



**HAL**  
open science

# L'environnement scolaire, quels effets sur les aspirations "individuelles"? Le cas de l'entrée dans l'enseignement supérieur

Nadia Nakhili

► **To cite this version:**

Nadia Nakhili. L'environnement scolaire, quels effets sur les aspirations "individuelles"? Le cas de l'entrée dans l'enseignement supérieur. Education. Université de Bourgogne, 2007. Français. NNT : . tel-00260955

**HAL Id: tel-00260955**

**<https://theses.hal.science/tel-00260955>**

Submitted on 5 Mar 2008

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

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

UNIVERSITE DE BOURGOGNE  
Faculté de Lettres et Sciences Humaines  
Ecole Doctorale LISIT  
IREDU UMR CNRS 5225

THÈSE

pour obtenir le grade de  
DOCTEUR DE L'UNIVERSITE BOURGOGNE

Spécialité : Sciences de l'éducation  
Présentée et soutenue publiquement par

**Nadia NAKHLI**

Le 3 décembre 2007

**L'ENVIRONNEMENT SCOLAIRE, QUELS EFFETS SUR LES  
ASPIRATIONS « INDIVIDUELLES » ?**

**LE CAS DE L'ENTREE DANS L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR**

Directrice de thèse :

Madame **Marie DURU-BELLAT**

**Jury**

Mme Marie DURU-BELLAT, Professeur, Université de Bourgogne, IREDU - CNRS / IEP Paris

Mr Georges FELOUZIS, Professeur, Université de Genève, (Rapporteur)

Mr Olivier GALLAND, Directeur de Recherche au CNRS, GEMAS, Université de Paris IV –  
Sorbonne, CREST - ENSAE (Rapporteur)

Mr Georges SOLAUX, Professeur, Université de Bourgogne, IREDU - CNRS



*A ma mère, Bernadette DEVOS*



*L'Université de Bourgogne n'entend donner aucune approbation ou improbation aux opinions émises dans les thèses. Celles-ci doivent être considérées comme propres à leurs auteurs.*



## REMERCIEMENTS

*Qu'il me soit permis d'adresser mes remerciements, ma gratitude et ma reconnaissance à tous ceux sans qui cette aventure n'aurait pu être la même.*

*Je remercie tout d'abord Marie Duru-Bellat, ma directrice de thèse, non seulement pour son expertise scientifique, ses conseils stimulants et sa disponibilité, mais également pour la confiance qu'elle m'a témoignée en encadrant mes travaux étudiants depuis la maîtrise ainsi que pour sa capacité à motiver dans les instants les plus difficiles. La thèse est un exercice où les difficultés scientifiques se mêlent à des obstacles quelques fois psychologiques et sur ces deux plans l'encadrement a été sans faille.*

*Merci aux membres du Jury, pour l'honneur qu'ils me font d'accepter de lire et de juger ce travail je remercie en particulier Olivier Galland et Georges Felouzis pour la qualité de leur rapport.*

*Je remercie également les membres de la DEPP pour la confiance qu'ils m'ont témoignée en m'associant au groupe de travail et d'exploitation de l'enquête « Jeunes 2002 » et en m'ayant permis de travailler sur les données du panel 1995. En premier lieu, j'adresse un grand merci à Sylvie Lemaire sans qui rien de cela n'aurait été possible ; merci également à Jean-Paul Caille et à Fabienne Rosenwald. Enfin, merci aux chercheurs membres de ce groupe de travail pour les fructueux échanges qui m'ont beaucoup apporté ; j'adresse à ce titre un remerciement particulier à Yael Brinbaum.*

*Cette thèse doit aussi beaucoup aux membres de mon laboratoire d'accueil, l'IREDU, pour le contexte stimulant qu'il a été pendant ces années. Je tiens à remercier en particulier Jean-Jacques Paul, qui a su m'intégrer à l'équipe, Bruno Suchaut, pour m'avoir permis de terminer dans les meilleures conditions, Jean Bourdon pour ses solutions ponctuelles à des problèmes précis. Merci également à Magali Danner, pour les traitements préalables des données IPES, pour ses conseils et les dernières relectures ; mais aussi à Sophie Morlaix, Christine Guegnard et Georges Solaux. Je n'oublie pas Sylvie et Bertille, bien plus que des documentalistes. Enfin, j'adresse un remerciement tout particulier à Aurore.*

*Je tiens à remercier également tous les professeurs, qui dès mon arrivée en licence de sciences de l'éducation puis à l'IREDU ont su, par la qualité de leurs enseignements me donner goût aux questions éducatives ; merci en particulier à Denis Meuret pour m'avoir confortée dans l'idée de poursuivre en 3<sup>ème</sup> cycle.*

*Je remercie aussi les membres de la grande famille des doctorants de l'IREDU, avec qui j'ai partagé bien plus qu'un laboratoire. Tout d'abord ceux qui ont croisé mon chemin au début de l'aventure et s'en sont allés vers d'autres conquêtes (la thèse, une fin, ou un commencement ?) ; particulièrement je remercie Séverine, merci pour tes conseils de « grande sœur », Jake et Philippe, le duo du RU dans les premiers temps, Aurélien, qui nous*



*prouve que la thèse mène à tout et qu'elle apporte plus qu'un diplôme, Sandrine (que deviens-tu ?) ; merci à Alpha, un ami avant d'être un collègue (nos polémiques du pôle CAAFE me manquent), et merci à notre « grande sœur » à tous Madame Justine Couliadiati-Kielem. Je remercie également ceux qui, partageant cette aventure au quotidien, m'ont soutenue et supportée, dans tous les sens du terme, tout au long de cette aventure, au-delà des frontières ou des cloisons des bureaux merci donc à Lisa, Rodrigo, Joël, Noël ; évidemment, je ne saurais oublier « l'équipe de nuit », particulièrement Venant, ton rythme décalé m'a assuré un soutien à tout moment. Enfin, je remercie les derniers venus, les futurs docteurs et néanmoins déjà grands chercheurs, avec qui les interactions ont également apporté à ce travail, merci en particulier à Elise, j'espère t'avoir à mon tour fait profité de mon expérience. Longue route à tous !*

*Je souhaite également remercier mes proches, qui, loin de l'univers du laboratoire, ont su me distraire, me soutenir et m'écouter parler (souvent trop) de cette thèse qui semblait à certains moments ne plus me quitter. Je remercie particulièrement Sébastien, Laurent et Stéphanie, Hafida, Youssef, Delphine... Vous avez tous, à votre manière, participé à ce travail. L'amitié n'ayant pas de frontière je remercie les amis qui ont de près — bien qu'éloignés — suivi ce travail, merci particulièrement à Carole, merci d'être toi et bravo pour ton sens de l'écoute (et vive le téléphone illimité !) ; merci à Moro pour le soutien dans la dernière ligne droite ; merci aussi à Vicky et à Pandelis. J'adresse également un petit clin d'œil à Fouad pour ses pertinents conseils et à Ibou ; je reviendrai t'embêter à Montréal. Enfin, je ne saurais oublier Fabrice, sincèrement, toi aussi tu as beaucoup contribué à tout cela.*

*Pour finir, mes pensées les plus chaleureuses de reconnaissance et d'amour vont aux membres de ma famille, pour leur soutien et le cocon qu'ils savent créer quand cela est nécessaire. Merci en particulier à mes deux petits frères, Thierno (tu sais ce qu'il te reste à faire) et Bamba ; je vous souhaite un grand avenir à la hauteur de vos aspirations ! Merci également à mon grand frère Vincent ; tu m'as prouvé que la persévérance paie. Enfin, mes principaux remerciements et mon entière reconnaissance sont pour ma mère. Merci Maman pour tes encouragements, c'est aussi grâce à toi que j'ai l'« école » comme principale préoccupation depuis toujours, je te dédie cette thèse.*

# SOMMAIRE

|   |           |
|---|-----------|
| <b>REMERCIEMENTS</b>  | <b>1</b>  |
| <b>SOMMAIRE</b>   | <b>3</b>  |
| <b>INTRODUCTION GENERALE</b>  | <b>5</b>  |
| <b>PREMIERE PARTIE : LES INÉGALITÉS DE PARCOURS D'ÉTUDES ET LEUR ANALYSE SOCIOLOGIQUE</b>   | <b>11</b> |
| <b>CHAPITRE I : LA DEMOCRATISATION DE L'ACCES A L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET LA PERSISTANCE DES INEGALITES DE PARCOURS</b>                       | <b>13</b> |
| I. DEMOCRATISATION DE L'ACCES A L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR : « DEMOCRATISATION QUANTITATIVE » OU « DEMOCRATISATION QUALITATIVE » ?                | 15        |
| II. DIVERSITE DU SYSTEME D'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR : QUELLE « RENTABILITE » POUR LES DIFFERENTS CURSUS ?   | 42        |
| III. AU CŒUR DES INEGALITES DE PARCOURS, LES INEGALITES DE CHOIX D'ORIENTATION  | 48        |
| CONCLUSION DU CHAPITRE 1  | 57        |
| <b>CHAPITRE 2 : L'APPORT DES THEORIES SOCIOLOGIQUES A LA COMPREHENSION DES INEGALITES D'ASPIRATIONS ET DE CHOIX SCOLAIRES ET LEURS LIMITES.</b> | <b>59</b> |
| I. L'EXPLICATION DU POIDS DE L'ORIGINE SOCIALE  | 61        |
| II. D'AUTRES FACTEURS INDIVIDUELS JOUENT SUR LES ASPIRATIONS  | 72        |
| CONCLUSION DU CHAPITRE 2  | 85        |
| <b>CHAPITRE 3 : L'APPORT DES RECHERCHES EMPIRIQUES EN EDUCATION : LA NECESSITE DE PRENDRE EN COMPTE DES VARIABLES CONTEXTUELLES</b>             | <b>87</b> |
| I. LES TRAVAUX ANGLO-SAXONS SUR LES ASPIRATIONS CONSTATENT DES EFFETS DE L'ENVIRONNEMENT SCOLAIRE DES LES ANNEES 50                             | 89        |
| II. EN FRANCE : LES EVOLUTIONS DU SYSTEME EDUCATIF ET LA PRISE EN COMPTE DE L'EFFET ETABLISSEMENT   | 102       |
| III. COMMENT L'ENVIRONNEMENT SCOLAIRE PEUT-IL CONTRIBUER A DES INEGALITES D'ASPIRATIONS ?   | 127       |
| CONCLUSION DU CHAPITRE 3  | 142       |

|   |            |
|---|------------|
| <b><u>DEUXIEME PARTIE : L'ENVIRONNEMENT SCOLAIRE A L'ORIGINE<br/>D'ASPIRATIONS DIFFERENCIEES: UNE ANALYSE EMPIRIQUE</u></b>                 | <b>143</b> |
| <b><u>CHAPITRE 4 : PRESENTATION DU DISPOSITIF EMPIRIQUE</u></b>   | <b>145</b> |
| <b>I. OBJECTIFS DE LA RECHERCHE ET MODELE D'ANALYSE :</b>   | <b>147</b> |
| <b>II. DONNEES UTILISEES : DIFFERENTES SOURCES POUR DIFFERENTES QUESTIONS</b>   | <b>152</b> |
| <b>III. LES CARACTERISTIQUES DES POPULATIONS ETUDIEES</b>   | <b>177</b> |
| <b><u>CHAPITRE 5 : EFFETS INDIVIDUELS ET CONTEXTUELS A L'ORIGINE DES<br/>ASPIRATIONS SCOLAIRES EN AMONT DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR</u></b> | <b>187</b> |
| <b>I. LA POURSUITE D'ETUDES SUPERIEURES APRES UN BACCALAUREAT GENERAL ET<br/>TECHNOLOGIQUE</b>  | <b>189</b> |
| <b>II. LE CONTEXTE SCOLAIRE A-T-IL UN EFFET PROPRE SUR LES ASPIRATIONS SCOLAIRES ?</b>  | <b>201</b> |
| <b>III. ENVIRONNEMENT SCOLAIRE ET ASPIRATIONS : QUEL SENS DONNER A LA RELATION ?</b>  | <b>223</b> |
| <b>IV. LE ROLE DES ACTEURS ET DE L'INFORMATION EN TERMINALE :</b>   | <b>229</b> |
| <b>CONCLUSION DU CHAPITRE 5</b>   | <b>241</b> |
| <b><u>CHAPITRE 6 : LES ASPIRATIONS DES ETUDIANTS : QUELLES EVOLUTIONS DANS<br/>QUELS CONTEXTES?</u></b>                                     | <b>243</b> |
| <b>I. DES ASPIRATIONS DIFFERENCIEES DES L'ENTREE DANS L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR</b>  | <b>245</b> |
| <b>II. LES PROJETS D'AVENIRS EN FIN DE PREMIER CYCLE : QUELLES EVOLUTIONS ? DANS QUEL<br/>CONTEXTE ?</b>                                    | <b>253</b> |
| <b>CONCLUSION DU CHAPITRE 6 :</b>   | <b>257</b> |
| <b><u>CONCLUSION GENERALE</u></b>   | <b>259</b> |
| <b><u>BIBLIOGRAPHIE GENERALE</u></b>  | <b>265</b> |
| <b><u>LISTE DES TABLEAUX</u></b>  | <b>277</b> |
| <b><u>LISTE DES FIGURES</u></b>   | <b>281</b> |
| <b><u>TABLE DES MATIERES</u></b>  | <b>283</b> |
| <b><u>ANNEXES</u></b>   | <b>287</b> |

## **INTRODUCTION GENERALE**

Les choix en matière d'éducation sont-ils le résultat des seules possibilités et des « préférences » des individus, indépendamment du contexte décisionnel dans lequel ils se trouvent ? Voici, dans un système éducatif qui promeut l'égalité des chances et dans un contexte où les inégalités des parcours scolaires perdurent en dépit de la massification de l'accès à l'enseignement supérieur, la question à laquelle nous aimerions répondre.

En effet, au nom d'une volonté politique de démocratisation de l'enseignement, la massification de l'enseignement depuis les années 60 et a fortiori depuis la fin des années 80, pour ce qui est du niveau du baccalauréat et de l'accès à l'enseignement supérieur est un fait avéré (Merle, 2002). Cependant si le développement de l'accès à ces niveaux d'enseignement a été égalisateur et a contribué à réduire les inégalités depuis le début du siècle (Euriat & Thélot, 1995 ; Thélot & Vallet, 2000 ; Selz et Vallet, 2006), il demeure à l'intérieur des niveaux d'enseignements et principalement au niveau des différents baccalauréats et des différentes formations d'enseignement supérieur, des inégalités d'accès selon l'origine sociale qui se seraient même accentuées avec le mouvement de massification (Mear et Merle, 1992 ; Merle, 1996a, 2000 ; Blöss et Erlich, 2000 ; Albouy et Wanecq, 2003). Finalement, l'objectif de mener 80% d'une classe d'âge, s'il a été en partie atteint, ne s'est pas réalisé sans distinctions qualitatives. Si bien que les publics des différents baccalauréats et des différentes filières d'enseignement supérieur restent bien typés socialement comme le constatent les travaux les plus récents : si on considère la distinction classique entre enfants de cadres et enfants d'ouvriers, les enfants de cadres sont surreprésentés parmi les bacheliers généraux et les bacheliers S tandis que les séries professionnelles recrutent particulièrement parmi les enfants d'ouvriers (Sautory, 2007). Ces constats sont de même ampleur dans les différentes filières d'enseignement supérieur. Les enfants de cadres sont surreprésentés dans les classes préparatoires, et les enfants d'ouvriers dans les filières d'enseignement technique court de l'enseignement supérieur.

Comment expliquer dans un contexte de démocratisation le maintien des inégalités de parcours et d'accès aux filières d'enseignement supérieur et la relégation bien plus fréquente des enfants de milieu populaire dans des cursus plutôt que d'autres ?

Les inégalités sociales de parcours scolaires s'expliquent par deux mécanismes : au-delà des inégalités de réussite agissant dès le primaire et se cumulant à tous les niveaux d'enseignement (Duru-Bellat, 2002) viennent s'ajouter à chaque palier d'orientation des inégalités de choix scolaires, à possibilités équivalentes, qui s'opèrent dès qu'il y a une distinction dans le système d'enseignement. Au collège, les choix d'options et de langues vivantes sont marquées socialement (Caille, 1996 ; Cibois, 1996), puis au niveau du lycée c'est celui du couple d'options et des séries de baccalauréat (Jarousse et Labopin, 1999 ; Le Bastard-Landrier, 2004) qui comportent des biais sociaux. Dans un système éducatif qui privilégie le respect des décisions de l'élève ou de sa famille, quand ces dernières sont possibles compte tenu des résultats académiques, ces choix marqués de biais sociaux sont entérinés par les conseils d'orientation. Si bien qu'au terme de l'enseignement secondaire, les élèves des différents milieux sociaux se trouvent dans des baccalauréats bien différents par le cumul d'inégalités successives de réussite et de choix. Ces choix marqués de biais sociaux relèvent à la fois de choix moins ambitieux, ou d'auto-sélection des milieux les plus populaires, et de stratégies des familles plus favorisées dont le « capital culturel » permet d'identifier les enjeux des choix et ainsi se retrouver stratégiquement en meilleure position dans les hiérarchies complexes du système éducatif. De fait les inégalités sociales sont maintenues à l'intérieur des niveaux d'enseignement « démocratisés ». Finalement, au niveau de l'entrée dans les différents types de cursus d'enseignement supérieur, les élèves sont déjà selon leur milieu social, dans des positions différentes définissant en partie leurs possibilités. Mais à niveau scolaire donné et à série de baccalauréat donnée, des nouvelles inégalités de choix viennent marquer l'entrée dans l'enseignement supérieur. Si bien qu'un Bachelier S a l'heure à 2.8 fois plus de chances d'accéder à une classe préparatoire s'il est de milieu social favorisé (Lemaire, 2004).

Ce constat rend d'autant plus important l'enjeu de l'analyse des choix scolaires qu'il résulte de ces choix inégalitaires une certaine légitimation des inégalités sociales de parcours scolaires.

En effet, les inégalités de choix scolaires ont jusqu'à récemment été analysées comme des préférences qui relèveraient de caractéristiques individuelles des élèves. Les préférences

seraient liées à l'origine sociale, au sexe ou à l'origine migratoire des élèves. Les modèles sociologiques de la Reproduction (Bourdieu et Passeron, 1964, 1970) et de l'acteur rationnel (Boudon, 1973), ont fourni un cadre théorique apportant des éléments d'interprétations et expliquant les processus à l'origine des inégalités sociales de choix scolaires. Ils y dépeignent l'institution scolaire comme neutre (Bourdieu et Passeron) ou du moins il en ressort que le contexte scolaire n'a que très peu, voire pas, d'incidence sur les aspirations (Boudon).

Finalement, concernant les inégalités de choix scolaires, on déplore donc, qu'à possibilités équivalentes des élèves de milieux populaires s'« auto-sélectionnent » à l'entrée des filières les plus sélectives et les plus rentables de l'enseignement supérieur, sans se demander si les « préférences » des élèves ne sont pas également nichées dans un contexte décisionnel qui découlerait directement de l'organisation du système éducatif et des inégalités qu'elle peut générer.

Or, aujourd'hui le constat de différences entre les contextes de scolarisation tant en matière de performances qu'en matière de composition sociale et académique de leurs publics n'est plus à faire. En effet, en dépit de l'aspect relativement centralisé du système d'enseignement, les établissements scolaires constituent des contextes scolaires différents et offrant de fait des conditions d'enseignement, mais aussi des contextes d'information et de décision différents. Tout d'abord, par un double mécanisme de sectorisation et de stratégies des familles, la ségrégation sociale et ethnique de l'habitat (Maurin, 2004) se retrouve dans les établissements scolaires (Trancart, 1998, Felouzis, 2005, Thomas, 2005). En conséquence, ces derniers sont typés socialement et scolairement et constituent des « micro-milieus » où, le climat et la réussite diffèrent. Les politiques de discrimination positives des Zones d'Education Prioritaires, attestent également de la concentration des publics scolaires les plus en difficultés scolairement ou les plus à même de l'être en raison de leurs caractéristiques sociales, dans certaines zones et dans certains établissements.

En plus du caractère ségrégué des établissements scolaires d'un point de vue social (Trancart, 1998 ; Thomas, 2005) et ethnique (Felouzis, 2005), se cumulent des inégalités d'offre scolaire, de langues et d'options au collège (Trancart 1998 ; Thomas, 2005), de série de baccalauréat et de formation d'enseignement supérieur, au lycée (Duru-Bellat et al., 2004) ; autant de différences qui, au-delà du fait que les contextes ségrégués constituent des milieux plus ou moins propices à la réussite, font qu'ils constituent également un

environnement de qualité institutionnelle différente. Ces différents contextes ne sont pas sans conséquence sur l'expérience scolaire des jeunes, sur leur réussite et sur leur orientation.

En effet, si en France, à l'instar des Etats-Unis, de nombreux travaux se sont intéressés aux effets du contexte scolaire sur la réussite (voir les synthèses de Bressoux, 1994 et de Duru-Bellat, 2003), peu de travaux se sont posé la question de l'environnement scolaire sur les choix en matière d'orientation des élèves. Si les quelques travaux portant sur le collège (Duru-Bellat et Mingat, 1988 ; Felouzis 2005) et sur le lycée (Le Bastard-Landrier, 2004 ; Duru-Bellat et al., 2004) en classe de seconde ont exploré la question du contexte scolaire sur l'orientation, nous ne recensons pas, en France, de travaux portant sur les effets de l'environnement au niveau du palier d'orientation post-bac.

L'objet de cette thèse est donc d'envisager au niveau de l'entrée dans l'enseignement supérieur la question des inégalités de choix scolaires en prenant en compte cette dimension écologique. Hormis le fait que cette question n'ait pas été traitée au niveau post-bac, les spécificités mêmes qui régissent ce palier la rendent essentielle en terme d'inégalités de parcours. Nous envisageons en effet, la question de l'origine des aspirations scolaires à un palier d'orientation où l'accès, à possibilités données, est le résultat des seuls choix des élèves dans un éventail des possibles aux enjeux et aux finalités bien distincts en matière de réussite et de débouchés professionnels. Ces deux spécificités françaises qui sont la liberté de choix et la diversité des cursus d'enseignement supérieur où se juxtaposent un système universitaire non sélectif à l'entrée, le couple classes préparatoires - grandes écoles, les filières d'enseignement technique court et autres écoles, font de ce palier le plus propice à des inégalités de choix à niveau scolaire comparable.

Nous nous demanderons donc, concrètement si des différences d'origine contextuelle, et liées spécifiquement à l'environnement scolaire, à son caractère ségrégué et au fait que s'y cumulent des inégalités institutionnelles, ne s'ajouteraient pas aux inégalités sociales de choix scolaires déjà connues. Finalement, les inégalités sociales d'accès à certains types de cursus ne seraient-elles pas le résultat combiné de facteurs liés à l'individu et à son origine sociale et familiale et de facteurs liés à son environnement scolaire ? La prise en compte de l'environnement scolaire ne nuancerait-il pas l'effet de variables extérieures à l'école tout en venant s'y ajouter ?

Pour répondre à ces questions nous avons organisé notre propos en deux parties.

La première partie (chapitres 1 à 3) fait d'abord état des différences d'accès aux différents types de baccalauréats et aux différents types de cursus d'enseignement supérieurs en dépit de la démocratisation de ces niveaux d'enseignement et revient, dans le premier chapitre sur l'importance des inégalités de choix pouvant en être à l'origine. Le second chapitre sera consacré aux modèles théoriques que la sociologie de l'éducation a produit pour comprendre les inégalités sociales de choix scolaires. Il s'agira concrètement, après avoir soulignés leurs apports, de constater que les débats qu'ils ont générés ont ignoré ou limité la portée explicative d'autres facteurs individuels et aussi de ceux propres à l'environnement scolaire. Les raisons de rechercher des origines contextuelles aux inégalités de choix scolaires seront l'objet du troisième chapitre. Précisément, à partir du constat fait dans la littérature américaine des effets de la ségrégation sociale des établissements sur les valeurs et les aspirations, nous ferons l'hypothèse que les mêmes effets peuvent être constatés en France aujourd'hui. L'état des lieux des disparités entre les contextes scolaires, qui sera fait ensuite, nous confortera dans cette hypothèse. Enfin, pour clore cette première partie nous évoquerons les processus, qui, à la lumière des recherches américaines et de résultats de travaux empiriques français, pourraient être à l'origine des effets contextuels.

La seconde partie (chapitres 4 à 6) met évidence empiriquement des effets de l'environnement scolaire sur les aspirations à l'entrée dans l'enseignement supérieur. Cette seconde partie repose sur une analyse quantitative de plusieurs sources de données qui seront présentées dans le chapitre 4. Dans le chapitre 5, à partir des données de la Direction de l'Évaluation et de la Prospective du Ministère de l'Éducation Nationale, en particulier le Panel d'élèves du second degré recrutés en 1995, nous envisageons de façon quantitative l'effet des caractéristiques individuelles et contextuelles sur les choix scolaires. Afin d'étendre cette recherche portant sur les choix scolaires en amont de l'entrée dans l'enseignement supérieur, nous présenterons à la fin du chapitre 5 et dans le chapitre 6, quelques résultats d'une enquête exploratoire, que nous avons menée de façon longitudinale auprès d'étudiants de premiers cycles des DUT, BTS, CPGE et DEUG des académies de Dijon et Lyon. Ces derniers ont été interrogés sur leurs aspirations situées dans des contextes institutionnels différenciés de ces types de cursus d'enseignement supérieur.

Au total, si une part des inégalités de choix d'études relève de l'environnement scolaire, de son caractère ségrégué et de ses spécificités locales en terme d'offre ou de



« qualité » des enseignants, alors entériner des choix parce qu'ils relèvent de préférences « individuelles » devient d'autant moins légitime.

**PREMIERE PARTIE : LES INÉGALITÉS  
DE PARCOURS D'ÉTUDES ET LEUR  
ANALYSE SOCIOLOGIQUE**



## **CHAPITRE I : LA DEMOCRATISATION DE L'ACCES A L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET LA PERSISTANCE DES INEGALITES DE PARCOURS**

L'analyse des aspirations des élèves à l'entrée dans le supérieur et en premier cycle de celui-ci ne peut se faire sans une analyse historique récente du système d'enseignement secondaire et supérieur. En effet, durant les 50 dernières années, le système éducatif français a connu une évolution importante et notamment son système d'enseignement secondaire, laquelle évolution n'a pas été sans répercussion sur le système d'enseignement supérieur. Les 50 dernières années ont en effet été marquées par une volonté politique de démocratisation de l'enseignement secondaire et d'égalité des chances dont l'objectif d'amener les 80 % d'une génération au niveau du baccalauréat en est un témoignage récent. Cet objectif, qui a été quasiment atteint - mais non sans nuances - n'est pas sans conséquence sur le système d'enseignement supérieur. Nous souhaitons donc revenir sur les étapes de cette démocratisation de l'enseignement secondaire et de l'accès au supérieur. Les différentes recherches sont riches d'enseignements sur la question et nous permettent de conclure que si la démocratisation du niveau du baccalauréat s'est faite de façon « quantitative », mais non qualitative ou autrement dit de « façon ségrégative », en découle un accès à l'enseignement supérieur d'autant plus empreint d'inégalités sociales, surtout concernant les accès, à niveau scolaire donné, à des filières de qualité différente.

La spécificité du système d'enseignement français mérite quant à elle d'être examinée et en particulier sa diversité puisque, même avec une démocratisation quantitative du diplôme du baccalauréat, véritable passeport pour l'enseignement supérieur, des inégalités d'accès, sociales essentiellement, sont constatées, d'abord entre les différentes séries de baccalauréat puis, en conséquence, entre le système universitaire non sélectif et le système non-universitaire, sélectif. Si ces différences d'accès aux différentes formations du supérieur n'étaient pas sans conséquence sur les parcours d'études et la qualité de l'insertion professionnelle des diplômés, les conséquences de ces inégalités sociales seraient sans

incidences dans un pays qui manifeste une volonté politique de méritocratie et d'égalités des chances. C'est dans cette optique que l'examen de l'efficacité des différentes filières d'enseignement supérieur sera mené dans un deuxième temps.

Le constat d'inégalités sociales d'accès aux différents cursus d'enseignement supérieur invite également à s'interroger sur la notion de sélection à l'entrée de certains d'entre eux. En effet, à un palier d'orientation où les bacheliers émettent « librement » des choix et s'exposent ensuite à une sélection à l'entrée de certaines filières, on peut se demander si le solde de cette sélection est uniquement académique. Si tel est le cas alors les inégalités sociales doivent disparaître dès lors que l'on compare des élèves de niveau académique équivalent. Les différences restantes posent, le cas échéant le problème de l'auto-sélection socialement différenciée à l'entrée de l'enseignement supérieur. Distinguer ce qui relève de la sélection et de l'auto-sélection à l'entrée des cursus académiquement sélectifs sera donc l'objet du dernier point de ce chapitre. La part d'auto-sélection justifiera d'autant plus l'analyse de la demande d'éducation et des aspirations qui sera menée ensuite, qu'elle sera importante.

## **I. Démocratisation de l'accès à l'enseignement supérieur : « démocratisation quantitative » ou « démocratisation qualitative » ?<sup>1</sup>**

Les différentes conclusions des recherches sur la question dépendent de la définition que l'on prend de la démocratisation. Ces définitions dépendent également de la conception que l'on a de l'éducation. Nous reviendrons donc dans un premier temps sur les problèmes de définition de ce concept et de fait sur l'absence de consensus en termes de définition et de résultats sur cette question.

### **1. Qu'est-ce que la démocratisation de l'enseignement ?**

Dès 1986, une distinction est faite par Prost dans son étude de la démocratisation entre la démocratisation « quantitative » et la démocratisation « qualitative ». Selon lui, ce sont deux acceptions simultanées et complémentaires du concept même de démocratisation. Il compare d'ailleurs celle de l'enseignement à celle de l'automobile.

La démocratisation d'un bien est donc quantitative, dès lors que son accès touche toutes les couches de la société. L'automobile est aujourd'hui démocratisée quantitativement puisque les ouvriers tout comme les cadres y ont majoritairement accès. Cependant si les voitures des cadres sont différentes de celles de celles des ouvriers, la démocratisation n'est alors pas qualitative, car il reste des formes d'inégalités d'accès à certains véhicules, fussent-ils les plus performants et confortables.

En éducation, Merle en 2002 parlera de « diffusion de l'enseignement » pour la démocratisation quantitative et d'« égalisation des chances » pour la démocratisation qualitative du système éducatif. Dans ce dernier cas « *la démocratisation n'est acquise que si*

---

<sup>1</sup> Nous reprenons ici cette distinction quelque peu datée concernant la démocratisation, même si les débats aujourd'hui se sont beaucoup complexifiés.

*l'accès aux études est de moins en moins dépendant de variables telles que le milieu social, le sexe l'origine nationale, ou géographique.* » (Merle, 2002, p. 3)

De fait, l'accès à l'éducation ou à un niveau d'éducation peut se démocratiser de façon inégalitaire. Comme pour les automobiles, l'accès à tous à un niveau de diplôme n'est peut-être pas synonyme d'égalisation des chances. C'est là que la conception que l'on a de l'éducation devient essentielle. Si l'on considère l'éducation, comme un bien en soi, dont on tire un bénéfice quoi qu'il en soit ne serait-ce qu'en matière de capital humain<sup>1</sup>, le fait d'accéder à un niveau d'étude auquel on n'avait pas accès est synonyme de démocratisation. Mais si on considère le niveau d'éducation et le diplôme obtenu comme ayant un caractère distinctif dont l'enjeu est un positionnement dans l'échelle sociale et une meilleure insertion sur le marché du travail, alors, à niveau donné de scolarisation dès qu'une distinction est possible entre deux diplômes en termes de valeur ajoutée, de performance et de positionnement, si l'accès aux différents titres et filières reste inégalitaire, on ne peut pas conclure à une réelle démocratisation qualitative (Merle, 2000) ; d'autant plus qu'à niveau scolaire donné les différents groupes sociaux sont en concurrence les uns par rapport aux autres (Duru-Bellat et Kieffer, 2000). Nous reviendrons en détail sur le caractère distinctif des filières d'enseignement et notamment dans le supérieur (chapitre 1-II.), pour voir l'enjeu d'une réelle démocratisation qualitative des filières d'enseignement supérieur en particulier.

La définition du petit Robert va également de ce sens. Puisque la démocratisation y est définie comme : « *l'action de rendre démocratique, populaire. Démocratique ayant pour synonyme égalitaire* ». La notion d'égalité est donc indissociable de la démocratisation.

Selon les deux perspectives qualitatives et quantitatives, les différentes recherches menées aboutissent à des conclusions différentes quant à la démocratisation de l'enseignement et à la réduction des inégalités sociales d'accès à l'enseignement<sup>2</sup>. Globalement il y a un consensus concernant la démocratisation quantitative ou « l'ouverture »

---

<sup>1</sup> Cette notion, fondamentale en économie de l'éducation, est généralement définie comme l'ensemble ou stock des qualifications, aptitudes, ou compétences « *skills* » ainsi que l'ensemble de connaissances accumulées et incorporées par un individu tout au long de sa formation, initiale notamment, à travers l'éducation. Le capital humain découle en partie de l'éducation et comme tout capital il a une valeur quantifiable et peut être rémunéré sur le marché du travail.

<sup>2</sup> Pour une synthèse des travaux sur la démocratisation de l'enseignement et la réduction des inégalités sociales à l'école voir Merle, 2002, *La démocratisation de l'enseignement*, Paris La découverte.

du système d'enseignement notamment secondaire, nous y reviendrons. Mais les conclusions en matière de réduction des inégalités sociales divergent.

Les recherches portant sur les plus hauts niveaux d'études atteints et sur une longue période auront tendance à conclure à une réduction des inégalités sociales devant l'école (Euriat & Thélot, 1995 ; Thélot & Vallet, 2000 ; Selz et Vallet, 2006).

Mais les inégalités sociales se conservent à l'intérieur des niveaux dès qu'une différenciation via les paliers d'orientations au sein du système éducatif permet aux acteurs de se distinguer (Duru-Bellat & Merle, 1997). De fait, un ensemble de recherches considèrent un maintien des inégalités sociales à l'école (Goux et Maurin, 1995, 1997) qui n'ont pas été réduites mais déplacées d'un niveau vers l'autre : du primaire vers la fin de troisième, de la troisième vers le palier de seconde (Duru-Bellat et Kieffer, 2000b) ou du baccalauréat vers les filières d'enseignement supérieur (Merle, 1996a). Ces dernières recherches pour certaines concluent même à une accentuation des disparités sociales de carrières scolaires à niveau donné (Mear et Merle, 1992 ; Merle, 1996a, 2000 ; Blöss et Erlich, 2000 ; Albouy et Wanecq, 2003).

Enfin, certaines analyses récentes considèrent, à l'instar de Mare (1981), la démocratisation de l'enseignement par une analyse conditionnelle. C'est-à-dire qu'ils considèrent la « dynamique interne de l'accès aux diplômes » et analysent la réduction éventuelle des inégalités sociales à chaque transition éducative : l'accès au BEP pour les non diplômés ou l'obtention d'un diplôme d'enseignement supérieur pour les bacheliers par exemple. Il s'agit là de considérer si, à diplôme inférieur donné, le lien entre origine sociale et accès au diplôme juste au dessus s'est réduit ou non. C'est le cas de l'analyse de Selz et Vallet (2006) qui concluent à une augmentation des inégalités sociales d'obtention d'un diplôme d'enseignement supérieur chez les seuls bacheliers. Parmi cette sous-population, le lien entre origine sociale et diplôme d'enseignement supérieur s'est donc accentué.

Selon les méthodes et les données utilisées, les résultats divergent, même si globalement on peut conclure à une réduction des inégalités d'accès à certains niveaux de diplômes, tels que le niveau du baccalauréat, mais au maintien, voire à l'accentuation de certaines distinctions qualitatives (filières ou disciplines, les « *fields of study* » dans la littérature anglo-saxonne) à niveau d'enseignement donné. C'est ce que nous allons essayer



de voir de façon plus détaillée en France au niveau de l'accès au baccalauréat et à ses différentes séries ainsi qu'aux différents cursus d'enseignement supérieur.

Avant cela, essayons de comprendre comment le développement de la scolarisation peut ne pas s'accompagner d'une réduction des inégalités sociales.

Les politiques mises en œuvre en France, nous le verrons, ont plus été dans le sens de la diffusion de l'enseignement que dans celui de la promotion de l'égalité des chances ; même si l'idéologie méritocratique et la volonté promouvoir l'égalité des chances est affichée de manière explicite, notamment dans la loi de 1984<sup>1</sup>. Les mécanismes ayant conduit à la diffusion de l'enseignement en France ainsi que la structure du système éducatif ont conduit à plusieurs phénomènes non attendus. La démocratisation peut en effet avoir lieu de différentes manières et être « inégalitaire » pour plusieurs raisons (Merle 2000, Duru-Bellat 2002) :

1/ L'ouverture du système d'enseignement secondaire a conduit à une élévation générale du niveau d'enseignement, car les taux d'accès aux différents niveaux de scolarisation ont augmenté dans toutes les catégories sociales ; il s'agit là, pour reprendre l'expression de Goux et Maurin (1995, 1997) de démocratisation « uniforme ».

2/ Ce phénomène peut conduire mécaniquement à une démocratisation « égalisatrice » (Duru-Bellat, 2002), puisque les catégories sociales « en avance », par effet de seuil se rapprocheront du taux de 100% et les catégories sociales les plus en retard rattraperont celui des catégories les plus favorisées.

3/ La démocratisation peut cependant être « égalisatrice » ou « uniforme » en considérant un niveau de formation, mais inégalitaire car les différents groupes sociaux peuvent se retrouver surreprésentés ou sous représentés, à niveau scolaire donné, dans des filières différentes du système éducatif. Dans ce cas de figure, la démocratisation « uniforme » et même « égalisatrice » peut néanmoins être « ségrégative » et entraîner à la fois un déplacement et une accentuation des inégalités sociales de carrières scolaires. Duru-Bellat et Merle (1997) parlent de démocratisation « impossible ».

4/ Les comparaisons internationales (Blossfeld et Shavit, 1993) mais aussi l'analyse de certaines politiques françaises, telles que la suppression du palier d'orientation de 5<sup>ème</sup> (Duru-Bellat et Mingat, 1992) ont permis de constater qu'hormis la démocratisation

---

<sup>1</sup> Dans la loi de 1984 le concept d'égalité des chances apparaît clairement. Le service public de l'enseignement supérieur doit contribuer en outre « à la réduction des inégalités sociales et culturelles et à la réalisation de l'égalité entre les hommes et les femmes en assurant à toutes celles et à tous ceux qui en ont la volonté et la capacité l'accès aux formes les plus élevées de la culture et la recherche » (Art. 2, loi n°84-52). (Michaut, 2001).

par l'ouverture, c'est-à-dire par l'augmentation des taux de scolarisation, la démocratisation « par le fonctionnement », c'est-à-dire par la modification de la structure du système éducatif et de ses différents paliers peut aussi conduire à une démocratisation qualitative. En effet, la suppression d'un palier d'orientation a pour effet de réduire les inégalités sociales de carrières scolaires dues conjointement à la sélection et à l'auto-sélection.

La question qui se pose au niveau de la transition secondaire – supérieur est de savoir si les évolutions du système éducatif et les orientations politiques prises pour parvenir à l'égalisation des chances ont permis une réelle démocratisation ou ont entraîné - et le cas échéant, dans quelle mesure - les effets pervers décrits plus haut ?

Depuis Durkheim (1922, 1938) et Parsons (1959), une des missions reconnues du système éducatif méritocratique, hormis la socialisation autour de valeurs communes est aussi de sélectionner les individus les plus méritants, de les diversifier et de les préparer à la place qui sera la leur dans la société. Force est donc de constater qu'il doit y avoir, à un moment donné, une séparation des individus et des carrières scolaires en des niveaux d'enseignement et segments distincts du système d'enseignement. D'autant plus que le déplacement des inégalités qualitatives de carrières scolaires, par l'allongement de la scolarité, aura certes des effets bénéfiques tant au niveau individuel qu'au niveau collectif, mais elle aura aussi comme effet une dévalorisation des diplômes sur le marché du travail (Duru-Bellat, 2006). Cependant, cette séparation des élèves et étudiants doit se faire sur le mérite. Dès lors que l'on continuera, à l'intérieur des niveaux d'enseignement à constater des inégalités sociales et cela, y compris à résultats et niveau d'éducation donnés, on ne pourra pas conclure à une démocratisation qualitative.

**Nous considérerons donc au final que la démocratisation ne peut être considérée comme telle que lorsque les inégalités sociales d'accès se réduisent, à niveau donné, y compris dans des filières et des cursus de « qualité » et de « valeur ajoutée » différentes : c'est-à-dire concrètement s'il y a réduction des inégalités sociales d'accès aux différents baccalauréats, puis aux différentes filières de l'enseignement supérieur.**

## **2. La démocratisation de l'accès au baccalauréat**

### *Une démocratisation quantitative...*

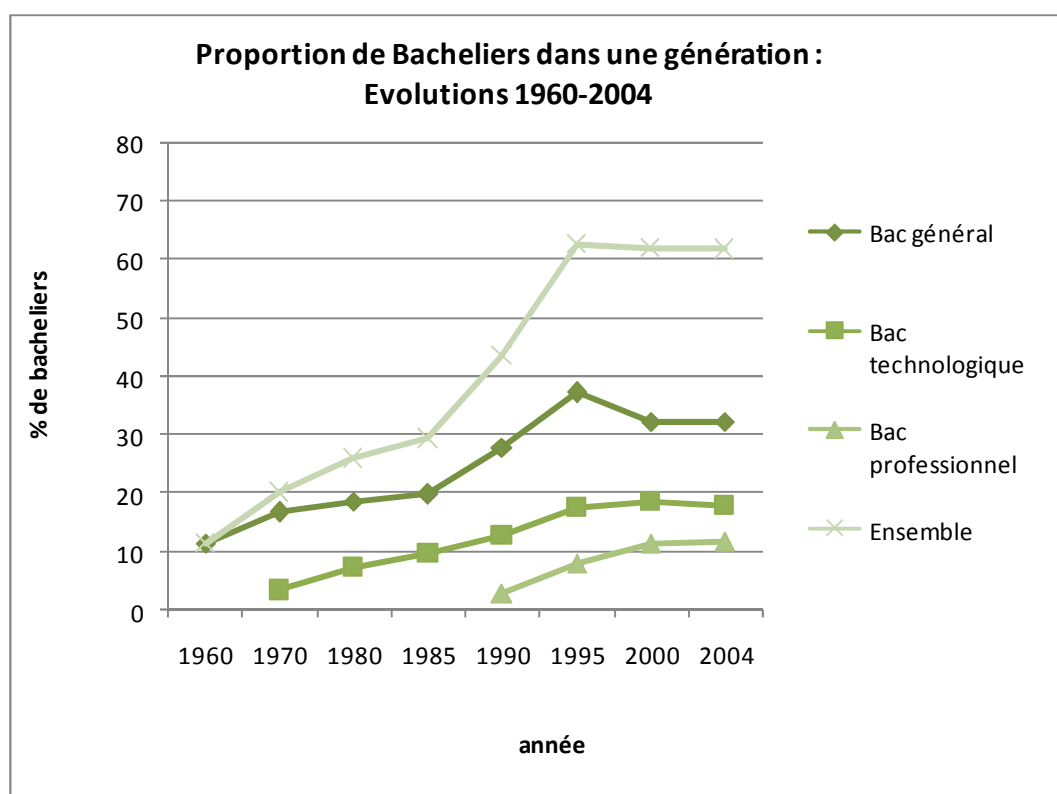
La démocratisation de l'accès à l'enseignement supérieur découle directement de la démocratisation de l'enseignement secondaire qui a eu lieu dans la deuxième moitié du XX<sup>ème</sup> siècle. Concernant la question de la démocratisation de l'accès au baccalauréat, les nombreuses recherches convergent sur une des conclusions à tirer des évolutions récentes. Elles parlent toutes de « démocratisation quantitative », (« uniforme » ou « égalisatrice »), c'est-à-dire d'un accroissement du nombre et/ou de la proportion de bacheliers et cela dans tous les milieux sociaux.

Cette évolution est d'abord le résultat d'une volonté politique. Le début des années 60 est en effet marqué par l'application de la loi Berthoin qui porte la scolarisation obligatoire à 16 ans. Ceci pousse les élèves à poursuivre davantage leurs études après l'enseignement primaire et vient gonfler les effectifs de l'enseignement secondaire général et technique, et par là même, la proportion de bacheliers. Cette évolution est renforcée par la loi Fouchet de 1963, qui met fin à la dualité du système d'enseignement français par la suppression des réseaux « primaire » et « secondaire », puis à la fusion complète du système d'enseignement secondaire dans le « collège unique » avec la loi Haby de 1975. La poursuite d'étude vers le lycée se généralise. Les chiffres du ministère de l'éducation soulignent une augmentation de la proportion de bacheliers dans une génération (Figure 1).

Merle (2002) distingue, depuis les années 60, trois phases dans l'accroissement de la proportion de bacheliers. Après avoir doublé entre 1960 et 1975, l'augmentation de la proportion de bacheliers ralentit ensuite jusqu'en 1985 où elle se stabilise autour de 30% d'une classe d'âge. Après 1985, et jusqu'en 1995, on assiste à nouveau à une croissance exceptionnelle, de la proportion de bacheliers qui est plus que doublée en dix ans ; c'est une phase de « massification ». On passe sur cette période de 30% de bacheliers à 63 %. Cette évolution est aussi le fruit de décisions politiques dont la première est la création des baccalauréats professionnels en 1985, qui vont aussi permettre aux élèves de l'enseignement

professionnel de devenir des bacheliers. Les bacheliers professionnels ne représentent cependant qu'autour de 10% des bacheliers en 1995 ; la création des baccalauréats professionnels n'explique pas à elle seule toute cette augmentation. En effet, la proportion de bacheliers généraux connaît aussi un accroissement important puisqu'elle double sur la même période. La loi d'orientation de 1989 va, en effet, également favoriser cette croissance puisqu'il est entre autre prévu dans cette loi, d'atteindre l'objectif de 80% d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat en l'an 2000. Cette volonté politique de démocratisation par l'ouverture s'est manifestée par un développement des dépenses d'éducation. Les dépenses publiques d'éducation ont été multipliées par 7 sur la période 1975 à 2002 (DEP, 2003). En découle, que ce dernier objectif n'est pas tout à fait atteint même si depuis 1995, on assiste à une dernière phase, où la proportion de bacheliers se stabilise autour de 63% de bacheliers, dont plus de la moitié sont des bacheliers généraux.

Figure 1 : Proportion de bacheliers dans une génération - évolutions 1970-2004



Source : Repères et Références Statistiques, Ed. 2005, DEP-MEN<sup>1</sup> et Merle 2002 (pour données 1960).

<sup>1</sup> DEP-MEN : Direction de l'Évaluation et de la Prospective (DEP) du Ministère de l'éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche (MEN).

Ces évolutions, si elles traduisent une volonté politique, sont aussi le résultat de conjonctures économiques favorables à l'accroissement de la durée des études. En effet, la croissance des années 70 a permis de développer l'investissement à la fois public et privé en éducation. Puis, la crise à partir de 1973 et la montée du chômage dans les années 80 ont conduit les acteurs à davantage allonger la durée des études pour retarder l'entrée sur le marché du travail et se protéger du chômage (Duru-Bellat et Merle, 2000). Pour preuve, dans les autres pays de l'OCDE un accroissement de la durée de scolarisation et du taux de scolarisation est constaté dans des degrés similaires (Blossfeld & Shavit, 1993).

Retenons que globalement, en raison de cet ensemble de facteurs politiques, économiques et sociaux, la proportion de bacheliers a été multipliée par 6 durant la dernière moitié du 20<sup>ème</sup> siècle, la phase la plus importante étant la phase de 1985 à 1995.

### *...égalisatrice ...*

De façon mécanique cette massification de l'enseignement secondaire a également permis de démocratiser de façon « égalisatrice » le diplôme du baccalauréat. En effet, d'après les chiffres de la DEP (DEP, 2003) les taux d'accès des catégories populaires au baccalauréat - en partie car leur taux d'accès au baccalauréat était beaucoup plus faible - ont progressé plus vite que ceux des catégories supérieures. Ils étaient 2% d'enfants d'ouvriers à accéder au baccalauréat pour les générations des années 30, contre déjà 41% pour les enfants de cadre. Alors que pour les dernières générations étudiées (nées entre 1974 et 1978, donc au niveau du baccalauréat à partir des alentours des années 1992), les enfants d'ouvriers sont 46% à atteindre ce niveau contre 89% pour les enfants de cadres. En s'intéressant davantage à la période récente, c'est-à-dire la dernière phase décrite par Merle, de massification depuis 1985 à 1995, la comparaison des panels 1980 et 1989 de la DEP permet aussi de constater que par rapport aux élèves entrés en sixième en 1980, ceux entrés en 1989 ont relativement plus de chances d'accéder au baccalauréat général ou technologique. De même, les deux panels permettent de constater une baisse des différences de chances d'accès au baccalauréat général et technologique entre enfants d'enseignants et d'ouvriers. Si les enfants d'enseignants avaient 16 fois plus de chances que les enfants d'ouvriers dans le panel 1980, ce rapport est

descendu à 12 (DEP, 2003). Ce rapport reste très inégalitaire mais beaucoup moins que pour la génération précédente.

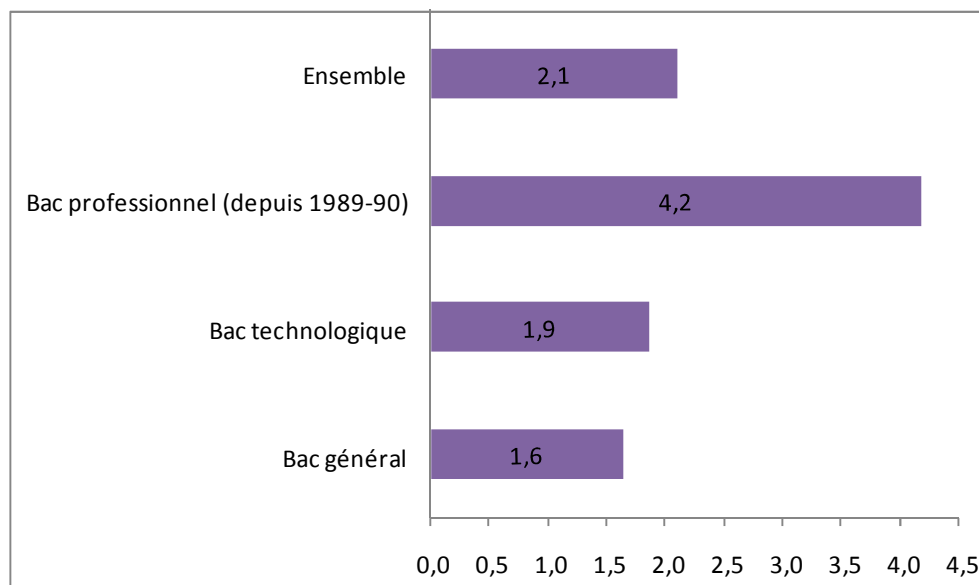
Cette démocratisation quantitative également appelée « massification » amène donc aussi une égalisation des chances d'accéder au niveau du baccalauréat en raison, essentiellement d'un « effet plafond ».

*... et ségrégative*

Cela dit, la démocratisation n'est pas totalement qualitative dès lors que le système d'enseignement se diversifie et qu'à niveau de baccalauréat atteint, les bacheliers se différencient selon la série ou le type de baccalauréat qu'ils ont obtenu, et a fortiori quand ils n'offrent pas les mêmes perspectives de poursuites d'études et/ou d'insertion sociale. En effet, cette démocratisation « égalisatrice » du diplôme du baccalauréat, cache des différences d'accès aux différents types et aux différentes séries de baccalauréat, qu'on ne peut ignorer : « *L'accès au bac sans distinction de série, n'a pas de pertinence parfaite étant donné la hiérarchisation des séries générales, technologiques et professionnelles* » (Merle, 2000, p. 17).

On peut dans un premier temps se poser la question, en faisant la distinction entre les différents types de baccalauréat, voir si certains ne se sont pas « ouverts » davantage que d'autres. On sait d'ores et déjà que les baccalauréats technologiques puis professionnels ont été créés dans un contexte de développement de la scolarisation secondaire, sans doute dans le but d'absorber en partie les nouveaux effectifs du secondaire. Les chiffres du ministère (figure 2) permettent de constater que, pour la période de 1985 à 1995, ce sont les baccalauréats professionnels qui ont connu la croissance la plus rapide. Etant donné que les baccalauréats professionnels ont été créés en 1985, il est normal que leur proportion augmente plus rapidement que les autres. Si globalement la proportion de bacheliers a doublé sur la période, c'est en partie dû à la création des baccalauréats professionnels qui augmentent deux fois plus vite. Si l'on considère les seuls bacheliers généraux et technologiques, alors que les bacheliers technologiques suivent la tendance générale, ce sont les bacheliers généraux qui ont connus l'augmentation la moins rapide.

Figure 2 : Accroissement de la proportion de bacheliers dans une génération (multiplicateurs) - évolution 1985-2005.



Source : *Repères et références statistiques, DEP-MEN, Edition 2005.*

De même, en faisant dans un premier temps une distinction entre le baccalauréat général, technologique et professionnel, un constat récurrent est celui de la composition sociale particulièrement typée de ces types de baccalauréat.

L'étude récente de Lemaire, (2003) confirme les constats de Blöss et Erlich (2000). La majorité des baccalauréats technologiques sont les premiers de leur famille à atteindre le niveau du baccalauréat, on parle d'ailleurs de « nouveaux bacheliers »<sup>1</sup> et par voie de conséquence de « nouveaux étudiants »<sup>2</sup> dans la littérature. La majorité des parents des bacheliers technologiques ont un niveau de diplôme inférieur au baccalauréat, seulement un sur dix a un diplôme de l'enseignement supérieur, alors que chez les bacheliers généraux ils sont 1 sur 3. De fait, les bacheliers technologiques sont 2 fois plus nombreux à être d'origine sociale modeste que les bacheliers généraux. Ces tendances sont confirmées par l'étude de Sautory (2007). Ceci atteste du fait que la démocratisation s'est opérée au niveau du baccalauréat, mais met en évidence le caractère distinctif ou ségrégatif du type de

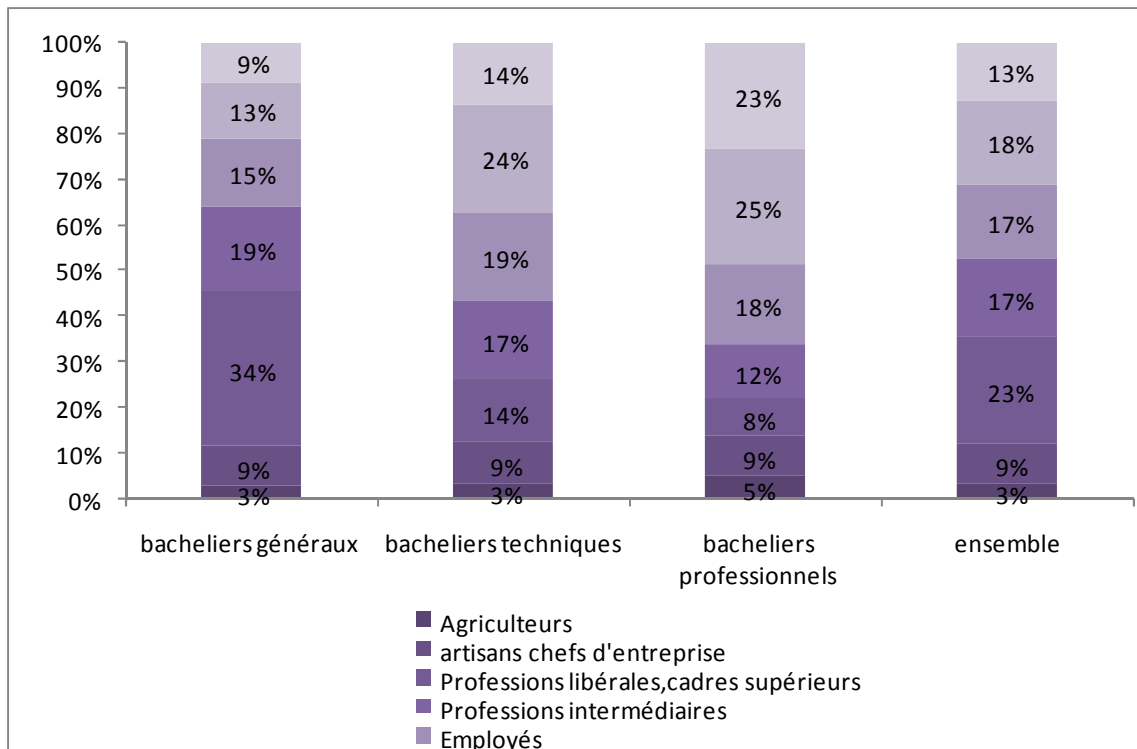
---

<sup>1</sup> Nouveaux lycéens et nouveaux bacheliers : lycéens et bacheliers des classes populaires ou issus de la démocratisation. On définit souvent cette catégorie comme constituée d'élèves étant les premiers de leur famille à accéder au niveau du baccalauréat (Dubet, 1991)

<sup>2</sup> Nouveaux étudiants : idem pour les étudiants et l'accès à l'enseignement supérieur (Erlich, 1998).

baccalauréat. Les chiffres récents du ministère de l'Education Nationale illustrent le caractère typé des baccalauréats technologiques et professionnels (graphique 3).

Figure 3 : Origine sociale des bacheliers, PCS par type de baccalauréat, %, 2004



Source : Repères et références statistiques, DEP-MEN, Edition 2005.

Les travaux de Mear et Merle, à partir des données de l'académie de Rennes<sup>1</sup>, montraient dès 1992 que, pour la période 1986–1990, conjointement à l'explosion du nombre de bacheliers - dans tous les milieux sociaux - s'est modifiée la structure sociale des filières C (scientifique, aujourd'hui S) et G (Technique et Tertiaire, aujourd'hui STT). Ils constatent, notamment une « prolétarianisation de la section G », c'est-à-dire qu'en même temps que l'augmentation du nombre de bacheliers d'origine populaire, l'orientation en G devient également de plus en plus ouvrière. Dans le même temps, l'analyse de la structure sociale de

<sup>1</sup> L'analyse porte sur l'académie de Rennes « en raison de l'absence de données nationales sur la question ». En effet, Les statistiques du ministère ne donnent pas le détail de l'origine sociale des bacheliers par série, nous rencontrerons les mêmes difficultés pour les évolutions des étudiants et de leur origine sociale, dès que l'on voudra comparer les évolutions des CPGE (classes préparatoires aux grandes écoles) aux autres filières du supérieur. Dans cette recherche, portant sur les lycées publics de l'académie de Rennes, le taux d'accroissement des bacheliers sur la période est du même ordre que la progression nationale (+40%) ce qui peut « prévaloir d'un certain aspect prospectif ». (Mear et Merle, 1992, p.34)



la section C conduit à des résultats contradictoires : elle se démocratise, tout en devenant globalement plus bourgeoise, l'accès y est statistiquement plus fréquent pour les enfants d'ouvriers, mais parallèlement l'accès plus important des milieux aisés s'affirme.

Si l'on souhaite comparer également les bacheliers généraux, dont on a vu que leur proportion avait plus que doublé entre 1985 et 1995, et pour laquelle les enfants de milieux défavorisés avaient augmenté également sur la période, une autre étude de Merle (2000), toujours sur l'académie de Rennes, confirme les résultats énoncés plus haut pour la période 1986-90 et précise que la filière S, sur la plus longue période de 1985-1995, est restée fermée aux catégories sociales les plus modestes. Son recrutement reste quasiment stable sur la période alors que les autres bacs généraux s'ouvrent légèrement plus ; les filières au recrutement le plus populaire, telles que la filière STT (anciennement G), ont eu tendance quant à elles à devenir de plus en plus populaires. L'augmentation des élèves de milieux populaires dans les séries est donc d'autant plus importante que la filière était déjà populaire.

Ce sont donc les séries les plus hautes dans la hiérarchie scolaire qui se sont le plus ouvertes au mouvement de démocratisation. (Tableau 1)

**Tableau 1 : Evolution du recrutement social des séries de baccalauréat, académie de Rennes, 1985-1995. (Merle, 2000, 2002)**

|  | 1984-1985   | 1994-1995   | Ecart<br>(en points) |
|--|-------------|-------------|----------------------|
| <u>Part d'élèves d'origine populaire</u>   |             |             |                      |
| Terminales S (anciennes C et D)  | <b>35.8</b> | <b>36.4</b> | +0.6                 |
| L (anciennes A)  | <b>43.9</b> | <b>45.7</b> | +1.8                 |
| ES (anciennes B)   | <b>47</b>   | <b>48.8</b> | +1.8                 |
| STI (anciennes F)  | <b>57.8</b> | <b>61.7</b> | +3.9                 |
| STT (anciennes G)  | <b>58</b>   | <b>66.2</b> | +4.6                 |
| Professionnelles*  | <b>65.4</b> | <b>70.5</b> | +5.1                 |
| <u>Rapport de proportion pour les élèves d'origine moyenne et supérieure</u>   |             |             |                      |
| BAC S /BAC STT   | <b>1.5</b>  | <b>1.7</b>  |                      |
| BAC S /BAC PRO   | <b>1.9</b>  | <b>2.2</b>  |                      |
| <u>Note</u> : * pour les terminales professionnelles l'année de départ est l'année 1989-90 et non 1984-85.   |             |             |                      |
| <u>Lecture</u> : l'augmentation de la part d'élèves d'origine populaire en terminale S est de 0.6 point alors qu'elle est de 4.6 points en terminale STT. Les élèves d'origine sociale populaire représentent 36.4% des élèves de S et 66.2% des élèves de STT en 1994-95. |             |             |                      |
| Ils y avait 1.5 fois plus d'élèves d'origine sociale moyenne et supérieure en S en qu'en STT en 1984-85, il y en a 1.7 fois plus en 1994-95.   |             |             |                      |

Source : Merle 2000, 2002.

Tout se passe comme si les filières les plus populaires et les moins rentables avaient essentiellement « absorbé » les effectifs des nouveaux bacheliers. En effet, la valeur comparative de la série scientifique, n'est pas à démontrer dès lors qu'on sait qu'un bachelier scientifique a des probabilités bien plus grandes d'accéder aux filières sélectives de l'université (médecine, pharmacie), aux CPGE<sup>1</sup> (tableau 2) et aux grandes écoles. Les bacheliers S déclarent à 90% être dans la filière qu'ils souhaitaient après le bac (Lemaire & Leseur, 2005 – NI 05-15). De même, le caractère élitiste des mathématiques - depuis qu'elles ont pris le relai des humanités - a permis historiquement de sélectionner les futures élites de la nation, à l'origine de la création des CPGE (Belhoste, 2003). Quant aux poursuites d'études et de réussite des bacheliers technologiques dans le supérieur, les résultats de Blöss et Erlich (2000) ainsi que ceux de Lemaire (2003) démontrent que leurs perspectives sont bien différentes de celles qu'offre un baccalauréat général et, a fortiori, un baccalauréat scientifique.

Pour la période encore plus récente, c'est-à-dire 1997-2004, l'analyse récente de Sautory (2007) conclut à une stabilisation de la ségrégation sociale des séries de baccalauréat.

Ces analyses invitent à conclure que dès que la distinction est possible dans un système éducatif qui de fait divise ou sélectionne les individus, celle-ci semble se faire toujours de façon inégalitaire et à faveur des enfants de milieu favorisé. Duru-Bellat et Merle (1997) parlent de « démocratisation utopique ».

Les processus mis en avant dans la littérature pour interpréter ces inégalités sont souvent les stratégies des familles de milieu social favorisé ou de classe moyenne, dont la caractéristique commune serait soit un « capital culturel » permettant une meilleure connaissance du système éducatif, de ses enjeux, et des libertés qu'il permet en matière de choix, soit une façon d'agir « rationnelle » nécessaire dans l'optique de se placer dans la hiérarchie sociale et au moins d'y préserver son rang. Il s'agit là d'une transformation du capital culturel et dans un degré moindre économique - Goux et Maurin, (1997) constatent que si les inégalités sociales ne se réduisent pas le poids de la profession (capital économique) tendrait à diminuer alors que celui du niveau de diplôme (capital culturel) tendrait à augmenter- en « capital informationnel » et en « capital stratégique ». Ceci conduit

---

<sup>1</sup> Classe Préparatoire aux Grandes Ecoles.

irréremédiablement au maintien et/ou au renforcement des inégalités sociales. Dans la littérature anglo-saxonne, Lucas (2001) parle d'«Effectively Maintained Inequality (EMI)» c'est-à-dire du fait qu'une fois qu'un niveau d'étude se démocratise (par le mécanisme de démocratisation égalisatrice), dans une analyse conditionnelle, les inégalités des chances d'atteindre ce niveau sont remplacées par des inégalités des chances de positionnement dans les filières (« *tracks* ») les plus sélectives ou prestigieuses de ce niveau.

Ceci rend d'autant plus important l'enjeu de l'analyse de l'origine des choix scolaires car il résulte de ces choix inégalitaires une certaine légitimation des inégalités sociales d'accès à l'enseignement, à l'enseignement supérieur puis, en conséquence, au marché du travail.

Le constat fait par Merle du caractère de plus en plus typé des séries de baccalauréat l'amène donc à parler de « démocratisation ségrégative ». La démocratisation incontestable du niveau du baccalauréat, cache donc encore des inégalités qualitatives. Tout se passe comme si l'accès aux couches populaires au niveau du baccalauréat est surtout attendu dans certaines voies plutôt que d'autres. Sans aller jusqu'à dire que la démocratisation n'a fait que faire reculer les vieilles distinctions entre le système primaire, pour les couches populaires et le système « secondaire - supérieure » pour les catégories sociales défavorisées dénoncées par Baudelot et Establet (1971), on constate que la « démocratisation » et l'unification du système d'enseignement secondaire via le « collège unique » puis la massification du « baccalauréat » cache des distinctions entre « général – scientifique » pour les catégories favorisées et « technique – professionnel » pour les catégories défavorisées. Qu'en sera-t-il de ces présélections dans le supérieur ?

Le baccalauréat est le véritable passeport pour l'enseignement supérieur. En effet, les bacheliers sont 88% à poursuivre des études supérieures : la quasi-totalité des bacheliers généraux, la totalité des bacheliers S (Lemaire & Leseur, 2005), les bacheliers technologiques sont quant à eux 8 sur 10 (Lemaire, 2003). On peut donc imaginer une augmentation des effectifs de l'enseignement supérieur sur la même période, et aussi une augmentation des enfants d'origine sociale populaire dans les différents cursus de l'enseignement supérieur. Connaissant le caractère ségrégatif de l'accès aux différents baccalauréats et les incidences que cela peut avoir sur les parcours des étudiants, on peut se demander s'il s'agira là d'une démocratisation quantitative ou ségrégative. L'explosion des effectifs des bacheliers, aussi

ségrégée soit-elle a-t-elle, permis une réduction, un maintien ou un renforcement des inégalités de carrières scolaires dans l'enseignement supérieur ?

### **3. Les « nouveaux bacheliers » : des « nouveaux étudiants » aux parcours particuliers ?**

On vient de voir que la démocratisation du baccalauréat s'est faite au prix d'une ségrégation des séries de baccalauréat et, de ce fait, que les « nouveaux bacheliers » ont eu relativement accès à certaines séries de baccalauréat plus qu'à d'autres (Merle 1992, 200 ; Lemaire, 2003 ; Baillif, 2006 ; Sautory, 2007).

Cependant, la poursuite d'études supérieures que permet l'accès au baccalauréat est incontestable. L'examen de la croissance des effectifs de l'enseignement supérieur permet de conclure que l'accès à l'enseignement supérieur s'est fortement développé et massifié en conséquence directe du développement de l'accès au baccalauréat. Cette massification s'est-elle accompagnée de réduction des inégalités sociales d'accès aux différents types de cursus envisageables avec un baccalauréat ?

Avant de parler des évolutions du supérieur, rappelons rapidement la nature particulière de notre système d'enseignement supérieur et la diversité qui le caractérise surtout au niveau du premier cycle.

#### ***Diversités des premiers cycles universitaires***

On peut principalement faire trois distinctions entre les différentes filières de l'enseignement supérieur :

- Une première distinction se fait entre le système universitaire et le système non universitaire (classes supérieures des lycées et écoles recrutant au niveau du baccalauréat) : les CPGE et les STS<sup>1</sup> se trouvant dans les lycées et les premiers cycles

---

<sup>1</sup> Sections de technicien supérieur.

universitaires (DEUG<sup>1</sup> et aujourd'hui les parcours de licence depuis la réforme LMD<sup>2</sup>) ainsi que les IUT<sup>3</sup> se trouvant à l'université.

- Une seconde distinction se fait entre les formations sélectives et non-sélectives. Principalement distinguant les premiers cycles universitaires des autres cursus aussi bien le technique court que les formations plus « élitistes » telles que les CPGE et les écoles. La sélection à l'entrée des cycles universitaires de médecine et pharmacie se fait quant à elle par un concours à l'issue de la première année. Les critères de sélection sont principalement académiques, nous le verrons.
- La dernière distinction est celle qu'il peut y avoir entre les formations à vocation professionnalisante et courte et les formations générales à vocation longue. Les STS et IUT, à la base des filières professionnelles courtes (Bac + 2) permettant une insertion directe sur le marché du travail, offrent aussi une possibilité de poursuite d'études d'autant plus fréquente depuis le développement des IUP, licences professionnelles et depuis la réforme LMD. Les CPGE, écoles et les premiers cycles universitaires, offrent quant à eux très peu de perspectives d'insertion professionnelle sans poursuite d'études en second cycle ou en école. Cette distinction est importante à considérer dès lors que l'on souhaite envisager les choix éducatifs, car l'enjeu n'est pas le même en termes de durée et d'investissement.

