qui préparent un BTS et ne souhaitent prolonger leurs études que deux ans après le baccalauréat, particulièrement les bacheliers STT.

NOTE

5. La mesure de la confiance en soi a été introduite ici à travers les deux questions, sur les trois qui sont les plus susceptibles d'influer sur le choix d'une orientation : d'une part, « je me sens capable de faire les choses aussi bien que les autres », d'autre part, « quand j'entreprends quelque chose, j'ai souvent peur de ne pas réussir ».

Graphique 4 – Profils des premiers étudiants du panel 95



Source : Panel d'élèves du second degré recruté en 1995, enquête *Jeunes 2002* et enquête sur le devenir des bacheliers (mars 2003), MEN-DEP.

□ L'IMPORTANCE DU PROFIL MAIS AUSSI DU CONTEXTE SCOLAIRES À L'ENTRÉE DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Parmi tous ces facteurs de différenciation des bacheliers à l'heure, lesquels vont jouer le rôle le plus important au moment du choix d'une orientation dans l'enseignement supérieur ? L'analyse « toutes choses égales par ailleurs » de l'effet de leurs différentes caractéristiques sur la probabilité d'opter ou non pour une filière montre que c'est leur profil scolaire qui a l'influence significativement la plus importante (*tableaux 11 à 14, modèles 1*). La série de baccalauréat est ainsi déterminante pour l'entrée en DEUG d'un bachelier général : un bachelier de la série S a une probabilité beaucoup moins forte de s'orienter dans cette voie qu'un bachelier ES ou L. De même, le fait pour un bachelier technologique de ne pas avoir eu son baccalauréat dans la série STI ou STT réduit nettement ses chances d'intégrer une STS, pour des raisons essentiellement de débouchés en termes d'offre de formation. La mention au baccalauréat, utilisée ici comme indicateur du niveau d'un élève, joue un rôle

plus important encore, particulièrement pour l'entrée en CPGE : un bachelier S n'accède quasiment jamais à cette filière lorsque ses résultats ne lui ont pas permis d'obtenir une mention. À l'inverse, un bachelier général a, toutes choses égales par ailleurs, une probabilité beaucoup moins grande de s'inscrire en DEUG s'il a eu une mention bien ou très bien. Pour l'entrée en IUT, le rôle de la mention s'exerce dans un sens opposé selon le type de baccalauréat : un bachelier général qui a eu une mention va beaucoup moins souvent en IUT que s'il n'en a pas eu, tandis qu'un bachelier technologique a une probabilité plus grande d'être admis en IUT s'il a eu une mention.

D'autres variables liées à l'environnement scolaire du lycéen lorsqu'il était en terminale ne sont pas sans effet sur les choix qu'il va faire. La taille de la commune d'implantation de son établissement donne une indication sur l'offre locale de formation : toutes choses égales par ailleurs, être scolarisé en terminale en Île-de-France, qui concentre 30 % des CPGE, favorise l'entrée dans cette filière, tandis que la probabilité d'une orientation en IUT est un peu plus grande dans les villes de taille moyenne (50 à 200 000 habitants) où les IUT se sont surtout développés. La présence de formations supérieures au sein même de l'établissement a également un impact

Tableau 11 – Impact des différentes caractéristiques des bacheliers généraux « à l'heure » sur la probabilité d'entrer en CPGE

Modalité de référence constante	Modalités actives	Modèle 1	Modèle 2
		- 1,75	- 2,01
Sexe			
<i>Garçon</i>	Fille	- 0,91***	- 0,33**
PCS du chef de famille			
<i>Milieu intermédiaire</i>	Milieu supérieur	n.s.	n.s.
	Milieu populaire	n.s.	n.s.
Diplôme le plus élevé des parents			
<i>Baccalauréat ou diplôme de niveau bac + 2</i>	Diplôme de niveau bac + 3 ou plus	n.s.	n.s.
	Aucun parent bachelier	n.s.	n.s.
Rapport à l'immigration			
<i>Aucun parent immigré</i>	Au moins un des parents immigré	n.s.	n.s.
Adéquation entre niveau de revenu et poursuite d'études aussi longtemps que le jeune le souhaite			
<i>Très ou un peu insuffisant</i>	Très ou un peu insuffisant	n.s.	n.s.
	Tout à fait suffisant	0,50***	0,58***
<i>Juste suffisant</i>	Non réponse à l'enquête famille	n.s.	n.s.
Âge d'entrée en sixième			
<i>11 ans ou plus</i>	10 ans	0,35*	n.s.
Série de baccalauréat			
<i>ES</i>	S	1,27***	1,51***
	L	n.s.	n.s.
Mention au bac			
<i>Assez bien</i>	Passable	- 1,56***	- 1,65***
	Bien ou très bien	1,14***	1,25***
Taille de la commune d'implantation de l'établissement de terminale			
<i>200 000 à 2 millions habitants</i>	< 50 000 hab.	n.s.	n.s.
	50 000 à 200 000 hab.	n.s.	0,37*
	Ile-de-France	0,67***	0,69***
Type d'établissement en terminale			
<i>Public</i>	Privé	n.s.	n.s.
Présence d'une CPGE dans l'établissement			
<i>Non</i>	Oui	0,44***	0,47***
A parlé de son orientation avec ses professeurs			
<i>Oui</i>	Non	- 0,97***	- 0,92***
A parlé de son orientation avec un conseiller d'orientation			
<i>Non</i>	Oui	n.s.	n.s.
Représentations et projets (enquête <i>Jeunes 2002</i>)			
Attentes par rapport au futur métier			
Travailler dans un domaine qui vous passionne			
<i>Oui</i>	Non		n.s.
Bien gagner sa vie			
<i>Oui</i>	Non		n.s.
Avoir la garantie de l'emploi			
<i>Non</i>	Oui		n.s.
Avoir suffisamment de temps libre			
<i>Non</i>	Oui		- 0,47**
Projet professionnel			
<i>Aucun projet</i>	Industrie ou informatique		0,52**
	Commerce, gestion, finances		n.s.
	Professions de santé et sociales		- 3,12***
	Enseignement		- 0,77**
	Professions artistiques, culture, communication		- 0,69**
	Autre projet		n.s.
Confiance en soi			
Se sent capable de faire les choses aussi bien que les autres	Pas du tout ou pas vraiment d'accord		- 0,51**
<i>Plutôt d'accord</i>	Tout à fait d'accord		n.s.
A souvent peur de ne pas réussir			
<i>Pas vraiment d'accord</i>	Plutôt ou tout à fait d'accord		n.s.
	Pas du tout d'accord		0,49**

*** p < .001 ; ** p < .01 ; * p < .05

Modèle 1 : caractéristiques scolaires et socio-démographiques. Modèle 2 : modèle 1 + projets et représentations du futur bachelier

Lecture : Toutes choses égales par ailleurs, une fille ira moins souvent en CPGE qu'un garçon qui partage les mêmes caractéristiques puisque le coefficient est négatif (- 0,91) et significatif (p < .001). Lorsque les représentations et les projets professionnels des jeunes sont pris en compte, l'impact négatif associé au fait d'être une fille plutôt qu'un garçon demeure, mais l'ampleur de l'effet diminue puisque le coefficient n'est plus que de - 0,33.

Source : Panel d'élèves du second degré recruté en 1995, enquête *Jeunes 2002* et enquête sur le devenir des bacheliers (mars 2003), MEN-DEP.

Tableau 12 – Impact des différentes caractéristiques des bacheliers généraux « à l'heure » sur la probabilité d'entrer en DEUG

Modalité de référence constante	Modalités actives	Modèle 1	Modèle 2
		- 0,12	0,18
Sexe			
<i>Garçon</i>	Fille	0,28***	n.s.
PCS du chef de famille	Milieu supérieur	n.s.	n.s.
<i>Milieu intermédiaire</i>	Milieu populaire	n.s.	n.s.
Diplôme le plus élevé des parents	Diplôme de niveau bac + 3 ou plus	n.s.	n.s.
<i>Baccalauréat ou diplôme de niveau bac + 2</i>	Aucun parent bachelier	n.s.	n.s.
Rapport à l'immigration			
<i>Aucun parent immigré</i>	Au moins un des parents immigré	n.s.	n.s.
Adéquation entre niveau de revenu et poursuite d'études aussi longtemps que le jeune le souhaite	Très ou un peu insuffisant	n.s.	n.s.
<i>Juste suffisant</i>	Tout à fait suffisant	n.s.	n.s.
Série de bac	S	- 0,96***	- 1,01***
<i>ES</i>	L	0,51***	n.s.
Mention au bac	Passable	0,20*	n.s.
<i>Assez bien</i>	Bien ou très bien	- 0,63***	- 0,89***
Taille de la commune d'implantation de l'établissement de terminale	< 50 000 hab.	n.s.	n.s.
	50 000 à 200 000 hab.	n.s.	n.s.
	200 000 à 2 millions hab.	n.s.	n.s.
Type d'établissement en terminale			
<i>Public</i>	Privé	- 0,32**	- 0,23*
Présence d'une CPGE dans l'établissement			
<i>Non</i>	Oui	- 0,35***	- 0,40***
A parlé de son orientation avec ses professeurs			
<i>Oui</i>	Non	n.s.	0,24*
A parlé de son orientation avec un conseiller d'orientation			
<i>Non</i>	Oui	n.s.	n.s.
Représentations et projets (enquête Jeunes 2002)			
Attentes par rapport au futur métier			
<i>Oui</i>	Non		n.s.
Bien gagner sa vie			
<i>Oui</i>	Non		n.s.
Avoir la garantie de l'emploi			
<i>Non</i>	Oui		n.s.
Avoir suffisamment de temps libre			
<i>Non</i>	Oui		0,29*
Projet professionnel	Industrie ou informatique		- 1,03***
<i>Aucun projet</i>	Commerce, gestion, finances		- 1,43***
	Professions de santé et sociales		- 1,07***
	Enseignement		2,19***
	Professions artistiques, culture, communication		- 0,38*
	Autre projet		0,45**
Confiance en soi			
Se sent capable de faire les choses aussi bien que les autres	Pas du tout ou pas vraiment d'accord		0,35**
<i>Plutôt d'accord</i>	Tout à fait d'accord		n.s.
A souvent peur de ne pas réussir	Plutôt ou tout à fait d'accord		n.s.
<i>Pas vraiment d'accord</i>	Pas du tout d'accord		- 0,29*

*** p < .001 ; ** p < .01 ; * p < .05

Modèle 1 : caractéristiques scolaires et sociodémographiques. Modèle 2 : modèle 1 + projets et représentations du futur bachelier

Lecture : Toutes choses égales par ailleurs, une fille ira plus souvent en DEUG qu'un garçon qui partage les mêmes caractéristiques puisque le coefficient est positif (0,28) et significatif (p < .001). Lorsque les représentations et les projets professionnels des jeunes sont pris en compte, l'impact positif associé au fait d'être une fille plutôt qu'un garçon devient non significatif.

Source : Panel d'élèves du second degré recruté en 1995, enquête *Jeunes 2002* et enquête sur le devenir des bacheliers (mars 2003), MEN-DEP.

Tableau 13 – Impact des différentes caractéristiques des bacheliers « à l'heure » sur la probabilité d'entrer dans un IUT

Modalité de référence constante	Modalités actives	Modèle 1	Modèle 2
		- 1,38	- 1,44
Sexe			
<i>Garçon</i>	Fille	- 1,01***	-0,48***
PCS du chef de famille			
<i>Milieu intermédiaire</i>	Milieu supérieur	n.s.	n.s.
	Milieu populaire	n.s.	n.s.
Diplôme le plus élevé des parents			
<i>Baccalauréat ou diplôme de niveau bac + 2</i>	Diplôme de niveau bac + 3 ou plus	- 0,43**	n.s.
	Aucun parent bachelier	n.s.	n.s.
Rapport à l'immigration			
<i>Aucun parent immigré</i>	Au moins un des parents immigré	n.s.	n.s.
Adéquation entre niveau de revenu et poursuite d'études aussi longtemps que le jeune le souhaite			
<i>Très ou un peu insuffisant</i>	Très ou un peu insuffisant	n.s.	n.s.
<i>Tout à fait suffisant</i>	Tout à fait suffisant	n.s.	n.s.
<i>Juste suffisant</i>	Non réponse à l'enquête famille	- 0,62**	- 0,80**
Type de bac et mention			
<i>Bac général sans mention</i>	Bac général avec mention	- 0,65***	- 0,79***
	Bac technologique avec mention	0,43**	n.s.
	Bac technologique sans mention	- 0,80***	- 1,23***
Taille de la commune d'implantation de l'établissement de terminale			
<i>< 50 000 hab.</i>	< 50 000 hab.	n.s.	0,37*
<i>50 000 à 200 000 hab.</i>	50 000 à 200 000 hab.	0,31*	0,32*
<i>200 000 à 2 millions habitants</i>	Ile-de-France	n.s.	n.s.
Type d'établissement en terminale			
<i>Public</i>	Privé	n.s.	n.s.
Présence d'une CPGE dans l'établissement			
<i>Non</i>	Oui	n.s.	n.s.
Présence d'une STS dans l'établissement			
<i>Oui</i>	Non	n.s.	n.s.
A parlé de son orientation avec ses professeurs			
<i>Oui</i>	Non	n.s.	n.s.
A parlé de son orientation avec un conseiller d'orientation			
<i>Non</i>	Oui	0,38***	0,40***
Représentations et projets (enquête <i>Jeunes 2002</i>)			
<i>Attentes par rapport au futur métier</i>			
<i>Travailler dans un domaine qui vous passionne</i>			
<i>Oui</i>	Non		n.s.
<i>Bien gagner sa vie</i>	Non		- 0,60***
<i>Oui</i>	Oui		0,35*
<i>Avoir la garantie de l'emploi</i>	Oui		0,35*
<i>Non</i>	Oui		0,55***
<i>Avoir suffisamment de temps libre</i>	Oui		0,55***
<i>Non</i>	Oui		0,89***
Projet professionnel			
<i>Aucun projet</i>	Industrie ou informatique		0,90***
	Commerce, gestion, finances		- 1,37***
	Professions de santé et sociales		- 3,27***
	Enseignement		- 0,83**
	Professions artistiques, culture, communication		n.s.
	Autre projet		n.s.
Confiance en soi			
<i>Se sent capable de faire les choses aussi bien que les autres</i>	Pas du tout ou pas vraiment d'accord		n.s.
<i>Plutôt d'accord</i>	Tout à fait d'accord		n.s.
À souvent peur de ne pas réussir			
<i>Pas vraiment d'accord</i>	Plutôt ou tout à fait d'accord		n.s.
	Pas du tout d'accord		n.s.

*** P < .001 ; ** p < .01 ; * p < .05

Modèle 1 : caractéristiques scolaires et sociodémographiques. Modèle 2 : modèle 1 + projets et représentations du futur bachelier

Lecture : Toutes choses égales par ailleurs, une fille ira moins souvent dans un IUT qu'un garçon qui partage les mêmes caractéristiques puisque le coefficient est négatif (- 1,01) et significatif (p < .001). Lorsque les représentations et les projets professionnels des jeunes sont pris en compte, l'impact négatif associé au fait d'être une fille plutôt qu'un garçon demeure, mais l'ampleur de l'effet diminue puisque le coefficient n'est plus que de - 0,48.

Source : Panel d'élèves du second degré recruté en 1995, enquête *Jeunes 2002* et enquête sur le devenir des bacheliers (mars 2003), MEN-DEP.

Tableau 14 – Impact des différentes caractéristiques des bacheliers technologiques « à l'heure » sur la probabilité d'entrer dans une STS

Modalité de référence constante	Modalités actives	Modèle 1	Modèle 2
		0,46	- 0,02
Sexe			
<i>Garçon</i>	Fille	- 0,38**	n.s.
PCS du chef de famille			
<i>Milieu intermédiaire ou supérieur</i>	Milieu populaire	n.s.	n.s.
Diplôme le plus élevé des parents			
<i>Baccalauréat ou plus</i>	Pas de diplôme ou diplôme inférieur au baccalauréat	n.s.	n.s.
Rapport à l'immigration			
<i>Aucun parent immigré</i>	Au moins un des parents immigré	- 0,50**	- 0,49**
Adéquation entre niveau de revenu et poursuite d'études aussi longtemps que le jeune le souhaite			
<i>Très ou un peu insuffisant</i>	Très ou un peu insuffisant	n.s.	n.s.
<i>Tout à fait suffisant</i>	Tout à fait suffisant	n.s.	n.s.
<i>Juste suffisant</i>	Non réponse à l'enquête famille	n.s.	n.s.
Série de bac			
<i>STT</i>	STI	n.s.	n.s.
	Autre série technologique	- 0,55**	0,64**
Mention au bac			
<i>Pas de mention</i>	Mention	- 0,36**	- 0,40**
Taille de la commune d'implantation de l'établissement de terminale			
	< 50 000 hab.	n.s.	n.s.
	50 000 à 200 000 hab.	n.s.	n.s.
	200 000 à 2 millions hab.	n.s.	n.s.
Type d'établissement en terminale			
<i>Public</i>	Privé	n.s.	0,42*
Présence d'une STS dans l'établissement			
<i>Non</i>	Oui	- 0,49**	- 0,43*
A parlé de son orientation avec ses professeurs			
<i>Oui</i>	Non	- 0,51**	- 0,53**
A parlé de son orientation avec un conseiller d'orientation			
<i>Non</i>	Oui	n.s.	n.s.
Représentations et projets (enquête <i>Jeunes 2002</i>)			
Attentes par rapport au futur métier			
Travailler dans un domaine qui vous passionne			
<i>Oui</i>	Non		n.s.
Bien gagner sa vie			
<i>Oui</i>	Non		n.s.
Avoir la garantie de l'emploi			
<i>Non</i>	Oui		n.s.
Avoir suffisamment de temps libre			
<i>Non</i>	Oui		n.s.
Projet professionnel			
<i>Aucun projet</i>	Industrie ou informatique		n.s.
	Commerce, gestion, finances		0,57*
	Professions de santé et sociales		- 2,59***
	Prof. artistiques, culture, communication		n.s.
	Autre projet		n.s.
Confiance en soi			
Se sent capable de faire les choses aussi bien que les autres			
<i>Plutôt d'accord</i>	Pas du tout ou pas vraiment d'accord		n.s.
	Tout à fait d'accord		n.s.
À souvent peur de ne pas réussir			
<i>Pas vraiment d'accord</i>	Plutôt ou tout à fait d'accord		n.s.
	Pas du tout d'accord		n.s.

*** p < .001 ; ** p < .05 ; * p < .10 (les seuils de significativité ont été relevés pour tenir compte des effectifs plus limités des bacheliers technologiques)

Modèle 1 : caractéristiques scolaires et sociodémographiques. Modèle 2 : modèle 1 + projets et représentations du futur bachelier

Lecture : Toutes choses égales par ailleurs, une fille ira moins souvent en STS qu'un garçon qui partage les mêmes caractéristiques puisque le coefficient est négatif (- 0,38) et significatif (p < .05). Lorsque les représentations et les projets professionnels des jeunes sont pris en compte, l'impact positif associé au fait d'être un garçon plutôt qu'une fille devient non significatif.

Source : Panel d'élèves du second degré recruté en 1995, Enquête *Jeunes 2002* et enquête sur le devenir des bacheliers (mars 2003), MEN-DEP.

significatif : à caractéristiques identiques, un bachelier ira plus souvent en classe préparatoire et un bachelier technologique en STS si cette filière existe au sein du lycée dans lequel il est scolarisé en terminale, tandis qu'à l'inverse la présence d'une CPGE réduit la probabilité d'une inscription en DEUG.

Mais c'est le fait pour un lycéen d'avoir l'occasion de parler avec ses enseignants de son orientation après le baccalauréat qui joue le rôle le plus important, particulièrement pour l'inscription dans les classes supérieures des lycées : toutes choses égales par ailleurs, un élève s'inscrira beaucoup plus souvent en CPGE, filière que parfois il ne connaissait pas ou mal, ou pour laquelle il n'aurait pas osé postuler, s'il a été informé par ses enseignants que dans le cas contraire. L'effet est moins marqué mais sensible également sur l'inscription en STS : ce constat peut paraître surprenant, s'agissant de bacheliers technologiques pour qui les STS constituent un débouché naturel. Il s'explique sans doute par l'avantage que donnent les conseils des enseignants pour le choix d'une spécialité ou d'un établissement, pour des élèves qui souvent ne bénéficient pas de beaucoup d'informations par ailleurs. À l'inverse parler de son orientation avec ses enseignants n'a pas d'effet sur une inscription à l'université, et en particulier dans les IUT, dont les filières et leurs débouchés sont moins familiers aux enseignants.

MAIS LE PROJET PROFESSIONNEL EST SOUVENT DÉTERMINANT POUR LE CHOIX D'UNE ORIENTATION...

À ce stade de la scolarité, l'appartenance sociale d'un élève a déjà été prise en compte dans son parcours scolaire antérieur. Cependant, le choix d'une orientation en CPGE n'est pas indépendant d'une certaine aisance financière. En effet, toutes choses égales par ailleurs, un lycéen ira plus souvent dans cette filière quand ses parents, interrogés dans le cadre de

l'enquête famille en 1998, estimaient que leurs revenus étaient tout à fait suffisants pour que leur enfant poursuive des études aussi longtemps qu'il le souhaiterait. Le niveau de diplôme des parents n'exerce une certaine influence que sur l'entrée en IUT : à caractéristiques constantes, un bachelier dont les parents ont fait des études supérieures longues s'engagera moins souvent dans cette voie. Enfin, le fait d'avoir un de ses deux parents issu de l'immigration réduit la probabilité d'une inscription en STS : à caractéristiques constantes, un bachelier technologique dans cette situation ira moins souvent en STS, qu'il postule moins souvent pour cette formation ou qu'il y soit moins souvent admis. Mais de toutes les caractéristiques sociodémographiques, c'est le sexe qui a l'influence la plus forte : à niveau scolaire et social égal, une fille a une probabilité beaucoup plus faible qu'un garçon de s'orienter vers une CPGE, vers un IUT ou, dans une moindre mesure, vers une STS.

La prise en compte des aspirations et des représentations des bacheliers, telles qu'ils les exprimaient en terminale⁶, montre que les attentes ne sont pas un facteur de différenciation très important (*tableaux 11 à 14, modèles 2*). Seul le désir d'avoir suffisamment de temps libre a un effet sur le choix d'une orientation, qui joue en sens inverse selon les filières : toutes choses égales par ailleurs, il réduit la probabilité d'une inscription en CPGE et accroît celle d'une inscription en DEUG et surtout en IUT. À l'inverse, ne pas être motivé par le fait de bien gagner sa vie limite sérieusement la probabilité d'une inscription en IUT. La confiance en soi⁴ n'a d'influence significative que sur le choix par un bachelier général d'une CPGE ou d'un DEUG, avec des effets symétriquement opposés : à caractéristiques constantes, le fait de ne pas avoir peur de ne pas réussir a un effet positif sur l'inscription en CPGE et, à l'inverse, diminue la probabilité de s'inscrire en DEUG, tandis que le fait de ne pas se sentir capable de faire les choses aussi bien que les autres augmente cette probabilité et réduit les chances d'une inscription en CPGE.

Mais le projet professionnel d'un lycéen est un facteur déterminant de l'inscription dans une filière. Par rapport à la situation de référence, qui est celle d'un bachelier sans aucun projet professionnel, le fait de vouloir exercer une profession de santé ou sociale rend quasiment nulle la probabilité d'une inscription

NOTE

6. Le niveau d'études souhaité a été considéré comme trop endogène au choix d'une filière et n'a donc pas été retenu pour l'analyse.

en CPGE ou en STS, et limite considérablement celle d'une inscription en IUT ou en DEUG. De la même façon, le souhait de devenir enseignant s'oppose à une inscription en IUT, tandis qu'il est décisif pour le choix d'une inscription en DEUG.

□ ... ET EXPLIQUE UNE GRANDE PART DES DIFFÉRENCES ENTRE FILLES ET GARÇONS

La prise en compte du projet professionnel a des conséquences sensibles sur les différences de choix de filières selon le genre : toutes choses égales par ailleurs, l'écart entre les orientations des filles et des garçons diminue alors des deux tiers pour l'entrée en

CPGE et de moitié pour l'entrée en IUT. Les différences ne disparaissent cependant pas totalement : il subsiste à l'entrée de ces deux filières un effet du genre, qui ne se réduit pas à une disparité de choix professionnels. À l'inverse, plus aucune différence n'apparaît entre filles et garçons dans le choix d'un DEUG ou d'une STS dès lors que les projets professionnels sont contrôlés dans le modèle.

En revanche, le degré de réussite d'un lycéen et son environnement scolaire en terminale, qu'il s'agisse de l'offre locale de formation ou du rôle qu'ont pu jouer ses enseignants, restent déterminants. Ainsi, qu'ils aient ou non un projet professionnel, et quelle que soit la nature de ce projet, les orientations prises à l'entrée dans l'enseignement supérieur par des bacheliers pourtant arrivés « à l'heure » au baccalauréat, restent très largement conditionnées par leur passé scolaire [10].

Champ de l'étude

Le champ de l'étude est constitué par l'ensemble des élèves du panel 1995 qui ont obtenu un baccalauréat général ou technologique, sans redoubler dans l'enseignement secondaire. Les tableaux qui décrivent les caractéristiques sociales ou scolaires des bacheliers « à l'heure » portent sur l'ensemble de ces 5 021 élèves.

Tous n'ont cependant pas répondu à l'enquête *Jeunes 2002*, réalisée alors qu'ils étaient en terminale : les résultats concernant les projets et l'image de soi ne prennent ainsi en compte que les 4 593 bacheliers qui ont participé à cette enquête.

Enfin, pour les tableaux qui mettent en relation les résultats de l'enquête jeunes avec l'orientation prise à l'entrée dans l'enseignement supérieur, seuls ont été retenus les 4 129 bacheliers qui avaient répondu à l'enquête jeunes ainsi qu'à la première interrogation des élèves du panel sur leur devenir après le baccalauréat, réalisée en mars 2003. L'ensemble des 4 347 répondants à cette enquête ont cependant été retenus pour le tableau présentant les orientations prises par les bacheliers 2002 du panel 95.

Les résultats ont été pondérés de façon à être représentatifs de l'ensemble des bacheliers « à l'heure » du panel 95.

À LIRE

- [1] Caille J.-P., Lemaire S., « Que sont devenus les élèves entrés en sixième en 1989 ? », *Données sociales*, INSEE, 2002.
- [2] Lemaire S., « Que deviennent les bacheliers après leur baccalauréat ? Évolutions 1996-2002 », *Note d'Information* n° 04.14, ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, DEP, juin 2004.
- [3] Bouhia R., Pean S., « Les étudiants en IUT et STS – année 2003-2004 », *Note d'Information* n° 05.02, ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, DEP, janvier 2005.
- [4] Blöss T., Ehrlich V., « Les nouveaux acteurs de la sélection universitaire : les bacheliers technologiques en question », *Revue française de sociologie* n° 41-4, 2000.
- [5] Caille J.-P., Lemaire S. (2002), « Filles et garçons face à l'orientation », *Éducation et formations*, ministère de l'Éducation nationale, DPD, n° 63, avril-juin 2002.
- [6] Couppie T., Epiphane D., « Des bancs de l'école aux postes de travail... Chronique d'une ségrégation annoncée », *Notes Emploi Formation* n° 6, janvier 2004, Cereq.
- [7] Gruel L., Tiphaine B., *Des meilleures scolarités féminines aux meilleures carrières masculines*, OVE, 2004.
- [8] Hardy-Dubernet A.-C., « Les femmes en médecine : vers un nouveau partage des professions ? », *Revue Française des Affaires Sociales* n° 1, janvier-mars 2005.
- [9] Lemaire S., Leseur B., « Les bacheliers S : motivations et choix d'orientation après le baccalauréat », *Note d'Information* n° 05.15, ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, DEP, avril 2005.
- [10] Biemar S., Philippe M.-C., Romainville M., « L'injonction au projet : paradoxale et infondée ? Approche longitudinale du choix d'études supérieures », *L'Orientaion scolaire et professionnelle* 32 n° 1, mars 2003.

Impact du contexte scolaire dans l'élaboration des choix d'études supérieures des élèves de terminale

Les représentations des élèves du panel 1995, sept ans après leur entrée en sixième (enquête *Jeunes 2002*)

➔ *Si, à l'issue de la classe de terminale générale et technologique, les projets d'études supérieures des jeunes varient selon le degré de réussite, la série du baccalauréat, le milieu social ou le genre, ils ne sont pas non plus indépendants des caractéristiques de l'établissement dans lequel ils sont scolarisés. Les souhaits d'orientation en CPGE sont toujours plus fréquents quand l'élève est scolarisé dans un lycée à recrutement social favorisé ou ayant une offre de classe préparatoire dans l'établissement. D'une manière plus générale, c'est l'ensemble des projets d'études supérieures des jeunes qui apparaissent sensibles à la composition sociale de l'établissement : à résultats scolaires et milieu social équivalents, les élèves de terminale générale ou technologique envisagent des études supérieures d'autant plus longues que leurs condisciples sont d'origine sociale favorisée. Mais l'ampleur des effets mis en évidence reste modeste, comparativement au rôle prépondérant joué par les résultats scolaires et la série du baccalauréat.*

La proportion de plus en plus importante de bacheliers de toutes origines scolaires et sociales implique de s'interroger sur les facteurs qui influent sur la demande d'orientation à ce palier. En effet, l'entrée dans le supérieur peut se réaliser dans différents types de cursus conduisant logiquement à des carrières et à des positions sociales différentes. Or, à résultats et à filière analogues, des différences importantes de choix d'orientation (ou d'aspirations) sont constatées. Un bachelier S, « à l'heure » ou en avance a 2,8 fois plus de chances d'accéder à une CPGE¹ s'il est d'origine sociale favorisée² [12]. Cette différence peut être en partie due à une moins grande demande, pour un niveau scolaire équivalent, d'accès en CPGE des élèves défavorisés. Il s'agirait, dans ce cas, d'un phénomène d'autosélection de la part des élèves.

La question des inégalités devant la formation et la question des différences de choix scolaires pour des individus « méritocratiquement » comparables alimentent depuis plusieurs décennies un débat récurrent de la sociologie.

Les théories macro-sociologiques des années soixante-dix, aussi bien celle de Bourdieu [3] que celle de Boudon [2], analysent ces phénomènes d'autosélection comme des processus individuels, toutes deux s'opposant sur les voies d'explication d'un même

NOTES

1. Classe préparatoire aux grandes écoles.

2. Le « milieu supérieur » regroupe les cadres, les chefs d'entreprise et les enseignants (*Note d'Information* n° 04-14, MEN-DEP).

phénomène – le poids de l'origine sociale. Elles expliquent les inégalités sociales devant la formation par l'impact des différences de caractéristiques individuelles et familiales des élèves sur les choix des individus. Elles pointent ainsi les inégalités sociales d'accès aux études par des facteurs qui sont exclusivement individuels ou familiaux et qui sont donc extérieurs à l'école.

Tout se passe comme si « l'école ne faisait pas de différences » sur les processus d'autosélection et de choix individuels, les élèves faisant, en fonction des possibilités qui leur sont offertes par leurs résultats scolaires, des choix plus ou moins limités par leurs seules caractéristiques individuelles sociales, culturelles et/ou économiques. Ces théories permettent donc de com-

prendre des phénomènes se situant au niveau individuel et familial de l'élève, mais elles ont le défaut de ne pas prendre en compte le contexte scolaire concret où évoluent les élèves. Elles partent d'une vision abstraite du système éducatif qu'elles postulent assez centralisé et peu diversifié [6]. De fait, les nombreux travaux empiriques qui ont jusque-là abordé la question des inégalités dans les choix d'orientation post-baccalauréat n'ont pas, dans le contexte français, étudié l'impact éventuel des caractéristiques du contexte scolaire.

De nombreux travaux empiriques ont pourtant constaté, depuis le début des années quatre-vingt en France et dès les années cinquante pour les travaux anglo-saxons, qu'en plus des caractéristiques indivi-

Encadré 1 – La composition sociale des établissements

Les IPES, qui constituent une batterie d'indicateurs à l'usage du pilotage par les chefs d'établissement, sont également une source d'information intéressante pour qui veut traiter des effets du contexte scolaire. Cette base quasi exhaustive des lycées publics et privés comporte, pour l'année 2001-2002, des indicateurs concernant les caractéristiques de la population d'élèves fréquentant l'établissement.

Pour mesurer l'impact de la composition sociale des établissements scolaires sur les phénomènes d'aspiration, une typologie des établissements a été réalisée à partir de deux de ces indicateurs :

- le taux d'élèves d'origine favorisée (cadres, professions libérales et intellectuelles et enseignants). Selon le lycée, il varie entre 0 et 90 % (tableau 1) ;
- le taux d'élèves d'origine sociale défavorisée (ouvriers, sans profession). Les élèves appartenant à ce milieu social représentaient, en 2001-2002, entre 0 et 92 % de la population des lycées généraux et technologiques.

Ces deux distributions ont ensuite été découpées en quatre parties égales à partir des quartiles. Par définition, dans le quartile supérieur du pourcentage d'élèves favorisés, se trouvent les 25 % d'établissements où la concentration d'élèves d'origine sociale favorisée est la plus importante. De même, pour la variable « taux d'élèves défavorisés », le quartile supérieur correspond aux 25 % d'établissements ayant la concentration la plus forte d'élèves défavorisés. Inversement, les quartiles inférieurs regroupent les 25 % des établissements scolarisant le moins d'élèves favorisés ou défavorisés.

À partir de ces deux variables, une typologie des établissements a été construite en répartissant les lycées en trois groupes (tableau 2) :

- les établissements se trouvant dans le quartile supérieur du taux d'élèves favorisés (c'est-à-dire à forte concentration d'élèves favorisés) et à la fois dans le quartile inférieur du taux d'élèves défavorisés (c'est-à-dire à faible concentration d'élèves défavorisés) sont considérés comme les **établissements de type favorisé** ;
- les établissements se trouvant dans le quartile supérieur du taux d'élèves défavorisés (c'est-à-dire à forte concentration d'élèves défavorisés) et à la fois dans le quartile inférieur du taux d'élèves favorisés (c'est-à-dire à faible concentration d'élèves favorisés) sont considérés comme les **établissements de type défavorisé** ;
- les autres établissements, ne se trouvant dans aucune des deux catégories, sont considérés comme établissements non typés socialement.

Dans la population d'étude, 21 % des élèves fréquentent un lycée de type favorisé et 14 % un **établissement à la clientèle défavorisée** (tableau 3).

Par rapport à ce que l'on constate pour l'ensemble des établissements de France métropolitaine (tableau 2), les lycées de type défavorisé sont légèrement sous-représentés dans la population étudiée (encadré 2), alors qu'inversement les établissements de type favorisé sont surreprésentés (tableau 3). L'étude portant sur des élèves de terminale, n'ayant pas redoublé depuis leur entrée en sixième, cette situation s'explique par le caractère scolairement et socialement trié de la population étudiée. Ces élèves ont, de fait, une probabilité plus grande de se retrouver dans un établissement à recrutement social favorisé. Ceci justifie de raisonner, toutes choses égales par ailleurs, pour essayer d'isoler ce qui relève, dans les différences d'aspirations, des caractéristiques individuelles de l'élève de ce qui s'explique par les caractéristiques de son contexte de scolarisation.

duelles, l'établissement scolaire ainsi que ses caractéristiques et celles de sa population peuvent avoir une influence sur la réussite scolaire des élèves ; aussi bien sur les progressions des élèves que sur un ensemble d'attitudes et de comportements favorables ou non à l'exercice du « métier d'élève ». Des synthèses récentes reprennent l'ensemble de ces travaux [4] [8].

On sait, dès lors, que les élèves ne sont pas tous à même école. Les établissements diffèrent les uns des autres en ce qui concerne les caractéristiques scolaires et sociales de la population qu'ils accueillent. La proportion d'élèves d'origine sociale défavorisée³ d'un établissement pouvant par exemple varier de 20 % dans les 10 % d'établissements les plus favorisés, à 64 % dans les 10 % d'établissements les plus défavorisés [14]. Chaque élève aurait donc une « expérience scolaire » différente en fonction des caractéristiques de son contexte de scolarisation qui constitue de fait aussi son contexte de socialisation.

Quelles sont les répercussions concrètes de ces différentes expériences des élèves dans des contextes diversifiés sur les aspirations des jeunes ? Le contexte scolaire a-t-il un impact et quelle est son importance par rapport aux autres facteurs déjà connus et expliqués ?

Les travaux français ayant traité la question du contexte sur l'orientation se situent au niveau du collège [7] ou de la classe de seconde [11]. Ils montrent notamment que la probabilité de demander, puis d'obtenir

une orientation (choix de la 4^e au collège, et de la 1^{ère} S, en seconde) varie « toutes choses égales par ailleurs » selon la tonalité sociale des établissements. Un même constat s'observe pour les aspirations professionnelles des élèves de l'enseignement primaire [10].

On peut supposer, selon la même logique, qu'au niveau de la terminale, le contexte de scolarisation a un impact sur les vœux d'orientation dans le supérieur, sachant que ceux-ci sont exprimés par des lycéens pour qui, en général, l'origine sociale et l'influence familiale jouent relativement moins qu'en début de carrière scolaire.

Nous nous proposons d'explorer empiriquement cette question en essayant de quantifier l'ampleur de l'effet du contexte scolaire – appréhendé ici sous l'angle de la composition sociale du groupe de pairs dans un établissement (*encadré 1*) – sur les aspirations scolaires des élèves de terminale générale ou technologique. Le niveau d'aspiration sera mesuré de deux manières : d'abord par le fait d'envisager une orientation en classe préparatoire *versus* un autre cursus de premier cycle de l'enseignement supérieur, ensuite par le niveau d'études supérieures visé (*encadrés 2 et 3*).

NOTE

3. Dans son étude, D. Trancart utilise les données IPES, où la catégorie d'élèves défavorisés regroupe les enfants d'ouvriers (qualifiés, non qualifiés, et agricoles) ainsi que les enfants des retraités, ouvriers ou employés et les enfants de personnes sans activité professionnelle.

Tableau 1 – Caractéristiques sociales de la population des élèves de lycée pour l'année 2001-2002

	Minimum	Maximum	Moyenne	Écart-type
% d'élèves favorisés	0	90,4	26,3	15,8
% d'élèves défavorisés	0	91,8	30,1	14,7

Source : MEN-DEP, IPES 2001.

Tableau 2 – Répartition et caractéristiques des établissements selon la typologie sociale

Typologie des établissements	Favorisés	Non typés	Défavorisés	Ensemble
Effectifs	454	1 598	408	2 460
Pourcentage	18,5	65,0	16,5	100
% moyen d'élèves favorisés	50,9	22,8	10,3	-
% moyen d'élèves défavorisés	11,6	29,8	51,5	-

Source : MEN-DEP, IPES 2001.

Tableau 3 – Répartition des élèves de l'échantillon selon la typologie sociale des établissements

Typologie des établissements	Favorisés	Non typés	Défavorisés	Ensemble
Effectifs	1 070	3 273	695	5 038
Pourcentage	21,2	65,0	13,8	100

Source : Panel d'élèves du second degré recrutés en 1995, enquête « Jeunes 2002 » MEN-DEP, IPES 2001.

Encadré 2 – Données utilisées

Cette étude porte sur les élèves du panel 1995 inscrits en terminale générale ou technologique en 2001-2002 soit, au total, 5 038 élèves. Ces élèves ont été interrogés sur leurs projets d'orientation après le baccalauréat, lors d'une enquête spécifique (enquête *Jeunes 2002*). Plus précisément, ils devaient se prononcer sur deux points :

- le type de formation qu'ils souhaitaient entreprendre à l'issue de leur scolarité secondaire ;
- le nombre d'années d'études qu'ils envisageaient de faire dans l'enseignement supérieur⁴.

98 % des élèves interrogés déclarent vouloir poursuivre leurs études après le baccalauréat. Les réponses à ces deux questions ont été analysées afin d'appréhender les différences entre élèves et de quantifier l'impact de la composition sociale du public de l'établissement par une série de modèles logistiques et de régressions linéaires.

Pour traiter des effets de contexte, les données de l'enquête *Jeunes 2002* ont été enrichies par les données IPES⁵ portant sur l'ensemble des lycées français pour l'année 2001-2002. À partir des indicateurs de taux d'élèves favorisés et défavorisés, une typologie des établissements a été élaborée en fonction de la concentration d'élèves d'origine sociale favorisée ou défavorisée.

Encadré 3 – Les caractéristiques des élèves étudiés

Scolarisés en terminale générale ou technologique au cours de l'année scolaire 2001-2002, les 5 038 élèves qui constituent la population d'étude ont la particularité de ne pas avoir redoublé depuis la sixième. Par ailleurs, la presque totalité d'entre eux n'avait pas non plus redoublé à l'école élémentaire. 90 % d'entre eux sont entrés en sixième « à l'heure », 7 % avec un an d'avance et seulement 3 % avec un an de retard.

Il s'agit donc d'une population qui n'a presque jamais connu d'échec scolaire et que l'on retrouve très majoritairement en terminale générale (80 %), avec une part élevée de jeunes préparant un baccalauréat scientifique (42 %). Le caractère relativement sélectionné de cette population par rapport à l'ensemble des élèves du panel 1995 ne pose pas de problème majeur pour la réalisation de l'étude puisque l'objectif de celle-ci est justement de mesurer des différences de choix entre élèves scolairement comparables.

Les résultats à la session 2002 du baccalauréat permettent de disposer *a posteriori* d'un indicateur du niveau scolaire des élèves. Au total, 11 % des élèves n'ont pas obtenu leur baccalauréat en 2002. Les bacheliers avec mention représentent plus d'un tiers de la population étudiée (37 %).

Cette population est majoritairement féminine : les filles représentent 61 % des élèves de terminale observés dans l'étude.

La PCS de la personne de référence du ménage (le père ou à défaut la mère ou à défaut le responsable légal de l'élève) permet de contrôler l'origine sociale des élèves. Les lycéens de milieu social favorisé représentent 24 % des élèves. Les jeunes d'origine sociale défavorisée représentent 30 % de la population étudiée. Les 46 % d'élèves restant appartiennent aux catégories moyennes⁶.

NOTES

4. Le libellé exact de la question comportait les modalités suivantes : « bac + 1 (formation complémentaire post-bac) » ; « bac + 2 (niveau DUT, BTS, DEUG) » ; « bac + 3 (niveau licence) » ; « bac + 4 (niveau maîtrise) » ; « bac + 5 (niveau DESS, DEA, école d'ingénieurs, etc.) » ; « Plus de 5 ans après le bac (niveau doctorat) » ; « Vous ne savez pas ».

5. IPES : Indicateurs Pour le pilotage des Etablissements du Second degré.

6. La catégorisation a été faite pour faire ressortir les extrêmes. Après avoir testé les différentes PCS dans des modèles, les professions significativement différentes ont été regroupées telles que :

– les « favorisés » (ou très favorisés) regroupent les professions libérales, les cadres de la fonction publique, l'ensemble des cadres administratifs et commerciaux, les ingénieurs, les professions intellectuelles supérieures, de l'information, des arts et du spectacle, les professeurs, instituteurs et assimilés ainsi que les chefs d'entreprise de plus de dix salariés ;

– les « classes moyennes », au sens large, regroupent toutes les professions intermédiaires de la santé, du social, les professions intermédiaires administratives et commerciales, les techniciens, les contremaîtres et agents de maîtrise, ainsi que les agriculteurs, commerçants l'ensemble des employés administratifs et de commerce ;

– les « défavorisés » regroupent tous les ouvriers, les employés de service direct aux particuliers, les chômeurs n'ayant jamais travaillé, les personnes sans activité professionnelle (mères au foyer, invalides). Les retraités et les chômeurs sont rattachés à la catégorie correspondant à leur dernière activité salariée.

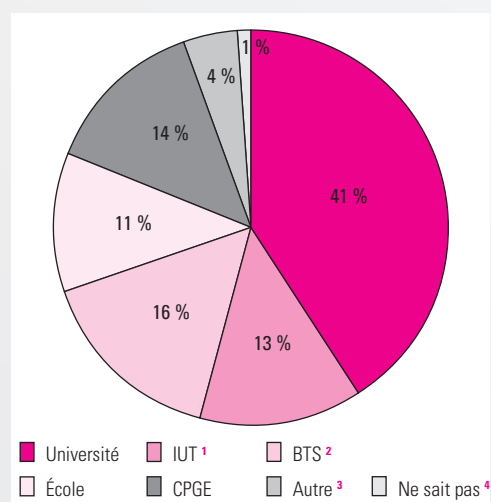
DIFFÉRENCES D'ASPIRATIONS SCOLAIRES À L'ISSUE DU BACCALAURÉAT ET COMPOSITION SOCIALE DU CONTEXTE SCOLAIRE : LE CAS DU CHOIX DE LA CLASSE PRÉPARATOIRE AUX GRANDES ÉCOLES

Des aspirations différentes selon le profil scolaire et les caractéristiques individuelles des élèves

Interrogés sur leurs projets après le baccalauréat, 14 % des élèves de terminale envisagent une orientation en classe préparatoire (*graphique 1*).

Étant donné le caractère sélectif de la CPGE, ce sont bien naturellement les meilleurs élèves qui envisagent le plus fréquemment une orientation en classe préparatoire. Ce choix concerne 42 % des élèves qui auront par la suite une mention au bac-

**Graphique 1 – Orientation envisagée
par les élèves de terminale**



¹ Institut universitaire de technologie ; préparation d'un DUT, diplôme universitaire de technologie (bac + 2)

² Brevet de technicien supérieur (bac + 2).

³ Autre : BTS en alternance, autre formation en alternance, école ou conservatoire de musique, de danse de théâtre, année de mise à niveau en arts appliqués, année de formation à l'étranger, ...

Source : Panel d'élèves du second degré recrutés en 1995, enquête « Jeunes 2002 » (DEP).

Tableau 4 – Répartition des élèves selon qu'ils envisagent une orientation en CPGE et selon leurs caractéristiques

	Envisagent une orientation en CPGE		N'envisagent pas une orientation en CPGE		Total (100 %)
	Effectif	%	Effectif	%	Effectif
Résultats au baccalauréat 2002					
Pas bac	14	1,2	1 182	98,8	1 196
Bac sans mention	128	6,8	1 759	93,2	1 887
Mention AB	233	19,7	950	80,3	1 183
Mention B	214	43,5	278	56,5	492
Mention TB	58	62,4	35	37,6	93
Série de baccalauréat					
L	75	10,1	665	89,9	740
ES	81	6,9	1 085	93,1	1 166
S	481	22,5	1 658	77,5	2 139
Technologique	25	2,5	968	97,5	993
Origine sociale de l'élève					
Favorisée	342	23,9	1 090	76,1	1 432
Moyenne	251	10,5	2 150	89,5	2 401
Défavorisée	69	5,8	1 128	94,2	1 197
Sexe					
Filles	317	10,3	2 746	89,7	3 063
Garçons	345	17,5	1 630	82,5	1 975
Total population étudiée					
	662	13,1	4 376	86,9	5 038

Source : Panel déléves du second degré recrutés en 1995, enquête « Jeunes 2002 » MEN-DEP.

calauréat, mais tombe à 7 % chez ceux qui réussiront l'examen sans obtenir de mention et à 1 % parmi les jeunes qui n'obtiendront pas le baccalauréat (*tableau 4*). Le choix d'une orientation en CPGE n'est pas indépendant de la série préparée. Ainsi, la CPGE est envisagée par 23 % des élèves préparant un baccalauréat scientifique mais seulement 10 % des jeunes fréquentant une terminale littéraire et 3 % de ceux de terminales technologiques.

Par ailleurs, les garçons sont presque deux fois plus nombreux que les filles à envisager de faire une classe préparatoire (18 % contre 10 %). Les disparités sociales sont encore plus prononcées : seulement 6 % des élèves d'origine sociale défavorisée envisagent une classe préparatoire alors qu'une telle orientation est choisie par 24 % des jeunes de milieu social favorisé.

Ces différences n'étonneront pas. Elles sont conformes à la littérature sur le sujet. Il faut toutefois

Tableau 5 – Modèles de prédictions de la probabilité d'envisager une classe préparatoire

p. cpge = 0.13 (probabilité moy.)		Modèle 1 (caractéristiques individuelles)			Modèle 2 (caractéristiques individuelles + composition sociale des établissements)			Modèle 3 (caractéristiques individuelles + composition sociale des établissements + caractéristiques des établissements)		
Ref.	Active	Coeff.	Signif.	Odds ratio	Coeff.	Signif.	Odds ratio	Coeff.	Signif.	Odds ratio
Caractéristiques scolaires										
Niveau de résultat au bac 2002										
Pas bac	Bac sans mention		ns			ns			ns	
	Mention AB	1,8	***	5,8	1,7	***	5,5	1,7	***	5,7
	Mention B	2,7	***	15,6	2,7	***	14,7	2,7	***	14,7
	Mention TB	3,5	***	33,2	3,4	***	31,3	3,4	***	29,5
Série de bac										
Bac ES	L		ns			ns			ns	
	S	0,9	***	2,5	0,9	***	2,5	0,9	***	2,4
	Technologique	-1,1	***	0,3	-1,0	***	0,35	-1,1	***	0,35
Caractéristiques sociodémographiques										
Âge en Terminale										
18 ans	17 ans et moins	0,4	***	1,5	0,4	***	1,5	0,4	***	1,5
	19 ans et plus	-1,3	**	0,25	1,4	*	0,25	-1,4	**	0,2
Fille		-0,6	***	0,5	-0,6	***	0,5	-0,6	***	0,6
Origine sociale										
Origine sociale « moyenne »	Origine sociale favorisée	0,5	***	1,7	0,4	***	1,5	0,4	***	1,5
	Origine sociale défavorisée	-0,3	**	0,75	-0,3	*	0,8		ns	
Origine migratoire										
Français	Français d'origine étrangère		ns			ns				
	Étranger		ns			ns				
Caractéristiques du contexte scolaire										
Composition sociale de l'établissement										
Établissement non typé socialement	Établissement de type favorisé				0,4	***	1,5	0,25	**	1,3
	Établissement de type défavorisé					ns			ns	
Classes préparatoires (offre de CPGE dans le lycée d'origine)								0,6	***	1,8
D de Sommers				0,691			0,695			0,701

Source : Panel d'élèves du second degré recrutés en 1995, enquête « Jeunes 2002 » (DEP) – IPES 2001.

Lecture : « Toutes choses égales par ailleurs », c'est-à-dire à résultats scolaires, sexe et origine sociale comparables, un élève scolarisé dans un établissement favorisé a 1,5 fois plus de chances d'envisager de faire une classe préparatoire qu'un élève scolarisé dans un autre type d'établissement (défavorisé ou non typé). L'effet net de la composition sociale du public d'élèves est significatif avec moins de 1 % d'erreurs (modèle 2). L'offre de classe préparatoire dans le lycée d'origine a un effet positif sur la probabilité d'envisager une classe préparatoire, à caractéristiques individuelles comparables et quel que soit le type d'établissement (favorisé ou non) (modèle 3).

* significatif au seuil de 10 % d'erreurs ; ** significatif au seuil de 5 % d'erreurs ; *** significatif au seuil de 1 % d'erreurs.

relativiser ces écarts bruts, car les enfants d'origine sociale favorisée sont surreprésentés dans la filière S, par exemple. Cette surreprésentation va atténuer l'effet brut de l'origine sociale dès lors que l'on raisonnera à série de bac et à degré de réussite scolaire donnés.

Des analyses multivariées ont été mises en œuvre pour appréhender l'effet net de chacune de ces variables sur la probabilité d'envisager une orientation en CPGE (tableau 5). L'introduction progressive des variables explicatives dans les modèles permet d'isoler et de quantifier le seul impact de la composition sociale du contexte scolaire en tenant compte des effets associés en propre aux caractéristiques individuelles des élèves. Trois modèles, progressivement spécifiés, ont été mis en œuvre. Dans le premier modèle, seules ont été introduites les caractéristiques individuelles des élèves : deux caractéristiques scolaires (la série du baccalauréat et le niveau scolaire mesuré par la réussite et la mention au baccalauréat) et quatre caractéristiques sociodémographiques (le sexe, l'âge en terminale, l'origine sociale et l'origine immigrée, le cas échéant)⁷. À ce premier modèle, ont été ajoutés dans des modèles complémentaires, la composition sociale de l'établissement, puis la présence d'une offre de CPGE dans l'établissement.

La demande d'une CPGE dépend d'abord du profil scolaire

Expliquer le souhait d'une orientation en CPGE par les seules caractéristiques individuelles (modèle 1) débouche sur des résultats conformes à ceux déjà mis en évidence par la littérature [12]. Ce sont les garçons, en série générale et à plus forte raison en S, en « avance » et d'origine sociale favorisée (fils de cadres, chefs d'entreprise et d'enseignants), qui souhaitent le plus intégrer une CPGE. En effet, chacune de ces variables joue de façon positive et significative sur le choix de cette orientation. En revanche, aucun effet significatif n'est associé à l'origine migratoire.

NOTES

7. D'autres variables ont également été testées : le rang dans la fratrie, le niveau de diplôme de la mère. Elles n'ont pas été intégrées dans les modèles présentés car leur contribution était peu ou pas significative.

8. C'est ce que montrent les résultats d'une régression logistique prédisant la probabilité pour les 5 038 élèves interrogés d'envisager de faire un DEUG après le bac.

Le degré de réussite scolaire (mesuré ici par le succès et la mention obtenue au baccalauréat) constitue l'aspect qui pèse le plus. Un élève qui obtiendra le baccalauréat avec une mention « bien » aura, toutes choses égales par ailleurs, 16 fois plus de chances d'envisager une classe préparatoire qu'un élève qui n'obtiendra pas le baccalauréat. La série du baccalauréat joue aussi un rôle important, puisqu'un élève de série S a, toutes choses égales par ailleurs, 2,5 fois plus de chances d'envisager une classe préparatoire qu'un élève de série ES. En revanche, le fait d'être en terminale technologique diminue, comme on pouvait s'y attendre, sensiblement la probabilité, toutes choses égales par ailleurs, de souhaiter intégrer après le baccalauréat une CPGE.

Toutes choses égales par ailleurs, une fille a deux fois moins de chances de demander une CPGE qu'un garçon

L'âge et le sexe, introduits ici comme variables de contrôle, ont également un effet significatif robuste sur la probabilité de demander une classe préparatoire. Le fait d'être une fille plutôt qu'un garçon réduit de moitié les chances d'envisager une telle orientation. Ceci est sans doute dû au caractère sélectif de cette filière qui semble être un frein pour les filles qui préfèrent, à possibilités égales, des filières moins sélectives telles que l'université [5]. En effet, toutes choses égales par ailleurs, les filles ont en moyenne deux fois plus de chances que les garçons d'envisager des études supérieures à l'université⁸.

Par ailleurs, ce sont les lycéens les plus jeunes, qui ont aussi le moins connu l'échec scolaire, qui souhaitent davantage entrer en classes préparatoires.

Une légère autosélection des élèves de milieu social défavorisé

L'effet net de l'origine sociale est relativement moins important que celui des caractéristiques scolaires (qui inclut cependant en partie cet effet puisque depuis le début de la scolarité, on observe d'importantes disparités sociales de réussite scolaire). Il recouvre une certaine forme d'autosélection des élèves de milieu populaire puisque à âge, sexe, et caractéristiques scolaires identiques, le souhait d'une orientation en CPGE varie sensiblement selon l'origine sociale : par rapport à un élève de classes moyennes, un jeune a 70 % de

chances en plus de demander une classe préparatoire s'il est de milieu social favorisé et 25 % de chances en moins s'il est de milieu social défavorisé (modèle 1 du *tableau 5*).

Un effet de la composition sociale des établissements modeste mais presque aussi important que le poids de l'origine sociale

Si l'ensemble de ces résultats apparaissent conformes à la littérature, l'ajout dans le modèle de la composition sociale de l'établissement tend à montrer que la prise en compte des différentes caractéristiques individuelles de l'élève n'est pas suffisante si l'on veut rendre compte des inégalités de choix d'orientation en CPGE. En effet, à caractéristiques individuelles scolaires et sociales comparables, un élève scolarisé dans un établissement de type favorisé a 1,5 fois plus de chances d'envisager une classe préparatoire qu'un élève étudiant dans un lycée non typé socialement (modèle 2 du *tableau 5*). L'effet de cette dernière variable est relativement faible comparé au poids des caractéristiques scolaires de l'élève, mais il est presque aussi important que l'effet de l'origine sociale de l'élève.

L'impact de l'origine sociale de l'élève diminue consécutivement à l'ajout d'une variable de contexte dans le modèle 2. C'est que tel qu'il était estimé dans le modèle 1, l'effet de l'origine sociale recouvrait deux phénomènes distincts : le fait d'appartenir à un milieu social favorisé d'une part, mais aussi le fait de fréquenter un établissement au recrutement social favorisé d'autre part, situation qui, en raison notamment de la ségrégation sociale de l'habitat, est beaucoup plus fréquente parmi les familles de cadres que parmi celles d'ouvriers.

Un élève qui n'est pas d'origine sociale favorisée tirera également bénéfice du seul fait de se retrouver dans un établissement de type favorisé, puisqu'il aura 1,5 fois plus de chances d'envisager une classe

préparatoire. Le bénéfice qu'il tirera du contexte scolaire annulera pratiquement l'effet négatif de l'origine sociale sur son choix.

Ces résultats confirment l'hypothèse selon laquelle le type d'établissement fréquenté peut entraîner des différences d'aspirations non négligeables et, jusque-là, peu prises en compte dans la littérature. En particulier, les phénomènes d'autosélection sont souvent expliqués par le seul poids de l'origine sociale, laquelle voit son importance diminuer à mesure que d'autres facteurs explicatifs sont introduits. Mais ce premier constat doit néanmoins être précisé. On peut se demander si les établissements de type favorisé n'ont pas d'autres caractéristiques qui seraient susceptibles, soit de jouer de façon conjointe sur la demande de classe préparatoire, soit d'expliquer directement l'effet de contexte sur les aspirations scolaires.

C'est le cas de l'offre locale de classe préparatoire. Si, en moyenne, 16 % des établissements comptent une classe préparatoire, une telle offre s'observe parmi 32 % des établissements de type favorisé et seulement 5 % des établissements de type défavorisé. On sait par ailleurs que l'offre locale de CPGE est un facteur qui joue favorablement sur l'accès en classe préparatoire [12]. Cette situation peut recouvrir une demande plus forte de la part des élèves scolarisés dans un établissement comportant une CPGE qui auront connaissance de cette filière et auront d'autant plus tendance à l'envisager qu'ils peuvent l'intégrer sans changer d'établissement. Mais elle peut être aussi la conséquence d'un biais de sélection des établissements recruteurs qui examineraient plus favorablement les candidatures des élèves locaux.

De même, le secteur privé est surreprésenté parmi les établissements de type favorisé (*tableau 6*). Il n'est donc pas impossible que l'effet associé à la fréquentation d'un tel établissement recouvre en fait un effet propre du secteur privé.

Tableau 6 – Répartition des établissements selon le secteur et l'offre de CPGE, par type d'établissement

		Établissements favorisés	Établissements non typés	Établissements défavorisés	Ensemble
Secteur privé	Effectifs	256	602	74	932
	%	56,4	37,7	18,1	37,9
Offre de CPGE	Effectifs	145	188	19	352
	%	31,9	14,1	4,7	16,0

Source : MEN-DEP, IPES 2001

Lecture : 56,4 % des établissements favorisés appartiennent au secteur privé, 31,9 % offrent une CPGE

Des effets de contexte qui se cumulent

La prise en compte de ces deux aspects débouche sur des résultats divergents. Le secteur n'a pas été conservé dans le modèle car il cesse d'être significatif dès que la composition sociale de l'établissement est introduite. En revanche, l'offre de classe préparatoire a un impact significatif sur la demande d'orientation en CPGE puisque, toutes choses égales par ailleurs, un élève a 1,8 fois plus de chances d'exprimer un tel souhait quand son établissement comprend une classe préparatoire. Cet effet de l'offre locale sur la demande absorbe une partie de l'effet de la composition sociale de l'établissement. La présence d'une CPGE explique donc une partie de cet effet de composition sociale mais elle a également un effet propre et indépendant.

Ce résultat suggère que ces différents effets de contexte interagissent mais également qu'ils se cumulent. Un élève de terminale a d'autant plus de chances de demander une classe préparatoire que son établissement présente les deux caractéristiques. Par ailleurs, l'effet négatif, pour un élève, de ne pas être dans un établissement de type favorisé peut donc être compensé par le fait qu'il y a une classe préparatoire dans son établissement.

NIVEAU D'ÉTUDES SUPÉRIEURES VISÉ ET COMPOSITION SOCIALE DU CONTEXTE SCOLAIRE

Ces premiers résultats suggèrent que l'ambition scolaire ne serait pas indépendante de la composition sociale de l'établissement. Fréquenter un lycée à recrutement social favorisé aurait un impact positif sur le choix d'une orientation CPGE. Mais on peut s'interroger sur la portée exacte de ce résultat ? Est-il seulement valable pour le choix de la CPGE ou a-t-il une portée plus large ? L'enquête *Jeunes 2002* comportait une question sur le niveau d'études supérieures souhaité, exprimé en nombre d'années d'études supérieures envisagé, qui permet d'évaluer de l'impact de la composition sociale du lycée sur l'ensemble des projets d'études supérieures.

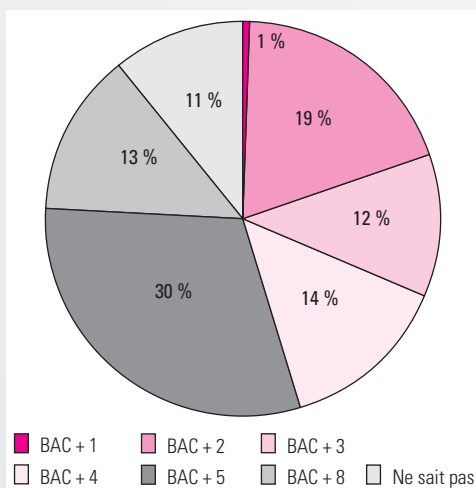
Les niveaux d'études les plus visés par les élèves de terminale sont « bac + 2 » (19 %) et « bac + 5 » (31 %),

sachant que 11 % des jeunes ne savent pas ce qu'ils veulent faire (*graphique 2*).

Des différences plus ou moins importantes d'aspiration ou de degré d'ambition apparaissent néanmoins selon les caractéristiques scolaires et sociales des élèves (*tableau 7*). Le niveau technicien (bac + 2) est le niveau d'études privilégié par les élèves de terminales technologiques ; quand ils expriment un choix, 53 % d'entre eux envisagent de telles études. En revanche, les élèves de série générale, en particulier les terminales S, ne sont que 10 % à souhaiter arrêter leur scolarité à ce niveau. On observe aussi de fortes disparités selon le niveau scolaire de l'élève. Seulement 1 % des bacheliers avec mention « très bien » choisissent le niveau « bac + 2 » qui est en revanche retenu par 26 % des bacheliers sans mention et 42 % des élèves de terminales qui échoueront au baccalauréat.

Inversement, ce sont surtout les bacheliers généraux (37 % en moyenne), et *a fortiori* les bacheliers S (47 %) qui souhaitent le plus atteindre le niveau « bac + 5 » ainsi que les élèves qui obtiendront le baccalauréat avec mention (53 %). Ce niveau est également moins visé par les élèves dont les résultats sont les plus faibles et ceux de terminales technologiques qui, comme on vient de le voir, se destinent majoritairement à un niveau « bac + 2 ». La préparation d'un doctorat n'est envisagée à ce moment de la scolarité que par 15 % des jeunes qui formulent un choix, mais, là aussi, ce sont les meilleurs élèves qui l'envisagent d'ores et déjà le plus.

Graphique 2 – Niveau d'études supérieures visé par les élèves de terminales



Source : Panel d'élèves du second degré recrutés en 1995, enquête *Jeunes 2002* (DEP).

Tableau 7 – Répartition des élèves selon le niveau d'études qu'il visent et selon leurs caractéristiques individuelles (en %).

	Baccalauréat					
	+ 1 an	+ 2 ans	+ 3 ans	+ 4 ans	+ 5 ans	+ 8 ans
Résultats au baccalauréat 2002						
Pas baccalauréat	1,6	41,8	16,2	15,3	19,3	5,8
Sans mention	1,5	25,7	17,1	17,9	26,2	11,6
Mention AB	0,1	13,2	10,7	15,2	42,5	18,3
Mention B	0,0	5,3	4,4	9,3	56,9	24,1
Mention TB	0,0	1,1	2,3	5,8	59,8	31,0
Série de baccalauréat						
L	1,0	15,7	15,3	24,2	30,7	13,1
ES	0,8	18,2	14,9	23,6	32,8	9,7
S	0,4	9,8	8,4	11,2	46,6	23,6
Technologique	1,5	53,3	19,5	10,3	11,9	3,5
Origine sociale de l'élève						
Favorisée	0,2	8,2	8,2	11,6	49,2	22,6
Moyenne	0,9	23,8	15,3	16,8	30,4	12,8
Défavorisée	1,2	32,1	14,6	18,1	24,0	10,0
Sexe						
Filles	1,0	20,1	15,3	17,8	29,4	16,4
Garçons	0,4	23,1	9,7	12,2	41,8	12,8
Total population étudiée						
	0,8	21,3	13,1	15,6	34,3	14,9

Source : Panel d'élèves du second degré recrutés en 1995, enquête « Jeunes 2002 », MEN-DEP

Les élèves ayant répondu « ne sait pas » ne sont pas considérés dans les calculs de ces pourcentages.

L'origine sociale semble également jouer sur le degré d'ambition déclaré en terminale. En effet, les élèves de milieu social défavorisé sont ceux qui envisagent le moins d'aller au-delà du niveau « bac + 5 » et ce sont également ceux qui envisagent le plus de sortir du système éducatif au niveau « bac + 2 ». Mais un tel résultat ne doit pas être nécessairement interprété comme un manque d'ambition de la part des enfants de milieu défavorisé puisque l'on sait par ailleurs que ceux-ci réussissent moins et se retrouvent majoritairement dans les filières technologiques.

Il convient donc de raisonner, toutes choses égales par ailleurs, en mettant en œuvre une démarche analogue à celle utilisée pour étudier le souhait d'une orientation en CPGE. Le niveau d'études supérieures visé a fait l'objet d'une modélisation par une série de régressions linéaires qui permettent d'estimer successivement l'impact net des caractéristiques scolaires, des autres caractéristiques individuelles puis du contexte scolaire sur les phénomènes d'aspiration.

Le rôle prépondérant des caractéristiques scolaires

À elles seules, les caractéristiques scolaires (degré de réussite et série du baccalauréat) expliquent 29 % de la variance du niveau d'étude visé. Les élèves projettent de faire des études d'autant plus longues qu'ils ont de bons résultats scolaires, qu'ils sont dans une série générale, et à plus forte raison s'ils sont en terminale S. Comme pour la probabilité d'envisager une CPGE, ce sont, à ce palier d'orientation, le degré d'excellence scolaire et la série de baccalauréat qui pèsent le plus sur le degré d'ambition des élèves.

Un tel constat conduit à s'interroger sur les différences entre les séries de baccalauréat et plus particulièrement sur le rôle de la filière S, qui, à résultats scolaires comparables, concentre les élèves les plus ambitieux. La question qui se pose est celle du sens de cette relation : ces jeunes sont-ils en terminale S parce qu'ils sont les plus ambitieux et que leur précédente

orientation vers la série S a été en partie fonction de cette ambition et de leur projet d'étude futur ? Ou sont-ils plus ambitieux, parce qu'ils sont en terminale S et donc que cette filière est un contexte propice au développement d'aspirations élevées ? Il est difficile de trancher avec les données dont nous disposons, mais il serait intéressant de creuser davantage cette question du contexte socialisant de la filière S qui, d'ordinaire, regroupe les meilleurs élèves qui sont aussi ceux pour qui les attentes des enseignants sont les plus élevées. Tout comme l'établissement, elle constitue un contexte particulier qui a un effet significatif propre sur les phénomènes d'aspiration.

Les jeunes d'origine sociale favorisée et ceux issus de l'immigration expriment les projets d'études les plus ambitieux

À degré de réussite et série du baccalauréat comparables, l'ensemble des caractéristiques sociodémographiques n'expliquent que 2,4 % de la variance du niveau d'études visé (modèle 5). Il s'agit donc d'un effet relativement modeste par rapport à l'effet des caractéristiques scolaires.