Evidemment, les perspectives de poursuite d'études et d'insertion sociale ne sont pas les mêmes dans les différentes filières et parcours. Nous reviendrons sur la distinction « qualitative » et sur la rentabilité de ces différentes filières (Chap 1. II.) pour saisir les enjeux de la réelle démocratisation qualitative de ses différentes filières.

Qu'en est t-il de l'évolution de ces différentes filières ?

### ***Ouverture de l'enseignement du supérieur ...***

Les chiffres du ministère de l'éducation du ministère de l'Education nationale soulignent l'augmentation du nombre d'étudiants depuis les années 60 et cela dans chacune des filières décrites précédemment (Graphique 4). Ces différents taux d'accroissement permettent ainsi d'envisager la démocratisation quantitative qui a résulté de la massification

---

<sup>1</sup> Diplômes d'études universitaires générales.

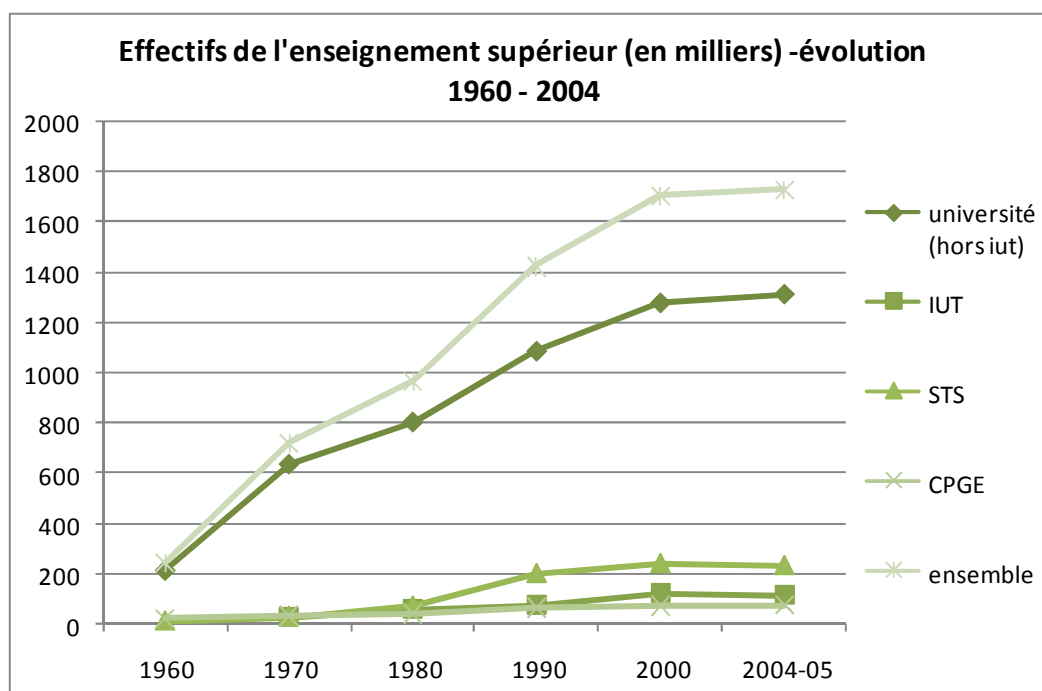
<sup>2</sup> Licence Master Doctorat. Harmonisation européenne des niveaux de sortie des diplômes d'enseignement supérieur notamment à l'université aux niveaux Bac+3 « Licence » ; Bac+5 « Master » et Bac+8 « Doctorat ». Le niveau Bac+2 étant à terme amené à disparaître. Notre étude empirique se situe juste avant l'application de la réforme et/ou en période de transition de certaines universités (académie de Lyon en 2003-2004). Même si l'effet de cette réforme sur les comportements des étudiants n'est pas notre objectif principal, nous constaterons qu'elle aura une incidence chez certains choix d'étudiants, notamment en termes de poursuite d'études.

<sup>3</sup> Instituts Universitaires de Technologie.

du baccalauréat. On remarque deux périodes : avant et après les années 80. Une première phase d'explosion des effectifs étudiants entre 1960 et 1980, surtout à l'université, puis une croissance plus rapide de 1980 à 2000 où l'augmentation des effectifs du technique court (DUT et surtout BTS) va s'ajouter à celui des effectifs universitaires. Enfin, on assiste depuis 2000 à une stabilisation des effectifs étudiants. Après 1985, on a noté la croissance exceptionnelle des bacheliers tant généraux, que technologiques puis professionnels, et la volonté ministérielle de conduire 80% d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat. Dans la même période, les filières d'enseignement supérieur se sont diversifiées et professionnalisées (Michaut, 2001) ; avec notamment la création et le développement de filières « professionnelles » à l'université, principalement en premier cycle, avec l'instauration des IUT (en 1966), DEUST et IUP. Les effectifs des BTS vont quant à eux exploser en résultat de la création massive de STS dans les années 80. (Graphique 5)

Notons que globalement les effectifs étudiants ont été multipliés par 7 sur la période 1960-2004. On passe en effet de 243 000 étudiants à près de 1 730 000 en 2004 (DEP-MEN, 2005).

Figure 4 : Effectifs de l'enseignement supérieur (milliers) - évolution 1960-2004



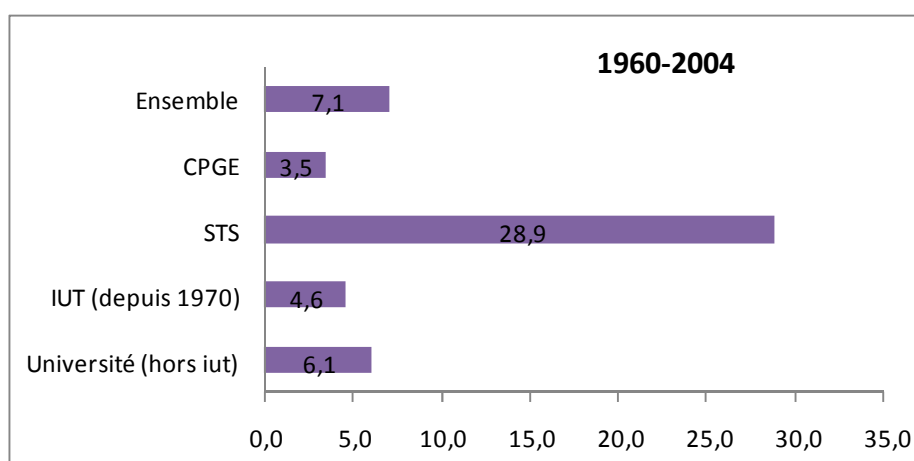
Source : Repères et références statistiques, édition 2005 (DEP – MEN).

Cette évolution profite à tous les milieux sociaux de façon « égalisatrice ». En effet, d'après une synthèse de travaux récents de la DEP, si depuis 1984 les chances d'accès à l'enseignement supérieur ont été multipliées par 2, elles ont été multipliées par 3.5 pour les enfants d'ouvriers ; et de fait, la proportion d'enfants d'ouvriers dans l'enseignement supérieur a été multipliée par 3 entre 1986 et 1996 (DEP, 2003).

**...principalement du technique court...**

Mais pour parler de démocratisation égalisatrice par l'ouverture du système éducatif, il s'agit d'envisager dans quelle mesure l'enseignement supérieur s'est ouvert et dans quelles filières ? Le calcul des coefficients multiplicateurs des effectifs étudiants dans chaque type de cursus d'enseignement supérieur pour la période 1970-2000 (Graphique 5) permet de constater les différences de rapidité de l'augmentation pour chaque type de formation supérieure, et par-là même, leur différente ouverture sur la période. Les STS connaissent une croissance de leurs effectifs 4 fois plus rapide que le reste de l'enseignement supérieur. Alors que les effectifs étudiants sont multipliés par 7 sur la période, on l'a vu, ceux des STS sont multipliés par 28. Les effectifs des CPGE évoluent quant à eux 2 fois moins vite que l'ensemble des étudiants.

**Figure 5 : Accroissement des effectifs des différentes filières du supérieur – 1960-2004 (multiplicateurs)**

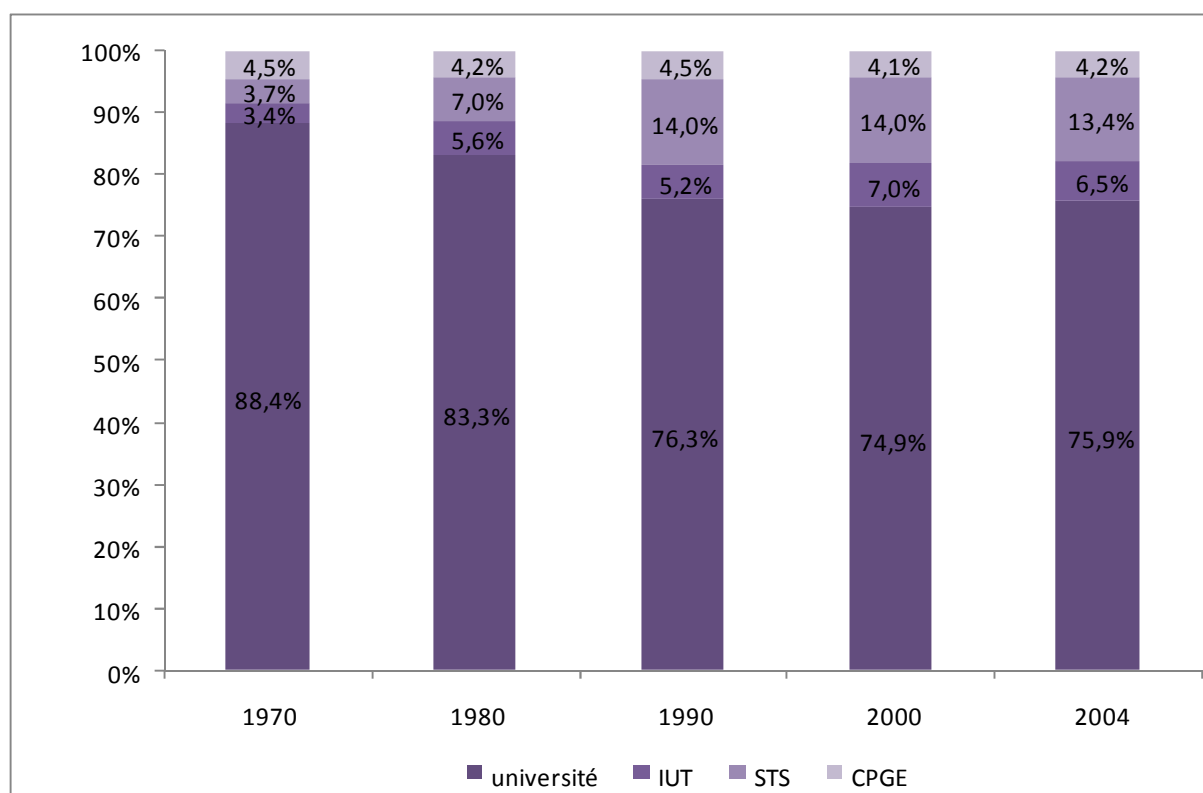


Source : Repères et références statistiques, édition 2005 (DEP – MEN)

Les différentes filières d'enseignement supérieur ne se sont donc pas toutes ouvertes de la même façon ni avec la même rapidité. Le développement spectaculaire des STS, et

globalement de l'offre de filières techniques courtes et professionnelles fait écho au développement des baccalauréats techniques et professionnels sur la même période. Cette croissance différenciée a modifié de fait la structure de l'enseignement supérieur. Principalement universitaire à 88,4% en 1970, l'enseignement technique court (IUT et STS) ne représentant alors que 7% des étudiants, il se diversifie progressivement. Le poids du technique court augmente pour atteindre 20% des effectifs étudiants en 2004 (Figure 6).

Figure 6 : Proportion d'étudiants dans les différentes filières de l'enseignement supérieur - évolution 1970-2004



Source : Repère et références statistiques, édition 2005 (DEP – MEN).

Les analyses de Vincens (1999) décrivent très bien le processus de professionnalisation de l'enseignement supérieur via le développement de filières courtes et conduisant à ce qu'il appelle l'« enseignement supérieur de masse » : « la montée en puissance de cet enseignement supérieur court a été la principale novation nécessaire au développement de l'enseignement supérieur de masse en France » p. 301.

De même, l'université, dans le but d'élargir son offre et son accueil, s'est mise à développer de plus en plus les antennes délocalisées. Ces antennes se caractérisent entre autres par un afflux d'étudiants vivant près de ces nouvelles antennes et souvent plus faibles



scolairement et typés socialement que le public des antennes principales. Les antennes délocalisées s'étant ouvertes dans des villes plus petites, rurales ou industrielles dont la population est socialement moins favorisée que dans les grandes villes universitaires. Les cas de l'académie de Dijon et de l'antenne de Nevers (Duru-Bellat et al., 1994) ou du Creusot, en partie créée dans un but de redynamiser l'activité économique et sociale d'une zone sinistrée par la crise de l'industrie sidérurgique et des mines de charbon, et de l'académie de Bordeaux avec l'antenne d'Agen (Felouzis, 2001) accueillant un public plus vieux, plus ouvrier et plus faible scolairement que les antennes principales, en témoignent. De même, ce recrutement spécifique peut également être le résultat, à nouveau, de « stratégies » des étudiants qui ont davantage de possibilités d'aller s'installer dans le centre principal. Ces antennes donc, tout en favorisant l'accès à l'enseignement supérieur, créent cependant une université différente, plus typée dont les filières offertes sont plus restreintes, les enseignants sont moins présents, et n'y font pas de recherche ; créant, de fait, une autre forme de « distinction qualitative » dans le système d'enseignement supérieur. Sur ce point, Felouzis pose la question en ces termes : « *On peut ainsi voir la politique de création de sites délocalisés soit comme une manière de favoriser l'inscription de « nouveaux étudiants », dans l'enseignement supérieur, soit au contraire comme une manière de les « mettre à l'écart (...) sommes-nous en présence d'une démocratisation ou d'une relégation universitaire ?* ». (p 55-56 op. cit.) Il y répond en partie, à travers, entre autre, le constat, toutes choses égales par ailleurs, de chances supérieures d'abandon en DEUG, et donc de sortie sans diplôme de l'enseignement supérieur, dans les sites délocalisés.

Tout se passe donc comme si l'enseignement supérieur de masse devenait un enseignement supérieur différencié. Mais il semble qu'il a « fallu » développer des filières « courtes » ou des antennes délocalisées pour démocratiser l'enseignement supérieur. L'enseignement supérieur s'est donc diversifié pour s'ouvrir dans des cursus différenciés aux finalités et réussite bien distinctes de celles que constituent l'université et les CPGE et les écoles. C'est ce que les anglo-saxons appellent le phénomène du maintien d'inégalités maximales ou « *Maximally Maintained Inequality* », cette théorie développée par Raftery et Hout (1993) selon laquelle le niveau d'inégalité des chances à l'école sera « maintenu à un niveau maximal », afin d'assurer la (re)production d'une élite.

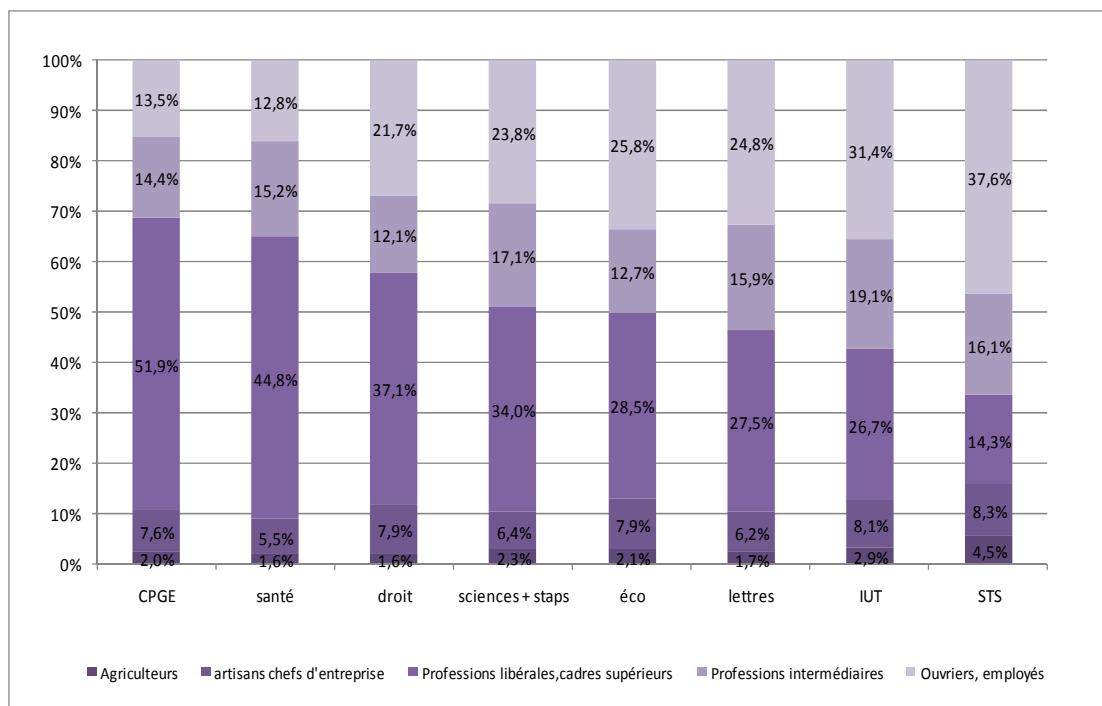
En effet, les classes préparatoires, quant à elles restent, en dépit de leur augmentation d'effectifs, stables sur la période et représentent autour de 5% des étudiants (figure 6). La

proportion constante des étudiants de CPGE sur la période, déjà constatée par Baudelot et al. (2003), invite à se poser la question de la démocratisation interne aux CPGE. Puisqu'il s'agit de filières d'« élite », elles maintiennent leur proportion stable et augmentent donc moins vite que les autres filières, mais étant donné que la population globale étudiante s'est modifiée en devenant plus populaire, reste à savoir si les CPGE ont connu une évolution similaire.

Vu l'ouverture relativement plus importante des filières techniques et professionnelles, on peut s'attendre à ce que les « nouveaux étudiants » se retrouvent essentiellement dans ces filières de l'enseignement supérieur. Les étudiants issus de la démocratisation, d'origine populaire, et étant les premiers de leur famille à accéder à l'enseignement supérieur sont-ils surreprésentés dans l'enseignement technique court ?

Les chiffres de la DEP (figure 7) permettent d'appréhender la composition sociale des différentes formations d'enseignement supérieur et leur caractère relativement typé.

**Figure 7 : Origine sociale des étudiants des principales filières de l'enseignement supérieur (%) 2004.**



Source : Repère et références statistiques, édition 2005 (DEP – MEN).

On constate aujourd'hui, comme c'est le cas pour les séries de baccalauréat, le caractère typé des filières d'enseignement supérieur. Le graphique 7, permet de constater 3 groupes de filières d'enseignement supérieur :

- Les CPGE ainsi que les filières « sélectives » de l'université (Médecine et Pharmacie). Elles accueillent majoritairement des enfants d'origine sociale favorisée et relativement peu d'enfants d'origine sociale défavorisée. Elles se caractérisent à la fois par leur forte sélectivité académique et le fait qu'elles engagent à des études longues.
- A l'opposé les STS et dans un degré moindre les IUT qui accueillent majoritairement des enfants d'origine sociale défavorisée et relativement peu d'enfants d'origine sociale favorisée. Leur caractéristique première étant d'être des filières professionnalisantes, elles permettent donc une insertion sur le marché du travail seulement après 2 ans d'études supérieures. La poursuite d'étude n'étant pas systématique, il s'agit donc de filières « courtes ». Elles s'adressent théoriquement plutôt à des bacheliers techniques et professionnels, ce qui explique sans doute leur recrutement populaire.
- Le dernier groupe constitue essentiellement les filières universitaires, non sélectives et conduisant à des études plus ou moins longues : 3 ans minimum depuis le LMD. Elles se caractérisent par un recrutement social mixte. On peut cependant voir que selon la discipline, les filières universitaires sont plus ou moins typées socialement : économie et lettres semblent assez mixtes socialement alors que droit et sciences semblent plus bourgeoises. Les filières AES et sciences humaines accueillent quant à elles un public plus populaire et/ou de bacheliers technologiques (Blöss et Erlich, 2000 ; Michaut, 2001).

Les analyses factorielles réalisées par Sautory (2007) illustrent également ces tendances.

Si ce graphique ne fait pas apparaître les écoles et GE<sup>1</sup>, Euriat et Thélot (1995) constataient que le recrutement des quatre GE les plus prestigieuses et définies par les auteurs comme l'élite scolaire (polytechnique, ENA, ENS, HEC) est 3 fois plus favorisée que celui des CPGE, lesquelles CPGE sont quant à elles 3 à 4 fois plus favorisée que l'ensemble des jeunes de 20-24ans. Les écoles d'ingénieurs et autres GE se situant à un niveau de recrutement intermédiaire. Nous pouvons globalement considérer 3 groupes en assimilant les écoles, et les très grandes écoles au groupe des CPGE. Considérant ainsi les filières d'enseignement supérieur suivantes : le technique court, les filières universitaires, les filières d'élite (CPGE, écoles, ainsi que médecine et Pharmacie).

L'analyse précédente de l'ouverture différenciée et l'examen du caractère typé des filières d'enseignement supérieur poussent donc à croire que la démocratisation de l'enseignement supérieur s'est surtout faite par le développement des filières

---

<sup>1</sup> Grandes Ecoles.

professionnalisantes, ce qui dans un système d'enseignement supérieur diversifié, ne serait pas synonyme de démocratisation qualitative. Avant de conclure à une démocratisation ségrégative des filières d'enseignement supérieur, il convient d'analyser l'évolution de leur composition sociale sur la période de massification.

Qu'en était-il avant le mouvement de massification ? En dépit de ce caractère typé aujourd'hui, peut-on dire que l'accès à ces différentes filières s'est démocratisé et que la situation est moins ségréguée ?

*... et tendance à un durcissement de la sélection sociale des filières les plus élitistes*

Les données du ministère sont lacunaires concernant l'origine sociale des étudiants. Elle n'apparaît, de façon détaillée pour l'ensemble des filières du supérieur (y compris dans les lycées, c'est-à-dire CPGE et BTS), que depuis la seconde moitié des années 1990. Or il s'agit aussi de la période de post-massification puisque l'on constate depuis 1996 une stabilité des effectifs de bacheliers et d'étudiants. Les recherches qui se sont donc intéressées à la question de la démocratisation de l'enseignement supérieur ont dû trouver des données susceptibles de répondre de façon partielle à cette question : de façon académique (Merle, 1996), ou principalement sur l'accès à certains types de filières plutôt que d'autres comme les filières d'« élites » en particulier, ou les CPGE (Euriat et Thélot, 1995 ; Baudelot et al., 2003 ; Albouy & Wanecq, 2003 ).

Les principales conclusions de cet ensemble de recherches vont dans le sens d'une ouverture de l'enseignement supérieur de façon ségréguée et/ou à une accentuation de ce caractère ségrégué du recrutement des étudiants.

Si Euriat et Thélot (1995) concluent à une démocratisation qualitative de l'enseignement supérieur ; ils concluent aussi à un durcissement du recrutement populaire des GE. Globalement ils considèrent la démocratisation qualitative de l'enseignement supérieur car ils constatent un accès à l'enseignement supérieur moins inégalitaire aujourd'hui, lequel accès se faisant principalement dans **les STS**. Certes, les auteurs concluent à juste titre que pour la plupart d'entre eux, ils accèdent à un niveau de qualification qu'ils n'atteignaient pas dans les générations précédentes, mais étant donnée la hiérarchisation des filières de

l'enseignement supérieur, la valeur constatée de ce titre sur le marché du travail, et les poursuites d'études qu'il permet on peut cependant rester sceptique quant aux réelles améliorations des conditions d'insertion sociale des diplômés de cette génération par rapport aux générations précédentes. Les résultats de Lemaire (2003) confirment, quant à eux, la tendance à l'absorption principale des « nouveaux bacheliers », en particulier technologiques, par les STS : « *Ce sont les STS, qui presque à elles seules, ont permis le développement très important de leur accès à l'enseignement supérieur* » (p. 36). A l'opposé **les GE**, et notamment les 4 écoles les plus prestigieuses, définissant selon Euriat et Thélot en 1995 l'« élite scolaire », connaissent une évolution différente. En comparant l'évolution du recrutement des GE à celui de l'université, ils constatent une proportion stable des milieux populaires à l'université sur trente ans, alors que cette proportion diminue dans les GE (même si, il faut le rappeler c'est aussi le cas dans la population totale). Ils concluent finalement à un durcissement de l'ouverture sociale de ces filières d'élite : « *Ecoles prestigieuses et universités ne recrutaient pas dans les mêmes milieux, mais c'est aujourd'hui encore plus vrai : le recrutement de ces grandes écoles était il y a trente ans 2 à 3 fois moins populaire que celui de l'université ; aujourd'hui, il l'est 5 à 6 fois moins* » (p.10).

Il est vrai qu'après les STS, **l'université**, notamment aussi en se professionnalisant et par la création des DUT, s'est sensiblement ouverte socialement dans l'ensemble de ses premiers cycles à l'exception de médecine et de Pharmacie. Ces deux filières, se caractérisent cependant par une sélection plus « formelle » par le concours et le *numerus clausus* dès la deuxième année et par des études longues et difficiles. En effet, la sélection dans les autres filières universitaires ne se fait pas à l'entrée, mais en cours de formation, il suffit d'en consulter les taux de réussite et aussi les débouchés : principalement l'enseignement, la fonction publique, les carrières juridiques où toute insertion se détermine par un concours (Vincens, 1999). Quoi qu'il en soit, la sélection reste présente chez les étudiants surtout depuis la massification (Felouzis, 1997), mais elle n'est pas formalisée à l'entrée et tout bachelier peut s'y inscrire en première année. Évidemment, ce caractère « non-sélectif » à l'entrée a pu intensifier l'ouverture de l'université par des publics qui au départ n'y sont pas destinés et/ou la choisissent par défaut. L'exemple de la filière AES décrit par Blöss et Erlich (2000), ceux des bacheliers technologiques (Lemaire, 2003) et professionnels (Beaud, 2001, 2005) à l'université en témoignent. Cet accès de plus en plus populaire à l'université n'est cependant pas général à toutes les filières : les filières AES et Sciences Humaines semblent être celles

accueillant le plus de bacheliers technologiques (Erlich & Blöss, 2000) et de fait d'origine populaire (Michaut, 2001).

Quoiqu'il en soit, si les filières courtes et l'université semblent s'être davantage ouvertes socialement, ce n'est pas le cas des CPGE et des Ecoles

Cependant, l'étude d'Euriat et Thélot, ne prenait en compte que les écoles les plus prestigieuses. Une recherche plus récente (Albouy et Wanecq, 2003) porte sur l'ensemble de des GE et compare leur accès aux 3<sup>ème</sup> cycles universitaires et l'évolution du recrutement depuis 1940. Leur analyse montre que pour les GE et, à l'instar d'Euriat et Thélot les TGE (Très Grandes Ecoles) ont eu un recrutement social constant ce qui se caractérise en termes de chances relatives<sup>1</sup> en un resserrement de la sélection sociale. Concernant **les Ecoles de Commerce et de Gestion (EGC)**, le constat est similaire ; une étude de la DEP (Le Cosquer et Herault, 2001) ; décrit le caractère typé des ECG avec plus de 50% d'enfants de cadres et professions intellectuelles supérieures et conclut que « aucune évolution n'est vraiment perceptible depuis 1980, les écarts [entre les groupes sociaux] se maintiennent ». De même Vincens (1999) conclut au maintien sur le marché du travail de la rareté des diplômés des écoles.

Quant aux **CPGE**, elles constituent à la fois un premier cycle académiquement sélectif et généraliste et à la fois la voie royale d'accès aux écoles, GE et TGE dont le recrutement social a été maintenu constant et plus sélectif. On a vu que leur recrutement en 2004 est encore très typé socialement et très favorisé puisque plus de la moitié de leurs étudiants sont enfants de cadres (figure 7). Qu'en a-t-il été de l'évolution de leur recrutement sur la période et comparé aux autres filières ? Explique-t-il aussi le durcissement du recrutement social des GE ? Les études de Merle (1996, 2000), sur la période 1985-1995 semblent être les seules études tentant de comparer l'évolution du recrutement social de l'ensemble des filières du supérieur y compris les CPGE pour les premiers cycles. Faute de données nationales disponibles, les résultats ne sont pas généralisables au niveau national, mais la tendance est à une évolution « différenciée » des différentes filières du supérieur et en particulier des filières

---

<sup>1</sup> Les odds ratio, ou rapport logistique, ou rapport de chances ont souvent été l'indicateur permettant de faire l'analyse de la démocratisation de l'enseignement. Ils permettent de comparer les rapports de chances d'un groupe social par rapport à un autre d'accéder à un niveau de formation ou à un diplôme à différent moment puisqu'il permet de corriger le biais lié à l'effet de l'évolution de la structure de la population sur la même période.

dites « fermées » constituées principalement pour les premiers cycles des CPGE. En effet, si l'ouverture sociale de l'université a été importante, les IUT se stabilisent et les CPGE après s'être ouvertes de 1985 à 1990, ont connu de 1990 à 1995 un recrutement de moins en moins ouvert, tout comme les écoles d'ingénieurs. Il conclut donc à un modèle de démocratisation différenciée, une stabilité moyenne du recrutement social dans une période d'ouverture des universités « non-sélectives ». Sur la période plus récente 1995-2002, il semblerait que la situation ne « s'aggrave » pas (Baudelot et al., 2003).

Tout se passe donc comme si l'annonce de l'objectif des 80% d'une classe d'âge au baccalauréat, ainsi que l'allongement incontestable du niveau de scolarité ait eu comme conséquence un recrutement socialement plus typé des filières fermées de l'enseignement supérieur ; lesquels recrutements étant en amont la conséquence de celui de l'accès à certaines séries de baccalauréat, on l'a vu. Les recherches portant sur la question parlent de stratégie de replis vers les filières fermées (CPGE, écoles d'ingénieurs et de commerce, et même dans certains cas les IUT) dans un but de distinction par rapport aux filières universitaires qui perdent de leur valeur par leur « non-sélectivité ». L'ouverture du système éducatif semble donc avoir donné plus d'enjeu aux inégalités de choix (Duru-Bellat et Merle 1997, Goux et Maurin 1997, Merle 2000, Albouy et Waneq , 2003). Ces stratégies peuvent aussi se mettre en place en amont de l'entrée dans le supérieur, par l'accès aux séries de baccalauréat les plus rentables dans l'enseignement supérieur (Baillif, 2006), puisque, il s'agit principalement d'une « démocratisation ségrégative » qui a accompagné l'explosion des effectifs bacheliers.

Reste à vérifier si les stratégies sont seulement celles des familles et des lycéens ou également celles des institutions de formation supérieure. Autrement dit, si cet accès socialement différencié est le fruit de la seule sélection académique – nous savons que la réussite est corrélée à l'origine sociale, mais qu'elle ne l'est quasiment plus au niveau du lycée – de la sélection à valeur comparable des candidats par l'institution, ou de l'auto-sélection socialement marquée par des candidats de valeur scolaire comparable. Nous tenterons d'apporter quelques éléments de réponses à ces questions dans la dernière partie de ce chapitre.

Avant cela, après avoir constaté des inégalités d'accès à l'enseignement supérieur qui demeurent constantes ou s'accroissent même, en dépit de la démocratisation quantitative qu'a connu le pays, il est nécessaire de présenter le système d'enseignement supérieur français

dans sa diversité. L'examen des différences d'efficacité et/ou de rendement des différentes filières qui le constituent permet de mieux cibler l'enjeu de l'analyse des inégalités d'accès à l'enseignement supérieur en termes d'égalités des chances.

Quoi qu'il en soit, les politiques actuelles de discrimination positive à l'entrée des filières les plus sélectives socialement sont symptomatiques des inégalités d'accès constatées tout au long de ce chapitre.



## **II. Diversité du système d'enseignement supérieur : quelle « rentabilité » pour les différents cursus ?**

Si la recherche sur la démocratisation porte un intérêt particulier à l'accès, à un niveau d'enseignement donné, à différentes séries ou filières qualitativement différentes, c'est que cette diversité n'est pas sans conséquence en termes de réussite, de parcours scolaire ou de débouchés auxquelles elles conduisent ou en terme de rentabilité sur le marché du travail. Concrètement, quelle est la réelle différence entre les cursus d'enseignement supérieur en termes d'efficacité interne et d'efficacité externe ? C'est ce que nous nous proposons d'explorer brièvement à travers cette section.

### **1. Diversité et dualité du système d'enseignement supérieur français**

Comme nous l'avons vu, le système d'enseignement supérieur français se caractérise par une grande diversité, ce qui en fait sa particularité par rapport aux autres systèmes d'enseignement supérieur européens par exemple (Jallade, 1999). En effet, hormis la distinction entre formations techniques et professionnelles et les cursus universitaires comme c'est le cas en Allemagne ou aux Pays-Bas, nombre de pays européens n'ont pas une structure de l'enseignement supérieur aussi diversifié qu'en France, et souvent n'ont que l'université comme c'est le cas en Italie, en Suède ou en Norvège. La distinction supplémentaire, pour l'enseignement supérieur à vocation longue, entre les universités, d'une part, et la filière classe préparatoires et grandes écoles, d'autre part, est une spécificité française. Il en est de même pour le caractère non sélectif de l'université. De ce fait, coexiste un système ouvert avec un système fermé d'enseignement supérieur.

Or, avec la massification de l'enseignement supérieur, l'université a, on l'a vu, absorbé une partie des nouveaux étudiants tout en réagissant par une démarche de professionnalisation de ses filières, par la création des IUT, puis des IUP et des licences professionnelles (Vincens, 1999). En son sein, demeurent les filières générales, à vocation longue, conduisant théoriquement à l'administration, l'enseignement, la recherche, la magistrature et des postes de cadres et ingénieurs. En effet, la professionnalisation a atteint

tous les niveaux et la création des écoles d'ingénieurs universitaires et autres DESS puis Masters, donne en théorie des diplômes équivalents à ceux des écoles de commerce et d'ingénieurs. Les évolutions de l'université, face à la démocratisation, l'ont conduite à devenir de plus en plus polyvalente et, de fait, à former à concurrence du technique court, des techniciens et à concurrence des grandes écoles des cadres commerciaux et de l'industrie. Sa vocation première à former des enseignants, des chercheurs et des médecins n'est aujourd'hui plus la même. Cette diversification entraîne donc une dualité, voire une pluralité des voies d'accès aux différents types de métiers. Si devenir médecin ou avocat est exclusivement le résultat d'un passage par l'université, devenir cadre commercial peut théoriquement être le résultat de divers parcours possibles dans les différents cursus et institutions qui caractérisent l'enseignement supérieur.

A un moment, où la massification de l'enseignement supérieur conduit les jeunes à se distinguer qualitativement les uns des autres par des diplômes dont le niveau de sortie se banalise (Duru-Bellat, 2006), et où seule l'université est théoriquement non sélective, les enjeux du choix de la bonne filière et du parcours le plus efficace et le plus rentable pour « signaler » sur le marché du travail son avantage comparatif, sont patents. Les titres des grands quotidiens et hebdomadaires n'ayant cessé de classer les filières efficaces, les diplômes donnant du travail<sup>1</sup>, de dresser des palmarès des universités et classes préparatoires. La question de la distinction qualitative des filières de l'enseignement supérieur ne se pose plus. De même, la question de l'information formelle et informelle pour faire le bon choix devient un des enjeux les plus importants du palier d'orientation entre le secondaire et le supérieur. Si la question de la distinction qualitative des différents cursus et filières est une évidence, il convient d'en examiner dans le détail les conséquences en termes d'efficacité interne (chances de réussite dans différents cursus, compétences et valeur ajoutée acquise) et en termes d'efficacité externe, c'est-à-dire de rentabilité sur le marché du travail à niveau de sortie donné. Car, s'il est vrai que sortir de l'enseignement supérieur à bac+5, vaut mieux que de sortir à Bac+2, qu'en est-il de la valeur de titres différents de niveaux bac+5 ? A-t-on plus de chances de trouver un emploi, et un emploi non déclassé, avec un master de gestion ou un

---

<sup>1</sup> Citons notamment, pour le sélectionner au hasard, la « Nouvel observateur », qui semble consacrer un numéro spécial chaque année à la rentabilité des filières d'enseignement supérieur : « *Les diplômes qui donnent du travail, les filières gagnantes, les métiers de demain, les salaires à l'embauche...* » (un titre de mars 2007) et « *Spécial universités : les diplômes qui assurent un emploi* » (en juin 2007).

diplôme d'école de commerce ? De même, dans quels types de cursus un élève donné a-t-il plus de chance d'obtenir son diplôme sans redoubler, sans se réorienter ou sans abandonner ?

C'est l'examen de l'efficacité interne, puis externe, des filières d'enseignement supérieur, à travers une revue succincte des chiffres officiels sur le sujet que nous nous proposons de faire dans cette section afin d'envisager les enjeux de la démocratisation qualitative de l'enseignement supérieur. Nous ne prétendons pas faire une analyse économique du rendement des filières ici, ce qui serait l'objet d'une thèse et qui n'est pas l'objet de celle-ci.

## **2. Enjeux de l'entrée dans les différents cursus d'enseignement supérieur : une rentabilité inégale ?**

### *Inégalité de sélection et de réussites des premiers cycles (efficacité interne)*

On a vu dans la première section de ce chapitre, (chapitre 1-I-3) que l'accès aux filières sélectives académiquement, à savoir les BTS, DUT et les CPGE est surtout dû à des phénomènes d'auto-sélection plus qu'à des phénomènes de réelle sélection à l'entrée. La sélection à l'université n'étant pas formellement instaurée, elle est différée par la réussite. Ceci constitue une des premières différences entre les formations d'enseignement supérieur, puisque pour les filières sélectives, la probabilité de réussite, d'abandon est différente de celle observée dans les universités. L'enjeu d'intégrer un cursus sélectif se mesure donc plus sur les probabilités d'en sortir diplômé et rapidement diplômé.

Les chiffres de la DEP montrent clairement les différences de réussite en premier cycle d'enseignement supérieur (Lemaire, 2000) à partir d'une cohorte de bacheliers de 1996 suivis dans l'enseignement supérieur :

Moins de 4 bacheliers généraux sur 10 franchissent le cap du DEUG en 2 ans, et cette proportion tombe à moins de 3 sur 10 chez les bacheliers en retard et à 7 sur 100 chez les

bacheliers technologiques. Parmi les autres, qui constituent donc la situation majoritaire y compris pour les bacheliers généraux, plus d'un tiers est toujours en DEUG et de fait redoublent dans l'enseignement supérieur, ce qui n'est pas sans conséquence en terme de coût, et qui retarde leur entrée sur le marché du travail. Les autres se sont soit réorientés dans des filières de « technique court » ou ont arrêté les études sans diplôme de l'enseignement supérieur.

Pour les inscrits en IUT, plus de 6 sur 10 sont diplômés en 2 ans, plus de 7 chez les bacheliers généraux et plus de la moitié parmi les bacheliers technologiques. Les taux de réussite en 2 ans pour les inscrits en BTS sont du même ordre, avec, en outre, un taux de réussite de près de 50% chez les bacheliers professionnels, ce qui est supérieur au taux de réussite en 2 ans des bacheliers généraux à l'université.

Ces taux de réussite au diplôme de bac+2 en 2 ans montrent bien les différences d'efficacité interne des différentes formations. De fait, passé la sélection, ou l'« auto – sélection » à l'entrée, l'enjeu d'intégrer une filière plutôt qu'une autre, sur la réussite est clair.

Concernant les CPGE, une autre étude de Lemaire (2001) ne fait pas apparaître clairement la réussite au bout de 2 ans, mais il ressort que plus de 9 sur 10 sont toujours en prépa (dans le même établissement) l'année suivante et que, 3 ans après la formation, plus de 8 étudiants de prépa HEC ou scientifique sur 10 ont intégré une école. De même, il ressort globalement de cette étude une satisfaction très importante chez ces étudiants par rapport à leur formation.

### ***Inégalités des débouchés et de la qualité de l'insertion professionnelle (efficacité externe)***

Cette différence d'efficacité interne constatée entre les différentes filières d'enseignement supérieur se conjugue, de facto, à un taux de poursuite d'étude et d'abandon différent. Si les CPGE sont, dans la quasi-totalité des cas, en situation de poursuite d'étude 3 ans après le baccalauréat (Lemaire, 2001), la majorité des entrants en DEUG, on l'a vu, sont toujours en DEUG, ou ont abandonné leurs études supérieures sans qualification. Evidemment après cette sélection, les diplômés de DEUG et a fortiori de licence, poursuivent

leurs études pour les 2 tiers dans un Master (anciennement DEA/DESS) mais c'est moins le cas après 23 ans (Fabre et Frydel, 2007). Or, vu les taux de réussite au DEUG et en Licence en 2 et 3 ans on peut imaginer que ces étudiants « plus âgés » représentent une part non négligeable d'étudiants.

Ce qui montre déjà bien les différences d'efficacité entre les filières d'enseignement supérieur à vocation longue. D'autant plus que l'accès aux seconds cycles est à nouveau qualitativement différent en terme d'insertion professionnelle.

Au niveau de l'efficacité externe et de la qualité de l'insertion professionnelle, les travaux du CEREQ<sup>1</sup> (CEREQ, 2005) s'intéressent surtout aux sortants du système éducatif ; il est donc assez difficile de comparer l'efficacité externe des filières de Bac+2, pour ceux qui poursuivent des études après. C'est ce qu'a tenté de faire une étude sur l'efficacité des CPGE menée à l'IREDU (Adangnikou et Paul, 2004b). En effet, chez des jeunes diplômés d'école d'ingénieur issus des différents types de cursus de bac+2 à savoir BTS/ DUT/ CPGE et DEUG des différences ressortent en termes de salaires entre les diplômés ingénieurs issus de prépas et ceux issus d'autres formations bac +2.

Mais bien évidemment, on entre plus fréquemment en école d'ingénieur en sortant de classes préparatoires ; dans cette étude, *« les premiers cycles universitaires qui ne représentent que 7 % des effectifs en écoles constituent 37,6 % des effectifs de l'ensemble des formations bac+2. La part des STS s'élève à 26,2 % des formations bac+2 au niveau national alors que leurs élèves ne constituent pas plus de 3 % des effectifs d'écoles. Les DUT représentent 20 % des formations bac+2 au niveau national et leurs élèves constituent 11 % des effectifs d'écoles. Enfin, les CPGE qui représentent 57,6 % des effectifs d'écoles ne constituent que 14,2 % des effectifs de l'ensemble des formations bac+2 »* (p. 5).

On constate notamment que les BTS et DUT constituent un contingent d'entrant en école d'ingénieur plus important que les DEUG, et en proportion, ils ont finalement davantage ou au moins autant de chances d'intégrer une école d'ingénieur que les DEUG. Ce qui montre que, si ces formations ont des vocations courtes, pour les bons étudiants, elles peuvent conduire à des études longues et prestigieuses.

---

<sup>1</sup> Centre d'études et de recherches sur les l'emploi et les qualifications.

Au terme de ces constats illustratifs, force est de constater l'enjeu des différences de parcours, en termes de réussite, de poursuite d'études et d'insertion professionnelle.

### **III. Au cœur des inégalités de parcours, les inégalités de choix d'orientation**

La description de l'évolution du système d'enseignement supérieur et de son efficacité qui a précédé fait apparaître clairement deux constats, outre les grandes évolutions et transformations du secondaire et du supérieur dans les cinquante dernières années :

- Le maintien d'inégalités sociales de parcours à travers les générations en dépit des transformations des systèmes de formation. De nouvelles distinctions se matérialisant au sein de niveau de formations démocratisés.
- Les disparités et les finalités différentes qu'il existe entre les différentes instances de formation supérieure.

Ces deux constats en font apparaître un troisième qui est celui de l'enjeu en terme de mobilité sociale des inégalités sociales de parcours, s'ajoutant aux inégalités de réussite.

En effet, l'ampleur de ces inégalités peut relever d'« inégalités des possibles », au sens de Maurin, c'est-à-dire d'opportunités. On sait en effet que les enfants de milieu populaire réussissent moins bien que ceux d'origine sociale favorisée, en particulier en raison d'un cumul années après années de difficultés pour les enfants de milieu populaire constatées dès l'entrée au primaire (Duru-Bellat, 2002). Ce qui fait que les enfants d'origine sociale défavorisée se présentent à chaque palier d'orientation avec moins d'atouts que leurs homologues d'origine sociale favorisée. Mais, les inégalités de parcours peuvent aussi relever, à possibilités équivalentes, d'inégalités de sélection, par les conseils d'orientation, et les instances, à chaque palier (Duru-Bellat et Mingat, 1987). Enfin à possibilités équivalentes, les inégalités de parcours relèvent aussi souvent des inégalités de choix et d'aspirations de la part des élèves et/ou de leur famille, nous le verrons à travers cette section. Ce phénomène de choix relativement moins « ambitieux », à possibilités données, est l'auto-sélection : les familles renoncent d'elles-mêmes à demander les voies scolaires les plus élevées dans la hiérarchie des formations. Cette auto-sélection est quant à elle davantage le fait d'élèves moyens ou faibles et touche très peu les élèves dont le niveau est élevé (Duru-Bellat, Jarousse et Mingat, 1993).

Un dernier facteur pouvant être à l'origine des inégalités de « choix » est aussi l'inégalité de l'offre d'éducation, qu'il s'agisse d'offre d'options au collège ou de celle de formation supérieure dans un bassin d'offre donné.

L'objet de cette section est de faire état de l'ensemble des travaux ayant traité d'inégalités de « choix » à chaque palier d'orientation (5<sup>ème</sup>, 3<sup>ème</sup> et seconde puis à l'entrée dans l'enseignement supérieur), pouvant expliquer le maintien des inégalités de carrière scolaire en dépit de la démocratisation quantitative (chapitre I. 1). En effet, une des pistes explicatives à la non-démocratisation qualitative de notre système d'enseignement avancées par les recherches est celle de la mise en place de stratégie de « distinction » par les choix d'options, d'établissements et de filières par les familles les plus favorisées et informées dans un système qui se démocratise (Goux et Maurin 1997 ; Duru-Bellat et Merle 1997 ; entre autres)

Le caractère cumulatif des inégalités d'orientation et de choix a pour l'enseignement secondaire a été démontré dès les années 1990 (Duru-Bellat, Jarousse et Mingat, 1993). Tentons, par le biais d'une revue synthétique de la littérature de faire l'état des lieux des inégalités de choix d'études sur l'ensemble de la scolarité, du moins de l'entrée au collège à la fin des études supérieures.

## **1. Inégalités de choix dans le secondaire**

Pour soutenir la thèse selon laquelle les inégalités de choix sont plus importantes dans un système démocratisé quantitativement (Prost, 1986 ; Goux et Maurin, 1997) et surtout très diversifié d'un point de vue horizontal (c'est-à-dire à un niveau donné), il suffit de regarder l'ampleur des inégalités de « choix » de langues et d'options au sein du collège unique. Les travaux de la DEP montrent notamment les inégalités sociales de choix de l'option allemand ou latin et leurs conséquences en termes de contexte de scolarisation. (Caille, 1996 ; Cibois, 1996).

Ensuite, les différents paliers d'orientation dans le secondaire ont été analysés, principalement par les chercheurs de l'IREDU et ont mis au jour des inégalités, sociales en particulier, de carrière scolaire, relevant pour bonne partie d'inégalité d'orientation. Ces



inégalités d'orientation étant quant à elles pour moitié dues à l'auto-sélection des familles d'origine sociale défavorisée. Les demandes moins ambitieuses des familles les plus modestes, n'étant pas « revues à la hausse » dans notre système d'orientation, basé principalement sur les vœux des familles<sup>1</sup>, sont ainsi entérinés. Ce constat a été fait pour le palier de fin de 5<sup>ème</sup>, (Duru-Bellat et Mingat, 1988) supprimé depuis, mais auquel se substitue le palier de fin de troisième dont le fonctionnement est similaire<sup>2</sup>. Les chercheurs montraient qu'à ce palier d'orientation les inégalités de choix pèsent autant que celles de réussite scolaire. Donc en d'autres termes, la moitié des inégalités de parcours à ce palier sont dues à des phénomènes d'auto-sélection de la part des élèves issus de familles modestes.

D'autres études de la DEP, portant sur le Panel 1989 et plus récemment sur le panel 1995, montrent aussi ces diversités de demande d'éducation à la fin du collège : les milieux cadres et enseignants demandant de manière systématiquement plus fréquente, à résultats identiques, le passage en seconde générale et technologique (DEP, 2003 ; Grelet, 2005)

**Le fait que, dans le mécanisme d'orientation ce sont les « choix » des familles qui sont avant tout pris en considération (puisqu'ils ne sont pas revus à la hausse quand cela est nécessaire), rend les inégalités sociales d'autant plus légitimes. En effet, les « goûts » et « préférences », de chacun, même s'ils cachent les stratégies des uns et l'absence de stratégie des autres, sont respectés, alors qu'ils n'entraînent pas les mêmes avantages et perspectives. C'est là que l'intérêt de comprendre les facteurs à l'origine des choix inégaux prend toute son ampleur ; il s'agit de l'objet principal de cette thèse.**

Au total, il semblerait globalement qu'à ce stade de la scolarité les inégalités de choix et d'orientation expliquent un tiers des inégalités de carrières scolaires entre enfants de cadres et enfant d'ouvriers (Duru-Bellat, Jarousse et Mingat, 1993), lesquelles différences sociales de choix sont d'autant plus importantes que les élèves sont moyens et moyens faibles ; quand ils sont bons, les inégalités sociales d'auto-sélection sont moins marquées.

---

<sup>1</sup> Pour plus d'informations sur le palier d'orientation en fin de cinquième puis de 3<sup>ème</sup> voir Esquieu et Bertrand, 1996, « L'orientation des élèves au sein de l'enseignement secondaire depuis vingt ans », *revue Education et Formation*, numéro 48, pp 57-70.

<sup>2</sup> En 1991, le palier de fin de 5<sup>ème</sup> a été déplacé en fin de 3<sup>ème</sup> ; mais il s'agit toujours à ce moment là du palier d'orientation proposant la plus grosse distinction au sein du système éducatif puisqu'après les élèves s'orientent et sont orientés vers les voies générales et techniques ou professionnelles.

Ce constat n'est pas une spécificité française : « *Cette importance des inégalités de trajectoire tenant spécifiquement aux choix scolaires – de l'ordre de la moitié – est régulièrement avérée dans la sociologie européenne (cf. par exemple pour la suède Erikson et Jonsson, 2000, pour la Grande-Bretagne, Kerckhoff, Fogeleman et Manlove, 1997). De plus, avec l'expansion des scolarités dans un système qui se complexifie, les inégalités afférentes à l'orientation sont appelées à prendre de plus en plus d'importance.* » (Duru-Bellat et Van Zanten, 2006 ; p.51).

Après ce palier déterminant, puisque c'est là que se fait la distinction entre enseignement professionnel et enseignement général, un autre choix va alors différencier les non sélectionnés (et auto-sélectionnés) se trouvant dans l'enseignement général, en classe de seconde. Il s'agit pour les élèves de « choisir » leur série de baccalauréat, dont on sait l'incidence en termes de parcours dans l'enseignement supérieur (Baillif, 2006).

Différentes études laissent apparaître des inégalités sociales de choix de la série de baccalauréat (Jarousse et Labopin, 1999 ; Le Bastard-Landrier, 2004). Encore une fois, on se rend compte que si des inégalités de réussite différencient les élèves et les divisent en diverses filières, les inégalités sociales de choix semblent quant à elles d'autant plus importantes que l'on monte dans l'échelle scolaire. Si au collège, les choix d'options des familles entraînent de meilleurs contextes d'enseignement (classes et établissements proposant les langues et options choisies), au lycée, les choix d'options (latin, entre autres, qui n'a pas de rapport particulier avec la filière scientifique) toujours socialement marqués sont propices à l'accès aux séries de baccalauréat les plus rentables à l'entrée dans l'enseignement supérieur et notamment la série scientifique. De même, les élèves de milieux populaires maintiennent moins que les autres leur vœu provisoire pour la filière S à l'issue du conseil de classe du second trimestre (Jarousse et Labopin, 1999). Quant à la demande d'orientation en première S elle est aussi systématiquement moins élevée de la part des enfants défavorisés et cela toutes choses égales par ailleurs (Le Bastard-Landrier, 2004).

Au lycée, il n'y a plus, à niveau scolaire en début d'année égal, de différences de réussite en fonction de l'origine sociale, l'essentiel des différences sont donc des différences de choix d'option puis de série de baccalauréat, lesquelles prédéterminent de plus en plus les poursuites d'études. (Duru-Bellat, 2002)

Les différences sexuées que nous n'avons pas encore évoquées jusque-là constituent aussi des inégalités de choix importantes dans le secondaire : dans l'ensemble des travaux sur inégalités de choix que nous avons cités ici, une spécificité des choix des filles est aussi constatée. Si elles ne s'auto-sélectionnent pas à l'entrée en seconde générale elles le font ensuite à l'égard de la filière S et nous le verrons aussi pour l'enseignement supérieur à l'égard des filières les plus sélectives ou « fermées » (Duru-Bellat et al., 1993, Jarousse et Labopin 1999, Lemaire et Caille, 2002 ; Lemaire 2005, Ananian et al. 2005). Cependant, c'est l'auto-sélection à l'entrée en première S qui semble plus avoir une incidence sur l'orientation post-bac qu'une nouvelle auto-sélection lors de l'orientation post-bac. (Baudelot et Establet 1992, Duru-Bellat et al., 1993, Merle 1996b).

De même, des choix différenciés et des aspirations selon l'origine migratoire des familles immigrées et de leurs enfants sont constatés et souvent à l'encontre des choix parfois « attendus » socialement (Zeroulou 1985, Brinbaum 2002, Brinbaum et Kieffer, 2005).

## **2. Inégalités de choix à l'entrée et dans le supérieur**

### *Accès différenciés aux différents types de cursus...*

A l'entrée dans l'enseignement supérieur, peu de recherches en France se sont intéressées aux inégalités de choix. Evidemment, les inégalités de choix qui ont précédé durant l'enseignement secondaire prédéterminent beaucoup les choix des étudiants (Lemaire et Leseur, 2005), mêlant ainsi les différences de choix, à des différences de possibles. Certes, il est aujourd'hui, plus fréquent d'accéder aux CPGE avec un baccalauréat scientifique, mais à série de baccalauréat identique les données récentes de la DEP ainsi que les travaux pionniers de l'IREDU permettent de constater des différences de comportement de bacheliers à l'entrée dans le supérieur et même à baccalauréat identique (Duru-Mingat 1979, 1988, Lemaire, 2004). Les facteurs déterminant le plus l'orientation post-baccalauréat est effectivement le baccalauréat obtenu, puis les résultats à celui-ci ; l'ensemble des études sur la question le démontre (Duru-Bellat et Mingat, 1988 ; Berthelot, 1989 ; Lemaire, 2004, 2005). Mais d'autres paramètres viennent nuancer cette tendance « méritocratique » déjà portée à mal par

l'ampleur de la sélection et de l'auto-sélection en amont, qui sont à nouveau l'âge, le sexe et l'origine sociale. Tout se passe comme si les inégalités de choix se poursuivent et se cumulent, même pour les « rescapés de la sélection et de l'auto-sélection ». Un bachelier S, à l'heure a encore, d'après les données du panel 1995, 2.8 fois moins de chances d'aller en CPGE quand il est de milieu populaire que quand il est de milieu supérieur (Lemaire, 2004). S'agit-il de sélection ou d'auto-sélection ?

### *... Sélection ou auto-sélection ?*

A l'instar de Merle (Merle ; 1996a), sur la base de la comparaison des répartitions des aspirations d'élèves de terminale de différentes origines sociales à aller dans les différentes filières de l'enseignement supérieur et la proportion de ceux y ayant effectivement accès, on peut se faire une idée du poids de la sélection par rapport à l'auto-sélection. En effet, l'accès en CPGE étant le résultat d'une sélection sur une base théoriquement académique, pour vérifier que les inégalités d'accès citées plus haut sont le reflet d'une demande typée - dont nous verrons les raisons ensuite - à résultats donnés, et non d'une sélection, après une demande déjà typée socialement, encore défavorable aux élèves de milieu défavorisé, une comparaison des répartitions de la demande et de l'accès selon le milieu social, peut permettre d'envisager l'ampleur de la sélection et de l'auto-sélection<sup>1</sup>.

Les données dont nous disposons pour cette thèse, et que nous présenterons en détail (chapitre 4), permettent de comparer les proportions, selon le milieu social, des aspirations de futurs bacheliers à celles de leur accès réel dans le supérieur. Plus en détail, les données du Panel 95 de le DEP, ainsi qu'une enquête « jeunes », dans laquelle les élèves du Panel donnent, entre autre leurs aspirations à demander une CPGE, peuvent être comparées à leur accès dont on connaît, à partir d'un autre panel mais pour l'année 2002 le caractère typé socialement par l'étude de Lemaire (2004).

---

<sup>1</sup> Même si ces comparaisons ne départagent pas d'une façon précise la part de la sélection et de l'auto-sélection elles permettent d'en voir l'ampleur surtout à partir de la comparaison de rapport multiplicatifs et logistiques entre des groupes sociaux et des populations « construits » de la même façon.

**Tableau 2 : Sélection socialement marquée en CPGE, bacheliers 2002, S, à l'heure.**

| Population : Bacheliers S (2002) à l'heure ou en avance. |                 |                   |          |   |  |  |
|--|-----------------|-------------------|----------|---|--|--|
|  | Milieu favorisé | Milieu défavorisé | Ensemble | Comparaison additive (différence en points) | Comparaison multiplicative (ratio favorisé / défavorisé) | Comparaison logistique (odds ratio) : (favo CPGE/favo pas CPGE) / (defCPGE/def pas CPGE) |
| Accès CPGE)  | 39,6            | 19,1              | --       | 20,5  | 2,1  | 2,8  |

Le « milieu supérieur » regroupe les chefs d'entreprise, les cadres et les professions libérales, ainsi que les enseignants ; le milieu populaire regroupe les employés et les ouvriers.

*Source : Lemaire (2004) - Données panel de bacheliers 2002.*

**Tableau 3 : Auto-sélection socialement marquée en CPGE, bacheliers 2002, S, à l'heure.**

| Population : Terminales S (2002) à l'heure (sous échantillon des futurs bacheliers). |                 |                   |          |   |  |  |
|--|-----------------|-------------------|----------|---|--|--|
|  | Milieu favorisé | Milieu défavorisé | Ensemble | Comparaison additive (différence en points) | Comparaison multiplicative (ratio favorisé / défavorisé) | Comparaison logistique (odds ratio) : (favo CPGE/favo pas CPGE) / (defCPGE/def pas CPGE) |
| Souhaite faire une CPGE  | 29.94           | 15.26             | 23.25    | 14.8  | 2  | 2.3  |

Le « milieu supérieur » regroupe les chefs d'entreprise, les cadres et les professions libérales, ainsi que les enseignants ; le milieu populaire regroupe les employés et les ouvriers.

*Source : Nos calculs. Données panel 1995 de la DEP, enquête « jeunes », 2002.*

La lecture simultanée des tableaux 2 et 3 permet donc, de manière imparfaite, de constater que si les bacheliers S à l'heure de milieu populaire ont 2.1 fois moins de chances d'être en CPGE que ceux de milieux supérieurs ils sont aussi 2 fois moins nombreux à en faire la demande. Au final, le rapport de chance d'envisager une CPGE est légèrement moins élevé que celui d'y être effectivement admis, ce qui veut dire que la demande semble légèrement moins typée que l'accès. Ce dernier point permet d'apporter 2 nuances. 1/ Même si la demande semble moins typée que l'accès, il s'agit, en fait d'une aspiration et d'une intention de demande et non d'une demande effective. De fait, il est possible qu'une auto-sélection se soit manifestée entre l'intention de demande et la demande réelle. Quoi qu'il en soit, 2/ l'importance de l'auto-sélection (odds ratio = 2.3, tableau 3), au niveau d'une simple intention d'en faire la demande, est cependant assez proche de celle de l'accès véritable en CPGE (odds ratio = 2.8, tableau 2) pour conclure que le phénomène d'auto-sélection semble majoritaire dans l'explication de l'accès socialement différencié.

Il s'agirait donc plutôt, pour l'accès en CPGE, d'une sélection qui, après une auto-sélection socialement marquée aurait tendance à entériner des demandes différentes, de la même manière que cela a été constaté de façon plus pertinente et avec les données adéquates et longitudinales pour les paliers d'orientation antérieurs. C'est en tout cas ce que semblent

démontrer les conclusions du rapport du CNE sur l'université (CNE - 2004) sur l'accès et la sélection en CPGE, entre autres en parlant de la baisse de leur sélectivité ainsi que celle de l'ensemble des filières « fermées » de Bac+2.

**Cet ensemble de travaux montre combien la question des choix d'études et en filigrane celle des aspirations des élèves et de leur famille est primordiale pour comprendre les inégalités de carrières scolaires.** D'autant plus que, les aspirations jouent non seulement sur les choix d'études mais aussi sur la réussite des élèves ; le lien entre aspirations et réussite ayant été mis en évidence dans la littérature anglo-saxonne.

Reste donc à se poser la question de l'origine des aspirations scolaires et des facteurs pris en considération par les élèves pour qu'à caractéristiques et passés scolaires équivalents ils ne fassent pas les mêmes choix par rapport aux filières les plus académiquement sélectives ? La nature du système d'enseignement supérieur avec, certes des logiques disciplinaires permettant cependant des recouvrements, ainsi que la dualité entre les filières « ouvertes » et « fermées » pour des formations dans des disciplines identiques, rend possible des inégalités de choix et de logiques de choix (Berthelot, 1989). Mais pourquoi constate-t-on cette auto-sélection typée de façon récurrente ? S'agit-il de différences culturelles, de différences d'aspirations professionnelles (impliquant de ce fait une rationalité de l'individu effectuant son choix sans faire explicitement un choix rentable en matière d'efficacité interne et externe de la filière), de différences d'informations, d'offre et de moyens économiques ? Nous allons voir comment les modèles théoriques ont permis d'interpréter ces phénomènes ainsi que leurs limites intrinsèques.

Avant cela, il est important de terminer brièvement notre état des lieux des inégalités de choix et de leur cumul progressif par les inégalités de parcours d'étudiants dans le supérieur mis en exergue par quelques travaux.

### ***Les inégalités de choix se poursuivent dans le supérieur***

L'enseignement supérieur étant très diversifié, l'entrée dans différents cursus (Université et CPGE versus le technique court) n'engage pas la même durée, et les mêmes orientations, réorientations, abandons.

Cependant, en DEUG, les études traitant des abandons montrent toujours qu'ils sont aussi socialement typés, à caractéristiques scolaires comparables (notamment Felouzis, 2001).

De même, certaines études se sont intéressées au palier d'orientation suivant et à la poursuite d'études après un bac+2. Avant le LMD, l'adéquation du niveau de sortie des filières technologiques courtes avec celui des CPGE et du DEUG, faisait qu'on pouvait envisager les poursuites d'études après chacune de ces filières. Il est par exemple possible, pour des bons élèves de tous ces cursus, d'intégrer une école d'ingénieur, ou du moins d'entamer l'accès. La réussite en école d'ingénieur, passée cette sélection et/ou auto sélection n'étant pas empreinte des cursus antérieurs (Adangnikou, Duru-Bellat et Kieffer, 2003).

Les quelques recherches s'étant intéressées à la poursuite d'études après un bac+2, et principalement après une filière de technique court (BTS ou DUT), montrent qu'il y a encore des biais sociaux qui jouent sur la poursuite d'étude. Dans le contexte socio-économique actuel de difficultés d'insertion professionnelle et de chômage, la tendance est à la poursuite d'études de plus en plus fréquente et cela, même après les filières professionnelles que sont les BTS et les DUT, à finalité courte.

En effet, les poursuites d'études passent de 25% après un BTS et de 38% après un DUT en 1984 à respectivement 39% et 63% en 1992. Elles ont surtout lieu à l'université en 2<sup>nd</sup> et 3<sup>ème</sup> cycles ainsi qu'en écoles de commerce et d'ingénieur (Cahuzac et Plassard, 1997 ; Gendron, 2000). Or ces poursuites, si elles sont de plus en plus fréquentes le sont aussi quasi systématiquement plus souvent chez les étudiants d'origine sociale favorisée, et cela « toutes choses égales par ailleurs » (Cahuzac et Plassard, 1997).

Toutes ces inégalités de choix témoignent de leur importance dans les inégalités aussi bien sociales, ethniques ou sexuées de parcours scolaires et par voie de conséquences de mobilité sociale. En effet, nous avons vu que les diplômes et niveaux de sortie du système éducatif joue de manière significative sur l'insertion professionnelle et le salaire, même si nous savons qu'ils expliquent qu'une partie de la position et de la mobilité sociale (Duru-Bellat 2002, 2006). Après ce constat, du caractère essentiel des différences de choix et d'aspiration sur les parcours, il reste donc à revenir sur les interprétations théoriques qui ont été faites de ces différences dans le chapitre suivant.

## **Conclusion du chapitre 1**

*La démocratisation du primaire puis du secondaire a fait qu'on est passé d'un système dual d'enseignement constitué de filières étanches - et critiqué, pour cela, dans les années 70 comme ayant été responsable de la reproduction des inégalités sociales (Baudelot et Establet, 1971) - à un système unique (Merle, 2002), dont la sélection n'est plus monétaire mais théoriquement « méritocratique ». Aujourd'hui, la démocratisation de l'accès au baccalauréat et à l'enseignement supérieur et globalement l'élévation du niveau de formation semble toujours cacher, par la diversité des options, séries, et filières, des inégalités (sociales) d'accès à des cursus différenciés. La démocratisation du baccalauréat a surtout conduit à développer parallèlement à l'enseignement professionnel, une « filière » technique constituée des baccalauréats techniques et des BTS à côté de la filière traditionnelle générale et, a fortiori, scientifique suivie de CPGE et « écoles ». Au terme de cette analyse, nous pouvons dire que la démocratisation qui ne s'est faite que par l'allongement du niveau de scolarité via la massification n'a pas réduit les inégalités sociales à niveau scolaire donné. Elles demeurent cachées de façon plus subtiles par des différenciations scolaires et des orientations différentes. En effet, les « exceptions » scandinaves qui ont réduit leurs inégalités sociales à l'école, ont des systèmes moins différenciés et aussi, c'est un autre point, ont réduit les inégalités dans leur société en général (Erikson et Jonsson, 2000 ; Duru-Bellat, 2002). A la distinction explicite et financière du siècle dernier, semble aujourd'hui se substituer en France un système où se mêle à la méritocratie une distinction basée sur les choix inégaux, légitimant en partie les inégalités sociales, puisque résultant théoriquement des goûts et des possibilités de chacun.*

*A la fin de ce chapitre, même si le premier ensemble de facteurs jouant sur la demande d'éducation est constitué des « caractéristiques scolaires » intégrant quant à elles les inégalités de réussites et aussi (et surtout) les différentes séries et options prédéterminantes, force est de constater que les différences de choix sont typés socialement, sexuellement et culturellement. Les élèves d'origine sociale défavorisée choisissent fatalement, à résultats équivalents, les options, séries, filières les moins « rentables ». Est-ce par goût ? Par (absence de) stratégie ? Que nous disent les différentes théories sur cette question des inégalités de choix ? Leur cause est-elle toujours extérieure à l'école et aux*



*différentes « expériences scolaires » ? Dans les chapitres 2 et 3, nous tenterons de répondre à ces questions.*

## **CHAPITRE 2 : L'APPORT DES THEORIES SOCIOLOGIQUES A LA COMPREHENSION DES INEGALITES D'ASPIRATIONS ET DE CHOIX SCOLAIRES ET LEURS LIMITES.**

Le chapitre 1 nous a permis de décrire le contexte dans lequel nous situerons notre travail empirique, lequel sera en partie au service de la compréhension des inégalités et de la persistance des inégalités en éducation en dépit des politiques de démocratisation et d'ouverture dans les pays occidentaux. En effet, le constat fait dans le chapitre 1 montre que les inégalités sociales d'accès à l'enseignement et en particulier aux niveaux les plus élevés (certaines séries de baccalauréat, puis certaines filières d'enseignement supérieur) perdurent (Selz et Vallet, 2006 ; Baillif, 2006). Ces inégalités sociales à partir de l'enseignement secondaire se constituent, en plus d'inégalités sociales de réussite, dès les plus bas niveaux d'enseignement, d'inégalités de choix d'études. Ces inégalités de choix se cumulent à chaque palier d'orientation. Si bien qu'au final, les inégalités de choix ou d'aspirations<sup>1</sup> expliquent entre un tiers et la moitié des inégalités éducatives (Duru-Bellat, 2002). Face à de tels constats, récurrents depuis les années 60, économistes et sociologues se sont penchés sur la question de l'origine des choix d'études et des aspirations scolaires et arrivent à des modèles divergeant. Si la sociologie a longtemps été assez déterministe, cette perspective perd de son poids et, à l'instar des économistes, on met aujourd'hui davantage l'accent sur l'acteur et ses stratégies.

---

<sup>1</sup> Nous définissons dans ce travail les aspirations par les choix scolaires et les projets d'avenir des élèves dans le système scolaire.

En effet, les travaux sociologiques portant sur les aspirations se sont surtout en France situés dans le cadre de la sociologie de l'éducation<sup>1</sup> ; en particulier dans celui des modèles de Bourdieu et surtout de Boudon. Ces deux modèles se situent chacun à l'opposé de la distinction classique de la sociologie entre holisme et individualisme. En effet, on oppose classiquement à la sociologie holiste Durkheimienne celle de Weber puis à l'individualisme méthodologique dont l'un des fervents défenseurs en France est Raymond Boudon, opposé, dans le champ de l'éducation en particulier à Pierre Bourdieu. La distinction qui est la leur, ou du moins ce qu'on en retient, est celle qui est d'expliquer les régularités sociales et culturelles observées par les poids des structures sociales ou celui de la somme de comportements d'individus « rationnels ». En matière d'aspirations scolaires et professionnelles, les différences sociales en particulier, mais aussi sexuées et culturelles évoquées précédemment peuvent à la fois s'interpréter par les deux modèles. Nous évoquerons donc dans un premier temps ces deux modèles en illustrant par des exemples concrets les cas d'application des deux points de vue. L'interprétation quasi systématique des mêmes phénomènes par les deux modèles révèle à la fois leur faiblesse mais aussi leur pertinence et leur complémentarité. Ne sachant pas trancher entre ce qui – à l'instar de la question de la primauté de la poule et de l'œuf – de la structure structurante ou de l'agrégation de comportements rationnels individuels explique les régularités observées, nous tirons les enseignements des modèles présentés à l'interprétation des phénomènes observés.

Les processus décrits dans ces deux modèles sont riches d'enseignement pour qui veut essayer d'interpréter les faits, tout comme d'autres travaux notamment dans le champ de la psychologie sociale que nous évoquerons à la fin de ce chapitre. Si chacun de ces processus permettent d'interpréter des phénomènes se situant au niveau de l'élève, nous serons, cependant contraints de constater que les variables contextuelles et inhérentes au contexte scolaire en particulier ont été très peu mises en évidence pour expliquer les inégalités de choix ; or, elles peuvent aussi être envisagées à travers le prisme de ces modèles théoriques.

---

<sup>1</sup> En effet, en sociologie en France, hormis des travaux ethnographiques de Chombart de Lawe, peu de travaux se sont intéressés aux origines des aspirations plus traitées par les psychologues. C'est en sociologie de l'éducation que cette notion est importante, on parle d'aspirations scolaires et professionnelles s'apparentant aux choix d'orientation ou demande d'éducation (Brinbaum, 2002) ; lesquels choix scolaires pouvant être à l'origine des inégalités de parcours. C'est ce dont il s'agit dans cette thèse.

## **I. L'explication du poids de l'origine sociale**

Les inégalités sociales de parcours décrites dans le chapitre I et plus particulièrement les inégalités de choix d'orientation se cumulant aux inégalités sociales de réussite et leur persistance dans les niveaux les plus élevés du système d'enseignement (lycée et enseignement supérieur), en dépit de son « ouverture », sont la conséquence de deux phénomènes conjoints :

- la nature diversifiée du système éducatif à ces niveaux dans un ensemble de séries de baccalauréat et de type de cursus d'enseignement supérieur hiérarchisés.
- Le principe de « libre choix » des familles et des élèves qui régit le système à chaque palier d'orientation ou à chaque moment clé – car non sans conséquence sur le reste de la scolarité - tels que les choix d'options.

De fait, et nous l'avons clairement décrit, au-delà des inégalités sociales précoces de réussite au primaire et au collège, dont ce travail n'est pas l'objet, *« des inégalités de « demande » se manifestent, à réussite comparable, à chaque fois qu'un choix est à faire, si bien que les inégalités sociales ne s'estompent pas avec le temps mais se cumulent. Au total plus on s'élève dans la scolarité, plus les inégalités sociales de réussite s'effacent devant les inégalités d'orientation. (...) De plus, avec l'expansion des scolarités dans un système qui se complexifie, les inégalités afférentes à l'orientation sont appelées à prendre de plus en plus d'importance. »* (Duru-Bellat et Van Zanten, 2006) p. 51.

Face au constat d'inégalités de choix scolaires et de parcours et d'accès à certains niveaux ou à certaines filières à l'intérieur de ces niveaux, la sociologie de l'éducation a produit des modèles théoriques interprétatifs. Ce sont ces modèles théoriques que nous nous proposons de décrire ici en essayant de pointer leur pertinence et leur complémentarité plutôt que leurs différences ; enfin nous évoquerons leurs carences et leurs inadéquations avec certains constats empiriques, qui en conséquence les remettent en cause.

## **1. Bourdieu : le poids des structures sociales et de l'habitus**

Dans la lignée classique de la sociologie qui, depuis Durkheim cherche à expliquer le poids de la structure sur les conduites des individus et sur les valeurs menant à ces conduites, l'origine des aspirations en général et des aspirations scolaires et professionnelles en particulier, est considérée, surtout dans la sociologie américaine comme le résultat de processus normatifs et d'interactions au sein du groupe social de référence (Hyman, 1953). La mise en évidence d'inégalités sociales d'aspirations scolaires y est faite dès 1953 (Sewel et al., 1953). En France, des constats similaires accompagnent les constats d'inégalités sociales de réussite. En effet, des inégalités sociales d'aspirations scolaires et de choix d'orientation ont été mises à jour empiriquement dans l'enquête de l'INED<sup>1</sup>. Girard et Bastide, dès 1963 constatent que les différences d'orientation sont liées aux aspirations des parents et à leurs visions de l'avenir « *En réalité, les différences d'orientation prises par les élèves appartenant aux divers milieux, à réussite scolaire équivalente, sont fonction des désirs des parents, de leur niveau d'aspiration, ou de l'idée qu'ils se font de l'avenir de leurs enfants.* » p. 443 ; lesquelles étant typées socialement : « *Les visées des familles reproduisent en quelque sorte la stratification sociale* » p. 443.

Dans le cadre de la théorie de la Reproduction, Bourdieu et Passeron qui tentent d'expliquer les parcours différenciés, voir les relégations quasi-systématiques des enfants de milieux populaires à l'école, accorderont une place à l'interprétation des inégalités d'aspirations scolaires et professionnelles. En effet, on retiendra de la démonstration empirique faite sur les étudiants dans les Héritiers surtout l'explication des inégalités sociales de réussite scolaire par l'« héritage culturel », différent selon les classes sociales. Celui-ci étant selon les classes sociales plus ou moins propices à la réussite car plus ou moins proche des normes d'excellence scolaires (Bourdieu et Passeron, 1964, 1970). De fait l'école « indifférente aux différences » - nous reviendrons sur cette représentation de l'école – traite de façon égale des élèves inégaux et les « met » en échec. Mais les inégalités de réussite scolaire sont aussi générées par des mécanismes liés « aux dispositions » des individus envers l'école.

---

<sup>1</sup> INED, Population et enseignement, 1970, Paris, PUF. Cette étude fut une des premières études de grande ampleur sur la réussite des élèves et qui révéla la sélection sociale à l'école dès le primaire. Elle démontra des inégalités de réussites et aussi de choix scolaires liés aux désirs des familles (Girard et Bastide, 1963)

En effet, l'« Habitus »<sup>1</sup> de classe, hérité au même titre que le capital culturel, dicte aux individus leurs actions de façon inconsciente jouant sur leurs goûts, leurs valeurs et leurs représentations d'avenir. L'habitus est évidemment structuré socialement, de fait, la culture sociale de référence, via l'habitus, tel une matrice de conduite, joue sur leurs goûts, leurs préférences et donc sur les aspirations scolaires des familles et des élèves, leurs représentations de l'école et de l'avenir : « *Les attitudes des membres des différentes classes sociales, parents ou enfants, et tout particulièrement les attitudes à l'égard de l'école, de la culture scolaire et de l'avenir proposé par les études sont pour une grande part l'expression du système de valeurs implicites ou explicites qu'ils doivent à leur appartenance sociale.* » (Bourdieu, 1966, p.330). Le fait qu'il résulte de la socialisation primaire et son caractère « durable »<sup>2</sup> rend la sociologie de Bourdieu de fait assez déterministe, du moins à cette époque là.

De même, toujours via l'habitus, plus qu'une formation des préférences structurées par la culture de classe, telle que les goûts, les aspirations scolaires et les projets d'avenir seraient également une intériorisation de la réalité objective et donc des possibles (Bourdieu, 1966, 1974) . Tout se passe comme si de façon intuitive les élèves ou leurs familles ajustaient leurs attentes en fonction de ce que leur condition ou leur classe sociale leur permet : « *si les membres des classes populaires et moyennes prennent « la réalité pour leurs désirs », c'est que en ce domaine comme ailleurs, les aspirations et les exigences sont définies dans leur forme et leur contenu par les conditions objectives qui excluent le souhait de l'impossible. Dire, à propos des études classiques dans un lycée par exemple « ce n'est pas pour nous » c'est dire (...) à la fois une impossibilité et un interdit.* (Bourdieu, 1966, p331). Cette idée de l'intériorisation implicite des possibles ou « causalité du probable » sera de fait, le 2<sup>ème</sup> mécanisme par lequel se constituent les inégalités de parcours scolaires puisqu'il constituera en plus des préférences culturelles, des aspirations différentes qui viendront au moment de l'orientation s'ajouter aux inégalités de réussite comme l'ont montré, au préalable, les constats empiriques de Girard et Bastide.

---

<sup>1</sup> Habitus : P. Bourdieu nomme l'habitus, système de valeurs implicites, imposées et profondément intériorisées très tôt par la socialisation familiale dans le milieu social d'origine.

<sup>2</sup> Il définira plus précisément ce concept par la suite comme un « *système de dispositions durables et transposables, structures structurées prédisposées à fonctionner comme structures structurantes, c'est-à-dire en tant que principes générateurs et organisateurs de pratiques et de représentations* » (Bourdieu, 1980).

L'individu, l'élève, l'étudiant fait donc des choix en fonction d'ambitions elles-mêmes relatives à des modèles sociaux qui sont familiers à son entourage et à son milieu social de référence. De fait, les projets des étudiants et leurs ambitions sont également relatives à une mobilité sociale escomptée, mais chez Bourdieu de façon inconsciente<sup>1</sup>, et relative à la place qui est la leur dans l'échelle sociale. Sur ce point, nous verrons que l'interprétation faite par Bourdieu se rapproche de celle de Boudon (1973) qu'il développera cependant justement en réaction et en rejet du caractère « déterministe » des théories de l'héritage culturel et de l'habitus. Ce qui sera implicite, inconscient ou structuré par un habitus et de fait déterminé chez Bourdieu, sera chez Boudon (1973) le résultat d'un choix conscient, rationnel et même stratégique.

**Enfin on retiendra surtout chez Bourdieu les processus à l'origine des actions différenciées :** socialisation, habitus et/ou représentations sociales (car le concept de représentation sociale en est très proche) toujours d'actualité dans la recherche en éducation pour interpréter des phénomènes se situant également au-delà de la stricte différence de classe sociale. Les différences garçons /filles ou plus récemment entre population d'origine migratoire différente sont sans doute, pour partie le résultat de ces processus.

Nous adresserons une critique majeure à la théorie de la Reproduction, qui de notre point de vue en constitue la limite essentielle, c'est le fait que le système d'enseignement y soit considéré comme neutre, puisque traitant tous les élèves de façon « égale ». C'est essentiellement ce que Bourdieu et Passeron reprochent à l'école : « l'indifférence aux différences », les différences se constituant en dehors de l'école. **C'est la seule prise en compte du milieu social et essentiellement familial dans l'analyse des processus conduisant aux inégalités sociales de réussite que nous considérons comme une limite essentielle.** La réalité concrète des situations de scolarisation est, en conséquence, assez éloignée de la vision abstraite du système d'enseignement dépeinte dans les Héritiers et la Reproduction.

---

<sup>1</sup> L'habitus permet aux agents, sans que ceux-ci n'aient besoin d'entreprendre une réflexion « tactique » consciente, de répondre immédiatement et sans même y réfléchir, aux événements auxquels ils font face. Dans le sens pratique, (1980) il insiste, dans une critique de la théorie de l'acteur rationnel, sur le fait que les agents ne calculent pas en permanence, en cherchant intentionnellement à maximiser leur intérêt selon des critères rationnels explicites.

## **2. Boudon, Les économistes, et le modèle de l'acteur rationnel**

### *De la théorie du capital humain...*

Dans une toute autre perspective, les économistes, tout comme les psychologues, ont tendance à percevoir le comportement humain de façon générale, universelle et par delà les groupes sociaux : ils essaient de définir une logique d'action commune à tous les individus, quels que soient leur classe sociale ou leur genre, basée sur la rationalité, l'investissement et la rentabilité de celui-ci en terme d'utilité. De fait, les économistes de l'éducation ont donc tendance à expliquer les logiques de choix individuels et de « demande » d'éducation par une conduite rationnelle et commune à tous basée essentiellement sur la rentabilité monétaire du capital humain dans lequel on investit (Becker, 1964). Ainsi, l'élève et sa famille sont des agents économiques consommateurs d'école, et de formation. Leur demande d'éducation, puisqu'elle occasionne des coûts, doit être, selon le principe de tout investissement, rentable. En suivant telle ou telle formation, ils espèrent occuper par la suite un emploi mieux rémunéré du fait des compétences (ou capital humain, incorporé en partie durant les études). De ce fait, avant de formuler un choix d'orientation, ils observent les coûts occasionnés par la formation (coût direct et coût d'opportunité) ainsi que sa durée. Ensuite ils comparent ces coûts aux bénéfices escomptés par cette formation, afin de considérer l'investissement comme rentable ou non. Les agents économiques consommateurs d'éducation font donc des choix de manière rationnelle en ne prenant en compte que la rentabilité. De fait, pour Becker, l'éducation se poursuit tant qu'elle est rentable.

### *... A la théorie de l'acteur rationnel*

S'inspirant de ce modèle mais, fort du constat d'inégalités sociales, Boudon (1973), qui s'oppose à la thèse selon laquelle ces inégalités peuvent être le résultat d'un déterminisme culturel, développe un modèle de choix éducatif qui part de l'acteur et intègre une dimension sociale. Il part du constat de Keller et Zavalloni (1964) selon lequel les différences d'aspirations socialement marquées ne sont pas le fait d'aspirations moins élevées mais le résultat d'aspirations relatives à la position dans l'échelle sociale. Tout comme les



économistes, Boudon considère l'acteur comme un agent doté d'une rationalité à l'origine de ses choix<sup>1</sup>. En effet, les régularités sociales observées, ne sont pas liés à une demande d'éducation plus faible dans les groupes sociaux défavorisés du fait d'une moindre valorisation de l'éducation et à une intériorisation des possibles, mais sont le résultat d'agrégation de comportements individuels dont l'ambition est à mesurer relativement à la position sociale. Un enfant d'ouvrier n'aura pas « besoin » de faire des études trop longues et trop prestigieuses pour se retrouver au terme de sa scolarité dans une position sociale supérieure à celle de ses parents ; alors qu'un enfant de cadre ou un fils de médecin, aura des exigences supérieures pour atteindre une situation sociale au moins égale à celle de ses parents. Dans cette théorie, il y a un postulat selon lequel les gens cherchent une mobilité sociale ascendante ou du moins un maintien de la position dans l'échelle.

Ce postulat semble constaté dès 1978, puisqu'il semblerait qu'en terme de mobilité intergénérationnelle, chacun vise le niveau juste supérieur à celui de son père ; et rarement plus haut (Rousselet, 1974, cité par Duru-Bellat, 1988). Plus récemment cependant, certains constats ne corroborent pas toujours. En effet, une fois dans l'enseignement supérieur, les « étudiants », tels un « nouveau groupe social » semblent aspirer à des idéaux (de vie professionnelle et sociale) qui sont assez proches, indifféremment du milieu social d'origine. Si bien que la distance entre le genre de vie visée et le milieu d'origine est plus élevée chez les étudiants de milieu populaire que chez les jeunes cadres (Galland et al., 1995). Ces aspirations proches sont-elles le résultat d'une socialisation à l'université ? La situation dans la hiérarchie du système d'enseignement annulerait-elle celle dans l'échelle sociale ? Dans ce cas on se situerait néanmoins dans une logique d'aspirations « rationnelles » compte tenu d'une situation donnée, situation relative à la position et à l'environnement scolaire plus qu'à la position sociale. Le caractère dynamique de la position de laquelle découle le contexte

---

<sup>1</sup> A travers l'habitus, Bourdieu, s'opposera à cette conception de l'acteur calculateur à la recherche de son intérêt. Même si le poids de la structure y apparaît moins fort que dans *la Reproduction*, dans *le Sens pratique*, rendant quelques fois sa théorie de l'action assez proche de celle de Boudon dans les faits, Bourdieu insistera sur le fait que l'habitus incorporé par chacun est le principe générateur des conduites et des choix, et qu'en conséquence elles ne sont nullement le résultat d'un calcul rationnel. C'est en refusant ce principe d'abord qu'il cherchera un compromis entre structuralisme et rationalité individuelle, ce qui apparaît très clairement dès 1974 « *Faute de reconnaître autre chose que différentes variantes de l'action rationnelle ou de la réaction mécanique à une détermination (...), on s'interdit de comprendre la logique spécifique de toutes les actions qui sont raisonnables sans être le produit d'un dessein raisonné ou, à plus forte raison, d'un calcul rationnel; habitées par une sorte de finalité objective sans être consciemment organisées par rapport à une fin explicitement constituée; intelligibles et cohérentes sans être issues d'une intention intelligente et d'une décision délibérée; ajustées au futur sans être le produit d'un projet ou d'un plan.* » (Bourdieu, 1974, p 3)

décisionnel ne semble pas avoir été pris en compte par Boudon. Cependant, même si le genre de vie visée diffère peu parmi les étudiants, universitaires seulement dans l'étude de Galland et al. (1995), leurs parcours et choix d'étude à l'issue du premier cycle restent typés socialement, on l'a vu dans le chapitre 1.

Quoi qu'il en soit, la spécificité de ce modèle est donc d'intégrer la logique de mobilité sociale sur la perception du rendement de l'investissement éducatif. En ayant au préalable présupposé que « *la hiérarchie des niveaux scolaires est, en tout état de cause, perçue comme liée, de manière ordinale, à la hiérarchie des positions sociales* » (Boudon, 1973 : Ed. 1979 p. 106). Dans cette logique c'est la position sociale de l'acteur rationnel qui va jouer sur tous les paramètres de la décision éducative ; décision qui se situe essentiellement chez Boudon en terme de choix verticaux : poursuivre ou non ses études : « *s'arrêter à e ou non* », « *s'arrêter à d ou non*, ..., « *s'arrêter à b ou non* ». » (Op. Cit. p. 107). Ces paramètres sont donc, à l'instar de l'investissement éducatif décrit par les économistes, le rendement (ou utilité), les coûts et les risques liés à la poursuite d'études. La position sociale donc pèse sur chacun de ces paramètres servant à faire un arbitrage rendement / risque rationnel. Relativement parlant les familles de milieux populaires vont sous-estimer les bénéfices en terme de mobilité sociale, vont également, toujours relativement parlant aux moyens dont ils disposent, surestimer les coûts et les risques liés à l'investissement éducatif.

Les travaux récents et internationaux ont plus eu tendance à se situer dans ce paradigme que dans celui de l'habitus, ne serait-ce que pour la part d'initiative et d'indépendance relative qui y est donné à l'acteur. Cependant, si ce modèle peut convaincre pour expliquer des différences de « choix verticaux », c'est-à-dire poursuivre ou non à l'issue de la scolarité obligatoire par exemple ou à l'entrée dans l'enseignement supérieur sur la durée d'études envisagées, on peut toujours se demander comment interpréter des différences qualitatives à niveau donné, c'est-à-dire les différences sociales constatées à l'entrée en CPGE par exemple ? S'agit-il aussi toujours de stratégies d'acteurs où de goûts, et de l'intériorisation de l'interdit et du possible ?

Dans un contexte récent de démocratisation de l'enseignement, accompagné de diversification des filières et du maintien d'inégalités qualitatives d'accès à l'éducation, comme nous les avons constatées dans le chapitre 1, Breen et Goldthorpe (1997), se réclamant du modèle du choix rationnel « *using a rational approach (...) we do not, therefore, invoke*

'cultural' or 'normative' differences » (p. 265), vont y ajouter la dimension de « stratégie de distinction qualitative » à chaque niveau donné. Laquelle n'apparaissant pas de façon très explicite dans le modèle de Boudon de 1973. En effet, dans le modèle de Breen et Goldthorpe, la recherche de distinction et de prestige à chaque niveau donné est aussi, pour garantir l'ascension sociale, considéré comme un investissements éducatif dans lesquels les paramètres de décisions sont relatifs à la position de référence et aux ressources. Tout se passe comme si à l'intérieur des niveaux les distinctions « horizontales » ont des enjeux « verticaux ».

Mais dans le cas de distinction qualitative, posséder un capital culturel n'est-il pas un atout majeur pour dénicher les informations qualitatives sur le système, ses filières et ses enjeux ? ce point semblerait même dans le cas de stratégie donner un sens aux théories de l'héritage culturel.

Quoi qu'il en soit aujourd'hui la sociologie contemporaine et internationale se situe plus dans ce paradigme de l'acteur rationnel même si empiriquement des constats invitent à le relativiser de la même façon que d'autres constats invitent à relativiser aussi le modèle de Bourdieu.

**Finalement, nous retiendrons de ce modèle, comme nous l'avons fait pour le modèle de Bourdieu et le principe de l'habitus, surtout les processus à l'origine des différences de choix éducatifs selon les milieux sociaux, à savoir essentiellement le principe de rationalité, la recherche de l'intérêt et d'une certaine mobilité relative.** Cette mobilité recherchée est à l'origine d'une perception différente des coûts et des risques et d'un investissement d'autant plus important que le risque de perdre sa position est élevé, y compris en terme de stratégie de distinction qualitative (Breen et Goldthorpe, 1997). Sans entrer plus en détail sur ce modèle, **nous adresserons cependant la même limite que nous avons trouvée dans la sociologie de Bourdieu et Passeron, à savoir le faible impact du contexte scolaire dans lequel se situe l'élève au moment d'effectuer des choix.**

Après avoir souligné les limites de ces 2 modèles, nous retenons donc les processus intéressants qu'ils mettent en évidence mais regrettons le caractère trop centré sur l'origine sociale individuelle. Finalement qu'en est-il au vu des tests et des résultats empiriques ? Un

tel débat sur les processus à l'œuvre à l'origine des choix individuels n'ignore-t-il pas la portée explicative d'autres facteurs, relatifs à l'école et au contexte scolaire notamment ?

### **3. Théorisations autour des effets l'origine sociale : les limites des modèles et de leur opposition :**

#### *Acteur rationnel limité ou agent structuré par un habitus ?*

Les théories veulent expliquer et interpréter les faits : Bourdieu, (1966), affiche clairement cette prétention : « *Mais il ne suffit pas d'énoncer le fait de l'inégalité devant l'école, il faut décrire les mécanismes objectifs qui déterminent l'élimination continue des enfants des classes les plus défavorisées* » p. 225.

Mais la réciproque est vraie, si les constats de régularités statistiques méritent explication et interprétation théorique, les théories méritent, elles aussi, ensuite d'être testées empiriquement, ou du moins les processus qu'elles décrivent. Car « *Elles n'ont de valeur que si leur pouvoir explicatif est régulièrement avéré* » (Duru-Bellat, 2002, p.177)

Si la sociologie américaine tente de s'appuyer sur des constats venant de la psychologie ou de la psychologie sociale pour expliquer le poids du groupe sur les individus, Bourdieu va beaucoup émettre de présupposé, de même que Boudon s'appuyant sur nombre de postulats venant de l'économie. En France, ces théories, celle de la reproduction notamment, ont eu un impact fort et convainquant. « *Elle a fourni un cadre peu questionné de l'activité de génération de sociologues cherchent davantage à illustrer la réalité de la Reproduction qu'à véritablement tester la théorie elle-même.* » (Duru-Bellat, 2002 : p177).

De fait, ces modèles, celui de la Reproduction, tout comme celui de l'acteur rationnel ont été très peu testés empiriquement en France. Ils ont été confrontés à des tests empiriques à l'étranger, notamment sur les choix scolaires, en Grande Bretagne notamment par Gambetta (1987) sur des données italiennes concernant l'entrée à l'université ou non et plus récemment par Sullivan (2000) sur des jeunes de 16 ans.

Ces tests révèlent globalement que les modèles ne sont jamais exclusifs pour interpréter les faits. Se conjuguent à la fois des « *push factors* », pour reprendre l'expression de Gambetta, c'est-à-dire du déterminisme social et des « *pull factors* » ou des anticipations de la situation future fonction de la situation présente. Autrement dit, au-delà de la dichotomie entre holisme et individualisme les individus font des choix empreints de rationalité tout en émettant des préférences, lesquelles relèveraient de la socialisation par le milieu social, familial et autres ?

Au terme d'une mise en regard de 25 ans de travaux empiriques et des modèles théoriques en question, il semblerait que l'on puisse, pour la France, tirer les mêmes conclusions (Duru-Bellat, 1998, 2000, 2002) : « *De fait on ne saurait véritablement trancher entre ces 2 modes opposés d'explication : chez un même individus, des considérations de type cout/avantage peuvent jouer à un premier niveau d'alternatives (études courtes/longues), et à des considérations de type préférences ou valeurs jouer au niveau plus fin d'une spécialité. Ou réciproquement : on peut exclure tel type d'études parce qu'il n'apparaît pas envisageable (« c'est pas pour nous »), et adopter un comportement rationnel pour choisir au sein des filières qui font partie des possibles.* » (Duru-Bellat, 2002 p 190).

**C'est donc dans cette perspective que nous situerons notre recherche, sans forcément trancher, nous tenterons de tirer les enseignements de ces modèles interprétatifs complémentaires, et des processus qu'ils décrivent : socialisation dans le milieu, et indépendance et rationalité compte tenu de ressources inégales et de la position relative dans l'échelle sociale. Ces processus permettant de façon complémentaire d'interpréter les inégalités sociales mais aussi les inégalités de choix se situant dans un contexte et de fait pouvant relever d'autres facteurs individuels et également contextuels.**

### ***Un débat idéologique trop centré sur l'influence de l'origine sociale***

C'est en effet une autre des limites que nous voulons adresser à ces 2 modèles interprétatifs : bien qu'il aient chacun décrit des phénomènes agissant à des niveaux micro et macro, on déplorera le caractère exclusif qu'ils donnent à leur interprétation, et des facteurs explicatifs à l'origine des phénomènes. Bien évidemment, nous sommes consciente de

l'apport de ces interprétations et du caractère nécessairement schématique d'une théorie, mais force est de constater que cette confrontation idéologique a eu pour conséquence de monopoliser le débat autour de l'influence de l'origine sociale, de dichotomiser la compréhension des phénomènes, et de minimiser les effets d'autres facteurs pouvant jouer sur les choix des élèves, tels que l'environnement scolaire concret où évolue l'élève pouvant également, on le verra, dans le prochain chapitre, avoir des conséquences en terme de socialisation et de « situation » présente jouant sur les choix des individus.

De même, d'autres caractéristiques individuelles semblent exercer une influence directe ou indirecte sur les aspirations les choix scolaires et les projets d'avenir, telles que le genre ou l'origine migratoire que nous avons évoquées dans le chapitre 1 (Chapitre 1 – III). C'est aussi le cas pour un certain nombre de facteurs psychosociaux tels que l'estime de soi ou la perception de sa valeur qui jouent directement sur les projets et à la fois peuvent servir de variables cachées à l'origine d'effets du genre par exemple ou du contexte, nous y reviendrons.

C'est pourquoi nous finirons ce chapitre par une revue rapide des autres facteurs individuels jouant sur les choix avant d'aborder en détail dans le chapitre 3 pourquoi il est nécessaire de prendre en compte le contexte scolaire des élèves, au-delà de leurs caractéristiques individuelles, pour comprendre les inégalités de choix.

## **II. D'autres facteurs individuels jouent sur les aspirations**

Nous allons nous intéresser brièvement ici à des facteurs qui feraient l'objet - tant leurs influences sur les choix d'études et la réussite scolaire sont spécifiques et complexes - de plus d'une thèse chacun. Ce qui a été le cas : de nombreux travaux ont porté sur les différences garçons - filles, ou sur la spécificité des parcours de jeunes issus de l'immigration. Il en est de même pour le « rapport à l'école » ou pour des facteurs psychosociaux tels que l'estime de soi. De ce fait, nous n'évoquerons ici que de façon sommaire l'existence de ces facteurs « individuels » sur les choix d'étude.

En effet, ce travail sur les inégalités de parcours, sur les inégalités sociales en particulier ; la spécificité est d'appréhender en quoi le contexte scolaire peut y contribuer. Nous nous centrons donc l'étude empirique sur le poids des variables sociales, scolaires et contextuelles essentiellement.

Cependant, pour appréhender des inégalités contextuelles il est nécessaire de prendre en considération également le maximum de facteurs jouant au niveau individuel ; ils feront donc l'objet de cette section, car ces facteurs seront « contrôlés » dans nos modèles parmi l'ensemble des variables individuelles.

De même certains de ces facteurs peuvent être liés les uns aux autres, tels que l'estime de soi et les choix moins ambitieux des filles par exemple ; c'est ce que nous nous proposons d'explorer brièvement ici.

### **1. L'origine migratoire joue au-delà de l'origine sociale**

Les travaux qualitatifs précurseurs, dans le contexte français, de Zéroulou en 1988, démontraient que la réussite exceptionnelle que l'on pouvait constater pour certains enfants issus de l'immigration était en partie attribuée à des attentes spécifiques de leurs familles ; ils ont donné naissance à un certain nombre de recherches quantitatives sur les enfants d'immigrés. Il y a d'abord le constat par Vallet et Caille (1996) de meilleurs parcours dans

l'enseignement secondaire, des enfants d'immigrés, à niveau social donné à partir des données du Panel 1989 de la DEP, en attribuant la cause éventuelle à des aspirations plus élevées. Ils constatent en effet également que, toutes choses égales par ailleurs, les familles immigrées ont des aspirations scolaires plus élevées. Ce constat d'aspirations plus élevées dans les familles immigrées est confirmé par des travaux plus récents (Brinbaum, 2002 ; Brinbaum et Kieffer, 2005) qui, mettront en évidence des différences au sein même du groupe des « immigrés ».

On sait dès lors que les familles immigrées, en particulier les familles maghrébines, ont des aspirations plus élevées que les familles françaises, à niveau social donné, essentiellement portées vers des études longues et générales.

Il ressort en effet des données du Panel 95 de la DEP que les familles de milieu ouvrier, interrogées en 1998, c'est-à-dire alors que l'enfant est au collège, sont 47% à vouloir que leur enfant s'oriente vers un baccalauréat général<sup>1</sup> et 33 % à considérer que le diplôme utile pour trouver un emploi est un diplôme d'enseignement supérieur quand les 2 parents sont maghrébins, alors que les familles « françaises », de la même catégorie socioprofessionnelle ne sont que, respectivement 28% à souhaiter une orientation en baccalauréat général et 17% à considérer un diplôme d'enseignement supérieur comme le diplôme utile pour trouver un emploi. Or les enfants d'origine maghrébine sont plus fréquemment en situation d'échec scolaire (à être ne retard de plus d'un an, même si cela peut également provenir d'une entrée plus tardive à l'école) (Brinbaum et Kieffer, 2005).

Ces constats nous permettent de relativiser le poids de la structure strictement sociale, ainsi que celui de la « rationalité », et à la fois de s'y conformer.

En effet, il semble que, par delà l'origine sociale, prévaut une identité et une diversité entre les différents groupes selon l'origine nationale puisqu'au sein des ouvriers on a des différences importantes entre Portugais, Français et Maghrébins. Or, si les aspirations des Maghrébins sont plus élevées, cela remet en cause à la fois « l'intériorisation des possibles » via un habitus de classe et à la fois la rationalité de ces familles, car leurs enfants sont plus

---

<sup>1</sup> Les familles devaient se prononcées entre plusieurs orientations secondaires possibles : « vie active », « apprentissage », « CAP ou BEP », « Baccalauréat professionnel », « baccalauréat technologique », et « Baccalauréat général ».



fréquemment en situation de retard scolaire. Compte tenu de leur condition ouvrière, ils ont donc moins de chances de réussir dans les voies générales et dans l'enseignement supérieur. De même, trouver un emploi, à qualification équivalente, pour un jeune d'origine maghrébine est plus difficile<sup>1</sup>. Si on ajoute à cela les faibles ressources de ces familles, en terme de revenu, lié au fait qu'elles ont en général un nombre d'enfants plus élevé, tout converge pour dire que ces aspirations ne sont pas « rationnelles » au sens économique et Boudonnien du terme : « *Les ambitions des enfants français d'origine semblent plus réalistes que celles des jeunes issus de l'immigration,* » (Brinbaum et Kieffer, 2005, p 69)

Leur spécificité est-elle donc culturelle ? Y aurait-il donc un habitus spécifique des familles immigrées qui viendrait de leur parcours migratoire et témoignerait d'une dynamique de mobilité aussi bien géographique que sociale ? L'école en serait le centre. De même, la condition ouvrière de ces familles est le résultat même de l'immigration qui a pu s'accompagner d'un déclassement social... dans ce cas les aspirations seraient sans doute moins irrationnelles au vu de la « situation de départ » avant l'immigration. Il est vrai que ces constats soulèvent de nombreuses interrogations quant aux processus qui en sont à l'origine. Ils remettent en partie en cause les modèles théoriques où ce serait surtout la position sociale qui serait vecteur d'aspirations scolaires.

Les processus de transmission culturelle et de choix rationnel sont cependant dans certains cas applicables. En effet, les aspirations familiales semblent se transmettre - ce qui traduirait une forme d'héritage culturel familial - aux enfants puisque les aspirations scolaires à l'égard des études supérieures sont également plus élevées chez leurs enfants que chez les jeunes de parents français et cela à résultats scolaires équivalents : « *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.* » (Brinbaum et Kieffer, 2005, p. 67).

---

<sup>1</sup> Voir pour cette question les différentes publications du Céreq, notamment ici le Bref 226 : Silberman R. et Fournier I., 2006 « Jeunes issus de l'immigration : Une pénalité à l'embauche qui perdure... ».

Un dernier constat semble être pertinent ici, c'est celui portant sur la même population (les données du Panel 95 de la DEP) que pour l'étude de Brinbaum et Kieffer (2005), fait par Caille et O'Prey (2005) d'une estime de soi plus élevée des enfants d'originaires du Maghreb et d'Afrique noire toutes choses égales par ailleurs par rapport aux élèves français. Faut-il l'associer à des aspirations plus élevées ? Nous y reviendrons.

Au vu de ces constats, il nous semble intéressant donc d'intégrer la variable origine migratoire à notre analyse de compréhension globale des aspirations, mais ce n'est pas là le cœur de notre travail. En effet, contrôler les effets liés à cette variable individuelle est indispensable mais en envisager les processus à l'œuvre ferait, on l'a vu, l'objet d'une autre thèse.

## **2. Les filles ont des aspirations scolaires spécifiques**

Tout comme les filières sont typées socialement, les séries de baccalauréat, les options, les spécialités et les différentes formations d'enseignement, sont également typées selon le genre. Certaines filières apparaissent comme clairement féminines. C'est le cas des filières littéraires, ou économiques (83% de filles en L, et 64% en ES) et d'autres davantage peuplées de garçons (44% en S) (Duru-Bellat, 2004). Évidemment, cela n'est pas sans incidence sur l'entrée dans l'enseignement supérieur (Duru-Bellat, 2004 ; Rosenwald, 2006)

### ***Socialisation différenciée ou rationalité ?***

Finalement dès que des distinctions sont possibles les différences de « préférences » entre filles et garçons sont constatées ; comme pour l'origine sociale, l'orientation des filles est marquée par une auto-sélection à certaines filières. Si en fin de 3<sup>ème</sup> les filles demandent davantage à entrer en seconde générale et technologie et à poursuivre un cursus général, c'est surtout la conséquence de meilleurs résultats. Quand ces derniers sont insuffisants, les filières professionnelles sont également typées vers les filières tertiaires (Caille et Lemaire, 2002). Cette désaffection des filières industrielles ou scientifiques se retrouve à l'entrée en 1<sup>ère</sup>.

Le palier d'orientation de la première avec le choix de la série de baccalauréat dont on connaît ensuite l'enjeu en terme d'accès au supérieur, est à nouveau marqué par une spécificité des filles qui, à résultats scolaires le permettant, vont systématiquement moins en première S. (Duru-Bellat et al. 1993, Lemaire et Caille, 2002, Lebastard-Landrier 2002, 2005), ce constat étant fait à niveau social donné, si bien que les effets de l'origine sociale et du genre se cumulent à l'accès en première S (Duru-Bellat, 1990 - Ed. 2004).

Cette auto-sélection sexuellement marquée est due au fait que les filles « *n'osent demander cette filière que lorsqu'elles sont particulièrement bonnes* » (Duru-Bellat, 1990 - Ed. 2004, p. 57). Tout ce passe comme si elles avaient, par rapport aux garçons, une perception différente des exigences des filières et de la filière scientifique en particulier. C'est ce qu'il ressort d'une analyse de ce palier de 1993 : les filles auraient « besoin » de meilleures notes en sciences que les garçons, pour demander une première scientifique, quand les autres caractéristiques contrôlées sont égales (Duru-Bellat et al., 1993). Cette auto-sélection semble moins marquée chez les « bons élèves » et chez les mauvais élèves également. De même, cette auto-sélection à l'entrée en première S n'est pas constatée pour le baccalauréat Economique et Social (B, dans cette étude de 1993).

Au niveau de l'entrée dans l'enseignement supérieur, ces différences semblent se confirmer : les filières les plus scientifiques et les plus « sélectives » sont celles les moins fréquentées par les filles : « *alors que les filles ont plus souvent décroché leur bac [général] à l'heure : les garçons sont deux fois plus nombreux que les filles à choisir une classe préparatoire ou un IUT, tandis que près de 2 filles sur 3 se sont inscrites en DEUG.* » (Caille et Lemaire, 2002 p. 119). Plutôt qu'une « aversion » au risque ou qu'une moins bonne évaluation de leurs possibles, les auteurs y voient davantage le résultat de projets professionnels différents, car les filles ne s'auto-sélectionnent pas à l'entrée en médecine ou en pharmacie. En effet, il semble que parmi les raisons évoquées par les étudiants pour justifier de leurs choix, des différences apparaissent également entre filles et garçons : après l'intérêt pour le contenu des études, c'est le projet professionnel qui vient en premiers lieux pour les filles et la « rentabilité » de la filière sur le marché du travail pour les garçons. Les filles ont davantage déjà un projet professionnel défini que les garçons ; ce projet se situant souvent dans les domaines de l'enseignement, la santé ou le social, elles entreprennent des études universitaires non sélectives, à l'exception de médecine. Le fait qu'elles ne s'auto-sélectionnent pas à l'entrée de médecine, filière très sélective à l'issue de la première année,

renforce l'idée qu'elles font des études supérieures (et peut-être en amont déjà des choix de séries de baccalauréat) qui sont fonction de leurs projets personnels et professionnels peut-être plus qu'une simple aversion au risque ou à un éventuel refus de la compétition nés de la socialisation différenciée des genres. Les garçons, plus indécis, à résultats équivalents « assurent leur avenir » par des choix d'études ouvertes (la série de baccalauréat S par exemple) ouvrant davantage de débouchés et par des cursus qui, selon eux, seraient « rentables » (tels que les écoles et les classes préparatoires).

Quoi qu'il en soit, si les parcours justifiés a posteriori par les élèves semblent avoir été faits pour de « bonnes raisons », on pourrait avoir tendance donc à conclure à une rationalité de la part des garçons et des filles. Mais si les filles se destinent davantage à des métiers autour du social ou de l'enseignement c'est parce que ces professions sont très féminisées et correspondent à un certain nombre de stéréotypes féminins... intériorisés par la socialisation et l'habitus de genre ? Ou alors ces filles sont-elles tout simplement consciente « *d'un certain nombre de faits, qui sont [dans le cadre d'un choix rationnel reposant sur une analyse coût/bénéfice] autant de coût et de bénéfice escompté : (...) le fait qu'à diplôme égal l'enseignement soit une des professions les moins discriminatoires envers les femmes (...) ou encore la durée du travail (...) sachant le temps de travail domestique qui va leur échoir* » (Duru-Bellat, 1995 p.82). Dans ce cas, on peut y voir à la fois rationalité et intériorisation des possibles via des représentations des rôles sexués. A nouveau, les faits démontrent que les différences entre les modèles de Boudon et de Bourdieu sont minces, et qu'il est fort probable que différents types de processus, pas forcément contradictoires, soient en jeu dans l'interprétation des faits.

Ces tendances sont confirmées d'après les résultats issus de deux études plus récente sur les données du panel 95 de la DEP (Lemaire, 2005 ; Rosenwald 2006). Alors qu'elles ont tendance à avoir moins confiance en elles que les garçons, elles ne sous-estiment pas leur niveau scolaire. Si les jeunes filles ont des orientations dans l'enseignement supérieur différentes de celles des garçons, c'est semblerait-il surtout lié à des façons différentes de voir l'avenir - il ressort en effet que l'avenir professionnel les préoccupe davantage que les garçons et qu'elles sont souvent moins optimistes – et au fait qu'elles se destinent à des métiers particuliers dans les secteurs l'enseignement, le social et médical et l'art et la communication ; domaines correspondant à des secteurs finalement très féminins. A nouveau, s'agit-il d'un conditionnement ? De l'intériorisation de rôles sociaux et donc des possibles ou

des probables ? Il est difficile de trancher. En effet : « *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. 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. Il est vraisemblable que les filles intègrent ces éléments lorsqu'elles forment leur projet professionnel.* » (Lemaire, 2005).

Ces constats faits au niveau de la terminale rejoignent donc les interprétations faites auparavant au niveau de la première par Duru-Bellat (1995).

Les choix différenciés des filles et les processus pouvant les expliquer, notamment l'auto-sélection à l'entrée de la filière S - qui en plus d'avoir un contenu très scientifique est la voie royale d'accès aux filières d'enseignement supérieur sélectives – puis en CPGE par exemple, peuvent donc s'interpréter à l'aune des modèles théoriques précédemment utilisés pour expliquer les inégalités sociales : elles peuvent être le résultat d'un choix rationnel et/ou celui d'un « conditionnement » social.

### ***L'impact du projet professionnel...***

Quoi qu'il en soit, et quel que soit le processus à l'origine du projet professionnel, son intégration dans des modèles expliquant la probabilité de s'orienter en CPGE ou en DEUG par exemple, réduit considérablement voire annule presque l'effet du genre. Se destinant davantage à l'enseignement et ou aux professions de communication et de santé, qui sont des secteurs qui jouent négativement sur la probabilité d'aller en CPGE et positivement sur la probabilité d'aller en DEUG, leur introduction dans le modèle réduit de fait l'effet du genre. (cf. Lemaire, 2005). De fait, projet professionnel est quant à lui à la fois une variable à l'origine des choix scolaires et finalement des aspirations scolaires et à la fois une variable à

expliquer et à comprendre. Les projets professionnels étant justement une composante des aspirations différentes selon les milieux sociaux et le genre, nous y reviendrons dans la spécification de notre modèle d'analyse des aspirations.

*... et de la confiance en soi ?*

Cela dit, le projet professionnel n'explique pas tout, puisque l'introduction des items de manque de confiance en soi semble aussi expliquer une partie de l'effet de genre, notamment à l'entrée en CPGE.

Si les perceptions d'avenir des filles expliquent une partie de leur auto sélection à l'entrée en CPGE, il en est donc de même pour le manque de confiance en soi. En effet, les facteurs tels que l'estime de soi, la confiance en soi ou l'évaluation de son niveau scolaire (dans les matières scientifiques) sont souvent inférieurs chez les jeunes filles (Marro 1993, Duru-bellat 1995 ; Le Bastard-Landrier, 2005 ; Caille et O'prey, 2005). Ces variables semblent en partie expliquer des différences de choix scolaires des filles, elles ont donc un pouvoir explicatif sur les aspirations (scolaires du moins). Evidemment, on peut penser que la socialisation différenciée des filles les rendrait moins confiantes et moins ambitieuses et serait à l'origine de ces différences d'ordre psycho-sociales. C'est pourquoi nous allons rapidement évoquer ces facteurs, leur origine et leur possible rapport avec les aspirations et représentations d'avenir dans la dernière partie de cette section.

Finalement, retenons que les différences sexuées de choix apparaissent assez complexes quand il s'agit de les interpréter. Tout en restant concernée par ces différences, nous souhaitons donc ici en proposer un état des lieux plus qu'une tentative d'explication théorique. Ce constat de choix bien spécifiques des garçons et des filles en matière d'études et d'études supérieures nous amènera donc à devoir prendre cette variable en considération si nous souhaitons « modéliser » les choix scolaires. Cependant, cette thèse se focalisera bien plus sur les facteurs contextuels et sur leur cumul de ces effets avec des facteurs individuels, nous verrons concrètement pourquoi dans le prochain chapitre.

Avant cela, vu que des facteurs psycho-sociaux tels que la confiance en soi semblent jouer sur l'auto-sélection des filles à l'entrée en CPGE par exemple, ils doivent sans doute également peser sur la genèse des aspirations scolaires et professionnelles ; la recherche en

éducation, s'étant jusqu'à récemment peu intéressée à ces variables pour comprendre les choix scolaires, voyons ce que disent les quelques recherches récentes ayant tenté d'en explorer les effets.

### **3. Estime de soi, Estime de soi scolaire, confiance en soi, auto-évaluation de soi, sentiment d'efficacité... : des facteurs qui jouent en soi ou des variables intermédiaires à l'origine d'autres effets ?**

Le sentiment d'efficacité, la motivation intéressent la recherche en éducation dans l'explication des inégalités aussi bien de choix et d'ambition que de réussite surtout dans la littérature anglo-saxonne et psycho-sociale. C'est ce que nous souhaitons évoquer brièvement ici. Si des facteurs psycho-sociaux interviennent dans l'autosélection, cela peut avoir pour incidence de minimiser l'influence d'autres facteurs individuels et également inviter à prendre en considération les situations concrètes dans lesquelles sont les élèves pour comprendre à la fois la genèse de ces variables et, en conséquence, les aspirations ; ce qui n'était pas envisagé par les théories sociologiques dans les années 70.

#### ***Incidences scolaires des concepts de représentation de soi***

Ce qu'il ressort de cet ensemble de concepts de soi, c'est l'absence de consensus concernant leur définition et leur mesure. En effet, dans la littérature scientifique, on se retrouve face à une multitude de termes utilisés de façon plus ou moins synonyme. Ainsi, on parle d'estime de soi, de perception de soi, de concept de soi, de représentation de soi, d'image de soi. De même, chacune de ces appellations peut être mesurée différemment selon les études. Concernant l'estime de soi, par exemple, nous avons constaté à travers un travail de maîtrise<sup>1</sup> qu'il y a pratiquement autant de définitions de l'estime de soi que de recherches sur le domaine, qu'il y a donc également au sein de la psychologie sociale autant d'outils pour

---

<sup>1</sup> « Estime de soi et orientation », mémoire de maîtrise de sciences de l'éducation, Université de Bourgogne, 2001.

la mesurer et en tester les influences que d'études. Si on souhaite définir l'estime de soi de la façon la plus générale possible, nous pouvons, à l'instar de Morval et Morval, retenir la définition de Hovland & Janis (1959) selon laquelle, l'estime de soi est « *est la valeur qu'attribue un individu à sa propre personne* » (Morval et Morval, 1971, p.147).

Cette définition, générale de l'estime de soi implique donc une dimension d'auto-évaluation par l'individu. Généralement l'estime de soi se constitue très jeune sur la base des pratiques éducatives et affectives de la famille puis elle évolue dans les différentes sphères ou évolue l'individu et dans ses interactions avec autrui, nous y reviendrons.

Autrement dit, « *l'estime de soi est à la fois le résultat d'une construction psychique et le produit d'une activité cognitive et sociale. Cela signifie que l'estime de soi se construit progressivement (on ne naît pas avec) et que son développement est un processus dynamique et continu. (...) Elle s'opère à travers les processus d'identification, d'intériorisation et d'appropriation* » (Jendoubi, 2002, p. 10). Nous verrons concrètement l'enjeu de cette dynamique en contexte scolaire sur l'estime de soi scolaire et ses conséquences en matière de réussite et d'aspirations.

En effet, il semblerait que l'estime de soi globale se décline en une multitude d'estimes de soi relatives à différents domaines pouvant être scolaire, physique, sportive, sociale (Le Bastard – Landrier, 2005), l'évolution d'une dimension n'affectant pas forcément les autres.

Dans le domaine éducatif donc, un certain nombre de recherches ont démontré que ce type de facteur - estime de soi et spécifiquement estime de soi scolaire - joue sur la réussite des élèves (entre autres : Meyer, 1987 ; Rosenberg et al. 1995 ; Pierrhumbert et al., 1998 ; Van Damme et Mertens, 2000 ; Martinot, 2001 ; Le Bastard – Landrier, 2005, Caille et O'prey, 2005). La relation semble dans certains cas circulaire ; l'estime de soi scolaire et les résultats scolaires, seraient liés par une relation à double sens (Pierrhumbert et al., 1998 ; Van Damme et Mertens, 2000).

On peut donc penser qu'elles peuvent aussi jouer sur les aspirations et sur la perception des « risques » de réussite chez les élèves et leur famille. Ces variables pouvant dans un modèle d'acteur rationnel jouer sur les perceptions des coûts et des risques. Dans le



modèle de Bourdieu, il agirait sur et découlerait de l'intériorisation des possibles ou du probable.

Empiriquement, une étude récente sur les élèves du panel 95 sept ans après leur entrée en 6<sup>ème</sup> constate une incidence de l'estime de soi sur l'ambition des élèves. Chez les candidats au baccalauréat général, les projets d'études supérieures, notamment en terme de durée envisagée, sont d'autant plus ambitieux que leur confiance en soi est élevée. Dans cette étude, l'estime de soi a été envisagée par une série d'items visant à mesurer différentes dimensions de l'estime de soi : l'estime de soi sociale, l'estime de soi physique et la confiance en soi. Sur les choix scolaires, il semble donc que ce soit la dimension de confiance en soi qui soit la plus pertinente puisqu'elle a un impact significatif sur le niveau d'études supérieures visé par les bacheliers.

Plus spécifiquement centrée sur l'appréciation des notes, une autre étude sur les élèves de seconde démontre un effet de l'auto-évaluation de leurs notes par les élèves en mathématiques a un effet positif et significatif sur la probabilité d'aspirer à une première S et négatif sur la probabilité d'envisager une première littéraire. *« par exemple, un élève qui se considère comme étant « moyen-fort » en mathématiques a en moyenne 11 % de chances en plus de demander l'orientation scientifique qu'un autre s'estimant « moyen-faible »* (Le Bastard – Landrier, 2005, p 159). Ces constats sont faits à niveau scolaire, genre, et origine sociale donnée.

Ces deux études portant plus précisément sur les aspirations scolaires nous permettent donc de faire le lien entre ces variables et les aspirations.

Quoi qu'il en soit, ces études démontrent également qu'au-delà des résultats scolaires et des variables sociodémographiques classiques des variables psycho-sociales semblent également avoir leur importance. Reste à savoir les processus à travers lesquels ces variables, mesurées au niveau individuel, jouent sur les aspirations et dans quelle mesure elles peuvent être liées à d'autres variables individuelles telles que le genre et l'origine sociale ainsi que la situation concrète telle que l'environnement scolaire.

***Genèse et évolution des représentations de soi : l'environnement scolaire ?***

En effet, nous venons de constater à travers la définition du concept d'estime de soi que la relation à autrui dans les différents domaines ainsi que les interactions avec l'entourage avaient une incidence avec l'évolution de l'image de soi. Concernant l'estime de soi scolaire, elle est liée par une relation à double sens aux résultats scolaires, on l'a vu. (Pierrhumbert et al., 1998 ; Van Damme et Mertens, 2000).

C'est essentiellement la famille et la valorisation dans l'enfance via la socialisation et les pratiques familiales ainsi que les interactions avec les autres qui auraient des effets sur les différentes dimensions du concept de soi et le sentiment d'efficacité dans différents domaines.

On a vu que le concept de soi est dynamique et les individus de l'entourage sont des éléments fondamentaux de l'évolution de ce concept à tous les âges de l'enfance et de l'adolescence (voir pour ces questions : Toczek et Martinot, 2001, Jendoubi, 2002).

Sans développer davantage sur cette question nous nous demandons donc si le concept de soi, qui semble en partie jouer sur les aspirations à travers et au-delà de son effet sur la réussite, ne serait pas, puisqu'il est lié aux pratiques familiales, en partie à l'origine des effets des variables individuelles que son origine sociale, ou le genre.

Dans un deuxième temps, le constat du rôle important d'autrui sur le concept de soi nous invite précisément à penser à un rôle des situations concrètes de scolarisation, des enseignants, des interactions avec les pairs, de la perception des filières dans lesquels on se situe sur le concept de soi et de façon plus large sur la formation des projets d'avenir et des aspirations scolaires.

Dans le domaine scolaire, la relation semble dans certains cas circulaire : l'estime de soi scolaire et les résultats scolaires, seraient liés par une relation à double sens (Pierrhumbert et al., 1998 ; Van Damme et Mertens, 2000). Elle est aussi corrélée avec les redoublements antérieurs et avec le degré de satisfaction de l'établissement (Caille et O'prey, 2005). Qu'en est-il de l'environnement scolaire de l'élève ? Les enseignants peuvent-ils « jouer » sur ces variables ? Il semblerait que les attentes des enseignants, leurs pratiques d'évaluation jouent

sur l'estime de soi des élèves (Bressoux et Pansu, 2003) mais dans quels contextes ? Ce qui joue sur l'estime de soi a-t-il des répercussions sur les aspirations des élèves ?

De même que l'idée d'une socialisation secondaire à l'adolescence, dans les différents domaines peut avoir un impact sur l'image de soi des élèves, Guichard (1993) développe l'idée que la socialisation dans les différentes filières d'enseignement a un impact sur les perceptions de soi des élèves, et de leurs possibilités. Cette perception située scolairement des possibilités a ensuite une incidence sur ces projets scolaires et professionnels. Nous reviendrons précisément sur cette question dans le chapitre suivant, où on abordera concrètement la question du rôle de l'environnement scolaire sur les aspirations scolaires et professionnelles.

Au terme de cette rapide synthèse sur la question du concept de soi des élèves, force est de constater que, si ces indicateurs sont à mesurer de façon « individuelle », c'est-à-dire pour chaque élève, ces dimensions, contrairement à l'origine sociale, le genre et l'origine migratoire, sont liées à l'école. Ces différents facteurs peuvent varier selon les enseignants, et peut-être les établissements, les classes et les différentes séries. Ce qui pourrait impliquer l'école dans les différences de choix des élèves, en ne se focalisant pas seulement sur des facteurs individuels extérieurs à l'école, ce que faisait la sociologie de l'éducation dans ces modèles théoriques.

En effet, hormis certains travaux récents, voulant considérer le rôle de l'enseignant (Lemaire 2005) dans la probabilité pour un bachelier d'accéder en CPGE, le contexte scolaire et sa diversité n'ont pas beaucoup fait l'objet d'analyses dans les modèles tentant d'expliquer les aspirations des élèves dans le contexte français.

C'est pourquoi, nous nous proposons et il s'agit là de la spécificité de ce travail d'intégrer aussi certains aspects contextuels essentiels à la compréhension des inégalités de choix.

## **Conclusion du chapitre 2**

*Au niveau individuel, l'origine sociale, le sexe, l'origine ethnique, et l'âge jouent un rôle important dans les inégalités de parcours et de choix scolaires à compétences scolaires équivalentes. Certains effets, tels que ceux de l'origine migratoire, sont même plutôt contre-intuitifs et sont susceptibles de mettre en doute le pouvoir explicatif des modèles théoriques dont dispose le chercheur en éducation. Certains processus décrits aussi bien, en France, par Bourdieu que par Boudon restent pertinents. Ils peuvent s'appliquer à l'interprétation d'autres effets que ceux de l'origine sociale, tels que les différences sexuées par exemple. De même, en se tournant vers d'autres champs disciplinaires que la sociologie, des facteurs et des processus s'ajoutent à la compréhension des aspirations, tels que l'estime de soi ou l'auto-évaluation de ses compétences dont on connaît les effets sur les performances scolaires. Au niveau individuel, de nombreux facteurs sont donc à contrôler empiriquement.*

*Sans trancher de façon nécessaire entre différents modèles, nous prenons le parti de tirer les enseignements qu'ils apportent à la compréhension d'inégalités de choix à possibilités « méritocratiquement » équivalentes notamment en matière de processus. Nous insisterons donc davantage, au terme de ce chapitre et tout au long de ce travail, sur la prise en considération d'autres niveaux d'analyse. En effet, si les modèles théoriques de la sociologie de l'éducation et de la psychologie aident à comprendre les irrégularités récurrentes au niveau individuel, la recherche en éducation et les connaissances sur les inégalités de réussite se sont tournées également vers une autre unité d'analyse que l'individu et même sa famille, en prenant l'environnement – le quartier, l'école, la classe - comme pouvant être à l'origine de différences de carrières scolaires.*

*Sans doute les modèles décrits précédemment peuvent mettre en lumière des processus pouvant s'observer à l'intérieur d'écoles ou d'environnements scolaires différents, nous le verrons ; seulement ils avaient la limite, ou du moins c'est ce qu'on en a retenu, de ne pas considérer la diversité du système scolaire concret.*

*Nous verrons donc dans le prochain chapitre comment cette idée est apparue en France, bien plus tard qu'outre-Atlantique et outre-Manche, et comment les variables*

*contextuelles peuvent aussi être à l'origine de différences de choix et donc de carrières scolaires.*

### **CHAPITRE 3 : L'APPORT DES RECHERCHES EMPIRIQUES EN EDUCATION : LA NECESSITE DE PRENDRE EN COMPTE DES VARIABLES CONTEXTUELLES**

Les inégalités d'aspirations jouent sur les inégalités de parcours, on l'a vu. Or les aspirations et leur origine n'ont que très peu été traitées en France nous semble-t-il. Si elles sont un moyen d'expliquer des inégalités de réussite selon l'origine sociale, les aspirations différenciées ont donc surtout été traitées sous l'angle de l'origine sociale, ou sous l'angle de l'origine migratoire et des différences sexuées, de fait sous l'angle des caractéristiques des individus. Ceci marque une différence importante avec la sociologie anglo-saxonne qui a très vite intégré des dimensions contextuelles à la compréhension des aspirations.

En effet, si dans les années 60 et 70, la sociologie en France débat sur les processus à travers lesquels joue l'origine sociale, aux États-Unis, le contexte social étant différent du fait de la ségrégation ethnique et sociale bien marquée et du fait du caractère peu centralisé du système éducatif, se développent des travaux prenant en compte le contexte scolaire sur les aspirations, et notamment à l'entrée à l'université. En effet, le lien entre origine sociale, culturelle et familiale sur les valeurs des individus ayant été démontré au préalable dans de nombreuses recherches que l'on a évoquées (Sewel et al., 1953, entre autres) certains travaux vont s'intéresser à la composition sociale des établissements scolaires et mettre en évidence des effets sur la poursuite d'études supérieures. C'est ce que nous nous proposons d'aborder dans la première partie de ce chapitre, à travers une revue de ces travaux.

Ces constats invitent donc aussi à se poser la question des facteurs contextuels dans la genèse des aspirations. Même si on sait que le contexte fait des différences, outre Atlantique, il faudra attendre les années 80/90 en France pour prendre en compte les variables contextuelles relatives à l'école dans l'analyse de la réussite scolaire, c'est ce que nous aborderons dans la seconde partie de ce chapitre. Réussite et aspirations étant souvent liées,

nous justifierons à la fin de ce chapitre l'analyse d'effets purement contextuels sur les choix d'études individuels à l'entrée dans l'enseignement supérieur comme cela semble suggéré, certes dans un contexte historico-social bien distinct, dès les années 50 aux Etats-Unis.

Enfin, nous dégagerons des processus pouvant selon nous d'une part laisser penser que le contexte scolaire exerce une influence sur les aspirations et qui d'autre part permettraient de comprendre ou de tenter d'en expliquer l'origine. Nous comptons en effet, dans la partie empirique qui suivra, mettre en évidence des effets contextuels sur les aspirations scolaires, même si nous le verrons la revue de la littérature suggère qu'ils seront de faible ampleur.

## **I. Les travaux anglo-saxons sur les aspirations constatent des effets de l'environnement scolaire dès les années 50**

Il existe dans le contexte anglo-saxon une littérature abondante et ancienne concernant la question du rôle de l'environnement scolaire sur les aspirations scolaires. Si les premiers travaux mettent en évidence un effet contextuel fort, les mécanismes par lesquels le contexte joue ne sont pas toujours démontrés et on reprochera à ces travaux pionniers leur caractère spéculatif. S'en suivront des travaux tentant non seulement de mettre en évidence des effets de l'environnement scolaire sur les projets d'études supérieures, les aspirations professionnelles des élèves, mais aussi d'en comprendre et d'en interpréter l'origine par des faits plutôt que par des spéculations, pour cela un certain nombre de variables « cachées » seront testées, liées à l'efficacité de l'établissement.

Ainsi, la prise en considération de plus en plus de facteurs, à la fois contextuels et individuels ainsi que les avancées méthodologiques notamment depuis le rapport Coleman, vont faire apparaître des effets purement contextuels sur les aspirations de plus en plus ténus mais toujours significatifs.

Ces résultats invitent à se demander pourquoi de tels effets, aussi ténus apparaissent-ils, ne sont pas envisagés en France à la même époque.

### **1. Le poids de la structure sociale dans un environnement scolaire ségrégué**

Aux Etats-Unis, où le système éducatif apparaît peu centralisé, et la société assez ségréguée (au moins du point de vue ethnique), beaucoup de recherches vont s'intéresser aux effets du « milieu », de l'environnement tel que le quartier et le voisinage sur les conduites des individus. Ces travaux s'inscrivent dans la tradition de la recherche des effets de la structure sociale sur les conduites des individus (Dreeben, 2000). En éducation, en plus des



inégalités sociales et raciales constatées : le quartier mais également l'école, en ce qu'elle constitue un environnement spécifique par le caractère typé socialement des publics qu'elle accueille, semblent des unités d'analyse investies par la recherche, comme pouvant être à l'origine de différences de réussite. La qualité de l'enseignement est mise en relation avec les différences entre écoles. De même, les phénomènes motivationnels et les aspirations sont envisagés selon le contexte.

Dans le domaine de l'éducation donc, la sociologie américaine s'intéresse aux effets de l'environnement scolaire sur les conduites des élèves et notamment sur leurs aspirations scolaires, professionnelles ou même sur leurs valeurs (politiques entre autres). Concernant les aspirations, nous remonterons aux travaux pionniers de Wilson, 1959, qui seront le point de départ de la recherche sur les effets contextuels en éducation.

### ***Le contexte ségrégué et son poids sur les aspirations : un constat***

Wilson (1959) part du constat que les quartiers sont ségrégués socialement et les écoles de fait «ségrègent les élèves des différentes classes sociales»<sup>1</sup> en ce que nous appellerons, dans le cadre de ce travail, des « micro-milieus sociaux ». A partir de ce constat – dont nous verrons que nous ferons le même en France – il fait l'hypothèse que les valeurs majoritaires, en particulier les aspirations majoritaires, de ces micro-milieus peuvent fonctionner comme une norme et avoir un effet socialisant de telle sorte que les individus du groupe s'y conforment.

La question qu'il se pose alors est concrètement de savoir si un enfant d'ouvrier à plus de chances de développer des aspirations élevées (notamment en terme d'études supérieures) et des valeurs partagées par les enfants de cadres ou « *middle-class children* » s'ils sont dans un lycée à recrutement majoritairement favorisé. Se situant dans le paradigme du poids de la structure sociale sur l'individu, mais contextualisé à l'école, il teste cette hypothèse avec des « valeurs » relatives à l'école telles que les aspirations des élèves. Interrogés dans 13 lycées, des jeunes garçons se sont exprimés, entre autres sur leurs projets d'avenir leurs intentions de poursuite d'études dans l'enseignement supérieur ainsi que sur la durée et la nature des cursus

---

<sup>1</sup> "School districting tends to segregate youths of different social strata."(Wilson, 1959 p.837)

envisagés. Par une série de tableaux croisés dont nous en présentons un extrait à titre d'exemple (tableau n°4), il démontre que l'effet de la composition sociale de l'école renforce l'effet de l'origine sociale individuelle.

**Tableau 4: Pourcentage d'élèves souhaitant aller à l'université selon le type d'école et la catégorie professionnelle du père (Wilson, 1959).**

| Fathers' occupation | School Group <sup>1</sup> |     |     |
|---------------------|---------------------------|-----|-----|
|                     | A                         | B   | C   |
| Professionnal       | 93%                       | 77% | 64% |
| White colar         | 79%                       | 59% | 46% |
| Self employed       | 79%                       | 66% | 35% |
| Manual              | 59%                       | 44% | 33% |

*Source : Wilson, 1959.*

Les variables de contexte jouent donc au-delà des variables individuelles (elles-mêmes contrôlées) sur les aspirations scolaires, professionnelles. Elles semblent également affecter la réussite scolaire et les préférences politiques.

Même si l'effet de la composition sociale de l'école est mis en évidence au-delà de l'origine sociale mesurée individuellement, on reprochera à Wilson de ne pas démontrer le caractère normatif du groupe de référence et d'en spéculer l'effet. Si ce processus, sur lequel nous reviendrons en détail, n'est en effet pas démontré à travers cette étude, **nous retiendrons cependant de ce travail la nécessité d'ajouter des variables contextuelles et inhérentes au contexte scolaire dans la compréhension de la formation de valeurs et des aspirations scolaires et professionnelles.**

Un certain nombre de recherches, qui à cette époque, sont méthodologiquement limitées aux analyses tabulées vont mettre à leur tour en évidence l'effet des caractéristiques du contexte scolaire (dans des degrés plus ou moins importants), au-delà des caractéristiques individuelles, sur les aspirations scolaires et professionnelles (Turner, 1964 ; Coleman et al, 1961, Michael, 1961; Sewel et Armer, 1966, Boyle, 1966). Citons tout d'abord, parmi elles, 2 œuvres majeures aux Etats-Unis : « *The Adolescent Society* » (Coleman et al, 1961) et « *The Social Context of Ambition* » (Turner, 1964).

---

<sup>1</sup> Il s'agit d'une typologie de lycées selon la profession, le niveau d'éducation, la race et la religion des parents d'élèves de telle sorte que les écoles A regroupent à la fois un forte proportion d'élèves favorisés (c'est-à-dire dont les parents ont un niveau élevé d'éducation et un poste de cadre, de race blanche...) et une proportion faible d'élèves défavorisés, réciproquement les lycées de type C se trouvent à l'opposé accueillant majoritairement des élèves défavorisés.

Dans « *The Adolescent Society* », James Coleman, étudie les adolescents et met en évidence leur indépendance par rapport à la socialisation parentale ; une socialisation secondaire semblant faire concurrence à la socialisation familiale. En découle une analyse du rôle de l'environnement scolaire, et notamment des pairs, par rapport à celui des parents sur les projets des jeunes. Quand l'origine sociale est contrôlée, les jeunes ont plus de chances de vouloir aller à l'université quand ils sont dans des établissements à proportion d'élèves favorisés « *middle-class children* » élevée. Il base ses conclusions sur une étude empirique dans 10 lycées de composition sociale contrastée dont 2 sont situés en zone métropolitaine. L'effet contextuel semble également plus élevé en ville qu'à la campagne et semble également légèrement plus élevé chez les garçons que chez les filles. On retrouve la même chose dans les études qui, contrairement à Wilson (1959) se basent sur un échantillon mixte et de zone urbaine et rural.

Une autre oeuvre majeure, se situant toujours dans la lignée des travaux sur les effets de la structure sociale sur les conduites individuelles, est celle de Ralph Turner. Dans « *The Social Context of Ambition* », il met en évidence à partir d'un échantillon de 10 lycées à Los Angeles (on lui reprochera tout comme à Wilson son échantillon trop métropolitain) un effet du lycée sur l'ambition. L'originalité de son étude est de construire des indicateurs synthétiques de l'origine sociale ou « *social background* » et de l'ambition. Ce dernier indicateur est construit à partir de plusieurs éléments : les aspirations scolaires, les aspirations professionnelles et matérielles. Après avoir contrôlé l'origine sociale, le type de lycée (selon sa composition sociale) joue sur ce degré d'ambition.

Finalement, ces premiers travaux vont mettre en évidence un effet de la composition sociale du lycée sur la propension à vouloir poursuivre des études supérieures, avec des variantes dans la construction des échantillons et des variables dépendantes et explicatives. Quoi qu'il en soit à cette époque, quel que soit le niveau de mesure des aspirations, il ressort globalement que si **le poids de l'environnement scolaire semble aussi important que celui de la famille** dans les grandes agglomérations, il est moins important que le poids de la famille dans les zones urbaines plus petites et dans les zones rurales. Il semblerait également, ce qui est plus ténu et moins robuste que cet effet de l'environnement scolaire soit également plus élevé chez les garçons que chez les filles.

### ***Contexte ségrégué et climat normatif ?***

Dans la même lignée, d'autres recherches tentent de creuser d'autres pistes comme celle du climat qui pourrait, du fait de la composition sociale différente des écoles avoir un effet sur les aspirations. Citons par exemple, les travaux de Michael (1961). Tout comme Wilson, il part du constat que certains lycées envoient davantage d'élèves à l'université que d'autres. Il se demande donc si, au-delà du niveau scolaire et de l'origine sociale des élèves qui sont les 2 principaux facteurs prédisant l'entrée à l'université, le contexte scolaire a un impact sur la propension à vouloir entrer à l'université. Il teste l'hypothèse que le « climat » varie d'un lycée à l'autre, et de fait peut agir en plus des caractéristiques individuelles sur les aspirations des jeunes. En plus de la composition sociale envisagée par Wilson, Coleman ou Turner, il crée une typologie de lycées intégrant également des dimensions relatives à l'école et à son environnement (présence de conseiller d'orientation, d'une bibliothèque) ainsi que le degré d'aspirations et le niveau scolaire moyen du lycée. De cet ensemble de caractéristiques il définit 5 climats d'école différents qui sont corrélés à la réussite des élèves, à caractéristiques sociales données. L'auteur conclut à un effet relativement modeste du climat sur les aspirations, comparé à celui qu'il semble avoir sur les résultats scolaires. Cependant, chez les bons élèves, le climat de l'école semble avoir un impact plus fort que celui de l'origine sociale.