Le genre, qui avait un impact constant et négatif sur la probabilité d'envisager une classe préparatoire, ne joue pas de manière significative sur le degré d'ambition mesuré par le nombre d'années d'études supérieures envisagé. Si les filles s'autosélectionnent par rapport à des filières sélectives telles que la classe préparatoire, elles ont également plus de chances, toutes choses égales par ailleurs, d'envisager une orientation à l'université qui conduit aussi à des études longues. À niveau scolaire comparable, elles se projettent donc aussi loin que les garçons dans les études supérieures, mais en choisissant une filière différente.

L'origine sociale joue également de manière significative sur la durée envisagée d'études supérieures. Les élèves d'origine sociale favorisée visent en moyenne un niveau d'études supérieures plus élevé que les autres jeunes.

On constate également qu'à niveau scolaire, sexe et origine sociale donnés, les enfants d'origine immigrée (français d'origine étrangère ou élève de nationalité étrangère) ont un degré d'aspiration scolaire supérieur. Cette variable, qui n'avait pas d'impact propre sur la probabilité d'envisager une classe préparatoire, pèse ici de manière significative, avec un effet d'ampleur

supérieure à celui de l'origine sociale. Ainsi, un élève d'origine étrangère, même s'il n'est pas issu d'un milieu favorisé, sera au moins aussi ambitieux, à résultats scolaires équivalents, qu'un élève français issu d'un milieu favorisé (modèle 5).

Les jeunes envisagent des études supérieures d'autant plus longues qu'ils fréquentent un lycée à recrutement social favorisé

La prise en compte de la composition sociale du lycée sur la durée d'étude envisagée a un résultat comparable à celui mis en évidence pour le souhait d'orientation en CPGE. À caractéristiques scolaires, sociales, âge et sexe comparables, un élève scolarisé dans un lycée de type favorisé aura toujours un degré d'aspirations scolaires plus élevé.

On notera cependant que l'effet mis en évidence, s'il est significatif, reste modeste : la composition sociale de l'établissement explique seulement 1 % de la variance de la durée d'études supérieures visée, les caractéristiques scolaires gardant un rôle fortement prépondérant.

Effet du groupe des pairs ou des différences de pratiques enseignantes ?

Comment expliquer un tel effet ? Que se passe-t-il dans les établissements de type favorisé pour qu'un élève, quelles que soient son origine sociale et ses caractéristiques scolaires, ait, toutes choses égales par ailleurs, 1,3 fois plus de chances de demander une classe préparatoire ? Et pourquoi, d'une manière plus générale, les jeunes scolarisés dans ce type d'établissement envisagent-ils un niveau d'études supérieures plus élevé que les lycéens fréquentant un établissement au recrutement plus populaire ?

Les travaux anglo-saxons suggèrent que des phénomènes d'ordre psychosocial pourraient intervenir : par le seul fait d'être ensemble, les élèves originaires de milieux sociaux favorisés auraient tendance à avoir des aspirations plus grandes en raison d'un phénomène d'émulation ou d'un effet de pairs (*peer effects*). De la même façon, pour un enfant qui n'est pas d'origine sociale favorisée, le fait d'être scolarisé dans un établissement à forte concentration d'élèves favorisés augmenterait, par le même processus, ses aspirations scolaires.

Cette plus grande aspiration pourrait également s'expliquer par des différences au niveau du corps enseignant. Les professeurs des établissements à forte concentration d'élèves favorisés présenteraient des caractéristiques particulières ou auraient des pratiques pédagogiques et d'information différentes. Ils pourraient aussi développer des attentes supérieures,

ce qui jouerait, tel l'effet Pygmalion [13], sur les aspirations des élèves.

Les données mobilisées ici ne permettent pas de dire si de tels aspects sont susceptibles de rendre compte de l'effet de la composition sociale de l'établissement sur la probabilité de demander une classe préparatoire et d'envisager des études supérieures longues. Mais

Tableau 8 – Modèles de régression linéaire expliquant la variance du niveau d'études supérieures visé

Constante		Modèle 4 (caractéristiques scolaires)		Modèle 5 (caractéristiques individuelles)		Modèle 6 (caractéristiques individuelles + composition sociale des établissements)	
Ref.	Active	Coeff. 3,42	Signif. ***	Coeff. 3,36	Signif. ***	Coeff. 3,34	Signif. ***
Caractéristiques scolaires							
<i>Niveau de résultats au bac 2002</i>							
Pas bac	Bac sans mention	0,5	***	0,4	***	0,4	***
	Mention AB	1,0	***	0,9	***	0,9	***
	Mention B	1,3	***	1,2	***	1,1	***
	Mention TB	1,5	***	1,4	***	1,3	***
<i>Série de bac</i>							
Bac ES	L		ns		ns		ns
	S	0,5	***	0,5	***	0,5	***
	Technologique	-1,1	***	-1,1	***	-1	***
Caractéristiques sociodémographiques							
<i>Âge en Terminale</i>							
18 ans	17 ans et moins			0,3	***	0,3	***
	19 ans et plus				ns		ns
<i>Fille</i>					ns		ns
<i>Origine sociale</i>							
Origine sociale « moyenne »	Origine sociale favorisée			0,4	***	0,3	***
	Origine sociale défavorisée			-0,1	*		ns
<i>Origine migratoire</i>							
Français	Français d'origine étrangère			0,5	***	0,5	***
	Étrangers			0,6	***	0,6	***
Caractéristiques du contexte scolaire							
Établissement non typé	Établissement de type favorisé					0,3	***
	Établissement de type défavorisé					-0,2	***
R2		29,2		31,6		32,6	
Gain de R2				2,40 %		1 %	

Source : Panel d'élèves du second degré recrutés en 1995, enquête « Jeunes 2002 » MEN-DEP – IPES 2001.

Lecture : « Toutes choses égales par ailleurs », c'est-à-dire à résultats scolaires, sexe et origine sociale comparables, un élève scolarisé dans un établissement favorisé visera un niveau d'étude plus élevé (+ 0,3 « année » de plus en moyenne) qu'un élève scolarisé dans un établissement défavorisé.

L'effet net (positif) de la composition sociale du public d'élève sur le niveau d'étude visé est significatif avec moins de 1% d'erreurs.

Les caractéristiques scolaires expliquent 29,2 % de la variance du niveau d'étude visé, les caractéristiques sociodémographiques en expliquent à elles seules 2,4 % et le fait d'être scolarisé dans un établissement favorisé en explique « toutes choses égales par ailleurs », 1 %.

* significatif au seuil de 10 % d'erreurs ; ** significatif au seuil de 5 % d'erreurs ; *** significatif au seuil de 1 % d'erreurs.

des travaux ethnographiques [15], [1], traitant notamment des pratiques diversifiées d'enseignants selon les contextes d'exercice, semblent montrer qu'elles sont susceptibles d'avoir des effets sur les aspirations des élèves. En outre, selon une étude récente [12], les enseignants ont une grande importance dans les choix d'orientation des lycéens : un élève ira toujours plus fréquemment en CPGE s'il a bénéficié des conseils d'un de ses professeurs. Dans cette perspective, il resterait à savoir si les enseignants des lycées favorisés informent davantage les élèves sur les classes préparatoires que les enseignants exerçant ailleurs. Les résultats d'une étude, qui a porté sur les effets de la composition sociale au lycée en classe de seconde, vont dans ce sens [9]. En effet, dans les établissements de type défavorisé, les enseignants seraient moins optimistes quant aux possibilités de réussite au baccalauréat ou de poursuite d'études supérieures de leurs élèves. On peut donc supposer qu'ils encourageraient moins volontiers leurs élèves à s'engager dans des études longues, sélectives ou élitistes.

Bien que rarement mobilisées dans l'interprétation des phénomènes d'autosélection et d'aspiration à l'issue du baccalauréat, les caractéristiques de l'établissement semblent avoir un rôle non négligeable sur le niveau d'ambition scolaire des lycéens. L'offre locale de formation comme la composition sociale du public pèsent, toutes choses égales par ailleurs, sur les aspirations scolaires à l'issue du baccalauréat.

Si elles peuvent apparaître relativement modestes comparées à d'autres effets, les différences liées au contexte de scolarisation, et en particulier à la composition sociale du public d'élèves, peuvent se révéler d'autant plus importantes qu'elles se cumulent, du fait de la ségrégation sociale de l'habitat et de la carte de l'offre de formation supérieure, avec d'autres facteurs. Le cumul de l'effet de l'origine sociale et de l'effet du contexte scolaire, le cumul des effets d'offre et de l'effet composition du contexte sont assez fréquents aujourd'hui puisque l'offre de classe préparatoire est davantage présente dans les établissements de type favorisé et qu'un élève a une probabilité d'autant plus importante de se retrouver dans un établissement de type favorisé qu'il est lui-même d'origine sociale favorisée. Ceci tend à augmenter les inégalités de demande d'orientation entre des élèves comparables scolairement.

Si l'effet de l'offre semble avoir une explication plus évidente liée à l'information, à la connaissance, et à l'accès plus facile pour les élèves à une filière connue localement, l'effet de composition semble plus difficile à expliquer et nécessite d'investiguer davantage du côté des pratiques enseignantes, des relations et influences réciproques des élèves dans des contextes ségrégués. ■

Bibliographie

- [1] **Beaud**, 2002, *80 % au bac... et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire*, Paris, La découverte.
- [2] **Boudon R.**, 1973, *L'inégalité des chances*, Paris, A. Colin.
- [3] **Bourdieu P. Passeron J.-C.**, 1964, *Les Héritiers, les étudiants et la culture*, Paris, Ed. de minuit.
- [4] **Bressoux P.**, 1994, « Les recherches sur les effets-école et les effets-maîtres », *Revue Française de Pédagogie*, n° 108, pp. 91-137.
- [5] **Caille J.-P., Lemaire S.**, (2002), « filles et garçons faces à l'orientation », *Éducation et formations*, n° 63, pp. 111-121.
- [6] **Cousin O.**, 1993, « L'effet établissement. Construction d'une problématique », *Revue française de Sociologie*, XXXIV, pp. 395-419.
- [7] **Duru-Bellat M., Mingat A.**, 1998, « Le déroulement de la scolarité au collège : le contexte fait des différences », *Revue française de sociologie*, XXIX, pp. 649-666.
- [8] **Duru-Bellat M.**, 2003, « Les apprentissages dans leur contexte : les effets de la composition de l'environnement scolaire », *Carrefours de l'éducation*, 16, juillet-décembre 2003, pp 183-206.
- [9] **Duru-Bellat M. et al.**, 2004, « Les effets de la composition scolaire et sociale du public d'élèves sur la réussite et les attitudes des élèves : évaluation externe et explorations qualitatives », Rapport pour le Commissariat Général au Plan, Cahier de l' IREDU, n° 65.
- [10] **Duru-Bellat M., Landrier S., Piquée C., Suchaut B.**, 2004, « Tonalité sociale du contexte et expérience des élèves au lycée et à l'école primaire », *Revue française de sociologie*, Vol 45, n° 3, pp. 441-468.
- [11] **Landrier S.**, 2004, « Les déterminants contextuels de l'orientation en classe de seconde : l'effet établissement », *Les sciences de l'éducation – Pour l'ère nouvelle*, vol. 37, n° 2, pp 59-79, CERSE.
- [12] **Lemaire S.**, 2004, « Que deviennent les bacheliers après leur baccalauréat ? Évolutions 1996-2002 », *Note d'information* n° 04-14, juin, MEN, DEP.
- [13] **Rosenthal R., Jacobson L.**, 1972, *Pygmalion in the classroom*, Holt, Rinehalt and Winston, New-York (traduction française, 1975, *Pygmalion dans la classe*, Casterman, Paris)
- [14] **Trancart D.**, 1998, « L'évolution des disparités entre collèges publics », *Revue Française de Pédagogie*, n° 124, juillet-août-septembre 1998, pp. 43-53.
- [15] **Van Zanten A.**, 2001, *L'école de la périphérie : scolarité et ségrégation en banlieue*, coll. Le lien social, Paris, Presses universitaires de France.

HORS-THÈME

Influence des caractéristiques
du groupe des pairs
sur la scolarité élémentaire

—

Que font les jeunes pendant
les vacances d'été ?

Influence des caractéristiques du groupe des pairs sur la scolarité élémentaire¹

Laurent Davezies

Bureau des études statistiques sur l'enseignement scolaire
Direction de l'évaluation et de la prospective

Dans l'enseignement élémentaire, le fait d'être scolarisé dans une école fréquentée par des élèves de milieux sociaux favorisés ou d'être dans une classe de bon niveau scolaire joue positivement sur les acquis scolaires d'un élève.

Les caractéristiques des pairs ont d'autant plus d'influence que le niveau de l'élève est faible. Bien que les professeurs les moins expérimentés enseignent plus souvent dans des classes de faible niveau scolaire et dans des écoles à recrutement social défavorisé, la moindre ancienneté des enseignants n'explique pas la moindre réussite des élèves qui fréquentent ces écoles et ces classes. Tout se passe comme si l'enseignant adaptait ses exigences à sa classe. Le niveau des camarades de classe influencerait ainsi la progression d'un élève.

Depuis la fin des années 60, l'impact éventuel des différences de contexte sur la réussite scolaire a fait l'objet de nombreuses études.

En 1966, aux États-Unis, le rapport Coleman mettant en évidence le poids du contexte de scolarisation relevait que, quelle que soit « l'ethnie » à laquelle appartient un élève américain, plus il y a de « blancs » dans l'établissement qu'il fréquente, plus il a de chances de réussir sa scolarité. À la suite de ce travail, la question de l'influence du groupe des pairs a suscité de nombreuses recherches en France mais surtout à l'étranger, dans le monde anglo-saxon. Récemment, Marie Duru-Bellat, Séverine Le Bastard-Landrier, Céline Piquée et Bruno Suchaut [Duru-Bellat *et alii*, 2004] ont formulé les questions suivantes dans « Effets contextuels et expérience scolaire des élèves » : pour des enfants défavorisés, le fait d'être scolarisés avec des enfants qui leur ressemblent constitue-t-il un handicap ? À l'inverse, l'avantage dont bénéficient les enfants favorisés passe-t-il en partie par le fait qu'ils profitent d'un contexte plus approprié à l'acquisition des savoirs ?

Plusieurs explications peuvent étayer l'hypothèse d'une influence du groupe des pairs sur les résultats scolaires. On peut en particulier citer² :
– le fait que les élèves apprennent les uns des autres ;
– le rôle du groupe de référence et des normes construites autour de ce groupe par les élèves : la motivation et la bonne volonté scolaire d'un élève dépendent de l'attitude de ses camarades de classe vis-à-vis de l'école [Duru-Bellat *et alii*, 2004] ;

NOTES

1. Je remercie les participants des « ateliers de Vanves » pour leurs critiques constructives et leurs suggestions à l'occasion de la présentation d'une version préliminaire de ce travail en avril dernier ; Fabienne Gibert et Thierry Rocher pour l'aide apportée à l'exploitation des évaluations bilan de CM2 ; Aurélie Procope et Alain Lopes pour leurs conseils d'utilisation de la base de gestion AGAPE. Enfin, je remercie chaleureusement Jean-Paul Caille, Chantal Brutel et Fabienne Rosenwald pour leurs conseils et leurs encouragements pendant toute la réalisation de cette étude.

2. Le lecteur intéressé trouvera une revue de la littérature concernant l'hypothèse d'un risque plus élevé d'échec scolaire pour les élèves vivant dans les quartiers les plus défavorisés dans la thèse de Emre Korsu (Korsu, 2002).

– le fait que des ressources familiales sont en partie « ramenées de la maison à la classe » par les autres élèves ; on peut par exemple penser à l'implication des parents d'élèves sur le fonctionnement de l'école, à leur capacité à peser sur les décisions de la commune et de l'académie en terme de répartition des moyens entre écoles ;

– le fait que la constitution du groupe influe sur les pratiques pédagogiques : les « meilleurs professeurs » peuvent être tentés d'aller enseigner dans les contextes les plus favorables et les attentes des professeurs en terme d'acquis scolaires peuvent être différentes et s'adapter à la population des élèves de la classe ;

– la présence d'élèves perturbateurs [Lazear, 2001]. Cette explication a été avancée à l'origine pour expliquer les résultats contrastés sur l'impact de la taille des classes. On peut également imaginer que les élèves les plus attentifs à l'école sont surreprésentés dans certaines classes sociales pour des raisons de culture familiale.

Des critiques d'ordre méthodologique plaident, au contraire, pour un effet limité des caractéristiques du groupe des pairs :

– le fait que deux élèves ne fréquentent pas le même type de classe ou d'école conduit à soupçonner que ces deux élèves ne sont pas strictement comparables du point de vue des variables qui pourraient expliquer leur réussite scolaire. Ainsi, des parents qui habitent dans des quartiers différents ont probablement des caractéristiques différentes inobservées par le statisticien. Il peut s'agir, par exemple, du revenu, de la taille et de la qualité du logement, des pratiques culturelles des parents. À l'inverse, un élève a beaucoup de chances de partager ces caractéristiques

inobservables avec les autres élèves de sa classe. Cela expliquerait l'existence d'une corrélation entre réussite de l'élève et réussite de ses camarades de classe. L'effet de la ségrégation résidentielle est renforcé par le fait que certains parents choisissent l'école de leur enfant : les parents faisant le même choix ont probablement des investissements comparables vis-à-vis de la scolarité de leur enfant. De même, la constitution de classes de niveau scolaire homogène par les équipes pédagogiques revient à regrouper dans la même classe des élèves qui se ressemblent. L'effet des caractéristiques du groupe des pairs serait alors essentiellement un effet de sélection statistique des populations étudiées : les enfants ne sont pas scolarisés dans une école donnée par hasard. Tous ces éléments sont susceptibles de conduire à des surestimations de l'effet des caractéristiques du groupe des pairs. Leur prise en compte est au cœur des recherches récentes sur ce sujet [Angrist, Lang 2002 ; Hoxby 2000], et les résultats sont contradictoires : Hoxby conclut que le niveau moyen des élèves de la classe a un effet sur les résultats scolaires, alors que Angrist et Lang arrivent à la conclusion inverse ;

– une autre source de surestimation de l'effet des caractéristiques du groupe des pairs sur les résultats scolaires peut être due à des « effets enseignant » ou à des « effets établissement ». Si certains enseignants ou certaines écoles sont particulièrement efficaces, l'ensemble des élèves en profitent. Au contraire, l'ensemble des élèves scolarisés dans une école moins efficace en pâtissent. Ces « effets de corrélation » des niveaux au sein de la classe et des établissements entre élèves d'une même classe biaisent les

estimations d'un impact des caractéristiques du groupe des pairs [Manski, 1993].

Le débat sur l'influence des caractéristiques du groupe de pairs est au cœur des réflexions récentes en matière de pilotage du système éducatif. La gestion des politiques de discrimination positive et de mixité sociale dépend fortement de l'importance de cette influence. En matière de discrimination positive, la politique des zones d'éducation prioritaire (ZEP) est en partie fondée sur l'idée que la forte présence des élèves défavorisés dans certaines écoles finit par constituer un handicap spécifique pour les élèves. En matière de mixité sociale, une gestion volontaire de la carte scolaire sera d'autant plus efficace que l'influence des caractéristiques du groupe des pairs sera forte pour les élèves les plus défavorisés. Notre objectif est donc d'apporter une contribution dans ce débat en mobilisant les nombreuses sources statistiques de la Direction de l'évaluation et de la prospective (DEP).

Dans cette étude, deux stratégies de mise en évidence d'un effet du groupe des pairs ont été adoptées. La première s'appuie principalement sur le panel des écoliers de 1997, la seconde utilise les évaluations-bilan de CM2 (*encadré 1*).

Le panel présente l'avantage de permettre un très bon contrôle des caractéristiques individuelles, notamment grâce à des mesures des acquis scolaires répétées dans le temps. Il permet également de disposer de la trajectoire des élèves tout au long de leur scolarité élémentaire. En revanche, il ne permet de disposer que de peu d'informations sur les autres élèves de la

classe. La caractérisation du groupe des pairs au niveau de la classe est donc rendue difficile. Le groupe de pairs a été caractérisé à l'échelle de l'école à partir de l'origine sociale des élèves. En l'absence de données sur l'origine sociale des élèves du premier degré, on a estimé la composition sociale des écoles en exploitant le système d'information Scolarité sur les élèves du second degré qui, lui, contient ces informations et indique l'école d'origine des élèves de sixième. Le fait que les familles habitant dans les mêmes quartiers ont probablement des caractéristiques inobservées communes est susceptible de biaiser les estimations et de conduire à des interprétations erronées concernant l'influence des caractéristiques du groupe des pairs. Néanmoins, grâce aux évaluations de début de CP et de début de CE2, la prise en compte des compétences initiales des élèves permet de limiter ce problème : si des enfants possèdent certaines caractéristiques inobservées favorables à leur réussite scolaire, celles-ci se manifestent vraisemblablement lors de l'évaluation initiale des compétences.

Les évaluations-bilan de CM2 permettent de caractériser le groupe des pairs à l'échelle de la classe à partir du niveau moyen des autres élèves. Les caractéristiques individuelles des élèves sont, par contre, moins riches que dans le panel. Cette source a été utilisée pour chercher à expliquer le niveau de l'élève, en distinguant ce qui est dû à l'influence du groupe des pairs et ce qui est à rattacher à d'autres facteurs inobservables, comme le fait de résider dans le même quartier, le fait d'être élevé par des parents qui ont

Encadré 1 – Les sources

Le panel d'entrants en CP en 1997

Depuis septembre 1997, la Direction de l'évaluation et de la prospective (DEP) du ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche suit une cohorte de 9 259 élèves qui entraient pour la première fois à cette date au cours préparatoire dans une école publique ou privée de France métropolitaine. Leur situation scolaire est actualisée chaque année par une prise d'informations auprès de leur école. Les enfants de ce panel ont passé des tests de compétence à leur entrée au cours préparatoire. Leur scores aux épreuves nationales d'évaluation de CE2 et de sixième en français et en mathématiques ont également été recueillis. Au cours du deuxième trimestre 1999, les parents ont fait l'objet d'une enquête postale et téléphonique qui permet de caractériser finement la structure familiale et l'origine sociale des élèves.

L'ensemble des variables mobilisées dans l'étude n'est pas connue pour tous les élèves : certains élèves ont été perdus, d'autres n'ont pas passé les évaluations de sixième ou de CE2. Afin de mobiliser l'ensemble des informations nécessaires, l'étude porte sur 7 700 individus environ lorsque les évaluations de CE2 ne sont pas mobilisées et sur 6 700 lorsqu'elles le sont.

Les évaluations bilan de CM2 de 2003

En septembre 2003, la DEP a mené une enquête auprès de 350 écoles publiques ou privées sous contrat de France métropolitaine. Lorsqu'une école faisait partie de l'échantillon, l'ensemble des élèves de CM2 passait une évaluation destinée à mesurer les compétences attendues en fin d'école élémentaire en compréhension à l'écrit et à l'oral, et en production orale. En raison notamment des mouvements sociaux du printemps 2003, seules les réponses de 6 000 élèves environ ont pu être analysées. L'étude, qui se concentre sur les écoles n'ayant qu'un CM2, porte sur 2 600 individus.

choisi de scolariser leurs enfants dans le même établissement, ou le fait de suivre le même enseignement. Pour cela, une technique de variables instrumentales a été mise en œuvre en exploitant le fait que le mois de naissance et la compétence scolaire sont des variables corrélées.

La suite de cet article est organisée de la façon suivante : dans un premier temps, nous montrerons comment des différences de niveau scolaire à la fin du CM2 et à l'entrée en sixième sont liées à l'origine sociale et au niveau scolaire du groupe des pairs fréquenté à l'école

élémentaire. Dans un deuxième temps, nous nous attacherons à comparer l'intensité des effets des caractéristiques du groupe des pairs sur les moins bons élèves et sur les meilleurs élèves. Enfin, nous montrerons comment l'effet des caractéristiques du groupe des pairs interagit avec certaines pratiques institutionnelles et pédagogiques.

QUATRE TYPES D'ÉCOLES ÉLÉMENTAIRES CARACTÉRISÉES PAR LEUR « RECRUTEMENT »

Les élèves sont inégalement répartis dans les écoles élémentaires selon leur origine sociale. Nous avons donc construit une typologie d'écoles élémentaires à partir de l'origine sociale des élèves fréquentant les écoles (encadré 2).

Cette typologie comporte quatre types d'écoles :

- les écoles mixtes pour lesquelles le profil des élèves scolarisés ne se distingue pas significativement de la population scolarisée à l'échelle nationale. Dans ces écoles, les effectifs sont parfois faibles, ce qui s'explique par la construction même de la typologie : il est en effet plus difficile d'interpréter statistiquement les écarts entre caractéristiques de la population scolarisée au niveau national et caractéristiques de la population scolarisée dans l'école si cette

dernière population est faible³. 57 % des écoles françaises sont classées dans ce type et scolarisent 31 % des élèves de France. Dans le panel 1997, 34 % des élèves sont scolarisés dans ce type d'école l'année précédant leur entrée en sixième ;

- les écoles polarisées vers le haut qui recrutent principalement leurs élèves dans les couches favorisées de la population. Les élèves les moins favorisés y sont significativement sous-représentés. Ce type d'école regroupe 15 % des écoles et scolarise 30 % des élèves en France. Dans le panel 1997, 31 % des élèves sont scolarisés dans ce type d'école l'année précédant leur entrée en sixième ;

- les écoles polarisées vers le bas se distinguent par une surreprésentation des élèves de familles défavorisées et une sous-représentation des familles favorisées. 22 % des écoles françaises sont de ce type, et elles scolarisent 32 % des élèves ; dans le panel 1997, cette proportion est de 27 % des élèves ;

- les écoles concentrées au centre se distinguent par un recrutement dans les classes « moyennes » ou « moyennes-supérieures ». Elles sont relativement rares puisqu'elles ne représentent que 6 % des écoles et ne concernent que 8 % des élèves ; dans le panel 1997, la part d'élèves scolarisés dans des écoles de ce type est de 7 %.

Dans le panel 1997, les enfants de cadres représentent 36 % des enfants enquêtés dans une école polarisée vers le haut contre seulement 6 % environ des enfants enquêtés dans les écoles polarisées vers le bas (graphiques 1 à 4). À l'inverse, les enfants d'ouvriers non qualifiés représentent 14 % des enfants interrogés dans les écoles polarisées

vers le bas contre 3 % des enfants interrogés dans les écoles polarisées vers le haut. La part des enfants dont le responsable exerce une profession intermédiaire est plus importante parmi les élèves interrogés dans les écoles concentrées au centre (18 %) que dans les écoles mixtes (16 %) ; c'est l'inverse pour les cadres et les ouvriers non qualifiés (10 % contre 12 % pour les cadres et 6 % contre 8 % pour les ouvriers non qualifiés).

Si les caractéristiques du groupe des pairs ont une influence sur la scolarité élémentaire, les résultats des élèves doivent différer selon le type d'établissement fréquenté.

DES ÉCARTS PLUS ÉLEVÉS EN MATHÉMATIQUES QU'EN FRANÇAIS

Les élèves scolarisés dans des écoles polarisées vers le bas réussissent en moyenne moins bien que les élèves des écoles mixtes ou polarisées vers le haut. À l'entrée en sixième, les élèves qui fréquentaient une école polarisée vers le bas l'année précédente réussissent en moyenne 13 items de moins (sur 100) en mathématiques que les élèves qui fréquentaient une école polarisée vers le haut l'année précédente⁴ (tableau 1). Cette différence de réussite est de 10 items environ en français.

Cette différence « brute » de réussite à l'entrée en sixième peut s'expliquer par des différences sociodémographiques individuelles entre élèves et/ou par des différences de niveau initial. En effet, par construction de la typologie utilisée, les enfants des différents types d'écoles n'ont pas tous les mêmes

NOTES

3. La majorité des écoles françaises sont de petite taille. À la rentrée scolaire 1999, sur 56 000 écoles du premier degré (préélémentaire et élémentaire), la moitié scolarisait moins de 100 élèves.

4. La plupart des items des évaluations à l'entrée en sixième n'étant pas les mêmes d'une année sur l'autre, pour disposer d'une échelle de mesure commune pour les élèves entrant en sixième en 2002 et en 2003, nous n'avons retenu dans notre analyse que les items communs aux deux évaluations. De même, pour les évaluations de CE2, nous avons construit un score sur la base des items communs passés par les redoublants en CP et en CE1 et par les non-redoublants. Tous les scores évoqués dans la suite de cet article ont été normalisés sur 100 par souci d'homogénéité.

Encadré 2 – Typologie des écoles élémentaires

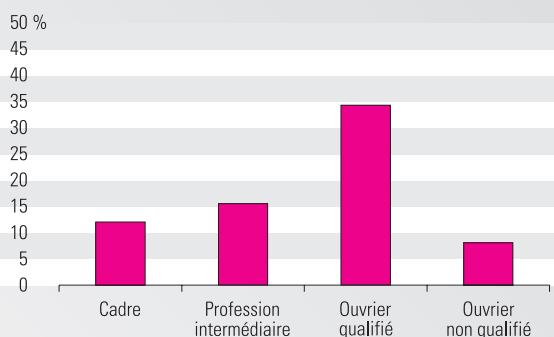
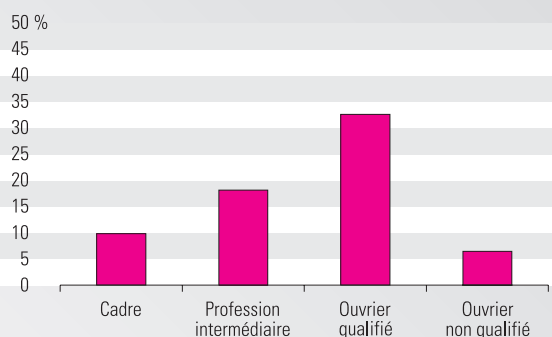
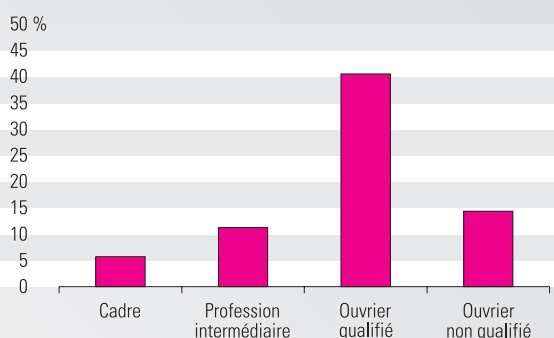
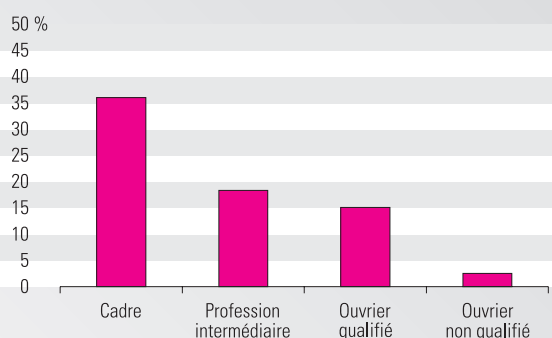
La typologie des écoles du premier degré a été construite en deux temps.

Dans un premier temps, nous nous sommes intéressés à la mixité sociale des écoles. Les mécanismes expliquant la non mixité des écoles sont nombreux : une première sélection s'opère via l'emploi et l'habitat des parents, certaines catégories sociales sont surreprésentées dans certaines régions, certains bassins d'emploi, certains quartiers ; une deuxième sélection des profils sociodémographiques des élèves s'opère lors de l'affectation des enfants à une école élémentaire. Le recrutement de l'école dépend de la carte scolaire, mais aussi du fait que des parents la contournent ou choisissent de scolariser leur enfant dans le secteur privé. Si aucun de ces mécanismes de sélection n'était à l'œuvre (ou si la combinaison de ces mécanismes avait un effet nul en termes de mixité sociale des écoles), le recrutement des écoles dépendrait d'aléas « non sélectifs » (aléas démographiques locaux par exemple). Dans ce cas, la distribution des profils sociodémographiques des élèves de l'école correspond à un tirage dans la distribution des profils sociodémographiques de l'ensemble des élèves français. Nous avons donc testé statistiquement cette dernière assertion. Pour une école de taille n , nous avons calculé la distance du Chi2 entre la distribution des profils sociodémographiques de l'école et la distribution nationale ; lorsque cette distance du Chi2 était trop élevée, nous avons considéré que l'école n'était pas mixte (la distribution de la statistique du Chi2 sous hypothèse de mixité a été simulée par 10 000 tirages de taille n avec remise dans la distribution nationale).

Dans un deuxième temps, parmi les écoles rejetant l'hypothèse de mixité, nous avons distingué trois type d'écoles selon les surreprésentations constatées : les écoles polarisées vers le haut (qui présentent une surreprésentation de types sociodémographiques favorisés au détriment de types sociodémographiques moins favorisés), les écoles polarisées vers le bas (qui présentent une surreprésentation de types sociodémographiques défavorisés au détriment de types sociodémographiques plus favorisés), et les écoles concentrées au centre (qui présentent une surreprésentation de types sociodémographiques « médians »).

Du fait de la taille réduite des écoles et des possibles erreurs de codage (le codage des PCS se fait de manière décentralisée dans les collèges), les professions des personnes responsables ont été regroupées en quatre postes.

Milieu familial des élèves selon la profession du responsable	
« Type » de milieu familial	Profession du responsable
Favorisé A	Chef d'entreprise de dix salariés ou plus Profession libérale Cadre de la fonction publique Professeur et assimilé Profession de l'information, des arts, du spectacle Cadre administratif et commercial d'entreprise Ingénieur, cadre technique d'entreprise Instituteur et assimilé
Favorisé B	Profession intermédiaire de la santé, travailleur social Clergé, religieux Profession intermédiaire administrative de la fonction publique Profession intermédiaire administrative et commerciale des entreprises Technicien Contremaître, agent de maîtrise Retraité cadre, retraité profession intermédiaire
Moyen	Agriculteur exploitant Artisan Commerçant Employé civil, agent de service de la fonction publique Policier et militaire Employé administratif d'entreprise Employé de commerce Personnel des services directs aux particuliers Retraité agriculteur exploitant Retraité artisan, retraité artisan, retraité chef d'entreprise
Défavorisé	Ouvrier qualifié Ouvrier non qualifié Ouvrier agricole Retraité employé et ouvrier Chômeur n'ayant jamais travaillé Personne sans activité professionnelle

Graphique 1 – Composition des écoles mixtes**Graphique 2 – Composition des écoles concentrées au centre****Graphique 3 – Composition des écoles polarisées vers le bas****Graphique 4 – Composition des écoles polarisées vers le haut**

Lecture : Les enfants de cadre représentent un peu plus de 10 % des enfants scolarisés dans les écoles mixtes, cette proportion est inférieure à 10 % dans les écoles concentrées au centre, voisine de 5 % dans les écoles polarisées vers le bas et de 35 % dans les écoles polarisées vers le haut.