Il rejoint donc les travaux de Wilson, Turner et Coleman et souligne un impact fort du climat essentiellement composé de la composition sociale des établissements sur les aspirations des jeunes à l'entrée à l'université. **La typologie de Michael ajoute cependant l'idée d'une inégalité institutionnelle corrélée à la composition sociale du public d'élèves, puisque la présence de bibliothèques est plus fréquente dans les quartiers favorisés où sont situés les lycées favorisés, ce qui amène à se poser la question des mécanismes par lesquels l'effet de l'environnement scolaire joue sur les aspirations...** Est-il vraiment du à un effet socialisant du groupe ou est-il lié à d'autres caractéristiques liées à l'établissement, à d'autres de ses caractéristiques et à son efficacité ?

## 2. Par quels mécanismes, la structure sociale exerce-t-elle ses effets ?

### *Rôle normatif des pairs...*

Si des nuances telles que la notion de climat sont ajoutées, à cette époque, la sociologie américaine est donc plutôt structuraliste et le « contexte scolaire » est analysé comme « un milieu » pouvant structurer les conduites de la même manière que la classe sociale peut jouer sur les valeurs telles que les aspirations et les représentations d'avenir<sup>1</sup>. Même si l'impact des catégories sociales et de la socialisation familiale semble aussi prégnant dans la sociologie américaine qu'en France, certaines variations individuelles à l'intérieur d'une classe peut laisser place à d'autres facteurs comme les valeurs venant d'un milieu immédiat chez l'adolescent : le climat ou la culture de la société scolaire. Pour appuyer ces interprétations, les études américaines mettant en évidence des aspirations scolaires différenciées selon les contextes scolaires font appel à des études sociologiques ayant déjà démontré l'influence de l'environnement social sur les valeurs, les attitudes et les jugements tels que les travaux de Merton (1957) et à la psychologie sociale. Ainsi, de même que l'on peut penser qu'il y a une analogie entre Ethos, Habitus chez Bourdieu et le concept de représentation sociale chez les psychologues sociaux ; aux Etats-Unis, des travaux issus de la psychologie sociale sont mobilisés pour essayer de comprendre les mécanismes à l'origine de l'impact du contexte sur les conduites : il s'agit essentiellement de travaux sur les effets des pairs et des interactions avec des membres significatifs du groupe. Wilson fait notamment référence à Berenda (1952) qui démontre les effets du groupe majoritaire à l'école sur le jugement des individus.

### *... ou du « Significant other » d'origine sociale élevée ?*

Mais, au sein même de la psychologie sociale, d'autres interprétations sont développées. Citons en particulier la recherche de Campbell et Alexander (1965) qui met en

---

<sup>1</sup> Aux Etats-Unis on fait référence à Hyman, 1953 à Sewel, Haller et Strauss (1953) de la même façon qu'en France on citerait Bourdieu et Passeron (1964, 1970) sur l'effet de la culture de classe)

évidence que ce sont les interactions avec les amis les plus proches plus que le climat normatif qui jouent sur les aspirations. En effet, après avoir contrôlé l'effet des interactions avec un ami proche (déclaré comme tel par l'élève), ils constatent qu'il n'y a plus d'effet de la composition sociale de l'école. L'effet « contextuel » s'expliquerait plus par une réaction mécanique que par un climat normatif né du groupe social créé par l'école. En effet, l'ami proche qui a un impact significatif, ou le « *significant other* » dans la littérature anglo-saxonne, sera plus fréquemment d'un statut social élevé dans une école où la majorité est d'origine sociale élevée, de fait il a des aspirations plus élevées dues à son origine sociale, qu'il transmet donc par interaction. Ce qui entraîne un « effet de l'école » sans que celui-ci ne soit forcément un effet du groupe structurant en tant que tel. C'est en fait un effet lié à des opportunités d'interactions. Finalement, les auteurs ne nient pas la possibilité d'une valeur de groupe ou d'un système de valeur collectif dans les lycées, mais parlent d'un impact plus marqué d'une interaction significative.

Quoi qu'il en soit, ces travaux de psychologie sociale démontrent donc, et plus particulièrement ceux de Campbell et Alexander (1965) qui portent réellement sur les aspirations, que les pairs peuvent en soi, expliquer les différences contextuelles observées – soit par des mécanismes d'opportunité d'interaction, soit par un climat normatif qui n'est pas exclu non plus. L'existence de l'influence du groupe de pairs semble donc avérée, même si le lien causal à travers lequel la composition sociale et les aspirations n'est pas démontré directement et peut se révéler également originaire de différents mécanismes.

En effet, en plus de l'opportunité d'avoir des pairs d'origine sociale élevée comme « *significant other* », les contextes scolaires peuvent aussi être l'opportunité de jouir de meilleures conditions scolaires (y compris à travers le climat instructionnel qui découlerait de leur composition), et donc d'une meilleure expérience et de meilleurs résultats. Dans ce cas, ce ne serait pas sans conséquence sur le niveau d'aspiration des lycéens. C'est ce que postule Boyle (1966), qui est sceptique quant aux interprétations et aux différences d'ampleur constatées au sein des travaux antérieurs.

*Différences de qualité institutionnelle ou effet du groupe de pair ?*

Boyle (1966) adresse deux réserves par rapport aux travaux antérieurs sur les effets de la composition du lycée sur les aspirations. D'abord il constate un désaccord entre les différentes études quant au poids respectif du contexte scolaire et de l'origine sociale familiale : si certaines études trouvent qu'il a un poids aussi important que la famille, d'autres concluent qu'il est beaucoup moins important.

C'est le cas de Sewel et Armer (1966) notamment, qui même s'ils rejoignent les conclusions de Wilson, Turner et Michael, puisqu'ils constatent un effet de la composition sociale du voisinage et de la composition sociale du lycée sur la propension à aller à l'université, leur reproche d'avoir surestimé l'effet du contexte en ne contrôlant pas simultanément le niveau scolaire et l'origine sociale individuelle des élèves. Ce faisant, **Sewel et Armer concluent à un impact de la composition sociale du contexte significatif, mais bien plus faible que celui des caractéristiques individuelles.**

De fait, une partie des effets contextuels transiterait par des caractéristiques des élèves non contrôlées jusqu'ici et la part « résiduelle » de l'effet de contexte serait donc de plus faible ampleur.

Le deuxième reproche fait par Boyle (1966) aux études antérieures est que l'origine de cet effet n'est pas démontrée clairement : « *Si cet effet est clairement avéré, les raisons de son existence ne sont pas évidentes* »<sup>1</sup>. Il est vrai que les travaux de la psychologie sociale plaident en faveur d'effets du groupe et d'interactions, mais on peut se demander dans quelle mesure ces processus sont à l'origine de la totalité des effets constatés. Etant donné que l'effet certes avéré, tend à varier selon la prise en compte ou non de facteurs scolaires, cela n'interdit pas d'autres facteurs, scolaires également, davantage liés à des procédés instructionnels dans l'établissement, de jouer sur les aspirations des élèves. Si ses résultats confirment les travaux précédents sur l'effet de la composition sociale, il en recherche donc des explications mais ses interprétations diffèrent : l'accent est mis sur les variables cachées sur des différences d'ordre scolaire liées à l'établissement et éventuellement corrélées à sa composition sociale. Finalement, il ressort qu'**une partie de l'effet de la composition sociale des établissements**

---

<sup>1</sup> « *While this pattern is clearly indicated, reasons for its existence are not obvious* » (Boyle, 1966 p. 630)

**est due à la capacité des établissements les plus favorisés à faire davantage progresser les élèves lesquels y développent des aspirations plus élevées. Mais cela n'explique pas tout et d'autres sources d'explications restent à envisager. Parmi lesquelles n'est pas exclue la pression du groupe de référence.**

Cela dit, on peut retenir des résultats de Boyle, qu'ils invitent à prendre en considération différents types de facteurs explicatifs aux effets constatés de la composition sociale du public d'élèves sur les aspirations : des facteurs scolaires et institutionnels qui lui seraient liés et des facteurs liés à la composition sociale de l'établissement et à ces effets socialisants. Boyle propose en effet un modèle interprétatif intéressant et une évolution dans la compréhension des phénomènes contextuels en éducation. En effet, si la composition sociale ajoute des inégalités d'aspirations, selon les causes déterminées deux alternatives se présentent en vue de réduire les inégalités sociales d'accès à l'université :

- Intervenir sur la mixité sociale, serait à préconiser si il s'agit surtout de différences de socialisation et/ou d'opportunité d'interactions différentes.
- Jouer sur les facteurs institutionnels (qualité des services, diversité de l'offre...), les processus instructionnels (pratiques des enseignants, exposition aux apprentissages...) et l'efficacité des établissements, si les différences contextuelles d'aspirations sont dues à des facteurs scolaires
- Enfin, si la composition sociale joue sur les facteurs instructionnels, alors dans ce cas la première aura une incidence sur la seconde.

Ces questions nous les retrouverons par la suite dans les deux courants majeurs de recherche sur les effets contextuels sur la réussite des élèves qui seront en débat dans les années 70/80 à savoir la School Effectiveness Research (SER) et la recherche sur le School Mix sur lesquels nous reviendrons.

En 1966 donc, après les travaux de Boyle et de Sewel et Armer, par rapport au début des années 60 où l'effet contextuel sur les aspirations et en particulier celui de la composition sociale du public d'élève apparaissait très important, ce dernier se réduit à mesure que l'on contrôle les caractéristiques scolaires du contexte et des élèves. **Il semble bien cependant**



**demeurer un effet net, certes moins important que celui des caractéristiques individuelles sur les aspirations, mais bien significatif de la composition sociale des établissements.** Les interprétations sont souvent donc relatives au groupe de pairs démontrés dans la psychologie sociale.

*Effet de la composition sociale du groupe ou des caractéristiques inobservées des familles et des élèves ?*

Cependant, les conclusions et cet ensemble de travaux montrent aussi leur caractère limité méthodologiquement. Car pour interpréter cet effet résiduel de la composition sociale des lycées sur les aspirations, une nouvelle hypothèse peut-être envisagée, celle d'un biais lié à des caractéristiques inobservées des élèves ou de leur famille. En effet, avant de conclure à un renforcement des valeurs de classes sociales par le groupe de pairs, on peut se demander si les élèves d'origine sociale défavorisée scolarisés dans des établissements favorisés ne seraient pas issus de familles dont les aspirations et l'ambition seraient supérieures aux autres familles de la même catégorie sociale – du fait notamment de variabilité à l'intérieur d'une classe sociale - et qui expliquerait leur choix d'un établissement spécifique, ou leur choix de vivre dans un quartier plus chic. De ce fait, l'effet de l'établissement constaté serait le résultat de la transmission des aspirations familiales sans forcément qu'il y ait d'effet du groupe des élèves sur les aspirations des élèves. Cet effet de contexte n'en serait un que si, après avoir également contrôlé les aspirations des parents, celles des enfants varient vraiment d'un établissement à l'autre, à caractéristiques individuelles données.

Pour cela, la modélisation va apporter un plus aux recherches sur les effets contextuels.

Il va en effet falloir attendre les résultats du fameux rapport «Equality of Educational Opportunity» de Coleman (Coleman et al, 1966) pour vraiment quantifier, et démêler les effets contextuels. En effet, le rapport Coleman ou «EEO» dans la littérature anglo-saxonne, permet à l'analyse des effets contextuels en éducation et sur les aspirations de faire un saut méthodologique.

Coleman, s'inspirant de la sociologie des organisations, et à la demande du gouvernement américain<sup>1</sup> recherche des facteurs organisationnels à l'origine de différences entre écoles. Son étude emprunte des méthodes issues de l'économie et plus précisément la fonction de production ou l'approche input / output<sup>2</sup>. Le but est de voir quels sont les facteurs organisationnels et de moyens (les inputs) qui sont à l'origine des différences entre écoles quant à la réussite des élèves et à leurs parcours (les outputs). Ces résultats sont surprenants : les facteurs organisationnels n'influencent pas la réussite des élèves, ce sont les caractéristiques familiales qui font la différence, mais; la composition sociale et ethnique quant à elle semble toujours avoir un effet sur la réussite et les aspirations.

Même si ces résultats (en particulier concernant l'absence d'influence des moyens ou des facteurs organisationnels) seront controversés, nous retenons un résultat important de ce rapport (après avoir contrôlé un certain nombre de variables : les caractéristiques des élèves et les moyens ou facteurs d'organisation de l'établissement), la composition sociale du lycée joue sur les aspirations au-delà de l'origine sociale et ethnique individuelle.

Retenons également que parmi les facteurs contrôlés, les aspirations des parents le sont également et que même si elles expliquent en partie les aspirations des lycéens, un effet propre de la composition sociale et ethnique demeure significatif sur les aspirations.

Ces résultats seront confirmés par d'autres recherches, notamment celle de Kandell et Lesser (1970), citée notamment par Bain et Anderson (1974) au terme d'une revue de littérature sur les effets de pairs sur les aspirations scolaires.

**Quoiqu'il en soit, au terme de cette brève revue, force est de constater que pendant les années 60 et 70, de nombreuses recherches américaines ont mis en évidence, par des voies distinctes, des effets contextuels, et notamment relatif à l'établissement**

---

<sup>1</sup> Cette étude est une commande du gouvernement américain qui souhaite comprendre les inégalités de réussite entre les élèves noirs et les élèves blancs, notamment celui de l'impact de la dotation en terme de moyens sur la réussite.

<sup>2</sup> La fonction de production : technique mise en œuvre par les économistes pour étudier la production, et concrètement mettre en relation les moyens mis en œuvre pour produire et ce qui est produit. Il y a donc une mise en relation des facteurs de production (les inputs) et le résultat produit (les outputs). En éducation, Coleman, part du principe, ou en tout cas veut vérifier, que l'éducation est le résultat des moyens utilisés. Les résultats (ou outputs) sont obtenus par des tests de connaissances et des questionnaires aux élèves et ils sont mis en relation avec les caractéristiques (moyens) des établissements.

Cet emprunt original à l'économie, par Coleman sera ensuite une méthode privilégiée des économistes de l'éducation (Paul, 2007)

**scolaire et à sa composition sur les aspirations et les choix scolaires.** Ces travaux sont quasiment tous situés au niveau du passage entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur.

Suite au rapport Coleman, deux courants de recherche vont se succéder, sur lesquels nous reviendrons. Le premier refuse l'idée que l'école, et ses procédés managériaux et instructionnels soient sans incidence sur les élèves et leurs performances, l'autre va creuser l'effet issu de la composition sociale du public et envisager des interactions entre la composition sociale et les facteurs de réussite des élèves. De ce fait, la recherche en éducation au niveau international, va s'intéresser de plus en plus aux effets du contexte scolaire, mais les travaux porteront beaucoup plus sur la réussite que sur les aspirations. Cette question des aspirations, à la quelle la recherche a trouvé de nombreuses réponses, on l'a vu, connaît en conséquence un déclin dans les années 80 (Buchman et Dalton, 2002). Globalement cette question des aspirations ne fera surface dans la littérature que récemment à travers son rôle potentiel sur la réussite par une des voies d'action du « school mix » sur la réussite (Thrupp, 1999, Thrupp et al, 2002). Concernant les aspirations, les effets des pairs ou « *peer effects* » seront encore investigués dans les années 70's dans la littérature essentiellement psychosociale.

Au début des années 70, en France les explications des inégalités sociales et des inégalités d'accès ou d'aspirations à l'entrée à l'université restent centrées sur les facteurs individuels et culturels. En 1966, c'est la classe sociale qui semble, chez Bourdieu, être à l'origine des aspirations différenciées comme nous l'avons vu par un mécanisme d'intériorisation des possibles. Mais, même si l'école n'est pas à l'inverse des travaux américains pensée comme facteur de différence, elle peut cependant créer des milieux renforçant l'habitus : « *Si l'on sait en outre que « les idéaux et les actes de l'individu dépendent du groupe auquel il appartient et des buts ou des attentes de ce groupe » ([Lewin, 1948]), on voit que l'influence du groupe des pairs — toujours relativement homogène sous le rapport de l'origine sociale, puisque, par exemple, la distribution des enfants entre les collèges d'enseignement général, les collèges techniques et les lycées, et, à l'intérieur de ceux-ci, entre les sections, est très étroitement fonction de la classe sociale des enfants — vient redoubler chez les plus défavorisés l'influence du milieu familial et de tout l'environnement social qui tendent à décourager des ambitions perçues comme démesurées et toujours plus ou moins suspectes de supposer le reniement des origines ».* (Bourdieu, 1966 p. 333.). Bourdieu

rejoint en cela rejoint Wilson et ses interprétations de la ségrégation sociale, ainsi que les travaux de Sewel et collègues sur l'impact du voisinage (qui ne sera en France traité que récemment, voir Goux et Maurin (2005) notamment).

Mais *La Reproduction*, en 1970, et sa force idéologique – qui radicalise la vision abstraite de l'école comme « traitant tous les élèves, individuellement inégaux, de façon égale » - , suivie de *l'Inégalité des chances* de Boudon en 1973 – en partie en réaction aux thèses déterministes de l'héritage culturel -, vont centrer le débat sur l'origine des effets des caractéristiques individuelles au détriment de la recherche d'effets contextuels qui ne débutera vraiment que dans les 80, cette évolution de la recherche en éducation est l'objet de la prochaine section.

## **II. En France : les évolutions du système éducatif et la prise en compte de l'effet établissement**

### **1. Des représentations abstraites de l'école aux situations concrètes d'enseignement**

Les théories sociologiques sur l'école (Bourdieu et Passeron, 1970 ; Boudon, 1973), expliquent les inégalités sociales devant la formation par un impact des caractéristiques individuelles et familiales des élèves, et en particulier de leurs caractéristiques socio – économiques, nous l'avons vu. Même si elles mettent en évidence des processus (calculs rationnels et poids de la position de chacun par socialisation différenciée) pouvant ensuite s'appliquer à d'autres variables individuelles, et contextuelles telles que le « milieu » créé par les élèves d'une même école, elles ont tendance à pointer les inégalités d'accès aux études par des processus exclusivement individuels et familiaux, mais, dans tous les cas, extérieurs à l'école. Tout se passe comme si « l'école ne faisait pas de différences » sur les processus d'auto-sélection et de choix individuels ; les élèves faisant, en fonction des possibilités qui leur sont offertes selon leurs résultats scolaires, des choix plus ou moins limités par leurs seules caractéristiques individuelles sociales et économiques. Ces théories nous ont permis donc de comprendre et d'interpréter des phénomènes se situant au niveau individuel et familial, mais elles ont cette carence de ne pas prendre en compte le contexte scolaire concret où évoluent les élèves et sa diversité. Elles partent d'une vision du système éducatif assez centralisé et peu diversifié.

#### *Un système centralisé...*

Il est vrai qu'en France, à la différence des pays anglo-saxons où les effets contextuels ont été mis en évidence très tôt, le système éducatif a un degré de centralisation bien plus important au regard d'indicateurs tels que le recrutement des enseignants, les programmes

scolaires et la gestion ainsi que l'allocation des ressources. En France, le degré de centralisation du système scolaire est relativement élevé. Puisque les enseignants sont des fonctionnaires rémunérés par l'état, les programmes sont nationaux, on a jusque tardivement pensé que tous les élèves et étudiants français étaient à même école, et les différences de réussites et d'orientation ne pouvaient être dues qu'à des facteurs extra-scolaires.

Bourdieu, dans les « Héritiers » perçoit le système d'enseignement universitaire de façon globale, comme traitant des étudiants inégaux, du fait de leur catégorie sociale et leurs caractéristiques sociales, de façon similaire. La diversité des situations au regard de leurs conditions d'enseignement, des enseignants, n'est que très peu évoquée, et c'est la diversité des « étudiants » et leur décalage ou non avec l'institution qui est pointée. De même dans la *Reproduction*, l'analyse qui est faite du système d'enseignement comme « mettant » les élèves défavorisés en échec parce qu'elle traite comme égaux des élèves inégaux au regard de leur position dans la société, le présente comme sans différences apparentes en son sein. Ces théories, celle de l'école reproductrice et celle de Boudon, dans un degré moindre - même s'il considère surtout les positions dans la hiérarchie sociale comme principal moteur des différences de perception des coûts et surtout des bénéfices de l'éducation - d'une part, révèlent l'état de la représentation générale de l'école en France dans les années 70, mais surtout semblent avoir orienté principalement la recherche sur l'origine sociale et ses effets plutôt que sur les situations concrètes de scolarisation des élèves, et de la diversité possible dans les classes, les établissements et selon les enseignants (Cousin, 1993 ; Duru-Bellat, 2002).

### *... diversifié et ségrégué*

Or, si le système est centralisé, avec la massification de l'enseignement secondaire (Chapitre 1), le passage au « collège unique » ainsi que le contexte politique des années 70/80, qui donna davantage d'autonomie aux établissements<sup>1</sup>, des différences entre établissements ont été constatées, tant en matière de performances (taux de réussite et de

---

<sup>1</sup> Loi Haby, puis loi d'orientation de 1989 qui donnent à l'établissement scolaire une autonomie supplémentaire, dans le sens où ils doivent s'organiser autour d'un projet qu'ils élaborent eux-mêmes.

passage différents selon les établissements et le public qu'ils accueillent) qu'en matière de composition sociale et académique de leurs publics.

En effet, le « collège unique » depuis la réforme Haby de 1975 accueille l'ensemble d'une classe d'âge et le lycée, dans ses différentes filières plus de 60%. Dans ce système massifié, et régulé selon le principe et l'idée de l'égalité de traitement, la carte scolaire, fait que les élèves sont scolarisés dans l'établissement de leur zone d'habitation. Or ce principe d'égalité des traitements omet le détail que l'habitat en France est ségrégué socialement (Préteceille, 2003 ; 2006 pour la région parisienne ; Charlot et al, 2007 pour les académies de Besançon et Dijon ; et les travaux de Maurin, 2004 à l'échelle nationale) et ethniquement (Préteceille et Oberti, 2007). Par conséquent, les zones géographiques de recrutement des établissements scolaires, défini par la carte scolaire, le sont également, mais dans un degré moindre. En effet, « *Loin d'être source de ségrégation supplémentaire, le tracé de la carte scolaire produit davantage de mixité dans les écoles que dans les zones d'habitation, en mélangeant, au niveau local, des populations différentes. Les inégalités de résidence, par exemple entre grands ensembles et zones pavillonnaires, se situent bien souvent à l'intérieur des secteurs de recrutement des établissements, et il est rare que le tracé de la carte scolaire se conforme aux principales ruptures sociales entre zones d'habitation.* » Poupeau F. et François J-C., 2007, *Le monde diplomatique*, Mars 2007, p. 45.

De fait, la ségrégation sociale des villes et des campagnes se retrouve en partie à l'intérieur des établissements scolaires par un double mécanisme de sectorisation et par des stratégies d'évitement de certaines familles. Observées dans les classes moyennes et en région parisienne essentiellement des pratiques telles que les déménagements, des contournements de la carte scolaire par dérogation et le choix du privé sont autant de stratégies d'évitement et de contournement de certains établissements évoquées par les parents d'élèves pouvant garantir de scolariser leur enfant dans une bonne école (Van Zanten, 2006). Ces parents entendent ainsi éviter les écoles ou les établissements accueillants les proportions les plus importantes d'élèves « défavorisés » ou ségrégués sur le plan ethnique.

Même si elles sont minoritaires et pas toujours uniquement parisiennes (Gilotte et Girard, 2005), ces pratiques d'évitement ont deux conséquences : 1/ elles accentuent la ségrégation sociale, ethnique et en conséquence scolaire des établissements et 2/ illustrent les représentations qu'ont les parents des disparités entre établissements et de l'enjeu qui en

découle en terme de scolarité pour leur enfant. Les contextes à éviter sembleraient fatalement liés au public accueilli dans les établissements. Aux yeux des usagers la composition du public d'élèves joue sur la qualité de l'école. Ce qui confirme les affirmations de Jencks, qui dans le contexte américain écrit dès 1972 « *many people define a good school not as the one with fancy facilities or highly paid teachers but the one with the "right" kind of student* »<sup>1</sup>.

**La conscience collective n'est donc plus en France, du moins dans les milieux les plus favorisés, celle d'un système éducatif offrant les mêmes conditions de scolarisation à tous les élèves.**

Les politiques en sont conscients également, puisque la création des ZEP en 1981, toujours dans un objectif d'égalité des chances, choisissent de mettre en place des inégalités de traitements ayant pour but de rétablir l'équilibre en donnant davantage de moyens aux établissements se trouvant dans les zones concentrant les élèves cumulant le plus de « handicaps socio-culturels ». La création des ZEP atteste bien de la diversité des contextes de scolarisation en terme de publics accueillis dans les différents collèges et lycées. Seulement, ces politiques, si elle sont des politiques de « zones » elles entendent par là compenser des difficultés individuelles d'élèves issues de leur héritage culturel. Si le dispositif ZEP est une politique de zone, c'est avant tout à l'origine un moyen « collectif » de réduire des difficultés individuelles. A ce moment-là, on ne pense pas à des difficultés résultant d'effets contextuels purs, c'est-à-dire à des difficultés supplémentaires venant s'ajouter pour un élève à l'effet de ses caractéristiques individuelles, mais plutôt les difficultés et l'échec scolaire plus fréquent dans les ZEP sont perçus comme le résultat de la somme des effets des caractéristiques individuelles. Quoi qu'il en soit, ces politiques de zones attestent bien des diversités des conditions de scolarisation ne serait-ce qu'en matière de ségrégation et de concentration des difficultés.

Les recherches et les données sur les établissements scolaires le démontrent également.

Les travaux portant sur **les collèges** montrent l'état des disparités sociales et de fait des publics accueillis dans les collèges publics (Trancart, 1998, Thomas, 2005) des disparités

---

<sup>1</sup> « Beaucoup de personnes ne définissent pas une bonne école comme celle offrant les meilleures facilités ou ayant des enseignants mieux payés, mais plutôt comme celle ayant les « bons » types d'élèves.



spatiales (Broccolichi et al, 2006) ainsi que celui de la ségrégation ethnique (Felouzis, 2005). Si bien que l'on observe, en dépit du caractère centralisé de notre système d'enseignement, pour l'année 2003-2004, la proportion d'élèves d'origine sociale très défavorisée d'un établissement peu varier de 3.6% dans les 10% d'établissements les plus favorisés à 32.5%, dans les 10% d'établissements les plus défavorisés, soit un rapport de 1 à 10. D'un point de vue ethnique, la part d'élèves de nationalité étrangère peut varier de 0% à 72.7% au sein des collèges publics (Thomas, 2005). Ces chiffres sont confirmés par les travaux de Felouzis (2005), sur l'académie de Bordeaux. Ils font, en effet, état de la ségrégation ethnique des collèges et reflètent par la même que la ségrégation de l'habitat se retrouve à l'intérieur des établissements. Alors que la moyenne d'élèves d'origine étrangère (Maghreb, Afrique Noire et Turquie) de l'académie est de 4.7%, 10% des collèges en scolarisent 40%, soit 10 fois plus que la moyenne académique.

Si ces travaux traitent des collèges qui scolarisent la quasi-totalité d'une classe d'âge sans (ou presque) de distinction de filières, on peut s'attendre en conséquence à ce que cette ségrégation soit également présente dans les lycées. Même si, au lycée, le passage aux séries et types de bac va s'accompagner aussi de disparités sociales, qui se confondent avec des inégalités scolaires. L'examen de la composition sociale des séries de baccalauréat fait au chapitre 1 le laisse clairement transparaître, même s'il se limite aux seuls baccalauréats généraux et technologiques.

**Au niveau des lycées** donc, les niveaux de distinction scolaire deviennent des éléments de ségrégation sociale, on l'a vu ; mais au-delà de cette distinction scolaire inter-séries, des disparités sont également constatées entre établissements.

Les travaux de Dubet, 1991, faisaient déjà état des différences entre lycées et par-là même des différences « d'expériences lycéennes » qu'il peut y avoir dans des contextes aussi différents qu'un lycée de centre-ville avec filières générales et classes préparatoires ou un lycée polyvalent situé en périphérie urbaine ou se concentrent davantage les classes sociales les plus défavorisées.

Plus récemment, l'étude faite à l'IREDU sur les effets de la composition sociale du public d'élèves réalisées au niveau primaire et au niveau du lycée décrit, à partir des données

IPES<sup>1</sup> pour l'ensemble des lycées, la variété des profils sociaux des lycées généraux et technologiques (Duru-Bellat et Al., 2004) :

« Certains établissements se caractérisent par l'absence totale d'élèves de milieu très favorisé, ou encore, situation évidemment moins répandue vu le poids moyen de ce groupe, d'élèves de milieu défavorisé. » p.31

**Tableau 5 : Répartition des établissements selon le milieu d'origine de l'élève**

| % d'élèves de milieu favorisé A <sup>2</sup> | Nb établissements | % établissements |
|--|-------------------|------------------|
| [0 - 20]                                     | 949               | <b>43,25</b>     |
| ]20 - 40]                                    | 887               | <b>40,43</b>     |
| ]40 - 60]                                    | 245               | <b>11,17</b>     |
| ]60 - 80]                                    | 95                | <b>04,33</b>     |
| ]80 - 100]                                   | 18                | <b>0,82</b>      |
| <b>2194</b>                                  |                   |                  |
| % d'élèves de milieu défavorisé              | Nb établissements | % établissements |
| [0 - 20]                                     | 557               | <b>25,39</b>     |
| ]20 - 40]                                    | 1123              | <b>51,19</b>     |
| ]40 - 60]                                    | 447               | <b>20,37</b>     |
| ]60 - 80]                                    | 57                | <b>02,60</b>     |
| ]80 - 100]                                   | 10                | <b>00,46</b>     |
| <b>2194</b>                                  |                   |                  |

Source : Duru-Bellat et al., 2004 ; données IPES, 2001.

Des situations, les plus extrêmes rencontrées, dans la population des lycées y sont décrites et font clairement apparaître les disparités entre les lycées :

<sup>1</sup> Dans les données IPES, les catégories sociales (PCS) sont regroupées en 4 catégories :

- Les « Favorisés » (ou très favorisés) : regroupant 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 professions intermédiaires : regroupant toutes les professions intermédiaires de la santé, du social, les professions intermédiaires administratives et commerciales, les techniciens, les contremaîtres et agents de maîtrise.

- Les « classes moyennes » : regroupant les agriculteurs, commerçants ou chefs de petite entreprise, l'ensemble des employés administratifs de commerce, et de service direct aux personnes.

- Les « défavorisés » : regroupant tous les ouvriers, 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.

**Tableau 6 : Avec un profil d'élèves très favorisés**

| Etablissement   | % classe favorisée A | % classe favorisée B | % classe moyenne | % classe défavorisée |
|-----------------|----------------------|----------------------|------------------|----------------------|
| <b>0753647G</b> | <b>90,39</b>         | <b>2,40</b>          | <b>4,15</b>      | <b>3,06</b>          |

Source : Duru-Bellat et al., 2004 ; Données IPES, 2001.

**Tableau 7 : lycée avec un profil d'élèves défavorisés**

| Etablissement   | % classe favorisée A | % classe favorisée B | % classe moyenne | % classe défavorisée |
|-----------------|----------------------|----------------------|------------------|----------------------|
| <b>0680141J</b> | <b>2,93</b>          | <b>2,35</b>          | <b>2,93</b>      | <b>91,79</b>         |

Source : Duru-Bellat et al., 2004 ; Données IPES, 2001.

De même, concernant les disparités ethniques l'étude décrit aussi des situations assez extrêmes :

*« Notons enfin qu'il existe une forte diversité des établissements, eu égard au poids des élèves de nationalité étrangère : le chiffre moyen est de 3,61% (2,4% dans le privé, et 4,2% dans le public), et les valeurs extrêmes vont de 0 (94 lycées) à 52,6%. Un tiers des lycées accueillent une population où les étrangers sont plus représentés que la moyenne. »*  
p.32

Nous utiliserons également ces données dans la partie empirique de cette thèse pour caractériser le contexte scolaire, nous aurons donc l'occasion de revenir en détail sur ces chiffres.

Pour **l'enseignement supérieur**, des disparités locales sont également constatées dès lors que l'on analyse de la population accueillie dans les différentes régions et antennes universitaires. En effet, des travaux comparant des antennes délocalisées à leur université mère - ceux de l'IREDU (Duru-Bellat et al. 1994) et ceux plus récents de Felouzis (2001) - permettent de constater les différences de recrutement social et scolaire entre l'université mère et les sites délocalisés.

La première étude (Duru-Bellat et al. ; 1994) compare l'Université de Bourgogne à son site délocalisé de Nevers et fait apparaître clairement que *« Il existe des différences*

*sensibles, entre Nevers et Dijon, tant en ce qui concerne les publics accueillis que la façon dont ils exercent leur "métier d'étudiant" » p. 160.*

En effet, l'antenne de Nevers même si elle permet une certaine démocratisation, nous l'avons vu, a en conséquence, un recrutement scolaire et social bien typé et plus « local ». En effet, les enfants d'ouvriers et d'employés représentent près de la moitié des effectifs à Nevers alors qu'ils ne sont qu'un peu plus d'un quart à Dijon. Inversement, si les enfants de cadres sont 31% à Dijon, ils ne sont que 11% à Nevers. De même, la part de bacheliers technologiques, plus âgés ou sans mention y est également plus élevée.

La seconde étude, porte quant à elle sur l'académie de Bordeaux et confirme ces disparités (Felouzis, 2001). Ainsi les enfants d'employés, d'ouvriers et d'inactifs représentent près de 60% à Agen et à Périgueux, qui sont des antennes délocalisées, alors qu'ils ne sont que 40% à Bordeaux. De même, les étudiants inscrits à Bordeaux, ont eu un meilleur parcours scolaire antérieur : ils possèdent plus souvent un bac général et ont plus souvent obtenu une mention (19,7 % contre 10,2 % à Périgueux et 12,1 % à Agen).

De même, au-delà des comparaisons inter-universités, l'analyse faite au chapitre 1, montre clairement, à partir des données du ministère de l'Education Nationale, que le public accueilli dans les différents types de formation du supérieur (Deug *versus* STS, IUT ou CPGE), varie fortement en fonction de l'origine sociale et de la série de baccalauréat. Ils constituent, de fait, autant de micro-milieus sociaux.

### ***... de qualité inégale ?***

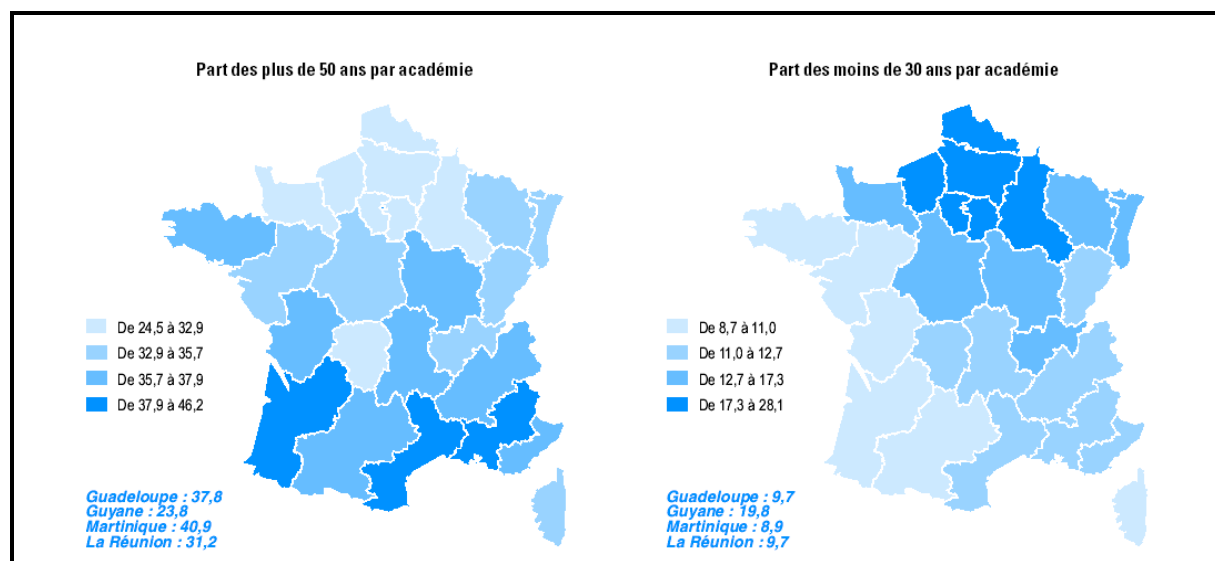
Si certains établissements, sont « évités », c'est sans doute qu'on leur prête de moins bons élèves (Jenks, 1972) et, en conséquence, une moins bonne efficacité, qualité d'enseignement, un climat moins propice aux progressions scolaires, une gestion plus difficile. Qu'en est-il concrètement de la qualité dans ces contextes ? Qu'y fuit-on ? Des moins bonnes conditions d'enseignement (qualité des enseignants, des équipements) ou y fuit-on les conséquences mêmes en terme de climat et, de fait, de qualité d'enseignement de la composition sociale, scolaire et ethnique d'un établissement ? Ces dernières relations, faites implicitement par les usagers, entre publics accueillis et qualité de l'école sont-elles

vérifiables empiriquement ? Un rapide tour des recherches sur la question peut nous aider à répondre à ces questions.

Concernant la qualité des conditions d'enseignement, force est de constater qu'une des conséquences d'un système d'enseignement initialement basé sur l'idée que l'école traite les élèves de façon égale, mais qui sera sans doute aussi facteur de disparités entre les contextes, est le système de recrutement et d'affectation des enseignants.

En effet, les affectations géographiques des enseignants : l'organisation du mouvement de mutation et d'affectation se fait selon un barème privilégiant essentiellement l'ancienneté de carrière et dans le poste, les néo-titulaires se retrouvent nommés, dans leur majorité, dans des régions ou sur des postes peu attractifs et souvent dans les établissements concentrant les élèves les plus en difficultés. Ce qui dresse un paysage des affectations des enseignants assez typés en fonction de l'ancienneté.

Figure 8 : Part des enseignants selon les académies et selon l'ancienneté, 2004.



Source : Note d'information du MEN, 04-26.

Par exemple, huit académies concentrent depuis 1999 environ les deux tiers des premières affectations (66%), trois d'entre elles (Créteil, Versailles et Lille) en rassemblent plus de la moitié (50%), et les deux académies de la banlieue parisienne à elles seules environ le tiers (33%). Autrement dit un néo-titulaire sur trois se retrouve soit dans l'académie de Créteil, soit dans l'académie de Versailles.

Au niveau intra-académique, on relève que plus du tiers des sortants d'IUFM est nommé en zone de remplacement (ZR) tandis qu'un quart se retrouve dans des établissements présentant des difficultés répertoriées (ZEP, zone sensible ou postes à exigences particulières). Au total ce sont donc plus de 60% des stagiaires IUFM qui démarrent leur carrière sur les postes les plus difficiles.

De plus, les établissements concentrant les élèves les plus en difficultés sont aussi des établissements où les enseignants restent le moins d'années. Les équipes pédagogiques y sont donc plus souvent les moins expérimentées et les moins stables, tournant en permanence avec les nouvelles recrues. Ceci serait sans incidences si l'ancienneté n'était pas corrélée positivement à l'efficacité pédagogique. Sur ce dernier point les recherches sont sans équivoques, les enseignants les plus efficaces sont ceux qui ont un certain degré d'ancienneté (même si on constate un effet de seuil à cette relation)<sup>1</sup>. De même, la part d'enseignant non titulaire semble être également plus élevée dans les établissements les plus populaires (zones sensibles ou prioritaires) (Trancart, 1998) ; ce qui entraîne en plus du phénomène lié aux premières affectations décrit en amont, un turn-over plus fréquent dans les établissements les plus défavorisés.

Les disparités de recrutement du public des établissements, sont aussi souvent cumulées avec des inégalités d'offre de certaines options, langues (Trancart 1998), ou de filières spécifiques (Thomas, 2005) au collège. Au lycée, le type de lycée (général, général et technologique), ou polyvalent varie selon la composition sociale ; il en est de même pour le poids des séries (comme la série S), des options et langues proposées ou filières d'enseignement supérieur au lycée telles que les CPGE. L'étude de l'IREDU, sur les effets de la composition sociale, à nouveau, le montre très clairement à partir des données IPES (Duru-Bellat et al. 2004) : « *L'offre proposée est néanmoins variable selon la tonalité sociale de l'établissement. Un indicateur possible est le coefficient de corrélation entre le pourcentage d'élèves très favorisés et la représentation d'une option dans l'établissement fréquenté. On observe une corrélation positive et significative entre cette tonalité sociale très favorisée et le*

---

<sup>1</sup> Pour plus d'informations sur l'efficacité pédagogique liée aux caractéristiques des enseignants (formation, ancienneté, salaire) voir la revue de littérature proposée par Hanushek E. A. et Rivkin S. G., 2006 « Teacher quality », in Hanushek E. A. & Welch F., 2006, *Handbook of the economics of education*, volume 2, Elsevier, 1st Edition, 1503 pages, chapitre 18, pp 1050-1078.

Une synthèse plus succincte sur cette relation est aussi disponible en Français dans Paul J.-J., 2007 « Economie de l'éducation », Paris, Armand Colin, 125 pages.

*poids des options Grec, Latin, Ses, et à un degré moindre LV3; certaines options rares comme musique, arts plastiques ou histoire des arts sont également plus répandues dans ces établissements.(...) D'autres cursus sont traditionnellement marqués par les préférences des enfants des classes aisées. C'est le cas en particulier des classes scientifiques et des classes préparatoires aux grandes écoles. » p.36-37*

Le tableau suivant, tiré de cette étude montre l'état de la corrélation entre le poids des classes scientifiques et de CPGE et la composition sociale des établissements, nous reviendrons en détail sur ce dernier point dans la partie empirique de cette recherche puisque, nous le rappelons, nous utiliserons également ces données (IPES, 2001) :

**Tableau 8: Corrélation entre "filières d'élite" et poids des classes favorisées**

| Corrélations                                       | % Classe favorisée A |                  |
|--|----------------------|------------------|
|  | Coefficient          | Significativité. |
| % d'élèves scientifiques présentés au baccalauréat | + 0,46               | ***              |
| Présence d'une CPGE                                | + 0,30               | ***              |

Source : Duru-Bellat et al, 2004 ; Données IPES, 2001.

On remarque évidemment que la corrélation est certes très significative, mais elle est d'intensité moyenne. Ce qui montre une relation assez importante entre offre et composition sociale mais pas un cloisonnement complet des séries et des options ou de l'offre de CPGE.

De même, hormis le turn-over des jeunes enseignants et les disparités institutionnelles en terme d'offre scolaire, il semblerait également que le « climat » des établissements dépend aussi de son profil social. Le climat, dans les établissements défavorisés serait moins propice aux apprentissages (Meuret, 1995 ; Grisay, 1997). Les travaux ethnographiques de Van Zanten, dans les collèges de Banlieue (2001) décrivent, que la discipline y est plus difficilement assurée, que le temps effectif d'exposition aux apprentissages y est moins importante et de fait, que la couverture des programmes y est moins effective que dans les lycées favorisés. Selon la composition des classes ou des établissements, il y aurait également des exigences différentes des enseignants. Une étude quantitative plus récente confirme ces tendances au niveau du lycée et de l'enseignement primaire (Duru-Bellat et al. 2004). Nous reviendrons en détail sur les effets de la composition sociale du public d'élève, sur les

processus par lesquels ils peuvent conduire à des performances et des attitudes et surtout, ce qui nous intéresse précisément dans le cadre de ce travail à des aspirations différentes.

## **2. Du constat des différences de contexte aux effets contextuels :**

Cet ensemble de phénomènes atteste qu'en dépit du caractère relativement centralisé du système d'enseignement, des disparités entre les établissements existent et que la qualité de l'offre n'est pas assurée.

Les travaux ethnographiques décrits plus haut ont tendance à décrire des climats propices à la réussite. On pourrait en déduire que c'est la concentration d'élèves défavorisés qui auraient des effets en tant que tels. Cela dit, dans ces contextes, les élèves y sont par définition individuellement d'origine sociale défavorisée, et on sait que cette caractéristique individuelle joue en elle-même sur la réussite des élèves.

De ce fait, il est nécessaire, pour dégager des effets contextuels au sens propre et non de simples effets de composition, ou d'agrégation des caractéristiques individuelles, de raisonner à caractéristiques individuelles données. La modélisation économétrique on l'a vu avec le rapport Coleman, a permis à la recherche quantitative de rechercher des effets spécifiques du contexte scolaire.

La recherche française, forte des constats des disparités contextuelles, s'est donc dès à la fin des années 80 et durant les années 90 intéressée aux différences entre établissements et aux conséquences qu'elles avaient sur la scolarité (essentiellement la réussite des élèves) ainsi qu'en matière de socialisation. De nombreux travaux empiriques ont donc constaté, depuis le début des années quatre-vingt en France et dans la lignée les travaux anglo-saxons, qu'en plus des caractéristiques individuelles, 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 leurs progressions que sur un ensemble d'attitudes et de comportements favorables ou non à l'exercice du « métier d'élève ».



Les premiers travaux qui, en France, s'intéressent aux effets contextuels en éducation sont ceux de Duru-Bellat et Mingat, 1988. **Un premier constat a d'abord été celui de l'« effet-établissement »** : des élèves ayant les mêmes caractéristiques individuelles, celle-ci, ayant été contrôlées, peuvent réussir et s'orienter différemment selon leur contexte de scolarisation. L'établissement, telle une boîte noire, explique donc également une partie de la réussite des élèves et, de ce fait, « absorbe » une partie des effets des caractéristiques individuelles.

Dans la lignée de ces travaux, il en sera de même pour l'« effet-classe » et l'« effet-enseignant », qui montreront aussi la classe comme une unité particulière plus ou moins propice à la réussite des élèves ainsi qu'à l'efficacité des pratiques enseignantes.

On sait dès lors que l'environnement scolaire, dont on a vu quelles pouvaient en être les disparités en terme de public accueilli, d'enseignants et d'offre scolaire, joue sur la réussite des élèves et cela quelque soit leurs caractéristiques individuelles.

Forte de ce premier constat, la recherche en éducation, s'est donc intéressée à ce qui, à l'intérieur de la « boîte noire » que constitue l'école ou l'établissement, pouvait être à l'origine des différences de performance.

Dans la recherche anglo-saxonne, deux écoles se succèdent et font débat (cf. Dumay, 2004). Elles se situent dans la lignée des mécanismes générateurs des effets contextuels suggérés par Boyle, 1966 : les procédés managériaux et éducatifs et/ou les effets de la composition sociale en tant que telle.

**Les recherches de la « school effectiveness »** (*School Effectiveness Research ou « SER »*), recherchent des facteurs d'efficacité relevant des moyens mis en œuvres pour « produire » des résultats : les moyens matériels et humains tels que les pratiques managériales ou pédagogiques plus ou moins efficaces. Les travaux de la « school effectiveness », dans un contexte anglo-saxon, dans les années 70, ont produit un certain nombre de résultats, notamment les « facteurs d'efficacités » des écoles. Ces facteurs sont, pour les pays développés, principalement, liés aux caractéristiques du contexte – notamment des pratiques enseignantes et dans un degré moindre à des procédés managériaux – et très peu, aux moyens matériels. Les synthèses sur les recherches anglo-saxonnes sur la question en font état (Bressoux, 1994 ; Duru-Bellat, 2003), ils sont généralement au nombre de 5 :

- Les attentes élevées de la part des enseignants
- Des évaluations fréquentes des résultats des élèves
- Des pratiques centrées sur les connaissances de base
- Une direction forte, qui entraîne le dernier facteur
- Un climat de sécurité et d'ordre

Cependant, les effets de ces facteurs ne sont pas toujours robustes et les résultats de la SER ont du mal à être vérifiés dans tous les contextes et dans tous les pays. On constate par exemple des différences entre les résultats anglo-saxons et français. C'est aussi ce qu'il ressort des travaux de Sheerens, 1989 qui, tout en étant un des membres de la School Effectiveness Research, teste ce modèle d'efficacité aux Pays-Bas.

De même, il semblerait que ces facteurs d'efficacité varient en fonction des écoles, et sont donc plus ou moins opérants en fonction du public concerné. C'est le cas de la gestion de la discipline par exemple, qui semblerait davantage liée à l'efficacité scolaire dans des contextes favorisés. On n'est pas efficace de la même façon avec tous les publics (Teddie et al, 1989 ; Grisay, 1993).

Vont suivre **les recherches sur le « *school mix* »** ou sur les effets de la composition sociale, scolaire ou ethnique essayant de dégager des processus liés à la fois aux apprentissages et au public d'élèves du contexte étudié. Elles mobiliseront des variables « agrégées », c'est-à-dire qui sont par définition des caractéristiques du contexte dépendant des individus le composant. En effet, la recherche sur le « *school mix* » pose le postulat que des facteurs liés à l'efficacité vont eux-mêmes dépendre du « *school mix* » et qu'en conséquence les facteurs de production des apprentissages décrits plus haut ne sont pas universels. Autrement dit, le public d'élèves joue à la fois sur les procédés managériaux, les pratiques des enseignants, et les attitudes des élèves (Thrupp, 1995, 1999). Concrètement la composition sociale du public d'élèves aurait un impact spécifique sur la réussite et les attitudes des élèves parce qu'elle jouerait en soi, par un certain nombre de processus et également sur les pratiques éducatives, les procédés managériaux, et les facteurs liés à l'efficacité. Dans ce sens, ces interprétations rejoindraient les conclusions de Grisay (1993) et permettraient de comprendre le manque de robustesse des résultats de la SER.

Evidemment, de la même manière que pour mettre en évidence l'effet établissement, il faut raisonner sous contrôle des caractéristiques individuelles, les effets de la composition doivent aussi être envisagés « *au delà des effets de composition qui font que les écoles aux élèves de milieu défavorisé auront des résultats moyens mécaniquement amoindris (parce qu'individuellement ces élèves réussissent moins bien) ; au-delà aussi des effets de contexte généraux (qui font que des élèves comparables réussissent inégalement selon l'établissement ou la classe) »* (Duru-Bellat & Suchaut, 2005).

Peu de recherches en France se sont intéressées aux effets spécifiques et nets de la composition du public d'élèves. Hormis les travaux qualitatifs, on peut recenser les travaux sur le regroupement en classe de niveau qui faisait ressortir que les élèves moyens et les élèves faibles progressent plus dans un contexte hétérogène ou dans une classe de niveau élevé ; ce qui n'est pas le cas des élèves forts qui font plus de progrès dans des classes de niveaux élevés que dans des classes au niveau hétérogène (Duru-Bellat et Mingat, 1997). Il s'agit davantage d'effet de l' « *academic mix* » que du « *school mix* ».

A quoi est dû cet effet sur la réussite ? Comme le prétendent les tenants du « *school mix* » la composition sociale ou scolaire de l'école devrait jouer sur les facteurs d'efficacité. C'est ce que testent Opendakker et Van Damme (2001) en Belgique flamande et ils constatent que l'effet des facteurs d'efficacité a tendance à s'affaiblir dès lors que l'on introduit la composition sociale des établissements.

Les travaux de Felouzis, sur la ségrégation ethnique dans les collèges de l'académie de Bordeaux, déterminent que la réussite est associée au degré de ségrégation ethnique des collèges, et ce, toutes choses égales par ailleurs.

Retenons aussi l'étude de Goux et Maurin (2005) sur l'impact du voisinage qui conclut à un effet significatif de la composition sociale et scolaire du voisinage sur la réussite scolaire des élèves. Cet effet spécifique de l'environnement est constaté, à partir des données des enquêtes emploi.

Egalement sur la réussite, la recherche menée à l'IREDU en 2004, s'intéresse aux répercussions de la composition sociale et scolaire des établissements (lycées et écoles primaires) à la fois sur la réussite et à la fois sur des différences plus qualitatives d'un certain nombre de pratiques et de représentations des élèves et des enseignants. Si les effets nets de la

composition sociale sur la réussite sont faibles, cette dernière recherche s'intéresse aux processus qui pourraient être liés au « school mix » et par là même être associés à une meilleure réussite. Des effets significatifs sont constatés sur les attitudes des élèves et celles des enseignants (leurs attentes notamment). Ce qui confirme les tendances décrites par les travaux ethnographiques et les hypothèses émises par Thrupp (1995, 1999).

Plus que de s'attarder ici sur la description des effets et leur quantification à travers les travaux portant sur la réussite, nous souhaitons seulement retenir de cette évolution de la recherche en éducation qu'en France également, et au-delà des effets des variables individuelles, des variables écologiques jouent sur réussite, et en particulier que la composition des contextes de scolarisation (établissement, classe) a également un impact, et cela « toutes choses égales par ailleurs ». Alors que dans les pays où le système éducatif est moins centralisé et davantage ségrégué on a constaté cela depuis les années 60, en France, le contexte de scolarisation, dont on a vu le caractère ségrégué et inégal, fait aussi la différence, même si les effets y paraissent assez faibles (Duru-Bellat et al, 2004 ; Duru-Bellat et Suchaut, 2005).

En effet, des synthèses internationales sur les inégalités sociales de réussite confirment un effet significatif de l'environnement (école ou voisinage), même quand les précautions méthodologiques sont maximales (à savoir après contrôle d'un maximum de caractéristiques individuelles et contextuelles). L'effet est significatif sur la réussite, mais est très faible par rapport aux effets des caractéristiques familiales à l'intérieur de cet environnement (Breen et Jonsson, 2005).

S'ils sont faibles comparés au poids de variables individuelles, il faut cependant préciser qu'ils viennent s'ajouter au poids des caractéristiques individuelles et que les effets contextuels n'étant empiriquement mis en évidence que sur une année donnée, ces derniers peuvent venir se cumuler année après année pour des élèves fréquentant durant toute leur scolarité des contextes défavorisés.

Vu que les travaux quantitatifs récents et les travaux ethnographiques suggèrent, en France, un impact de l'environnement scolaire, non seulement sur la réussite (mesurée à travers les acquis scolaires) mais aussi sur une série d'attitudes favorables ou non au « métier

d'élève » (ce qui doit aussi ensuite être associé à la réussite), ce dernier point nous invite à deux interrogations.

Si la réussite et les attitudes des élèves sont influencées par le contexte scolaire, on peut se demander ce qu'il en est des aspirations scolaires ? Sont-elles contextualisées ? On a vu que cela semble être le cas aux états unis depuis les années 60, qu'en est-il dans le système éducatif français dans le contexte actuel et post-massification de l'enseignement ? Et est-on ou devient-on plus ambitieux dans des contextes plutôt que d'autres ? Dans certains établissements, nichés dans un contexte d'offre de formation spécifique, dotés d'enseignants spécifiques et d'un public spécifique, nous l'avons vu, plutôt que d'autres ? Est-on ou devient-on plus ambitieux dans certains types de formation plutôt que d'autres ? C'est principalement un des questionnements auquel nous tenterons de répondre empiriquement à travers cette thèse pour la transition entre l'enseignement secondaire dont on a vu les disparités en matière de « *school mix* » et l'enseignement supérieur dont on a vu le caractère diversifié en terme de finalité et d'enjeux (chapitre 1. II).

**Nous ne nous attendons pas, compte tenu de la faiblesse des effets contextuels, à un impact fort, mais à un effet significatif venant s'ajouter au poids d'autres variables, ce qui, dans un système éducatif qui promeut l'égalité des chances, n'est pas sans incidences.**

La seconde interrogation sera quant à elle celle des mécanismes par lesquels l'environnement scolaire exerce une influence sur les attitudes. Qu'est-ce qui fait que, par le seul fait d'être ensemble, des élèves développent des attitudes spécifiques selon le groupe dans lequel ils se trouvent ? C'est ce que nous nous proposons de voir dans la dernière section de ce chapitre, à la lumière des travaux anglo-saxons cités dans la première partie et à travers l'éclairage de certains travaux français en éducation.

Avant cela, faisons le point sur ce que les travaux français nous permettent de conclure quant à l'effet du contexte scolaire, plus spécifiquement sur les choix d'orientation et les aspirations scolaires aux différents paliers du primaire à l'enseignement supérieur.

### **3. Les travaux français et contemporains sur les aspirations : quel impact du contexte scolaire ?**

En France, si de nombreux travaux se sont intéressés aux facteurs individuels à l'origine des choix d'études et des aspirations professionnelles (chapitre 1 et 2), très peu de recherches ont pris en considération les dimensions contextuelles avant les années 80, nous venons de voir pourquoi. De même, les recherches sur les effets contextuels se sont d'abord centrées sur la réussite des élèves à la recherche de facteurs d'efficacité.

Cependant, parallèlement aux travaux sur la réussite des élèves et des mécanismes pouvant en être à l'origine, la recherche sur les aspirations et les choix d'orientation a aussi évolué vers la recherche d'effets contextuels. Les premiers travaux sur l'effet établissement au collège ont d'ailleurs constaté des orientations différenciées selon les collèges dues en partie à la demande, liée à l'établissement (Duru-Bellat et Mingat, 1988). L'objet de cette section est de faire état des recherches constatant des incidences sur les projets d'avenir scolaire et professionnel de l'environnement scolaire.

#### ***Représentation d'avenir au primaire***

Dès le primaire, les représentations d'avenir semblent marquées par le contexte scolaire fréquenté, ou du moins le milieu et le groupe social dans lequel évolue l'élève. Quand il est demandé, par exemple les métiers envisagés par les élèves des écoles primaires typées socialement, les métiers visés sont non seulement empreints de l'origine sociale de l'élève, mais en plus ils sont marqués par la composition sociale de la classe fréquentée à l'école (Duru-Bellat et al., 2004). Les élèves défavorisés ont des « ambitions professionnelles » plus élevées quand ils sont scolarisés dans une classe à tonalité sociale favorisée et inversement, il apparaît qu'envisager un métier « ouvrier » devient moins exceptionnel pour les élèves d'origine sociale favorisée, mais qui sont scolarisés dans des classes ou des écoles à tonalités sociales défavorisées.

Tout se passe donc comme si le contexte scolaire, tel un micro-milieu venait s'ajouter à l'impact qu'exerce déjà le milieu familial pour soit en accentuer l'effet, soit le contrecarrer voir l'annuler. Ces constats, rappellent déjà ceux des travaux anglo-saxons.

*Dans le secondaire l'auto-sélection est socialement marquée et contextualisée*

**Au collège**, les travaux de l'IREDU (Duru-Bellat et Mingat, 1988) ont également mis en évidence certains effets de composition sur les aspirations des familles et la sélection des collèges. En effet, leur recherche portant sur les effets contextuels au collège, les auteurs introduisent des variables de contextes (âge moyen des élèves de l'établissement, nombre d'élèves, composition sociale, degré d'aspiration moyen) dans leurs modèles expliquant l'orientation en fin de 5ème (probabilité d'entrer en 4ème) et découvrent que le contexte de scolarisation peut également «faire des différences» sur l'orientation : les collèges « populaires » sont plus sélectifs que les collèges «chics» et ce phénomène est dû pour les deux tiers au « niveau d'aspiration moyen » qu'il s'y développe. C'est-à-dire que la demande moyenne de passage en quatrième est plus importante quand la proportion d'élèves de milieu favorisé est élevée. Ces résultats vont, bien évidemment, dans le sens des théories sociologiques selon lesquelles l'origine sociale des individus joue sur leur degré moyen d'aspiration. Mais ils nous poussent aussi à penser que les aspirations des élèves diffèrent selon leur contexte de scolarisation. En effet, dans les collèges populaires, le degré d'aspiration moyen est moins élevé ; ce résultat peut être dû à la somme des effets des caractéristiques sociales individuelles des élèves, mais également à un effet du contexte et des interactions qui s'y produisent entre les élèves et pouvant agir sur leurs choix.

Forts de ces constats, on peut penser que le contexte de scolarisation, et en particulier, la composition du public d'élèves des établissements peut, de la même manière que le milieu social et culturel familial, avoir un impact sur les ambitions et les choix d'orientation des élèves, et ce à niveau de résultats *et* à caractéristiques socio-économiques comparables. Cette étude rappelle les résultats de Coleman, 1966, où les aspirations sont d'autant plus élevées que la proportion d'élèves noirs des écoles y est basse. Cependant, elle ne dégage qu'un effet de composition sans dégager la part relevant de l'agrégation de l'effet individuel de l'origine sociale et celle d'un effet purement contextuel qui viendrait s'y ajouter. L'effet établissement

puis l'effet des variables contextuelles y sont mis en évidence à résultats scolaires donnés, mais sans contrôler l'origine sociale individuelle des élèves.

Su ce point, nous ne recensons pas d'étude récente en France prenant en compte les caractéristiques du collège sur les aspirations des élèves et constatant un effet net de la composition sociale du collège.

Les travaux de Felouzis, 2003, constatent bien un effet propre de la ségrégation ethnique (qui est aussi liée à la ségrégation sociale) des collèges sur la réussite et l'orientation des élèves en seconde générale et cela à origine ethnique et sociale individuelle donnée. Cependant, si l'effet de la ségrégation ethnique semble jouer positivement sur la probabilité d'accéder en seconde ; on ne sait pas ce qu'il en a été de cet effet sur les aspirations ou les vœux des élèves an amont de cet accès.

**Au lycée**, deux études, entre autres, ont envisagé des effets du contexte scolaire, les deux portent essentiellement sur la classe de seconde, palier déterminant ou après le couple d'option, l'élève « choisit » sa série de baccalauréat.

Dans une thèse sur les effets du contexte scolaire en classe de seconde, (Landrier, 2002) sont analysés à la fois les effets contextuels sur les vœux d'orientation puis sur la sélection à l'entrée en 1<sup>ère</sup>S. Cette fois, dans cette étude « toutes choses égales par ailleurs » sont prises en considération et les caractéristiques sociales individuelles et les caractéristiques scolaires individuelles et les caractéristiques scolaires et sociales des lycées. Une typologie tente de mesurer le caractère socialement et scolairement typé du public d'élèves du lycée. La demande puis l'orientation, semblent liées au contexte de scolarisation : à l'établissement ainsi qu'à sa composition sociale et cela à caractéristiques individuelles sociales et scolaires contrôlées (Le Bastard-Landrier, 2004). Par contre, la composition sociale du lycée, si elle a un impact sur la probabilité de demander une orientation en 1<sup>ère</sup> S, a 1/ un impact inférieur à celui des caractéristiques scolaires individuelles et à peu près égal à l'effet au niveau individuel de l'origine sociale et 2/ un effet négatif, de telle sorte que toutes choses égales par ailleurs, un élève a plus de chance de demander une 1<sup>ère</sup> S quand il est scolarisé dans un établissement d'origine sociale favorisé (9% de chances en moins). Ce résultat, contre-intuitif au regard des développements antérieurs, vient contrecarrer l'hypothèse d'un renforcement de



l'habitus par le rôle exercé par le milieu social. L'interprétation de l'auteur est une tendance plus importante à s'auto-sélectionner dans un contexte favorisé et par conséquent où les exigences sont plus marquées. Cette interprétation rejoindrait en quelque sorte l'idée développée aux Etats-Unis de l'étude de Davis (1966) et où il est démontré que les établissements les plus favorisés ont une atmosphère plus compétitive et que cela entraînerait chez les élèves de niveau moyen une évaluation plus sévère de leur niveau scolaire. Si cet effet est avéré aux Etats-Unis il est dû au fait que la composition sociale et la composition académique ou « *ability grouping* » sont liés. Ce phénomène pourrait se traduire par une auto-sélection à l'entrée de certaines filières par exemple. D'autres études ont montré que l'effet de pairs sur les aspirations pouvait être de deux natures : de nature normative et de nature comparative, et que dans certains cas les effets positifs de la composition sociale par processus normatif pouvaient être annulés par des effets négatifs de nature comparative (Meyer, 1970).

Quoiqu'il en soit, au lycée, la tendance à une influence de la composition sociale du public sur les aspirations scolaires semble confirmée par les résultats de l'étude sur le « *school mix* », citée précédemment pour le primaire (Duru-Bellat et al, 2004). Des effets de la composition sociale sur les aspirations post-bac d'élèves de seconde, y sont constatés. Comme pour le primaire (CE1) « *de manière convergente, au lycée, le nombre d'années d'études supérieures envisagées par les élèves varie sensiblement à la fois selon l'origine sociale et la tonalité sociale de l'établissement fréquenté. Ces deux effets, individuels et contextuels, se combinent.* » p. 463

Un élève de milieu défavorisé scolarisé dans un lycée de type favorisé y développe un niveau d'ambition plus élevé qu'un de ses homologues dans un lycée défavorisé et l'inverse est vrai d'un enfant de milieu social favorisé scolarisé dans un établissement populaire. A l'instar de Wilson, 1959, le tableau ci-après, tiré de cette étude illustre l'effet combiné du milieu social et de la tonalité sociale de l'établissement :

**Tableau 9 : Nombre moyen d'années d'études supérieures envisagé en fonction de l'origine sociale des élèves et du « social mix » de l'établissement.**

| Nombre moyen d'années | Origine favorisée | Origine moyenne | Origine défavorisée |
|-----------------------|-------------------|-----------------|---------------------|
| Lycée favorisé        | <b>4,6</b>        | 3,9             | 3,9                 |
| Lycée hétérogène      | 4,0               | 3,6             | 3,8                 |
| Lycée défavorisé      | 4,3               | 3,7             | <b>3,6</b>          |

*Source : Duru-Bellat et al. 2004 b*

De même qu'elles ont pu être faites à Wilson, on peut adresser à ce genre de tableaux la critique qu'ils peuvent cacher des facteurs scolaires conjointement liés à la composition sociale et aux aspirations des élèves. Cependant, ces tableaux ont été menés après une mise en évidence par des modèles multivariés et multiniveau (Duru Bellat et al. 2004) d'un impact significatif de la composition sociale des établissements sur la réussite. On ne peut que supposer que cet effet est de même ampleur sur les aspirations ; on déplorera, étant donné que les données le permettaient de ne pas avoir estimé également cet effet « toutes choses égales par ailleurs » sur les aspirations à faire une 1<sup>ère</sup> S.

Au lycée, en France, il semblerait donc bien qu'un effet contextuel lié à la composition sociale de l'établissement, même s'il est modeste et parfois contre-intuitif s'ajoute à celui des caractéristiques individuelles.

### ***Quelle est son ampleur au niveau de l'entrée dans le supérieur ?***

A un moment de la scolarité où les aspects contextuels sur les aspirations n'ont que très peu été envisagés dans la recherche française, où le social et le scolaire se mêlent et les inégalités sociales de réussite sont quasi inexistantes (Duru-bellat, 2002), cette thèse se situe dans cette recherche d'effets contextuels et d'effets nets de la composition sociale du public d'élève. Après avoir constaté que l'établissement et ses caractéristiques semblent aussi jouer sur les aspirations, tels que l'ont montré ces travaux à un niveau inférieur du système éducatif, nous chercherons, dans un premier temps à quantifier un effet contextuel à l'origine des aspirations scolaires, à l'entrée dans le supérieur. Il s'agira de quantifier le poids respectif de facteurs individuels et contextuels sur les aspirations des élèves. Nous cherchons globalement à comprendre les aspirations individuelles, ses influences diverses dont celles du « milieu scolaire » (dans ce qu'il peut créer et ajouter d'inégalités).

**L'impact du contexte de scolarisation sur l'orientation post-bac**, n'a pas été mis en évidence dans les travaux dont nous avons connaissance. Si Duru (1978) qui analyse la demande d'orientation à l'entrée dans l'enseignement supérieur le suggère « *Les similitudes de comportement observées à l'intérieur d'une même classe, indépendamment de tout effet d'offre, (...), remettent en cause à nos yeux une optique qui se voudrait trop centrée sur les seules caractéristiques du décideur* » (Duru, 1978 p. 224), sa thèse est essentiellement un test empirique du modèle du choix rationnel de Boudon. C'est pourquoi nous souhaitons l'envisager dans la partie empirique. De même, les travaux se situant aux niveaux précédents, on l'a vu, s'ils estiment et quantifient un effet contextuel sur les aspirations ils ne cherchent pas à en expliquer la cause... Cet effet a plutôt été envisagé comme un processus par lequel le contexte jouerait sur la réussite. Mais concernant les aspirations, l'environnement scolaire joue-t-il en soi ou à travers d'autres variables ? S'il demeure un effet propre, à quoi est-il dû ? C'est ce que nous allons aborder pour terminer ce chapitre à la lumière des travaux anglo-saxons présentés dans la première partie de ce chapitre.

De même, **dans l'enseignement supérieur**, la filière d'enseignement supérieur semble liée aux aspirations scolaires et au niveau d'études visé. En effet, parmi les étudiants de 2<sup>ème</sup> année « (...) *comme dans beaucoup de domaines, l'effet de l'UFR sur le niveau d'études visé par les étudiants n'est pas négligeable. Dans les disciplines qui n'ont pas comme principale vocation de former des cadres supérieurs du privé (lettre langues et dans moindre mesure SHS<sup>1</sup>), les étudiants sont plus nombreux à se contenter de la licence, alors qu'en droit et en sciences économiques une majorité d'étudiants compte décrocher au moins une maîtrise ou même un diplôme de 3<sup>ème</sup> cycle* ». (Galland et al, 1995 ; p.48). Ce résultat est confirmé « toutes choses égales par ailleurs » ; en effet, la filière universitaire ainsi que le site universitaire, semblent avoir un impact sur le plus haut niveau d'études visé (Michaut, 2001). Reste à savoir si cet effet est une conséquence de la scolarisation dans un contexte donné ou s'il en est la cause. C'est-à-dire les étudiants entrent dans l'enseignement supérieur avec des aspirations prédéterminées, qui expliquerait leur entrée dans différentes voies et filières d'enseignement supérieur ou alors les aspirations des étudiants évoluent-elles également dans l'enseignement supérieur ?

---

<sup>1</sup> SHS : Sciences humaines et sociales.

Une étude américaine semble conclure à un impact des filières universitaires sur les aspirations et projets d'avenir des étudiants au-delà de leurs aspirations initiales à l'entrée (Pascarella, 1984). En effet si les études américaines citées jusqu'à présent ont surtout porté sur l'entrée dans l'enseignement supérieur, dans un contexte assez ancien et surtout antérieur à l'expansion des scolarisations secondaires dans les pays développés, les travaux de Pascarella (1984) s'intéressent aux évolutions des aspirations scolaires des étudiants pendant les années universitaires suivant le contexte de scolarisation (université sélective ou non notamment), il prend en compte les aspirations à l'entrée dans l'enseignement supérieur et constate un effet spécifique du contexte d'enseignement supérieur.

Qu'en est-il en France ? Les projets sont-ils des raisons pour lesquels les étudiants s'orientent dans telle ou telle voie et les aspirations sont-elles également empreintes du passage par différents types de cursus ? La spécificité de l'enseignement supérieur Français et sa diversité que nous avons évoquée (chapitre 1) ajoutent-elles des différences spécifiques d'aspirations ? Si on constate des différences de projets de vie selon les étudiants des différentes filières comme le suggère certains travaux ne portant que sur l'université, (Galland et al, 1995 et Michaut, 2001) quelles peuvent être les différences observées, entre des cursus aussi différenciés que es CPGE, les DEUG, les BTS et les DUT ?

Les travaux de Lemaire (2005) laissent transparaître une meilleure confiance par rapport à l'avenir professionnel des étudiants de CPGE, suivi des formations techniques courtes que des étudiants inscrits à l'université (tableau 10).

**Tableau 10 : L'attitude face à l'avenir professionnel selon les différents types de cursus d'enseignement supérieur (Lemaire, 2005)**

| <i>se disent..</i>                 | <b>Plutôt optimistes</b> | <b>Plutôt inquiets</b> | <b>Ne savent pas</b> |
|------------------------------------|--------------------------|------------------------|----------------------|
| <b>CPGE</b>                        | <b>67,9</b>              | <b>10,8</b>            | <b>21,3</b>          |
| garçons                            | 73,3                     | 5,6                    | 21,1                 |
| filles                             | 60,4                     | 18,1                   | 21,5                 |
| <b>Premier cycle universitaire</b> | <b>50,2</b>              | <b>23,3</b>            | <b>26,5</b>          |
| garçons                            | 54,0                     | 15,1                   | 30,9                 |
| filles                             | 48,7                     | 26,7                   | 24,6                 |
| <b>IUT</b>                         | <b>61,8</b>              | <b>13,6</b>            | <b>24,6</b>          |
| garçons                            | 64,9                     | 9,9                    | 25,2                 |
| filles                             | 57,3                     | 19,0                   | 23,7                 |
| <b>STS</b>                         | <b>60,8</b>              | <b>15,8</b>            | <b>23,4</b>          |
| garçons                            | 66,6                     | 11,3                   | 22,1                 |
| filles                             | 56,2                     | 19,4                   | 24,4                 |
| <b>Ensemble bacheliers</b>         | <b>57,1</b>              | <b>18,5</b>            | <b>24,4</b>          |
| 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.

Si ce terrain est peu investigué en France, comme nous l'avons vu, concernant les aspirations, les différents travaux aussi bien quantitatifs qu'ethnographiques sur les différents contextes de scolarisation, ainsi que les résultats de la recherche anglo-saxonne invitent à émettre quelques hypothèses quant aux processus par lesquels les variables contextuelles peuvent jouer sur les mécanismes de décision individuels. Nous nous posons donc la question des processus à l'origine d'effets contextuels sur les aspirations dans la prochaine section. On regrettera cependant que les travaux aussi bien anglo-saxons que français sur les différences contextuelles, à quelques exceptions près, aient surtout porté sur l'enseignement secondaire et souvent sur le collège.

### **III. Comment l'environnement scolaire peut-il contribuer à des inégalités d'aspirations ?**

La description qui a précédé des disparités contextuelles des contextes scolaires, que ce soit en terme de public d'élèves accueillis, en terme de « qualité » des enseignants ou en terme d'offre d'option et de filières pour le secondaire et le supérieur, fait ressortir clairement plusieurs éléments :

- 1/ Dès le primaire, les élèves sont dans des écoles puis des lycées et des collèges différents qui constituent, essentiellement par la juxtaposition de la ségrégation sociale et ethnique de l'habitat et de la carte scolaire, des « micro-milieus » sociaux.
- 2/ Par un double mécanisme de réussite et d'auto sélection socialement marquée, à partir de l'enseignement secondaire, les regroupements « académiques » selon les options, puis les séries et enfin les filières d'enseignement supérieur, renforce la composition typée de ces « micro-milieus »
- 3/ Si bien que les élèves évoluent dans des contextes différenciés, lesquels contextes différenciés semblent aussi – c'est ce que la recherche, essentiellement américaine sur la question laisse supposer - faire la différence sur leurs aspirations, leurs projets d'avenir et en conséquence leurs parcours scolaires.

A la lumière de la littérature anglo-saxonne nous avancerons des hypothèses qui pourraient expliquer ou interpréter les effets de l'environnement scolaire sur les aspirations scolaires à l'entrée dans l'enseignement supérieur. Mais en gardant à l'esprit la spécificité du système français et de l'époque actuelle – car force est de constater que la littérature anglo-saxonne est assez datée sur cette question - nous mettrons donc en regard des travaux français et les résultats anglo-saxons pour émettre un certain nombre d'hypothèses.

Rappelons d'abord les résultats de la recherche anglo-saxonne sur les différents effets « du contexte ».

## 1. Les différents niveaux d'influences du contexte : des effets bruts aux effets nets :

Les revues récentes sur les effets contextuels en éducation sur la réussite, que l'on peut transposer sur les aspirations et les choix scolaires, reviennent sur leur histoire, du constat de différences contextuelles à celui d'effets de composition, à ceux d'effets purement contextuels à l'intérieur desquels on peut envisager des effets nets de la composition sociale du contexte, elle-même donnant lieu à différents processus à l'origine d'effets de pairs stricts (c'est-à-dire socialisants, normatifs et/ou comparatifs) et d'effet de la composition sociale sur les pratiques des enseignants. Cette dernière distinction est faite notamment par Wilkinson (2002), qui cherche à distinguer les effets stricts du groupe de pairs les « *true peer effects* ». Avant de conclure à des effets, il faut donc s'en assurer l'origine par le contrôle successif de différentes variables. Le schéma suivant (figure 9) permet de comprendre les différents niveaux d'influence du contexte et la nécessité à chaque niveau de contrôler les différents facteurs à l'origine des effets bruts puis des effets nets ou « résiduels » :

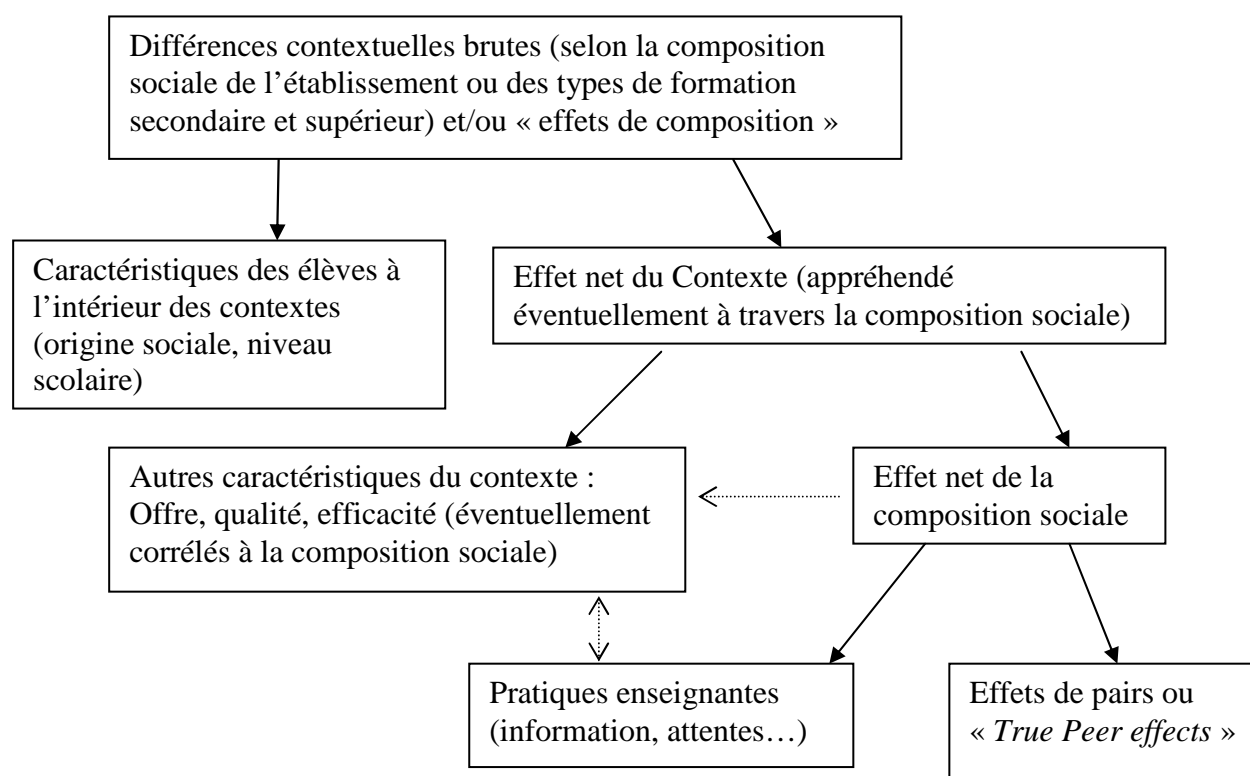


Figure 9 : Schéma interprétatif des différences liées à la composition sociale du contexte scolaire

Ce schéma rappelle plusieurs faits que nous nous proposons de commenter ici brièvement.

Le constat de différences contextuelles doit être fait, dans le cas de différences dues à la composition sociale des établissements, à origine sociale individuelle des élèves donnée. Dans le cas contraire, on risquerait d'attribuer au groupe des effets dus à des caractéristiques individuelles et de tomber dans l'erreur écologique. On interpréterait ainsi de simples effets de composition comme des effets purement contextuels.

En outre, le constat d'un effet du contexte scolaire au-delà de l'origine sociale individuelle, comme cela a été le cas dans Wilson 1959 ou pour les aspirations à aller en 1<sup>ère</sup> S dans Duru-Bellat et al. 2004b, ne révèle pas un effet direct de la composition sociale du public d'élèves sur les aspirations. Si ces travaux mettent en évidence un effet combiné de l'origine sociale individuelle et au niveau de l'établissement, cet effet peut également être dû à des différences de niveau scolaire des élèves, elles-mêmes liées à la composition sociale de l'établissement. Il est nécessaire de prendre également en considération les variables de niveau scolaire individuel - dont on sait qu'elles sont liées aux aspirations - et au niveau de l'établissement. Si l'établissement fait davantage progresser les élèves dans les lycées favorisés, alors les effets du contexte scolaire seront dus à des facteurs d'efficacité de l'établissement. En découle dans ce cas un effet moins important de la composition sociale (Sewel et Armer, 1966 ; Boyle, 1966). De même, on a constaté, pour la France, que l'offre d'enseignement, que la « qualité » des enseignants peuvent aussi varier d'un contexte à l'autre, si bien que les établissements les plus défavorisés sont également ceux qui, bien souvent, sont dotés d'enseignants moins expérimentés et d'une offre de formation moins diversifiée en matière de langues vivantes ou de sections spécialisées au collège (Trancart, 1998 ; Thomas, 2005a et 2005b) et surtout d'offre de série et de filières d'enseignement supérieur telles que les CPGE au lycée (Duru Bellat et al. 2004b). Nous appellerons cela le « déficit institutionnel » en référence à la « déficience institutionnelle » pour reprendre l'expression de John Ogbu (1978), reprise également par Charlot et al. (1992). En effet, selon ces travaux, les élèves peuvent être « handicapés » culturellement, mais surtout par une école « handicapante » où se conjuguent des systèmes de filières, des phénomènes d'étiquetage et des faibles attentes des enseignants. Ce dernier point est quant à lui lié à la fois à la composition sociale, nous le verrons et aux caractéristiques du contexte telles que les différences entre enseignants ou les différences d'offre de formation. En effet, certaines



pratiques peuvent découler justement de certaines représentations des élèves qui ne sont pas sans lien avec le groupe social d'élèves dont il est question. C'est donc ainsi qu'après contrôle des caractéristiques des contextes, peuvent demeurer des différences dues à la composition sociale des élèves et jouant via 2 processus sur la réussite et, nous en faisons l'hypothèse, sur les aspirations.

Voyons comment certains résultats, en France, peuvent à chacun de ces niveaux d'influence, être à l'origine des différences d'aspirations.

## **2. Effet d'offre et de l'information par les enseignants : un déficit institutionnel ?**

Peu de travaux en France ont traité de l'impact de l'offre sur la demande de formation, ou de la qualité des enseignants et de son impact sur les choix d'études, notamment au travers de « pratiques informationnelles ».

### *Offre et demande d'éducation à l'origine des effets du contexte ?*

Hormis des travaux assez anciens, et surtout antérieurs à la massification de l'enseignement, de Duru, 1978, ou les travaux sur la diversité des antennes universitaire et la composition, plus « locale » et populaire de leur public (Duru-Bellat et al. 1994 ; Felouzis, 2001), peu de travaux ont traité des effets de l'offre sur la demande d'éducation.

On peut définir les effets de l'offre comme « *le caractère spécialement attractif, [pour les bacheliers, ou pour certains bacheliers] d'orientations dans des formations, filières ou disciplines existant localement* » (Duru, 1978 ; p.182).

C'est un facteur qui semble jouer conjointement et au-delà de l'origine sociale. En effet, sur l'analyse d'une cohorte de bacheliers, Duru, notait déjà en 1978 qu'il y avait, sur

l'orientation en CPGE notamment un effet bien marqué de la présence de cette filière dans le lycée. De même, l'existence d'une offre locale de BTS semblait également jouer sur l'accès à l'enseignement supérieur, du moins pour une catégorie d'élèves particuliers.

Ces résultats sont confirmés par les analyses récentes de Lemaire (2003). Dans une étude portant sur les bacheliers technologiques, dont on sait qu'ils sont d'origine sociale plus défavorisée. Elle constate que, plus que les bacheliers généraux, les bacheliers technologiques s'orientent dans les BTS de leur lycée d'origine. De même ils y s'orientent plus fréquemment à la suite des conseils de leurs enseignants. Dans ces travaux apparaissent à la fois un rôle déterminant de l'enseignant et un rôle de l'offre locale de BTS qui sont deux facteurs liés à l'environnement scolaire. Dans une autre étude, elle constate à partir des données du Panel 95, que l'offre – la présence ou non de la formation dans l'établissement d'origine joue aussi sur l'accès en CPGE (Lemaire, 2004). Or, nous avons également remarqué dans une section antérieure de ce chapitre (chapitre 3-II-1) que l'offre de classes préparatoires est davantage située dans les établissements favorisés. De même, rappelons les travaux de Felouzis (2001) ou de Duru-Bellat et al. (1994), qui montraient le recrutement à la fois plus local et populaire des antennes universitaires. Les enfants de milieu populaire semblent donc davantage sensibles à l'offre locale.

Le fait que ce constat de l'effet de l'offre semble être confirmé 25 ans après l'étude de Duru (1978), et essentiellement donc après la « massification », ou tentative de démocratisation de l'enseignement, montre bien les enjeux de la distribution de l'offre d'enseignement supérieur sur la réduction d'inégalités qualitatives d'accès à l'enseignement supérieur.

### ***Des enseignants plus enclins à informer dans certains contextes ?***

Dans l'analyse des différents éléments pouvant jouer sur la demande, les acteurs de l'entourage, tels que les enseignants, peuvent donc, à l'instar des adultes de l'entourage - selon la théorie de la socialisation collective que l'on retrouve évoquée dans certaines études sur les effets du voisinage (Marpsat, 1999 ; Vallet 2005) -, être un « *significant other* » sur les aspirations et les projets d'avenir des élèves. Si, contrairement à la littérature anglo-saxonne, le poids respectif des adultes de l'entourage (enseignants, parents, autres adultes tels que les

parents des camarades) n'a pas été envisagé, à notre connaissance, dans la littérature française, l'impact de l'enseignant sur les parcours des étudiants semble avéré, même s'il n'est pas, d'après l'étude sur les étudiants de Galland et al. (1995), majoritairement cité par les étudiants comme source d'information (36%). Cette étude portant essentiellement sur les étudiants inscrits à l'université, on peut, à juste titre donc, se demander si le rôle des enseignants, au moins informatif, joue plus en faveur des entrants dans d'autres types de formations supérieures.

C'est le cas pour les BTS (Lemaire, 2003), on l'a vu, et pour les CPGE (Lemaire, 2004, 2005). En effet, rôle déterminant de l'enseignant, dans le secondaire, apparaît aussi pour les élèves s'orientant en CPGE : *« le rôle des enseignants dans le choix d'une orientation est déterminant : le fait d'avoir bénéficié ou non de leurs conseils exerce « toutes choses égales par ailleurs » une influence presque aussi forte que les variables scolaires. Un élève ira toujours plus souvent en CPGE s'il a été informé par ses enseignants »*. (Lemaire, 2004 ; p.4).

A la fois acteurs et éléments du contexte, les enseignants semblent donner des conseils décisifs en matière d'orientation post-bac. Le rôle de l'enseignant vient s'ajouter à celui des résultats scolaires et à celui des caractéristiques sociodémographiques. Il ressort également de cette étude, que cela ne semble pas le cas du conseiller d'orientation, qui présent dans tous les contextes donne une information officielle et moins « personnalisée », et de fait sans influence. Nous verrons dans la partie empirique dans quelles proportions les étudiants déclarent avoir eu recours à un conseiller d'orientation dans leur processus informationnel, et quelle proportion déclare que le conseiller d'orientation a eu une influence sur les choix d'études supérieures. Mais les études antérieures constatent déjà ce paradoxe du faible rôle des professionnels de l'orientation scolaire : *« ce qui peut paraître peu pour une institution dont la fonction essentielle est précisément d'informer les lycéens et qui se trouve, du fait de sa localisation, a priori la mieux placée pour le faire »* (Galland et al, 1995 p.24)

Pour qu'il y ait un effet contextuel, il faudrait que les pratiques de conseil des enseignants (et éventuellement des conseillers d'orientation) varient d'un contexte à l'autre pour un élève donné et qu'elles aient un réel impact sur les choix des élèves.

Les travaux sur les effets-enseignants et l'effet de leurs pratiques sur la réussite (sur cette question précise voire les synthèses de Bressoux, 1994 notamment et Duru-Bellat, 2003) peuvent laisser augurer que les pratiques des enseignants en terme d'information varient aussi d'un enseignant à l'autre, mais aussi et surtout d'un contexte à l'autre. En effet, de même que l'on constate un effet enseignant sur la réussite par l'intermédiaire de pratiques différenciées, on peut supposer que les pratiques d'information, qui semblent un fait avéré, varient également selon les séries de baccalauréat, les établissements, leur offre de formation d'enseignement supérieur et leur public. Les enseignants informent-ils davantage sur des filières qu'ils connaissent, présentes dans l'établissement, la ville ? Ont-ils des pratiques différentes selon les contextes dans lesquels ils travaillent ?

#### ***Conseils et attentes des enseignants empreintes de biais sociaux ?***

Il faut ici faire la distinction entre les différentes façons dont les enseignants, comme élément du contexte, peuvent avoir des pratiques d'information différentes.

Les contextes, on l'a vu, ont une population enseignante plus ou moins typée, du moins pour le collège, où les zones sensibles, par exemple, ont davantage d'enseignants non-titulaires ou débutants. On peut penser que l'« inexpérience » professionnelle, pour les néo-titulaires, peut avoir une incidence sur leurs pratiques d'information et la pertinence de l'information ou même leur capacité à informer les élèves. De même, dans les établissements où le « turn-over » est important du fait de jeunes enseignants et des non-titulaires, on peut penser que le degré d'investissement des enseignants dans leur mission d'information est moins important.

La deuxième interprétation à des effets hypothétiques du contexte - et spécifiquement de la composition sociale du public d'élèves - sur les pratiques d'information à l'orientation des enseignants - et pouvant être à l'origine de différences contextuelles d'aspirations chez les élèves - serait celle d'un effet issu de représentations différentes de leur public selon la composition sociale. En effet, un certain nombre de travaux prétendent que la composition sociale du contexte peut avoir un effet sur les représentations des enseignants et de fait sur leurs pratiques. Ce processus, est notamment une des voies par lesquelles le courant du

« school mix » entend expliquer les effets de la composition sociale des établissements sur la réussite et les attitudes des élèves, (Thrupp, 1997).

En France, des travaux qualitatifs ont montré des pratiques et des représentations enseignantes qui semblaient sensibles au contexte social dans lequel ils enseignent. L'étude ethnographique menée par A. Van Zanten dans les collèges de banlieue l'illustre clairement. Elle parle d'« adaptation contextuelle » de la part des enseignants. Cette adaptation se fait notamment par les exigences par rapport au programme, entre autres, les pratiques et les attentes qui sont donc adaptées au niveau supposé des élèves et modulées en fonction des classes et des groupes. Une autre étude, réalisée par V. Isambert-Jamati, dans les années 80, constatait une adaptation des contenus scolaires en fonction du public concerné et du rôle social futur, supposé par l'enseignant, du public d'élève en question. Pour une même discipline, l'« éveil » en classe de CM1, le contenu et les objectifs de la discipline varient selon la tonalité sociale de l'école ou de la classe et selon l'étiquetage qui lui est assigné par les enseignants (Isambert-Jamati, 1990). Les pratiques des enseignants varient donc selon le contexte et selon les représentations qu'ils ont de leur public d'élèves qu'ils considèrent à priori moins « apte » à recevoir certains types d'enseignements.

Quels effets ce genre de pratiques et de représentations a-t-il sur les aspirations des élèves ? On peut supposer que les jugeant moins aptes à recevoir tel ou tel type de contenus, ils les jugent également moins aptes à faire certaines études.

C'est ce qu'invitent à croire les résultats de l'étude française sur les effets de la composition sociale au lycée, en classe de seconde. Il en ressort que les enseignants seraient moins optimistes quant aux possibilités de réussite au baccalauréat ou de poursuite d'études supérieures de leurs élèves, dans les établissements de type défavorisés (Duru-Bellat et al., 2004). Moins optimistes concernant la poursuite d'études de leurs élèves, on peut supposer qu'ils les poussent moins que dans les établissements favorisés à s'engager dans des études longues, sélectives ou élitistes.

De même, les travaux d'Isambert Jamati (1990) mettent en évidence une intériorisation des futurs rôles sociaux des élèves par les enseignants, jouant sur leurs pratiques éducatives. Dans la même lignée les travaux de Marro (1992) constatent que les enseignants conseillent moins la série de baccalauréat S aux filles par exemple. Il s'agirait là

aussi de représentations sociales des filières et des professions intériorisées pas les enseignants.

On peut penser qu'à l'entrée dans l'enseignement supérieur les enseignants ne conseillent pas la « prépa » et de fait les grandes écoles dans les milieux sociaux les plus défavorisés où ils peuvent douter de leur capacité à y réussir, à financer les études en école et éventuellement à occuper les postes auxquels ces formations conduisent.

Nous ne recensons pas d'études sur les pratiques d'information à l'orientation des enseignants pouvant 1/ laisser supposer qu'il y a des différences contextuelles de pratiques et 2/ vérifier que cette piste interprétative à des effets effectifs sur les aspirations et les choix d'étude des élèves. Nous en faisons cependant l'hypothèse.

Un dernier mécanisme par lequel les attentes des enseignants, qui semblent différentes selon les publics d'élèves, joueraient sur les aspirations des élèves serait l'« Effet Pygmalion ». En effet, cet effet développé par Rosenthal et Jacobson (1968) désigne l'impact significatif d'attentes positives sur la réussite des élèves et sur leur motivation. Selon eux, les élèves dont on attend beaucoup en sont conscients et essaient de se conformer à ces attentes ; en conséquence, ils réussissent davantage et développent un sentiment de leurs capacités scolaires plus importantes. Par ce biais on peut penser, et cela rejoindrait les conclusions de Guichard (1993) et de Merle (1996), que le contexte joue sur l'intériorisation des possibles scolaires et que cela a un impact sur leurs aspirations scolaires et professionnelles. Si Guichard suppose davantage que c'est la structure assez cloisonnée des filières et des séries de baccalauréat qui permettrait une intériorisation, à la fois les logiques de filières - au sens de Berthelot (1989)<sup>1</sup> - et des possibles auxquels elles conduisent, ce phénomène peut être renforcé par les attentes contextualisées - selon les séries de baccalauréat (Marro, 1992) et selon la composition sociale des établissements (Duru-bellat et al, 2004) – des enseignants.

---

<sup>1</sup> Berthelot oppose aux logiques disciplinaires ce qu'il appelle des « logiques de filières » selon lesquelles indifféremment du type de baccalauréat, et en fonction du recrutement privilégié des différents types de cursus, les séries de baccalauréat conduiraient à différents types de formation supérieure telles que : Les Bacs C (ou scientifiques aujourd'hui) conduiraient en CPGE (la sélection en amont et le cursus y préparant). Les autres bacs généraux conduiraient aux différentes filières universitaires et aux études longues mais pas élitistes. Les bacs technologiques conduiraient quant à eux majoritairement au technique court. L'intériorisation de ces logiques, semble confirmée par les travaux de Merle (1996b).

On rejoint là une autre interprétation des différences contextuelles d'aspirations, celle de l'« expérience scolaire » des élèves, pour reprendre l'expression de Dubet (1991). Scolarisés dans des contextes institutionnels et sociaux différents, les élèves ont une « expérience scolaire » différente, pouvant jouer sur leur socialisation et de fait leurs représentations d'avenir. C'est ce que nous nous proposons d'aborder maintenant.

### **3. Socialisation, expérience scolaire et rôle des pairs dans des contextes diversifiés**

La psychologie sociale démontre l'impact du groupe sur les conduites des individus. Les théories de la socialisation (Dubar, 1998) montrent comment les identités professionnelles se constituent tout au long de la vie professionnelle. Les travaux anglo-saxons sur le « significant other » ou le voisinage, et les études françaises et américaines sur la jeunesse ou les étudiants (Coleman et al, 1964 ; Galland, 1995) montrent aussi l'indépendance progressive des jeunes par rapport à leur famille dans la constitution de leurs représentations et de leurs valeurs : *« En poursuivant des études supérieures, ces étudiants d'origine populaire ne perpétuent pas comme le font les autres étudiants d'origine cadres une tradition familiale, ils introduisent au contraire une rupture dans la continuité générationnelle qui se marque, dans notre enquête, de deux façons : ces étudiants reçoivent moins d'informations de leurs parents que la moyenne pour construire leur choix universitaire ; une fois ce choix accompli, le sentiment de distance avec leur famille, dans les idées et les valeurs auxquelles ils adhèrent, est nettement plus affirmé que pour la moyenne des autres étudiants »* (Galland, 1995).

Par ailleurs, on a vu que l'école, par le cloisonnement des séries de baccalauréat et par la ségrégation sociale de l'habitat constitue des micro-milieus sociaux et scolaires qui constituent autant d'environnements propices à la socialisation et à des vécus distincts. Voyons concrètement comment cette socialisation pourrait avoir, d'après la littérature française sur la question avoir une incidence sur les aspirations et les projets d'avenir des jeunes.

Se dégagent ainsi deux types de processus qui pourraient, par des mécanismes de socialisation et/ou d'effets de pairs entre autres, expliquer des effets contextuels sur les aspirations des lycéens et des étudiants :

- L'expérience scolaire et l'« intégration » dans un système scolaire hiérarchisé et différencié, auxquelles on pourrait associer un mécanisme Boudonnien de choix rationnel et relatif à la position non pas dans la hiérarchie sociale, mais dans la hiérarchie scolaire et la diversité des formations.
- Un renforcement ou au contraire une « atténuation » des effets de l'habitus social dans des filières et des contextes ségrégués, le groupe de pairs ayant un effet socialisant interférant ou se juxtaposant à des aspirations scolaires et professionnelles héritées de sa famille.

Evidemment, vu le caractère socialement typé des filières d'enseignement, on peut s'attendre à ce que ces deux processus agissent conjointement.

Nous ne prétendons pas les démêler, mais nous souhaitons évoquer succinctement et concrètement ce que dit la recherche sur ces mécanismes, aux niveaux d'enseignement qui nous concernent, à savoir le lycée et l'enseignement supérieur.

### ***Expérience scolaire dans les séries de baccalauréat et type de formation supérieure***

**Au lycée**, les travaux récents qui ont traité des lycéens, des différences entre les différentes séries et les différents types de baccalauréat démontrent que « *les projets scolaires et professionnels des lycéens révèlent un effet filière* » (Establet et al, 2005 p. 41)

Comme on l'a vu on parle d'intériorisation des possibles, où les élèves des différentes filières intègrent progressivement les domaines auxquels conduisent leurs séries de baccalauréat (Berthelot, 1989 ; Merle, 1996). Ce processus peut s'interpréter à la fois selon le modèle de l'acteur rationnel, mais aussi selon la perspective Bourdieusienne selon laquelle est intériorisée la condition objective. Guichard (1993) parle d'un effet des contextes (classes et séries) sur l'image de soi et sur ce qu'il est possible d'espérer. Quoi qu'il en soit, que l'on



fasse une analogie avec la rationalité ou les contraintes, la structure ici est la structure et la hiérarchie du système éducatif.

Selon cette logique, un élève, une fois en S développerait davantage, de par son intégration et son expérience, un désir de faire des sciences ou d'intégrer une CPGE et une école d'ingénieurs. Parce qu'il en intériorisé ses possibilités au contact de ses pairs et des enseignants, dans un système assez cloisonné.

Si les élèves de S aspirent davantage à aller en CPGE, que se passe-t-il une fois en CPGE, les débouchés objectifs sont-ils intériorisés indépendamment des aspirations de départ à l'entrée dans cette formation ?

**Dans l'enseignement supérieur**, l'étude de Felouzis et Sembel (1997) se situe clairement dans ce paradigme : *« Les formations supérieures produisent des « identités professionnelles » en relation avec les débouchés les plus probables. L'université reste un lieu de socialisation dont la construction des projets et des vocations n'est qu'un exemple parmi d'autres. (...) c'est en effet au cours de leurs études que les étudiants se confrontent au système universitaire concrétisé par leur filière, et qu'ils leur donnent un sens. Les évolutions contrastées d'une filière à l'autre, montrent à la fois l'importance du contexte universitaire dans la construction des projets, et les stratégies développées par les étudiants au sein de contraintes objectives radicalement différentes. »* p.58

Le problème c'est que les travaux qui, depuis les Héritiers, ont porté sur les étudiants (Galland et al, 1995, Erlich, 1998) se situent principalement à l'université. D'autres travaux (Bourdieu, 1989) ne vont, par exemple, s'intéresser qu'aux classes préparatoires et à cette spécificité française que constitue le couple « CPGE + GE ». On peut s'attendre donc à ce que, à l'instar de la socialisation, notamment à travers les « manières d'étudier », pour reprendre l'expression de Lahire et qui y sera notamment comparée à celle des autres filières de formations bac+2 (Adangnikou et al, 2004), s'y constitue une identité professionnelle ou au moins des aspirations scolaires et à fortiori professionnelles typées. D'autant plus que le couple CPGE + Ecole, entend former des cadres. Ce statut est-il visé majoritairement par les étudiants y entrant et en sortant ? Ce statut s'il est visé par la majorité des prépas, sera-ce le résultat d'une intériorisation concrète des finalités de la formation, des représentations des

enseignants dans ses filières et des rencontres avec les professionnels ou sera-ce le résultat d'attentes élevées découlant du groupe de pairs sélectionnés socialement ?

Merle (1994) compare des étudiants d'IEP et d'AES, dont on imagine aisément les disparités en terme de recrutement social et de finalités, et diverses dimensions de leur expérience étudiante (vision de l'avenir, sociabilité et rapport à l'enseignant). Il ressort de ces travaux que : « *L'entrée à L'IEP ou en AES sont des éléments qui contribuent de façon décisive à l'orientation des comportements étudiants comme en témoignent les comparaisons effectuées entre les premières et les deuxièmes années.* » p. 385.

### ***Composition sociale des formations, « micro-milieu », valeurs... et aspirations ?***

On a vu clairement que les contextes scolaires créent des « micro-milieus » sociaux, indépendamment des différences de séries, entre les établissements d'enseignement secondaire, même si les séries accentuent les différences à l'intérieur de ces derniers. « Les différentes séries composent donc des milieux sociaux bien typés » (Duru-Bellat, 2002 p. 82)

Bourdieu, même s'il n'insiste pas sur ce phénomène dans la théorie de la Reproduction, il évoque le fait que l'habitus de classe sociale puisse être d'autant plus renforcé que les élèves se retrouvent entre élèves de même milieu dans les écoles, les classes, filières (Bourdieu, 1966) on l'a vu. Il peut alors dans ce cas se détériorer ou se transformer dans un contexte précis, ce qui tendrait à nuancer la propriété « durable » de l'habitus.

L'effet du groupe de pair peut en effet on l'a vu avoir un effet sur les attitudes des enseignants et avoir un effet normatif ou socialisant comme postulé dans les premiers travaux anglo-saxons sur le contexte. Dans ce cas c'est le groupe de pairs, plus que les finalités et l'organisation des types de formation qui jouerait sur les aspirations. Dans ce cas, on peut bien évidemment s'attendre à des aspirations plus élevées à aller en classes préparatoires dans les séries S, mais qui seraient également d'autant plus élevées dans un établissement de type favorisé que dans un autre établissement.

Le rôle normatif des pairs et de la pression du groupe sur les conduites des individus a été démontré dans les travaux de psychologie sociale, on a vu entre autres que Wilson (1959)

faisait référence à Berenda 1952. Elle mettait en évidence non seulement la tendance d'un individu à donner une réponse fausse plus fréquente dans un groupe ou plus de la majorité donnait une réponse fausse, mais aussi le fait que cet effet du groupe de pairs s'avère plus important chez les élèves les plus âgés et les adolescents. Cet effet de norme avait déjà été identifié par Merton (1957) ; selon ses travaux, dans un groupe, les membres en phase d'intégration tendraient à se conformer aux valeurs du noyau le plus reconnu du groupe. Les décisions individuelles semblent donc dépendre du comportement ou des choix des autres membres du groupe. Ainsi, on peut supposer que la plupart des indécis envisageront un cursus seulement si le nombre de personnes à s'y engager leur semble « suffisant ». En contexte scolaire, une revue des travaux anglo-saxons sur les peer-effects montre comment les pairs peuvent avoir une incidence sur la réussite, les attitudes et les aspirations des élèves (Wilkinson et al. 1999, 2002).

En France, les travaux d'Agnès Van Zanten sur les collèges de Banlieue, ont également montré l'aspect normatif du groupe de pairs et ses conséquences sur les normes de groupes. Peu travaux similaires ne semblent pas avoir porté sur les lycées, et encore moins sur l'enseignement supérieur. On peut cependant citer les travaux de Beaud (2002) qui décrit l'acculturation des jeunes issus des quartiers défavorisés au moment de leur le passage au lycée qui leur fait changer de quartier, de groupe de pairs. Cette acculturation ne semble pas sans conséquence sur les attitudes de ces jeunes. Enfin, Duru-Bellat et ses collègues (2004) montrent des différences de comportement des élèves de différents contextes.

Quoi qu'il en soit si nous constatons à travers cette thèse un effet du contexte scolaire, au-delà de la série de baccalauréat par exemple, ces interprétations peuvent constituer, nous semble t-il, des pistes interprétatives, même si leur mise en œuvre nécessite des données adaptées et des analyses multiniveaux. Nos données permettront seulement de quantifier l'effet du contexte sur les aspirations, nous ne verrons dans le prochain chapitre. En effet, la mise en évidence d'un effet contextuel est nécessaire et préalable à la recherche des processus par lesquels il se génère. De même au terme de cette revue de la littérature sur les aspirations et les effets contextuels pouvant en être à l'origine, nous gardons aussi à l'esprit que les effets constatés de l'environnement scolaire sont souvent ténus et peu robustes et doivent être pensé à l'échelle de la trajectoire scolaire entière : si le contexte joue : c'est à chaque palier et l'idée

d'un cumul possible<sup>1</sup> doit être envisagé même dans le cadre transversal de cette thèse au moment du passage à l'enseignement supérieur.

---

<sup>1</sup> En effet, n'étant mis en évidence qu'une année donnée, ces effets se cumulent et pèsent lourd au terme de la « carrière scolaire » car les « changements de contextes » sont en général peu fréquents.

### **Conclusion du chapitre 3**

*Nous venons de voir que si les théories sociologiques décrivent l'origine des aspirations comme le fruit d'une socialisation familiale et d'un choix rationnel limité par les possibles, l'évolution de la recherche empirique en éducation et les travaux issus de la sociologie anglo-saxonne invitent à considérer dans la genèse des choix scolaires, d'autres facteurs que les simples caractéristiques individuelles : notamment l'établissement au secondaire et sa composition sociale et scolaire et cela à tous les niveaux étudiés. Cette dernière variable semble moduler l'impact des variables individuelles et s'ajouter à ces dernières.*

*Nous constatons également que si presque tous les niveaux ont été explorés, l'effet net de la composition des établissements dont on connaît l'ampleur des disparités sociales, scolaires et ethniques en France, n'a pas été quantifié au niveau du palier d'orientation de terminale. Même si l'analyse du chapitre 1 fait ressortir que les choix post-bac sont en grande partie déterminés par les séries de baccalauréat elles-mêmes typées socialement et scolairement, il nous paraît important d'envisager ces effets et de comprendre les facteurs qui en sont à l'origine.*

*C'est l'objet de la partie empirique de ce travail. Si un certain nombre d'hypothèses sur les processus pouvant être à l'origine d'effets contextuels à l'entrée dans l'enseignement supérieur, tels que le rôle des enseignants et des pairs dans des contextes ségrégués et dans un système hiérarchisé ont été soulevées, elles ne seront ici qu'explorées dans la limite des données dont nous disposons et que nous allons présenter dans le chapitre 4. En effet, la mise en évidence de l'effet de variables de processus du groupe nécessite de disposer d'enquêtes de grande ampleur et hiérarchisées en différents niveaux caractérisant à la fois les individus et les contextes. Cependant, nos données nous permettent en partie de répondre à certaines interrogations soulevées ici telles que l'existence d'un effet net de la composition sociale de l'établissement sur les aspirations scolaires ; c'est ce qui sera tenté dans le chapitre 5.*

**DEUXIEME PARTIE :  
L'ENVIRONNEMENT SCOLAIRE A  
L'ORIGINE D'ASPIRATIONS  
DIFFERENCIEES: UNE ANALYSE  
EMPIRIQUE**



## **CHAPITRE 4 : PRESENTATION DU DISPOSITIF EMPIRIQUE**

Au terme de l'analyse de la littérature qui a été faite dans la première partie, un certain nombre de questions sont soulevées :

Y a-t-il un effet de l'environnement ou du contexte scolaire sur les aspirations à l'entrée dans l'enseignement supérieur qui viendrait s'ajouter à l'impact déjà connu des caractéristiques individuelles et venant interpréter en partie les inégalités sociales de choix en matière d'orientation ?

Si cet effet existe en France, comme cela semble avoir été mis en évidence outre-Atlantique et, en France à des niveaux inférieurs du système éducatif, à quoi est-il dû ? S'agit-il spécifiquement d'un effet de la composition sociale de l'établissement ou d'un effet des caractéristiques institutionnelles qui lui sont souvent corrélées ? Les enjeux, le cas échéant en termes de politique éducative en vue de réduire les inégalités seraient différents, même si on sait que les deux facteurs étant liés, jouer sur l'offre, par exemple, ne serait pas sans conséquence sur la demande et par conséquent sur la composition sociale des établissements.

De même, en supposant que les élèves intègrent bien les cursus auxquels ils aspirent en terminale, quelle est l'incidence de l'entrée dans les différents types de cursus sur les aspirations scolaires et professionnelles des étudiants ? Les aspirations sont-elles également marquées par le cursus d'enseignement supérieur entrepris où finalités et composition sociale sont à nouveau, à l'instar des séries de baccalauréat, bien différentes ?

Autant de questions auxquelles nous aimerions apporter quelques éléments de réponse dans les limites inhérentes à toute recherche empirique.

Ce bref chapitre n'a pas d'autres prétentions que ce que son titre en laisse transparaître, à savoir de présenter les éléments sur lesquels nous souhaitons baser notre « réponse » à ces questions ainsi que les choix méthodologiques que nous avons dû faire.



Nous décrivons donc dans un premier temps le modèle d'analyse, et les choix méthodologiques que nous avons faits, puis nous présenterons les différentes données sur lesquelles nous avons travaillé, enfin nous décrivons succinctement les populations concernées par notre recherche.

## **I. Objectifs de la recherche et Modèle d'analyse :**

Vu les différentes hypothèses émises à la fin du chapitre 3, nous nous proposons de présenter ici l'objectif de la recherche empirique qui va suivre et le modèle d'analyse. Si certains liens ne sont pas traités dans l'analyse empirique qui suivra en raison de la nature des données sur lesquelles nous reviendrons en détail, ils seront cependant signalés à travers le schéma présentant les processus.

### **1. Objectifs de la recherche:**

Le but de cette étude est double :

- Quantifier un éventuel effet de contexte à l'origine des aspirations scolaires et professionnelles à l'entrée dans le supérieur. Nous explorerons également les pistes émises dans le chapitre 3 (effets d'offre, de la composition, rôle des pairs, des enseignants).
- Appréhender, dans la seconde partie une éventuelle intériorisation des différents types de formation du supérieur par la mise en évidence d'aspirations et éventuellement d'aspirations différenciées dans des contextes particuliers. Nous savons que l'organisation, les finalités et les publics accueillis diffèrent dans les cursus que sont les CPGE, BTS, IUT ou cursus universitaires. On essaiera de voir si les finalités des cursus sont « intériorisées » ou non par les étudiants qui y sont et si, cette intériorisation s'y fait pendant l'enseignement supérieur ou en amont de l'entrée dans celui-ci. L'enjeu de cette partie dépendra surtout de l'effet contextuel mis en évidence à l'entrée dans l'enseignement supérieur.

En effet, si :

1/ Nous démontrons un effet contextuel qui viendrait, par définition, au-delà des caractéristiques individuelles des élèves, jouer sur la probabilité d'aspirer à entrer dans tel ou tel type de cursus d'enseignement supérieur, lesquels ont des finalités différentes même dans des disciplines comparables,

2/ Si les étudiants en intériorisent des finalités et y développent en conséquence des aspirations plus élevées en matière d'orientation future et/ou de projet professionnel,

Alors l'enjeu des effets contextuels en amont de l'enseignement supérieur sur les parcours puis, on peut l'imaginer, l'insertion professionnelle qui s'en suivra n'est pas négligeable en terme de parcours et de mobilité.

D'autant plus que si nous mettons en évidence un effet contextuel à l'entrée dans l'enseignement supérieur, nous ne le démontrerons empiriquement qu'à l'échelle d'une année. Evidemment si le contexte scolaire joue sur les aspirations et les choix d'études à un moment clé comme l'entrée dans l'enseignement supérieur, il pourrait jouer également à tous les niveaux, nous l'avons vu à travers notre revue des travaux sur les inégalités de choix.

## **2. Pourquoi étudier les différences d'aspirations spécifiquement à l'entrée dans l'enseignement supérieur ?**

Nous avons choisi le cas concret de l'entrée dans l'enseignement supérieur pour différentes raisons que nous nous proposons simplement d'énumérer ici.

L'analyse faite dans le chapitre 1 montre qu'à ce palier semble prédominer l'auto-sélection plutôt que la sélection pour expliquer les différences des parcours scolaires à niveau scolaire donné (chapitre 1 - III). De fait, même si on sait que l'un des paliers les plus « déterminants » est en seconde et notamment lors du choix de la série S ainsi qu'en amont le choix du couple d'options, il nous semble propice à l'analyse des différences d'aspirations et

de choix scolaires, puisque l'institution scolaire, via des conseils d'orientation formels, n'intervient plus ; elle n'intervient qu'à la suite des choix et seulement l'entrée des filières sélectives. Dans ce cas concret, comprendre l'origine des aspirations et des facteurs liés à l'environnement scolaire n'est donc pas sans conséquence.

De même, à cette « liberté » de choix se conjugue la diversité des possibles à l'entrée dans l'enseignement supérieur, qui découle de la spécificité du système d'enseignement supérieur que nous avons déjà soulignée (chapitre 1-II).

Enfin, à l'entrée dans le supérieur, les études portent souvent sur les « étudiants » universitaires : les « nouveaux étudiants » versus les « héritiers », par exemple. Finalement peu de comparaisons inter formations d' « expériences étudiantes », hormis l'étude de Merle (1994) qui prenait également en considération les étudiants des IEP, sont recensées. Or, même si les différences entre les filières universitaires sont indéniables, la recherche sur les étudiants à l'université souligne également l' « homogénéité » de cette population au-delà des distinctions de filières (Felouzis, 2001). De plus, nous avons constaté, à travers les travaux sur les manières d'étudier que de grandes spécificités différencient les « étudiants de la fac » des « prépas » ou des « IUT » et « BTS ». Rappelons notamment ici 2 spécificités : le lieu de la formation et la durée ou finalité comme l'illustre le tableau ci-après issu de Adangnikou et Paul (2004a) :

**Tableau 11 : Objectifs et lieux des formations Bac +2 (Adangnikou et Paul, 2004a)**

| Formations |            | Objectif      |             |
|------------|------------|---------------|-------------|
|            |            | Professionnel | Généraliste |
| Lieu       | Lycée      | BTS           | CPGE        |
|            | Université | DUT           | DEUG        |

Pour cet ensemble de raisons, il nous a donc paru intéressant d'aborder les inégalités de choix d'orientation vers ces différentes formations puis les aspirations qui peuvent y être intériorisées.

### **3. Le modèle d'analyse**

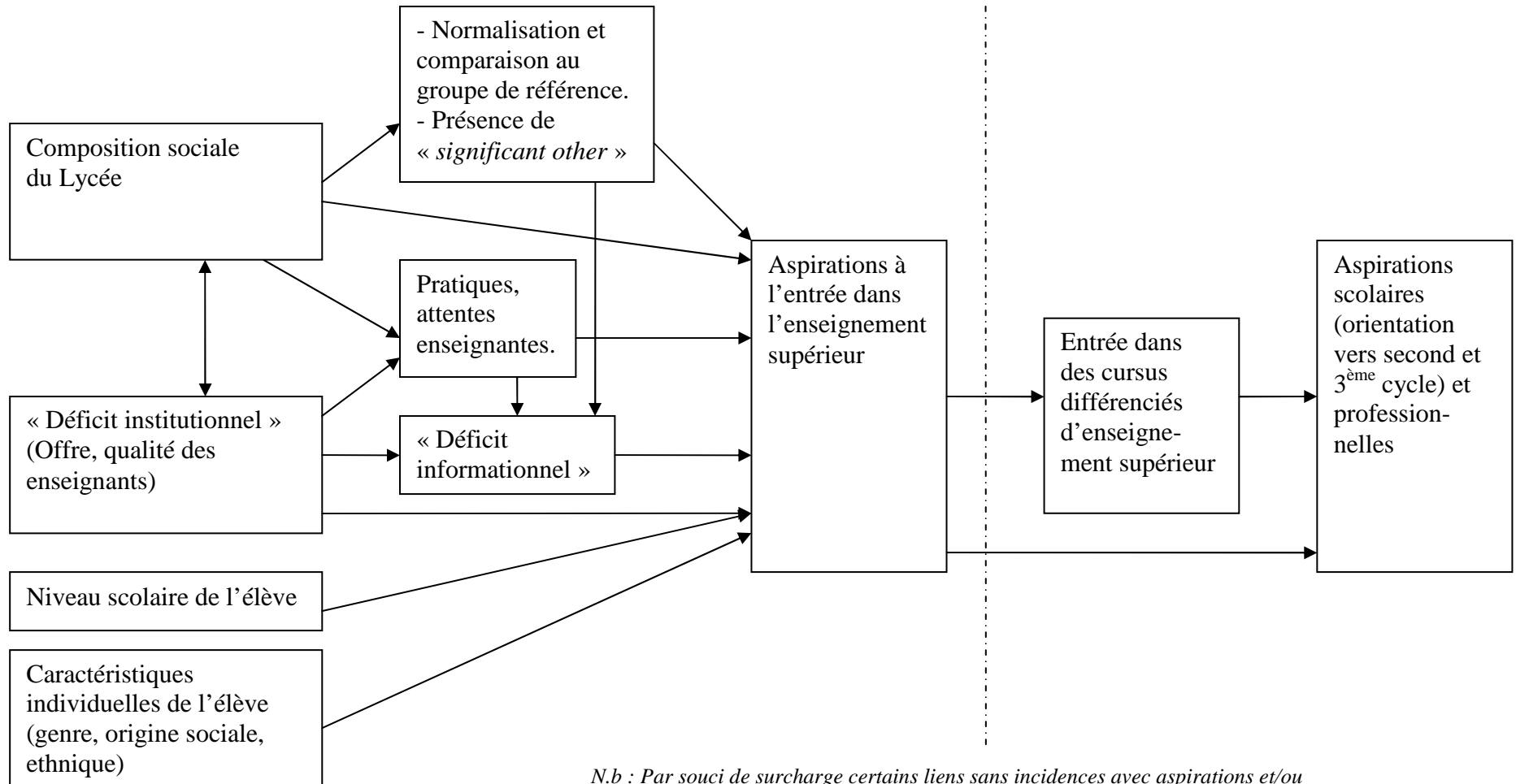
Etant donné la complexité et le nombre de facteurs pouvant intervenir sur les aspirations nous avons voulu essayer de représenter les liens entre le contexte scolaire et les aspirations.

Le schéma ci-après tente donc, en se limitant, par souci de surcharge, de mettre en évidence les différentes variables et les différents processus à travers lesquels le contexte scolaire et la composition sociale des lycées en particulier peut avoir un effet sur les aspirations scolaires et les choix d'entrer dans tel ou tel type de cursus d'enseignement secondaire puis les effets éventuels sur les aspirations scolaires et professionnelles du passage ce dernier.

Il tente également de mettre en évidence la complexité et la multiplicité des facteurs et des processus envisagés.

Chacun des liens supposés, et pour certains, que nous souhaitons explorer, est tiré de l'analyse de la littérature faite dans la première partie de cette thèse.

Figure 10 : Modèle d'analyse : interpréter les effets contextuels sur les aspirations.



N.b : Par souci de surcharge certains liens sans incidences avec aspirations et/ou contexte n'apparaissent pas sur ce schéma.

## **II. Données utilisées : Différentes sources pour différentes questions**

**Ce travail portera sur trois sources de données :**

- L'analyse des données secondaires **du Panel 95 de la DEP**
- L'appariement de ces données avec **quelques indicateurs IPES concernant la composition sociale des établissements,**
- **L'analyse des données d'une enquête originale que nous avons conçue et menée entre octobre 2003 et avril 2005** portant sur les aspirations d'étudiants dans des premiers cycles supérieurs différents (BTS, CPGE, IUT et DEUG). Dans cette enquête, les étudiants reviennent en début de carrière « universitaire » sur leur orientation en amont et expriment leurs aspirations scolaires et professionnelles. Nous les avons réinterrogés en milieu de leur seconde année pour à nouveau appréhender leurs aspirations. nous avons baptisée l' « enquête SUP », constituée de deux phases de recueil appelées respectivement « SUP1 » et « SUP2 ».

Même si nous connaissons l'imperfection de ces deux premières sources d'informations nous verrons, après les avoir soulignées, qu'il est cependant possible de répondre à certaines de nos préoccupations.

La troisième source de données nous permettra de façon plus qualitative d'affiner nos réponses.

Le but de cette section est de revenir en détail sur ces données, leurs spécificités, leurs limites, leur construction.

## 1. L'enquête « Jeunes 2002 » du Panel 95 de la DEP

Pour quantifier l'effet contextuel sur les aspirations en terminales, nous avons utilisé l'enquête « jeunes 2002 » de la DEP<sup>1</sup>, effectuée durant le 3<sup>ème</sup> trimestre 2002, sur l'ensemble des élèves du Panel 95<sup>2</sup> et portant sur les projets des élèves (voir encadrés 1 et 2). En effet, suite à un rendez-vous à la DEP, concernant la construction d'une enquête originale dans le cadre de cette thèse, nous avons, signé une convention d'utilisation de ces données, non diffusées à l'époque, du moins pour ce qui est des variables de l'enquête « Jeunes 2002 ».

Nous avons sélectionné à partir de cette base de données, **la sous-population des élèves inscrits en Terminales Générales ou Technologiques en 2001-2002**, soit au moment où ils ont répondu à l'enquête « JEUNES 2002 », **au total 5038 élèves**. Nous nommerons cette base de donnée « *Panel* » dans la suite de ce travail. Nous décrirons cette population dans la section suivante.

Les principales questions exploitées seront les questions relatives aux aspirations scolaires des élèves en terminale, à savoir :

- Le fait d'envisager ou non des études supérieures
- Le type de formation qu'ils souhaitent entreprendre à l'issue de leur cursus dans le secondaire.
- Le nombre d'années d'études qu'ils envisagent de faire dans le supérieur (ou niveau d'étude supérieur visé, allant de Bac+1 à Bac+8)

---

<sup>1</sup> DEP : Direction de l'Evaluation et de la Prospective, Ministère de la Jeunesse de L'Education Nationale et de la Recherche.

<sup>2</sup> Panel 95 : Panel d'élèves entrant en 6<sup>ème</sup> ou en SES-SEGPA à la rentrée scolaire 1995-1996, dans un établissement public ou privé en France Métropolitaine.



**Encadré 1 : L'enquête « Jeunes 2002 »**

En 2002, tous les élèves du panel 95 (cf. encadré 2) dont les parcours scolaires dans l'enseignement secondaire avaient pu être observés jusqu'à leur terme (y compris lorsqu'ils étaient déjà sortis du système éducatif), soit 16 701 jeunes, ont été interrogés sur ces aspects, de mai à septembre.

**Cette enquête avait pour objectif de recueillir le point de vue des jeunes dans quatre domaines principaux :**

- **Les projets professionnels.**
- **Les projets éventuels d'études supérieures.**
- **Les représentations sur la manière dont s'est déroulée leur scolarité secondaire.**
- **Leur image de soi dans trois domaines socio-affectifs :** l'image de soi physique, la capacité à nouer des liens amicaux, la confiance en soi.

Par ailleurs, elle a été l'occasion d'actualiser **la situation familiale des jeunes** : structure parentale, niveau scolaire des frères et sœurs, décès ou maladie ou accident grave d'un parent, décès ou séparation des parents, situation du père et de la mère par rapport au marché du travail.

### Encadré 2 : Les données du Panel 95

Le Panel 1995 est constitué des élèves scolarisés en 6<sup>e</sup> ou entrant en SES-SEGPA à la rentrée scolaire 1995-1996 dans un établissement public ou privé de France métropolitaine, nés le 17 d'un mois. Au final, l'observation longitudinale des parcours scolaires au collège et au lycée ne concerne que les 17830 élèves qui constituent *stricto sensu* la cohorte des entrants en 6<sup>e</sup> ou en SES-SEGPA à la rentrée scolaire 1995. **A la rentrée 1995, par l'intermédiaire d'un questionnaire adressé aux chefs d'établissement sont recueillies un certain nombre d'information** sur l'élève et sa famille (sexe, date et lieu de naissance, nationalité, taille de la fratrie, rang de l'élève parmi ses frères et soeurs, activité professionnelle, lieu de naissance et nationalité du père de la mère du responsable quand l'élève ne vit ni avec son père ni avec sa mère), sur sa situation scolaire en 1995 (classe fréquentée, bénéfice éventuel d'heures de soutien scolaire, langue(s) vivante(s) étudiée(s), nombre d'élèves de nationalité étrangère et nombre d'élèves "en retard" dans la classe, ) sur son niveau scolaire à l'entrée en 6<sup>ème</sup> (résultats en français et mathématiques aux épreuves nationales d'évaluation à l'entrée en 6<sup>e</sup>) et sur son collège notamment (Appartenance ou non à une zone d'éducation prioritaire, notamment).

**Chaque année (1996-2002\*), les informations concernant la situation scolaire de l'élève et son établissement sont actualisées ;** notamment : classe fréquentée, nombre d'élèves et nombre d'élèves étrangers dans la classe, différentes options, appartenance ou non à une zone d'éducation prioritaire (ZEP), secteur, département, académie, etc.).

**Afin d'avoir une bonne connaissance de l'environnement familial de une enquête complémentaire a été réalisée de mai à septembre 1998 auprès des familles : c'est l'enquête « Familles 98 ».** Cette enquête permet d'avoir, pour 1998, un certain nombre d'indicateur précis sur *l'enfant et sa famille* (composition, niveau scolaire des frères et soeurs, situation par rapport à l'emploi, passé scolaire et rapport à la migration des parents), sur *l'enfant et l'école* (la scolarité à l'école primaire : durée de la scolarisation maternelle, secteur de l'école maternelle, classes redoublées à l'école élémentaire et secteur de celle-ci), sur *l'enfant et ses études secondaires*, (les représentations et les pratiques des parents touchant à la scolarité de leur enfant : implication dans le suivi des études et les relations avec les enseignants, facteurs de choix et image de l'établissement, attentes en matière de formation initiale et loisirs du jeune).

**La manière dont s'est déroulée cette procédure d'orientation de fin de 3<sup>e</sup> pour les élèves du panel 1995 a donné lieu autre une enquête** qui s'est déroulée, en raison de redoublements éventuels en trois vagues successives de 1999 à 2001 afin d'avoir tous les collégiens scolarisés une année donnée en 3<sup>ème</sup> (Juin). Outre l'information relative au déroulement de la procédure d'orientation en fin de 3<sup>e</sup>, l'enquête a recueilli les notes obtenues au contrôle continu du brevet dans trois disciplines : le français, les mathématiques et la première langue vivante.

**Enfin, en 2002, afin de connaître davantage leur personnalité, leur perception du champ des possibles qui s'ouvrent à eux, leur projets d'avenir universitaire et professionnel, tous les jeunes de l'échantillon dont les parcours scolaires dans l'enseignement secondaire avaient pu être observés jusqu'à leur terme (y compris lorsqu'ils étaient déjà sortis du système éducatif), soit 16 701 jeunes, ont été interrogés, de mai à septembre. C'est l'enquête Jeune « 2002 » dont le détail apparaît dans l'encadré 2 lui étant spécifique.**

\* pour le fichier dont nous disposons.

## 2. Qualités et insuffisances des données du Panel de la DEP pour notre étude

### *Des variables pas toujours très « exploitables »*

Nous venons de voir que l'intérêt principal des données du « Panel » est la précision et la richesse des informations sur les caractéristiques des élèves : (cf. encadrés 1 et 2), leur parcours scolaire, l'origine sociale, l'enquête auprès des familles (1998) ainsi que les indicateurs de l'enquête « Jeunes 2002 », à savoir une mesure des aspirations scolaires. Mais nous déplorons le manque de précision, d'ordre déclaratif, sur la raison et la genèse des projets d'orientation ; notamment sur la question de l'information. Les rôles de l'enseignant et des pairs sont traités par des questions assez vagues.

En effet, le libellé exact de la question est : « Avez-vous l'occasion de parler de votre orientation après le baccalauréat avec vos parents ? » Puis la même question est répétée pour « vos professeurs », « un conseiller d'orientation », « vos copains ».

Ces variables permettent de voir si des conversations sur l'orientation ont lieu avec les professeurs, mais les élèves ne déclarent pas que ces conversations ont pu avoir un rôle informationnel ou de conseil. Les conclusions de Lemaire (2005) qui met cette variable en relation avec la probabilité d'accéder en CPGE, attestent d'un impact significatif, toutes choses égales par ailleurs de ces conversations avec les enseignants et l'accès en CPGE. Reste à savoir, dans le cas de cette recherche, si cette variable varie selon les contextes scolaires. De même, pour ce qui est des « copains » il est impossible, à travers ce libellé de distinguer les camarades de classe, de l'établissement des copains extérieurs à l'environnement directement scolaire, ce qui dans le cadre précis de cette étude est indispensable. De plus, il s'agit là de questions où les modalités de réponses sont binaires : « oui » ou « non », pour cette question, les réponses « oui » ont été cochées par plus de 95% des répondants (pour les copains, les parents, et la famille) et par plus de 70% pour les enseignants. Si pour les enseignants, on peut encore chercher à discriminer les élèves ayant parlé avec leurs enseignants d'orientation, pour les autres « acteurs » c'est plus difficile.

C'est pourquoi l'enquête que nous avons menée et qui sera décrite plus en détail dans la section qui suit - bien qu'elle soit surtout destinée à comprendre les aspirations

différenciées des étudiants – reviendra en détail, à partir des réponses d’une population d’étudiants entrants en 1<sup>er</sup> cycle de l’enseignement supérieur, sur les raisons de leur orientation dans le supérieur, sur l’information dont ils ont bénéficié pour faire leur choix, ainsi que sur le rôle des acteurs dans l’environnement scolaire et extra-scolaire sur leur choix et leurs vœux d’orientation.

***Une base de données adaptée à l’analyse « individuelle » des parcours scolaires et notre adaptation méthodologique***

Une difficulté liée à la construction même des données de la base « panel » pour qui veut travailler sur les effets du contexte scolaire vient de son mode d’échantillonnage (cf. Encadré 2).

Vu que les élèves ont été tirés aléatoirement selon leur date de naissance afin d’en avoir 1/40, les 1/40èmes d’élèves du panel sont répartis de façon aléatoire dans les établissements d’enseignement secondaire. De fait, chaque classe ou chaque établissement n’est représenté que par un petit nombre d’élèves allant de 1 à 14 selon les établissements.

Cette structure des données a 2 conséquences :

- **Elle rend impossible la construction de variables agrégées à partir des informations disponibles sur les individus**, telles que le degré d’aspiration moyen d’une classe ou d’un établissement par exemple, ou simplement la composition sociale de ce dernier par exemple.
- **Elle rend l’utilisation de modèles multiniveau moins indispensable du fait de l’absence de « biais d’agrégation » et surtout non pertinente** compte tenu du nombre d’élèves par groupe de niveau 2 (Bressoux et al., 1997).

Etant donné que la population totale de chaque contexte n’est pas présente dans le « Panel », et qu’il a donc été impossible de caractériser le contexte de l’élève par les caractéristiques des élèves le composant, il nous a fallu le caractériser par d’autres variables.

A l’instar des variables du panel attribuant pour chaque année à chaque élève les caractéristiques de son établissement (secteur, appartenance à une ZEP), et de sa classe ou

« division » (% d'élèves étrangers, d'élèves en retard), nous avons, pour compléter ces caractéristiques dû en « importer » d'autres, notamment la composition sociale de l'établissement fréquenté par l'élève, et la présence de formation d'enseignement supérieur dans le lycée d'origine par l'intermédiaire des données IPES pour l'année 2001-2002, dont nous disposions à l'IREDU.

Ceci donc a permis de caractériser le contexte de chaque élève du « Panel » sans construire de variables agrégées mais en important des indicatrices. De ce fait, l'analyse des effets de ces variables, caractérisant le contexte sera en conséquence traitée par des modèles multivariés de type individuel (essentiellement des régressions logistiques et linéaires).

De même cette limite et la solution apportée par l'intermédiaire des données IPES, impliquent, pour le moins pour l'analyse des effets contextuels en Terminale de se limiter au niveau de l'établissement.

### **3. Mesurer les effets contextuels à partir de « IPES »**

Pour traiter des effets de contextes nous avons donc complété ces données, celles du « Panel » ainsi que celle de l'enquête « SUP » pour caractériser le contexte d'origine des étudiants, par les données IPES<sup>1</sup>, pour l'ensemble des lycées français, pour l'année 2001-2002. En effet, les indicateurs IPES, qui constituent une batterie d'indicateurs à l'usage du pilotage de ces derniers par les chefs d'établissements, constituent également une source d'information importante pour qui veut traiter des effets du contexte scolaire (encadré 3).

---

<sup>1</sup> IPES : Indicateurs pour le pilotage des établissements du second degré.

### ***Encadré 3 : Les Données IPES***

IPES contient des indicateurs variés et très détaillés sur différents domaines tels que :

- Les caractéristiques de la population des élèves (dans chaque établissement, classe, option offerte dans l'établissement) en nombre, notamment l'origine sociale en 4 postes - nous avons déjà vu le détail de la catégorisation de cette variable selon les PCS dans la section précédente et dans le chapitre 3 -, le retard scolaire, le sexe, la nationalité des élèves...
- Les caractéristiques de la population enseignante (selon le genre, le niveau de certification, etc.).
- Des variables de fonctionnement tels que la taille des établissements, des classes, l'offre de chaque langue vivante, option, spécialité, série de baccalauréat, filières d'enseignements (variables que l'on construit à partir du nombre d'élèves)
- Egalement, un certain nombre d'indicateurs concernant les moyens matériels de l'établissement.
- Les flux et les taux de passage et de réussite aux examens, à partir desquels sont construits des indicateurs de « valeur ajoutée » rendus publics depuis 1999 et prenant en compte un certain nombre de caractéristiques des élèves pour calculer un « efficacité » des établissements à partir du public qu'il accueille.

**La base quasi-exhaustive des lycées d'enseignement secondaire publics et privés comporte, pour l'année 2001-2002, 2460 lycées.**

Dans le cadre de cette étude, et afin d'appréhender des effets contextuels, notamment des effets de « milieu » et des effets de « déficit institutionnel », principalement 2 types d'indicateurs nous ont intéressés :

- Les caractéristiques des lycées concernant **l'offre d'enseignement supérieur disponible dans le lycée (CPGE et BTS) et le secteur** (public ou privé)
- Les **caractéristiques des élèves accueillis dans l'établissement selon leur origine sociale** à partir de laquelle nous avons construit une typologie dont voici le détail.

La base quasi-exhaustive des lycées d'enseignement secondaire publics et privés comporte, pour l'année 2001-2002, 2460 lycées.

Concernant l'offre de filières d'enseignement supérieur et le secteur, les lycées se répartissent de la façon suivante selon les établissements :

**Tableau 12: répartition des lycées selon l'offre de BTS**

| Lycée offrant des BTS | Fréquence   | %           |
|-----------------------|-------------|-------------|
| <b>Non</b>            | <b>1056</b> | <b>42,9</b> |
| <b>Oui</b>            | <b>1404</b> | 57,1        |
| <b>Total</b>          | 2460        | 100,0       |

Source : IPES 2001.

**Tableau 13 : répartition des lycées selon l'offre de CPGE**

| Lycée offrant des CPGE |              | Fréquence   | %            | % valide     |
|------------------------|--------------|-------------|--------------|--------------|
| <i>Valide</i>          | <b>Non</b>   | <b>1844</b> | <b>75,0</b>  | <b>84,0</b>  |
|                        | <b>Oui</b>   | <b>352</b>  | <b>14,3</b>  | 16,0         |
|                        | <b>Total</b> | <b>2196</b> | <b>89,3</b>  | <b>100,0</b> |
| <i>Manquante</i>       |              | <b>264</b>  | <b>10,7</b>  |              |
| <b>Total</b>           |              | <b>2460</b> | <b>100,0</b> |              |

Source : IPES 2001.

**Tableau 14 : répartition des lycées selon le secteur**

| Secteur des lycées | Fréquence   | %            |
|--------------------|-------------|--------------|
| <b>Privé</b>       | <b>932</b>  | 37,9         |
| <b>Public</b>      | <b>1528</b> | <b>62,1</b>  |
| <b>Total</b>       | <b>2460</b> | <b>100,0</b> |

Source : IPES 2001.

Pour mesurer l'impact de la composition sociale ou l'effet « milieu » nous avons fait une typologie des établissements à partir de deux des indicateurs concernant les caractéristiques de la population élève, à savoir :

- Le taux d'élèves d'origine favorisée (cadres, professions libérales et intellectuelles et enseignants) ; il s'agit de la catégorie « Favorisés A » du dispositif IPES.
- Le taux d'élèves d'origine sociale défavorisée (ouvriers, sans professions)

La répartition de ces 2 indicateurs est la suivante :

**Tableau 15 : Caractéristiques sociales de la population des élèves de lycée pour l'année 2002**

|                        | Min. | 1 <sup>er</sup><br>décile | 1 <sup>er</sup><br>quartile | 3 <sup>ème</sup><br>quartile | 9 <sup>ème</sup><br>décile | Max. | Moy. | Ecart-<br>type |
|------------------------|------|---------------------------|-----------------------------|------------------------------|----------------------------|------|------|----------------|
| % d'élèves favorisés   | 0    | 10.6                      | 15.38                       | 32.9                         | 48.9                       | 90.4 | 26.3 | 15.8           |
| % d'élèves défavorisés | 0    | 11,4                      | 19.7                        | 39.2                         | 48.9                       | 91.8 | 30.1 | 14.7           |

Source : IPES 2001.

Comme nous l'avons vu dans le chapitre 3, le pourcentage d'élèves défavorisés d'un établissement peut varier de 0% à 92% selon les cas, ce qui atteste des disparités de la population des lycées d'enseignement général et technologique français.