Champ : Élèves entrants au CP en 1997 dans une école publique ou privée de France métropolitaine.

Sources : Système d'information Scolarité et panel d'élèves du premier degré recruté en 1997, Direction de l'évaluation et de la prospective, MEN-DEP.

Tableau 1 – Scores moyens à l'entrée en sixième selon les caractéristiques du groupe des pairs fréquenté en CM2

Type d'école fréquentée l'année précédant l'entrée en sixième	Score moyen en mathématiques	Score moyen en français
École polarisée vers le haut	73,7	74,1
École concentrée au centre	70,1	71,1
École mixte	66,6	68,8
École polarisée vers le bas	60,7	63,9
Tous types d'écoles confondus	67,4	69,3

Lecture – Les élèves fréquentant une école polarisée vers le haut en CM2 réussissent en moyenne 73,7 items sur 100 aux évaluations de mathématiques à l'entrée en sixième.

Champ – Élèves entrants au CP en 1997 dans une école publique ou privée de France métropolitaine.

Sources – Système d'information SCOLARITÉ et panel d'élèves du premier degré recruté en 1997, Direction de l'évaluation et de la prospective, MEN-DEP.

caractéristiques sociodémographiques. De même, les niveaux scolaires initiaux des élèves, appréhendés au moyen des évaluations de CP et de CE2, sont très différents d'un type d'école à l'autre (*tableau 2*). Mais un autre effet peut être à

l'œuvre : l'effet des caractéristiques du groupe des pairs. Pour analyser son éventuelle influence sur la réussite des élèves, il est donc nécessaire de raisonner « toutes choses égales par ailleurs », c'est-à-dire à caractéristiques sociodémographiques

individuelles et niveau initial équivalents.

Différents modèles successifs ont été explorés (*tableaux 3 et 4, encadré 3*) : une partie de la corrélation observée entre type d'école fréquentée et résultats aux évaluations à l'entrée de sixième est due à des différences individuelles de caractéristiques sociodémographiques des élèves fréquentant l'établissement, mais qui ne suffisent pas à expliquer complètement les différences de réussite. En effet, lorsque l'on contrôle les principales variables sociodémographiques individuelles influant sur la réussite scolaire, l'écart de réussite aux évaluations de sixième diminue mais reste important : comparé à un élève

Tableau 2 – Scores moyens en élémentaire selon les caractéristiques du groupe des pairs fréquenté en CM2

Type d'école fréquentée l'année précédant l'entrée en sixième	Score moyen en mathématiques en CE2	Score moyen en français en CE2	Score moyen à l'entrée du CP
École polarisée vers le haut	72,5	78,7	73,0
École concentrée au centre	70,7	77,3	71,5
École mixte	69,2	74,6	70,2
École polarisée vers le bas	65,1	70,1	66,5
Tous types d'écoles confondus	69,2	74,9	70,1

Lecture – Les élèves fréquentant une école polarisée vers le haut en CM2 réussissent en moyenne 72,5 items sur 100 aux évaluations de mathématiques à l'entrée du CE2.

Champ – Élèves entrants au CP en 1997 dans une école publique ou privée de France métropolitaine.

Sources – Panel d'élèves du premier degré recruté en 1997 et système d'information SCOLARITÉ, Direction de l'évaluation et de la prospective, MEN-DEP.

qui a effectué son CM2 dans une école polarisée vers le bas, un élève ayant effectué son CM2 dans une école polarisée vers le haut réussit 8 items de plus sur 100 en mathématiques et 5 items de plus sur 100 en français (*tableaux 3 et 4*). Cette différence de réussite « toutes caractéristiques sociodémographiques observables égales par ailleurs » peut s'expliquer par des différences de compétences initiales. À compétences initiales données, l'intensité de la liaison entre type d'école fréquentée et résultat scolaire reste significative en mathématiques et en français. La prise en compte des compétences scolaires initiales grâce aux évaluations à l'entrée du CP et du CE2 et des redoublements passés permet probablement de contrôler en partie certaines caractéristiques inobservables : en effet, les différences de niveaux initiaux peuvent eux-même être la conséquence de différences inobservables. Certains parents peuvent être plus ou moins « investis » dans le suivi et l'encouragement des acquis cognitifs de leurs enfants, les enfants de ces mêmes parents peuvent, par ailleurs, être plutôt scolarisés dans des écoles polarisées vers le haut pour des raisons de lieu

d'habitation ou de comportements stratégiques des parents vis-à-vis de l'école.

Une fois contrôlés les caractéristiques sociodémographiques et le niveau scolaire initial, la relation entre type d'établissement fréquenté et résultat scolaire apparaît plus forte en mathématiques qu'en français. À caractéristiques sociodémographiques et à niveau scolaire à l'entrée en CP identiques, un élève qui a été scolarisé en CM2 dans une école polarisée vers le haut réussit 5 items de plus en mathématiques qu'un élève scolarisé dans une école polarisée vers le bas. Cet écart n'est plus que de 3 items en français. Ce contraste entre mathématiques et français est encore plus important si le niveau initial de l'élève est contrôlé par le score de CE2 : en mathématiques les élèves réussissent jusqu'à près de 4 items en plus ou en moins selon le type d'établissement. Mais cette différence n'est que de 1,5 items en français. La dispersion des scores étant sensiblement la même en mathématiques et en français, ces différences de grandeur entre coefficients traduisent bien une différence de corrélation, toutes choses égales par ailleurs : à caractéristiques sociodémographiques et niveau initial

identiques, les résultats scolaires sont plus corrélés aux caractéristiques du groupe des pairs en mathématiques qu'en français (la significativité des coefficients estimés est plus grande dans le premier cas). Une des rares études qui, à notre connaissance, compare les effets des conditions de scolarisation sur la maîtrise de la langue et des mathématiques met en évidence des résultats similaires : l'impact sur les acquis en mathématiques du programme britannique « *Excellence in Cities* » destiné aux élèves de 14 ans les plus faibles scolairement semble être statistiquement plus fort que sur les acquis en anglais [Machin *et alii*, 2003]. Cette différence s'explique probablement par le fait que les acquis en français (ou en anglais pour le cas britannique) dépendent plus du milieu familial de l'élève que les acquis en mathématiques : l'inégalité de capital culturel des parents pourrait avoir plus d'influence sur les progrès des enfants en français qu'en mathématiques et/ou l'institution scolaire réussirait moins à combattre ces inégalités initiales en français qu'en mathématiques.

DES ÉCARTS D'AUTANT PLUS FORTS QUE LA PÉRIODE EST LONGUE

Si le niveau à l'entrée en sixième semble corrélé avec le type d'école fréquentée en CM2, on peut s'interroger sur la durée nécessaire pour que les écarts se creusent entre deux élèves fréquentant deux écoles de types différents. Il est en effet vraisemblable que si un élève ne fréquente un groupe de pairs particulier que pendant une courte période, l'influence de celui-ci sur les résultats scolaires de

Tableau 3 – Influence des caractéristiques du groupe des pairs fréquenté en CM2 sur le score de mathématiques à l'entrée en sixième

		M1	M2	M3	M4
	Constante	65,6 ***	64,0 ***	67,5 ***	66,2 ***
Type d'école fréquentée en CM2	Polarisée vers le haut	7,5 ***	4,8 ***	3,2 ***	2,4 ***
	Concentrée au centre	3,4 **	3,9 ***	2,3 **	2,1 **
	Mixte	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
	Polarisée vers le bas	- 6,7 ***	- 3,1 ***	- 2,2 ***	- 1,4 **
Sexe de l'élève	Fille		- 3,6 ***	- 4,7 ***	- 3,4 ***
	Garçon		Ref.	Ref.	Ref.
Nationalité de l'élève	Étranger		- 0,9	1,9 *	0,7
	Français		Ref.	Ref.	Ref.
Date de naissance de l'élève	Avant le 31/12/1990		- 24,5 ***	- 20,5 ***	- 14,4 ***
	Premier trimestre 1991		1,3 *	- 1,9 ***	- 1,3 **
	Deuxième trimestre 1991		1,0	- 0,6	- 0,9
	Troisième trimestre 1991		Ref.	Ref.	Ref.
	Quatrième trimestre 1991		- 1,5 **	0,5	0,2
	Après le 31/12/1991		6,0 ***	4,9 ***	4,3 **
Diplôme du père de l'élève	Diplôme inconnu		- 0,5	- 0,6	- 0,8
	Sans diplôme ou CEP		- 1,9 **	- 0,6	- 0,3
	BEPC, CAP, BEP		Ref.	Ref.	Ref.
	Bac général ou technologique		2,7 ***	1,9 **	1,5 *
	Diplôme du supérieur		2,1 **	0,9	0,7
Diplôme de la mère de l'élève	Diplôme inconnu		- 0,5	0,1	0,6
	Sans diplôme ou CEP		- 4,0 ***	- 1,4 **	- 1,3 *
	BEPC, CAP, BEP		Ref.	Ref.	Ref.
	Bac général ou technologique		3,9 ***	2,0 ***	1,7 ***
	Diplôme du supérieur		6,4 ***	3,1 ***	2,6 ***
Profession du père de l'élève	Agriculteur		1,3	1,2	0,2
	Artisan, commerçant		3,9 ***	1,7 *	1,3
	Cadre		6,6 ***	3,1 ***	2,7 ***
	Professeur		5,9 ***	1,7	2,2 *
	Profession intermédiaire		3,6 ***	1,5 **	1,4 *
	Employé qualifié		1,6 *	0,6	0,5
	Employé non qualifié		0,2	- 0,3	0,2
	Ouvrier qualifié		Ref.	Ref.	Ref.
	Ouvrier non qualifié		- 1,9 *	- 1,2	- 0,0
	Chômeur n'ayant jamais travaillé, inactif		- 0,6	1,4	0,4
Structure familiale de l'élève	L'enfant vit avec ses deux parents		Ref.	Ref.	Ref.
	L'enfant ne vit qu'avec un de ses deux parents		- 1,6	- 0,6	- 0,1
	L'enfant vit dans une famille recomposée		- 3,7 ***	- 2,0 *	- 1,7 *
	Autre situation (famille éloignée, DDASS...)		- 6,9 **	- 6,3 ***	- 4,8 **
Nombre d'enfants dans la famille	Un		0,8	- 0,8	- 0,7
	Deux		Ref.	Ref.	Ref.
	Trois		- 0,4	0,1	- 0,3
	Quatre		- 0,8	0,5	0,3
	Cinq ou plus		- 3,2 ***	- 0,3	- 0,0

Tableau 3 (suite)

		M1	M2	M3	M4
Degré d'urbanisation	Rural		1,0	0,8	0,7
(établissement fréquenté en CM2)	Petit urbain		1,5	1,3	1,2
	<i>Moyen urbain</i>		Ref.	Ref.	Ref.
	Grand urbain		0,1	0,2	0,7
	Unité urbaine d'Île-de-France		- 0,7	0,2	0,3
Type de CM2 fréquenté	<i>Niveau unique</i>		Ref.	Ref.	Ref.
	Multi-niveau CM1-CM2		2,8 ***	0,3	- 0,8
	Autre multi-niveau		1,8	- 1,9 *	- 1,6
Secteur fréquenté en CM2	Privé		- 2,7 ***	- 2,6 ***	- 1,3 *
	<i>Public</i>		Ref.	Ref.	Ref.
Redoublement lors de la scolarité élémentaire	<i>Élève entré « à l'heure » en sixième</i>			Ref.	Ref.
	Élève entré avec un an de retard en sixième			- 8,7 ***	- 6,8 ***
Score aux évaluations à l'entrée du CP	Décile inférieur			- 15,6 ***	
	Deuxième décile			- 10,3 ***	
	Troisième décile			- 7,0 ***	
	Quatrième décile			- 3,7 ***	
	<i>Cinquième décile</i>			Ref.	
	Sixième décile			2,6 ***	
	Septième décile			5,7 ***	
	Huitième décile			8,3 ***	
	Neuvième décile			11,4 ***	
	Décile supérieur			16,4 ***	
Score aux évaluations de mathématiques à l'entrée du CE2	Décile inférieur				- 18,5 ***
	Deuxième décile				- 12,5 ***
	Troisième décile				- 7,5 ***
	Quatrième décile				- 4,5 ***
	<i>Cinquième décile</i>				Ref.
	Sixième décile				3,2 ***
	Septième décile				6,3 ***
	Huitième décile				10,0 ***
	Neuvième décile				13,2 ***
	Décile supérieur				19,3 ***

Note – Dans les modèles M1 à M4, le score de sixième a régressé sur différents groupe de variables.

Lecture – Les élèves ayant effectué leur CM2 dans une école polarisée vers le haut réussissent en moyenne 7,5 items de plus aux évaluations de mathématiques à l'entrée en sixième que les élèves ayant effectué leur CM2 dans une école mixte (modèle M1). À caractéristiques sociodémographiques égales, cet écart est de 4,8 items (modèle M2). À caractéristiques sociodémographiques égales, à score initial de CP et à retard scolaire en sixième équivalents, cet écart est de 3,2 items (modèle M3).

À caractéristiques sociodémographiques égales, à score initial de CE2 et à retard scolaire en sixième équivalents, cet écart est de 2,4 items (modèle M4).

Les coefficients sont présentés selon leur significativité statistique : en gras : significatif (* : à 5 %, ** à 1 %, *** à 0,1 %) ; En maigre : non significatif au seuil de 5 %.

Champ – Élèves entrants au CP en 1997 dans une école publique ou privée de France métropolitaine.

Sources – Panel d'élèves du premier degré recruté en 1997 et système d'information SCOLARITÉ, Direction de l'évaluation et de la prospective, MEN-DEP.

Tableau 4 – Influence des caractéristiques du groupe des pairs fréquenté en CM2 sur le score de français à l'entrée en sixième

		M1	M2	M3	M4
	Constante	68,2 ***	63,2 ***	64,8 ***	65,4 ***
Type d'école fréquentée en CM2	Polarisée vers le haut	5,7 ***	2,6 ***	1,4 **	0,5
	Concentrée au centre	1,7	2,2 **	1,3 *	0,4
	<i>Mixte</i>	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
	Polarisée vers le bas	- 5,5 ***	- 2,3 ***	- 1,6 ***	- 1,0 *
Sexe de l'élève	Fille		4,9 ***	4,1 ***	2,2 ***
	<i>Garçon</i>		Ref.	Ref.	Ref.
Nationalité de l'élève	Étranger		- 2,1 *	- 0,1	0,3
	<i>Français</i>		Ref.	Ref.	Ref.
Date de naissance de l'élève	Avant le 31/12/1990		- 16,4 ***	- 13,4 ***	- 9,4 ***
	Premier trimestre 1991		0,5	- 2,0 ***	- 1,1 **
	Deuxième trimestre 1991		0,0	- 1,3 ***	- 0,7
	<i>Troisième trimestre 1991</i>		Ref.	Ref.	Ref.
	Quatrième trimestre 1991		- 1,2 **	0,4	0,5
	Après le 31/12/1991		3,8 **	3,4 **	2,0 *
Diplôme du père de l'élève	Diplôme inconnu		0,5	0,4	0,8
	Sans diplôme ou CEP		- 1,8 **	- 0,8	- 0,4
	<i>BEPC, CAP, BEP</i>		Ref.	Ref.	Ref.
	Bac général ou technologique		3,0 ***	2,4 ***	1,4 **
	Diplôme du supérieur		3,0 ***	2,1 ***	1,7 ***
Diplôme de la mère de l'élève	Diplôme inconnu		- 1,0	- 0,4	- 0,3
	Sans diplôme ou CEP		- 3,2 ***	- 1,1 **	- 0,9 *
	<i>BEPC, CAP, BEP</i>		Ref.	Ref.	Ref.
	Bac général ou technologique		3,7 ***	2,2 ***	1,5 ***
	Diplôme du supérieur		4,8 ***	2,2 ***	1,8 ***
Profession du père de l'élève	Agriculteur		- 0,6	- 0,6	- 0,7
	Artisan, commerçant		1,9 **	0,4	0,8
	Cadre		5,8 ***	3,2 ***	2,3 ***
	Professeur		5,5 ***	2,2 **	1,8 *
	Profession intermédiaire		2,6 ***	1,0 *	1,1 **
	Employé qualifié		2,2 ***	1,4 **	1,2 *
	Employé non qualifié		0,1	- 0,2	0,1
	<i>Ouvrier qualifié</i>		Ref.	Ref.	Ref.
	Ouvrier non qualifié		- 1,5 *	- 1,0	0,8
	Chômeur n'ayant jamais travaillé, inactif		- 0,9	0,6	- 0,1
Structure familiale de l'élève	<i>Vit avec ses deux parents</i>		Ref.	Ref.	Ref.
	Ne vit qu'avec un de ses deux parents		- 1,1	- 0,3	- 0,2
	Vit dans une famille recomposée		- 1,8 *	- 0,3	- 0,3
	Autre situation (famille éloignée, DDASS...)		- 2,3	- 1,8	- 0,5
Nombre d'enfants dans la famille	Un		0,6	- 0,7	- 0,1
	Deux		Ref.	Ref.	Ref.
	Trois		- 0,7	- 0,3	- 0,1
	Quatre		- 2,0 ***	- 1,0 *	- 0,4
	Cinq ou plus		- 2,8 ***	- 0,5	- 0,5

Tableau 4 (suite)

		M1	M2	M3	M4
Degré d'urbanisation	Rural		0,7	0,5	0,5
(établissement fréquenté en CM2)	Petit urbain		0,8	0,6	0,6
	<i>Moyen urbain</i>		Ref.	Ref.	Ref.
	Grand urbain		0,5	0,5	1,0 *
	Unité urbaine d'Île-de-France		- 0,2	0,6	1,3 *
Type de CM2 fréquenté	<i>Niveau unique</i>		Ref.	Ref.	Ref.
	Multi-niveau CM1-CM2		1,5 **	- 0,2	- 0,4
	Autre multi-niveau		1,1	- 1,8 *	- 1,2
Secteur fréquenté en CM2	Privé		- 0,7	- 0,6	- 0,2
	<i>Public</i>		Ref.	Ref.	Ref.
Redoublement lors de la scolarité élémentaire	<i>Élève entré « à l'heure » en sixième</i>			Ref.	Ref.
	Élève entré avec un an de retard en sixième			- 6,3 ***	- 4,1 ***
Score aux évaluations à l'entrée du CP	Décile inférieur			- 10,5 ***	
	Deuxième décile			- 7,8 ***	
	Troisième décile			- 3,4 ***	
	Quatrième décile			- 2,0 **	
	<i>Cinquième décile</i>			Ref.	
	Sixième décile			2,9 ***	
	Septième décile			5,1 ***	
	Huitième décile			6,8 ***	
	Neuvième décile			9,7 ***	
	Décile supérieur			14,0 ***	
Score aux évaluations de français à l'entrée du CE2	Décile inférieur				- 15,9 ***
	Deuxième décile				- 9,9 ***
	Troisième décile				- 7,0 ***
	Quatrième décile				- 4,0 ***
	<i>Cinquième décile</i>				Ref.
	Sixième décile				1,7 **
	Septième décile				4,5 ***
	Huitième décile				7,9 ***
	Neuvième décile				10,9 ***
	Décile supérieur				15,5 ***

Note : dans les modèles M1 à M4, le score de sixième est régressé sur différents jeux de variables.

Lecture – Les élèves ayant effectué leur CM2 dans une école polarisée vers le haut réussissent 5,7 items de plus aux évaluations de français à l'entrée en sixième que les élèves ayant effectué leur CM2 dans une école mixte (modèle M1). À caractéristiques sociodémographiques égales, cet écart est de 2,6 items (modèle M2).

À caractéristiques sociodémographiques égales, à score initial de CP et à retard scolaire en sixième équivalents, cet écart est de 1,4 items (modèle M3).

À caractéristiques sociodémographiques égales, à score initial de CE2 et à retard scolaire en sixième équivalents, cet écart n'est pas significatif (modèle M4).

Les coefficients sont présentés selon leur significativité statistique : en gras : significatif (* : à 5 %, ** à 1 %, *** à 0,1 %) ; en maigre : non significatif au seuil de 5 %.

Champ – Élèves entrants au CP en 1997 dans une école publique ou privée de France métropolitaine.

Sources – Panel d'élèves du premier degré recruté en 1997 et système d'information SCOLARITÉ, Direction de l'évaluation et de la prospective, MEN-DEP.

Encadré 3 – Modèles multi niveaux

Les compétences des élèves dépendent d'un certain nombre de caractéristiques individuelles observées dans le panel (variables sociodémographiques, score initial, contexte de scolarisation, etc.), mais également de caractéristiques inobservées. Parmi celles-ci, un certain nombre sont des caractéristiques de l'établissement dans lequel est scolarisé l'élève : les modèles d'estimation doivent donc si possible prendre en compte un effet établissement. La spécification que nous avons retenue est la suivante :

$Y_{i,j} = \alpha \cdot X_{i,j} + \beta \cdot C_j + \gamma_j + u_{i,j}$ où $Y_{i,j}$ est la variable mesurant les acquis ou les progressions de l'élève i scolarisé dans l'établissement j , $X_{i,j}$ est l'ensemble des caractéristiques individuelles de l'élève, C_j est le contexte de scolarisation de l'élève et γ_j est un effet propre de l'efficacité de l'établissement à contexte donné. On suppose de plus que $u_{i,j}$ suit une loi normale centrée $N(0, \sigma_{C_j}^2)$ et γ_j une loi normale $N(0, s_{C_j}^2)$. Le modèle peut donc se réécrire :

$Y_{i,j} = \alpha \cdot X_{i,j} + \beta \cdot C_j + \varepsilon_{i,j}$ avec $\varepsilon_{i,j}$ de loi $N(0, \sigma_{C_j}^2 + s_{C_j}^2)$ avec $Cov(\varepsilon_{i,j}, \varepsilon_{i',j'}) = s_{C_j}^2$ si $j = j'$ et $Cov(\varepsilon_{i,j}, \varepsilon_{i',j'}) = 0$ sinon. Ce modèle s'interprète de la manière suivante : outre les caractéristiques individuelles de l'élèves et les caractéristiques observées du groupe des pairs, il existe des facteurs inobservés au niveau de l'établissement qui influent sur la réussite des élèves. Une telle spécification présente un autre avantage : pour les variables communes pour les élèves d'un même établissement (par exemple : les caractéristiques de recrutement de l'établissement, le secteur public ou privé de l'établissement ou le degré d'urbanisation de la commune de l'établissement), les statistiques de test de significativité des coefficients tiennent compte du nombre d'établissements représentés dans l'échantillon et non du nombre d'élèves (ce qui conduirait à surestimer la significativité des coefficients). Pour une présentation détaillée des aspects théoriques de cette méthode, le lecteur intéressé pourra se reporter aux travaux de Raudenbush et Bryk (Raudenbush *et alii*, 1986).

l'élève soit difficilement détectable avec les tailles d'échantillons généralement utilisés dans les études sur le sujet. Les études sur l'effet des caractéristiques du groupe des pairs sur les progressions scolaires semblent montrer que celui-ci est relativement

NOTE

5. Les scores variant sur une échelle allant de 0 à 100, les progressions des élèves peuvent être sensibles à des effets « plafond » ou « plancher » : il est difficile pour un élève ayant un score initial très élevé (respectivement très faible) de voir son score final augmenter (respectivement diminuer). Afin de vérifier que ces effets « plafond » ou « plancher » ne biaisaient pas significativement les estimations, des régressions supplémentaires ont été systématiquement effectuées en régressant la quantité suivante : $\log(\text{score final}/(100 - \text{score final})) - \log(\text{score initial}/(100 - \text{score initial}))$.

Les résultats ne sont pas présentés ici mais ils ne montrent aucune différence fondamentale avec les estimations obtenues en régressant (score final) - (score initial).

faible ou négligeable sur la durée d'une année [Duru-Bellat *et alii*, 2004 ; Bressoux, 1993]. Que se passe-t-il si on considère une période plus longue ? Au bout de combien de temps existe-t-il une différence significative « toutes choses égales par ailleurs » dans les progressions scolaires ?

Les progressions ont été modélisées de deux manières : par une régression du score final avec contrôle du score initial sous forme de décile et par la régression des différences entre score final et score initial⁵ (encadré 4). La dimension longitudinale du panel a également permis de distinguer différentes périodes : une période entre l'entrée au CP et l'entrée au CE2, une période entre l'entrée au CE2 et l'entrée en sixième et une période entre l'entrée en CP et l'entrée en sixième. Ces trois périodes ont été choisies car elles permettent de disposer d'une évaluation des compétences en début,

et en fin de période. Les caractéristiques du groupe des pairs fréquenté sur la période sont appréhendées par les caractéristiques du groupe des pairs fréquenté l'année précédant l'évaluation finale.

Entre le CP et le CE2, l'effet des caractéristiques du groupe des pairs apparaît limité « toutes choses égales par ailleurs » aussi bien en mathématiques qu'en français (tableaux 5 et 6). Quel que soit le type d'école fréquentée en CE1, le score des élèves du panel aux évaluations de mathématiques à l'entrée du CE2 ainsi que leurs progrès cognitifs en mathématiques ne diffèrent pas significativement de ceux des élèves ayant effectué leur CE1 dans une école mixte. En français, l'effet du groupe des pairs peut sembler un peu plus significatif mais l'estimation en différences de scores (qui permet de contrôler l'effet constant dans le temps d'éventuelles

Encadré 4 – Modélisation des acquis des élèves

Les acquis des élèves ont été modélisés de deux manières : la première consiste à régresser un score sur des variables de contrôle (caractéristiques sociodémographiques de l'élève, indicateur de son niveau initial, type d'établissement fréquenté, etc.) ; la seconde exploite le fait que le panel d'entrants au CP en 1997 permet de disposer de scores à des évaluations successives.

Supposons que le score $Y_{i,j}$ de l'élève i scolarisé dans l'école j dépende de caractéristiques $Z_{i,j}$, et d'un effet fixe c_j inconnu reflétant la capacité de l'élève à réussir les évaluations. Le modèle s'écrit $Y_{i,j}(t) = c_j + \alpha(t) \cdot Z_{i,j} + \varepsilon_{i,j}$ avec $Y_{i,j}(t)$ le score de l'élève au moment t et $\varepsilon_{i,j}$ un résidu. Si on ne dispose que d'une évaluation, les paramètres c_j et $\alpha(t)$ ne peuvent être identifiés (il y a autant de paramètres c_j que d'individus). Avec deux évaluations aux moments $t = 1$ et $t = 2$, on peut néanmoins écrire $Y_{i,j}(2) - Y_{i,j}(1) = \beta \cdot Z_{i,j} + \eta_{i,j}$ avec comme résidu $\eta_{i,j}$.

On modélise donc la variation de score à deux évaluations successives, ce qui permet de neutraliser un potentiel effet individuel inobservé constant au cours du temps. De plus, on peut supposer que les progressions des élèves scolarisés dans le même établissement entre les dates $t = 1$ et $t = 2$ sont liées en posant $\eta_{i,j}$ de loi $N(0, \sigma^2 + s^2)$ avec $Cov(\eta_{i,j}, \eta_{i',j'}) = s^2$ si $j = j'$ et $Cov(\eta_{i,j}, \eta_{i',j'}) = 0$ sinon.

variables inobservées) ramène cet effet à un niveau faiblement significatif. En revanche, les élèves ayant effectué leur CE1 dans une école polarisée vers le haut réussissent significativement mieux les évaluations de CE2 que ceux ayant effectué leur CE1 dans une école polarisée vers le bas (entre 1,0 et 1,6 items réussis en plus en mathématiques selon les méthodes d'estimations, entre 1,3 et 2,2 items réussis en plus en français). Entre le CP et le CE2, l'influence des caractéristiques du groupe des pairs sur les acquis des élèves semble donc faible.

L'influence du groupe de pairs est-elle plus importante entre le CE2 et la sixième ? Que l'on prenne en compte ou non les caractéristiques du groupe de pairs fréquenté avant le CE2, la conclusion reste la même : à caractéristiques individuelles identiques en début de CE2, les

caractéristiques du groupe des pairs fréquenté au cours de la période CE2-sixième restent corrélées avec la progression de l'élève en mathématiques. En français, le lien n'est pas significatif.

Enfin, si on prend en compte l'ensemble de la scolarité élémentaire, la corrélation entre caractéristiques du groupe des pairs fréquenté et acquis scolaires est significative en mathématiques et en français, mais de manière moins marquée pour cette dernière matière.

L'effet des caractéristiques du groupe des pairs est donc probablement faible pour une année donnée mais pèse sur l'ensemble de la scolarité élémentaire, ce qui finit par constituer un facteur important des inégalités de niveau constatées à l'entrée en sixième. Néanmoins, ces inégalités de niveau restent pour une large part liées à des différences

sociodémographiques individuelles des élèves et de leur famille. Le facteur le plus explicatif des performances de l'élève à l'entrée en sixième est son score à l'évaluation d'entrée au CP. À l'entrée en sixième, la différence de réussite aux évaluations de mathématiques atteint jusqu'à 30 items sur 100 entre un élève très faible à l'entrée en CP et un élève très fort. Or, les résultats aux évaluations de CP sont déjà fortement liés à l'origine sociale des élèves [Jeantheau *et alii*, 1998 ; Colmant *et alii*, 2002]. Concernant les évaluations de sixième en mathématiques, même à compétences scolaires au CP identiques, le fait d'être une fille constitue un handicap du même ordre que celui d'être scolarisé dans une école polarisée vers le bas à la place d'une école polarisée vers le haut. La même analyse peut être menée sur les acquis en français (à la différence près que, cette fois, le fait d'être une fille constitue un avantage).

UN EFFET CAUSAL OU UN EFFET DE SÉLECTION STATISTIQUE ?