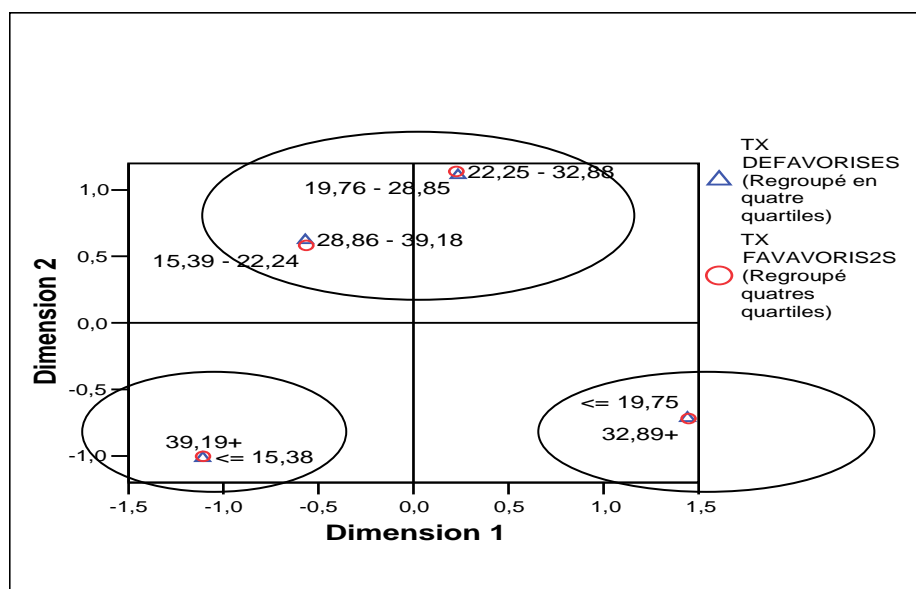
Ces deux distributions ont ensuite été découpées en quartiles avec par définition, pour la variable « Taux d'élèves favorisés », dans le dernier quartile les 25% d'établissements où la concentration d'élèves d'origine sociale favorisée est la plus importante. Et de même, pour la variable « taux d'élèves défavorisés », le dernier quartile correspondant aux 25% d'établissements ayant la concentration la plus forte d'élèves défavorisés. Inversement, au niveau des premiers quartiles se trouvent les 25% des établissements scolarisant le moins d'élèves favorisés ou défavorisés.



Une analyse des correspondances multiples (Figure 11) a ensuite été réalisée à partir de ces deux variables (découpées en quartiles) à l'aide de laquelle une typologie des établissements a finalement été réalisée, telle que :

- Les établissements se trouvant dans le dernier quartile du taux d'élèves favorisés (c'est-à-dire à forte concentration d'élèves favorisés) et à la fois dans le premier quartile du taux d'élèves défavorisés (c'est-à-dire à faible concentration d'élèves défavorisés) ont été considérés comme les établissements de type favorisé.
- Les établissements se trouvant dans le dernier quartile du taux d'élèves défavorisés (c'est-à-dire à forte concentration d'élèves défavorisés) et à la fois dans le premier quartile du taux d'élèves favorisés (c'est-à-dire à faible concentration d'élèves favorisés) ont été 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.

Figure 11 : analyse des correspondances multiples : composition sociale des établissements.



En effet, il apparaît clairement que les établissements scolarisant le plus d'élèves favorisés sont très proches de ceux scolarisant le moins d'élèves défavorisés, et la réciproque

est vraie. **Cette typologie est volontairement construite de manière à faire ressortir les établissements les plus typés d'un point de vue social.**

Finalement, la répartition et les caractéristiques des 2460 lycées dans les différentes catégories de la typologie retenue sont les suivantes :

**Tableau 16 : Répartition et caractéristiques des établissements selon la typologie sociale**

| <b>Typologie des établissements</b> | <b>Favorisés</b> | <b>Non typés</b> | <b>Défavorisés</b> |
|-------------------------------------|------------------|------------------|--------------------|
| <b>Effectifs</b>                    | 454              | 1598             | 408                |
| <b>Pourcentage</b>                  | 18.5%            | 65%              | 16.5%              |
| <b>% moyen d'élèves favorisés</b>   | 50,9%            | 22,8%            | 10.3%              |
| <b>% moyen d'élèves défavorisés</b> | 11.6%            | 29.8%            | 51.5%              |

Source : IPES 2001.

Cette typologie servira à décrire concrètement les contextes dans lesquels sont scolarisés les élèves du Panel, ainsi que d'avoir un élément de caractérisation de l'établissement d'origine des étudiants interrogés dans le cadre de l'enquête SUP que nous nous proposons de décrire à présent.

#### **4. Une enquête originale menée auprès des étudiants : L'enquête « SUP »**

##### **Le but de cette enquête est double :**

- Nous avons vu que si le « Panel » est riche d'informations sur le parcours dans l'enseignement secondaire et que l'enquête de 2002 lui ajoute des questions importantes concernant les aspirations, scolaires notamment, force est de constater que l'on a peu d'éléments pour comprendre la formation des aspirations tels que les raisons évoquées par les étudiants eux-mêmes ou la manière dont ils se sont informés pour faire leurs choix. L'enquête SUP1, qui cherche à étudier les aspirations des étudiants dans différents cursus revient également sur le palier d'orientation post bac des étudiants interrogés. C'est une manière d'avoir une interprétation a posteriori de l'orientation, effective cette fois, de l'orientation dans l'enseignement supérieur.

- Le second objectif de ces données est d'appréhender les aspirations différenciées et éventuellement les évolutions différenciées des étudiants des différents cursus d'enseignement supérieur, cela dans une perspective de socialisation par le milieu étudiant. L'hypothèse est faite que les aspirations d'un étudiant lambda sont différentes dans les différents types de formation supérieure (ce qui est aussi à l'origine de l'orientation ou du moins du choix pour cette filière), mais aussi qu'elles y évoluent différemment. Pour cela, Les données SUP, sont constituées d'une population de « nouveaux étudiants »<sup>1</sup> (Bacheliers 2003) et de redoublants, réorientés interrogés par questionnaire en début de Cursus (d'octobre à décembre), soit les données « SUP1 » et réinterrogés en fin de cursus, pour une partie d'entre eux, c'est-à-dire avant les stages de 2<sup>ème</sup> année pour les BTS et DUT, avant les concours pour les CPGE, et avant les examens pour les DEUG. La deuxième phase de l'enquête s'est déroulée de février à avril 2005 ; elle constitue les données « SUP2 ».

Revenons en détail sur la constitution de l'échantillon et le recueil des données SUP 1.

---

<sup>1</sup> Nous entendons ici par « nouveaux étudiants » les nouveaux inscrits dans l'enseignement supérieur et non dans le sens de nouveaux étudiants au sens sociologique du terme (Erllich,1998)

### **Choix des types de formation :**

Nous avons retenu, au vu des chiffres de l'enseignement supérieur, ainsi que de l'information officielle distribuée aux futurs bacheliers les 4 principaux types de cursus les plus fréquents en France, et les premiers à être décrits dans la documentation : à savoir CPGE, BTS, IUT, UNIVERSITE.

### **L'information officielle comme support de construction de l'échantillon :**

Cette analyse de la documentation officielle<sup>1</sup> laisse déjà apparaître des « logiques de filières » puisqu'on conseille les BTS et les DUT, à ceux souhaitant entrer rapidement dans la vie active ainsi que les CPGE et les filières universitaires à ceux souhaitant s'engager dans des études longues. Cette dichotomie explicite quant aux finalités des cursus est d'autant plus marquée dans la documentation récente du fait du LMD.

Par contre les logiques implicites des filières au sens de Berthelot 1989 et au sens des résultats empiriques, selon laquelle les différentes séries de Baccalauréat prédestinent à différents types de cursus et indifféremment des « matières enseignées » n'y apparaissent pas de façon aussi claire. L'accent y est mis sur des logiques disciplinaires : si une dichotomie existe de façon explicite entre bacheliers technologiques – à qui on conseillera d'abord les BTS / DUT et bacheliers généraux on conseille d'abord aux bacheliers S les filières universitaires scientifiques, ainsi que médecine et pharmacie puis viennent les filières économiques et statistiques. Pour les bacheliers ES, l'accent est mis sur les disciplines telles que l'économie, le droit et les sciences sociales. Pour les littéraires, ce sont les voies des langues, lettres et sciences humaines qui sont mises en avant. Bien sûr, rien n'est vraiment fermé, mais l'accent est mis au sein des études longues sur des logiques disciplinaires plutôt que sur des logiques de filières. Inversement, les études longues ne sont évoquées aux bacheliers technologiques que dans un second temps. Les données empiriques permettront de voir à travers la composition scolaire (l'origine des bacheliers) des différents types de cursus et leurs aspirations scolaires si les bacheliers et les recrutements des filières sélectives ont « intériorisé ces logiques ».

---

<sup>1</sup> Les documents consultés sont des fiches « bacs » et « filières » de l'ONISEP (Office National d'Information sur les Enseignements et les Professions) ainsi que la brochure « après le bac » en 2003.

Si les buts des filières sont intériorisés en amont, on devrait avoir des aspirations scolaires de poursuite d'études, et professionnelles dans un degré moindre, qui corrobore avec ces logiques. Notamment à travers la distinction entre « filières courtes » et « filières longues ».

### **Le domaine d'étude :**

Afin de pouvoir faire des comparaisons entre les étudiants de profils semblables des cursus différenciés que constituent les BTS, DUT, DEUG et CPGE, nous avons voulu nous limiter à un seul, mais néanmoins vaste domaine d'étude : celui des formations dans le domaine de l' « économie – gestion – commerce – comptabilité ». En effet, les différentes filières sélectionnées, recrutent, selon les documentations d'information officielle à l'orientation, des bacheliers d'horizons divers aussi bien technologiques que généraux et principalement issus des mêmes séries, à savoir ES, S, STT ou L dans un degré moindre. Nous verrons l'origine scolaire des bacheliers de l'échantillon retenu en détail ultérieurement. De même dans ce domaine d'études, chacune des formations BAC+2 retenues permet une poursuite d'étude menant via différentes voies à des possibilités théoriques semblables sur le marché du travail, les métiers de la comptabilité, en sont un exemple concret, ceux de la gestion et du commerce également. En effet, dans ce domaine, se juxtaposent des formations différentes aux finalités théoriquement semblables, même si on sait que l'efficacité externe de ces cursus sera différente. Se juxtaposent donc, au moment de l'enquête :

- Le couple : PREPA HEC + École de commerce. Evidemment, au sortir des classes préparatoires, l'entrée dans les voies universitaires de 2<sup>nd</sup> cycle est accessible.
- Les formations Universitaires DEUG, Licences (et licences PRO), Maîtrises, MSG/MSTCT, DESS / DEA, Magistères.
- Les Formations courtes BTS/DUT pouvant mener aux poursuites d'études des 2 voies précédentes, en tout cas pour les bons élèves, à savoir écoles de commerce et les seconds et 3èmes Cycles universitaires.
- La « filière compta » (cf. annexes) ou les différents niveaux sont accessibles après les différents premiers cycles énumérés précédemment.

Avec la poursuite en Doctorat ou en Diplôme d'Expert Comptable (DEC) ces parcours mènent à BAC+8.

### **Les filières finalement retenues:**

A nouveau à partir d'une analyse de l'information formelle distribuée aux futurs bacheliers nous avons sélectionné les différentes formations selon le domaine d'étude qui nous intéresse, à savoir commerce – gestion - économie - comptabilité. Nous parvenons donc aux filières suivantes :

- BTS classés « commerce et Gestion » à savoir :
  - Force de vente
  - Commerce international
  - Comptabilité et gestion des organisations
  - Action commerciale
- Les prépa HEC au sens large / ENS, classées « économiques et commerciales » dans l'information officielle.
  - HEC, voie scientifique et voie économique, nous les appellerons les « prépas HEC »
  - HEC, voie technologique, nous les appellerons les « prépas techno ».
  - ENS Cachan D2, c'est-à-dire, spécialité « économie », les D1 étant des juristes nous ne les avons pas sélectionnés. Nous les appellerons les « prépas Cachan ».
- Les DUT, toujours dans les mêmes domaines d'études, à savoir ceux accueillant potentiellement des bacheliers divers de S à STT, d'après les indications du guide ONISEP, les admis des filières retenues venaient de S, ES, STT et dans un degré moindre L. à savoir, le même recrutement théorique que les CPGE économiques et commerciales. Nous avons donc retenu 3 spécialités de DUT :
  - TC (Techniques de commercialisation)
  - GACO (Gestion administrative et commerciale)
  - GEA (Gestion des entreprises et des administrations)
- Les filières universitaires retenues l'ont été selon le même principe, à savoir recrutement varié et mixte en terme de séries de baccalauréat et débouché en terme de carrière et de poursuite d'études dans les mêmes domaines que les autres types de formation retenus.
  - DEUG AES
  - DEUG Economie et Gestion

### L'échantillon pour l'enquête SUP1:

Il est important de préciser que **nous ne prétendons pas dans cette enquête à une représentativité statistique des résultats obtenus**. L'échantillon est construit dans le but d'envisager des différences selon les formations supérieures envisagées et il a donc été important de surreprésenter certaines filières telles que les CPGE par rapport à l'offre. Néanmoins nous pensons, **pour ce qui sera des analyses descriptives, que l'enquête permet d'obtenir des résultats suggestifs** quant à la façon dont des étudiants de contextes de scolarisation relativement variés envisagent les différentes filières offertes à l'issue de leur premiers cycles ainsi que leur entrée sur le marché du travail.

La sous-représentation des CPGE économiques et commerciales dans l'académie de Dijon par rapport aux autres formations sélectionnées nous a conduit à élargir notre enquête à l'académie de Lyon. En effet l'offre de CPGE HEC, Cachan et techno dans les établissements publics est assez réduite: 5 classes dans 4 établissements différents. Sachant que les effectifs sont très réduits en prépa Cachan et techno ; nous n'avons que 16% de l'effectif des étudiants de l'académie de Dijon qui étaient en classes préparatoires. Le recueil, à Lyon nous a donc permis d'élargir notre population de BTS par la même occasion. Concernant la population universitaire et des IUT, nous n'avons recueillis de questionnaires qu'auprès d'étudiants « dijonnais » sur les sites de Dijon et Auxerre, le passage au LMD dans l'académie de Lyon rendait le questionnaire moins adapté au moment de l'enquête.

Le détail de la répartition des étudiants par filière, type de formation supérieure et ville d'étude apparaît dans les tableaux suivants (tableaux 17 à 19):

**Tableau 17 : Répartition des étudiants par type de formation supérieure**

| Type de formation supérieure | Fréquence | %     |
|------------------------------|-----------|-------|
| CPGE                         | 370       | 30,4  |
| UNIVERSITE                   | 221       | 18,2  |
| DUT                          | 213       | 17,5  |
| BTS                          | 412       | 33,9  |
| Total                        | 1216      | 100,0 |

*Source : Enquête SUP1.*

Ce qui donne par type de filière les répartitions suivantes.

**Tableau 18 : Répartition des étudiants par filière**

| Filière d'étude                       | Fréquence   | %            |
|---------------------------------------|-------------|--------------|
| <b>CPGE HEC scientifique</b>          | <b>139</b>  | <b>11,4</b>  |
| <b>CPGE HEC économique</b>            | <b>141</b>  | <b>11,6</b>  |
| <b>CPGE HEC techno</b>                | <b>44</b>   | <b>3,6</b>   |
| <b>CPGE HEC ENS CACHAN</b>            | <b>46</b>   | <b>3,8</b>   |
| <b>DEUG / L1 Sciences économiques</b> | <b>101</b>  | <b>8,3</b>   |
| <b>DEUG/L1 AES</b>                    | <b>120</b>  | <b>9,9</b>   |
| <b>DUT TC</b>                         | <b>100</b>  | <b>8,2</b>   |
| <b>DUT GACO</b>                       | <b>38</b>   | <b>3,1</b>   |
| <b>DUT GEA</b>                        | <b>75</b>   | <b>6,2</b>   |
| <b>BTS ACO</b>                        | <b>137</b>  | <b>11,3</b>  |
| <b>BTS CI</b>                         | <b>67</b>   | <b>5,5</b>   |
| <b>BTS FV</b>                         | <b>44</b>   | <b>3,6</b>   |
| <b>BTS CGO</b>                        | <b>164</b>  | <b>13,5</b>  |
| <b>Total</b>                          | <b>1216</b> | <b>100,0</b> |

*Source : Enquête SUP1.*

Enfin, le tableau 19 indique la répartition par ville d'étude.

**Tableau 19 : Répartition des étudiants par ville d'étude**

| Ville d'étude                 | Fréquence   | %            |
|-------------------------------|-------------|--------------|
| <b>Dijon</b>                  | <b>535</b>  | <b>44,0</b>  |
| <b>Chalon sur Saône</b>       | <b>84</b>   | <b>6,9</b>   |
| <b>Macon</b>                  | <b>77</b>   | <b>6,3</b>   |
| <b>Nevers</b>                 | <b>45</b>   | <b>3,7</b>   |
| <b>Auxerre</b>                | <b>100</b>  | <b>8,2</b>   |
| <b>Lyon</b>                   | <b>239</b>  | <b>19,7</b>  |
| <b>Villefranche sur Saône</b> | <b>54</b>   | <b>4,4</b>   |
| <b>Saint Étienne</b>          | <b>64</b>   | <b>5,3</b>   |
| <b>Bourg en Bresse</b>        | <b>18</b>   | <b>1,5</b>   |
| <b>Total</b>                  | <b>1216</b> | <b>100,0</b> |

*Source : Enquête SUP1.*



**Les établissements :**

Nous nous sommes limité à l'offre publique d'enseignement supérieur, l'enseignement supérieur public comportant déjà de nombreuses disparités.

Nous avons ensuite sélectionné les établissements publics offrant les formations retenues en privilégiant pour des raisons pratiques, ceux offrant à la fois plusieurs de ces formations ou des autres formations sélectionnées telles que les CPGE. Enfin nous avons retenu les établissements ayant accepté que nous y fassions un recueil d'information.

Au total l'enquête a concerné 18 établissements dont : une université, un IUT sur 2 sites et 16 lycées (tableau 20)

**Tableau 20 : répartition des enquêtés dans les différentes formations et les différents établissements d'enseignement supérieur**

| Etablissements (n°)  |    | Type de formation d'enseignement supérieure suivie au moment de l'enquête (novembre 03) |     |        |       |      |     |     | Total |
|--|----|---|-----|--------|-------|------|-----|-----|-------|
|  |    | CPGE dont   |     |        |       | UNIV | DUT | BTS |       |
|  |    | Cachan  | HEC | Techno | Total |      |     |     |       |
| Université de Bourgogne  | 1  |   |     |        |       | 221  |     |     | 221   |
| IUT Dijon  | 2  |   |     |        |       |      | 113 |     | 113   |
| IUT Auxerre  | 3  |   |     |        |       |      | 100 |     | 100   |
| N° des lycées Académie de Dijon (Dijon, chalon, Nevers, Macon )                  | 4  |   | 63  |        | 63    |      |     |     | 63    |
|  | 5  |   |     | 23     | 23    |      |     | 87  | 110   |
|  | 6  | 28  |     |        | 28    |      |     |     | 28    |
|  | 7  |   |     |        |       |      |     | 30  | 30    |
|  | 8  | 22  |     |        | 22    |      |     |     | 22    |
|  | 9  |   |     |        |       |      |     | 31  | 31    |
|  | 10 |   |     |        |       |      |     | 77  | 77    |
| N° des lycées Académie de Lyon (Lyon, Bourg, St Etienne, Villefranche sur Saône) | 11 |   |     |        |       |      |     | 45  | 45    |
|  | 12 |   | 60  |        | 60    |      |     | 15  | 75    |
|  | 13 | 18  |     | 21     | 39    |      |     | 56  | 95    |
|  | 14 |   | 70  |        | 70    |      |     |     | 70    |
|  | 15 |   |     |        |       |      |     | 54  | 54    |
|  | 16 |   |     |        |       |      |     | 17  | 17    |
|  | 17 |   | 47  |        | 47    |      |     |     | 47    |
| 18   |    | 18  |     | 18     |       |      |     | 18  |       |
| Total  |    |   |     |        | 370   | 221  | 213 | 412 | 1216  |

Source : Enquête SUP1.

Les CPGE sont réparties dans 9 lycées différents :

- 3 dans l'académie de Dijon
- 6 dans l'académie de Lyon.

Les BTS sont répartis dans 9 lycées différents :

- 6 dans l'académie de Dijon
- 3 dans l'académie de Lyon.

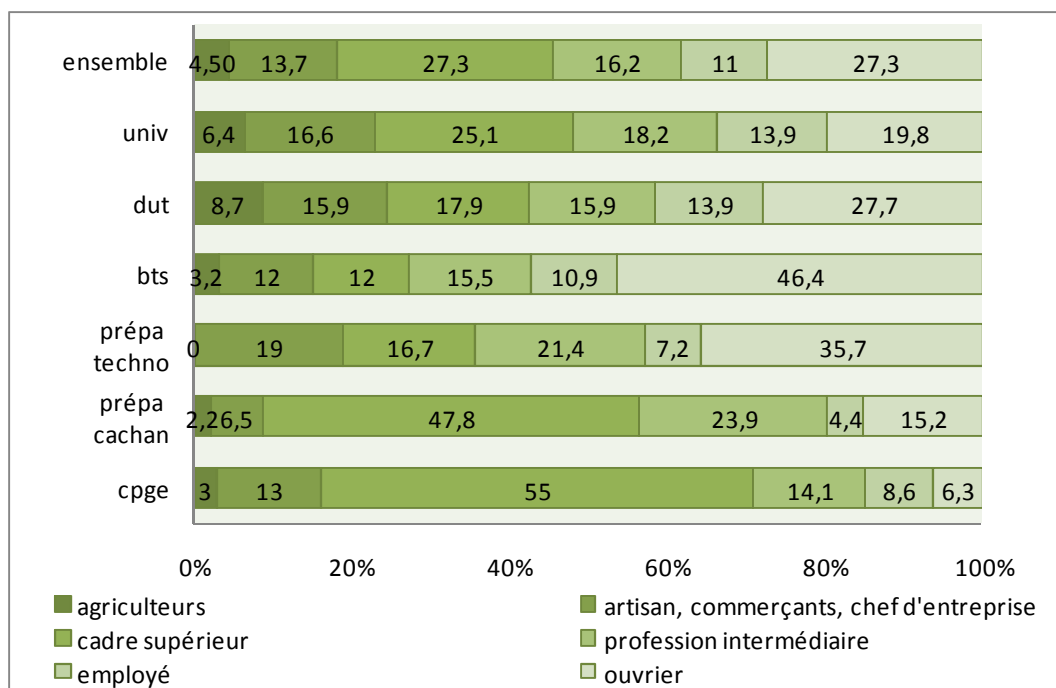
Ce tableau permet également de constater que les élèves des disciplines enquêtées sont répartis selon une offre de CPGE et de BTS qui semble assez cloisonnée puisque seuls 2 établissements sur les 7 établissements « lyonnais » ont à la fois des BTS et des CPGE et dans l'académie de Dijon c'est le cas de seulement 1 seul des établissements. Parmi les 6 établissements dijonnais ayant des BTS un seul a également une classe préparatoire, et il s'agit de la prépa techno.

La prépa techno semble régulièrement se trouver davantage dans des lycées avec BTS que dans des lycées avec les autres prépas.

Nous verrons si cette « distance géographique » ou institutionnelle qui sépare les prépas techno - en plus d'être des bacheliers technologique - les éloigne aussi des autres élèves de prépa d'un point de vue de leurs aspirations et de leurs projets d'avenir. Sont-ils plus proches des BTS dont ils sont proches géographiquement ? Hormis les différences institutionnelles qu'il peut y avoir entre les formations BTS et CPGE, l'environnement dans lequel sont scolarisés les prépas techno peut-il les différencier des autres élèves de CPGE ?

Cette spécificité, s'ajoute à la composition sociale (figure 12) et à l'origine scolaire (figure 13) des élèves de ces CPGE, et nous pousse à envisager la diversité au sein des classes préparatoires.

Figure 12: origine sociale des élèves des différentes CPGE et formations supérieures de l'étude



Source : Enquête SUP1

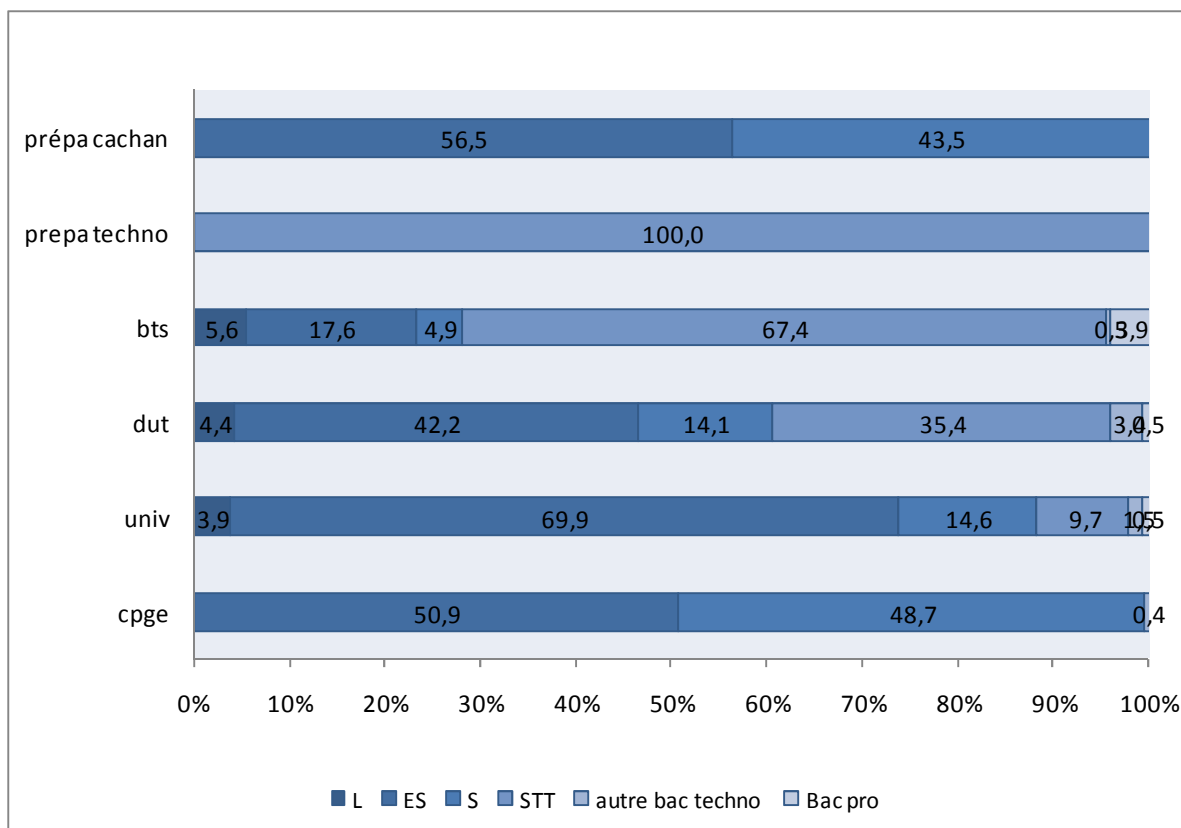
Le graphique 12 permet de constater que les prépas techno, du fait d'être tous des bacheliers technologique (figure 13) se distinguent clairement en matière de recrutement social, des autres CPGE, ce qui n'est pas le cas des prépas cachan. Par leur recrutement social, cette sous population semble donc plus proche des DUT et BTS que des autres prépas. Par rapport au BTS, on remarque donc que les prépas techno cumulent une proximité sociale à la proximité « géographique » que nous avons signalée.

Socialement et géographiquement proches des BTS, ces élèves sont néanmoins dans un cursus visant des études longues. Ces 2 spécificités font qu'en dépit de leur faible effectif (2 classes ; une à Dijon et une à Lyon) nous les traiterons à part quelques fois. Quoi qu'il en soit, nous les différencierons souvent des autres classes préparatoires.

Les prépas Cachan ont quant à elles un véritable profil de prépa, d'un point de vue à la fois de leur recrutement social et de l'origine scolaire de leurs étudiants; cependant, ces derniers gardent la spécificité d'être en double cursus à l'université et en prépa.

Pour les analyses nous devons prendre en compte ces spécificités et à la fois ces ressemblances.

**Figure 13 : origine scolaire des étudiants de l'étude selon les formations d'enseignement supérieur**



Source : Enquête SUP1

### Le recueil pour la phase « SUP 1 »:

**1216 étudiants ont été interrogés par questionnaire** (cf annexes) d'octobre à décembre 2003. **La passation des questionnaires s'est faite de manière directe, et les questionnaires ont été distribués par nos soins aux différents étudiants sur leur lieu d'étude.** Il a donc fallu au préalable avoir les autorisations des lycées et des enseignants, chefs de département, des universités et IUT. Nous avons également averti les rectorats des académies de Lyon et Dijon concernant cette enquête.

### Le recueil pour la phase « SUP 2 »

Afin de pouvoir réinterroger ces étudiants, le questionnaire SUP1 comportait 2 questions spécifiques : l'autorisation de les contacter à nouveau et dans le cas où ils acceptaient leurs coordonnées mailistiques et/ou téléphoniques.

Après analyse des réponses à ces questions, la population à réinterroger se répartissait ainsi selon les filières :

Tableau 21 : Répartition des étudiants de l'enquête selon le type de formation supérieure

|   | DEUG      | DUT       | BTS        | PREPA      | TOTAL      |
|---|-----------|-----------|------------|------------|------------|
| <b>Etudiants acceptant à être réinterrogés dans la phase SUP2</b> | 49        | 80        | 219        | 254        | <b>602</b> |
| <b>Téléphone fixe à disposition</b>                               | <b>16</b> | <b>32</b> | <b>95</b>  | <b>106</b> | 249        |
| <b>Téléphone mobiles à disposition</b>                            | <b>25</b> | <b>53</b> | <b>131</b> | <b>154</b> | 363        |
| <b>Mails</b>  | 24        | 51        | 128        | 167        | 243        |

*Source : Enquête SUP1*

Au total, par rapport à l'échantillon SUP 1, seuls 602, soit environ la moitié des étudiants étaient théoriquement joignables. Parmi eux, il apparaît clairement que les « Universitaires » (DEUG et IUT) sont moins représentés. En effet en terme de pourcentages par rapport aux répondants initiaux les volontaires pour l'enquête SUP2 sont 68% chez les élèves de classe préparatoire, 53% en BTS, 37% en IUT et seulement 22% en DEUG.

Quoiqu'il en soit, à partir de cette population potentiellement réinterrogeable, nous avons tenté de rééquilibrer les répondants à l'enquête SUP 2 de sorte d'avoir des proportions comparables d'étudiants dans chaque type de formation.

**Parallèlement à l'envoi d'un premier questionnaire par mail suivi de 2 relances, nous avons procédé à une série d'entretiens téléphoniques courts**, suivant la grille prédéfinie par le questionnaire mailistique. Il s'agissait donc d'entretiens directifs comportant un certain nombre de questions ouvertes. La nature fermée de cette seconde phase d'interrogation tient au fait qu'il fallait impérativement qu'un certain nombre de questions concernant les aspirations soient identiques dans la première et la seconde phase d'interrogation afin d'en appréhender les évolutions éventuelles. Sur base des réponses collectées par mail il a donc à nouveau, toujours dans le but de rééquilibrer les effectifs, fallu

privilégier certains étudiants en fonction de la formation et de la discipline. Les « Universitaires », déjà potentiellement peu nombreux, ont été interrogés de façon systématique dans la limite des possibilités liées aux problèmes coordonnés erronés de la base de numéros de téléphones et de mails. Pour les autres types de formation, si la règle de base était un rappel systématique dans la mesure du possible, une sélection entre les personnes interrogées a été opérée afin de privilégier les étudiants se trouvant à la fois dans une même formation et dans une même classe. Ce faisant, à la manière de la construction d'un échantillon par quotas, nous avons cessé d'interroger les étudiants dès lors que des proportions comparables de répondants dans chaque type de formation supérieure étaient atteintes.

**Enfin, les 154 répondants de cette seconde phase se répartissent de la façon suivante :**

**Tableau 22 : Répartition des étudiants de la phase SUP2 selon le type de formation supérieure suivi**

| Type de formation supérieure suivie                | Fréquence  | %            |
|--|------------|--------------|
| <b>CPGE HEC</b>                                    | 49         | 31,8         |
| <b>DEUG</b>  | 24         | 15,6         |
| <b>DUT</b>   | 33         | 21,4         |
| <b>BTS</b>   | 32         | 20,8         |
| <b>CPGE Techno</b>                                 | 4          | 2,6          |
| <b>CPGE Cachan</b>                                 | 5          | 3,2          |
| <b>Total</b>                                       | 147        | 95,5         |
| <b>Réorientation dans d'autres types de cursus</b> | 7          | 4,5          |
| <b>Total</b>                                       | <b>154</b> | <b>100,0</b> |

*Source : Enquête SUP2*

On constate donc que compte tenu des possibilités qui ont été les nôtres, les répondants finaux sont à nouveau surreprésentés parmi les CPGE (à l'exception des prépas techno et Cachan dont les effectifs étaient assez réduits au départ. Les DEUG, pour lesquels seulement 49 étudiants avaient donné leur accord n'ont pu être recontactés qu'à 50%. L'interprétation de ces données, compte tenu des effectifs des répondants aux 2 phases sera faite de façon relativement qualitative et dans le but d'appréhender des évolutions des aspirations.

Afin d'affiner cette présentation des différentes sources de données, voyons à présent les caractéristiques des populations des différentes enquêtes à notre disposition.

### III. Les caractéristiques des populations étudiées

#### 1. En terminale : Les élèves de terminale du Panel : une population spécifique

Recrutés en 1995, en 6<sup>ème</sup>, et étant en Terminale en 2001-2002, soit la 7<sup>ème</sup> année du Panel, les élèves de la sous-population des terminales générales et technologiques **ont la particularité de ne pas avoir redoublé depuis la sixième**. Le caractère relativement trié de cette population ne constitue qu'un léger biais puisque nous essayons justement de constater des différences de choix entre élèves scolairement comparables.

Il s'agit donc majoritairement d'élèves « à l'heure » (89.7%) ou en avance (6.8%) ou alors entrés en 6<sup>ème</sup> avec du retard (3.5%) ; c'est pourquoi leur âge en 2002 varie de 16 à 21 ans (Tableau 23).

Tableau 23 : répartition des élèves de terminale du panel selon l'âge

| Age des élèves de terminale | Fréquence   | %            |
|-----------------------------|-------------|--------------|
| 16                          | 6           | ,1           |
| 17                          | 339         | 6,7          |
| 18                          | 4517        | 89,7         |
| 19                          | 156         | 3,1          |
| 20                          | 19          | ,4           |
| 21                          | 1           | ,0           |
| <b>Total</b>                | <b>5038</b> | <b>100,0</b> |

*Source : Panel d'élèves du second degré recrutés en 1995, enquête « Jeunes 2002 » (DEP).*

Il s'agit aussi d'une population **qui n'a pas connu d'échec scolaire majeur dans le secondaire** et que l'on retrouve donc également majoritairement en terminale S (42.5%) ou en Terminale Générale ; au total, L, ES et S représentent 80% des élèves interrogés. Les terminales technologiques (STT, STL, SMS, Technique de la musique et de la danse, et Hôtellerie) représentent les 20% restant de cette population. Nous avons ensuite regroupé les bacheliers technologiques en une seule catégorie en les séparant des STT (Tableau 24).



**Tableau 24 : Répartition des élèves de terminale du panel selon la série de baccalauréat**

| Série de baccalauréat    | Fréquence   | %            |
|--------------------------|-------------|--------------|
| <b>L</b>                 | 740         | <b>14,7</b>  |
| <b>ES</b>                | 1166        | <b>23,1</b>  |
| <b>S</b>                 | 2139        | <b>42,5</b>  |
| <b>STT</b>               | 519         | <b>10,3</b>  |
| <b>Autres bac techno</b> | 474         | <b>9,4</b>   |
| <b>Total</b>             | <b>5038</b> | <b>100,0</b> |

*Source :* Panel d'élèves du second degré recrutés en 1995, enquête « Jeunes 2002 » (DEP).

**Nous disposons également, des résultats a posteriori au Baccalauréat 2002, ce qui nous permet d'avoir un indicateur du niveau scolaire des élèves.**

Au total :

- 11.5% des élèves n'ont pas obtenu leur baccalauréat en 2002 (dont 6% dès le premier tour).
- Les 88.5% restant ont tous eu leur bac (dont 13.3% au second tour).
- Les bacheliers avec mention représentent plus d'un tiers de la population étudiée (36.4%).

Le détail des mentions apparaît dans le tableau suivant (tableau 25) :

**Tableau 25 : Niveau de résultats au baccalauréat 2002 des élèves du panel**

| Niveau de résultats au baccalauréat 2002 |   | Fréquence   | %            | % valide     | %cumulé     |
|--|---|-------------|--------------|--------------|-------------|
| <i>Valide</i>                            | <b>Echec au premier tour</b>              | 289         | 5,7          | 6,0          | 6,0         |
|  | <b>Echec au second tour</b>               | 270         | 5,4          | 5,6          | <b>11,5</b> |
|  | <b>Admis au second tour</b>               | 643         | 12,8         | 13,3         | 24,8        |
|  | <b>Reçus au premier tour sans mention</b> | 1881        | 37,3         | 38,8         | 63,6        |
|  | <b>Mention AB</b>                         | 1183        | 23,5         | 24,4         | 87,9        |
|  | <b>Mention B</b>                          | 492         | 9,8          | 10,1         | 98,1        |
|  | <b>Mention TB</b>                         | 93          | 1,8          | 1,9          | 100,0       |
|  | <b>Total</b>                              | <b>4851</b> | <b>96,3</b>  | <b>100,0</b> |             |
| <i>Manquante</i>                         | <i>Système manquant</i>                   | 187         | 3,7          |              |             |
| <b>Total</b>                             |   | <b>5038</b> | <b>100,0</b> |              |             |

*Source :* Panel d'élèves du second degré recrutés en 1995, enquête « Jeunes 2002 » (DEP).

**Les filles sont 60.8% et les garçons 39.2%. Nous verrons que les proportions sont sensiblement les mêmes que dans l'enseignement supérieur.** Par rapport à l'ensemble du Panel, la proportion de filles est plus importante, en raison des meilleurs parcours dans le secondaire de ces dernières. Dans le cadre d'une analyse toutes choses égales par ailleurs, cette surreprésentation n'aura pas d'incidences.

**Les données du Panel nous renseignent également sur la PCS<sup>1</sup> du chef de famille (le père ou à défaut la mère, ou à défaut le responsable légal de l'élève)<sup>2</sup>** que nous avons recodé en 4 catégories et qui sont les mêmes catégories utilisées par IPES :

- Les « Favorisés » (ou très favorisés) : regroupant 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 « professions intermédiaires » : regroupant toutes les professions intermédiaires de la santé, du social, les professions intermédiaires administratives et commerciales, les techniciens, les contremaître et agents de maîtrise.
- Les « classes moyennes » : regroupant les agriculteurs, commerçants et chefs de petite entreprise, l'ensemble des employés administratifs et de commerce.
- Les « Défavorisés » : regroupant tous les ouvriers, 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. La répartition des élèves selon cette typologie apparaît dans le tableau 26:

---

<sup>1</sup> Nomenclature des Professions et Catégories Socioprofessionnelles, INSEE, 1982, à quelques aménagement près dans les données du Panel 95.

<sup>2</sup> Pour cette variable nous avons sélectionné l'information selon un ordre de priorité : à savoir la PCS du chef de famille (père ou à défaut la mère) de l'enquête « Jeunes 2002 » puis à défaut l'information de l'enquête « Familles 98 » ou encore à défaut celle de 1995 recueillie par le « Principal de collège

**Tableau 26 : Origine sociale des élèves du Panel**

| Origine sociale des élèves du Panel |                      | Fréquence | %     | % valide |
|-------------------------------------|----------------------|-----------|-------|----------|
| <i>Valide</i>                       | <b>Favorisée</b>     | 1197      | 23,8  | 23,8     |
|                                     | <b>Intermédiaire</b> | 1211      | 24,0  | 24,1     |
|                                     | <b>Moyenne</b>       | 1190      | 23,6  | 23,7     |
|                                     | <b>Défavorisée</b>   | 1432      | 28,4  | 28,5     |
|                                     | <b>Total</b>         | 5030      | 99,8  | 100,0    |
| <i>Manquante</i>                    |                      | 8         | ,2    |          |
| <b>Total</b>                        |                      | 5038      | 100,0 |          |

*Source : Panel d'élèves du second degré recrutés en 1995 (DEP).*

Afin de mieux appréhender les différences entre les extrêmes nous avons finalement regroupé les classes moyennes et les professions intermédiaires pour arriver à 3 catégories :

- Les élèves d'origine sociale favorisée représentent 28.3% des élèves,
- Les défavorisés quant à eux représentent 28.5% de la population étudiée,
- Et la catégorie des « grandes classes moyennes » représente 47.8% des élèves.

Enfin, dans les différents types d'établissements selon la composition sociale que nous avons construite à partir des données IPES, les élèves du « panel » se répartissent de la façon suivante :

**Tableau 27 : Répartition des élèves de l'échantillon selon la typologie sociale des établissements**

| Typologie des établissements | Favorisés | Non typés | Défavorisés |
|------------------------------|-----------|-----------|-------------|
| Effectifs                    | 1070      | 3272      | 695         |
| Pourcentage                  | 21.2%     | 65%       | 13.8%       |

*Source : Panel d'élèves du second degré recrutés en 1995, enquête « Jeunes 2002 » (DEP) ; IPES 2001.*

## 2. Dans le supérieur : les étudiants de premiers cycles de l'enquête SUP

Rappelons avant de décrire cette population que l'échantillon est construit dans le but d'envisager des différences selon les formations supérieures et ne prétend à une représentativité statistique des populations et de résultats.

Nous nous proposons ici simplement de décrire les caractéristiques de cette population au regard de certains indicateurs, à savoir l'origine scolaire, sociale, et le type d'établissement d'origine.

### Nouveaux entrants dans l'enseignement supérieur :

Une première distinction est à faire au sein de cette population. En effet, ayant été interrogés sur leur lieu de formation, cette population est composée de nouveaux entrants dans l'enseignement supérieur et d'étudiants, redoublants ou réorientés, mais qui étaient déjà dans l'enseignement supérieur en 2002-2003.

Tableau 28 : Proportion de nouveaux entrants dans l'enseignement supérieur dans l'enquête SUP1.

| Déjà inscrit dans l'enseignement supérieur l'année précédente l'enquête |              | Fréquence   | %            | % valide     |
|---|--------------|-------------|--------------|--------------|
| <i>Valide</i>   | <b>non</b>   | <b>1029</b> | <b>84,6</b>  | <b>84,9</b>  |
|   | <b>oui</b>   | <b>183</b>  | <b>15,0</b>  | <b>15,1</b>  |
|   | <b>Total</b> | <b>1212</b> | <b>99,7</b>  | <b>100,0</b> |
| <i>Manquantes</i>   |              | <b>4</b>    | <b>,3</b>    |              |
| <i>Total</i>  |              | <b>1216</b> | <b>100,0</b> |              |

*Source : Enquête SUP1*

Il peut être pertinent pour la partie sur les évolutions des aspirations des étudiants d'isoler les seuls nouveaux étudiants afin d'envisager un réel effet socialisant du contexte de scolarisation dans l'enseignement supérieur. En effet, en isolant les seuls nouveaux étudiants, on peut réellement appréhender une population vierge de toute socialisation étudiante éventuelle, et leurs aspirations déclarées dans la phase SUP1 consistent réellement en leurs aspirations à l'entrée dans l'enseignement supérieur. Les nouveaux entrants représentent donc 85% des étudiants de l'échantillon (Tableau 28).

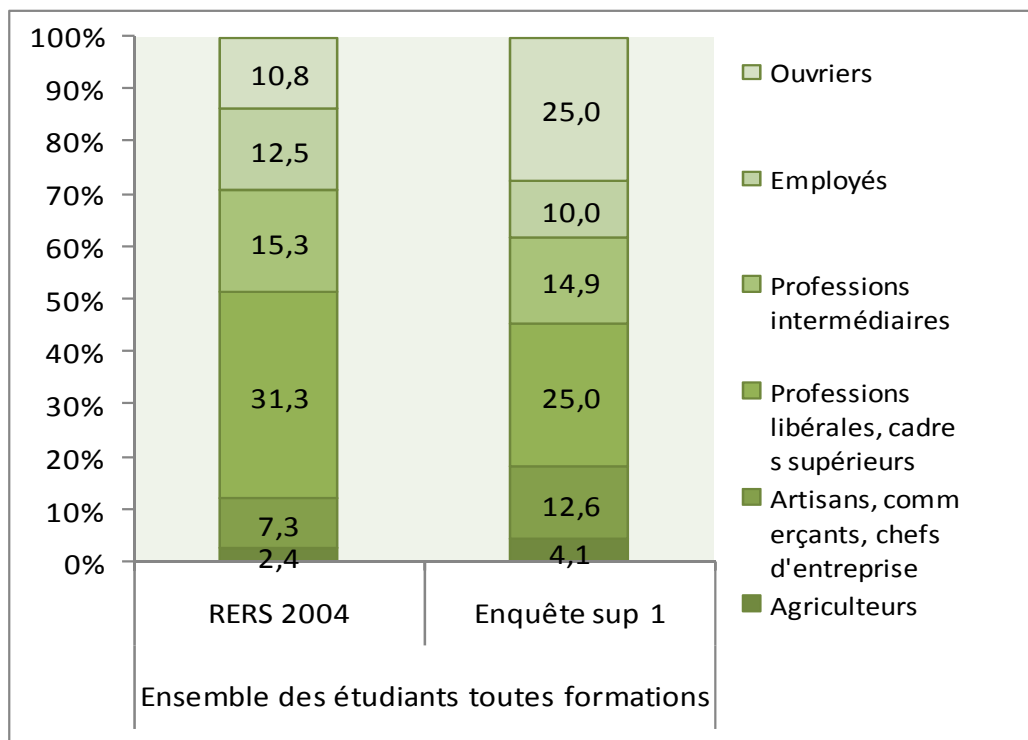
**Genre :**

Garçons 40% filles 60% ; proche de la moyenne nationale (cf. Repères et références statistiques, année 2004).

**Origine sociale :**

Comme le montre la figure 14, d'un point de vue de l'origine sociale : échantillon plus populaire que la moyenne nationale.

**Figure 14 : Répartition des étudiants selon la CSP du père dans l'enquête SUP1 et dans la population étudiante (RERS, 2004)**

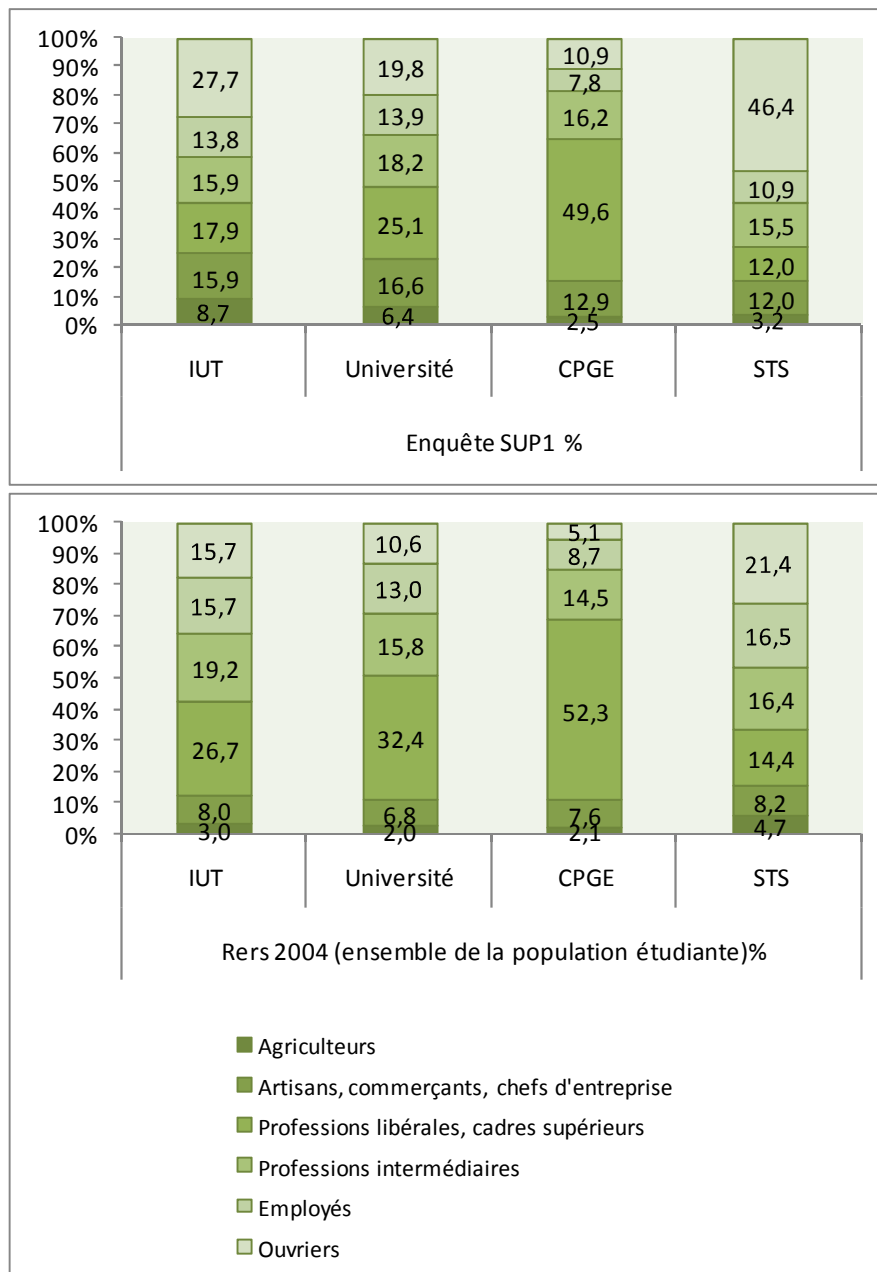


*Source : Enquête SUP1, Repère et références statistiques (MEN – DEP), édition 2004*

Ceci est dû au fait que les proportions d'étudiants par filières ne sont pas les mêmes que dans l'ensemble de la population étudiante. Lorsque nous raisonnons à type de formation supérieure donnée, l'échantillon se rapproche davantage de la moyenne nationale. A nouveau l'échantillon est plus populaire, et cela, dans toutes les filières ; mais dans un degré moindre.

Cependant, on remarque déjà, et ce constat est valable pour la population étudiante comme pour notre population d'étude, que les cadres sont surreprésentés dans l'enseignement supérieur, particulièrement à l'université et a fortiori dans les CPGE et sous représentés dans le technique court et particulièrement en BTS. L'université, est la filière la plus mixte, des distinctions seront à considérer selon les disciplines.

**Figure 15 : Répartition des étudiants selon la CSP du père et le type de formation d'enseignement supérieur dans l'enquête SUP1 et dans la population française**



Source : Enquête SUP1, Repère et références statistiques (MEN – DEP), édition 2004

Finalement, si on ne retient plus que les 3 catégories utilisées pour l'enquête « jeunes 2002 » on a la répartition suivante :

- Les élèves d'origine sociale favorisée représentent 27.29% des élèves,
- Les défavorisés quant à eux représentent 27.29% de la population étudiée,
- Et la catégorie des « grandes classes moyennes » représente 45.42% des élèves.

De même, il a été demandé aux étudiants de l'enquête SUP, leur moyen de financement de leurs études. Parmi les différentes modalités proposées, le fait de disposer d'une bourse d'enseignement supérieur permet de répartir les étudiants de la façon suivante (Tableau 29):

**Tableau 29: proportion de Boursiers dans l'échantillon SUP1**

| <b>Bourse</b> | <b>Fréquence</b> | <b>%</b>     |
|---------------|------------------|--------------|
| <b>non</b>    | <b>749</b>       | <b>61,6</b>  |
| <b>oui</b>    | <b>467</b>       | <b>38,4</b>  |
| <b>Total</b>  | <b>1216</b>      | <b>100,0</b> |

*Source : Enquête SUP1*

L'échantillon comporte 40 % de boursiers, cette variable peut également servir de mesure du niveau de ressource l'étudiant et de sa famille ; les barèmes d'attribution étant essentiellement calculés à partir des revenus des parents et des coûts de scolarisation de l'ensemble des enfants du ménage. Bien évidemment étant donné que l'échantillon comporte plus d'enfants d'ouvriers et moins d'enfants de cadres que la moyenne, nous constatons sans surprise que le taux de boursiers de notre étude est supérieur à la moyenne nationale qui est de 30% environ pour l'année concernée 2003-2004 et pour toutes les filières de l'enseignement supérieur (NI 07-26).

### Origine scolaire :

Compte tenu des filières et des disciplines d'enseignement supérieur auxquelles ils appartiennent, les étudiants sont majoritairement des bacheliers ES, STT et S. Ils se répartissent de la façon suivante dans les différentes filières :

**Tableau 30 : Répartition des élèves de l'enquête SUP selon la série de Baccalauréat**

| Série de bac     |                         | Fréquence   | %            | % Valide     |
|------------------|-------------------------|-------------|--------------|--------------|
| <i>Valide</i>    | <b>L</b>                | <b>40</b>   | <b>3,3</b>   | <b>3,4</b>   |
|                  | <b>ES</b>               | <b>470</b>  | <b>38,7</b>  | <b>39,6</b>  |
|                  | <b>S</b>                | <b>234</b>  | <b>19,2</b>  | <b>19,7</b>  |
|                  | <b>STT</b>              | <b>411</b>  | <b>33,8</b>  | <b>34,7</b>  |
|                  | <b>Autre Bac Techno</b> | <b>13</b>   | <b>1,1</b>   | <b>1,1</b>   |
|                  | <b>Bac pro</b>          | <b>18</b>   | <b>1,5</b>   | <b>1,5</b>   |
|                  | <b>Total</b>            | <b>1186</b> | <b>97,5</b>  | <b>100,0</b> |
| <i>Manquante</i> |                         | <b>30</b>   | <b>2,5</b>   |              |
| <b>Total</b>     |                         | <b>1216</b> | <b>100,0</b> |              |

*Source : Enquête SUP1.*

Nous disposons des notes déclarées des élèves au baccalauréat et de leur mention au baccalauréat. Voici la distribution des élèves selon les résultats au baccalauréat : (Tableau 31)

**Tableau 31 : Répartition des étudiants de l'enquête SUP1 selon la mention déclarée au baccalauréat**

| Mention au bac   |                                  | Fréquence   | %            | % valide     |
|------------------|----------------------------------|-------------|--------------|--------------|
| <i>Valide</i>    | <b>Passable / pas de mention</b> | <b>633</b>  | <b>52,1</b>  | <b>53,1</b>  |
|                  | <b>Assez bien</b>                | <b>367</b>  | <b>30,2</b>  | <b>30,8</b>  |
|                  | <b>Bien</b>                      | <b>168</b>  | <b>13,8</b>  | <b>14,1</b>  |
|                  | <b>Très bien</b>                 | <b>23</b>   | <b>1,9</b>   | <b>1,9</b>   |
|                  | <b>Total</b>                     | <b>1191</b> | <b>97,9</b>  | <b>100,0</b> |
| <i>Manquante</i> |                                  | <b>25</b>   | <b>2,1</b>   |              |
| <b>Total</b>     |                                  | <b>1216</b> | <b>100,0</b> |              |

*Source : Enquête SUP1.*



Le nom de l'établissement d'origine a également été demandé aux étudiants de l'enquête SUP1. A partir de cette information, nous avons dû retrouver le numéro d'identifiant national de chaque établissement pour pouvoir ensuite appairer ce fichier avec la typologie des établissements construite à partir de IPES. Ainsi, la répartition des étudiants selon la typologie des établissements en fonction de la composition sociale est la suivante :

**Tableau 32 : Répartition des étudiants de l'enquête SUP selon le type d'établissement d'origine (typologie IPES)**

| Type d'établissement d'origine des élèves<br>« sup 1 » |                   | Fréquence   | %            | % valide     |
|--|-------------------|-------------|--------------|--------------|
| <i>Valide</i>  | <b>Favorisé</b>   | <b>208</b>  | <b>17,1</b>  | <b>18,1</b>  |
|  | <b>Non typé</b>   | <b>680</b>  | <b>55,9</b>  | <b>59,2</b>  |
|  | <b>Défavorisé</b> | <b>260</b>  | <b>21,4</b>  | <b>22,6</b>  |
|  | <b>Total</b>      | <b>1148</b> | <b>94,4</b>  | <b>100,0</b> |
| <i>Manquante</i>                                       |                   | <b>68</b>   | <b>5,6</b>   |              |
| <b>Total</b>   |                   | <b>1216</b> | <b>100,0</b> |              |

*Source : Enquête SUP1 – IPES, 2001.*

Cette information nous servira surtout à mettre en relation les raisons de l'orientation dans l'enseignement supérieur et l'influence des acteurs de l'environnement selon les caractéristiques de l'établissement d'origine.

## **CHAPITRE 5 : EFFETS INDIVIDUELS ET CONTEXTUELS A L'ORIGINE DES ASPIRATIONS SCOLAIRES EN AMONT DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR**

Dans le chapitre 1 nous avons tenté de démontrer que même si l'accès au baccalauréat et de fait à l'enseignement supérieur se sont démocratisés, il demeure des différences « qualitatives » d'accès aux différentes séries de baccalauréat et de facto aux formations d'enseignement supérieur de rentabilité interne et externe différente.

Nous avons également rappelé que ces inégalités de parcours relèvent surtout d'inégalités de choix d'orientation issues d'aspirations scolaires différentes à résultats et à caractéristiques scolaires semblables et donc à possibilités équivalentes. Le cas de l'entrée en CPGE le démontre particulièrement. En effet, un Bachelier S, à l'heure ou en avance a 2.8 fois plus de chances d'accéder à une CPGE qu'il est d'origine sociale favorisée (Lemaire 2004). En comparant les rapports de chances d'aspirer à une CPGE nous avons constaté que l'auto-sélection est de même ampleur (chapitre 1 – III- 2.).

Dans les chapitres 2 et 3 nous avons précisé que la seule prise en compte de l'origine sociale de l'élève sans considérer son environnement scolaire concret apparaît insuffisante pour saisir, compte tenu des disparités entre établissements, l'ampleur des inégalités d'aspirations en amont de l'enseignement supérieur.

C'est donc légitimement que nous nous demandons dans ce chapitre si, en classe de terminale générale et technologique, alors qu'ils varient selon le degré de réussite, la série du baccalauréat, le milieu social ou le genre, les projets d'études supérieures des jeunes sont indépendants des caractéristiques de l'établissement, et cela à caractéristiques sociales et scolaires individuelles égales par ailleurs.

Nous tenterons donc à travers ce chapitre 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 public d'élève des établissements (à partir de la typologie décrite dans le chapitre 4) - sur les aspirations scolaires des élèves de terminale générale ou technologique ayant répondu à l'enquête Jeunes 2002 (que nous avons également décrits dans le chapitre 4).

Après donc avoir décrit les aspirations des élèves interrogés selon leurs caractéristiques individuelles et leur contexte de scolarisations nous appréhenderons, par le biais de modèles multivariés, l'effet du type d'établissement, de ses caractéristiques, sur les aspirations scolaires. Ces dernières seront principalement appréhendées à travers le nombre d'années d'études visé après le baccalauréat. Nous traiterons également le cas particulier de l'accès en CPGE et nous affinerons notre analyse par la mise en évidence d'un effet de l'offre de CPGE s'ajoutant à celui de la composition sociale de l'établissement. Enfin, nous explorerons, à travers les réponses des étudiants des différents types de cursus d'enseignement supérieur de l'enquête SUP1, la question du rôle des différents acteurs de leur environnement au moment de leur prise décision.

## I. La poursuite d'études supérieures après un baccalauréat général et technologique

Avant de décrire les aspirations des jeunes de terminale générale et technologique du Panel, rappelons que l'enquête « jeunes 2002 » de la DEP<sup>1</sup>, a été effectuée durant le troisième trimestre 2002, sur l'ensemble des élèves du Panel 95<sup>2</sup> et portant sur les projets des élèves. Nous avons sélectionné la sous-population des élèves inscrits en Terminales Générales ou Technologiques en 2001-2002, soit au moment où ils ont répondu à l'enquête « JEUNES 2002 », au total 5038 élèves.

Ces élèves ont été décrits dans le chapitre 4. Nous rappelons simplement ici qu'ils ont la particularité d'être arrivés en terminale sans avoir redoublé pendant l'enseignement secondaire. Dans nos analyses des effets du contexte, étant donné que nous voulons mettre en évidence un effet du contexte scolaire chez des élèves scolairement comparables, mais scolarisés dans des contextes différents, le caractère trié de cette population ne constitue pas d'entrave majeure.

### 1. La poursuite d'études dans l'enseignement supérieur : un choix unanime mais des aspirations variées

Les élèves se sont prononcés sur leurs aspirations scolaires, plus précisément sur trois points

- Le désir de poursuivre des études supérieures après le baccalauréat

---

<sup>1</sup> DEP : Direction de l'Évaluation et de la Prospective, Ministère de la Jeunesse de L'Éducation Nationale et de la Recherche.

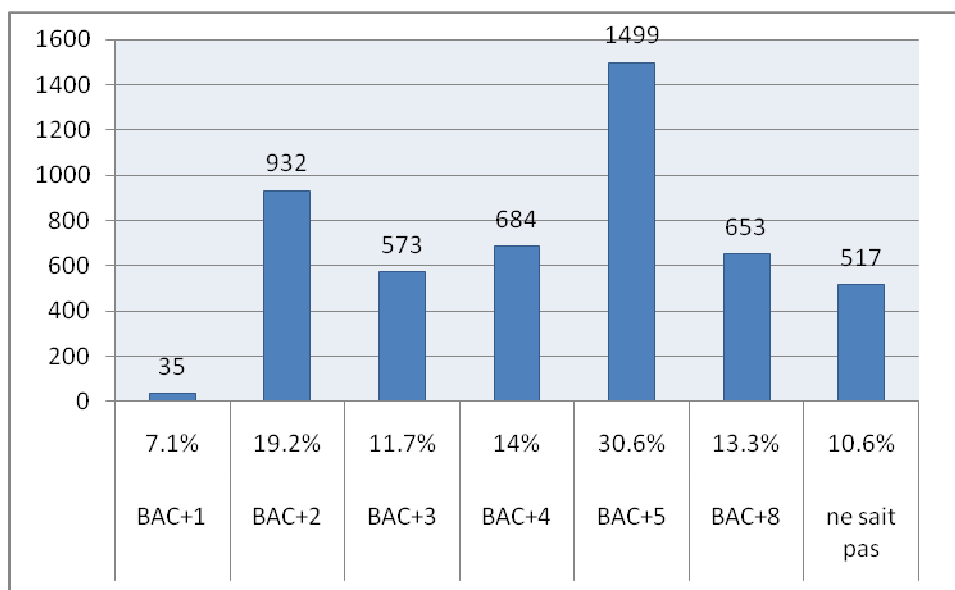
<sup>2</sup> Panel 95 : Panel d'élèves entrant en 6<sup>ème</sup> ou en SES-SEGPA à la rentrée scolaire 1995-1996, dans un établissement public ou privé en France Métropolitaine.

- 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 supérieur

L'analyse des réponses nous permet de faire un premier constat : **la quasi-totalité des élèves interrogés souhaite poursuivre leurs études dans l'enseignement supérieur**. Cela se comprend aisément vu le caractère trié (cf. chapitre 4) de notre population d'étude. En effet, la question, « *Si vous obtenez le baccalauréat, avez-vous l'intention de faire des études supérieures* » ? était un filtre au sein de l'enquête jeunes 2002 en amont des questions portant sur les aspirations en matière d'études supérieures et s'adressant à l'ensemble des élèves du panel quelle que soit leur situation en 2002. Dans cette sous-population donc, l'ensemble (98%) des jeunes souhaite poursuivre des études.

**Ces étudiants aspirent à des études supérieures de durée différente.** En effet, le niveau d'aspirations scolaires a été appréhendé à travers la question suivante : « *Jusqu'à quel niveau souhaitez-vous aller ?* » et les répondants se répartissent de la façon suivante (figure 16).

**Figure 16 : Répartition des terminales générales et technologiques du panel selon la durée envisagée des études supérieures.**



*Source : Panel d'élèves du second degré recrutés en 1995, enquête « Jeunes 2002 » (DEP)*

« Bac+2 » et « Bac+5 » sont les niveaux d'étude les plus visés par les élèves de terminale (graphique 2) : respectivement 19 % et 31 % d'entre eux expriment un tel choix. 11% des jeunes ne savent pas encore quel niveau d'études ils veulent atteindre. Cette proportion relativement importante laisse présager que les facteurs scolaires, liés à leur expérience scolaire dans l'enseignement supérieur leur permettra de préciser leurs aspirations scolaires, puisqu'ils ont, en amont de cette incertitude, affirmé le désir de poursuivre des études. Le second constat est la part importante, plus de 13% des élèves interrogés, qui contrairement à ces derniers, savent non seulement le niveau d'études qu'ils visent, mais déclarent d'ores et déjà vouloir atteindre le niveau « bac+8 ». C'est pourquoi dans les analyses qui suivront, nous considérerons ces 653 étudiants comme une catégorie spécifique d'étudiants.

Il est donc nécessaire d'envisager ces aspirations selon les caractéristiques des élèves, puis de leur contexte afin de comprendre ce qui chez eux, et dans leur environnement a pu jouer sur ces aspirations élevées. Qui sont-ils ? Dans quels contextes sont-ils scolarisés ?

**Le type de cursus envisagé**, dans les données de l'enquête Jeunes 2002, a été appréhendé à travers la question suivante : « *Dans quel type de formation souhaitez-vous vous inscrire après le baccalauréat ?* »

Les répondants se répartissent de la façon suivante :

**Tableau 33 : Répartition des élèves de terminale en fonction du type de formation post-bac qu'ils envisagent**

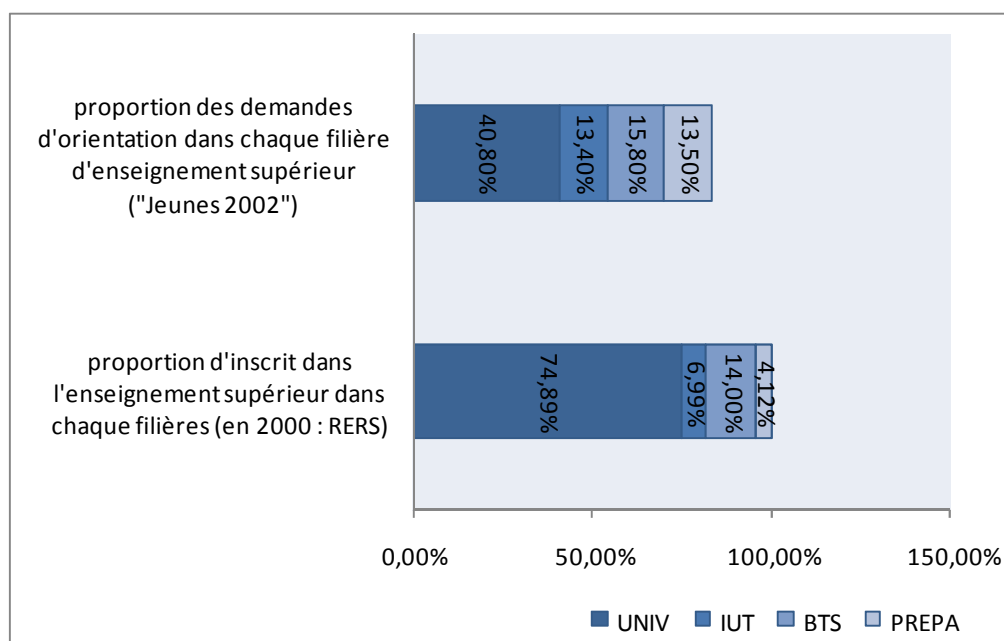
|          | Université | IUT   | BTS   | Ecole | CPGE  | Autre | Ne sait pas | Total |
|----------|------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------------|-------|
| Effectif | 1999       | 658   | 770   | 548   | 662   | 206   | 54          | 4895  |
| %        | 40.8%      | 13.4% | 15.7% | 11.2% | 13.5% | 4.2%  | 1.1%        | 100%  |

Source : Panel d'élèves du second degré recrutés en 1995, enquête « Jeunes 2002 » (DEP).

L'université, qui occupe la part la plus importante des étudiants en France (figure 17) semble également être l'orientation envisagée par la proportion la plus importante d'élèves de terminale, avec plus de 40% des lycéens interrogés. Cela peut paraître peu quand on sait que

l'université (hors IUT) regroupe près des trois quarts des étudiants. De même, l'orientation en CPGE qui est ici envisagée par près de 14% des élèves de la population étudiée ne représente que 4% des étudiants. Ce constat ne veut pas dire que la différence est le résultat de demandes non satisfaites mais fait davantage ressortir le caractère typé de ces élèves qui sont rappelés-le, des élèves à l'heure et uniquement en terminale générale et technologique.

**Figure 17 : Répartition des étudiants (panel) selon leurs aspirations à entrer dans différents types de cursus et comparaison avec les répartitions selon les types de cursus des étudiants français (RERS 2000)**



Source : Panel d'élèves du second degré recrutés en 1995, enquête « Jeunes 2002 » (DEP) – RERS 2000 (MEN-DEP)

La demande est donc surreprésentée en élèves souhaitant faire une CPGE et les filières sélectives (IUT, BTS) et sous-représentée en aspirant universitaires. Ces chiffres inviteraient donc à penser que dans une population triée d'élèves en situation de réussite, les orientations vers les filières les plus sélectives de l'enseignement supérieur sont plus importantes. Mais pour examiner cela plus précisément il faut analyser ces aspirations selon les caractéristiques individuelles des élèves.

Contrairement au niveau d'études visé, le nombre d'élèves ne sachant pas dans quelle formation ils souhaitent entreprendre des études supérieures est quasi inexistante, ce qui

confirme qu'en terminale, si tous les élèves veulent poursuivre des études supérieures et savent dans quel cursus ils vont les commencer, ils ne savent pas forcément combien de temps elles vont durer et « attendent » d'être dans l'enseignement supérieur pour affiner leurs choix.

## 2. Des aspirations scolaires différentes selon le profil scolaire et les caractéristiques scolaires des élèves

Des différences plus ou moins importantes d'aspiration ou de degré d'ambition apparaissent selon les caractéristiques scolaires et sociales des élèves (Tableaux n°34 à 36)<sup>1</sup>. Nous illustrerons cela principalement à travers le niveau d'études visé et le type d'orientation visé parmi les 4 principales formations d'enseignement supérieur (CPGE, BTS, UNIV<sup>2</sup> et IUT.)

### *Excellence scolaire : une mention au bac autorise les choix les plus « ambitieux »*

On observe 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 terminale qui ont échoué au baccalauréat. De même, les élèves les moins bons élèves semblent être les plus indécis concernant la durée de leurs études

Si la préparation d'un doctorat n'est envisagée à ce moment de la scolarité que par 15% des jeunes qui formulent un choix, ce sont les meilleurs élèves qui l'envisagent d'ores et déjà le plus puisque près d'un tiers des futurs bacheliers avec la mention très bien déclarent viser ce niveau d'études.

---

<sup>1</sup> Les tests de khi-deux pour ces tableaux croisés sont tous significatif.

<sup>2</sup> Nous utiliserons l'abréviation « UNIV » pour le DEUG.



Etant 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 atteint 42% parmi les élèves qui auront par la suite une mention au bac, 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.

### ***Terminales scientifiques, générales et technologiques : des aspirations particulières***

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. Les bacheliers technologiques sont également ceux qui savent de façon précise le niveau d'études qu'ils visent : ils ne sont que 5% d'indécis comparés aux terminales générales qui sont 13% à ne pas savoir la durée de leurs études futures. Cette proportion est maximale chez les littéraires : 17.4%.

En revanche, les élèves de série générale, en particulier les terminales S, ne sont que 10% à souhaiter arrêter leur scolarité à ce niveau. 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 de terminales technologiques qui, comme on vient de le voir, se destinent majoritairement à un niveau Bac+2.

Aussi, 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. Les bacheliers technologiques sont quant à eux plus nombreux à envisager une orientation en BTS puisque près d'un élève de terminale technologique sur 2 s'y destine, ce qui est une proportion 10 fois moins importante que chez les bacheliers S, et 6 fois moins que chez les bacheliers généraux dans l'ensemble.

On remarque donc bien ici la spécificité des choix des bacheliers technologiques et des bacheliers S. Cette prédisposition des scientifiques pour les CPGE et des bacheliers technologiques pour les formations courtes et particulièrement les BTS semblent confirmer les logiques des filières signalées par Berthelot (1989) et confirmées par les travaux de Merle (1996).

### **3. Des différences apparaissent également selon les caractéristiques sociodémographiques**

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 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. Les disparités sociales sont encore plus prononcées quand il s'agit d'envisager une orientation en CPGE : 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. Réciproquement les tendances s'inversent pour les aspirations à entrer en BTS : 7% parmi les élèves de la catégorie socialement favorisée quand ils sont 23% dans les catégories sociales défavorisées à souhaiter cette orientation.

Si les garçons sont presque deux fois plus nombreux que les filles à envisager de faire une classe préparatoire (18% contre 10%), ou un IUT (19% contre 9%), on pourrait penser qu'elles s'auto-sélectionnent à l'entrée des filières sélectives par manque de confiance en soi. Cela dit, elles semblent être aussi ambitieuses, sinon plus que les garçons puisqu'elles sont plus nombreuses à vouloir faire des études de plus de 5 années après le baccalauréat et presque 2 fois plus nombreuses à vouloir entrer à l'université. Le lien avec leurs projets professionnels souligné par Lemaire (2005), serait ainsi illustré par ce constat. Souhaitant majoritairement faire carrière dans l'enseignement entre autres on comprend leur tendance à

vouloir entrer à l'université et à en sortir plus fréquemment au niveau Bac+4, (correspondant au niveau des concours d'enseignement) ou au niveau doctorat.

#### **4. Les élèves des différents contextes ont des aspirations bien spécifiques**

Pour finir cette description des aspirations, notons que des différences brutes apparaissent entre les établissements selon la composition sociale. Les élèves des établissements les plus favorisés sont non seulement les plus nombreux à déjà savoir le niveau d'études qu'ils souhaitent atteindre, mais ils apparaissent aussi les plus ambitieux.

Le niveau Bac+8 est visé par près de 25% des élèves des établissements de types favorisés alors que ce n'est le cas de seulement 9% des élèves des établissements de type défavorisé. De même, plus le niveau d'études visé est élevé, plus la proportion relative des enfants scolarisés dans les contextes les plus populaires diminue. Enfin, le choix d'une CPGE est plus fréquent dans les établissements favorisés, puisque ce désir est exprimé par près 23% des élèves y étant scolarisés, alors qu'il est 2 fois moins envisagé dans les établissements non typés et 4 fois moins exprimé par leurs homologues scolarisés dans les établissements défavorisés. A nouveau, la tendance s'inverse totalement pour les aspirations à entrer en BTS.

Il faut toutefois relativiser ces écarts bruts, car les enfants d'origine sociale favorisée sont surreprésentés dans la filière S, par exemple, la proportion d'élèves de S d'un établissement est elle-même corrélée à la proportion d'élèves favorisés dans un établissement, on l'a vu (Duru-Bellat et al, 1994). De même, par définition, les élèves défavorisés seront plus fréquemment dans un lycée de type défavorisé... Ce qui apparaît comme des différences dues à l'origine sociale peut cacher des différences dues au niveau scolaire. De même, des différences liées à l'environnement peuvent relever de « simples » différences liées à l'origine sociale.

De fait, pour démêler les différents effets des caractéristiques scolaires, puis sociodémographiques et enfin contextuelles il est nécessaire de raisonner à série de baccalauréat, niveau scolaire et caractéristiques individuelles données.

Une analyse multivariée permet d'appréhender l'effet net de chacune de ces variables sur le nombre d'années d'études visé ainsi que sur la probabilité de demander une CPGE ou un autre type de formation, ou la probabilité de déjà se projeter très loin dans les études en visant un niveau doctorat. C'est l'objet de la section suivante.

Après ces quelques tendances descriptives, la question à laquelle nous souhaitons répondre dans cette section est celle des effets du contexte scolaire sur les aspirations scolaires des élèves de terminale. Pour cela, une série de régressions logistiques ont été réalisées. La méthode des modèles emboîtés, nous a permis d'isoler et de quantifier le seul impact de la composition sociale du contexte scolaire sur la probabilité pour les élèves étudiés d'envisager une CPGE.

**Tableau 34 : Répartition des élèves selon le niveau d'études qu'ils visent et selon leurs caractéristiques individuelles (en %).**

| niveau d'études supérieures visé parmi les élèves ayant formulé un choix |       |             |       |       |             |             |                               |
|--|-------|-------------|-------|-------|-------------|-------------|-------------------------------|
|  | BAC+1 | BAC+2       | BAC+3 | BAC+4 | BAC+5       | BAC+8       | ensemble élèves ayant répondu |
| <i>résultats au bac 2002</i>   |       |             |       |       |             |             |                               |
| pas bac  | 1,6   | 41,8        | 16,2  | 15,3  | 19,3        | 5,8         | 100                           |
| sans mention   | 1,5   | <b>25,7</b> | 17,1  | 17,9  | 26,2        | <b>11,6</b> | 100                           |
| mention ab   | 0,1   | 13,2        | 10,7  | 15,2  | 42,5        | 18,3        | 100                           |
| mention b  | 0     | 5,3         | 4,4   | 9,3   | 56,9        | 24,1        | 100                           |
| mention tb   | 0     | <b>1,1</b>  | 2,3   | 5,8   | 59,8        | <b>31</b>   | 100                           |
| <i>série de bac</i>  |       |             |       |       |             |             |                               |
| L  | 1     | 15,7        | 15,3  | 24,2  | 30,7        | 13,1        | 100                           |
| ES   | 0,8   | 18,2        | 14,9  | 23,6  | 32,8        | 9,7         | 100                           |
| S  | 0,4   | <b>9,8</b>  | 8,4   | 11,2  | <b>46,6</b> | <b>23,6</b> |                               |
| techno   | 1,5   | <b>53,3</b> | 19,5  | 10,3  | <b>11,9</b> | <b>3,5</b>  | 100                           |
| <i>origine sociale de l'élève</i>  |       |             |       |       |             |             |                               |
| favorisée  | 0,2   | <b>8,2</b>  | 8,2   | 11,6  | <b>49,2</b> | <b>22,6</b> | 100                           |
| moyenne  | 0,9   | 23,8        | 15,3  | 16,8  | 30,4        | 12,8        | 100                           |
| défavorisée  | 1,2   | <b>32,1</b> | 14,6  | 18,1  | <b>24</b>   | <b>10</b>   | 100                           |
| <i>Sexe</i>  |       |             |       |       |             |             |                               |
| Filles   | 1     | 20,1        | 15,3  | 17,8  | 29,4        | 16,4        | 100                           |
| Garçons  | 0,4   | 23,1        | 9,7   | 12,2  | 41,8        | 12,8        | 100                           |
| <i>origine migratoire</i>  |       |             |       |       |             |             |                               |
| français   | 0,7   | 20,9        | 13,0  | 15,5  | 35,2        | 14,6        | 100                           |
| étrangers devenus français   | .     | 12,3        | 7,0   | 24,6  | 43,9        | 12,3        | 100                           |
| étrangers  | 1,4   | <b>19,4</b> | 8,3   | 18,1  | 30,6        | <b>22,2</b> | 100                           |
| <i>type d'établissement d'origine</i>                                    |       |             |       |       |             |             |                               |
| établissement favorisé   | 0,2   | <b>7,9</b>  | 7,3   | 13,7  | 46,7        | <b>24,2</b> | 100                           |
| établissement non typé   | 1,0   | 22,8        | 14,2  | 16,2  | 32,7        | 13,0        | 100                           |
| établissement défavorisé   | 0,8   | <b>34,9</b> | 16,8  | 15,8  | 22,1        | <b>9,5</b>  | 100                           |
| <i>Total population étudiée</i>  |       |             |       |       |             |             |                               |
|  | 0,8   | <b>21,3</b> | 13,1  | 15,6  | <b>34,3</b> | <b>14,9</b> | 100                           |

Source : Panel d'élèves du second degré recrutés en 1995, enquête « Jeunes 2002 » (DEP).

**Tableau 35 : élèves indécis concernant le niveau d'études supérieures visé**

|  | effectifs | %    |
|--|-----------|------|
| <b><i>résultats au bac 2002</i></b>          |           |      |
| pas bac                                      | 135       | 11,3 |
| sans mention                                 | 195       | 10,4 |
| mention ab                                   | 125       | 10,6 |
| mention b                                    | 35        | 7,1  |
| mention tb                                   | 6         | 6,5  |
| <b><i>série de bac</i></b>                   |           |      |
| L  | 129       | 17,4 |
| ES   | 127       | 10,9 |
| S  | 206       | 9,6  |
| techno                                       | 55        | 5,5  |
| <b><i>origine sociale de l'élève</i></b>     |           |      |
| favorisée                                    | 151       | 10,5 |
| moyenne                                      | 260       | 10,8 |
| défavorisée                                  | 105       | 8,8  |
| <b><i>Sexe</i></b>                           |           |      |
| Filles                                       | 175       | 8,9  |
| Garçons                                      | 342       | 11,2 |
| <b><i>origine migratoire</i></b>             |           |      |
| français                                     | 423       | 10,3 |
| étrangers devenus français                   | 9         | 13,0 |
| étrangers                                    | 9         | 10,8 |
| <b><i>type d'établissement d'origine</i></b> |           |      |
| établissement favorisé                       | 114       | 10,7 |
| établissement non typé                       | 346       | 10,6 |
| établissement défavorisé                     | 57        | 8,2  |
| <b><i>Total population étudiée</i></b>       |           |      |
|  | 517       | 10,3 |

*Source* : Panel d'élèves du second degré recrutés en 1995, enquête « Jeunes 2002 » (DEP).

**Tableau 36 : Répartition des élèves selon qu'ils envisagent une orientation en CPGE, UNIV, IUT ou BTS et selon leurs caractéristiques individuelles et le type d'établissement qu'ils fréquentent**

| variables dichotomiques =>            | Envisagent une orientation en CPGE |             | Envisagent une orientation en UNIV |             | Envisagent une orientation en IUT |            | Envisagent une orientation en BTS |             |
|---------------------------------------|------------------------------------|-------------|------------------------------------|-------------|-----------------------------------|------------|-----------------------------------|-------------|
|                                       | effectif                           | %           | effectif                           | %           | effectif                          | %          | effectif                          | %           |
| <b>résultats au bac 2002</b>          |                                    |             |                                    |             |                                   |            |                                   |             |
| Pas bac                               | 14                                 | 1,2         | 481                                | 38,4        | 187                               | 15,9       | 222                               | 19,1        |
| Bac sans mention                      | 128                                | 6,8         | 805                                | 42,8        | 278                               | 14,8       | 327                               | 17,4        |
| Mention AB                            | 233                                | 19,7        | 463                                | 39,1        | 135                               | 11,4       | 154                               | 13,0        |
| Mention B                             | 214                                | 43,5        | 151                                | 30,7        | 36                                | 7,3        | 27                                | 5,5         |
| Mention TB                            | 58                                 | <b>62,4</b> | 18                                 | <b>19,4</b> | 1                                 | 1,1        | 6                                 | 6,5         |
| <b>série de bac</b>                   |                                    |             |                                    |             |                                   |            |                                   |             |
| L                                     | 75                                 | 10,1        | 448                                | <b>60,5</b> | 19                                | 2,6        | 79                                | 10,7        |
| ES                                    | 81                                 | 6,9         | 579                                | 49,7        | 175                               | 15,0       | 110                               | 9,4         |
| S                                     | 481                                | <b>22,5</b> | 864                                | <b>40,4</b> | 324                               | 15,1       | 105                               | <b>4,9</b>  |
| Techno                                | 25                                 | 2,5         | 108                                | 10,9        | 140                               | 14,1       | 476                               | <b>47,9</b> |
| <b>origine sociale de l'élève</b>     |                                    |             |                                    |             |                                   |            |                                   |             |
| Favorisée                             | 342                                | <b>23,9</b> | 577                                | 38,9        | 145                               | 10,1       | 99                                | 6,9         |
| Moyenne                               | 251                                | 10,5        | 951                                | 39,6        | 343                               | 14,3       | 400                               | 17,0        |
| Défavorisée                           | 69                                 | <b>5,8</b>  | 466                                | 40,3        | 170                               | 14,2       | 270                               | 22,6        |
| <b>Sexe</b>                           |                                    |             |                                    |             |                                   |            |                                   |             |
| Filles                                | 317                                | <b>10,3</b> | 1420                               | <b>46,4</b> | 278                               | 9,1        | 453                               | 14,8        |
| Garçons                               | 345                                | <b>17,5</b> | 579                                | <b>29,3</b> | 380                               | 19,2       | 317                               | 16,1        |
| <b>origine migratoire</b>             |                                    |             |                                    |             |                                   |            |                                   |             |
| français                              | 581                                | <b>14,1</b> | 1595                               | <b>38,8</b> | 548                               | 13,3       | 612                               | 14,9        |
| étrangers devenus français            | 5                                  | 7,2         | 29                                 | 42,0        | 10                                | 14,5       | 11                                | 15,9        |
| étrangers                             | 5                                  | <b>6</b>    | 48                                 | <b>57,8</b> | 9                                 | 10,8       | 14                                | 16,9        |
| <b>type d'établissement d'origine</b> |                                    |             |                                    |             |                                   |            |                                   |             |
| établissement favorisé                | 252                                | <b>23,5</b> | 466                                | <b>43,6</b> | 96                                | <b>9,0</b> | 63                                | 5,9         |
| établissement non typé                | 366                                | <b>11,2</b> | 1279                               | 39,1        | 476                               | 14,5       | 532                               | 16,3        |
| établissement défavorisé              | 44                                 | <b>6,3</b>  | 254                                | <b>36,5</b> | 86                                | 12,4       | 175                               | 25,2        |
| <b>Total population étudiée</b>       |                                    |             |                                    |             |                                   |            |                                   |             |
|                                       | 662                                | 13,1        | 1999                               | 40,8        | 656,0                             | 13,4       | 770                               | 15,7        |

Source : Panel d'élèves du second degré recrutés en 1995, enquête « Jeunes 2002 » (DEP).

## **II. Le contexte scolaire a-t-il un effet propre sur les aspirations scolaires ?**

### **1. Analyse « toutes choses égales par ailleurs » et modèles emboîtés.**

Nous venons de constater des différences d'aspirations selon les contextes de scolarisation. Les élèves semblent davantage tentés par des études longues et sélectives dans les établissements de type favorisés. Cela dit ces différences peuvent être dues à des simples différences de niveau scolaire les élèves de ces contextes étant moins bons, il s'agit donc de raisonner à niveau scolaire des élèves. Ceci permet de voir si l'auto-sélection est davantage marquée dans des contextes plutôt que d'autres.

Mais cela ne suffit pas, comme nous l'avons souligné tout au long du chapitre 3, il faut bien évidemment également contrôler les caractéristiques individuelles des élèves, dont on sait également d'après la revue de littérature de la première partie et les différences brutes constatées à partir de ces tableaux croisés qu'elles peuvent également jouer sur les aspirations scolaires des élèves de terminale.

Pour cela, une analyse multivariée s'impose et permet à la fois de quantifier l'effet net de chacune des variables individuelles et également de quantifier par la suite le seul impact de la composition sociale du contexte sur les aspirations. Pour cela, une série de régressions linéaires et logistiques seront menées tout au long de cette section et de ce chapitre.

Pour chaque variable expliquée (le nombre d'années d'études visées, la probabilité d'envisager une CPGE, ou de se projeter au niveau doctorat) une série de modèles emboîtés permettront de constater l'apport consécutif de chaque groupe de variable. En effet, 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 scolaires (la série du baccalauréat et le niveau scolaire mesuré par la réussite et la mention au baccalauréat).

Dans le second modèle sont ajoutés quatre caractéristiques sociodémographiques (le sexe, l'âge en terminale, l'origine sociale et l'origine migratoire)<sup>1</sup>.

Enfin, dans le dernier modèle a été ajoutée la composition sociale de l'établissement,

## 2. Effet contextuel sur les aspirations scolaires « verticales » : le cas du niveau d'études visé

Pour modéliser les aspirations nous avons dans un premier temps utilisé la variable « niveau d'études visé », mais pour conserver une linéarité et la considérer nous avons isolé les élèves souhaitant aller jusqu'à bac+8<sup>2</sup>. Les résultats de cette modélisation sont présentés dans le tableau 38 (modèles 1 à 3). Il présente donc les différents facteurs liés à la durée d'études supérieures envisagée allant de 1 à 5 ans.

---

<sup>1</sup> 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.

<sup>2</sup> La modalité concrète étant « plus de bac+5 (niveau doctorat) », ajouter cette modalité rendrait la modélisation linéaire moins appropriée, il faudrait pour cela lui substituer une analyse logistique ordinaire, que nous avons préféré ne pas utiliser dans ce cas précis. En effet, étant donné que nous souhaitons concrètement « quantifier » l'effet de chaque variable sur le « niveau d'aspiration », l'interprétation d'une régression linéaire est plus aisée et permet de quantifier le nombre d'années d'études visé prédit par chaque facteur. Le modèle LOGIT ordinal, donne un effet sur une « tendance » à se positionner plus ou moins haut sur une échelle ordinaire exprimé par une probabilité, et comme dans tous les modèles logistiques des rapports de chances d'aspirer à un niveau d'études plus ou moins élevé, sans concrètement le quantifier en terme d'années d'études. Quoiqu'il en soit ces modèles ordinaux (non présentés ici) ont été estimés. On trouve les mêmes tendances : mêmes variables significatives, même seuils de significativité qu'avec les modèles de régression linéaire que nous présentons ici sur la durée d'études envisagée allant de 1 à 5 ans.

De même, la particularité de certains, souvent les meilleurs élèves à se projeter au plus haut niveau d'études de l'échelle « plus de bac+5 » (niveau doctorat), a fait l'objet d'une modélisation spécifique (modèles 4 à 6)

### ***Le rôle prépondérant des caractéristiques scolaires***

A elles seules, les caractéristiques scolaires (degré de réussite et série du baccalauréat) expliquent 28.5 % de la variance du niveau d'études visé.

Toutes choses égales par ailleurs, 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. A ce palier d'orientation, ce sont donc le degré d'excellence scolaire et la série de baccalauréat qui pèsent le plus sur le niveau d'aspirations scolaires des élèves.

Un tel constat conduit cependant 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 et 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'aspirations.

De même, si 28.5% des différences d'aspirations sont « expliquées » par les caractéristiques scolaires des élèves (elles-mêmes étant pour une part le résultat des facteurs sociaux, scolaires et contextuels en amont), force est de constater que plus de 70% des différences entre les niveaux de durée d'études envisagée par les élèves sont expliqués par des caractéristiques « extra-scolaires ».

Les variables que nous avons introduites ensuite dans les modèles 2 et 3 en expliquent une partie.

***Les jeunes d'origine sociale favorisée et ceux issus de l'immigration expriment les projets d'études les plus « ambitieux »***

A degré de réussite et série du baccalauréat comparables, l'ensemble des caractéristiques sociodémographiques explique près de 3% de la variance du niveau d'études visé (Modèle 2). Si cet effet paraît modeste relativement modeste par rapport à l'effet des caractéristiques scolaires, il relève cependant uniquement d'inégalités ou de préférences constatées pour des élèves méritocratiquement comparables et dont les différences ont déjà affecté leur réussite et leurs choix scolaires en amont de leur situation actuelle en terminale générale et technologique.

Le genre, à ce niveau de la scolarité, et après avoir contrôlé les caractéristiques scolaires y compris la série de baccalauréat ne joue pas de manière significative sur le degré d'ambition mesuré par le nombre d'années d'études supérieures envisagé. A niveau scolaire comparable les filles se projettent donc aussi loin que les garçons dans les études supérieures, mais choisissent-elles des cursus différents ? Etant donné qu'elles s'auto-sélectionnent à l'entrée des séries de baccalauréat « sélectives » (Le-Bastard-Landrier 2002, Jarousse et Labopin, 1999), auront-elles tendance, à série de baccalauréat donné à s'auto-sélectionner à l'entrée des CPGE en envisageant des cursus spécifiques ? L'analyse des tableaux croisés qui précède montre en tout cas que les filles sont presque 2 fois moins nombreuses à l'envisager que les garçons.

L'âge introduit ici comme une variable de contrôle a un effet significatif, et les élèves les plus jeunes sont ceux qui souhaitent faire les études les plus longues. Etant donné que les élèves en terminale générale et technologique en 2002, ont la propriété de ne pas avoir redoublé depuis la 6<sup>ème</sup>, les plus jeunes, sont donc des élèves entrés en 6<sup>ème</sup> avec au moins un an d'avance. Le fait d'être entré en retard en 6<sup>ème</sup> ne semble pas quant à lui affecter le niveau d'aspirations scolaires des élèves. Ayant échappé à l'échec, sanctionné par un redoublement, durant le secondaire, ils n'ont pas d'aspirations moins élevées que leurs camarades à l'heure.

On constate également, conformément aux travaux antérieurs (Vallet et Caille, 1996 ; Brinbaum, 2002 ; Brinbaum et Kieffer, 2005), 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. L'origine migratoire 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 2).

En effet, l'origine sociale joue également, et « toutes choses égales par ailleurs » sur la durée envisagée d'études supérieures. On aurait pu croire qu'à ce niveau de la scolarité, les parcours antérieurs ayant déjà été marqués par l'origine sociale, et les élèves étant dans des filières à des finalités bien distinctes, cette dernière n'influence plus les choix à résultats scolaires équivalents. Or, les élèves d'origine sociale favorisée visent en moyenne un niveau d'études supérieures plus élevé que les autres jeunes. Cet effet confirme celui, déjà mis en évidence aux paliers antérieurs du système éducatif et pour ce palier-ci, les résultats des travaux antérieurs. S'agit-il d'un effet de l'habitus ? De la nécessité de maintenir ou d'élever sa position dans la hiérarchie sociale et des enjeux des études dans un contexte de démocratisation des études supérieures et « d'inflation scolaire », pour reprendre l'expression de Duru-Bellat ? Les données ne nous permettent guère de creuser les processus conduisant à ces effets. Ce n'est pas non plus l'objet de la thèse, qui a pour but d'envisager si d'autres inégalités, sociales entre autres, peuvent venir du contexte de scolarisation.

En effet, si finalement 2.7% de la variance du nombre de la durée d'études visée pour des élèves de même profil scolaire vient de leurs caractéristiques extrascolaires mesurées au niveau individuel, cette proportion passe à plus de 3.5% quand on ajoute l'environnement scolaire de l'élève.

### ***Un effet significatif du contexte scolaire s'ajoute à celui des caractéristiques individuelles***

En effet, 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'études envisagée ajoute un effet sur les aspirations scolaires non négligeable puisque 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, il est quantifié ici à « + 0.2 » années d'études supplémentaires envisagées, toutes choses égales par ailleurs dans les lycées favorisés et à « -0.2 » dans les lycées défavorisés par rapport aux lycées non typés.

Évidemment, cet effet, même s'il est très significatif, semble faible par rapport à l'effet des caractéristiques scolaires selon lesquelles un élève avec une « mention bien », par exemple, envisagera en moyenne une année d'étude de plus (coefficient = +1.1) qu'un élève de faible niveau scolaire, c'est-à-dire qui n'aura pas le bac à la fin de l'année scolaire. Mais premièrement, cette différence est légitime (qu'un élève envisage de faire des études longues quand cela lui est scolairement possible est au contraire le principe même d'un système méritocratique) alors que celle liée à l'établissement est le résultat de différences qui ne relève pas des possibilités de l'élève. Deuxièmement, ce faible mais néanmoins significatif effet du contexte est pratiquement de même ampleur que celui de l'origine sociale de l'élève. En effet, un enfant de cadre aura par cette seule caractéristique en moyenne des aspirations scolaires d'une durée supérieure à son homologue d'origine sociale moyenne de « seulement » « +0.27 » année, une fois que les différences liées au contexte sont contrôlées. D'ailleurs, le poids de l'origine sociale individuelle semble quant à elle diminuer quand on introduit des variables contextuelles relatives à la composition sociale de l'établissement. En effet, l'effet lié à l'origine sociale mesurée au niveau individuel est de +0.32 dans le modèle 2, il passe à 0.27 dans le modèle 3. Ceci implique qu'une partie de l'effet de l'origine sociale mesurée au niveau individuel s'expliquait par des différences contextuelles.

Le modèle 3 permet donc d'envisager les effets cumulés de l'origine sociale et de l'environnement scolaire de l'élève appréhendé à travers sa composition sociale. Le tableau 37, ci-après, est une synthèse des deux effets combinés à travers l'estimation d'après le modèle trois de la durée moyenne envisagée, toutes choses égales par ailleurs par les élèves de terminales générales et technologiques du panel.

**Tableau 37 : Nombre d'années d'études envisagé\* (valeurs prédites d'après modèle 3) "toutes choses égales par ailleurs" des élèves selon leur origine sociale et la composition sociale de leur établissement**

| Type d'établissement →  |             |          |             |
|---|-------------|----------|-------------|
| Origine sociale de l'élève ↓  | Favorisé    | Non typé | Défavorisé  |
| <b>Favorisé</b>   | <b>4,17</b> | 3,93     | <b>3,76</b> |
| <b>Défavorisé</b>   | <b>3,9</b>  | 3,66     | 3,49        |
| L'élève de référence est un garçon, de 18 ans, Français, en terminale ES, ayant eu le Bac sans mention en 2002.   |             |          |             |
| Lecture : un élève d'origine sociale favorisée et scolarisé dans un établissement favorisé souhaite en moyenne 4,17 années d'études à caractéristiques scolaires, âge, sexe et origine ethnique contrôlées. |             |          |             |
| * Valeurs calculées à partir des élèves s'étant prononcés sur la durée d'étude souhaitant et cette durée d'étude étant comprise entre 1 et 5 ans.   |             |          |             |

On remarque à la lecture de ces prédictions que l'effet du contexte semble « annuler » l'effet de l'origine sociale favorisée : le niveau moyen d'études visé par un enfant d'origine sociale défavorisé (ou moyenne) dans un établissement favorisé est inférieur (3.76 années en moyenne) « toutes choses égales par ailleurs » à celui d'un enfant d'origine sociale défavorisée dans un établissement de type favorisé (3.9 années).

Le tableau 39, présente quant à lui les 3 modèles de régression logistique de la probabilité d'envisager un niveau d'études « supérieur à bac+5 ». Le constat est simple : l'ampleur des effets des différentes caractéristiques scolaires, sociales et contextuelles est de même ampleur que pour les effets distingués sur le nombre d'années d'études visé. Le premier prédicteur est le niveau scolaire, puis l'origine ethnique, enfin l'origine sociale et le contexte scolaire appréhendé à travers la typologie selon la composition sociale.

Cet effet est modeste, mais conformément à nos attentes, il confirme l'hypothèse selon laquelle le contexte de scolarisation exerce un effet, au-delà des caractéristiques individuelles sur les phénomènes d'aspirations scolaires.

Cependant, nous avons constaté tout au long du chapitre 1, qu'avec l'allongement des durées de scolarisation, l'enjeu des inégalités de choix scolaire se situe au niveau des choix « horizontaux ».

On a d'ailleurs constaté, que sur les 98% d'élèves désirant entreprendre des études supérieures, si tous n'en connaissent pas encore la durée, pratiquement tous (à l'exception de

1%) savent dans quel type de formation ils souhaitent commencer leur parcours dans l'enseignement supérieur.

En effet, l'entrée dans l'enseignement supérieur se faisant dans des cursus diversifiés, aux finalités et aux enjeux différents, le constat d'effets contextuels à l'entrée de cursus diversifiés est le véritable enjeu de cette thèse. C'est pourquoi nous souhaitons également l'envisager à l'entrée en CPGE, entre autres, à travers une modélisation dans la prochaine section.

**Tableau 38 : Modèles de régression linéaire expliquant la variance du niveau d'études supérieures visé : de "bac +1" à "bac+5"**

|  |                                     | Modèle 1<br>(Caractéristiques<br>scolaires) |         | Modèle 2<br>(Caractéristiques<br>individuelles) |         | Modèle 3 (CI + composition<br>sociale des établissements) |         |
|--|-------------------------------------|---|---------|---|---------|---|---------|
|  |                                     | Coeff.                                      | signif. | coeff.  | signif. | coeff.  | signif. |
| Constante  |                                     | 3,28  | ***     | 3,31  | ***     | 3,3   | ***     |
| REF.   | ACTIVE                              |   |         |   |         |   |         |
| <b>caractéristiques scolaires</b>  |                                     |   |         |   |         |   |         |
| <i>Niveau de résultats au bac 2002 :</i>   |                                     |   |         |   |         |   |         |
| Pas bac  | Bac sans mention                    | 0,39  | ***     | 0,38  | ***     | 0,36  | ***     |
|  | Mention AB                          | 0,89  | ***     | 0,84  | ***     | 0,82  | ***     |
|  | Mention B                           | 1,24  | ***     | 1,14  | ***     | 1,1   | ***     |
|  | Mention TB                          | 1,37  | ***     | 1,29  | ***     | 1,24  | ***     |
| <i>Série de bac :</i>  |                                     |   |         |   |         |   |         |
| Bac ES   | L                                   |   | ns      |   | ns      |   | ns      |
|  | S                                   | 0,35  | ***     | 0,25  | ***     | 0,25  | ***     |
|  | Technologique                       | -1,04                                       | ***     | -1  | ***     | -0,95   | ***     |
| <b>caractéristiques sociodémographiques</b>  |                                     |   |         |   |         |   |         |
| <i>Age en Terminale :</i>  |                                     |   |         |   |         |   |         |
| 18 ans   | 17 ans et moins                     |   |         | 0,28  | ***     | 0,27  | ***     |
|  | 19 ans et plus                      |   |         |   | ns      |   | ns      |
| Fille  |                                     |   |         | 0,13  | ***     | 0,12  | ***     |
| <i>Origine sociale :</i>   |                                     |   |         |   |         |   |         |
| Origine sociale<br>"moyenne"   | Origine sociale<br>favorisée        |   |         | <b>0,32</b>                                     | ***     | <b>0,27</b>   | ***     |
|  | Origine sociale<br>défavorisée      |   |         |   | ns      |   | ns      |
| <i>origine migratoire:</i>   |                                     |   |         |   |         |   |         |
| Français   | Français d'origine<br>étrangère     |   |         | <b>0,6</b>                                      | ***     | <b>0,5</b>  | ***     |
|  | Etrangers                           |   |         | <b>0,46</b>                                     | ***     | <b>0,6</b>  | ***     |
| <b>Caractéristiques du contexte scolaire</b>   |                                     |   |         |   |         |   |         |
| Etablissement<br>non typé  | Etablissement de<br>type favorisé   |   |         |   |         | <b>0,24</b>   | ***     |
|  | Etablissement de<br>type défavorisé |   |         |   |         | <b>-0,17</b>  | ***     |
| <b>R<sup>2</sup></b>   |                                     | <b>28,50%</b>                               |         | <b>31,20%</b>                                   |         | <b>32,03%</b>   |         |
| <b>Gain de R<sup>2</sup></b>   |                                     |   |         | <b>2,70%</b>                                    |         | <b>0,80%</b>  |         |
| <i>Source : Panel d'élèves du second degré recrutés en 1995, enquête « Jeunes 2002 » (DEP) – IPES 2001.</i>  |                                     |   |         |   |         |   |         |
| <i>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 (+ 0.24 "année" de plus en moyenne) qu'un élève scolarisé dans un établissement non typé socialement.</i> |                                     |   |         |   |         |   |         |
| <i>Les caractéristiques scolaires expliquent 28,5% de la variance du niveau d'étude visé, les caractéristiques socio-démographiques en expliquent à elles seules 2,7% et le type d'établissement en explique 0,8%.</i>   |                                     |   |         |   |         |   |         |
| <i>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.</i>   |                                     |   |         |   |         |   |         |
| <i>* significatif au seuil de 10% d'erreurs ; ** significatif au seuil de 5% d'erreurs ; *** significatif au seuil de 1% d'erreurs.</i>  |                                     |   |         |   |         |   |         |



**Tableau 39 : Modèles de prédictions de la probabilité d'envisager de faire un bac+8**

| <i>ambac+8 = 0,13</i>  |                                  | Modèle 4 (Caractéristiques scolaires) |         |            | Modèle 5 (Caractéristiques individuelles) |         |             | Modèle 6 (CI + Composition sociale des établissements) |         |             |
|--|----------------------------------|---------------------------------------|---------|------------|---|---------|-------------|--|---------|-------------|
| REF.   | ACTIVE                           | coeff.                                | signif. | Odds Ratio | Coeff.                                    | signif. | Odds Ratio  | coeff.   | signif. | Odds Ratio  |
| Constante  |                                  | -3,1                                  | ***     | ,          | 3,51                                      | ***     | ,           | -3,56  |         |             |
| <b>caractéristiques scolaires</b>  |                                  |                                       |         |            |   |         |             |  |         |             |
| <i>Niveau de résultat au bac 2002</i>  |                                  |                                       |         |            |   |         |             |  |         |             |
| Pas bac  | Bac sans mention                 | 0,65                                  | ***     | 1,92       | 0,58                                      | ***     | 1,79        | 0,56   | ns      |             |
|  | Mention AB                       | 1,03                                  | ***     | 2,82       | 0,94                                      | ***     | 2,57        | 0,89   | ***     | 2,46        |
|  | Mention B                        | 1,25                                  | ***     | 3,49       | 1,12                                      | ***     | <b>3,05</b> | 1,05   | ***     | 2,86        |
|  | Mention TB                       | 1,54                                  | ***     | 4,71       | 1,39                                      | ***     | <b>4,03</b> | 1,32   | ***     | 3,72        |
| <i>Série de bac</i>  |                                  |                                       |         |            |   |         |             |  |         |             |
| Bac ES   | L                                | ,                                     | ns      |            | ,   | ns      |             |  | ns      |             |
|  | S                                | 0,97                                  | ***     | 2,64       | 1   | ***     | <b>2,7</b>  | 1  | ***     | 2,72        |
|  | Technologique                    | -1,07                                 | ***     | 0,34       | -0,96                                     | ***     | 0,38        | -0,88  | ***     | 0,35        |
| <b>caractéristiques sociodémographiques</b>  |                                  |                                       |         |            |   |         |             |  |         |             |
| <i>Age en Terminale :</i>  |                                  |                                       |         |            |   |         |             |  |         |             |
| 18 ans   | 17 ans et moins                  |                                       |         |            | 0,26                                      | *       | 1,3         | 0,26   | *       | 1,3         |
|  | 19 ans et plus                   |                                       |         |            | ,   | ns      | ,           |  | ns      |             |
| Fille  |                                  |                                       |         |            | 0,49                                      | ***     | <b>1,6</b>  | 0,5  | ***     | 1,65        |
| <i>Origine sociale :</i>   |                                  |                                       |         |            |   |         |             |  |         |             |
| origine sociale "moyenne"  | Origine sociale favorisée        |                                       |         |            | 0,35                                      | ***     | <b>1,42</b> | 0,42   | ***     | <b>1,31</b> |
|  | origine sociale défavorisée      |                                       |         |            | ,   | ns      |             | ,  | ns      |             |
| <i>Origine migratoire:</i>   |                                  |                                       |         |            |   |         |             |  |         |             |
| Français   | français d'origine étrangère     |                                       |         |            |   | ns      |             |  | ns      |             |
|  | étranger                         |                                       |         |            | 0,86                                      | ***     | 2,38        | 0,87   | ***     | 2,42        |
| <b>Caractéristiques du contexte scolaire</b>   |                                  |                                       |         |            |   |         |             |  |         |             |
| <i>Composition sociale de l'établissement :</i>  |                                  |                                       |         |            |   |         |             |  |         |             |
| Etablissement non typé socialement   | Etablissement de type favorisé   |                                       |         |            |   |         |             | 0,42   | ***     | <b>1,52</b> |
|  | Etablissement de type défavorisé |                                       |         |            |   |         |             |  | ns      |             |
| <b>-2 log L</b>  |                                  | 3562,8                                |         |            | 3508,2                                    |         |             | 2866   |         |             |
| <b>D de Sommers</b>  |                                  | 0,422                                 |         |            | 0,456                                     |         |             | 0,695  |         |             |
| <i>Source : Panel d'élèves du second degré recrutés en 1995, enquête « Jeunes 2002 » (DEP) – IPES 2001.</i>  |                                  |                                       |         |            |   |         |             |  |         |             |
| 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 d'aller à "bac+8" qu'un élève scolarisé dans un autre type d'établissement (défavorisé ou non typé). L'effet net de la composition sociale du public d'élève est significatif avec moins de 1% d'erreurs (modèle6). |                                  |                                       |         |            |   |         |             |  |         |             |
| * significatif au seuil de 10% d'erreurs ; ** significatif au seuil de 5% d'erreurs ; *** significatif au seuil de 1% d'erreurs.   |                                  |                                       |         |            |   |         |             |  |         |             |

### **3. Effet contextuel sur les aspirations scolaires « horizontales » : le cas du type de cursus visé (envisager une CPGE)**

En procédant de la même façon que pour la durée d'études envisagées par les élèves, nous allons par une série de régressions, logistiques cette fois-ci, modéliser la probabilité d'envisager une CPGE<sup>1</sup> en intégrant progressivement les groupes de variables explicatives scolaires, individuelles et contextuelles (modèles 7 à 9 ; tableau 41).

Interrogés sur leurs projets après le baccalauréat, 13% des élèves de terminale envisagent une orientation en classe préparatoire.

#### *L'excellence scolaire est le principal prédicteur...*

Comme pour le niveau d'études visé, les variables prédisant le mieux la probabilité d'envisager une classe préparatoire sont les variables scolaires et principalement le niveau de résultat : les élèves ayant une mention bien et très bien au baccalauréat ont (d'après la modèle 7) respectivement plus de 17 et de 37 fois plus de chances d'envisager une classe préparatoire que les élèves qui n'auront pas le baccalauréat, et cela, quelle que soit la série ou le type de baccalauréat. Les bacheliers S, à résultats scolaires donnés ont 3 fois plus de chances de l'envisager que les bacheliers ES et les bacheliers technologiques 3 fois moins de chances de l'envisager (odds ratio = 0.31).

Expliquer le souhait d'une orientation en CPGE par les seules caractéristiques individuelles (modèle 7 et 8) débouche sur des résultats conformes à ceux déjà mis en évidence par la littérature et les travaux de la DEP entre autres (Lemaire, 2004).

---

<sup>1</sup> Nous explorons la question des aspirations scolaires « horizontales » à travers cette variable dichotomique (envisager ou non une CPGE) car elle permettra également, à travers les données IPES de démêler les effets de l'environnement scolaire liés à la composition sociale de l'établissement de ceux liés à l'offre de CPGE dans l'établissement. Nous n'avons malheureusement que très peu d'éléments pour caractériser l'offre avec les données dont nous disposons (IPES et Panel 95 de la DEP)

***...mais des biais sociaux et sexués persistent***

Ce sont les élèves de série générale et à plus forte raison en S, en « avance » et d'origine sociale favorisée (fils de cadres, chefs d'entreprises et d'enseignants) qui ont le plus de chances de souhaiter gagner une CPGE. En effet, chacune de ces variables joue de façon positive et significative sur le choix de cette orientation. Après l'ajout des caractéristiques individuelles des élèves, le degré de réussite scolaire (mesuré ici par le succès et la mention 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.

En revanche, aucun effet significatif n'est associé à l'origine migratoire. Si les jeunes issus de l'immigration ont tendance à viser un niveau d'études plus élevé que les autres, il apparaît ici qu'ils ne recherchent pas à se distinguer qualitativement, à résultats scolaires donnés, par l'entrée dans une filière élitiste. C'est semblerait-il le cas des enfants de cadres qui envisagent plus d'entrée dans l'enseignement supérieur par la voie des classes préparatoires.

L'âge et le sexe, ont également été introduits dans les modèles comme variables de contrôle. Ils ont également un effet significatif et 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, en d'autres termes, toutes choses égales par ailleurs, une fille a deux fois moins de chances de demander une CPGE qu'un garçon.

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 (Caille et Lemaire ; 2002). 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'université. C'est ce que montrent les résultats d'une régression logistique prédisant la

probabilité pour les 5038 élèves interrogés d'envisager de faire un DEUG après le bac (cf tableau n° 42 ; modèles 10 à 13). (8). Les travaux de Lemaire (2005) interprètent également cette tendance à davantage chez les filles aller à l'université par les projets professionnels des jeunes filles et les domaines auxquels elles se destinent essentiellement (les domaines de la santé, du social, et l'enseignement). Tous ces métiers et ces domaines n'impliquent pas de faire des études en classes préparatoires.

Enfin, ce sont les lycéens les plus jeunes, qui souhaitent davantage entrer en classes préparatoires.

### *Ces biais sont renforcés par l'environnement scolaire*

Si l'ensemble de ces résultats apparaît conforme 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 9). L'effet de cette dernière variable est relativement faible comparé au poids des caractéristiques scolaires de l'élève, mais **il est presque de même ampleur que celui 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 9. 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 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 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 par cette seule

différence, 1,5 fois plus de chances d'envisager une classe préparatoire. Le bénéfice qu'il tire, d'après ce modèle (modèle 9) du contexte scolaire annulera pratiquement l'effet négatif de l'origine sociale sur son choix.

**A nouveau, 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 recherche sur les inégalités de choix scolaires.**

En particulier, les phénomènes d'auto-sélection 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.

Cependant, avant de conclure hâtivement à un effet de la composition sociale du lycée sur les aspirations scolaires, ce constat doit néanmoins être précisé et nuancé.

En effet, il faut, comme nous l'avons précisé dans le chapitre 3, 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 de CPGE et du secteur (tableau 40)

#### **4. Effet de la composition sociale ou des caractéristiques institutionnelles des établissements ?**

##### *Une inégale répartition de l'offre scolaire...*

L'examen des répartitions des classes préparatoires dans les différents lycées français à l'aide des données IPES, laisse apparaître que les établissements avec classes préparatoires sont plus fréquemment de type favorisé (tableau 40).

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. Ce constat n'est pas surprenant puisque la corrélation entre la composition sociale et les différences institutionnelles a déjà, au travers de ces données été soulignée par Duru-Bellat et ses collègues (2004)

On sait par ailleurs que l'offre locale de CPGE est un facteur qui joue favorablement sur l'accès en classe préparatoire (Lemaire, 2004). 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.

**La question qui se pose c'est si cette caractéristique, à savoir l'offre de CPGE, est à l'origine de tout ou partie de l'effet de l'environnement scolaire constaté ou si cet effet est un effet propre et indépendant.**

Il en est de même pour le secteur privé qui est surreprésenté parmi les établissements de type favorisé (Tableau 40). 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 40 : Répartition des établissements selon le secteur et l'offre de CPGE, par type d'établissement

|               |           | Etablissements favorisés | Etablissements non typés | Etablissements 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%      |

Source : IPES 2001.

*...et 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 final (modèle 10) car il cesse d'être significatif dès que la composition sociale de l'établissement est prise en considération.

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 est exprimé non seulement à caractéristiques scolaires et individuelles données, mais aussi à type d'établissement donné.** D'ailleurs, 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 l'environnement scolaire appréhendé à travers la composition sociale mais elle a également un effet propre et indépendant. Il en est de même pour la composition sociale de l'établissement qui, même s'il est diminué par rapport au modèle 9, garde un effet toujours aussi significatif, à offre locale donnée.

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. En effet, un élève de terminale a, en moyenne, 1.8 fois

plus de chances de demander une classe préparatoire quand il est dans un établissement de type favorisé et 1.3 s'il y a une classe préparatoire dans son lycée.

Du fait que chacune de ces deux caractéristiques du contexte ont un effet significatif propre et indépendant, force est de constater que la localisation de l'offre de classe préparatoire et, on peut imaginer l'offre de formation supérieure plus généralement, n'est pas sans incidence sur les inégalités d'aspirations scolaires et de choix scolaires. **Or les CPGE sont placées spécifiquement dans les contextes les plus favorisés, et ajoutent par là même des inégalités, qu'une meilleure distribution pourrait sans doute atténuer.**

**Pour l'effet restant, associé à la composition sociale de l'établissement, avant d'en chercher des causes précises ou de conclure hâtivement à la nécessité de réduire les disparités sociales entre les publics des établissements, il convient encore de vérifier le lien de la relation entre composition sociale de l'établissement et aspirations scolaires. Ce sera l'objet de la prochaine section de ce chapitre.**

Avant cela, présentons brièvement, pour terminer cette section les modèles réalisés sur la probabilité d'envisager les 3 autres types de cursus d'enseignement supérieur, et l'effet éventuel du contexte sur ces « aspirations horizontales ».



**Tableau 41 : Modèles de prédictions de la probabilité d'envisager une classe préparatoire**

| P. CPGE = 0.13 (probabilité moy.)  |                                     | Modèle 7<br>(Caractéristiques<br>scolaires) |         |               | Modèle 8<br>(Caractéristiques<br>individuelles) |         |               | Modèle 9 (CI +<br>Composition sociale<br>des établissements) |         |               | Modèle 10(CI +<br>compo + offre) |         |               |
|--|-------------------------------------|---|---------|---------------|---|---------|---------------|--|---------|---------------|----------------------------------|---------|---------------|
| REF.   | ACTIVE                              | coeff.                                      | signif. | Odds<br>Ratio | Coeff.  | signif. | Odds<br>Ratio | coeff.   | signif. | Odds<br>Ratio | coeff.                           | signif. | Odds<br>Ratio |
| constante  |                                     | -3,8  | ***     | ,             | -3,45   | ***     |               | -3,49  | ***     |               | -3,62                            | ***     |               |
| <b>caractéristiques scolaires</b>  |                                     |   |         |               |   |         |               |  |         |               |                                  |         |               |
| <i>Niveau de résultat au bac 2002</i>  |                                     |   |         |               |   |         |               |  |         |               |                                  |         |               |
| Pas bac  | Bac sans mention                    | 0,36  | ***     | 1,44          |   | ns      |               |  | ns      |               |                                  | ns      |               |
|  | Mention AB                          | 1,86  | ***     | 6,44          | 1,8   | ***     | 5,8           | 1,7  | ***     | 5,5           | 1,7                              | ***     | 5,7           |
|  | Mention B                           | 2,88  | ***     | 17,91         | 2,7   | ***     | <b>15,6</b>   | 2,7  | ***     | 14,7          | 2,7                              | ***     | 14,7          |
|  | Mention TB                          | 3,62  | ***     | 37,5          | 3,5   | ***     | <b>33,2</b>   | 3,4  | ***     | 31,3          | 3,4                              | ***     | 29,5          |
| <i>Série de bac</i>  |                                     |   |         |               |   |         |               |  |         |               |                                  |         |               |
| Bac ES   | L                                   | ,   | ns      |               |   | ns      |               |  | ns      |               |                                  | ns      |               |
|  | S                                   | 1,15  | ***     | 3,16          | 0,9   | ***     | <b>2,5</b>    | 0,9  | ***     | 2,5           | 0,9                              | ***     | 2,4           |
|  | Technologique                       | -1,15                                       | ***     | 0,31          | -1,1  | ***     | 0,3           | -1   | ***     | 0,35          | -1,1                             | ***     | 0,35          |
| <b>caractéristiques sociodémographiques</b>  |                                     |   |         |               |   |         |               |  |         |               |                                  |         |               |
| <i>Age en Terminale :</i>  |                                     |   |         |               |   |         |               |  |         |               |                                  |         |               |
| 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           |
| <i>Fille</i>   |                                     |   |         |               | -0,6  | ***     | <b>0,5</b>    | -0,6   | ***     | 0,5           | -0,6                             | ***     | 0,6           |
| <i>Origine sociale :</i>   |                                     |   |         |               |   |         |               |  |         |               |                                  |         |               |
| origine sociale<br>"moyenne"   | Origine sociale<br>favorisée        |   |         |               | 0,5   | ***     | <b>1,7</b>    | 0,4  | ***     | <b>1,5</b>    | 0,4                              | ***     | <b>1,5</b>    |
|  | origine sociale<br>défavorisée      |   |         |               | -0,3  | **      | <b>0,75</b>   | -0,3   | *       | <b>0,8</b>    |                                  | ns      |               |
| <i>Origine migratoire:</i>   |                                     |   |         |               |   |         |               |  |         |               |                                  |         |               |
| Français   | français d'origine<br>étrangère     |   |         |               |   | ns      |               |  | ns      |               |                                  |         |               |
|  | étranger                            |   |         |               |   | ns      |               |  | ns      |               |                                  |         |               |
| <b>Caractéristiques du contexte scolaire</b>   |                                     |   |         |               |   |         |               |  |         |               |                                  |         |               |
| <i>Composition sociale de l'établissement :</i>  |                                     |   |         |               |   |         |               |  |         |               |                                  |         |               |
| Etablissement<br>non typé<br>socialement   | Etablissement de type<br>favorisé   |   |         |               |   |         |               | 0,4  | ***     | <b>1,5</b>    | 0,25                             | **      | <b>1,3</b>    |
|  | Etablissement de type<br>défavorisé |   |         |               |   |         |               |  | ns      |               |                                  | ns      |               |
| <i>Prépa (offre de CPGE dans le lycée<br/>d'origine)</i>   |                                     |   |         |               |   |         |               |  |         |               | 0,6                              | ***     | <b>1,8</b>    |
| <b>-2 log L</b>  |                                     | 2987,902                                    |         |               | 2884,939  |         |               | 2866,127   |         |               | 2760,901                         |         |               |
| <b>D de Sommers</b>  |                                     | 0,656                                       |         |               | 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'élève est significatif avec moins de 1% d'erreurs (modèle 9). 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 quelque soit le type d'établissement (favorisé ou non) (modèle 10). |                                     |   |         |               |   |         |               |  |         |               |                                  |         |               |
| * significatif au seuil de 10% d'erreurs ; ** significatif au seuil de 5% d'erreurs ; *** significatif au seuil de 1% d'erreurs.   |                                     |   |         |               |   |         |               |  |         |               |                                  |         |               |

## **5. Des facteurs différents pour des aspirations à entreprendre des études de nature et de durée différente et un effet contextuel à l'entrée de toutes les filières sélectives**

Le tableau 42 présente un comparatif de modèles (modèles 10 à 13) de prédiction de la demande des différents types de formations à l'entrée dans l'enseignement supérieur. Un premier constat, est **que toutes les orientations dans le supérieur n'ont pas les mêmes facteurs explicatifs suivant leur caractère sélectif ou non, le caractère universitaire ou lycéen, la durée supposée des études auxquelles elles conduisent.**

La mention au baccalauréat n'a d'effet positif que sur la probabilité d'envisager une classe préparatoire, pour les autres types de formation, c'est l'inverse, un élève ayant obtenu le bac avec mention aura toujours moins de chances d'envisager un cursus universitaire ou de technique court. Les élèves des filières technologiques auront davantage de chances d'envisager un BTS, et à plus forte raison quand ils n'ont pas de mention au bac. **A ce palier d'orientation, l'origine sociale joue encore un rôle important sur les aspirations scolaires, ce qui annonce une auto-sélection socialement marquée à l'entrée des différents cursus. Cet impact, à résultats scolaires équivalents affecte toutes les aspirations à l'exception de celle à entrée à l'université. Notons cependant qu'il s'agit plus d'un effet positif de l'origine sociale favorisée que d'un effet négatif de l'origine sociale défavorisée.** Ceci laisse supposer que les familles favorisées agissent ou du moins exercent davantage d'influence sur les aspirations scolaires que les familles d'origine sociale défavorisée, du moins à ce stade de la scolarité, nous le verrons notamment à travers la fréquence des conversations sur l'orientation avec les parents. Le fait d'être un enfant de cadre affecte donc, « toutes choses égales par ailleurs » positivement le choix d'une prépa et négativement le choix des filières techniques courtes. **Les effets sont à chaque fois renforcés par la variable environnementale à savoir le fait d'être dans un établissement où la proportion d'enfants de cadres est parmi les plus élevées.**

Concernant la probabilité d'envisager d'entreprendre un cursus universitaire (DEUG), si près 40% des élèves interrogés s'y destinent, ce sont les filles, ayant un bac général sans mention et n'étant pas d'origine sociale favorisée qui privilégieront le plus cette voie, ainsi

que les jeunes issus de l'immigration. Les élèves les plus âgés ont également 1.5 fois plus de chance d'aspirer un cursus universitaire et inversement d'autant moins de chances d'envisager la classe préparatoire.

La réciprocité inverse entre les aspirations pour les différents cursus apparaît de façon très claire entre les aspirants à une CPGE et les aspirants à un BTS. Les facteurs jouant positivement sur le souhait de faire un BTS auront toujours un effet négatif sur le souhait de s'orienter en CPGE.

**L'impact de la composition sociale du public d'élève est quasiment toujours constaté.** Alors que le type d'établissement exerce un effet sur la durée d'études envisagée, un élève scolarisé dans un établissement favorisé, aura toujours moins tendance à demander une filière de technique court (BTS, DUT). Il est probable que ce soit pour les mêmes raisons qui affectent la tendance à s'orienter davantage en classe préparatoires, qu'il s'oriente d'autant moins dans ces autres types d'orientation.

Pour les aspirations à entreprendre des études supérieures via l'IUT, c'est aussi bien le fait d'être dans un établissement favorisé que le fait d'être dans établissement défavorisé qui joue négativement. Il faut évidemment dans chacun des cas y supposer un mécanisme différent : l'auto-sélection toutes choses égales par ailleurs pour les élèves des établissements favorisés et la dévalorisation d'une filière technique courte dans les établissements de type favorisé. Ce cas concret illustre bien combien les aspirations diffèrent à caractéristiques scolaires et sociales données d'un environnement scolaire à l'autre.

Pour conclure cette analyse, nous pouvons affirmer que **l'environnement scolaire affecte les aspirations aussi bien « verticales » qu'« horizontales », pour ce qui est des cursus sélectifs, mais n'exerce aucun impact significatif sur le choix de l'université.**

Chapitre 5 : Effets individuels et contextuels à l'origine des aspirations scolaires en amont de l'enseignement supérieur

**Tableau 42 : Modèles (10 à 13) de prédictions de la probabilité d'envisager une CPGE ou un BTS ou un IUT ou UNIV (comparaisons)**

| variables dichotomiques =>  |                                  | P. CPGE = 0,13 (modèle 10) |         |            | P. BTS = 0,15 (modèle 11) |         |             | P. IUT = 0,13 (modèle 12) |         |             | P. UNIV = 0,39 (modèle 13) |         |             |
|---|----------------------------------|----------------------------|---------|------------|---------------------------|---------|-------------|---------------------------|---------|-------------|----------------------------|---------|-------------|
| REF.  | ACTIVE                           | coeff.                     | signif. | Odds Ratio | Coeff.                    | signif. | Odds Ratio  | coeff.                    | signif. | Odds Ratio  | coeff.                     | signif. | Odds Ratio  |
|   | constante                        | -3,8                       | ***     |            | 1,87                      | ***     |             | -0,99                     |         | ***         | -0,59                      | ***     |             |
| <b>caractéristiques scolaires</b>   |                                  |                            |         |            |                           |         |             |                           |         |             |                            |         |             |
| <i>Niveau de résultat au bac 2002</i>   |                                  |                            |         |            |                           |         |             |                           |         |             |                            |         |             |
| Pas bac   | Bac sans mention                 |                            | ns      |            | -0,28                     | **      | <b>0,75</b> |                           | ns      |             | 0,26                       | ***     | 1,26        |
|   | Mention AB                       | 1,7                        | ***     | 5,7        | -0,61                     | ***     | 0,54        |                           | ns      |             |                            | ns      |             |
|   | Mention B                        | 2,7                        | ***     | 14,7       | -1,26                     | ***     | 0,28        | -0,65                     | ***     | 0,52        | -0,4                       | ***     | 0,67        |
|   | Mention TB                       | <b>3,4</b>                 | ***     | 29,5       |                           | ns      |             | -2,59                     | **      | 0,07        | -1,1                       | ***     | 0,33        |
| <i>Série de bac</i>   |                                  |                            |         |            |                           |         |             |                           |         |             |                            |         |             |
| Bac ES  | L                                |                            | ns      |            |                           | ns      |             | -1,72                     | ***     | 0,17        | -0,17                      | ***     | 0,83        |
|   | S                                | 0,9                        | ***     | <b>2,4</b> | -0,56                     | ***     | <b>0,56</b> |                           | ns      |             | -0,36                      | **      | 1,44        |
|   | Technologique                    | -1,1                       | ***     | 0,35       | 2,1                       |         |             | -0,29                     | **      | 0,74        | -2,12                      | ***     | 0,12        |
| <b>caractéristiques sociodémographiques</b>   |                                  |                            |         |            |                           |         |             |                           |         |             |                            |         |             |
| <i>Age en Terminale</i>   |                                  |                            |         |            |                           |         |             |                           |         |             |                            |         |             |
| 18 ans  | 17 ans et moins                  | 0,4                        | ***     | 1,5        |                           | ns      |             |                           | ns      |             |                            | ns      |             |
|   | 19 ans et plus                   | -1,4                       | **      | 0,2        |                           | ns      |             |                           | ns      |             | 0,38                       | **      | 1,47        |
| Fille   |                                  | -0,6                       | ***     | 0,6        |                           | ns      |             | -0,78                     | ***     | 0,45        | 0,59                       | ***     | 1,8         |
| <i>Origine sociale :</i>  |                                  |                            |         |            |                           |         |             |                           |         |             |                            |         |             |
| origine sociale "moyenne"   | Origine sociale favorisée        | 0,4                        | ***     | <b>1,5</b> | -0,28                     | **      | <b>0,75</b> | -0,34                     | ****    | <b>0,7</b>  |                            | ns      |             |
|   | origine sociale défavorisée      |                            | ns      |            |                           | ns      |             |                           | ns      |             |                            | ns      |             |
| <i>Origine migratoire:</i>  |                                  |                            |         |            |                           |         |             |                           |         |             |                            |         |             |
| Français  | français d'origine étrangère     |                            | ns      |            |                           | ns      |             |                           | ns      |             |                            | ns      |             |
|   | étranger                         |                            | ns      |            |                           | ns      |             |                           | ns      |             | 0,89                       | ***     | <b>2,44</b> |
| <b>Caractéristiques du contexte scolaire</b>  |                                  |                            |         |            |                           |         |             |                           |         |             |                            |         |             |
| <i>Composition sociale de l'établissement</i>   |                                  |                            |         |            |                           |         |             |                           |         |             |                            |         |             |
| Etablissement non typé socialement  | Etablissement de type favorisé   | 0,25                       | **      | <b>1,3</b> | 0,4                       | ***     | <b>0,65</b> | -0,47                     | ***     | <b>0,62</b> |                            | ns      |             |
|   | Etablissement de type défavorisé |                            | ns      |            |                           | ns      |             | -0,22                     | **      | <b>0,8</b>  |                            | ns      |             |
| <i>offre (présence de prépa ou bts seulement pour modèles respectifs prépa et bts)</i>  |                                  | 0,6                        | ***     | <b>1,8</b> |                           | ns      |             |                           |         |             |                            |         |             |
| <b>D de Sommers</b>   |                                  | 0,701                      |         |            | 0,663                     |         |             | 0,37                      |         |             |                            |         |             |
| 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 <b>1.3</b> 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'élève est significatif avec moins de 1% d'erreurs. 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 10). |                                  |                            |         |            |                           |         |             |                           |         |             |                            |         |             |
| * significatif au seuil de 10% d'erreurs ; ** significatif au seuil de 5% d'erreurs ; *** significatif au seuil de 1% d'erreurs.  |                                  |                            |         |            |                           |         |             |                           |         |             |                            |         |             |

**Tableau 43 : Modèles (14 à 17) : prédictions de la probabilité d'envisager une CPGE ou un BTS ou un IUT ou UNIV (comparaisons)**

| variables dichotomiques =>  |                                  | P. CPGE = 0,13 (modèle 14) |         |             | P. BTS = 0,15 (modèle 15) |         |             | P. IUT = 0,13 (modèle 16) |         |             | P. UNIV = 0,39 (modèle 17) |         |            |
|---|----------------------------------|----------------------------|---------|-------------|---------------------------|---------|-------------|---------------------------|---------|-------------|----------------------------|---------|------------|
| REF.  | ACTIVE                           | coeff.                     | signif. | Odds Ratio  | Coeff.                    | signif. | Odds Ratio  | coeff.                    | signif. | Odds Ratio  | coeff.                     | signif. | Odds Ratio |
|   | constante                        | -3,68                      | ***     |             | -1,66                     | ***     |             | -1,01                     | ***     |             | -0,55                      | ***     |            |
| <b>caractéristiques scolaires</b>   |                                  |                            |         |             |                           |         |             |                           |         |             |                            |         |            |
| <i>Niveau de résultat au bac 2002</i>   |                                  |                            |         |             |                           |         |             |                           |         |             |                            |         |            |
| Pas bac   | Bac sans mention                 |                            | ns      |             | -0,27                     | **      | <b>0,56</b> |                           | ns      |             | 0,26                       | ***     | 1,29       |
|   | Mention AB                       | 1,69                       | ***     | 5,4         | -0,6                      | ***     | 0,54        |                           | ns      |             |                            | ns      |            |
|   | Mention B                        | 2,63                       | ***     | 13,9        | -1,22                     | ***     | 0,29        | -0,67                     | ***     | 0,51        | -0,38                      | ***     | 0,68       |
|   | Mention TB                       | <b>3,36</b>                | ***     | 28,8        |                           | ns      |             | -2,61                     | ***     | 0,07        | -1,08                      | ***     | 0,33       |
| <i>Série de bac</i>   |                                  |                            |         |             |                           |         |             |                           |         |             |                            |         |            |
| Bac ES  | L                                |                            | ns      |             |                           | ns      |             | -1,71                     | ***     | 0,18        | 0,35                       | ***     | 0,84       |
|   | S                                | 0,8                        | ***     | <b>2,24</b> | -0,45                     | ***     | <b>0,64</b> |                           | ns      |             | -0,17                      | **      | 0,84       |
|   | Technologique                    | <b>-0,96</b>               | ***     | <b>0,38</b> | 2,1                       | ***     | <b>8,2</b>  | -0,29                     | **      | 0,74        | -2,14                      | ***     | 0,12       |
| <b>caractéristiques sociodémographiques</b>   |                                  |                            |         |             |                           |         |             |                           |         |             |                            |         |            |
| <i>Age en Terminale</i>   |                                  |                            |         |             |                           |         |             |                           |         |             |                            |         |            |
| 18 ans  | 17 ans et moins                  | 0,43                       | ***     | 1,53        |                           | ns      |             |                           | ns      |             |                            | ns      |            |
|   | 19 ans et plus                   |                            | ns      |             |                           | ns      |             |                           | ns      |             | 0,39                       | **      | 1,48       |
| Fille   |                                  | -0,58                      | ***     | 0,56        |                           | ns      |             | -0,77                     | ***     | 0,45        | 0,59                       | ***     |            |
| <i>Origine sociale :</i>  |                                  |                            |         |             |                           |         |             |                           |         |             |                            |         |            |
| origine sociale "moyenne"   | Origine sociale favorisée        | 0,38                       | ***     | <b>1,46</b> | -0,22                     | *       | <b>0,8</b>  | -0,35                     | ****    | <b>0,7</b>  |                            | ns      |            |
|   | origine sociale défavorisée      |                            | ns      |             |                           | ns      |             |                           | ns      |             |                            | ns      |            |
| <i>Origine migratoire:</i>  |                                  |                            |         |             |                           |         |             |                           |         |             |                            |         |            |
| Français  | français d'origine étrangère     |                            | ns      |             |                           | ns      |             |                           | ns      |             |                            | ns      |            |
|   | étranger                         |                            | ns      |             |                           | ns      |             |                           | ns      |             | 0,9                        | ***     | 1,82       |
| <b>Caractéristiques du contexte scolaire</b>  |                                  |                            |         |             |                           |         |             |                           |         |             |                            |         |            |
| <i>Composition sociale de l'établissement</i>   |                                  |                            |         |             |                           |         |             |                           |         |             |                            |         |            |
| Etablissement non typé socialement  | Etablissement de type favorisé   | 0,36                       | **      | <b>1,4</b>  | -0,45                     | ***     | <b>0,63</b> | <b>-0,48</b>              | ***     | <b>0,61</b> |                            | ns      |            |
|   | Etablissement de type défavorisé |                            | ns      |             |                           | ns      |             | <b>-0,22</b>              | *       | <b>0,8</b>  |                            | ns      |            |
| <b>aspirations des parents en amont de l'entrée au lycée</b>  |                                  |                            |         |             |                           |         |             |                           |         |             |                            |         |            |
| <i>choix du collège : pour la réussite (en 98)</i>  |                                  | 0,35                       | ns      |             |                           |         |             |                           | ns      |             | -0,29                      | ***     | 0,9        |
| <i>études supérieures (en 98)</i>   |                                  | 0,24                       | **      | <b>1,4</b>  | -0,23                     | **      | <b>0,67</b> |                           | ns      |             |                            |         |            |
| <i>bac S (en 98)</i>  |                                  | 0,35                       | ***     | <b>1,3</b>  | -0,39                     | ***     | <b>0,78</b> |                           | ns      |             |                            |         |            |
| <b>D de Sommers</b>   |                                  | 0,703                      |         |             | 0,663                     |         |             | 0,38                      |         |             | 0,647                      |         |            |
| 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 1.4 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'élève est significatif avec moins de 1% d'erreurs. 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 quelque soit le type d'établissement (favorisé ou non) (modèle 14). |                                  |                            |         |             |                           |         |             |                           |         |             |                            |         |            |
| * significatif au seuil de 10% d'erreurs ; ** significatif au seuil de 5% d'erreurs ; *** significatif au seuil de 1% d'erreurs.  |                                  |                            |         |             |                           |         |             |                           |         |             |                            |         |            |

### **III. Environnement scolaire et aspirations : quel sens donner à la relation ?**

Les élèves ont des aspirations plus élevées, toutes choses égales par ailleurs, dans les établissements de composition sociale favorisée. Que ce soit en terme de durée envisagée et/ou en terme de projet « qualitatif » à l'entrée des filières diversifiées de l'enseignement supérieur.

Nous avons constaté à travers la section II, que les facteurs écologiques à l'origine des aspirations scolaires des lycéens de terminale générales et technologiques peuvent avoir des origines diverses. En effet, même si la mesure n'est pas toujours optimale, deux effets du contexte ont été quantifiés : un effet de l'offre de formation supérieure, appréhendée à travers la présence de classe préparatoire dans le lycée et la composition sociale de l'établissement fréquenté. Ce deuxième effet, certes atténué du fait de la localisation des CPGE dans les établissements typés socialement, demeure significatif. Il est lié aux différences d'aspirations entre élèves aussi bien en matière de durée d'études envisagées qu'en matière de type de cursus envisagé.

Un tel constat, avant de tenter d'en chercher les origines, implique de se poser une question importante, celle de la causalité liée à cette relation. Ces aspirations sont-elles le résultat de la fréquentation d'un lycée, avec son contexte institutionnel, ses enseignants, ses élèves ou étaient-elles déjà présentes en amont de l'entrée dans le lycée ?

En effet, les aspirations plus élevées constatées toutes choses égales par ailleurs dans les établissements de type favorisé par exemple, peuvent être la cause du choix d'un établissement donné, qui fait que les élèves les plus ambitieux, non seulement choisissent les établissements les plus favorisés, ou ayant une offre de CPGE quand ils souhaitent s'y orienter après le baccalauréat, mais ce faisant, ils contribuent à accentuer son caractère « typé » socialement. Ainsi, si les aspirations plus élevées sont présentes toutes choses égales par ailleurs en amont de l'entrée dans les établissements favorisés, on ne peut pas conclure à un effet du contexte « agissant » sur les attitudes des élèves. Les données du Panel nous

permettent en partie d'envisager les aspirations en amont de l'entrée au lycée afin de tenter de répondre à cette question.