Les estimations présentées précédemment peuvent traduire deux processus différents : le premier est l'existence d'un impact causal des caractéristiques du groupe des pairs sur la réussite individuelle, le second est l'existence de phénomènes de sélection des élèves. Ces derniers sont susceptibles de se manifester à différents niveaux : sélection résidentielle, stratégies de choix d'école à situation résidentielle des familles donnée, ou encore contournement de la carte scolaire. Toutes choses « observées » égales par ailleurs, les meilleurs élèves

**Tableau 5 – Influence des caractéristiques du groupe des pairs fréquenté à différentes périodes
sur les acquis en mathématiques**

		Période CP-CE2		Période CE2-sixième		Période CP-sixième	
		M1	M2	M3	M4	M5	M6
	Constante	67,5 ***	- 1,3	66,2 ***	- 0,2	67,5 ***	- 1,3
Type d'école fréquentée en CM2	Polarisée vers le haut			2,4 ***	1,7 *	3,2 ***	3,1 ***
	Concentrée au centre			2,1 **	4,1 **	2,3 **	2,1 **
	Mixte			Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
	Polarisée vers le bas			- 1,4 *	0,2	- 2,2 ***	- 1,7 **
Type d'école fréquentée en CE1	Polarisée vers le haut	0,8	0,5		- 0,0		
	Concentrée au centre	0,9	0,6		- 2,7		
	Mixte	Ref.	Ref.		Ref.		
	Polarisée vers le bas	- 0,8	- 0,5		- 1,6		
Sexe de l'élève	Fille	- 1,0 ***	- 1,3 ***	- 3,4 ***	- 3,3 ***	- 4,7 ***	- 4,9 ***
	Garçon	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
Nationalité de l'élève	Étranger	- 0,5	0,7	0,7	1,5	1,9 *	2,9 ***
	Français	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
Date de naissance de l'élève	Avant le 31/12/1990	- 10,6 ***	- 7,8 ***	- 14,4 ***	- 10,3 ***	- 20,5 ***	- 19,0 ***
	Premier trimestre 1991	0,7	- 0,2	- 1,3 *	- 1,9 ***	- 1,9 ***	- 2,5 ***
	Deuxième trimestre 1991	1,2 **	0,7	- 0,9	- 1,4 **	- 0,6	- 0,9
	Troisième trimestre 1991	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
	Quatrième trimestre 1991	- 0,1	0,5	0,2	0,9	0,5	1,0 **
	Après le 31/12/1991	2,9 *	3,0 *	4,3 **	4,2 **	4,9 ***	5,0 ***
Diplôme du père de l'élève	Diplôme inconnu	- 0,1	- 0,3	- 0,8	- 0,9	- 0,6	- 0,7
	Sans diplôme ou CEP	- 1,4 **	- 1,1 *	- 0,3	0,5	- 0,6	- 0,2
	BEPC, CAP, BEP	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
	Bac général ou technologique	1,0	0,8	1,5 *	1,6 *	1,9 **	1,9 **
	Diplôme du supérieur	0,2	- 0,2	0,7	0,9	0,9	0,6
Diplôme de la mère de l'élève	Diplôme inconnu	- 0,3	0,2	0,6	0,9	0,1	0,6
	Sans diplôme ou CEP	- 0,8	- 0,5	- 1,3 *	- 1,4 *	- 1,4 **	- 1,2 *
	BEPC, CAP, BEP	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
	Bac général ou technologique	1,1 *	0,7	1,7 ***	1,5 **	2,0 ***	1,7 **
	Diplôme du supérieur	2,1 ***	1,2 **	2,6 ***	1,8 **	3,1 ***	2,7 ***
Profession du père de l'élève	Agriculteur	- 0,3	- 0,0	0,2	0,8	1,2	0,9
	Artisan, commerçant	0,6	0,2	1,3	0,7	1,7 *	1,3
	Cadre	1,1	0,3	2,7 ***	1,8 **	3,1 ***	2,4 ***
	Professeur	- 0,1	- 1,2	2,2 *	1,7	1,7	0,7
	Profession intermédiaire	0,4	0,0	1,4 *	0,9	1,5 **	1,1
	Employé qualifié	- 0,0	- 0,3	0,5	0,1	0,6	0,4
	Employé non qualifié	- 1,4	- 1,5	0,2	0,7	- 0,3	- 0,7
	Ouvrier qualifié	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
	Ouvrier non qualifié	- 1,0	- 0,7	- 0,0	- 0,4	- 1,2	- 1,3
	Chômeur n'ayant jamais travaillé, inactif	- 1,0	- 0,6	0,4	1,0	1,4	1,8
Structure familiale de l'élève	Vit avec ses deux parents	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
	Ne vit qu'avec un de ses deux parents	- 0,9	- 0,7	- 0,1	0,5	- 0,6	- 0,7
	Vit dans une famille recomposée	- 1,3	- 0,8	- 1,7 *	- 0,2	- 2,0 *	- 1,5
	Autre situation (famille éloignée, DDASS...)	- 3,7 *	- 3,6 *	- 4,8 **	- 3,2	- 6,3 ***	- 5,8 **
Nombre d'enfants dans la famille	Un	- 0,2	- 0,4	- 0,7	- 0,7	- 0,8	- 0,8
	Deux	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
	Trois	0,3	0,5	- 0,3	- 0,2	0,1	0,2
	Quatre	0,5	0,7	0,3	0,4	0,5	0,7
	Cinq ou plus	- 0,5	0,1	- 0,0	0,9	- 0,3	0,3
Degré d'urbanisation (année du CM2)	Rural			0,7	1,2	0,8	0,6
	Petit urbain			1,2	0,4	1,3	1,1
	Moyen urbain			Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
	Grand urbain			0,7	0,6	0,2	0,2
	Unité urbaine d'Île-de-France			0,3	- 1,5	0,2	0,5

Tableau 5 (suite)

		Période CP-CE2		Période CE2-sixième		Période CP-sixième	
		M1	M2	M3	M4	M5	M6
Degré d'urbanisation (année du CE1)	Rural	0,3	0,1		- 1,4		
	Petit urbain	- 0,0	- 0,2		0,9		
	<i>Moyen urbain</i>	Ref.	Ref.		Ref.		
	Grand urbain	- 1,2	- 1,1		0,6		
	Unité urbaine d'Ile de France	- 0,5	- 0,1		2,4		
Type de CM2 fréquenté	<i>Niveau unique</i>			Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
	Multi niveau CM1-CM2			- 0,8	- 1,1 *	0,3	0,5
	Autre multi niveau			- 1,6	- 1,6	- 1,9 *	- 1,9 *
Type de CE1 fréquenté	<i>Niveau unique</i>	Ref.	Ref.		Ref.		
	Multi niveau CP-CE1		0,3		0,8		
	Multi niveau CE1-CE2	1,7 **	1,1 *		0,2		
	Autre multi niveau	- 0,5	- 1,2		0,2		
Secteur de scolarisation en CM2	<i>Public</i>			Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
	Privé			- 1,3 *	- 1,6	- 2,6 ***	- 2,6 ***
Secteur de scolarisation en CE1	<i>Public</i>	Ref.	Ref.		Ref.		
	Privé	- 1,9 **	- 1,7 **		0,1		
Carrière scolaire	<i>Pas de redoublement</i>	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
	Redoublement avant sixième			- 6,8 ***		- 8,7 ***	- 5,5 ***
	Redoublement entre CE2 et sixième				6,9 ***		
	Redoublement avant CE2	3,5 ***	8,0 ***		- 12,7 ***		
Score aux évaluations à l'entrée du CP	Décile inférieur	- 15,0 ***				- 15,6 ***	
	Deuxième décile	- 10,8 ***				- 10,3 ***	
	Troisième décile	- 6,2 ***				- 7,0 ***	
	Quatrième décile	- 4,0 ***				- 3,7 ***	
	<i>Cinquième décile</i>	Ref.				Ref.	
	Sixième décile	2,1 ***				2,6 ***	
	Septième décile	5,3 ***				5,7 ***	
	Huitième décile	8,3 ***				8,3 ***	
	Neuvième décile	9,7 ***				11,4 ***	
	Décile supérieur	14,3 ***				16,4 ***	
Score aux évaluations de mathématiques à l'entrée du CE2	Décile inférieur			- 18,5 ***			
	Deuxième décile			- 12,5 ***			
	Troisième décile			- 7,5 ***			
	Quatrième décile			- 4,5 ***			
	<i>Cinquième décile</i>			Ref.			
	Sixième décile			3,2 ***			
	Septième décile			6,3 ***			
	Huitième décile			10,0 ***			
	Neuvième décile			13,2 ***			
	Décile supérieur			19,3 ***			

Note – Dans les modèles M1, M3 et M5, le score final de l'élève a été régressé sur les caractéristiques sociodémographiques de l'élève, le niveau initial de l'élève et le type d'école fréquentée. Dans les modèles M2, M4 et M6 la différence de score a été régressée sur les caractéristiques sociodémographiques et le type d'école fréquentée.

Lecture – À caractéristiques sociodémographiques égales, à score initial de CP et à retard scolaire en CE2 équivalents, les élèves ayant effectué leur CE1 dans une école polarisée vers le haut ne réussissent pas significativement plus d'items aux évaluations de mathématiques en début de CE2 que les élèves ayant effectué leur CE1 dans une école mixte (modèle M1). Leur progression n'est pas significativement meilleure (modèle M2). À caractéristiques sociodémographiques égales, à score initial de CE2 et à retard scolaire en sixième équivalents, les élèves ayant effectué leur CM2 dans une école polarisée vers le haut réussissent 2,4 items sur 100 de plus aux évaluations de mathématiques en début de sixième (modèle M3). Cette différence de réussite reste significative si l'on contrôle le contexte de scolarisation de CE1, leur progression entre le CE2 et la sixième est supérieure de 1,7 items (modèle M4). À caractéristiques sociodémographiques égales, à score initial de CP et à retard scolaire en sixième équivalent à les élèves ayant effectué leur CM2 dans une école polarisée vers le haut réussissent 3,2 items de plus aux évaluations de mathématiques en début de sixième que les élèves ayant effectué leur CM2 dans une école mixte (modèles M5). Leur progression est supérieure de 3,1 items sur cette période (modèle M6).

Les coefficients sont présentés selon leur significativité statistique : en gras : significatif (* : à 5 %, ** à 1 %, *** à 0,1 %) ; en maigre : non significatif au seuil de 5 %.

Champ – Élèves entrants au CP en 1997 dans une école publique ou privée de France métropolitaine.

Sources – Panel d'élèves du premier degré recruté en 1997 et système d'information SCOLARITÉ, Direction de l'évaluation et de la prospective, MEN-DEP.

Tableau 6 – Influence des caractéristiques du groupe des pairs fréquenté à différentes périodes sur les acquis en français

		Période CP-CE2		Période CE2-sixième		Période CP-sixième	
		M1	M2	M3	M4	M5	M6
	Constante	70,5 ***	2,3 **	65,4 ***	- 6,7 ***	64,8 ***	- 3,4 ***
Type d'école fréquentée en CM2	Polarisée vers le haut			0,5	- 0,3	1,4 **	1,1 *
	Concentrée au centre			0,4	- 0,5	1,3 *	0,9
	Mixte			Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
	Polarisée vers le bas			- 1,0 *	0,3	- 1,6 ***	- 0,9
Type d'école fréquentée en CE1	Polarisée vers le haut	1,0	0,6		0,2		
	Concentrée au centre	1,9 **	1,6 *		0,1		
	Mixte	Ref.	Ref.		Ref.		
	Polarisée vers le bas	- 1,2 *	- 0,7		- 0,7		
Sexe de l'élève	Fille	3,2 ***	2,9 ***	2,2 ***	1,0 **	4,1 ***	3,8 ***
	Garçon	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
Nationalité de l'élève	Étranger	- 1,7 *	- 0,4	0,3	2,7 **	- 0,1	1,5 *
	Français	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
Date de naissance de l'élève	Avant le 31/12/1990	- 14,8 ***	- 11,8 ***	- 9,4 ***	0,8	- 13,4 ***	- 10,9 ***
	Premier trimestre 1991	- 0,1	- 1,1 **	- 1,1 **	- 1,9 ***	- 2,0 ***	- 3,2 ***
	Deuxième trimestre 1991	0,1	- 0,4	- 0,7	- 1,1 *	- 1,3 ***	- 1,8 ***
	Troisième trimestre 1991	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
	Quatrième trimestre 1991	0,0	0,7	0,5	0,9 *	0,4	1,3 **
	Après le 31/12/1991	0,5	0,6	2,0 *	3,2 **	3,4 **	3,4 **
Diplôme du père de l'élève	Diplôme inconnu	- 0,1	- 0,2	0,8	0,7	0,4	0,1
	Sans diplôme ou CEP	- 1,3 **	- 0,9	- 0,4	0,4	- 0,8	- 0,2
	BEPC, CAP, BEP	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
	Bac général ou technologique	1,5 **	1,2	1,4 **	0,9	2,4 ***	2,3 ***
	Diplôme du supérieur	1,3 *	0,9	1,7 ***	1,2 *	2,1 ***	1,7 **
Diplôme de la mère de l'élève	Diplôme inconnu	- 0,3	0,2	- 0,3	0,1	- 0,4	0,4
	Sans diplôme ou CEP	- 1,3 **	- 0,9	- 0,9 *	0,1	- 1,1 **	- 0,6
	BEPC, CAP, BEP	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
	Bac général ou technologique	1,6 ***	1,1 *	1,5 ***	0,9	2,2 ***	1,7 ***
	Diplôme du supérieur	2,4 ***	1,4 **	1,8 ***	0,7	2,2 ***	1,4 **
Profession du père de l'élève	Agriculteur	- 0,8	- 0,6	- 0,7	0,6	- 0,6	- 0,7
	Artisan, commerçant	0,2	- 0,3	0,8	0,3	0,4	- 0,3
	Cadre	1,3 *	0,3	2,3 ***	1,2	3,2 ***	1,8 **
	Professeur	1,3	- 0,0	1,8 *	- 0,4	2,2 **	0,4
	Profession intermédiaire	0,3	- 0,1	1,1 **	0,1	1,0 *	0,2
	Employé qualifié	0,7	0,4	1,2 *	1,0	1,4 **	1,1 *
	Employé non qualifié	0,6	0,5	0,1	- 0,8	- 0,2	- 0,8
	Ouvrier qualifié	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
	Ouvrier non qualifié	- 2,1 ***	- 1,8 **	0,8	1,5 *	- 1,0	- 1,0
	Chômeur n'ayant jamais travaillé, inactif	- 1,7	- 1,2	- 0,1	0,7	0,6	1,3
Structure familiale de l'élève	Vit avec ses deux parents	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
	Ne vit qu'avec un de ses deux parents	0,3	0,4	- 0,2	- 0,6	- 0,3	- 0,2
	Vit dans une famille recomposée	0,6	1,2	- 0,3	- 0,2	- 0,3	0,5
	Autre situation (famille éloignée, DDASS...)	- 2,6	- 2,5	- 0,5	1,2	- 1,8	- 1,2
Nombre d'enfants dans la famille	Un	0,6	0,3	- 0,1	- 0,5	- 0,7	- 0,9
	Deux	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
	Trois	0,1	0,4	- 0,1	- 0,1	- 0,3	- 0,1
	Quatre	- 0,6	- 0,4	- 0,4	0,3	- 1,0 *	- 0,6
	Cinq ou plus	- 1,5 *	- 0,8	- 0,5	1,3	- 0,5	0,5
Degré d'urbanisation (année du CM2)	Rural			0,5	0,7	0,5	0,0
	Petit urbain			0,6	1,7	0,6	0,2
	Moyen urbain			Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
	Grand urbain			1,0 *	0,8	0,5	0,5
	Unité urbaine d'Île-de-France			1,3 *	1,0	0,6	1,2

Tableau 6 (suite)

		Période CP-CE2		Période CE2-sixième		Période CP-sixième	
		M1	M2	M3	M4	M5	M6
Degré d'urbanisation (année du CE1)	Rural	- 0,5	- 0,7		- 0,3		
	Petit urbain	0,1	- 0,1		- 1,1		
	<i>Moyen urbain</i>	Ref.	Ref.		Ref.		
	Grand urbain	- 0,5	- 0,4		0,2		
	Unité urbaine d'Île-de-France	- 0,5	- 0,0		0,9		
Type de CM2 fréquenté	<i>Niveau unique</i>			Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
	Multi niveau CM1-CM2			- 0,4	- 0,2	- 0,2	0,1
	Autre multi niveau			- 1,2	- 0,4	- 1,8 *	- 1,7 *
Type de CE1 fréquenté	<i>Niveau unique</i>	Ref.	Ref.		Ref.		
	Multi niveau CP-CE1	0,7	0,5		- 0,3		
	Multi niveau CE1-CE2	1,5 **	0,8		- 0,1		
	Autre multi niveau	1,2	0,4		- 1,1		
Secteur de scolarisation en CM2	<i>Public</i>			Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
	Privé			- 0,2	0,2	- 0,6	- 0,7
Secteur de scolarisation en CE1	<i>Public</i>	Ref.	Ref.		Ref.		
	Privé	- 1,1 *	- 0,9		- 0,4		
Carrière scolaire	<i>Pas de redoublement</i>	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
	Redoublement avant sixième			- 4,1 ***		- 6,3 ***	- 0,8
	Redoublement entre CE2 et sixième				8,7 ***		
	Redoublement avant CE2	2,1 *	7,0 ***		- 6,6 ***		
Score aux évaluations à l'entrée du CP	Décile inférieur	- 14,1 ***				- 10,5 ***	
	Deuxième décile	- 9,8 ***				- 7,8 ***	
	Troisième décile	- 5,1 ***				- 3,4 ***	
	Quatrième décile	- 2,5 ***				- 2,0 **	
	<i>Cinquième décile</i>	Ref.				Ref.	
	Sixième décile	3,4 ***				2,9 ***	
	Septième décile	5,7 ***				5,1 ***	
	Huitième décile	8,0 ***				6,8 ***	
	Neuvième décile	9,1 ***				9,7 ***	
	Décile supérieur	13,1 ***				14,0 ***	
Score aux évaluations de français à l'entrée du CE2	Décile inférieur			- 15,9 ***			
	Deuxième décile			- 9,9 ***			
	Troisième décile			- 7,0 ***			
	Quatrième décile			- 4,0 ***			
	<i>Cinquième décile</i>			Ref.			
	Sixième décile			1,7 ***			
	Septième décile			4,5 ***			
	Huitième décile			7,9 ***			
	Neuvième décile			10,9 ***			
	Décile supérieur			15,5 ***			

Note – Dans les modèles M1, M3 et M5, le score final de l'élève a été régressé sur les caractéristiques sociodémographiques de l'élève, le niveau initial de l'élève et le type d'école fréquentée. Dans les modèles M2, M4 et M6 la différence de score a été régressée sur les caractéristiques sociodémographiques et le type d'école fréquentée.

Lecture – À caractéristiques sociodémographiques égales, à score initial de CP et à retard scolaire en CE2 équivalents, les élèves ayant effectué leur CE1 dans une école polarisée vers le haut ne réussissent pas significativement plus d'items aux évaluations de français en début de CE2 que les élèves ayant effectué leur CE1 dans une école mixte (modèle M1). Leur progression n'est pas significativement meilleure (modèle M2). Il en est de même sur la période CE2-sixième (modèles M3 et M4).

À caractéristiques sociodémographiques égales, à score initial de CP et à retard scolaire en sixième équivalents, les élèves ayant effectué leur CM2 dans une école polarisée vers le haut réussissent 1,4 items de plus aux évaluations de français en début de sixième que les élèves ayant effectué leur CM2 dans une école mixte (modèles M5). Leur progression est supérieure de 1,1 items sur cette période (modèle M6).

Les coefficients sont présentés selon leur significativité statistique : en gras : significatif (* : à 5 %, ** à 1 %, *** à 0,1 %) ; en maigre : non significatif au seuil de 5 %.

Champ – Élèves entrants au CP en 1997 dans une école publique ou privée de France métropolitaine.

Sources – Panel d'élèves du premier degré recruté en 1997 et système d'information SCOLARITÉ, Direction de l'évaluation et de la prospective, MEN-DEP.

iraient dans les établissements dont le recrutement est le plus prestigieux ; le meilleur niveau des élèves dans ces établissements ne serait donc pas le fruit de conditions d'enseignement particulières mais la simple résultante d'une agrégation statistique. La prise en compte d'un score initial (en CE2 ou en CP) permet vraisemblablement de neutraliser une « grande » partie de ces effets de sélection. C'est cette hypothèse que nous allons tenter d'éclairer avec les éléments à notre disposition dans le panel.

Concernant les stratégies de choix d'école, à situation résidentielle donnée, les différentes exploitations que nous avons menées ne semblent pas plaider pour une fuite des écoles à recrutement populaire de certains élèves après le CP. Les enfants de cadres et de professeurs qui commencent leur scolarité élémentaire dans une école donnée ont

beaucoup de chances d'y rester ou d'être scolarisés par la suite dans une école du même type. De plus, les flux entre types d'école selon l'origine sociale des parents sont relativement symétriques : par exemple, le nombre d'enfants de cadres qui quittent une école polarisée vers le bas en CP pour rejoindre une école polarisée vers le haut en CM2 est proche du nombre d'enfants de cadres ayant le parcours inverse. Il ne semble pas y avoir beaucoup de sélection des écoles de la part des parents, une fois que leur enfant est entré en CP. Ainsi, s'il y a une sélection des écoles de la part des parents, cette sélection semble avoir lieu avant le CP.

Nous n'avons pas trouvé de moyen, à l'aide des variables disponibles dans le panel, de tester sur les résultats de nos estimations l'influence d'une éventuelle sélection des écoles avant l'entrée en CP de l'enfant ou même d'éventuelles stratégies résidentielles de la part des parents. En effet, certains parents particulièrement inquiets des conditions de scolarisation de leur enfant peuvent sélectionner les écoles ou même choisir leur lieu de résidence en fonction de l'école de rattachement. Si les enfants des parents les plus « stratèges » ont de meilleures progressions que les autres, leur sur-représentation dans les écoles les plus favorisées conduit à surestimer l'impact des caractéristiques du groupe des pairs. Le contrôle du niveau des élèves à l'entrée du CP ou du CE2 peut ne pas se révéler suffisant pour contrôler ce biais si, à niveau scolaire identique, les enfants des parents « stratèges » progressent plus que les autres. Les résultats obtenus sur le panel ont donc

été confrontés à une autre source qui permet de contourner ces problèmes d'endogénéité : les évaluations bilan de CM2 en matière d'acquis du langage. La technique d'estimation mise en œuvre est celle des variables instrumentales (*encadré 5*). Diverses études ont montré le lien entre mois de naissance des enfants et réussite scolaire : les enfants nés en début d'année réussissent mieux que les autres leur scolarité en élémentaire. Ainsi, la technique utilisée pour contrôler l'influence d'éventuels facteurs inobservés repose sur l'hypothèse selon laquelle, pour un élève donné, plus ses camarades de classe seront nés tôt dans l'année, plus le niveau moyen de la classe sera élevé ; et l'éventuelle corrélation observée entre proportion de camarades nés tôt dans l'année et résultat individuel de l'élève ne peut s'expliquer que par un effet du niveau moyen de la classe sur le résultat individuel de l'élève. En effet, il n'y a pas d'autres raisons évidentes pour que les comportements résidentiels ou les stratégies de scolarisation des parents soient liés aux mois de naissance des autres enfants scolarisés⁶. On peut donc par ce moyen contrôler l'endogénéité potentiellement due aux lieux de résidence et de scolarisation. De même, il n'y a pas de raisons pour que les « effet enseignant » ou les « effets établissement » dépendent fortement de la distribution des mois de naissance dans l'année. Nous reprenons là une technique d'estimation utilisée par Goux et Maurin [Maurin, 2004 ; Goux *et alii*, 2004] pour estimer les effets de voisinage résidentiel sur la carrière scolaire des enfants⁷.

NOTES

6. Une objection forte à ce raisonnement est que les comportements de fécondité dépendent de l'origine sociale des parents : il est en particulier connu des démographes que les enfants d'enseignants naissent plutôt en fin d'année scolaire. Néanmoins, sur notre échantillon, les tests de corrélation entre mois de naissance et catégorie sociale de la mère conduisent largement à accepter l'hypothèse d'indépendance. Sur les 5 000 élèves pour lesquels les renseignements ont été collectés, 35 enfants d'enseignantes sont nés au mois d'avril, 12 sont nés au mois de juillet alors que ce chiffre est compris entre 15 et 21 pour les autres mois. Nous avons jugé que les biais liés à ce phénomène sont négligeables.

7. Angrist et Krueger (Angrist *et alii*, 1991) utilisent également le trimestre de naissance pour étudier les rendements d'une année de scolarisation supplémentaire aux États-Unis, les élèves nés au début de l'année pouvant quitter le système scolaire plus tôt.

Encadré 5 – Technique de variable instrumentale

On postule un modèle linéaire naïf de la forme suivante :

$$Y = \alpha_0 \cdot X_0 + \sum_{i=1}^N \alpha_i \cdot X_i + \varepsilon$$

où Y représente le niveau de l'élève, X_0 représente le score moyen de ses camarades de classe, et les X_i ($i = 1...N$) des variables de contrôle. Le coefficient α_0 représente donc une corrélation entre Y et X_0 à caractéristiques X_i ($i = 1...N$) données.

A priori, cette corrélation α_0 n'est pas l'impact causal du niveau moyen du groupe des pairs sur les acquis des élèves. En effet, la présence d'une corrélation positive entre ces deux grandeurs peut signifier que les élèves d'une même classe partagent un certain nombre de caractéristiques inobservées qui jouent sur leurs acquis scolaires. On peut penser à l'efficacité pédagogique de l'instituteur, aux conditions matérielles d'enseignement mais, également, au fait que si des enfants sont scolarisés dans la même école, c'est qu'ils habitent le même quartier et que leurs familles ont donc des caractéristiques inobservées communes (revenu, capital culturel, etc.).

Pour identifier un impact causal du niveau moyen des camarades de classe sur les performances scolaires de l'élève, il faut donc recourir à des techniques plus sophistiquées comme par exemple une technique de variable instrumentale. Un « bon » instrument Z est une variable corrélée avec X_0 et dont l'effet sur Y ne peut résulter que de l'impact causal de X_0 sur Y . Dans le cas qui nous intéresse, la proportion d'élèves nés au début de l'année parmi le groupe des pairs ($= Z$) est corrélée avec le niveau moyen du groupe des pairs ($= X_0$) et la corrélation observée entre cette proportion et les compétences de l'élève ne s'explique pas par des caractéristiques inobservées susceptibles de biaiser les estimations. On suppose par exemple que l'efficacité pédagogique de l'instituteur sur un élève ne dépend pas, à niveau moyen des camarades de classe donné, du mois de naissance moyen des camarades de classe. On suppose également que le mois de naissance des enfants ne dépend pas du capital culturel ou des revenus des parents.

Dans ce cas, on décompose les variations de X_0 en une partie exogène (c'est-à-dire non corrélée à des variables inobservées) et une partie potentiellement endogène (c'est-à-dire potentiellement corrélée à des variables inobservées) en régressant X_0 sur Z (ou sur les Z_i ($i = 1...K$) si l'on a plusieurs instruments).

$$X_0 = \beta_0 + \underbrace{\sum_{i=1}^K \beta_i \cdot Z_i}_{\text{Variation de } X_0 \text{ exogène}} + \underbrace{\eta}_{\text{Variation de } X_0 \text{ potentiellement endogène}}$$

On définit alors $\hat{X}_0 = \hat{\beta}_0 + \sum_{i=1}^K \hat{\beta}_i \cdot Z_i$, variable fortement corrélée à X_0 mais dont les variations sont exogènes (car combinaison linéaire de variables exogènes).

Dans un deuxième temps, pour estimer l'impact causal de X_0 sur Y , on régresse Y sur $\hat{X}_0$ et les X_i ($i = 1...N$). Cette technique consiste donc à remplacer la variable X_0 dont les variations sont potentiellement endogènes par une variable $\hat{X}_0$ corrélée à X_0 mais dont les variations sont exogènes.

Pour plus de détails sur les aspects statistiques, le lecteur pourra se reporter au livre de W. H. Greene (Greene, 2000) ou encore au document de travail de l'INSEE de Jean-Marc Robin (Robin, 1999) ; par ailleurs plusieurs exemples de variables instrumentales ont été présentés et discutés par Joshua D. Angrist et Alan B. Krueger (Angrist *et alii*, 2001).

Contrairement aux données du panel, les évaluations bilan nous permettent de travailler au niveau de la classe, ce qui donne aux estimations un caractère explicatif plus satisfaisant, mais induit un risque d'endogénéité supplémentaire : les écoles peuvent regrouper les élèves

dans des classes de niveaux homogènes. Si, dans une école ayant deux classes de CM2, l'équipe pédagogique décide de faire une classe avec les meilleurs élèves et une classe avec les moins bons, le fait pour un élève d'être scolarisé dans la classe où les élèves sont nés plutôt

tôt dans l'année signifie qu'il a probablement été choisi pour être dans la « bonne classe » et qu'il est donc probablement lui-même bon. Pour contourner ce problème, nous nous sommes contentés de mener nos estimations sur les écoles n'ayant qu'une classe de CM2, l'échantillon

ainsi constitué comprend environ 2 600 élèves. Les estimations menées sur l'ensemble des classes ne seront pas présentées ici mais, sauf mention explicite du contraire, elles conduisent à des conclusions similaires⁸.

Cette technique d'estimation conduit à la conclusion que le niveau scolaire des camarades de classe a une influence significative sur les acquis de l'élève. Une augmentation d'un point de la moyenne de la classe aux évaluations bilan de CM2 se traduit par une augmentation du score de l'élève de 0,5 point environ (tableau 7).

L'influence des caractéristiques du groupe des pairs fréquenté par les élèves peut néanmoins être plus ou moins forte selon le profil de l'élève. Pour un élève dont les compétences scolaires initiales sont médiocres, l'avantage à fréquenter un bon milieu scolaire est-il plus fort que le désavantage lié à la fréquentation d'un milieu scolaire moins favorable

pour un élève dont les compétences initiales sont élevées ?

UN EFFET D'AUTANT PLUS FORT QUE L'ÉLÈVE EST FAIBLE ?

Il a été régulièrement avancé que les élèves les moins bons sont plus sensibles aux caractéristiques de leurs camarades de classe que les élèves les meilleurs. Une des hypothèses théoriques qui pourrait expliquer cela est que les élèves les moins bons ont souvent des caractéristiques familiales qui les handicapent par rapport aux autres. Ne pouvant compter sur leurs « ressources familiales » pour assurer le développement de leurs acquis cognitifs, ils sont d'autant plus dépendants du contexte de scolarisation. D'autre part, si les meilleurs élèves sont relativement insensibles au niveau scolaire de leurs camarades, tout en ayant une influence positive sur les acquis des moins bons élèves, cela ouvre des perspectives dans la lutte contre les inégalités scolaires. Encourager la mixité scolaire ou sociale permet alors de lutter contre les inégalités scolaires : les élèves les plus faibles bénéficient de la présence de camarades mieux « dotés » qu'eux scolairement, sans pour autant que ces derniers pâtissent significativement de cette situation. La difficulté d'une telle politique est de réussir à limiter les phénomènes de stratégies résidentielles et d'évitements scolaires de la part des parents les mieux dotés socialement [Van Zanten, 2001 ; Piketty, 2003].

Les estimations obtenues à partir du panel d'élèves semblent plaider pour une telle hypothèse d'asymétrie de la sensibilité au contexte,

en fonction du niveau initial. Sur les évaluations bilan de CM2, les résultats sont convergents.

Concernant les élèves du panel, chaque individu a été classé selon son niveau initial et le type d'établissement qu'il a fréquenté pour expliquer ses acquis cognitifs. La corrélation « toutes choses égales par ailleurs » entre caractéristiques du groupe des pairs et progressions des élèves est d'autant plus forte que les élèves ont un niveau initial faible⁹ (tableaux 8 et 9). Par exemple, le type d'établissement fréquenté en CM2 explique entre 7 et 8 points d'écart en mathématiques aux épreuves à l'entrée en sixième pour les élèves ayant un niveau initial faible à l'entrée au CP, alors qu'il n'explique qu'entre 3 et 4 points de différence pour les élèves ayant un niveau initial élevé à l'entrée en CP. En français, sur la période CP-sixième, le type d'établissement fréquenté en CM2 explique 5 points d'écarts environ pour les élèves ayant un niveau initial faible contre seulement 2 pour les élèves ayant un niveau initial élevé.

Les évaluations bilan de CM2 ne permettent pas de disposer d'une évaluation des compétences scolaires individuelles à une date antérieure. Nous avons donc été contraints de raisonner sur des sous-populations de notre échantillon en distinguant des élèves forts, moyens ou faibles à l'évaluation. Pour chacun des sous-échantillons, nous avons appliqué la même méthode d'estimation que celle utilisée sur l'échantillon complet. Concernant les évaluations bilan, ce sont plutôt les élèves « faibles » qui semblent le plus sensibles aux caractéristiques de leurs camarades (tableau 10).

NOTES

8. Cette restriction aux écoles n'ayant qu'une classe de CM2 conduit à déformer l'échantillon en termes de degré d'urbanisation : les élèves scolarisés dans l'unité urbaine d'Île-de-France sont un peu moins de 11 % dans l'échantillon initial et un peu plus de 6 % dans l'échantillon après sélection des écoles n'ayant qu'un CM2. La tranche d'unité urbaine a donc été contrôlée dans toutes les exploitations statistiques.

9. La prise en compte d'effet « plancher » ou « plafond » aux évaluations conduit à nuancer cette affirmation pour le français. Si on raisonne sur les quantités $\log(\text{score}/(100-\text{score}))$, les élèves dont le score initial est le plus faible ne semblent pas être plus sensibles aux caractéristiques du groupe des pairs que des élèves dont le score initial est élevé.

Tableau 7 – Influence du niveau moyen du groupe des pairs aux évaluations bilan de CM2

		MCO	VI
	Constante	25,3 *	19,4 *
	Score moyen des autres élèves	0,46 ***	0,57 ***
Sexe de l'élève	Fille	1,1 *	1,0 *
	Garçon	Ref.	Ref.
Pays de naissance de l'élève	Étranger, migration avant 7 ans	1,6	1,2
	Étranger, migration après 7 ans	- 0,7	- 0,6
	France	Ref.	Ref.
Langue employée par la famille au quotidien	Langue étrangère à la maison	- 1,6 **	- 1,8 **
	Français à la maison	Ref.	Ref.
Date de naissance de l'élève	Avant le 31/12/1990	- 9,9 ***	- 9,9 ***
	Premier trimestre 1991	1,1	1,3
	Deuxième trimestre 1991	Ref.	Ref.
	Troisième trimestre 1991	0,7	0,8
	Quatrième trimestre 1991	- 0,6	- 0,5
	Après le 31/12/1991	5,6 ***	5,5 ***
Profession du père de l'élève	Agriculteur	3,0 *	2,6 *
	Artisan, commerçant	1,6	1,5
	Cadre	5,9 ***	5,9 ***
	Professeur	3,5 *	3,8 *
	Profession intermédiaire	3,9 ***	3,9 ***
	Employé de la fonction publique	3,1 **	3,3 **
	Employé du secteur privé	1,5	1,5
	Personnel des services directs aux particuliers	- 1,5	- 1,3
	Ouvrier	Ref.	Ref.
	Retraité	6,9 **	6,9 **
	Chômeur, inactif	0,2	- 0,8
	Profession inconnue	1,0	0,7
Profession de la mère de l'élève	Agricultrice	1,1	2,2
	Artisan, commerçant	1,5	2,0
	Cadre	3,8 ***	4,4 ***
	Professeur	7,6 ***	8,3 ***
	Profession intermédiaire	1,9 **	2,6 **
	Employée de la fonction publique	- 0,1	0,7
	Employée du secteur privé	0,2	0,4
	Personnel des services directs aux particuliers	0,0	0,7
	Ouvrière	- 0,8	- 0,6
	Retraîtée	10,5 *	10,7 **
	Chômeuse, inactive	Ref.	Ref.
	Profession inconnue	1,5	1,7
Nombre d'enfants dans la famille	Un	0,7	1,0
	Deux	Ref.	Ref.
	Trois	0,4	0,4
	Quatre	- 0,5	- 0,8
	Cinq	- 0,9	- 1,0
	Six ou plus	- 2,3 *	- 3,0 **
Degré d'urbanisation	Commune rurale	0,3	0,1
	Unité urbaine de moins de 5 000 hab.	0,1	0,6
	Unité urbaine entre 5 000 et 10 000 hab.	1,3	1,5
	Unité urbaine entre 10 000 et 20 000 hab.	- 0,8	- 1,6
	Unité urbaine entre 20 000 et 50 000 hab.	1,1	3,2
	Unité urbaine entre 50 000 et 100 000 hab.	Ref.	Ref.
	Unité urbaine entre 100 000 et 200 000 hab.	1,5	2,8
	Unité urbaine de plus de 200 000 hab.	0,6	1,5
	Unité urbaine d'Île-de-France	0,7	2,6
Secteur de scolarisation en CM2	Public hors ZEP (CM2)	Ref.	Ref.
	Public en ZEP (CM2)	- 0,3	- 3,5 **
	Privé (CM2)	- 0,7	- 0,9

Note – Dans le premier modèle (MCO), l'influence du niveau moyen des camarades de classe est estimée par régression des moindres carrés ordinaires. Dans le second modèle (VI), l'influence du niveau moyen des camarades de classe est estimée par la technique des variables instrumentales ; les instruments utilisés sont les fréquences des différents mois de naissance parmi les camarades de classe.

Lecture – Une variation de 1 point de la moyenne de ses camarades de classe aux évaluations bilan de CM2 s'accompagne d'une variation du score d'un élève donné de 0,46 point (modèle MCO). Si l'affectation des élèves dans les classes ne dépend pas du mois de naissance des autres élèves, une variation de 1 point de la moyenne de ses camarades de classe aux évaluations bilan de CM2 entraîne une variation du score d'un élève donné de 0,57 point (modèle VI).

Les coefficients sont présentés selon leur significativité statistique : en gras : significatif (* : à 5 %, ** à 1 %, *** à 0,1 %) ; en maigre : non significatif au seuil de 5 %.

Champ – Élèves scolarisés en CM2 en 2003 dans une école publique ou privée de France métropolitaine ne comportant qu'une seule classe de CM2.

Sources – Évaluations bilan de CM2, année 2003. Direction de l'évaluation et de la prospective, MEN-DEP.

Tableau 8 – Différence d'acquis scolaires en mathématiques toutes choses égales par ailleurs selon le type d'école fréquentée et le niveau initial des élèves

Écart d'acquis selon le type d'école fréquentée pour les...	Période CP-CE2		Période CE2-sixième		Période CP-sixième	
	M1	M2	M3	M4	M5	M6
Élèves au niveau initial faible = A	3,1 ***	2,6 **	7,0 ***	3,5 **	8,1 ***	7,1 ***
Élèves au niveau initial médian	1,5 *	1,0	3,9 ***	3,0 **	5,4 ***	5,1 ***
Élèves au niveau initial élevé = B	1,3	0,8	1,4	0,2	3,4 ***	2,9 **
Test de différence de sensibilité au type d'établissement fréquenté (A - B = 0)	1,8	1,8	5,6 ***	3,3 **	4,8 ***	4,2 ***

Note – Dans les modèles M1, M3 et M5, le score final de l'élève a été régressé sur les caractéristiques sociodémographiques et le niveau initial de l'élève croisé avec le type d'école fréquentée. Dans les modèles M2, M4 et M6 la différence de score entre la date finale et la date initiale a été régressée sur les caractéristiques sociodémographiques et le niveau initial de l'élève croisé avec le type d'école fréquentée.

Lecture – Ce tableau présente l'avantage spécifique d'être scolarisé dans une école polarisée vers le haut par rapport à une école polarisée vers le bas selon le niveau scolaire initial. Les élèves dont le niveau initial est considéré comme faible ont un score initial inférieur au troisième décile, les élèves dont le niveau initial est considéré comme médian ont un score initial compris entre le troisième décile et le septième décile, les élèves dont le niveau est considéré comme élevé ont un score supérieur au septième décile. Pour les élèves dont le niveau initial était faible à l'entrée en CP, à caractéristiques sociodémographiques et à retard scolaire en sixième équivalents, les élèves ayant effectué leur CM2 dans une école polarisée vers le haut réussissent 8,1 items sur 100 en plus aux évaluations de mathématiques en début de sixième que les élèves ayant effectué leur CM2 dans une école polarisée vers le bas (modèles M5), cet écart n'est plus que de 5,4 items pour les élèves dont le niveau initial était médian au début du CP, et de 3,4 pour les élèves dont le niveau initial était élevé. Cette différence de sensibilité au contexte de scolarisation entre moins bons élèves et meilleurs élèves est significative. La progression des élèves en mathématiques entre le CP et la sixième varie de 7,1 items selon le type d'école fréquentée pour les élèves les plus faibles initialement (modèle M6), cette différence de progression en fonction des types d'école fréquentée n'est plus que de 5,1 items pour les élèves médians et de 2,9 items pour les élèves les plus forts. Cette différence de sensibilité de la progression au contexte de scolarisation selon le niveau initial des élèves est significative. Les coefficients sont présentés selon leur significativité statistique : en gras : significatif (* : à 5 %, ** à 1 %, *** à 0,1 %) ; en maigre : non significatif au seuil de 5 %.

Champ – Élèves entrants au CP en 1997 dans une école publique ou privée de France métropolitaine.

Sources – Panel d'élèves du premier degré recruté en 1997 et système d'information SCOLARITÉ, Direction de l'évaluation et de la prospective, MEN-DEP.

Tableau 9 – Différence d'acquis scolaires en français toutes choses égales par ailleurs selon le type d'école fréquentée et le niveau initial des élèves

Écart d'acquis selon le type d'école fréquentée pour les...	Période CP-CE2		Période CE2-sixième		Période CP-sixième	
	M1	M2	M3	M4	M5	M6
Élèves au niveau initial faible = A	3,7 ***	3,1 ***	2,7 ***	- 0,4	5,6 ***	4,7 ***
Élèves au niveau initial médian	2,1 **	1,7 *	1,6 *	0,6	2,3 ***	2,0 **
Élèves au niveau initial élevé = B	1,1	0,5	1,5 *	0,2	2,0 **	1,5 *
Test de différence de sensibilité au type d'établissement fréquenté (A - B = 0)	2,6 *	2,6 *	1,1	- 0,6	3,5 ***	3,2 **

Note – Dans les modèles M1, M3 et M5, le score final de l'élève a été régressé sur les caractéristiques sociodémographiques et le niveau initial de l'élève croisé avec le type d'école fréquentée. Dans les modèles M2, M4 et M6 la différence de score a été régressée sur les caractéristiques sociodémographiques et le niveau initial de l'élève croisé avec le type d'école fréquentée.

Lecture – Ce tableau présente l'avantage spécifique d'être scolarisé dans une école polarisée vers le haut par rapport à une école polarisée vers le bas selon le niveau scolaire initial. Les élèves dont le niveau initial est considéré comme faible ont un score initial inférieure au troisième décile, les élèves dont le niveau initial est considéré comme médian ont un score initial compris entre le troisième décile et le septième décile, les élèves dont le niveau est considéré comme élevé ont un score supérieur au septième décile. Pour les élèves dont le niveau initial était faible à l'entrée en CP, à caractéristiques sociodémographiques et à retard scolaire en sixième équivalents, les élèves ayant effectué leur CM2 dans une école polarisée vers le haut réussissent 5,6 items sur 100 en plus aux évaluations de français en début de sixième que les élèves ayant effectué leur CM2 dans une école polarisée vers le bas (modèle M5), cet écart n'est plus que de 2,3 items pour les élèves dont le niveau initial était médian au début du CP, et de 2,0 pour les élèves dont le niveau initial était élevé. Cette différence de sensibilité au contexte de scolarisation entre moins bons élèves et meilleurs élèves est significative. La progression des élèves en français entre le CP et la sixième varie de 4,7 items selon le type d'école fréquentée pour les élèves les plus faibles initialement (modèle M6), cette différence de progression en fonction des types d'école fréquentée n'est plus que de 2,0 items pour les élèves médians et de 1,5 items pour les élèves les plus forts. Cette différence de sensibilité de la progression au contexte de scolarisation selon le niveau initial des élèves est significative.

Les coefficients sont présentés selon leur significativité statistique : en gras : significatif (* : à 5 %, ** à 1 %, *** à 0,1 %) ; en maigre : non significatif au seuil de 5 %.

Champ – Élèves entrants au CP en 1997 dans une école publique ou privée de France métropolitaine.

Sources – Panel d'élèves du premier degré recruté en 1997 et système d'information SCOLARITÉ, Direction de l'évaluation et de la prospective, MEN-DEP.

Ainsi, la corrélation toutes choses égales par ailleurs entre niveau moyen des autres élèves et résultats individuels à l'évaluation est significative pour les élèves les moins bons alors qu'elle ne l'est pas pour les meilleurs.

UNE FAIBLE INFLUENCE DE L'ANCIENNETÉ DE L'ÉQUIPE PÉDAGOGIQUE

L'effet des caractéristiques du groupe des pairs sur les résultats scolaires

ayant été mis en évidence, deux grands types d'hypothèses peuvent être avancées pour expliquer cette influence. La première hypothèse met l'accent sur la relation que l'élève entretient avec le groupe : les caractéristiques du groupe vont influencer sur les

Tableau 10 – Différence d'impact du niveau moyen du groupe des pairs aux évaluations bilan de CM2 toutes choses égales par ailleurs sur différentes sous-populations

	Impact du niveau moyen des camarades de classe, à caractéristiques sociodémographiques égales
Sous population des élèves au niveau faible	0,33 *
Sous population des élèves au niveau médian	0,20 *
Sous population des élèves au niveau élevé	0,29

Note – L'influence du niveau moyen des camarades de classe a été instrumentée par la proportion de camarades de classe nés aux différents mois de l'année. Les contrôles dans l'équation explicative du score de l'élève sont le sexe, le pays de naissance et la date éventuelle de migration, la langue employée à la maison, la date de naissance de l'élève, la profession du père et de la mère, le nombre d'enfants dans la famille, le degré d'urbanisation de la commune de scolarisation, le secteur de scolarisation et l'éventuelle scolarisation en ZEP.

Lecture – Les élèves dont le niveau initial est considéré comme faible ont un score inférieur au troisième décile, les élèves dont le niveau initial est considéré comme médian ont un score compris entre le troisième décile et le septième décile, les élèves dont le niveau est considéré comme élevé ont un score supérieur au septième décile. À caractéristiques sociodémographiques équivalentes, un élève faible voit son score augmenter de 0,33 point sur 100 si ses camarades de classe obtiennent 1 point de plus. Un élève moyen voit son score augmenter de 0,20 point et un élève fort ne voit pas son score augmenter significativement.

Les coefficients sont présentés selon leur significativité statistique : en gras : significatif (* : à 5 %, ** à 1 %, *** à 0,1 %) ; en maigre : non significatif au seuil de 5 %.

Champ – Éléves scolarisés en CM2 en 2003 dans une école publique ou privée de France métropolitaine ne comportant qu'une seule classe de CM2.

Sources – Évaluations bilan de CM2, année 2003, Direction de l'évaluation et de la prospective, MEN-DEP.

normes partagées (bonne volonté scolaire, chahut...), les représentations individuelles des élèves (estime de soi, confiance en soi...) ou sur les capacités des élèves à s'aider les uns les autres. La seconde hypothèse consiste à penser que les caractéristiques du groupe des pairs ont une influence sur les pratiques institutionnelles. C'est l'influence de deux de ces pratiques institutionnelles que nous allons étudier : le fait que les professeurs les plus expérimentés cherchent à éviter les contextes les plus difficiles et le fait que les exigences scolaires de l'équipe pédagogique varient selon les publics d'élèves.

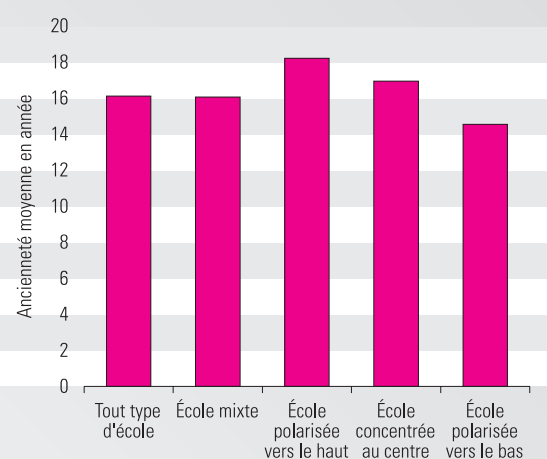
Pour les écoles du secteur public, nous disposons des caractéristiques de l'équipe enseignante. Il apparaît que l'ancienneté moyenne de l'équipe péda-

gogique dans l'Éducation nationale est sensiblement corrélée au type d'école considérée : les enseignants des écoles polarisées vers le bas ont une ancienneté dans l'Éducation nationale inférieure à la moyenne

alors que c'est l'inverse dans les écoles polarisées vers le haut (*graphique 5*). Il est vraisemblable que les enseignants les plus anciens obtiennent des mutations plus avantageuses et enseignent donc dans les écoles les mieux dotées en termes de caractéristiques sociodémographiques des élèves. Une partie de la relation observée entre le type d'école fréquentée et les acquis des élèves peut donc être due à une moindre expérience de l'équipe pédagogique. À l'inverse, si l'expérience de l'équipe pédagogique améliore sensiblement les acquis des élèves, on peut supposer qu'il y a là un levier d'action pour tenter de compenser les éventuelles inégalités liées aux caractéristiques du groupe des pairs.

Pour tenter d'estimer l'impact des caractéristiques du groupe des pairs et celui de l'expérience de l'équipe pédagogique, une première méthode consiste à ajouter l'ancienneté de l'équipe pédagogique dans les modèles présentés précédemment : on constate alors une influence limitée de l'ancienneté de l'équipe pédagogique sur les résultats des élèves et aucune modification sensible de l'effet des caractéristiques du groupe des pairs sur la réussite scolaire. Néanmoins, cette estimation souffre probablement de biais importants, car l'ancienneté de l'équipe s'explique vraisemblablement par le fait que les enseignants cherchent en moyenne à exercer dans des écoles où les élèves

Graphique 5 – Ancienneté moyenne des enseignants dans l'Éducation nationale selon le type d'école



Lecture : L'ancienneté moyenne des équipes pédagogiques dans les écoles du secteur public est de 16 ans. Cette ancienneté s'élève à 18 ans dans les écoles polarisées vers le haut et à 14 ans environ dans les écoles polarisées vers le bas.

Champ : écoles publiques élémentaires

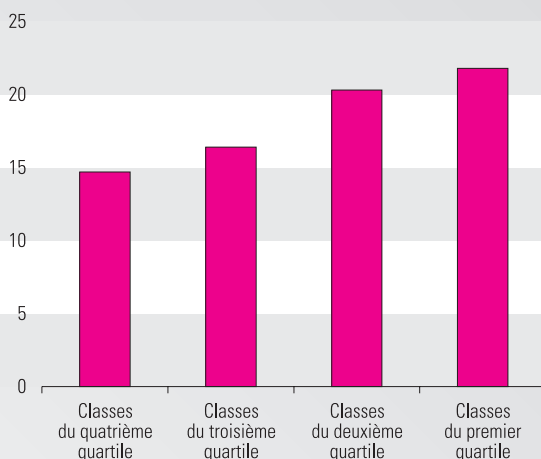
Sources : bases Agape et système d'information Scolarité, MEN-DEP

sont « bons ». Cette estimation « naïve », qui cherche à tester l'hypothèse que « les élèves sont meilleurs parce que l'équipe pédagogique est plus expérimentée » est biaisée par le fait que « les enseignants sont plus expérimentés là où les élèves sont meilleurs ». Il convient donc de modéliser conjointement l'ancienneté des enseignants en fonction des caractéristiques des élèves fréquentant l'établissement et les résultats scolaires des élèves en fonction de l'ancienneté de l'équipe pédagogique (*encadré 6*). Deux conclusions se dégagent de cette estimation (*tableau 11*) : la prise

en compte de l'ancienneté pédagogique ne change pas les estimations de l'impact des caractéristiques du groupe des pairs présentées précédemment. L'effet de l'ancienneté de l'équipe pédagogique sur les acquis des élèves est relativement faible par rapport à l'effet des caractéristiques du groupe des pairs (et *a fortiori* par rapport aux caractéristiques sociodémographiques de l'élève).

L'ancienneté de l'équipe pédagogique explique une part marginale de la différence de résultats observés entre élèves scolarisés dans une école polarisée vers le bas et école mixte. De plus, l'ancienneté des enseignants semble avoir un effet assez faible sur les acquis des élèves. Pour qu'un élève scolarisé dans une école polarisée vers le bas plutôt que dans une école mixte surmonte son handicap en mathématiques, il faudrait que l'équipe pédagogique ait 10 à 20 ans d'ancienneté

Graphique 6 – Ancienneté moyenne des enseignants de la classe de CM2 (en années)



Lecture : Dans le quart des classes de CM2 où le niveau moyen des élèves est le plus faible, l'ancienneté moyenne des enseignants dans la fonction est de 15 ans. Elle est de 22 ans dans le quart des classes où le niveau moyen est le plus élevé.

Champ : Classes de CM2 dans les écoles publiques et privées de France métropolitaine n'ayant qu'une classe de CM2

Source : Évaluations-bilan 2003, MEN-DEP

supplémentaire ; cette fourchette s'élève à 20 à 30 ans s'il s'agit de compenser le handicap d'être scolarisé dans une école polarisée vers le bas plutôt que dans une école polarisée vers le haut. Bien que l'ancienneté moyenne des équipes pédagogiques soit variable d'une école à l'autre, il semble qu'elle ne puisse à elle seule compenser les inégalités liées au contexte de scolarisation.

Les estimations de l'effet de l'ancienneté sur les acquis des élèves sont probablement moins précises que celles qui auraient pu être menées si les données avaient permis de travailler au niveau de la classe et non de l'établissement.

Là encore, le recours aux évaluations bilan de CM2 est donc très intéressant. On constate également sur cette source que niveau de la classe et ancienneté de l'enseignant sont liés (*graphique 6*). Pour les mêmes

raisons de tris potentiels des élèves et des enseignants entre les classes, n'ont été retenus, dans un premier temps que les élèves et les enseignants des écoles dans lesquelles seulement une classe de CM2 était présente. L'ancienneté des professeurs semble liée au niveau de la classe : les professeurs les plus anciens dans l'institution sont affectés dans des établissements où le niveau moyen des élèves est meilleur (*tableau 12*). La modélisation des résultats des élèves en prenant en compte l'ancienneté des professeurs renforce les conclusions mises en évidence sur le panel : d'une

part l'estimation de l'impact du niveau moyen du groupe des pairs ne change pas significativement (ce qui est rassurant sur la qualité des instruments utilisés) ; d'autre part, l'ancienneté de l'enseignant ne semble pas avoir d'effets significatifs sur les résultats des élèves.

DES EXIGENCES VARIABLES DE LA PART DES ENSEIGNANTS

Les travaux sur l'effet du groupe des pairs mettent en évidence l'influence du niveau moyen de la classe sur les acquis des élèves ; on peut, en particulier, se demander si l'enseignant n'adapte pas ses pratiques pédagogiques à la population d'élèves qu'il a en face de lui. Cela conduit au scénario suivant : tout d'abord, les exigences en matière de notation ou d'orientation du professeur se

Tableau 11 – Ancienneté de l'équipe pédagogique dans l'Éducation nationale et contexte de scolarisation

	Estimations séparées			Estimation jointe	
	Score en math. (M1)	Score en math. (M2)	Ancienneté	Score en math.	Ancienneté
École polarisée vers le haut	2,9 ***	2,8 ***	3,0 ***	2,6 ***	3,0 ***
École concentrée au centre	1,8 *	1,7 *	2,3 ***	1,6	2,3 ***
École mixte	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
École polarisée vers le bas	- 1,5 **	- 1,4 **	- 0,2	- 1,3 *	- 0,2
Ancienneté moyenne de l'équipe pédagogique		0,04		0,09 **	
Moyenne de l'école en mathématique			0,01		0,02 *
Moyenne de l'école en français			0,04 ***		0,03 **

Lecture - À caractéristiques sociodémographiques et à retard scolaire en sixième équivalents, les progrès en mathématiques entre le CP et la sixième des élèves ayant effectué leur CM2 dans une école publique polarisée vers le haut sont supérieurs de 2,9 items sur 100 à ceux des élèves ayant effectué leur CM2 dans une école publique mixte, modèle 1 (M1). Cette estimation reste sensiblement la même si on prend en compte l'ancienneté moyenne de l'équipe pédagogique dans l'école sans modéliser le comportement de demande d'affectation des enseignants, modèle 2 (M2). Une estimation de la réussite scolaire modélisant conjointement le comportement d'affectation des enseignants ne modifie pas non plus l'ordre de grandeur des estimations. À caractéristiques sociodémographiques, à caractéristiques des camarades de classe et à retard scolaire en sixième équivalents, l'ancienneté pédagogique moyenne ne joue pas significativement sur les progrès des élèves si on ne modélise pas conjointement le comportement de demande des enseignants. Une estimation de la réussite scolaire modélisant conjointement le comportement de demande d'affectation des enseignants vient nuancer ce dernier résultat : si l'équipe pédagogique a une ancienneté d'un an de plus, la progression des élèves augmente de 0,09 item (ce qui fait 0,9 items en plus pour 10 ans d'ancienneté moyenne de l'équipe pédagogique en plus). Les demandes d'affectation des professeurs dépendent significativement du type d'école et du niveau des élèves, le niveau en français semble avoir une influence plus importante que le niveau en mathématiques.

	Estimations séparées			Estimation jointe	
	Score en français (M1)	Score en français (M2)	Ancienneté	Score en français	Ancienneté
École polarisée vers le haut	0,8	0,7	3,0 ***	0,5	3,0 ***
École concentrée au centre	0,9	0,9	2,3 ***	0,7	2,3 ***
École mixte	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
École polarisée vers le bas	- 0,8	- 0,7	- 0,2	- 0,6	- 0,2
Ancienneté moyenne de l'équipe pédagogique		0,04		0,09 ***	
Moyenne de l'école en mathématique			0,01		0,01
Moyenne de l'école en français			0,04 ***		0,05 ***

Lecture - À caractéristiques sociodémographiques et à retard scolaire en sixième équivalents, les progrès en français entre le CP et la sixième des élèves ayant effectué leur CM2 dans une école publique polarisée vers le bas ne sont pas significativement différents de ceux des élèves ayant effectué leur CM2 dans une école publique mixte, modèle 1 (M1). Cette estimation n'est pas changée si on prend en compte l'ancienneté moyenne de l'équipe pédagogique dans l'école sans modéliser le comportement de demande d'affectation des enseignants, modèle 2 (M2). Une estimation de la réussite scolaire modélisant conjointement le comportement d'affectation des enseignants confirme ce dernier résultat. À caractéristiques sociodémographiques, à caractéristiques des camarades de classe et à retard scolaire en sixième équivalents, l'ancienneté pédagogique moyenne ne joue pas significativement sur les progrès des élèves si on ne modélise pas conjointement le comportement de demande des professeurs. Une estimation des progrès scolaires modélisant conjointement le comportement de demande d'affectation des professeurs vient nuancer ce dernier résultat : si l'équipe pédagogique a une ancienneté d'un an de plus, la progression des élèves augmente de 0,09 item (ce qui fait 0,9 items en plus pour 10 ans d'ancienneté moyenne de l'équipe pédagogique en plus). Les demandes d'affectation des enseignants dépendent significativement du type d'école et du niveau des élèves, le niveau en français semble avoir une influence plus importante que le niveau en mathématiques.

Les coefficients sont présentés selon leur significativité statistique : en gras : significatif (* : à 5 %, ** à 1 %, *** à 0,1 %) ; en maigre : non significatif au seuil de 5 %.

Champ - Élèves entrants au CP en 1997 dans une école publique ou privée de France métropolitaine et scolarisés dans une école publique en CM2.

Sources - Panel d'élèves du premier degré recruté en 1997, fichiers AGAPE et système d'information SCOLARITÉ, Direction de l'évaluation et de la prospective, MEN-DEP.

déterminent par rapport à la moyenne de la classe, ensuite, à niveau initial individuel identique, les différences d'exigence scolaire ont un impact sur les acquis cognitifs et, enfin, les moindres progressions individuelles des élèves se traduisent par un niveau de la classe plus faible. Il convient de noter que cela ne veut pas dire que les exigences des professeurs seraient mal adaptées ; au contraire, on peut penser

qu'un certain principe de réalité influe sur les pratiques pédagogiques.

Il nous est difficile de tester directement une différence d'exigence des professeurs en termes de notation avec le panel. Mais cette source permet d'étudier finement l'orientation scolaire des élèves. À caractéristiques sociodémographiques et à niveau initial équivalents, les élèves scolarisés dans

les écoles polarisées vers le bas sont orientés plus favorablement. Les pratiques, en matière de redoublement et d'orientation vers l'enseignement spécial, semblent bien confirmer que les exigences scolaires sont moindres en matière d'orientation scolaire dans les écoles où la population des élèves est issue de milieu populaire (*tableau 13*). On retrouve là un résultat déjà mis

Encadré 6 – Modélisation jointe des acquis scolaires et de l'ancienneté des enseignants

On peut faire l'hypothèse que les acquis scolaires des élèves dépendent de l'expérience de l'équipe pédagogique ; l'ancienneté moyenne de l'équipe pédagogique dans l'établissement a donc été ajoutée dans les régressions. Mais les instituteurs prennent en compte le niveau moyen des élèves dans l'école lors de leur choix de mutation et/ou la réputation de l'établissement. L'ancienneté moyenne de l'équipe pédagogique dépend donc également du niveau scolaire des élèves ; ce qui peut biaiser les estimations. Pour séparer l'impact de l'expérience de l'équipe pédagogique sur les résultats scolaires, il faut donc modéliser conjointement les acquis individuels des élèves et l'ancienneté de l'équipe pédagogique. La spécification retenue pour les modèles joints estimés est la suivante :

$$\begin{cases} A_j = a \cdot C_j + b \cdot D_j + \varepsilon_1 \\ Y_{i,j} = \alpha \cdot X_{i,j} + \beta \cdot C_j + \gamma \cdot A_j + \varepsilon_2 \end{cases}$$

La première équation traduit l'hypothèse suivante : l'ancienneté moyenne A_j de l'équipe pédagogique de l'école j (ou l'ancienneté de l'enseignant dans la classe) dépend des caractéristiques élèves (C_j) et du département (D_j) dans laquelle se trouve l'école.

La seconde équation modélise les acquis $Y_{i,j}$ de l'élève i dans l'école (ou dans la classe) j en fonction de ses caractéristiques sociodémographiques observées ($X_{i,j}$), des caractéristiques du groupe des pairs fréquenté C_j et de l'ancienneté de l'équipe pédagogique A_j .

Pour identifier les paramètres α , β et γ de la seconde équation, il est préférable de disposer d'une variable qui explique l'ancienneté moyenne de l'équipe pédagogique sans influencer les acquis des élèves. Le département de l'école nous a semblé un candidat acceptable car la gestion des enseignants se fait à ce niveau géographique. Ainsi, les mutations interdépartementales se déroulent en deux temps : un premier mouvement a lieu pour « ré-allouer » les instituteurs entre départements, ensuite ont lieu les affectations des écoles au sein du département. L'hypothèse que nous faisons est la suivante : le département ne joue pas directement sur les acquis scolaires des élèves « toutes choses égales par ailleurs », ce qui semble empiriquement raisonnable.

D'autre part, dans le cas des estimations sur le panel, le niveau moyen des élèves dans l'école j a été pris en compte pour expliquer l'ancienneté moyenne de l'équipe pédagogique. Or ce niveau n'est pas connu mais estimé à partir des scores des élèves du panel. Cela tend à sous-estimer l'effet du niveau des élèves sur les caractéristiques des enseignants recrutés ; il convient donc d'être prudent dans l'interprétation des résultats et nous nous contenterons donc de discuter avec prudence la modification de l'estimation des paramètres β et γ lors de la prise en compte de la première équation.

en évidence par Caille [Caille, 2001] sur les politiques de redoublement dans les ZEP.

Par ailleurs, les évaluations bilan de CM2 comportent un questionnaire destiné au professeur de la

classe enquêtée. Il est notamment demandé au professeur d'évaluer la difficulté de l'épreuve sur une échelle numérique allant de 1 pour très facile à 5 pour très difficile. Le niveau de difficulté est évalué dans les domaines de la production orale, de la compréhension orale et de la compréhension écrite. La confrontation de ces réponses et des résultats de la classe à l'évaluation montre que plus le niveau de la classe est faible, plus les professeurs ont tendance à

considérer que l'épreuve d'évaluation est difficile¹⁰ (tableau 14). Là aussi, on peut se demander si cette perception variable de la difficulté de l'épreuve ne s'accompagne pas d'une moindre exigence des enseignants. Le questionnaire demande à l'enseignant de noter les résultats globaux de l'élève et ses résultats en français sur une échelle allant de 0 à 10. Pour un score donné aux évaluations standardisées, plus le niveau des autres élèves est

NOTE

10. Cette relation entre niveau de la classe et perception de la difficulté de l'épreuve par l'enseignant est encore plus significative si on raisonne sur l'ensemble des classes de CM2.

Tableau 12 – Ancienneté de l'enseignant dans l'Éducation nationale et niveau du groupe des pairs

	Estimation séparée			Estimation jointe	
	Score à l'évaluation (M1)	Score à l'évaluation (M2)	Ancienneté	Score à l'évaluation	Ancienneté
Moyenne des autres élèves	0,57 ***	0,68 ***		0,66 ***	
Ancienneté de l'enseignant dans l'Éducation nationale		- 0,15		- 0,24	
Moyenne de la classe à l'évaluation			0,58 ***		0,53 ***

Note - Le niveau moyen des autres élèves est instrumenté par la fréquence des mois de naissance des autres élèves. Les contrôles dans l'équation explicative du score de l'élève sont le sexe, le pays de naissance et la date éventuelle de migration, la langue employée à la maison, la date de naissance de l'élève, la profession du père et de la mère, le nombre d'enfants dans la famille, le degré d'urbanisation de la commune de scolarisation, le secteur de scolarisation et l'éventuelle scolarisation en ZEP.

Les contrôles dans l'équation explicative de l'ancienneté de l'enseignant sont les départements.

Lecture - À caractéristiques sociodémographiques et à retard scolaire en sixième équivalents, le niveau des autres élèves a une influence sur les acquis scolaires (modèle M1). Cette estimation n'est pas minorée par la prise en compte de l'ancienneté de l'enseignant (modèle M2). Une estimation de la réussite scolaire modélisant conjointement l'ancienneté de l'enseignant ne modifie pas non plus l'ordre de grandeur des estimations. Quelle que soit la modélisation retenue, les enseignants les plus anciens dans l'Éducation nationale ont des classes de meilleur niveau.

Les coefficients sont présentés selon leur significativité statistique : en gras : significatif (* : à 5 %, ** à 1 %, *** à 0,1 %) ; en maigre : non significatif au seuil de 5 %.

Champ - Éléves scolarisés en CM2 en 2003 dans une école publique ou privée de France métropolitaine ne comportant qu'une seule classe de CM2.

Sources - Évaluations bilan de CM2, année 2003, Direction de l'évaluation et de la prospective, MEN-DEP.

Tableau 13 – Estimation de la probabilité d'avoir un parcours scolaire sans redoublement ni orientation vers l'enseignement spécial selon le groupe de pairs fréquenté

	M1=Modèle vide	M2 = M1+ Contrôles socio-démographiques	M3 = M2 + Contrôle des scores de CP	M4 = M2 + Contrôle des scores de CE2
École polarisée vers le haut	0,26 **	0,21	0,12	0,19
École concentrée au centre	0,20	0,34 *	0,28	0,29
École mixte	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
École polarisée vers le bas	- 0,26 **	0,30 **	0,42 ***	0,50 ***

Note -Ce tableau présente les estimations de différentes régressions logistiques modélisant la probabilité d'entrer en sixième cinq ans après être entré au CP. Dans le cas contraire, les élèves ont été orientés vers des classes spéciales et/ou ont redoublé. Dans le premier modèle (M1) aucun contrôle des caractéristiques individuelles n'est pris en compte. Dans le deuxième modèle (M2), les caractéristiques sociodémographiques de l'élève sont contrôlées, dans le troisième modèle (M3) le score de CP est également contrôlé. Dans le dernier modèle (M4) les caractéristiques sociodémographiques et les scores de CE2 sont contrôlés.

Lecture - Les élèves scolarisés dans une école polarisée vers le bas ont moins souvent une carrière scolaire sans redoublement ni orientation vers l'enseignement spécial entre le CP et la sixième que les élèves scolarisés dans une école mixte. Les élèves scolarisés dans une école polarisée vers le haut ont au contraire plus souvent une telle carrière scolaire que les élèves scolarisés dans une école mixte. À caractéristiques sociodémographiques égales, les élèves des écoles concentrées au centre et polarisées vers le bas ont plus souvent une carrière scolaire sans redoublement ni orientation vers l'enseignement spécial que les élèves des écoles mixtes. À caractéristiques sociodémographiques et niveau initial comparables, seuls les élèves des écoles polarisées vers le bas sont orientés plus favorablement que les élèves des écoles mixtes.

Les coefficients sont présentés selon leur significativité statistique : en gras : significatif (* : à 5 %, ** à 1 %, *** à 0,1 %) ; en maigre : non significatif au seuil de 5 %.

Champ - Éléves entrants au CP en 1997 dans une école publique ou privée de France métropolitaine.

Sources - Panel d'élèves du premier degré recruté en 1997 et système d'information SCOLARITÉ, Direction de l'évaluation et de la prospective, MEN-DEP.

élevé, plus le jugement sur les résultats de l'élève est sévère (tableau 15). Cette relation négative est solide et résiste au contrôle des caractéristiques individuelles de l'élève susceptibles de provoquer des biais d'appréciation des résultats de la part des enseignants. Les exigences des enseignants sont donc bien liées au niveau des élèves, ce qui peut fournir une explication sur la manière dont le niveau moyen de la classe influence les acquis individuels des élèves.

Tableau 14 – Corrélation entre niveau moyen de la classe et perception de la difficulté de l'évaluation par l'enseignant

	Coefficient de corrélation
Production orale	- 0,19 *
Compréhension orale	- 0,09
Compréhension écrite	- 0,22 **

Lecture - Plus le niveau de la classe est élevé, plus l'enseignant considère que l'évaluation est facile dans les domaines de la production orale et de la compréhension écrite. Concernant la compréhension orale, le lien n'est pas significatif entre le niveau de la classe et le jugement de l'enseignant.

Les coefficients sont présentés selon leur significativité statistique :

en gras : significatif (* : à 5 %, ** à 1 %, *** à 0,1 %) ; en maigre : non significatif au seuil de 5 %.

Champ - Éléves scolarisés en CM2 en 2003 dans une école publique ou privée de France métropolitaine ne comportant qu'une seule classe de CM2.

Sources - Évaluations bilan de CM2, année 2003, Direction de l'évaluation et de la prospective, MEN-DEP.

Tableau 15 – Facteurs influençant le jugement de l'enseignant sur les résultats de l'élève

		Résultats en général		Résultats en français	
Constante		51,16 ***	60,22 ***	52,50 ***	59,22 ***
Score de l'élève à l'évaluation bilan de CM2		1,16 ***	0,98 ***	1,09 ***	0,91 ***
Score moyen des autres élèves à l'évaluation		- 0,83 ***	- 0,83 ***	- 0,81 ***	- 0,80 ***
Sexe de l'élève	Fille		1,80 **		4,27 ***
	Garçon		Ref.		Ref.
Pays de naissance de l'élève	Étranger, migration avant 7 ans		2,57		1,60
	Étranger, migration après 7 ans		- 0,75		- 2,37
	France		Ref.		Ref.
Langue employée par la famille au quotidien	Langue étrangère à la maison		- 0,33		- 0,36
	Français à la maison		Ref.		Ref.
Carrière scolaire de l'élève	Elève en avance		5,78 **		5,10 **
	<i>Non redoublant entre le CP et le CM2</i>		Ref.		Ref.
	Redoublant au CP		- 12,92 ***		- 12,96 ***
	Redoublant au CE1		- 13,08 ***		- 12,52 ***
	Redoublant au CE2		- 6,70 **		- 7,00 **
	Redoublant au CM1		- 17,62 ***		- 15,52 ***
	Redoublant au CM2		- 8,72 **		- 6,78 *
	Redoublant multiple et autres		- 8,12 *		- 6,76
Profession du père de l'élève	Agriculteur		3,59 *		3,44 *
	Artisan, commerçant		2,12		1,44
	Cadre		4,38 ***		3,69 **
	Professeur		6,15 **		6,11 **
	Profession intermédiaire		4,49 ***		4,53 ***
	Employé de la fonction publique		0,24		1,49
	Employé du secteur privé		- 0,37		- 0,07
	Personnel des services directs aux particuliers		- 1,55		- 1,27
	Ouvrier		Ref.		Ref.
	Retraité		7,42 *		6,19
	Chômeur, inactif		- 3,33 *		- 2,33
	Profession inconnue		- 4,22 **		- 2,68

Note - Le jugement de l'enseignant sur les résultats de l'élève est repéré sur une échelle numérique de même amplitude que celle des scores aux évaluations bilan.

Lecture - À compétence de l'élève donnée, une augmentation du niveau moyen des autres élèves de la classe de 1 point s'accompagne d'une baisse de 0,83 point du jugement de l'enseignant sur les résultats de l'élève en général. Cette estimation n'est pas modifiée par la prise en compte de caractéristiques de l'élève pouvant influencer sur le jugement de l'enseignant. À compétence de l'élève donnée, le fait d'être redoublant est un facteur qui joue négativement sur le jugement de l'enseignant.

Les coefficients sont présentés selon leur significativité statistique : en gras : significatif (* : à 5 %, ** à 1 %, *** à 0,1 %) ; en maigre : non significatif au seuil de 5 %.

Champ - Éléves scolarisés en CM2 en 2003 dans une école publique ou privée de France métropolitaine ne comportant qu'une seule classe de CM2.

Sources - Évaluations bilan de CM2, année 2003, Direction de l'évaluation et de la prospective, MEN-DEP.

Angrist J. D., Krueger A., « Does Compulsory School Attendance Affect Schooling and Earnings ? », *Quarterly Journal of Economics*, Vol. 106, novembre 1991.

Angrist J. D., Krueger A., « Instrumental Variables and the Search for Identification : From Supply and Demand to Natural Experiments », *Journal of Economic Perspectives*, Vol. 15 n° 4, automne 2001.

Angrist J. D., Lang K., « How important are classroom peer effects ? Evidence from Boston 's METCO Program », *NBER Working Paper* 9263, octobre 2002.

Bressoux P., « Les performances des écoles et des classes, le cas des acquisitions en lecture », *les Dossiers d'Éducation et Formation*, n° 30, juin 1993, MEN-DEP.

Caille J.-P., « Les collégiens de ZEP à la fin des années quatre-vingt-dix : caractéristiques des élèves et impact de la scolarisation en ZEP sur la réussite », *Éducation et Formation*, n° 62, octobre-décembre 2001, MEN-DEP.

Colmant M., Jeantheau J.-P., Murat F., *Les compétences des élèves à l'entrée en cours préparatoire, études réalisées à partir du panel d'élèves recruté en 1997*, les Dossiers d'Éducation et Formation, n° 30, juin 1993, MEN-DEP.

Duru-Bellat M., Mingat A., « Le déroulement de la scolarité au collège : le contexte "fait des différences" ... », *Revue Française de Sociologie*, Vol. 29 n° 4, 1988.

Duru-Bellat M., Le Bastard-Landrier S., Piquée C., Suchaut B., « Tonalité sociale du contexte et expérience scolaire des élèves au lycée et à l'école primaire », *Revue Française de Sociologie*, 45-3, juillet-septembre 2004.

Evans W. N., Oates W. E., Schwab R. M., « Measuring peer Group effects : a study of Teenage Behavior », *The Journal of Political Economy*, Vol. 100, No. 5, octobre 1992.

Gibert F., Levasseur J., Pastor J.-M., « La maîtrise du langage et de la langue française en fin d'école primaire », *Note Évaluation*, n° 04.10, octobre 2004, MEN-DEP.

Goux D., Maurin E., « Neighborhood Effects on Performance at School », Séminaire-Recherche du CREST, session du 25 mars 2004.

Greene W. H., « Econometric Analysis », *Prentice Hall*, 4^e édition, 2000.

Hoxby C. M., « Peer effects in the classroom : learning from gender and race variation », *NBER Working Paper* 7867, août 2000.

Jeantheau J.-P., Murat F., « Observation à l'entrée au CP des élèves du panel 1997 », *Note d'Information*, n° 98.40, décembre 1998, MEN-DEP.

Korsu E., *Mécanismes et implications des disparités sociospatiales et de la ségrégation urbaine. Le cas de la région parisienne*, Thèse de doctorat, Institut d'Urbanisme de Paris, université Paris 12 Val-de-Marne, Créteil, 2002.

Lazear E. P., « Educational production », *Quarterly Journal of Economics*, Vol. 116, août 2001.

Machin S., McNally S., Meghir C., « Improving Pupil Performance in English Secondary Schools : Excellence in Cities », *Journal of the European Economic Association*, Vol. 2, avril-mai 2004

Manski C. F., « Identification of endogeneous social effects : the reflexion problem », *Review of Economic Studies*, n° 60, 1993.

Maurin E., *Le ghetto français, enquête sur le séparatisme social*, la République des Idées, Seuil, octobre 2004.

Piketty T., « L'évolution des inégalités économiques » dans *Nouveau manuel de sciences économiques et sociales*, sous la direction de Combemale P. et Piriou J.-P., 3^e édition, 2003.

Raudenbush S. W., Bryk A. S., « A Hierarchical Model for Studying School Effects », *Sociology of education*, Vol. 59, n° 1, janvier 1986.

Robin J.-M., *Modèles structurels et variables explicatives endogènes*, Document de travail de L'INSEE « Méthodologie statistique », n° 2002, décembre 1999.

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

Que font les jeunes pendant les vacances d'été ?

Fabienne Rosenwald

Sous-direction des études statistiques

Magda Tomasini

Bureau des études statistiques sur l'enseignement supérieur

Direction de l'évaluation et de la prospective

Les vacances d'été des jeunes prennent différentes formes qui peuvent coexister : six enfants sur dix partent avec leurs parents, un tiers part avec un membre de sa famille. Un sur cinq ne part pas.

Les vacances avec les parents ou en famille sont prépondérantes pour les moins de 13 ans, puis, avec l'adolescence, celles avec des amis s'y substituent. Les études restent présentes pendant les grandes vacances. Si les séjours linguistiques ne concernent que 5 % des jeunes de 11 à 23 ans, les devoirs de vacances constituent une activité importante.

Quatre jeunes sur dix en ont fait, sept élèves sur dix avant l'entrée en CE1. Les méthodes de travail s'appuient sur les cahiers de vacances, d'exercices ou les cédéroms, les cahiers et livres de l'année scolaire et les cours et stages payants, ces méthodes se combinant souvent entre elles.

En avançant dans le cursus, les élèves délaissent les cahiers de vacances pour utiliser leurs cahiers scolaires ou avoir recours aux stages d'été. Un été studieux pour une remise à niveau est utile pour les trois quarts des parents concernés.¹

Les vacances sont un thème généralement abordé selon deux angles traités séparément : celui de l'accès ou non à des vacances, accès en général relié à des facteurs économiques (cf. Rouquette et Genelot), et celui des devoirs de vacances (Andrieux, Chollet-Remvikos). Dans cet article nous abordons les deux aspects en décrivant les vacances des élèves, que ce soit en termes d'activités ou de travail scolaire, de façon à examiner les liens entre ces deux occupations. Sont-elles déterminées par des facteurs communs ou correspondent-elles à des logiques différentes ? De plus, par rapport aux articles parus sur

les devoirs de vacances nous nous concentrons sur la description de ces activités et leurs liens avec les caractéristiques sociodémographiques et scolaires des jeunes. La richesse des données de l'enquête de l'INSEE sur les conditions de vie des ménages nous permet de répondre à plusieurs interrogations sur les rapports des parents et des enfants avec les devoirs de vacances : les vacances sont-elles une période privilégiée pour « rattraper » des retards scolaires, servent-elles à prendre de l'avance ou simplement à ne pas couper tout lien avec le milieu scolaire ? Ces devoirs de vacances sont-ils liés à de fortes attentes des parents, et lesquels ? Comment se traduisent-ils selon le contexte familial et scolaire ?

Méthodologie

Les résultats présentés ici sont issus de l'enquête permanente de l'INSEE sur les conditions de vie des ménages d'octobre 2003 et en particulier sur sa partie variable *Éducation et Famille*. Elle s'appuie sur un échantillon de 4 100 ménages interrogés en octobre et ayant au moins un enfant âgé de 2 à 25 ans et scolarisé en 2003. Les parents ont été interrogés sur les vacances d'été 2003.

UN JEUNE SUR CINQ NE PART PAS EN VACANCES

Pendant les vacances d'été, plusieurs possibilités s'offrent aux jeunes et varient en fonction de leur âge. Ils peuvent partir en vacances avec

NOTE

1. Nous remercions Françoise Ouevrard pour sa relecture et ses remarques. Nous restons seules responsables des erreurs qui pourraient subsister.

leurs parents (60 % des jeunes durant l'été 2003) ou sans leurs parents mais avec un ou plusieurs membres de leur famille (32 %), l'un n'excluant pas l'autre. Ils peuvent aussi, à partir de sept ans, partir en colonie de vacances ou, de neuf ans, en séjour linguistique ou, de onze ans, partir avec des amis. Enfin, un jeune sur cinq ne part pas (*cf.* Encadré en fin d'article). Les plus jeunes peuvent cependant aller au centre de loisirs, qui constitue souvent un mode de garde pour les enfants scolarisés dont les parents travaillent au moins une partie de l'été. Les plus âgés peuvent occuper un « job » d'été, à proximité ou loin de leur domicile habituel. Même si l'endroit où ils exercent une activité rémunérée est une station balnéaire, il serait exagéré de considérer qu'il s'agit de vacances pour le jeune. Enfin, 91 % des jeunes qui ne partent pas en vacances ne vont pas non plus en centre de loisirs et restent chez eux.

Ces différentes modalités peuvent s'agencer selon toutes les combinaisons possibles une partie de l'été en centre de loisirs, l'autre avec ses parents, par exemple. Néanmoins, certaines combinaisons sont plus fréquentes que d'autres. En général,

ceux qui partent avec leurs parents une partie de l'été vont également plus fréquemment passer une partie des vacances dans le reste de la famille. Ainsi, 38 % de ceux qui partent avec leurs parents séjournent également en famille contre 24 % de ceux qui ne partent pas en vacances avec leurs parents. À l'inverse, un quart des jeunes qui vont en colonie de vacances passent également une partie de l'été au centre de loisirs ou au centre aéré contre seulement 12 % de ceux qui ne vont pas en colonie. Il n'y a pas de lien statistique entre les deux pôles « familial » et « collectif », autrement dit, pas de comportement particulier à l'égard des vacances en collectivité pour ceux qui pratiquent les vacances en famille.

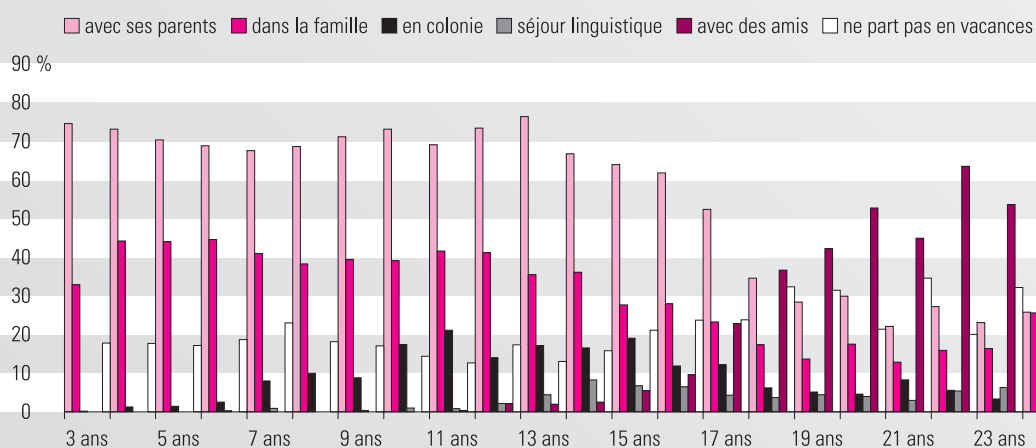
À CHAQUE ÂGE SES VACANCES

Pour les plus jeunes, les vacances avec les parents occupent une place prépondérante. Jusqu'à 13 ans, la proportion de jeunes qui partent avec leurs parents en vacances oscille autour de 70 %. En deuxième position chez les moins de 14 ans, les vacances en famille concernent deux jeunes sur

cinq, sauf chez les plus jeunes, que l'on hésite encore à confier aux grands-parents. Ainsi, un tiers d'entre eux seulement passent une partie de leurs vacances sans leurs parents, mais en famille. Entre 4 et 7 ans, la part des jeunes que l'on confie à un membre de la famille pendant une partie de l'été est supérieure à 40 %. Ensuite, elle diminue légèrement, tandis que la proportion des départs en colonie de vacances augmente. Au fur et à mesure qu'ils avancent en âge, les vacances avec les amis se substituent aux autres types de vacances (*graphique 1*).

La comparaison des modalités de vacances selon le niveau de la scolarité fait apparaître plus nettement ces étapes. Pour les enfants qui n'ont pas encore été scolarisés, les vacances se passent exclusivement avec les parents ou chez un membre de la famille. C'est également le cas pour les enfants scolarisés en pré-élémentaire même si quelques-uns partent en colonie. L'importance des vacances en collectivité augmente à partir de l'élémentaire avec 12 % des jeunes qui partent en colonie, et se confirme dans le second degré avec 13 % des jeunes. C'est aussi dans le

Graphique 1 – À chaque âge ses vacances

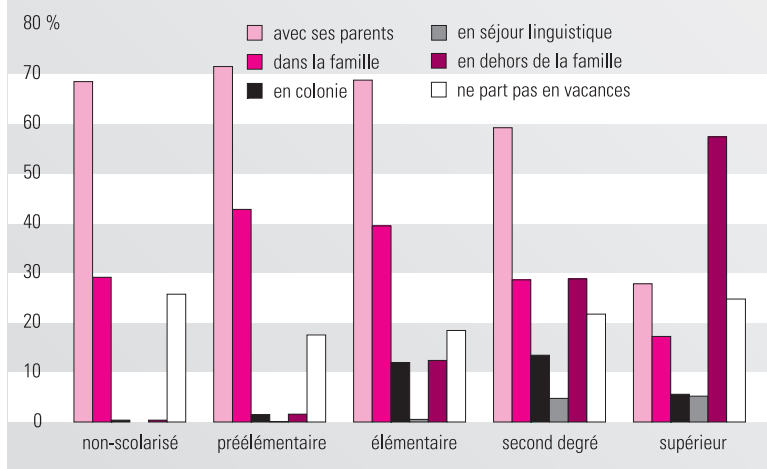


second degré qu'émergent les séjours linguistiques (5 % des jeunes). Dans le supérieur également, 5 % des étudiants partent effectuer un séjour linguistique pendant l'été. Inexistantes pour les enfants non scolarisés, les vacances en dehors de la famille concernent un élève de l'enseignement élémentaire sur huit, un adolescent du second degré sur quatre et trois étudiants sur cinq. Cette progression des vacances en dehors du cadre de la famille est également marquée par une émancipation croissante puisque la place des vacances hors de tout cadre collectif ou familial augmente également avec le cursus: un jeune scolarisé dans le second degré sur dix est dans cette situation contre un étudiant sur deux (*graphique 2*).

UN ÉTÉ DIFFÉRENT SELON L'ENVIRONNEMENT SOCIAL ET L'ORIGINE GÉOGRAPHIQUE

Les fréquences de départ en vacances décroissent avec le milieu social. Les enfants de cadres vont le plus fréquemment en vacances, et ce, quel

Graphique 2 – Vacances selon le niveau scolaire avant les vacances



que soit le type de vacances (*graphique 3*). Les trois quarts partent avec leurs parents contre la moitié pour les enfants d'ouvriers. Les enfants de retraités constituent un cas particulier puisqu'ils sont plus âgés en moyenne que les autres. Ainsi, ce sont eux qui partent le moins souvent en vacances avec leurs parents ou en famille, mais ce sont eux aussi qui partent le plus souvent en dehors de tout encadrement. Les effets de structure de ce type se contrôlent avec une régression logistique modélisant le départ en vacances (*tableau 1*). Les différences de comportement pendant l'été

varient selon certains facteurs sociaux, notamment la catégorie socioprofessionnelle de la personne de référence dans le ménage : toutes choses égales par ailleurs, les enfants d'ouvrier, d'employé, d'agriculteur et d'artisan – commerçant sont ceux qui partent le moins en vacances. Cet effet persiste lorsque l'on ajoute aux facteurs d'analyse le niveau de revenu du ménage. Plus le revenu est élevé, plus la probabilité de partir en vacances est élevée. L'environnement social peut également être perçu au travers du logement : les enfants dont les parents sont locataires partent moins souvent,

Graphique 3 – Vacances selon la PCS de la personne de référence du ménage

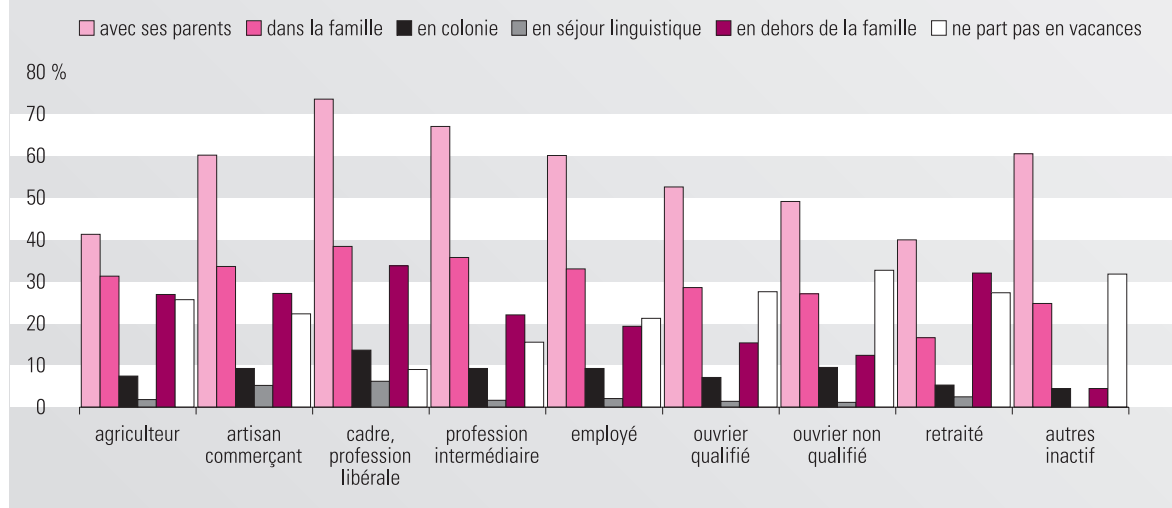


Tableau 1 – Modélisation de la probabilité de partir en vacances

Probabilité de la situation de référence	81,20 %
	Effet marginal (en points)
Commune rurale	- 9,9***
Unité urbaine de moins de 20 000 habitants	- 4,0**
Unité urbaine de plus de 20 000 habitants	Réf.
Région parisienne	Réf.
Bassin parisien	- 13,0***
Nord	- 25,9***
Est	- 16,7***
Ouest	- 7,5***
Sud-Ouest	- 9,0***
Centre-Est	- 5,4*
Méditerranée	- 17,4***
Propriétaire	4,3***
Accèdent à la propriété	3,5**
Locataire	Réf.
Hébergé à titre gratuit	9,1***
Agriculteur	3,0 (ns)
Artisan commerçant	1,3 (ns)
Cadre	9,7***
Profession intermédiaire	6,6***
Employé ou ouvrier	Réf.
Non-scolarisé	- 8,9**
Préélémentaire	4,9***
Élémentaire	3,8***
Second degré	Réf.
Supérieur	- 7,2***
Revenu annuel inférieur à 23 000 €	Réf.
Revenu annuel compris entre 23 000 et 37 000 €	2,9**
Revenu annuel supérieur à 37 000 €	7,5***

Lecture : par rapport à la situation de référence d'un enfant scolarisé dans le second degré, qui habite dans une unité urbaine de 20 000 habitants ou plus, en région parisienne, dont les parents sont locataires et dont la catégorie socioprofessionnelle de la personne de référence du ménage est employé ou ouvrier et dont le revenu annuel du ménage est inférieur à 23 000 €, habiter dans une commune rurale diminue de 9,9 points la probabilité de partir en vacances. Tous les paramètres estimés sont significatifs au seuil de 5 %.

*** : significatif au seuil de 1 %

** : significatif au seuil de 5 %

* : significatif au seuil de 10 %

(ns) : non significatif

Source : Insee, enquête *Éducation et famille 2003*.

tandis que ceux qui sont hébergés à titre gratuit ou dont les parents sont propriétaires de leur logement partent le plus souvent. L'accès aux vacances augmente avec la taille de la commune. Il varie également selon la zone géographique : les jeunes résidant en région parisienne partent davantage en vacances, tandis que ceux qui résident dans le Nord partent moins. Les jeunes habitant sur le pourtour méditerranéen partent également

moins souvent. Les enfants non scolarisés sont ceux qui partent le moins en vacances, toujours toutes choses égales par ailleurs. Néanmoins, les possibilités de départs en vacances en dehors des vacances scolaires sont plus importantes dans les familles où les enfants ne sont pas scolarisés. Les jeunes qui poursuivent des études supérieures partent moins fréquemment en vacances, en partie en raison des jobs d'été et des stages

qui s'inscrivent dans le cadre de leur cursus.

DES SÉJOURS LINGUISTIQUES, SURTOUT POUR LES ENFANTS DE CADRES

Marginaux pour les enfants qui n'ont pas encore franchi les portes du collège, les séjours linguistiques concernent surtout les jeunes scolarisés dans le second degré et dans le supérieur, pour des raisons d'autonomie du jeune mais également en lien avec la scolarité. Ils sont néanmoins peu répandus : 5 % des jeunes scolarisés entre 11 et 23 ans ont effectué un séjour linguistique pendant l'été 2003. Toujours en se restreignant aux jeunes scolarisés, âgés de 11 à 23 ans, ce sont les enfants de cadres qui en bénéficient le plus fréquemment (10 %), puis les enfants d'artisans – commerçants (8 %).

Le diplôme des parents est un autre élément de différenciation entre le fait de partir ou non en séjour linguistique : aucun des enfants scolarisés entre 11 et 23 ans et dont les parents n'ont pas fait d'études n'a effectué de séjour linguistique pendant l'été 2003. À l'inverse, 9 % des enfants de cette tranche d'âge, dont un au moins des parents est diplômé du supérieur, est parti perfectionner sa maîtrise d'une langue étrangère.

QUATRE ÉLÈVES SUR DIX FONT DES DEVOIRS DE VACANCES

Quatre jeunes scolarisés sur dix consacrent aussi du temps au travail scolaire pendant les vacances mais, à partir de l'école élémentaire, plus on avance dans la scolarité et moins les élèves travaillent pendant l'été.

Tableau 2 – Pratique des devoirs de vacances selon le type de vacances (en %)

Type de vacances	Préélémentaire	Élémentaire	Premier cycle	Second cycle général	Second cycle professionnel	Supérieur
Familiales*	22	49	43	38	21	37
Autres**	0	34	31	24	27	34
N'est pas parti en vacances	18	46	29	22	43	35

* Familiales : avec ses parents ou avec un membre de sa famille

** Autres : jeunes qui ne sont pas partis en vacances en famille, mais qui sont partis en colonies de vacances, séjour linguistique, club d'adolescents, avec des amis...

Source : Insee, enquête « Éducation et famille 2003 »

La classe dans laquelle entre l'élève à la rentrée suivante est le premier facteur explicatif du fait qu'un jeune fasse ou non des devoirs de vacances l'été (*graphique 4*). Ainsi, le travail scolaire pendant l'été concerne 59 % des élèves de l'élémentaire (du CP au CM2), 44 % des collégiens, 33 % des lycéens généraux et technologiques et 22 % des lycéens professionnels. Dans le supérieur la moyenne est à 35 % mais les disparités sont grandes selon la filière. Par contre, seulement 22 % des élèves du préélémentaire font des devoirs de vacances. À l'entrée en cours préparatoire (CP) ce sont 44 % des enfants qui ont fait des devoirs de vacances, mais c'est entre le CP et le CE1 que les élèves sont les plus

studieux : sept sur dix ont fait des devoirs pendant l'été contre deux tiers de ceux qui entrent en CE2, la moitié de ceux qui entrent en sixième ou cinquième et un tiers de ceux qui entrent en troisième ou en seconde. L'apprentissage de la lecture et de l'écriture en CP, qui s'accompagne souvent d'un travail quotidien pendant l'année scolaire, est sûrement à l'origine de ce pourcentage élevé.

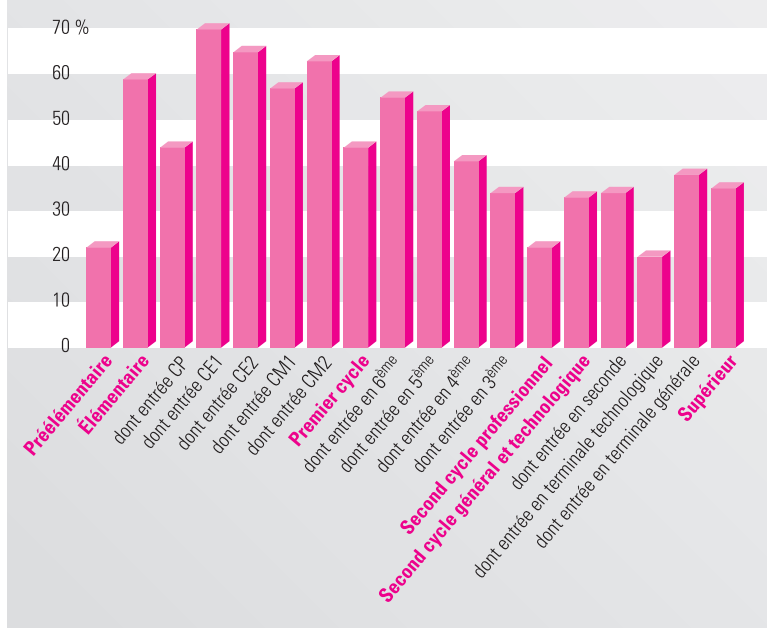
Les filles sont plus studieuses que les garçons l'été : en moyenne 44 % d'entre elles ont fait des devoirs de vacances contre 37 % des garçons. Par niveaux scolaires, les écarts selon le sexe sont très marqués globalement dans l'enseignement élémentaire (10 points), en

collège (10 points) et dans le supérieur (10 points) alors qu'en lycée les différences disparaissent. Cependant, dans l'enseignement élémentaire, l'écart n'est que de 5 points lorsque les élèves sont scolarisés en CP ou CE1.

UNE PRATIQUE QUI CONCERNE MOINS LES ÉLÈVES EN GRANDES DIFFICULTÉS QUE LES AUTRES...

31 % des élèves qui redoublent à la rentrée 2003 étudient pendant l'été contre 44 % de ceux qui sont passés dans la classe supérieure. En moyenne, les différences entre ces deux groupes d'élèves sont plus faibles dans l'enseignement élémentaire (3 points) que dans le second degré (10 points). Ainsi un élève qui redouble son CP ne fait des devoirs de vacances que dans 37 % des cas alors que ceux qui passent en CE1 en font dans 70 % des cas et ceux qui entrent pour la première fois en CP dans 45 % des cas. Le caractère fondamental de la classe de CE1 se retrouve : le redoublant de CE1 travaille dans 67 % des cas, le même pourcentage que parmi ceux qui passent en CE2. Dans le secondaire, on voit se distinguer certains niveaux comme la sixième, quatrième ou la seconde, où le même pourcentage d'élèves étudie pendant les vacances, que l'élève redouble ou non sa classe

Graphique 4 – Devoirs de vacances selon le niveau scolaire à la rentrée



à la rentrée. Par contre, dans les autres niveaux les différences sont fortes : un quart des élèves qui redoublent leur cinquième travaille pendant l'été contre la moitié de ceux qui étaient l'année précédente en sixième. De façon plus générale, plus l'enfant a redoublé dans le passé, moins il étudie pendant les vacances.

Lorsqu'on met en regard le niveau scolaire de l'enfant perçu par les parents et le fait qu'il travaille ou non l'été, on constate que les jeunes qui font le moins souvent des devoirs de vacances sont ceux dont les parents pensent qu'il a de très grosses difficultés à l'école. Pour les élèves scolarisés dans l'enseignement élémentaire, lorsque les parents pensent que leur enfant a de grosses difficultés, ce dernier ne fait des devoirs de vacances que dans 44 % des cas, s'ils pensent qu'il a quelques difficultés le pourcentage monte à 63 % et le taux atteint 65 % si les parents jugent que c'est un bon élève. Au total, ce sont 62 % des élèves dont les parents jugent le niveau excellent qui font des devoirs de vacances. Au-delà de l'élémentaire les différences ne sont pas marquées selon le niveau estimé sauf pour les élèves en très grosses difficultés qui font moins souvent que les autres des devoirs.

NOTE

2. L'implication des parents dans le suivi du travail de leur enfant n'apparaît pas liée au fait que l'enfant redouble ou non : si l'enfant redouble, les parents déclarent plus souvent ne s'occuper de lui qu'à sa demande que lorsque l'enfant ne redouble pas ; alors que, dans ce dernier cas, on a à la fois plus de parents qui disent ne pas s'occuper de lui et plus de parents qui disent suivre son travail de très près.

... ET QUI DÉPEND FORTEMENT DES ATTENTES DES PARENTS ET DE LEUR INVESTISSEMENT DANS LE TRAVAIL SCOLAIRE

Le fait que l'enfant fasse ou non des devoirs de vacances paraît clairement lié aux attentes des parents. Ainsi 49 % des élèves dont les parents ne sont satisfaits que s'il est en tête de classe étudient l'été contre 41 % de ceux dont les parents ne s'intéressent qu'au passage dans la classe supérieure. 43 % des élèves, que leurs parents veulent voir arriver au moins au baccalauréat, travaillent, contre 31 % des autres. Les pourcentages sont les mêmes quand les parents veulent que l'élève fasse des études supérieures.

L'investissement des parents dans le travail scolaire au cours de l'année se retrouve pendant les vacances. Pour les élèves scolarisés dans l'enseignement élémentaire et au-delà, le pourcentage de jeunes qui font des devoirs de vacances apparaît lié à l'attitude des parents envers le travail scolaire à la maison : plus les parents déclarent qu'il faut suivre le jeune de près, plus celui-ci travaillera l'été. De même, au-delà des déclarations, c'est quand les parents disent qu'ils suivent de près le travail scolaire que l'élève passe le plus souvent des vacances studieuses : en moyenne six sur dix, contre un tiers de ceux dont les parents disent ne pas s'occuper des devoirs. Ce résultat se retrouve pour les élèves qui redoublent, avec des pourcentages moins élevés : 46 % des redoublants dont les mères disent suivre de près leur enfant font des devoirs de vacances contre 12 % des redoublants dont les mères disent de

ne pas s'occuper². Enfin, lorsque les parents consacrent du temps à l'aide au travail scolaire pendant l'année, les enfants font plus souvent des devoirs de vacances.

Lorsque les parents ont le sentiment d'être parfois dépassés pour aider leurs enfants dans leur travail scolaire, ces derniers font moins souvent des devoirs de vacances que lorsque les parents déclarent avoir les connaissances nécessaires : 27 % contre 54 %.

46 % des élèves dont la mère a choisi de ne pas travailler le mercredi ont consacré du temps au travail scolaire pendant les vacances contre 32 % pour les autres enfants. L'écart est encore plus élevé lorsque c'est le père qui fait ce choix : 57 % contre 37 %.

Les hiérarchies sociales associées à la réussite des élèves (cf. Jarousse J.-P. et Leroy-Audouin C. et Levasseur J., Andrieux V. et Chollet-Remvikos P.) se retrouvent dans le lien avec le fait de faire ou non des devoirs de vacances, mais elles peuvent être très différentes et même s'inverser selon la classe où entre l'élève. Si on se restreint aux élèves de l'élémentaire, du premier cycle et du secondaire général et technologique, ce sont, en moyenne, les enfants dont le père est cadre ou enseignant qui font le plus souvent des devoirs de vacances : plus de la moitié d'entre eux contre 45 % de ceux dont le père est employé ou ouvrier. Ainsi, 64 % des enfants de cadres font des devoirs avant leur entrée en CP contre 29 % des enfants d'employés ; par contre la situation s'inverse à l'entrée en CE1 : 90 % des enfants d'employés font des devoirs contre 79 % des enfants de cadres. On peut penser que les parents cadres préparent

leurs enfants à l'apprentissage de la lecture. À l'entrée en sixième ce sont 86 % des enfants d'enseignants qui ont travaillé l'été contre 40 % des enfants d'employés et 54 % des enfants de cadres. Les écarts sont un peu moins marqués selon la catégorie socioprofessionnelle des mères mais suivent la même hiérarchie sociale.

Le diplôme apporte une information plus intéressante car il met en évidence le rôle très négatif du fait de ne pas en posséder : il y a moins de différence entre un jeune dont les parents possèdent un diplôme de type CAP-BEP et celui dont les parents ont un diplôme supérieur qu'entre un jeune dont les parents ne sont pas diplômés et celui dont les parents ont un diplôme de type CAP-BEP. Ainsi, seuls 37 % des élèves dont le père est sans diplôme font des devoirs de vacances contre 51 % de ceux dont les parents ont un diplôme de type CAP-BEP et 61 % de ceux dont le père a un diplôme supérieur.

Le fait que l'enfant travaille pendant l'été croît avec le niveau du diplôme possédé par le père et ceci quel que soit le cycle d'enseignement où se situe le jeune. Par contre, s'agissant du diplôme de la mère, la situation évolue en cours de scolarité : dans l'enseignement élémentaire, on trouve la même proportion de jeunes qui font des devoirs de vacances parmi ceux dont la mère possède un diplôme de type CAP-BEP que parmi ceux dont la mère est diplômée de l'enseignement supérieur long. Cependant, à l'entrée en CP, 67 % des enfants dont la mère est diplômée du supérieur long ont travaillé pendant l'été contre 44 % de ceux dont la mère est titulaire d'un CAP-BEP, proportions qui s'inversent à l'entrée en CE1 où ce sont 81 % de

ces derniers qui ont fait des devoirs de vacances contre 69 % des premiers. Néanmoins, des différences apparaissent dans la suite de la scolarité : en second cycle général 35 % des enfants dont la mère est titulaire d'un CAP-BEP travaillent l'été contre 42 % de ceux dont la mère est diplômée du supérieur long. Ce résultat est à rapprocher de celui de l'article de M. Gouyon sur un fort investissement dans le travail scolaire des mères les moins diplômées, surtout dans l'enseignement élémentaire.

Les enfants dont la mère est au foyer étudient moins souvent l'été : 37 % d'entre eux contre 41 % pour les autres enfants. Ce résultat persiste même si on contrôle la catégorie socioprofessionnelle passée de la mère, sauf pour les mères employées où l'écart n'est pas significatif.

Ce sont les jeunes qui partent en vacances qui font le plus souvent des devoirs de vacances : 41 % d'entre eux contre 32 % de ceux qui ne partent pas. Selon le niveau scolaire, les comportements sont quelque peu différents. Les enfants du préélémentaire et de l'élémentaire qui partent en vacances dans la famille font plus souvent des devoirs de vacances que ceux qui partent avec leurs parents exclusivement (51 % contre 43 % dans le second cas). Seuls 36 % de ceux qui ne partent pas consacreront une partie de leurs vacances d'été aux devoirs contre 47 % de ceux qui partent. Au collège et au lycée, les trois quarts de ceux qui ne partent pas en vacances l'été ne font pas de devoir de vacances tandis qu'ils ne sont plus que 45 % parmi ceux qui partent en famille ou avec leurs parents. Quel que soit le niveau d'études, la pratique est plus élevée lorsque l'enfant part en vacances

dans un cadre familial (avec ses parents ou d'autres membres de sa famille) que lorsqu'il ne part que dans un cadre collectif ou lorsqu'il ne part pas du tout (*tableau 2*). L'écart s'amenuise au fur et à mesure que le jeune avance dans le cursus scolaire jusqu'à ne plus être significatif dans l'enseignement supérieur. Les trois quarts des étudiants qui occupent un job d'été n'étudient pas, contre un peu moins de la moitié de ceux qui ne travaillent pas pendant l'été.

Faire des devoirs de vacances n'apparaît que très peu lié aux revenus des parents : il n'y a que peu de différences dans les pourcentages de jeunes qui travaillent selon la tranche de revenus à laquelle appartient la famille, sauf pour la tranche la plus élevée (plus de 68 000 euros par an), où près d'un jeune sur deux fait des devoirs de vacances contre quatre sur dix en moyenne dans les autres familles. Cependant le lien entre le revenu et le fait de faire des devoirs de vacances est plus fort en collège que dans l'enseignement élémentaire ou en lycée.

L'INITIATIVE VIENT RAREMENT DES ENSEIGNANTS SAUF POUR LES REDOUBLANTS

Plus on avance dans la scolarité et plus les parents déclarent que l'initiative des devoirs de vacances vient de l'enfant : 28 % dans l'enseignement élémentaire, 36 % en collège mais 69 % en lycée général et technologique, 71 % en lycée professionnel et 92 % dans l'enseignement supérieur. Cependant, en préélémentaire, dans près d'un cas sur deux, les parents répondent à l'enquête que c'est l'enfant qui a demandé de travailler, les devoirs de

vacances s'apparentant souvent à des jeux (graphique 5). Au total, l'initiative vient dans 47 % des cas de l'enfant, dans 48 % des parents et dans 5 % d'un enseignant.

Comme toujours, les filles apparaissent plus engagées : une fille a plus souvent l'initiative (54 % des cas) qu'un garçon (39 %). L'écart entre les deux sexes est particulièrement élevé en collège : seuls 23 % des garçons qui ont travaillé l'été l'ont fait de leur propre initiative contre 46 % des filles.

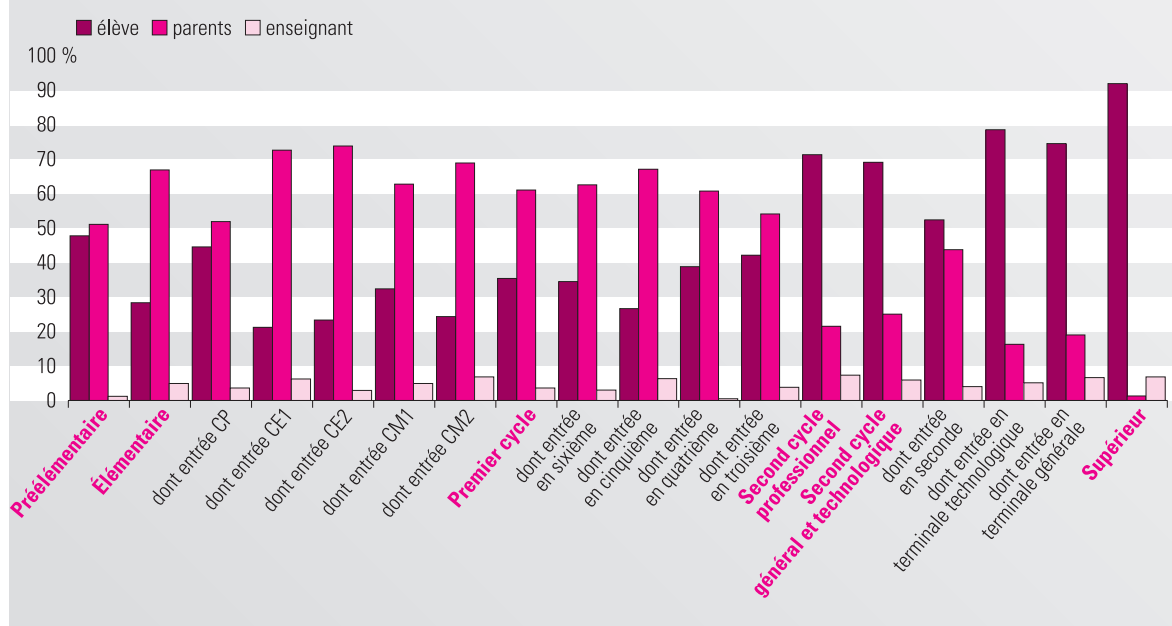
L'initiative vient davantage des enseignants lorsque l'élève vient de redoubler : dans 22 % des cas contre 4 % pour les non-redoublants. Ce résultat est particulièrement clair dans l'enseignement élémentaire (l'initiative vient d'un enseignant dans 34 % des cas contre 4 % pour les non-redoublants), en second cycle général ou technologique (21 % contre 5 % pour les non-redoublants) mais concerne également 17 % des cas en premier cycle contre 3 % pour les non-redoublants. En particulier, 42 %

des redoublants du CP qui font des devoirs de vacances (37 % d'entre eux) le font sur le conseil d'un enseignant, comme un tiers des redoublants de CE1 et la moitié des redoublants de CM2. Malheureusement on ne sait pas si les redoublants qui n'ont pas étudié l'été y avaient été incités ou non par leurs professeurs. Il apparaît clairement qu'un redoublant qui fait des devoirs de vacances le fait moins souvent qu'un non-redoublant sur son initiative personnelle (33 % des cas contre 47 %) sauf en collège où il le décide dans 39 % des cas contre 35 % pour les non-redoublants. Enfin, il est un peu moins souvent poussé par ses parents (45 % des cas contre 48 % pour les non-redoublants).

Ce sont les pères enseignants qui déclarent le moins souvent avoir pris l'initiative des devoirs de vacances, mais ce sont également leurs enfants qui étudient le plus l'été suite à des conseils de professeurs. Les différences sont plus marquées selon la catégorie socioprofession-

nelle de la mère : les mères cadres prennent l'initiative des devoirs de vacances dans 60 % des cas contre 47 % des cas pour les mères ouvrières et 42 % pour les mères enseignantes. Mais les différences selon la profession de la mère prennent de plus en plus de poids au fur et à mesure que l'on progresse dans la scolarité : lorsque l'enfant est scolarisé en premier cycle, 68 % des mères cadres et 71 % des mères enseignantes l'ont poussé à travailler contre 48 % des mères ouvrières, alors que dans l'enseignement élémentaire les pourcentages respectifs sont 71 %, 59 %, et 64 %. Quand l'enfant travaille l'été, ce sont 42 % des mères sans diplôme, la moitié des mères diplômées d'un CAP-BEP et 54 % des mères avec un diplôme du troisième cycle qui ont pris l'initiative du travail. Ces comportements, assez semblables en moyenne, correspondent à de fortes différences selon le cursus : en second cycle général et technologique seulement 5 % des mères

Graphique 5 – Personnes à l'initiative des devoirs de vacances



sans diplôme et 11 % des mères titulaires d'un CAP-BEP ont poussé leur enfant à faire des devoirs de vacances contre 49 % des mères diplômées du troisième cycle, alors que dans l'enseignement élémentaire les pourcentages respectifs sont 66 %, 65 % et 58 %. Par contre, le poids des enseignants dans la décision de l'enfant de travailler est plus élevé pour les mères peu diplômées.

De façon logique, quand les parents ne s'occupent de l'enfant pendant l'année scolaire que lorsque ce dernier le demande, l'initiative des devoirs scolaires d'été vient essentiellement des élèves. Par contre, quand les parents déclarent s'occuper de très près du travail scolaire ce sont eux qui, dans deux tiers des cas, ont décidé des devoirs de vacances de leur enfant. Enfin, à l'entrée au CE1, ce sont sept parents sur dix qui ont incité leur enfant à travailler.

C'EST ESSENTIELLEMENT POUR RÉVISER LES ACQUIS QUE L'ENFANT FAIT DES DEVOIRS DE VACANCES

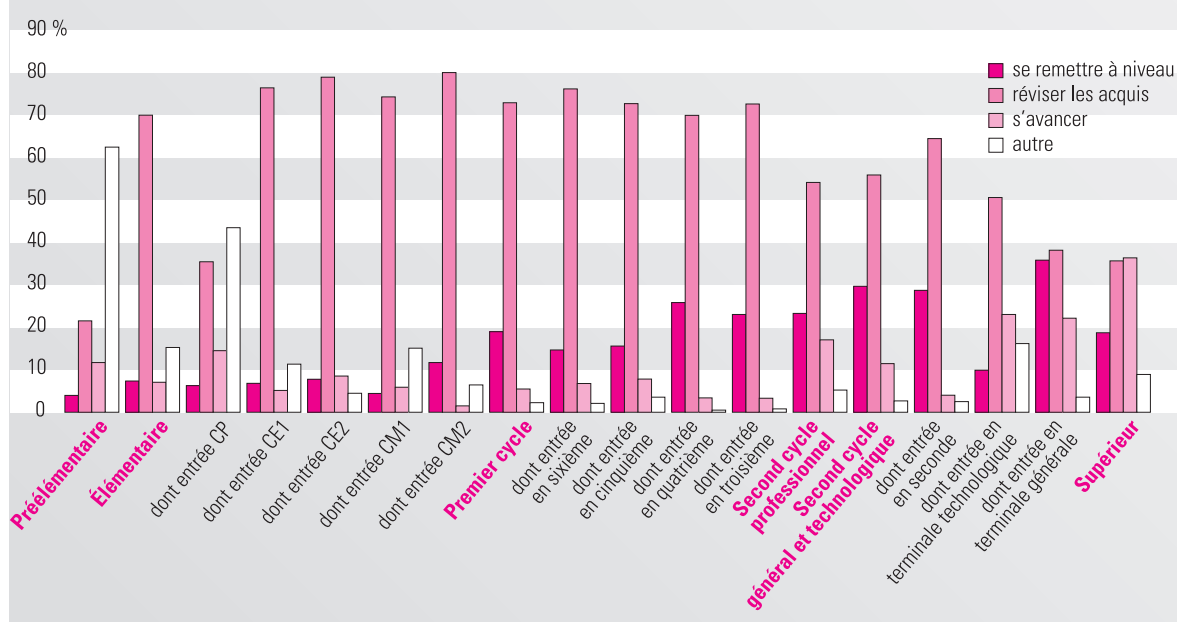
Quand l'enfant a fait des devoirs de vacances, c'est essentiellement pour réviser les acquis de l'année précédente (63 % des cas), pour se remettre à niveau dans certaines matières (16 %), pour s'avancer (12 %) et pour d'autres raisons non précisées (9 %) (graphique 6).

Les objectifs poursuivis ne sont pas très différents entre filles et garçons, si ce n'est que les filles le font un peu plus que les garçons pour s'avancer. Lorsque les redoublants ont travaillé, c'est dans quatre cas sur dix pour se remettre à niveau (contre 15 % pour les non-redoublants) et dans six cas sur dix pour réviser leurs acquis, ceci, que l'initiative ait été prise par l'enfant ou les parents. Par contre, lorsque c'est sur le conseil d'un enseignant que le redoublant a fait des devoirs de

vacances, les parts respectives s'inversent : pour six redoublants sur dix il s'agissait de se remettre à niveau et pour quatre sur dix de réviser.

Les objectifs sont différents selon le cursus suivi et selon l'origine du travail. Lorsque c'est l'élève qui a décidé de travailler, c'est plus que dans les autres cas soit pour s'avancer (18 %), soit pour d'autres raisons non précisées (21 %, essentiellement élèves du préélémentaire). En particulier, le pourcentage de ceux qui étudient pour réviser est moins élevé que dans les autres cas (47 %). Lorsque ce sont les parents qui prennent l'initiative, l'élève fait des devoirs de vacances plus souvent pour réviser les acquis (73 % des cas) et lorsque c'est un enseignant qui est à l'origine des devoirs de vacances, les devoirs sont faits dans un quart des cas pour se remettre à niveau et dans une même proportion pour s'avancer. Quand les élèves sont en préélémentaire ou entrent juste en CP, les devoirs de vacances ont des raisons autres que strictement

Graphique 6 – Motivations des devoirs de vacances selon le niveau de cursus scolaire



scolaires. Par contre, dans l'enseignement élémentaire, la principale raison est la révision des acquis (70 % des cas). Cette raison reste toujours majoritaire jusqu'à la fin du second degré, mais, plus on avance dans la scolarité et plus l'objectif de se mettre à niveau prend de l'importance (30 % des cas au lycée contre 56 % pour la révision). Le fait de vouloir s'avancer prend également du poids dans le second cycle et surtout dans le supérieur : pendant l'été qui précède l'entrée en terminale, un élève sur cinq qui fait des devoirs de vacances déclare s'avancer pour l'année scolaire suivante. À l'entrée en CP, ce sont également 15 % des devoirs d'été qui avaient pour objectif de prendre de l'avance, on peut penser à l'apprentissage de la lecture. Dans le premier cycle, que l'initiative des devoirs ait été prise par l'enfant ou les parents, ils servent dans plus de sept cas sur dix à réviser. Par contre, lorsque le conseil vient d'un enseignant il s'agit dans 28 % des cas d'une remise à niveau et

dans 31 % d'une volonté de s'avancer. Dans le second cycle général ou technologique, si l'élève a pris l'initiative, c'est dans deux tiers des cas pour réviser alors que lorsqu'il s'agit des parents, les devoirs servent dans la moitié des cas à réviser et dans l'autre moitié à se remettre à niveau. Le travail d'été encouragé par un enseignant a pour but de se remettre à niveau dans 61 % des cas et de s'avancer dans 27 %.

C'est lorsque le père est enseignant que la proportion d'élèves qui travaillent pour s'avancer pour l'année suivante est la plus importante (un sur cinq). Le phénomène est particulièrement marqué en préélémentaire : les élèves du préélémentaire qui font des devoirs de vacances le font dans 43 % des cas pour s'avancer lorsqu'ils sont enfants d'enseignants contre 10 % s'ils sont enfants de cadres ou d'ouvriers et 7 % s'ils sont enfants d'employés. Les enfants d'ouvriers ou d'employés étudient l'été plus souvent pour réviser (plus de six sur dix contre la moitié

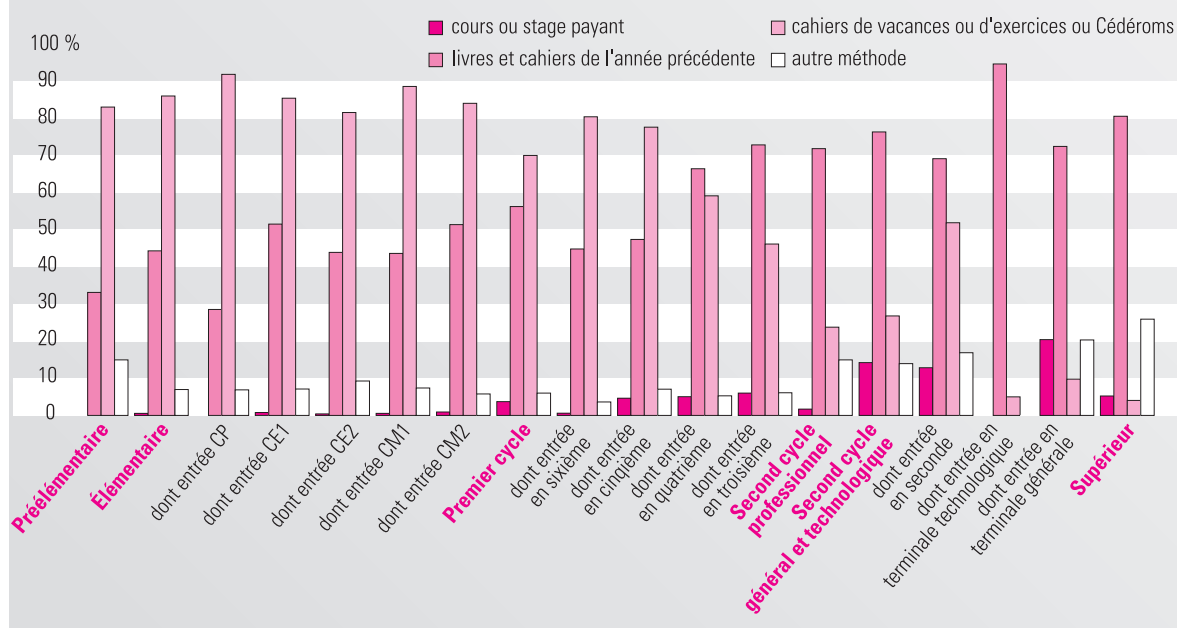
des enfants d'enseignants). Les différences sont du même ordre selon la catégorie socioprofessionnelle de la mère.

Lorsque la mère ou le père déclare ne pas s'occuper du travail scolaire ou ne le faire qu'à la demande de l'enfant, le pourcentage d'enfants qui travaillent pour s'avancer est le plus élevé. Par contre, lorsque la mère ou le père suit le travail scolaire de très près, les trois quarts des devoirs de vacances ont pour but la révision.

LES CAHIERS DE VACANCES NE SONT FINIS QUE DANS QUATRE CAS SUR DIX

61 % des parents ont acheté des cahiers de vacances ou d'exercices ou des cédéroms, mais de moins en moins lorsque leur enfant progresse dans sa scolarité : 84 % en préélémentaire, 86 % dans l'élémentaire, 70 % en premier cycle mais seulement 24 % en second cycle professionnel, 27 %

Graphique 7 – Méthodes utilisées pour les devoirs selon le niveau de cursus scolaire



en second cycle général et technologique (mais encore 51 % pour l'entrée en seconde) et 4 % dans le supérieur (*graphique 7*). Ces cahiers sont achetés autant pour les filles que pour les garçons. Ils sont en moyenne autant achetés par les parents de redoublants que de non-redoublants, sauf dans le second cycle général où la moitié des parents de redoublants en acquièrent contre un quart des parents de non-redoublants. Si 71 % des familles dont le père est employé achètent des cahiers de vacances ou d'exercices à leurs enfants, ce sont 64 % des pères ouvriers, 59 % des pères cadres et 45 % des enseignants qui le font. Les différences ne sont pas marquées selon la profession de la mère sauf pour les enseignantes, qui en achètent moins souvent que les autres tout en en acquérant dans près d'un cas sur deux (45 %) et dans 80 % des cas dans l'enseignement élémentaire.

Ces cahiers n'ont pas été utilisés par les élèves dans 3 % des cas, ont été utilisés mais pas terminés dans 58 % des cas et n'ont été vraiment utilisés jusqu'au bout que par 39 % des élèves. En préélémentaire, seuls 39 % des jeunes les finissent, dans l'enseignement élémentaire 41 %, en collège 35 % et en lycée 45 %. Les filles les finissent plus souvent que les garçons. Les redoublants les finissent moins souvent que les autres. Les enfants dont le père est cadre ou enseignant les terminent dans plus d'un cas sur deux à la différence des autres enfants. Enfin, ces cahiers de vacances sont plus souvent terminés lorsqu'ils servent à s'avancer (49 % des jeunes les finissent) que lorsqu'ils servent à réviser les acquis (le pourcentage baisse à 38 %) ou à se remettre à niveau (31 %).

DES SUPPORTS DE TRAVAIL DIFFÉRENTS SELON LE BUT POURSUIVI

Ces cahiers de vacances et d'exercices servent dans 64 % des cas à réviser l'année scolaire précédente, dans 12 % des cas à se remettre à niveau et dans 8 % des cas à s'avancer. Plus on avance dans la scolarité et plus ils servent à se remettre à niveau dans certaines matières (38 % des cas dans le second cycle général et technologique).

Autre méthode de travail, l'utilisation des livres et cahiers scolaires de l'année précédente concerne 56 % des élèves ayant fait des devoirs de vacances, et de plus en plus lorsqu'on progresse dans la scolarité : 33 % des cas en préélémentaire, 44 % en élémentaire, 56 % en premier cycle (73 % pour l'entrée en troisième), 72 % dans le second cycle professionnel, 77 % dans le second cycle général et technologique et 81 % dans le supérieur. Les filles utilisent plus souvent leurs anciens cours (62 %) que les garçons (55 %), les enfants d'ouvriers (62 %) que les enfants de cadres (47 %) ou d'enseignants (52 %). Ces cahiers servent à réviser dans 60 % des cas, dans 19 % des cas à se remettre à niveau et dans 13 % des cas à s'avancer. Les cahiers scolaires de l'année précédente sont plus utilisés par ceux qui redoublent que par les autres (77 % contre 58 %).

Enfin, en moyenne, seuls 3 % des enfants qui ont étudié l'été ont pris des cours payants ou ont fait un stage payant mais ce pourcentage augmente au cours de la scolarité pour les élèves qui suivent un cursus général : 6 % des élèves entrant en troisième, 13 % de ceux entrant en

seconde, 18 % de ceux entrant en première générale, 20 % de ceux entrant en terminale générale et 20 % de ceux entrant en classes préparatoires aux grandes écoles. Ce sont 6 % des enfants de cadres qui sont en moyenne dans ce cas et 4 % des enfants d'enseignants contre 2 % des enfants d'employés ou d'ouvriers. Ces stages servent dans près de la moitié des cas à se remettre à niveau, dans un tiers de cas à réviser et dans un cas sur dix à s'avancer. Ce sont 7 % des redoublants qui ont suivi un stage contre 3 % des non-redoublants. Cet écart reste élevé dans l'enseignement élémentaire (6 % contre 0 %) et dans le premier cycle (8 % contre 3 %) mais s'inverse dans le second cycle général et technologique : 12 % des redoublants ont suivi un stage contre 14 % des non-redoublants.

Enfin, 11 % des élèves utilisent d'autres méthodes non précisées, essentiellement dans le supérieur. Mais les élèves peuvent combiner ces outils. Au total, parmi les élèves qui travaillent pendant leurs vacances, 34 % utilisent uniquement des cahiers de vacances ou d'exercices, 25 % uniquement leurs cahiers de l'année précédente, 4 % leurs cahiers et d'autres moyens non précisés, 24 % à la fois leurs cahiers de l'année précédente et des cahiers de vacances ou d'exercices ; les autres élèves utilisent différentes combinaisons de moyens mais ne représentent, dans chaque cas, que de faibles pourcentages.

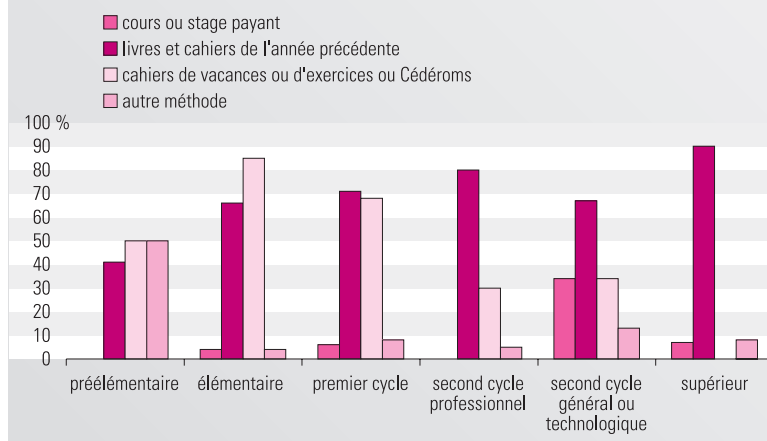
Les méthodes retenues sont différentes selon le but recherché. Pour se remettre à niveau, les élèves utilisent leurs cours de l'année précédente dans 72 % de cas, des cahiers de vacances ou d'exercices dans

48 % des cas et des stages dans 11 % des cas, les méthodes se combinant souvent (*graphique 8*). Pour réviser, 66 % des élèves ont recours aux cahiers de vacances ou d'exercices et 57 % aux cahiers scolaires. Mais les différences sont fortes selon le moment du cursus scolaire (*graphique 9*). Ainsi, pour se remettre à niveau, les élèves de l'élémentaire utilisent pour deux tiers leurs cahiers scolaires et pour 85 % des cahiers de vacances ou d'exercices alors que, dans le second cycle général et technologique, un tiers des élèves suivent un stage, deux tiers emploient leurs cahiers scolaires et un tiers seulement utilisent des cahiers de vacances ou d'exercices. Pour réviser, plus on progresse dans le cursus scolaire et moins on utilise les cahiers de vacances ou d'exercices mais plus on utilise les cahiers scolaires.

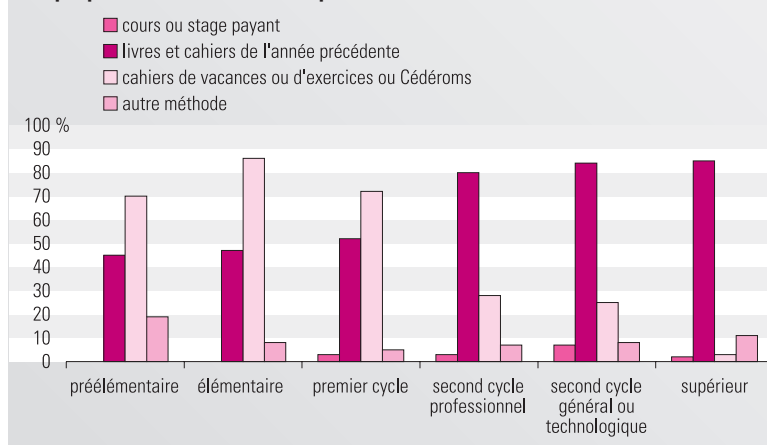
UNE IMPLICATION DES PARENTS DIFFÉRENTE SELON LE PARCOURS DE L'ENFANT ET SON SEXE

Seuls 37 % des parents ne sont pas intervenus dans le travail de leur enfant, 23 % l'ont fait à sa demande et 40 % l'ont vraiment surveillé et aidé. Mais plus l'élève progresse dans sa scolarité, moins les parents interviennent : s'ils ne sont que 13 % à laisser l'enfant travailler seul dans l'enseignement élémentaire, ils sont un tiers en premier cycle et trois quarts en second cycle. De même, si six parents sur dix surveillent de près le travail de leur enfant en élémentaire, ils ne sont plus que quatre sur dix en premier cycle, un sur dix en second cycle et un sur cent dans le supérieur.

Graphique 8 – Méthodes utilisées pour se remettre à niveau



Graphique 9 – Méthodes utilisées pour réviser



Les garçons sont plus encadrés que les filles : 47 % des parents aident et surveillent leurs fils contre 33 % quand il s'agit d'une fille. Les différences selon la profession des parents ou leurs diplômes ne sont pas très marquées mais il faut se souvenir que ces résultats concernent la seule population des parents dont les enfants font des devoirs d'été. Cependant les pères employés ou ouvriers disent intervenir de plus près en surveillant et aidant leur enfant que les pères cadres ou enseignants.

Lorsque l'élève a redoublé et qu'il étudie l'été, les parents suivent de plus près son travail : 44 % le surveillent et l'aident contre 37 % quand il n'a pas redoublé. Mais ce pourcentage

est le même dans les deux cas dans le premier cycle alors que 27 % des parents continuent à aider leur enfant quand il a redoublé dans le second cycle général et technologique contre 9 % quand il n'a pas redoublé.

Comme on pouvait s'y attendre, quand l'initiative des devoirs de vacances vient de l'élève, les parents surveillent moins (14 %) que quand ils sont eux-mêmes à l'origine du travail (64 %). Les parents n'interviennent pas dans 60 % des cas quand le travail sert à s'avancer, dans 48 % des cas quand il sert à se remettre à niveau et dans 33 % des cas quand il sert à réviser. Les parents suivent de près le travail lorsqu'il s'agit de cahiers de vacances ou d'exercices, mais ce type de méthode concerne

également des élèves plus jeunes, donc plus suivis. Cependant, même en contrôlant le niveau scolaire où se situe l'élève, ce résultat demeure.

UNE PRATIQUE EFFICACE, SELON LES PARENTS

Lorsque l'élève a travaillé pour se remettre à niveau, les devoirs de vacances lui ont permis de progresser dans 74 % des cas (17 % n'ont pas eu d'effet et, dans 9 % des cas, les parents ne tranchent pas). Les parents déclarent plus de résultats positifs pour les garçons que pour les filles. Le travail d'été des redoublants ne leur permet de progresser que dans 60 % des cas en moyenne contre 75 % pour les non-redoublants. Dans le second cycle général ou technologique, les devoirs de vacances ont été jugés efficaces par les parents lorsque leur enfant redoublait dans près de neuf cas sur dix, contre quatre cas sur dix dans l'enseignement élémentaire.

Lorsque l'élève a pris des cours payants pour se remettre à niveau ou progresser, les parents pensent qu'il a progressé dans 83 % des cas, quand il a utilisé ses cahiers et livres de l'année scolaire dans 76 % des cas et enfin dans 68 % des cas quand il a utilisé des cahiers de vacances ou d'exercices. Mais, lorsque l'élève a terminé les cahiers de vacances ou d'exercices achetés pour se remettre à niveau (un tiers des cas), ils sont jugés efficaces dans 83 % des cas contre 61 % quand il ne les termine pas.

Cette hiérarchie, en termes d'appréciation de l'efficacité des devoirs selon la méthode, est conservée quelle que soit la position dans le cursus scolaire, sauf dans l'élémentaire où les stages sont jugés inefficaces dans 71 % des cas mais concernent

peu d'élèves. On retrouve le même classement en termes d'efficacité selon le support si les devoirs ont été entrepris pour s'avancer.

Dans l'enseignement élémentaire, le travail a été jugé d'autant plus efficace que c'est l'élève qui en a pris l'initiative et qu'il a travaillé seul. Par contre, dans le premier et second cycle, les parents jugent que le travail de remise à niveau a été plus efficace lorsqu'ils se sont impliqués en surveillant ou en aidant l'élève.

À CHAQUE CLASSE, SES DEVOIRS DE VACANCES

Au total, si on effectue une analyse des données sur les jeunes qui ont fait des devoirs de vacances, c'est leur position dans le cursus scolaire qui les différencie le plus. Ainsi, d'un côté les élèves de l'élémentaire et du collège travaillent l'été principalement sur l'initiative de leurs parents et sous leur surveillance, pour réviser et ils utilisent des cahiers de vacances ou d'exercices. D'un autre côté, les

élèves du second cycle et du supérieur prennent plus souvent eux-mêmes l'initiative des devoirs, travaillent seuls pour s'avancer, le plus souvent avec leurs anciens cahiers scolaires. Un autre groupe est celui des enfants du préélémentaire, qui font des devoirs de vacances pour des raisons autres que strictement scolaires. Enfin un groupe constitué plutôt de redoublants et faisant des devoirs de vacances, plus fréquemment poussés par leurs enseignants, pour se remettre à niveau en utilisant leurs cahiers scolaires et/ou des stages.

Si le fait de partir ou non en vacances apparaît donc ainsi socialement et économiquement marqué, le fait de faire des devoirs de vacances apparaît moins lié au milieu socio-économique du jeune. En tout cas, les résultats désormais classiques d'un élargissement d'écarts sociaux de réussite lors des vacances d'été ne peuvent entièrement s'expliquer par un recours aux devoirs de vacances très différent selon les milieux familiaux ; d'autres explications doivent être cherchées.

Remarques méthodologiques sur les taux de départs en vacances

La mesure du départ en vacances dans cet article n'est pas la même que celle utilisée par les publications de l'INSEE. Ainsi, dans l'enquête vacances de l'INSEE, apparaît une contrainte sur le nombre de nuitées passées en dehors du domicile, ce qui n'est pas le cas ici. On ne peut donc comparer les deux indicateurs.

À LIRE

Genlot S. « Les pratiques familiales en matière de vacances et de loisirs estivaux des enfants : déterminants sociologiques et économiques », *Les Notes de l'Ifédu*, 00/2, juillet 2000.

Gouyon M. « L'aide aux devoirs apportée aux parents », *INSEE première* n° 996, décembre 2004.

Jarousse J.-P. et Leroy-Audouin C. « Trêve estivale et compétition scolaire », *Les Notes de l'Ifédu*, 01/3, mars 2001.

Levasseur J., Andrieux V. Et Chollet-Remvikos P., « Avant et après les vacances : évolution des acquis des élèves », *Note d'Information* n° 02-34, juillet 2002, MEN-DEP.

Rouquette C. « Départs en vacances : la persistance des inégalités », *Économie et Statistique* n° 345, 2001.