## **1. Une réponse à partir des données du panel 95 de la DEP**

En effet, pour tenter de répondre à cette question, si les données dont nous disposons permettent difficilement de conclure de façon très sûre, elles permettent cependant de contrôler d'une façon imparfaite les aspirations en amont du lycée.

### *Comment appréhender cette question ?*

En effet, pour savoir si les aspirations ont été influencées la fréquentation des différents types d'établissements d'enseignement secondaires ou si au contraire elles en sont à l'origine, il faudrait disposer de deux éléments supplémentaires :

- L'information concernant les aspirations en amont de l'entrée au lycée, ou même au collège.
- Savoir si le choix de l'établissement s'est fait ou non dans le but d'assurer la bonne réalisation d'aspirations de départ.

Après avoir contrôlé au moins un de ces deux aspects, si une partie de l'effet net du contexte perdure, on ne pourrait que conclure à un effet propre de l'établissement, de sa composition, et de son fonctionnement *agissant* sur les aspirations, et attribuer ainsi un sens causal à la relation entre environnement scolaire et aspirations.

Pour cela, une des qualités des données du panel est qu'elles retracent le parcours des élèves depuis l'entrée dans l'enseignement secondaire par le biais d'informations systématiquement récoltées annuellement et par le biais d'interrogations successives.

***Les indicateurs utilisés***

Les élèves n'ont été personnellement interrogés sur leurs représentations d'avenir qu'en 2002 où ce sont les représentations au moment de l'enquête qui sont mesurées et non celle avant l'entrée au lycée. Par contre, en 1998, lors de la 3<sup>ème</sup> année du collège pour ces élèves n'ayant pas redoublé depuis 1995, leurs parents ont été interrogés et particulièrement sur leurs aspirations scolaires concernant leur enfant. En faisant l'hypothèse d'une transmission des aspirations des familles aux enfants et en considérant que le choix de l'établissement a été pour ces élèves en partie le fait de leurs parents, on peut donc tenter de contrôler les aspirations en amont de l'entrée au lycée à travers quelques indicateurs issus de l'enquête « Famille 98 » :

- **Le choix du collège** et notamment la raison de ce choix : à savoir le fait qu'il soit déclaré par les familles comme ayant été fait afin d'assurer de meilleures conditions de réussite pour leur enfant. L'enquête ayant eu lieu alors que les élèves sont au collège, on interroge les familles, à ce moment-là, sur le choix du collège en amont et non pas sur le choix du lycée futur. Cependant, si nous avons choisi cet indicateur, c'est qu'il dénote un certain caractère « stratégique » des familles. S'ils déclarent avoir choisi le collège parce qu'« il obtient les meilleurs résultats », plutôt que parce qu'il « est le plus proche du domicile » ou encore parce qu'il « offre un internat », on peut penser que leur intervention dans le choix du lycée, s'il y en a une se ferait aussi en vue de la réussite. Finalement, cette première variable n'exerce pas d'influence sur les aspirations des élèves à part à l'entrée à l'université où elle exerce un effet négatif. (modèle 17 ; tableau 43)



▪ **Les aspirations scolaires des parents en 1998, à savoir :**

- le fait de viser, parmi les différents diplômes d'enseignement secondaires possibles, le baccalauréat scientifique spécifiquement<sup>1</sup>, au moment où l'élève est en 4<sup>ème</sup>. Cette variable est la plus directement liée aux différentes aspirations des élèves
- Le fait de considérer comme diplôme utile sur le marché du travail « un diplôme d'enseignement supérieur »<sup>2</sup>. Cette variable atteste, même si le détail n'est pas très fin et ne marque pas les préférences à l'égard des différents types de diplômes d'enseignement supérieur, elle atteste cependant d'un niveau relativement élevé des familles puisqu'il s'agit de la modalité la plus élevée. Elle atteste d'un sentiment d'utilité à l'égard des études par les familles. Cette variable exerce également un impact significatif « toutes choses égales par ailleurs » sur les aspirations scolaires des élèves en terminale. (tableau 43)

Les aspirations des parents 4 ans avant l'enquête Jeunes 2002, sont liées aux aspirations des élèves de terminales générales et technologiques et cela « toutes choses égales par ailleurs » (modèles 14 à 17, tableau 43).

Qu'en est-il de la robustesse de l'effet du contexte de scolarisation sur les aspirations en amont de la fréquentation de lycée ayant été introduites dans les modèles ?

---

<sup>1</sup> L'intitulé de la question était le suivant : « Dans les années qui viennent, quelle orientation envisagez-vous pour votre enfant ? » et les modalités proposées les suivantes : « VOUS NE SAVEZ PAS ENCORE » ; « ENTRER TOUT DE SUITE DANS LA VIE ACTIVE » « ENTRER EN APPRENTISSAGE » « PREPARER UN CAP OU UN BEP » ; « PREPARER UN BACCALAUREAT » ; « PROFESSIONNEL » ; « PREPARER UN BACCALAUREAT TECHNOLOGIQUE » ; « PREPARER UN BACCALAUREAT GENERAL QUELLE QUE SOIT LA SERIE » « PREPARER UN BACCALAUREAT LITTERAIRE » ; « PREPARER UN BACCALAUREAT ECONOMIQUE ET SOCIAL » ; « PREPARER UN BACCALAUREAT SCIENTIFIQUE ».

<sup>2</sup> L'intitulé de la question était le suivant : « A votre avis, quel diplôme est le plus utile pour trouver un emploi ? » et les modalités proposées les suivantes : « AUCUN » « UN CAP OU UN BEP » ; « UN BACCALAUREAT PROFESSIONNEL » ; « UN BACCALAUREAT GENERAL » ; « UN BACCALAUREAT TECHNOLOGIQUE » ; « UN DIPLOME D'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR » « VOUS NE SAVEZ PAS »

## **2. L'effet de l'environnement scolaire demeure significatif au-delà des aspirations en amont**

Les modèles 14 à 17 présentent une série de régressions logistiques prédisant les aspirations des élèves de terminales générales et technologiques à aller en CPGE, en BTS, en IUT ou à l'université. Concrètement, il s'agit des modèles 10 à 13 où ont été introduits les aspirations à l'entrée au lycée par l'intermédiaire des indicateurs décrits ci-avant.

Si ces variables, et plus précisément celles concernant les aspirations des parents, ont un impact significatif, le fait de les introduire dans les modèles ne réduit quasiment pas l'effet de la composition sociale des établissements sur les aspirations des élèves.

Les aspirations familiales en amont de l'entrée au lycée semblent avoir un effet indépendant de celui du contexte et même de celui de l'origine sociale. En effet, en comparant le modèle 11, sur la probabilité d'envisager une classe préparatoire, au modèle 9 et au modèle 10, par exemple on remarque une stabilité des coefficients et des seuils de significativité associés aux variables expliquant cette aspiration spécifique. Les modèles prédisant les souhaits d'entreprendre les autres cursus se comportent de la même manière.

Ce constat nous permet de conclure, qu'il semblerait que le contexte ait un effet de nature causale sur les aspirations des élèves et leurs choix d'orientation.

Rappelons que si à niveau scolaire, origine sociale et ethnique, âge et sexe contrôlés, un élève a d'autant plus de chances d'aspirer à aller en CPGE ou à vouloir faire des études longues qu'il est scolarisé dans un lycée de type favorisé, cet effet est, au vu du contrôle des aspirations à l'entrée au lycée, dû à la fréquentation de ce dernier.

On peut donc se demander 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? (Modèle 10) Et pourquoi, d'une manière plus générale, les jeunes scolarisés dans ce type d'établissement envisagent un niveau d'études supérieures plus élevé que les lycéens fréquentant un établissement au recrutement plus populaire ?

Les travaux anglo-saxons mentionnés dans le chapitre 3 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 développer des aspirations plus élevées en raison d'un phénomène d'émulation ou d'effet de pairs (*peer effects*) dû au caractère normatif du groupe de pairs.

Ce niveau d'aspiration différencié des élèves selon la fréquentation de leur établissement pourrait également s'expliquer par des différences au niveau du corps enseignant. Les professeurs des établissements à forte concentration d'élèves favorisés peuvent, soit présenter des caractéristiques particulières ou soit y développer des pratiques pédagogiques et d'information différentes. Ils pourraient aussi développer des attentes supérieures, ce qui jouerait, tel l'effet Pygmalion, sur les aspirations des élèves.

Les données mobilisées jusqu'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 d'envisager des études supérieures de nature et de durée différentes. Elles permettent cependant d'explorer la question du rôle des acteurs de l'environnement scolaire en terminale. Cette question sera explorée dans la prochaine question.

## IV. Le rôle des acteurs et de l'information en terminale :

### 1. Ce que l'on peut dire à partir de l'enquête « Jeunes 2002 » :

Les données du Panel et de l'enquête « jeunes 2002 » comportent peu d'indicateurs concernant les acteurs de l'environnement au moment de la prise de décision d'orientation dans l'enseignement supérieur.

Principalement 3 variables ont retenu notre attention et concernent les conversations sur l'orientation déclarées par le jeune au moment de l'enquête entre autres avec sa famille, ses enseignants et ses copains.

**Pour la famille et les copains**, on a déjà souligné le fait que ces variables sont mentionnées par près de 95% des élèves, du fait de la formulation assez vague de la question : « Avez-vous l'occasion de parler de votre orientation après le baccalauréat avec... » (tableau 44). Il ne leur est pas demandé pas si les conversations jouent un rôle informatif, par exemple. **De fait, les élèves se différencient peu et déclarent quasi-unaniment avoir parlé d'orientation avec leur famille et avec leurs copains. Ceci indique cependant que les élèves de terminale sont très préoccupés par leur avenir scolaire et en parlent autour d'eux.** Ce qui peut supposer également l'influence d'acteurs du contexte scolaire comme ayant sans doute également une importance sur les choix tant au niveau des conversations que par leur rôle informatif, nous le verrons à travers les réponses à l'enquête SUP1.

Tableau 44 : répartition des élèves du panel selon leurs conversations sur l'orientation

| <i>Avez-vous l'occasion de parler de votre orientation après le baccalauréat avec vos... ?</i> | Fréquence | Pourcentage | Total (100%) |
|--|-----------|-------------|--------------|
| parents  | 4772      | 94.72       | 5038         |
| copains  | 4763      | 94.54       | 5038         |
| professeurs  | 3568      | 70.82       | 5038         |

Source : Panel d'élèves du second degré recrutés en 1995, enquête « Jeunes 2002 » (DEP)

L'omniprésence de la famille dans les discussions autour de l'orientation explique également en partie les différences constatées selon l'origine sociale. Chaque élève parlant avec sa famille fait ensuite des choix plus ou moins marqués par son origine sociale. De même, à un âge où les jeunes s'indépendantisent par rapport à leur famille du point de vue de leurs opinions ou de leurs valeurs, les parents restent un interlocuteur très présent dans la vie des lycéens, surtout en ce qui concerne leurs choix d'orientation.

Rappelons toutefois le profil spécifique de cette population, qui n'a pas redoublé depuis l'entrée en 6<sup>ème</sup>, et qui doit, de fait, avoir développé un rapport aux études très important. L'examen des fréquences de ces « conversations sur l'orientation » (tableau 44) par niveau de résultats au baccalauréat montre que ce sont les élèves les meilleurs qui semblent le plus fréquemment parler de leur orientation et à tous les interlocuteurs. Quoiqu'il en soit, on constate, aussi que même si le lien est de faible intensité, le fait de parler orientation avec les copains ou la famille est plus fréquent dans certains milieux que d'autres.

Ces choix seraient-ils ensuite plus ou moins nuancés ou renforcés par le contexte qu'ils fréquentent à travers les interactions avec les enseignants et les camarades ? On peut du moins en faire l'hypothèse à l'instar des travaux menés par Thupp (1997) et Wilkinson et al. (2002). Dans ces travaux, l'effet de la composition sociale des établissements exercerait son influence, certes sur la réussite, via des processus divers que nous avons mentionnés dans le chapitre 3 et que nous rappelons brièvement ici. Les enseignants y auraient des représentations et des pratiques différentes selon les contextes, les pairs créeraient un climat plus propice aux apprentissages et auraient un rôle normatif sur les attitudes telles que les aspirations.

Si nous disposons d'une question concernant les conversations sur l'orientation avec les copains, on ne peut cependant rien conclure sur les effets du groupe de pairs vu que la distinction n'est pas faite entre les camarades et les amis extérieurs à l'école. C'est sans doute en partie pour cela que les élèves de terminales déclarent parler d'orientation avec leurs copains de façon quasi unanime, camarades *et* amis extérieurs à l'établissement. De même, même si cette distinction sera possible à travers les données de l'enquête que nous avons menée chez les étudiants (l'enquête SUP1), pour vraiment appréhender les effets de pairs il faudrait un dispositif empirique de toute autre nature, à savoir des variables agrégées au niveau de l'établissement ou de la classe telles que le degré d'aspiration moyen des élèves. Il

faudrait également, le cas échéant, en appréhender le lien avec les aspirations individuelles toutes choses égales par ailleurs à travers l'utilisation de modèles multiniveaux. Les données dont nous disposons ne nous permettent malheureusement que d'explorer, de façon imparfaite, certaines de ces questions après avoir mis en évidence un effet contextuel robuste, ce qui consistait en l'objectif premier de ce travail.

**Concernant le rôle de l'enseignant**, ou du moins le fait de parler ou non d'orientation avec lui et, en conséquence, on peut le supposer, de bénéficier de ses conseils et d'informations spécifiques, les élèves sont en terminales moins unanimes. Ils sont 70% à déclarer avoir parlé d'orientation avec leur(s) professeur(s). Ces conversations ont-elles un impact significatif sur les choix d'orientation dans l'enseignement supérieur ?

Il est possible d'ajouter cette variable aux modèles explicatifs des aspirations. Il semble à la lecture de ces modèles (modèles 18 à 21 ; tableau 46) que toutes choses égales par ailleurs, les conversations avec les enseignants ont un impact significatif sur les différentes aspirations des élèves de terminales. Les conversations sur l'orientation ont, entre autres, un effet positif sur le fait d'aspirer à une CPGE ou à un BTS et un effet négatif sur le fait d'aspirer à l'université. Tout ce passe comme si les enseignants avec qui les élèves parlent de leur orientation déconseillaient l'orientation à l'université ou comme si les élèves aspirants à l'université ont tendance toutes choses égales par ailleurs à ne pas parler d'orientation avec leurs enseignants.

Cet impact ne semble pas affecter l'effet du contexte sur ces mêmes aspirations puisque les coefficients et les seuils de significativités des variables contextuelles n'ont pas été diminués par l'ajout de ces variables comme cela aurait pu être le cas si l'effet des variables était lié. **Le rôle de l'enseignant semble donc être indépendant du contexte scolaire comme le montrent également les analyses tabulées** (tableau 45).

Toutefois, il s'agit du fait d'avoir des conversations avec les enseignants qui ne semble pas lié avec la composition sociale des établissements et non leurs conseils et la pertinence ou le caractère typé de celui-ci. En effet, si on peut conclure que les conversations sur l'avenir avec les enseignants sont liées avec les aspirations mais qu'elles se sont pas plus fréquentes dans un contexte qu'un autre, **nos données ne nous permettent cependant pas de savoir si**

**ces conversations sont de nature différente selon les contextes et si les enseignants ne sont pas davantage enclins à conseiller ou à parler des BTS dans les établissements défavorisés et de CPGE dans les contextes favorisés et ainsi participer à une partie de l'effet contextuel.** Tout ce qu'on peut affirmer c'est que les élèves parlant avec leurs enseignants d'orientation aspirent plus fréquemment, et cela, quel que soit leur niveau scolaire, leurs caractéristiques individuelles et leur contexte de scolarisation.

Ces premiers constats permettent conclure que les acteurs du contexte que sont les enseignants jouent un rôle d'information effectif, ce rôle joué par les enseignants semble ne pas être significativement plus fréquent dans des types d'établissements plutôt que d'autres. Par contre, cet impact des conversations avec les enseignants fait des enseignants un « significant other », nous ne sauront cependant dire qu'il contribue à expliquer les effets de la composition sociale des établissements puisque nous ne sommes pas en mesure d'affirmer que cette action des enseignants est de qualité différente selon les contextes.

Pour finir ce chapitre, concernant cette question de l'information, l'enquête SUP1 que nous avons menée auprès des étudiants revient sur les acteurs qui ont pu avoir une importance sur leur prise de décision. Elle comporte en effet 2 questions permettant d'avoir un peu plus d'éléments de compréhension sur la nature de l'information et des différentes sources d'information, qui ont, d'après les déclarations des étudiants été influentes pour réaliser leur choix d'orientation. Ce retour en arrière des étudiants sur l'information reçue en terminale sera l'objet de la dernière sous-section de ce chapitre

**Tableau 45 : répartitions des élèves selon les conversations avec l'entourage et ses caractéristiques individuelles et celles du contexte qu'il fréquente**

| <i>Avez-vous l'occasion de parler de votre orientation après le baccalauréat avec...? (%)</i>   | <b>profs</b> | <b>copains</b> | <b>parents</b> |
|---|--------------|----------------|----------------|
| <b>Type d'établissement fréquenté</b>   |              |                |                |
| favorisé  | 69,3         | 96,1           | 96,7           |
| non typé  | 71,1         | 94,6           | 95,2           |
| défavorisé  | 71,8         | 91,9           | 89,3           |
| sign (khi-deux)   | <b>ns</b>    | <b>***</b>     | <b>***</b>     |
| intensité de la relation (V de Cramer)  |              | 0,05           | 0,09           |
| <b>niveau de résultat au baccalauréat</b>   |              |                |                |
| pas bac   | 55,7         | 87,6           | 87,7           |
| bac sans mention  | 66,8         | 93,8           | 94,0           |
| mention AB  | 77,4         | 96,4           | 97,2           |
| mention B   | 83,3         | 98             | 98,0           |
| mention TB  | 89,3         | 98,2           | 98,9           |
| sign (khi-deux)   | <b>***</b>   | <b>***</b>     | <b>***</b>     |
| intensité de la relation (V de Cramer)  | 0,18         | 0,14           | 0,16           |
| <b>Etudes supérieures envisagées</b>  |              |                |                |
| UNIV  | 63,2         | 97,1           | 97,5           |
| IUT   | 71,6         | 96,7           | 97,7           |
| BTS   | 74,8         | 95,3           | 94,5           |
| CPGE  | 85,3         | 97,9           | 97,9           |
| ne sais pas   | 48,1         | 100            | 94,4           |
| intensité de la relation (V de Cramer)  | 0,14         | 0,05           | 0,07           |
| sign (khi-deux)   | <b>***</b>   | <b>*</b>       | <b>***</b>     |
| <b>Série de baccalauréat</b>  |              |                |                |
| L   | 70,8         | 94,01          | 94             |
| ES  | 67,7         | 94,35          | 95,6           |
| S   | 71,2         | 96,4           | 96,6           |
| Techno  | 73,7         | 90,9           | 90             |
| sign (khi-deux)   | <b>**</b>    | <b>***</b>     | <b>***</b>     |
| intensité de la relation (V de Cramer)  | 0,04         | 0,09           | 0,11           |
| <b>Origine sociale</b>  |              |                |                |
| favorisée   | 71,6         | 96,2           | 97,4           |
| moyenne   | 70,5         | 93,8           | 94,7           |
| défavorisée   | 70,6         | 93,9           | 91,6           |
| intensité de la relation (V de Cramer)  |              | 0,05           | 0,09           |
| sign (khi-deux)   | <b>ns</b>    | <b>***</b>     | <b>***</b>     |
| <b>% total</b>  | 70,8         | 94,5           | 94,7           |
| <b>total (effectifs)</b>  | 3568         | 4763           | 4772           |
| Le <b>V</b> de <b>Cramer</b> mesure l'intensité de la relation entre deux variables qualitatives, sans en indiquer le sens. il varie de 0 (absence de liaison) à 1 (liaison fonctionnelle). |              |                |                |



**Tableau 46 : Modèles (18 à 21) : prédictions de la probabilité d'envisager une CPGE ou un BTS ou un IUT ou UNIV (comparaisons)**

| variables dichotomiques =>                               |                                  | P. CPGE = 0,13<br>(modèle 18) |         |             | P. BTS = 0,15<br>(modèle 19) |         |             | P. IUT = 0,13<br>(modèle 20) |         |             | P. UNIV = 0,39<br>(modèle 21) |         |            |
|--|----------------------------------|-------------------------------|---------|-------------|------------------------------|---------|-------------|------------------------------|---------|-------------|-------------------------------|---------|------------|
| REF.   | ACTIVE                           | coeff.                        | signif. | Odds Ratio  | Coeff.                       | signif. | Odds Ratio  | coeff.                       | signif. | Odds Ratio  | coeff.                        | signif. | Odds Ratio |
| constante  |                                  | 3,99                          | ***     |             | -1,9                         | ***     |             | -1,2                         | ***     |             | -0,52                         | ***     |            |
| <b>caractéristiques scolaires</b>                        |                                  |                               |         |             |                              |         |             |                              |         |             |                               |         |            |
| Niveau de résultat au bac 2002                           |                                  |                               |         |             |                              |         |             |                              |         |             |                               |         |            |
| Pas bac  | Bac sans mention                 |                               | ns      |             | -0,32                        | **      | <b>0,72</b> |                              | ns      |             | 0,27                          | ***     | 1,29       |
|  | Mention AB                       | 1,6                           | ***     | 4,9         | -0,67                        | ***     | 0,5         |                              | ns      |             |                               | ns      |            |
|  | Mention B                        | 2,66                          | ***     | 12,9        | -1,35                        | ***     | 0,26        | 0,69                         | ***     | 0,49        | -0,36                         | ***     | 0,68       |
|  | Mention TB                       | <b>3,27</b>                   | ***     | 26,45       |                              | ns      |             | -2,62                        | ***     | 0,07        | -1,06                         | ***     | 0,33       |
| Série de bac   |                                  |                               |         |             |                              |         |             |                              |         |             |                               |         |            |
| Bac ES   | L                                |                               | ns      |             |                              | ns      |             | -1,71                        | ***     | 0,18        | 0,37                          | ***     | 0,84       |
|  | S                                | 0,94                          | ***     | <b>2,56</b> | -0,57                        | ***     | <b>0,56</b> |                              | ns      |             | -0,17                         | **      | 0,84       |
|  | Technologique                    | <b>-1,02</b>                  | ***     | <b>0,35</b> | 2,11                         | ***     | <b>8,2</b>  | 0,23                         | **      | 0,74        | -2,11                         | ***     | 0,12       |
| <b>caractéristiques sociodémographiques</b>              |                                  |                               |         |             |                              |         |             |                              |         |             |                               |         |            |
| Age en Terminale   |                                  |                               |         |             |                              |         |             |                              |         |             |                               |         |            |
| 18 ans   | 17 ans et moins                  | 0,42                          | ***     | 1,53        |                              | ns      |             |                              | ns      |             |                               | ns      |            |
|  | 19 ans et plus                   | -1,3                          | **      |             |                              | ns      |             |                              | ns      |             | 0,38                          | **      | 1,48       |
| Fille  |                                  | -0,59                         | ***     | 0,56        |                              | ns      |             | 0,8                          | ***     | 0,44        | 0,59                          | ***     |            |
| Origine sociale :  |                                  |                               |         |             |                              |         |             |                              |         |             |                               |         |            |
| origine sociale "moyenne"                                | Origine sociale favorisée        | 0,42                          | ***     | <b>1,53</b> | -27                          | *       | <b>0,75</b> | -0,35                        | ****    | <b>0,7</b>  |                               | ns      |            |
|  | origine sociale défavorisée      | -0,27                         | *       | 0,76        |                              | ns      |             |                              | ns      |             |                               | ns      |            |
| Origine migratoire:                                      |                                  |                               |         |             |                              |         |             |                              |         |             |                               |         |            |
| Français   | français d'origine étrangère     |                               | ns      |             |                              | ns      |             |                              | ns      |             |                               | ns      |            |
|  | étranger                         |                               | ns      |             |                              | ns      |             |                              | ns      |             | 0,9                           | ***     | 1,82       |
| <b>Caractéristiques du contexte scolaire</b>             |                                  |                               |         |             |                              |         |             |                              |         |             |                               |         |            |
| Composition sociale de l'établissement                   |                                  |                               |         |             |                              |         |             |                              |         |             |                               |         |            |
| Etablissement non typé socialement                       | Etablissement de type favorisé   | 0,42                          | **      | <b>1,5</b>  | -0,45                        | ***     | <b>0,63</b> | <b>-0,47</b>                 | ***     | <b>0,62</b> |                               | ns      |            |
|  | Etablissement de type défavorisé | <b>-0,35</b>                  | ns      |             |                              | ns      |             |                              |         |             |                               | ns      |            |
| <b>rôle d'information des acteurs de l'environnement</b> |                                  |                               |         |             |                              |         |             |                              |         |             |                               |         |            |
| conversation enseignants                                 |                                  | 0,35                          | ***     | <b>2,1</b>  | 0,3                          | ***     | 1,35        |                              | ns      |             | -0,14                         | **      | 0,9        |
| conversation cop   |                                  |                               | ns      |             |                              | ns      |             | 0,38                         | ***     | 1,47        |                               | ns      |            |
| <b>D de Sommers</b>                                      |                                  | 0,707                         |         |             | 0,634                        |         |             | 0,39                         |         |             | 0,426                         |         |            |

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'élève est significatif avec moins de 1% d'erreurs. 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 quelque soit le type d'établissement (favorisé ou non) (modèle 18)

\* significatif au seuil de 10% d'erreurs ; \*\* significatif au seuil de 5% d'erreurs ; \*\*\* significatif au seuil de 1% d'erreurs.

## **2. Les enseignements de l'enquête sup1 : Quelle information ? Pour Qui ? Dans quel contexte ?**

Avant de commencer cette brève partie descriptive de l'information déclarée utile à la décision par les étudiants de l'enquête SUP1, rappelons que l'enquête SUP a été réalisée dans le but de considérer les aspirations des étudiants dans les différents types de formations d'enseignement supérieur et non pour appréhender des effets contextuels en amont de l'entrée dans l'enseignement supérieur.

De ce fait, elle a concerné une population d'étudiants de l'enseignement supérieur qui étaient répartis dans une multitude d'établissements d'enseignement secondaire publics et privés. Les étudiants de cette enquête viennent en effet de 241 établissements différents, dans 152 villes différentes et de 48 départements (Dom-Tom compris) ou pays différents. Le nom de l'établissement d'origine a été demandé aux étudiants à partir de cette information, et après avoir associé ce nom au numéro d'identifiant national de chaque établissement, nous avons pu apparier ce fichier avec la typologie des établissements construite à partir de IPES. C'est la mesure qui nous a paru la plus pertinente pour caractériser le contexte d'origine des 1216 étudiants de cette enquête venant d'horizons divers.

Quoi qu'il en soit les réponses de ces étudiants nous permettent de préciser les constats faits précédemment sur l'information en terminale.

### ***Le « significant other », à l'école ?***

L'enquête SUP comporte une question sur l'information dont ont bénéficié les étudiants pour élaborer leur choix d'orientation :

« Comment vous êtes-vous informé(e) pour élaborer vos vœux d'orientation ? » (Plusieurs réponses possibles)

01.  Parents
02.  Frères et sœurs (ou famille proche)
03.  Amis (extérieurs au lycée)
04.  Camarades (de classe ou du lycée)
05.  Professeurs
06.  Auto-documentation (revues, internet, magazines, ...)
07.  Salons, forums, visites lors de journées portes ouvertes
08.  Rencontre avec des professionnels
09.  Conseillers d'orientation
10.  Autre personnel de votre lycée (Vie scolaire, documentaliste, ...)

→ Quelle a été, parmi ces sources d'information la plus utile pour votre choix ? |\_|\_|\_| (indiquez le numéro)

Cette question permet de distinguer les sources d'information internes à l'institution et celles extérieures et de quantifier le poids respectif de chacune des sources de façon globale et aussi de voir les sources d'information les plus fréquemment citées comme utiles par les lycéens.

Parmi les sources d'information en terminale, c'est l'auto-documentation ainsi que les salons, puis les enseignants et les conseillers d'orientation qui ont été les plus cités par les étudiants comme source d'information pertinente loin devant la famille et les pairs (figure 18).

Ceci révèle deux choses :

- une certaine autonomie dans la recherche d'informations de la part des élèves de terminale.
- une part plus importante de l'information officielle et des acteurs des établissements que du rôle de la famille. En effet, les enseignants sont cités par près d'un étudiant sur 2.

L'ordre n'est pas perturbé lorsqu'on demande aux étudiants de préciser la source d'information la plus utile (figure 19). C'est l'auto-documentation ainsi que les salons qui ont été les sources d'information les plus déterminantes pour ces étudiants dans leur choix d'orientation suivi directement par les enseignants.

En dehors de l'auto-documentation et des salons, on constate que les premiers acteurs de l'information les plus fréquemment cités mais aussi les plus fréquemment désignés a posteriori comme ayant été à la source de l'information la plus utile pour faire son choix d'orientation par les étudiants. Ils arrivent avant les conseillers d'orientation et bien avant la famille puisque les parents ne sont désignés comme ayant été une source d'information par seulement 24% des étudiants et cette information a été citée comme la plus utile que par 6% des étudiants en général. Cette proportion est plus importante pour les étudiants originaires des établissements de type favorisés (figure). Tout se passe comme si les parents étaient d'autant plus pertinents pour les élèves qu'ils sont d'origine sociale favorisée, ce qui corrobore avec les constats faits à partir des données du panel.

Les enseignants sont donc les premiers acteurs de l'environnement des lycéens au moment de la prise de décision de l'orientation ; les conseillers d'orientation quant à eux sont jugés comme étant la source d'information la plus utile par seulement 9% des étudiants interrogés.

Etant donné que les amis et la famille se classent comme les dernières sources d'information et a fortiori d'information utile, nous tirons des réponses à cette question, qu'en dehors de l'auto-documentation, qui sans doute est marquée elle aussi de biais sociaux et scolaires, le « significant other » du moins du point de vu informatif se situe à l'école, et est souvent l'enseignant.

### ***Le faible rôle déclaré des pairs***

En effet, si le « *significant other* », ou du moins l'adulte pertinent semble se retrouver en la personne de l'enseignant puis du conseiller d'orientation, jugé globalement plus « utile » d'un point de vu informatif que les parents, les pairs sont très peu fréquemment cités comme source d'information décisive et se classent en avant-dernière position parmi les sources d'information. Quoiqu'il en soit s'ils semble que leur information n'est pas utile, les pairs sont cités par près d'un quart des étudiants parmi les sources d'informations mobilisées. Les pairs semblent donc constituer également un interlocuteur aussi important que les parents et plus fréquemment cité que les frères et sœurs. Mais au final, s'ils constituent une source

d'information non négligeable, elle est finalement jugée comme la plus utile par seulement 3% des étudiants interrogés.

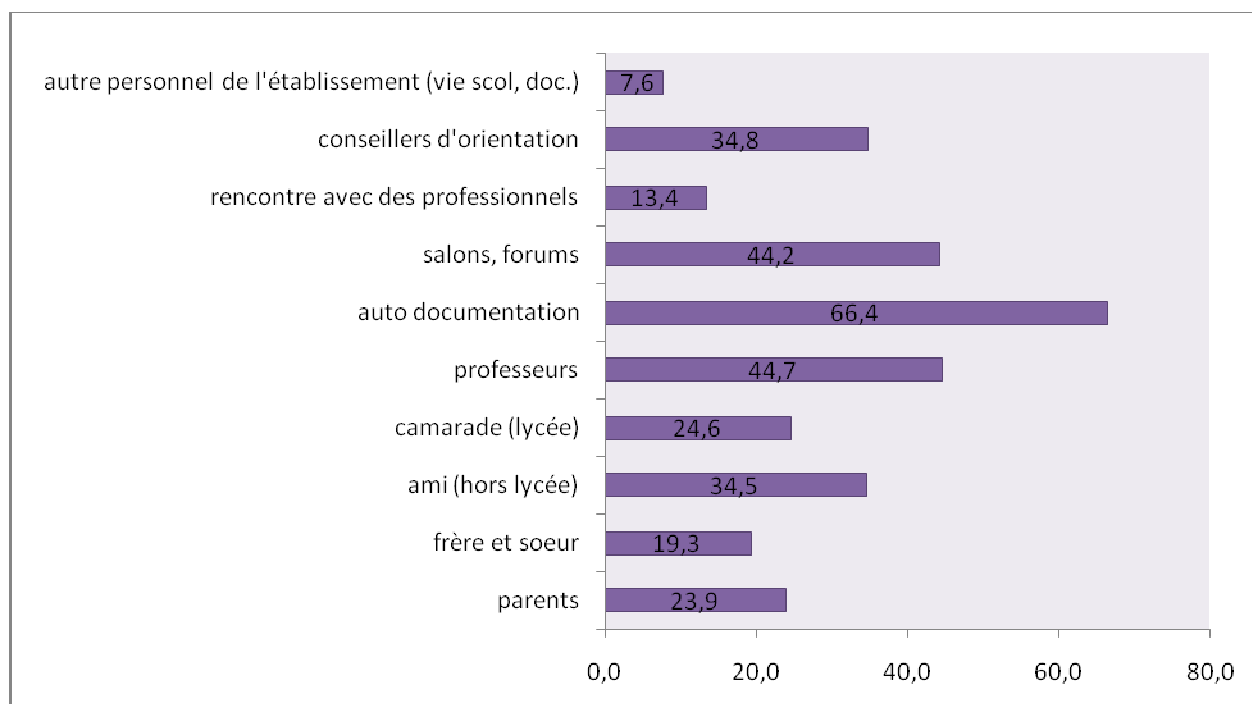
***Quelle information dans quels contextes et pour quels choix ?***

Enfin, au vu de ces constats, on peut conclure que les adolescents semblent être assez indépendants concernant leur recherche d'information et leur prise de décision, les acteurs de l'environnement scolaire, dont les enseignants et les pairs dans un degré moindre semblent être à l'origine de davantage d'information que la famille qui elle a un rôle plus décisif dans les milieux favorisés. D'un point de vue quantitatif, il ne faut donc pas négliger le rôle des enseignants et celui des pairs dans la formation des choix scolaires à l'entrée dans l'enseignement supérieur. D'un point de vue quantitatif également, les fréquences constatées selon les types d'établissements d'origine ne semblent affecter que très peu la variation des sources d'information pour les élèves. (Figure 20).

Par contre compte tenu de l'orientation effective des étudiants on remarque a posteriori que les enseignants semblent avoir davantage fourni l'information pour les étudiants de prépas et de BTS et que les futurs universitaires au sens large du terme (Université et DUT) ont été davantage autonome dans leur recherche.

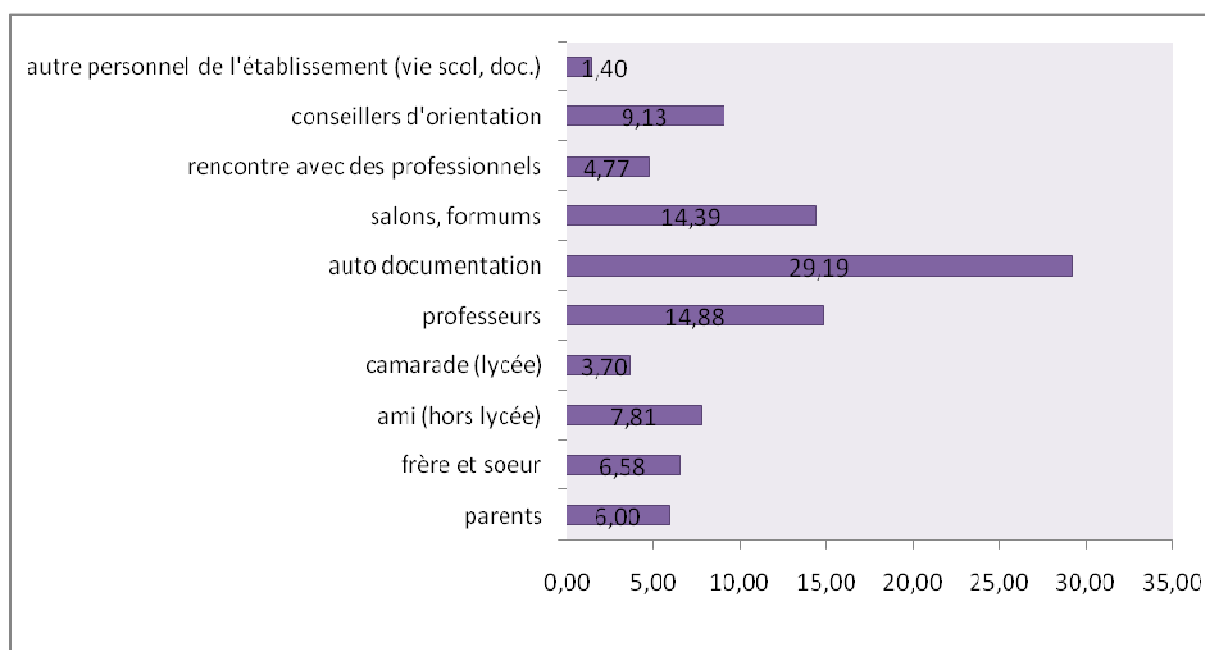
Au terme de cette analyse, qui confirme les conclusions tirées des données du panel, on ne note pas de différences contextuelles en terme de fréquence d'information par les enseignants ni par les pairs. Ces acteurs de l'environnement semblent néanmoins être à la source d'une bonne partie du capital informationnel des lycéens. Nos différentes sources de données ne peuvent que nous permettre de conclure à un rôle sans doute non négligeable des acteurs de l'environnement dont on ne sait pas distinguer la nature qualitative. La question de la nature et de la qualité de l'information obtenue dans les différents contextes, puisqu'elle semble quantitativement indifférenciée, reste ouverte et sera l'enjeu de travaux ultérieurs pour déceler l'origine des effets contextuels mis en évidence dans ce travail.

Figure 18 : différentes sources d'informations citées par les étudiants (%)



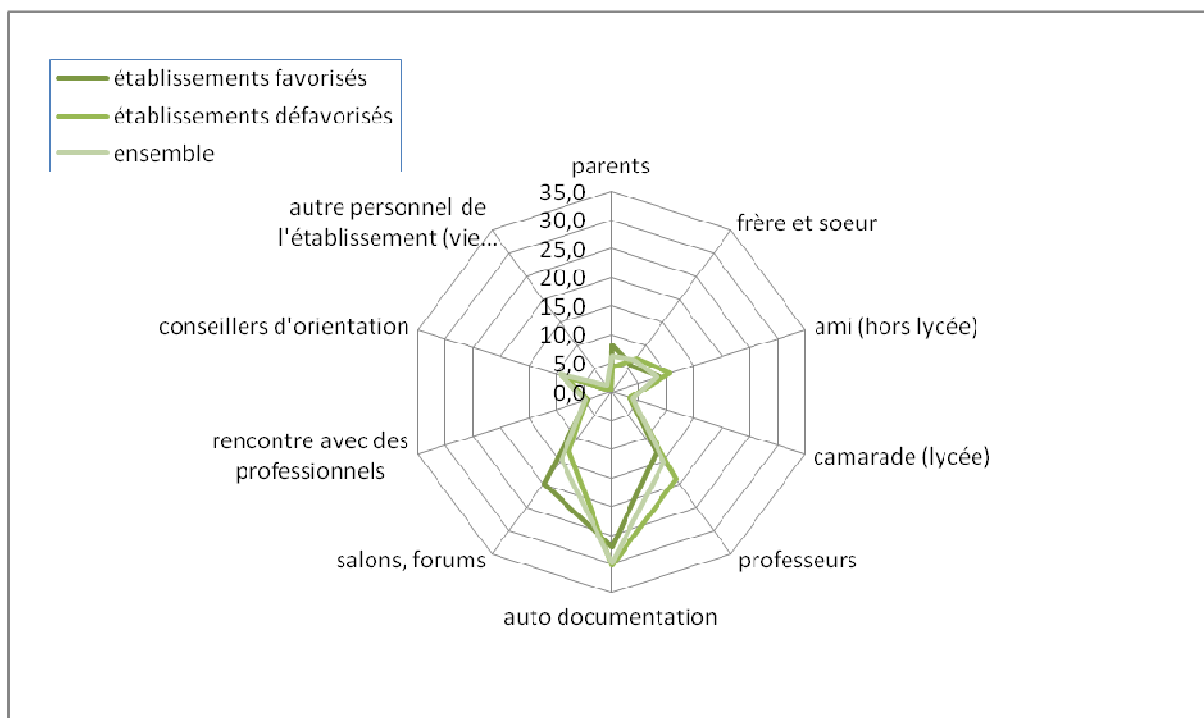
Source : Enquête SUP1.

Figure 19 : Principale source d'information citée par les étudiants (%)



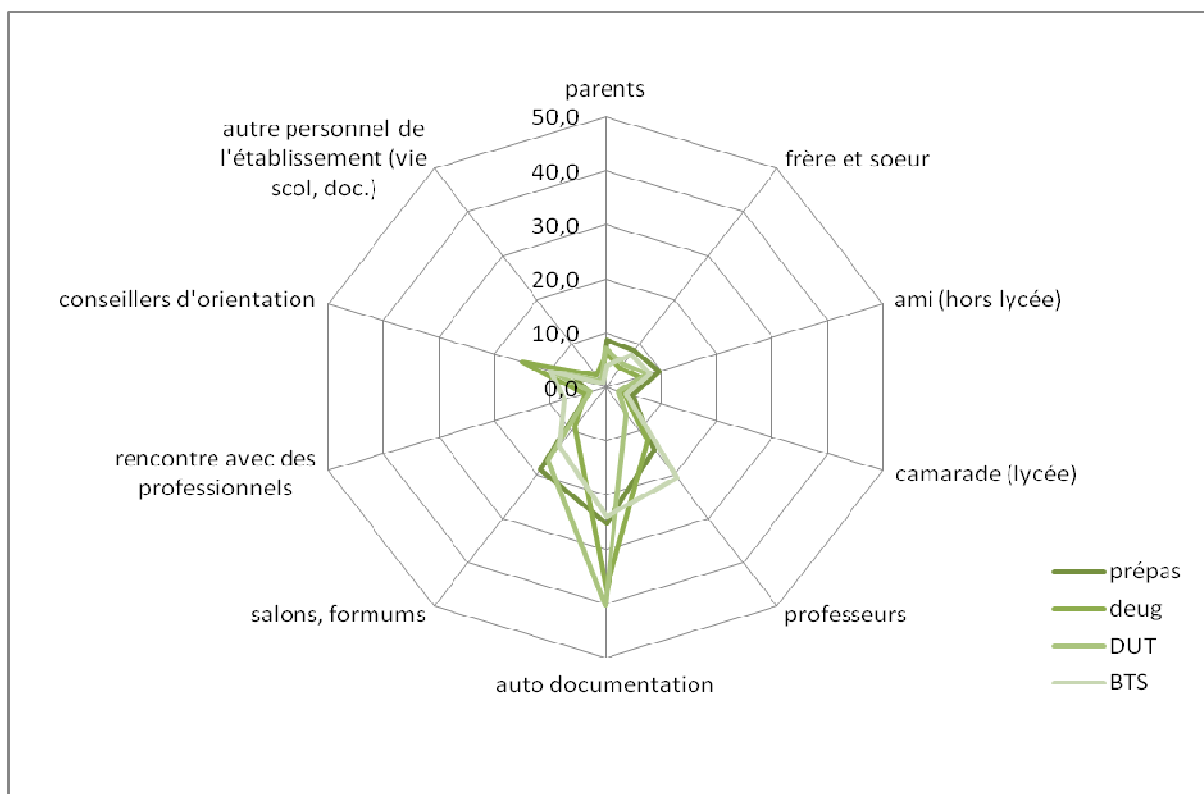
Source : Enquête SUP1.

Figure 20 : Information principale selon le type d'établissement d'origine



Source : Enquête SUP1.

Figure 21 : Information principale selon la filière d'enseignement supérieur



Source : Enquête SUP1.

## Conclusion du chapitre 5

*La question qui était la nôtre au terme de la partie théorique de cette thèse était celle d'un effet contextuel à l'origine des aspirations différenciées d'élèves de terminale de niveau scolaire équivalent.*

*Nous faisons l'hypothèse qu'à l'instar des différences de choix scolaires liées à l'origine sociale, le contexte scolaire pouvait avoir une incidence sur les choix d'étude des élèves. Nous pensons que l'environnement scolaire, en ce qu'il constitue à la fois des « micro-milieus » socialement distincts et également scolairement et institutionnellement différenciés pouvait être à l'origine de préférences en matière d'études supérieures.*

*L'analyse des données du Panel de la DEP nous a permis non seulement de mettre en évidence cet effet et de le quantifier mais également d'avancer qu'il est de nature diverse. Les effets de l'offre d'enseignement supérieur, essentiellement appréhendés à travers ces données par l'offre de CPGE (située dans des contextes scolaires spécifiques), se cumulent à des effets de la composition sociale des établissements. Cette dernière garde un effet significatif propre et indépendant, si bien qu'un élève aura toujours tendance, à niveau scolaire et origine sociale donnés, à vouloir faire des études longues ou sélectives, quand il est scolarisé dans un établissement de type favorisé. Après avoir contrôlé les aspirations en amont de l'entrée au lycée, cet effet demeure significatif et de même ampleur, c'est donc la fréquentation de l'établissement de type favorisé qui semble génératrice d'aspirations différenciées.*

*La littérature anglo-saxonne suggère, pour comprendre ce qui peut se passer dans ces contextes différenciés pour que les élèves y développent à profils comparables et à possibilités équivalentes, des projets d'études différents, un rôle des pairs comme groupe normatif et des enseignants dont les conseils informationnels peuvent être empreints de subjectivité liée à des représentations différenciées. Investiguer ces questions précisément à partir des données dont nous disposons dans le cadre de cette thèse n'est pas possible. Néanmoins, l'exploration de certaines questions relatives à l'information et aux acteurs significatifs de l'environnement scolaire et extra scolaire semblent nous permettre de conclure à un rôle significatif des enseignants dans la prise de décision d'orientation des*



élèves. Si les enseignants apparaissent comme les premiers consultants en orientation à un moment de la scolarité où les jeunes semblent de plus en plus indépendants, il ne nous est pas possible de savoir si la nature des conseils prodigués diffère d'un contexte à l'autre pour des élèves comparables. Leur rôle informationnel, tout comme celui des pairs ne semblent pas être moins important dans des contextes plutôt que d'autre, la question de l'origine des effets contextuels liés à la composition sociale expliquée par des pratiques différenciées des enseignants et un rôle normatif des pairs reste donc, au terme de ce travail, à creuser. Nous pouvons cependant conclure à un rôle des acteurs de l'environnement scolaire dans la formulation des choix d'études en terminale.

Ces deux conclusions majeures, à savoir des inégalités d'orientation liées au contexte scolaire et le rôle significatif des enseignants et informatif des pairs, nous invitent à nous interroger sur l'enjeu de ces aspirations différenciées à l'entrée dans l'enseignement supérieure. A ce palier d'orientation, les futurs étudiants font des choix qui les engagent dans des voies diversifiées aux enjeux et aux finalités bien distinctes. Une fois dans ces cursus différenciés, qu'en est-il des aspirations scolaires ? Comment y évoluent-elles ? Le contexte institutionnel et social constitué par ces différents cursus vont-ils encore ajouter des nuances aux projets des jeunes ou tout est-il déjà bien prédéfini par l'entrée dans l'enseignement supérieur et de fait les choix, contextuellement marqués, effectués en amont ? C'est à cette question que nous voulons répondre pour terminer ce travail dans le chapitre 6.

## **CHAPITRE 6 : LES ASPIRATIONS DES ETUDIANTS : QUELLES EVOLUTIONS DANS QUELS CONTEXTES?**

La littérature sur les inégalités sociales de parcours et de choix scolaires pouvant en être à l'origine suggérait que l'environnement scolaire pouvait contribuer, au-delà des facteurs scolaires et sociaux à générer des différences d'aspirations scolaires et même professionnelles. Au terme de l'analyse empirique des données du Panel 95 et de l'enquête « Jeunes 2002 » de la DEP, nous avons mis en évidence un effet contextuel à l'origine des aspirations à l'entrée dans l'enseignement supérieur.

Cet effet semble être généré par des facteurs différents et des processus encore peu explorés par les travaux français et difficilement testable avec le matériau dont nous disposons.

Quoi qu'il en soit, nous avons distingué deux types d'effets contextuels sur les choix des lycéens : un effet de l'offre de formation supérieure dans l'établissement pour le cas des CPGE et un effet net de la composition sociale des établissements. Si bien qu'à caractéristiques individuelles scolaires et sociales données les élèves de terminales générales et technologiques aspirent à des types de cursus différents selon l'environnement scolaire qu'ils ont fréquenté. Si cet effet semble modeste, il est cependant aussi important que celui de l'origine sociale et n'est mesuré dans le cadre de ce travail qu'à l'échelle de l'année de terminale.

Il en résulte que si les élèves s'orientent effectivement dans les cursus qu'ils affirment envisager au lycée, alors des étudiants de niveau méritocratiquement comparables peuvent se retrouver dans des cursus aux enjeux et aux finalités différentes en raison des environnements scolaires qu'ils ont fréquentés.

Or, les cursus d'enseignement supérieur constituent également des contextes institutionnels et sociaux bien typés et aux finalités bien spécifiques. La question qui se pose

dans ce chapitre est donc celle de l'influence du contexte de scolarisation dans l'enseignement supérieur.

Ce court chapitre a donc pour objectif d'envisager, au niveau de l'enseignement supérieur, les conséquences toujours en terme d'aspirations scolaires de l'entrée dans des cursus différenciés. Si l'entrée dans l'enseignement supérieur est elle-même marquée par l'environnement scolaire fréquenté, qu'en est-il du passage par les des formations de niveau BAC+2 aussi différentes que les CPGE, les DEUG, les DUT ou les BTS sur les projets ultérieurs des étudiants les intégrant ? Sont-ils déjà entièrement prédéfinis ou sont-ils confirmés, infirmés ou nuancés par la fréquentation des contextes d'enseignement différents ?

Après avoir brièvement décrit l'origine des étudiants des différents cursus, nous en décrirons les projets d'études ultérieurs ainsi que leurs projets professionnels déclarés dans l'enquête SUP. Pour finir nous appréhenderons les évolutions éventuelles de leurs projets d'avenir dans les contextes diversifiés.

## **I. Des aspirations différenciées dès l'entrée dans l'enseignement supérieur**

Pour traiter la question de l'intériorisation des finalités des études par les étudiants à travers leurs aspirations, nous avons mené une enquête longitudinale auprès des étudiants des premiers cycles dans les cursus différenciés que constituent les CPGE, DEUG, DUT ou BTS. Ces étudiants de premier cycle sont inscrits dans des disciplines « comparables », à savoir les filières « économiques et commerciales » de l'enseignement supérieur. Nous avons interrogé 1216 étudiants des académies de DIJON et LYON. C'est essentiellement à partir de ces données, dont le recueil et la population ont été décrits dans le chapitre 4, que nous allons pouvoir décrire les aspirations des étudiants et leurs évolutions dans des cursus aussi différents que les premiers cycles d'enseignement supérieur.

### **1. Des étudiants aux origines scolaires et sociales typées**

A partir des réponses à la première phase de cette enquête, nous allons d'abord décrire les publics inscrits dans les différents cursus.

Compte tenu des facteurs jouant sur l'orientation post-bac que nous avons décrit dans le chapitre 1, ainsi que sur les aspirations en amont de cette orientation post-bac que nous avons pu décrire et mettre en évidence dans le chapitre 5, on peut s'attendre – et c'est également le résultat des spécificités des différents cursus d'enseignement secondaire - à ce que ces populations soient typées d'un point de vu scolaire et social.

De fait, la lecture du tableau 47 semble assez triviale et ne surprend nullement. Les étudiants des différents types de cursus sont typés scolairement et socialement et ces deux facteurs s'entremêlent.

Les étudiants des prépas techno sont un public beaucoup plus populaire que les autres prépas en partie du fait qu'ils sont tous des bacheliers technologiques dont on connaît le caractère typé socialement. D'un point de vue scolaire ils sont également moins dotés de mentions que les autres étudiants de CPGE. Ils constituent donc, par le fait d'être en classe préparatoire, une population spécifique dont les caractéristiques scolaires et sociales les rapprochent des DUT et des BTS. Le caractère « lycéen » les rapproche d'ailleurs d'autant plus des BTS que des étudiants des DUT.

**Tableau 47 : Caractéristiques des étudiants de l'enquête SUP 1 selon le type d'études entrepris**

|  | CPGE | UNIV | DUT  | BTS  | CPGE techno | Ensemble |
|--|------|------|------|------|-------------|----------|
| <b>typologie de l'établissement d'origine (IPES)</b> |      |      |      |      |             |          |
| Favorisé   | 38,6 | 12,4 | 11,8 | 7,8  | 20,5        | 18,1     |
| non – typé   | 55,6 | 58,8 | 57,6 | 63,1 | 59,1        | 59,2     |
| Défavorisé   | 5,8  | 28,9 | 30,5 | 29,0 | 20,5        | 22,6     |
| <b>origine sociale</b>                               |      |      |      |      |             |          |
| Favorisée  | 54,0 | 25,1 | 17,9 | 12,0 | 16,7        | 27,3     |
| Moyenne  | 38,4 | 55,1 | 54,4 | 41,6 | 47,6        | 45,4     |
| Défavorisée  | 7,6  | 19,8 | 27,7 | 46,4 | 35,7        | 27,3     |
| <b>mention au baccalauréat</b>                       |      |      |      |      |             |          |
| Pas de mention                                       | 23,1 | 68,3 | 59,7 | 66,6 | 47,7        | 53,1     |
| AB   | 38,6 | 23,1 | 32,7 | 27,0 | 36,4        | 30,8     |
| B  | 32,1 | 7,2  | 7,6  | 6,4  | 15,9        | 14,1     |
| TB   | 6,2  | 1,4  | 0,0  | 0,0  | 0,0         | 1,9      |

Source : Enquête SUP1.

Ce caractère institutionnel des CPGE et de BTS, se situant dans des lycées, semble être la seule caractéristique commune de ces deux types de formation scolarisant des étudiants très différents.

En effet, les classes préparatoires constituent de véritables « micro-milieus » concentrés d'élèves excellents (d'un point de vue scolaire plus des trois quarts ont eu une mention au baccalauréat) et également d'origine sociale majoritairement favorisée, deux fois plus que dans l'ensemble de l'échantillon.

Les classes de BTS, constituent également autant d'autres « micro-milieus », se situant aux antipodes de ceux constitués par les classes préparatoires : peuplés

majoritairement d'élèves d'origine sociale défavorisée (près de 2 fois plus que la moyenne de l'échantillon), et de fait majoritairement issus d'établissements défavorisés ; enfin, les 2/3 des étudiants des BTS ont obtenu le baccalauréat sans mention. Les étudiants des DUT et des Universités constituent quant à eux des milieux plus mixtes scolairement et socialement. Le caractère universitaire, et l'organisation des enseignements en font à la fois une population homogène et différente.

Les étudiants des IUT partagent la vie sur le campus et les cours en amphithéâtre avec les étudiants des DEUG, mais sont également dans des formations à finalité professionnelle dont les spécificités ne sont sans doute pas sans incidence sur l'expérience scolaire de ces étudiants et la formation ou l'évolution de leurs projets d'études et d'avenir.

En effet, compte tenu de ces différences patentes, l'entrée dans ces différents cursus d'enseignement supérieur, on l'imagine n'est pas sans incidence sur les expériences étudiantes de ces populations et dont les projets à l'entrée en constituent une partie. On peut donc se demander si, dans ces filières aux populations bien typées et aux finalités différentes, ces dernières sont intériorisées par les étudiants y entrant.

Les étudiants de l'enquête SUP ont été lors de la phase SUP1 interrogés entre octobre et décembre de leur 1<sup>ère</sup> année universitaire. Les aspirations scolaires en terme d'études supérieures et de représentation d'avenir ont été demandées. Elles permettent donc d'envisager les aspirations à l'entrée dans l'enseignement supérieur et l'intériorisation des finalités des cursus en amont de ceux-ci. On suppose en effet que la socialisation dans les filières n'a pas pu avoir opéré au 2<sup>ème</sup> moi après le début des cours.

## **2. Aspirations scolaires et projets d'avenir à l'entrée dans les différents cursus**

A partir de la population des seuls nouveaux inscrits, les aspirations à l'entrée des cursus différenciés dénotent des projets d'études et des projets professionnels bien typés (tableaux 48 et 49)

**En matière de niveau d'études visé**, les finalités des filières semblent clairement intériorisées dès l'entrée dans l'enseignement supérieur et on peut le supposer en amont. Si

les étudiants de BTS ont des profils bien particuliers, et ne souhaitent pour plus de la moitié d'entre eux ne pas poursuivre leurs études au-delà du Diplôme du BTS, ce caractère est beaucoup moins marqué chez les étudiants des IUT dont la finalité est théoriquement de préparer, à l'instar des BTS, l'entrée sur le marché du travail. Les étudiants des IUT déclarent à 80% vouloir continuer au-delà de leur formation à vocation courte ce qui à nouveau, les rapproche des étudiants de DEUG et les différencie des étudiants des BTS. On a souvent tendance à rapprocher ces deux types de formation, or on le voit, même si les finalités des BTS et des DUT peuvent être dépeintes dans l'information officielle comme similaires : *« BTS et DUT associent cours théoriques et pratique professionnelle (avec stage obligatoire). Ils permettent une insertion sur le marché du travail au terme des deux ans d'études. »* (Brochure « après le bac », ONISEP, édition en ligne 2007) les étudiants, y ayant des profils différents et des origines scolaires différentes semblent y avoir des aspirations différentes et y voir une utilité différente. Ils sont près de 20% à envisager un cursus menant à Bac +5 à l'entrée à l'IUT, ce qui n'est le cas que de 5% des étudiants des BTS.

Quoi qu'il en soit, la durée d'études envisagée à l'entrée des BTS et des DUT y est en général moins longue que dans les autres types de formations, à vocation longue. Près de 60% des étudiants de DUT et plus des trois quarts des étudiants de DUT souhaitent atteindre un niveau bac + 3 ou inférieur.

Les formations à vocation longue à savoir les DEUG et les CPGE semblent être effectivement entreprises par des étudiants désireux d'atteindre un niveau d'études supérieures ou égal à BAC+3. Si le niveau Bac+3 est le niveau de sortie visé par la majorité des entrants à l'université, ici en AES et en Economie, c'est le niveau BAC+5 qui est privilégié par les entrants en CPGE qui sont moins de 1% à se voir sortir du système d'enseignement supérieur à ce niveau. Notons cependant que les entrants à l'université en 2003 souhaitent davantage aller jusqu'à BAC+4, qui est le niveau d'étude conduisant à l'enseignement (puis qu'il correspond au niveau de préparation du « capes ») et aux maîtrises des sciences et techniques (MSTCF entre autres) assez plébiscitées par les étudiants des filières économiques avant le passage au LMD.

Quoi qu'il en soit, **les niveaux d'études visés semblent bien correspondre au niveau de sortie théorique des différentes formations d'enseignement supérieur, ce qui montre que les étudiants semblent dès l'entrée dans l'enseignement supérieur avoir intériorisé les finalités des filières dans lesquelles ils entreprennent leurs études.** Ce constat est

d'autant plus patent quand on considère le diplôme d'enseignement supérieur visé et si on s'intéresse au cas particulier des étudiants des prépas techno.

Sortir de l'enseignement supérieur avec un diplôme d'école de commerce est le souhait émis, dès l'entrée dans l'enseignement supérieur par 75% des étudiants des CPGE HEC et par près de 80% des élèves de prépas techno. Ce dernier cas démontre bien qu'en dépit de leur origine sociale, scolaire (puisqu'ils sont des bacheliers technologiques) le fait d'intégrer une classe préparatoire semble autoriser toutes les aspirations et avoir de fait, annulé un cursus scolaire en amont moins brillant (ils ont moins fréquemment de mentions que les autres étudiants des CPGE). La finalité de leur cursus semble être intériorisée également du point de vu de leur projet professionnel, puisque de façon indifférenciée par rapport aux autres élèves de CPGE ils visent d'ores et déjà le statut cadre à plus de 90% parmi les étudiants ayant déjà un projet professionnel défini.

**En effet, au-delà des niveaux d'études et des diplômes visés, les jeunes ce différencient également du point de vu de leurs projets professionnels dès l'entrée dans l'enseignement supérieur.** Si globalement 40 % des étudiants n'ont à l'entrée dans l'enseignement supérieur pas de projet professionnel défini, et cela indifféremment d'un type de cursus envisagé à l'autre, parmi les autres, des distinctions qualitatives sont assez marquées par l'entrée dans des cursus différenciés. Le statut cadre qui est visé par 57% de l'échantillon d'étudiants et visé, on l'a vu par 90% des CPGE, et environ 60% des universitaires. De fait, on constate à nouveau le rapprochement en terme d'aspirations des étudiants DEUG et des DUT ; ces derniers se différencient des BTS qui ne sont qu'un peu plus d'un tiers à viser ce statut. Les étudiants de BTS évidemment, étant les plus nombreux à vouloir s'arrêter après 2 ans, sont également les plus nombreux à viser le statut de profession intermédiaire ou d'employé. Ce dernier cas de figure reste cependant très peu fréquent dans cette population étudiante qui ne se projette cadres qu'à 8%.

Une question a été posée pour évaluer le rapport aux études des étudiants des différents types de cursus. Il leur a été demandé :

*« Si, au cours de cette année, vous avez l'opportunité d'avoir un emploi stable (CDI, Concours, proposition d'embauche au cours d'un stage, ... ) que feriez-vous ? » « Vous déclinez l'offre et vous continuez vos études » ou « vous saisissez l'opportunité et vous arrêtez vos études ».*



Les répondants à la seconde modalité se différencient déjà dès l'entrée dans l'enseignement supérieur selon les différents types de cursus. En effet, on pourrait penser qu'en début de cursus, les bacheliers répondent de manière consensuelle à cette question, or les étudiants de BTS et les étudiants des Universités se distinguent très clairement des autres étudiants en étant autour de 25% à déclarer arrêter leurs études en cas d'opportunité d'emploi stable. Cette attitude peut se comprendre de la part d'étudiants souhaitant majoritairement entrer rapidement dans la vie active, ce qui est le cas des BTS. Pour les DEUG, ce taux élevé est sans doute le résultat des orientations par défaut plus fréquentes à l'université.

**Tableau 48 : Aspirations des étudiants selon le type de cursus entrepris**

| SUP1 (ensemble) %  |             |             |             |             |                |             |
|--|-------------|-------------|-------------|-------------|----------------|-------------|
|  | CPGE        | UNIV        | DUT         | BTS         | CPGE<br>techno | Ensemble    |
| <b>Niveau d'étude visé</b>   |             |             |             |             |                |             |
| Arrêt à bac + 2  | 0,3         | 6,4         | 18,3        | <b>50,4</b> | 2,3            | <b>21,6</b> |
| Bac+3  | 0,6         | <b>39,4</b> | <b>39,0</b> | 28,6        | 0,0            | 23,8        |
| Bac+5  | <b>79,4</b> | 31,7        | 19,2        | 5,1         | <b>90,9</b>    | <b>35,5</b> |
| Bac+8  | <b>17,5</b> | 3,2         | 4,2         | 3,7         | 4,5            | 7,4         |
| <b>Type de formation visé (diplôme de sortie du Système Educatif visé)</b> |             |             |             |             |                |             |
| Doctorat   | <b>2,2</b>  | 0,9         | 0,9         | 0,0         | 0,0            | 0,9         |
| DEC  | 0,9         | 1,4         | 2,3         | <b>2,7</b>  | 0,0            | <b>1,8</b>  |
| école de commerce  | <b>75,6</b> | <b>6,3</b>  | <b>13,1</b> | <b>6,1</b>  | 79,5           | <b>28,6</b> |
| Magistère  | 7,1         | 0,5         | 0,5         | 0,0         | 11,4           | 2,5         |
| Diplôme universitaire (bac+5)  | 2,8         | 12,2        | 4,7         | 0,7         | <b>2,3</b>     | 4,1         |
| DECF   | 0,0         | 0,5         | 6,6         | 9,7         | 0,0            | 4,5         |
| MST  | 0,0         | 3,6         | <b>10,8</b> | 3,4         | <b>0,0</b>     | 3,7         |
| Licence / maîtrise / capes et concours administratifs                      | 1,5         | 31,7        | 3,8         | 2,7         | <b>0,0</b>     | 7,7         |
| Licence pro  | 0,0         | 0,9         | <b>10,8</b> | <b>7,8</b>  | 0,0            | <b>4,7</b>  |
| BTS/DUT/sortie à bac +2  | 0,0         | 4,5         | 16,0        | <b>46,5</b> | 2,3            | 19,5        |
| ne sait pas  | 9,6         | <b>26,2</b> | 20,2        | 14,1        | <b>4,5</b>     | 15,8        |
| <b>Projet professionnel</b>  |             |             |             |             |                |             |
| pas défini   | <b>40,6</b> | 36,8        | 42,0        | 33,6        | <b>40,9</b>    | <b>37,8</b> |
| Cadre  | <b>90,9</b> | 59,2        | 56,2        | 35,4        | <b>90,5</b>    | <b>57,1</b> |
| profession intermédiaire / indépendant                                     | <b>9,1</b>  | 35,8        | 32,6        | <b>51,4</b> | 9,5            | 35,0        |
| employés   | <b>0,0</b>  | 5,0         | 11,2        | 13,2        | 0,0            | 8,0         |
| saisie l'opportunité d'un emploi stable en cours de formation              | <b>2,2</b>  | <b>23,9</b> | 17,0        | <b>27,3</b> | 11,4           | <b>17,4</b> |

Source : Enquête SUP1.

Enfin, et pour terminer cette description des aspirations à l'entrée dans l'enseignement supérieur, le tableau présente les réponses des étudiants concernant leurs représentations de

leur futur emploi. Une série de questions mesurées sur des échelles allant de un à cinq nous ont permis de calculer le degré de confiance dans l'avenir professionnel et le degré d'importance d'un certain nombre d'aspects de la vie professionnelle.

Il n'en ressort globalement que très peu de différences entre les étudiants des différents cursus d'enseignement supérieur sur ces aspirations professionnelles. Si globalement les jeunes sont assez moyennement confiants par rapport à l'avenir professionnel, cette représentation d'avenir ne semble pas marquée par le fait d'intégrer un cursus plutôt qu'un autre.

De même alors que les conditions de travail considérées comme importantes par les étudiants semblent être globalement indifférenciées selon les cursus, ce sont la passion pour son travail, les revenus et la sécurité de l'emploi qui sont les plus valorisées par les jeunes. Avoir des responsabilités et du temps libre sont des conditions de travail valorisées par les jeunes, mais dans un degré moindre.

La encore, les étudiants des prépas technologiques semblent se distinguer des autres étudiants en valorisant davantage que les autres, y compris par rapport aux autres étudiants de classes préparatoires, le fait d'avoir des responsabilités. Tout se passe donc comme si, le fait d'avoir intégré une classe préparatoire, ce que peu d'étudiants ayant leur profil scolaire et social n'ont la chance de faire, les autorisait d'ores et déjà à valoriser plus que les autres les postes à responsabilités auxquels conduisent ces filières.

Au terme de cette description des aspirations scolaires et professionnelles, on peut donc conclure que les étudiants des différents cursus d'enseignement supérieur semblent avoir intériorisé les finalités des filières dans lesquelles ils entreprennent leurs études supérieures.

Cette intériorisation des finalités des filières d'enseignement supérieur sera-t-elle renforcée ou atténuée par leur expérience étudiante ?

C'est ce que nous proposons d'explorer à travers la description des aspirations des étudiants de la seconde phase de l'enquête SUP dans la prochaine section.

**Tableau 49 : Visions d'avenir des étudiants selon le type d'études entrepris**

| SUP1 (ensemble) moyenne sur échelle de 1 à 5           | CPGE | UNIV | DUT | BTS | CPGE techno | Ensemble   |
|--|------|------|-----|-----|-------------|------------|
| <b>confiance dans l'avenir professionnel (moyenne)</b> | 2,4  | 2,2  | 2,4 | 2,3 | 2,4         | 2,3        |
| <b>vision de l'emploi futur (moyenne)</b>              |      |      |     |     |             |            |
| Revenu élevé/bien gagner sa vie                        | 4,3  | 4,2  | 4,4 | 4,2 | 4,6         | <b>4,3</b> |
| Temps libre  | 3,7  | 3,9  | 3,8 | 3,8 | 3,7         | 3,8        |
| Sécurité de l'emploi                                   | 4,1  | 4,4  | 4,3 | 4,4 | 4,3         | 4,3        |
| Avoir des responsabilités                              | 3,9  | 3,7  | 3,9 | 3,9 | <b>4,3</b>  | 3,9        |
| Avoir un travail qui vous passionne                    | 4,8  | 4,7  | 4,7 | 4,7 | 4,8         | <b>4,7</b> |

## **II. Les projets d'avenir en fin de premier cycle : quelles évolutions ? Dans quel contexte ?**

Afin de saisir les évolutions des aspirations des étudiants, nous allons examiner les répartitions des étudiants interrogés lors de la deuxième phase de l'enquête SUP selon leurs aspirations et leurs contextes de scolarisation d'enseignement supérieur.

Il est nécessaire de comparer les aspirations à l'entrée dans l'enseignement supérieur (phase SUP1) et celles à la fin de des différents cursus de bac +2 (phase SUP2) à partir de la même population, à savoir les seuls répondants à la seconde phase. Nous comparerons chez ces étudiants les aspirations déclarées en début de carrière universitaire à celles déclarées après plus d'un an de scolarisation dans l'enseignement supérieur. Nous précisons également que sur les 154 étudiants qui ont répondu aux 2 phases de l'enquête, 7 se sont réorientés dans d'autres types de formation ou ont quitté l'enseignement supérieur. Etant donné que la comparaison ne porte que sur 147 étudiants, nous nous sommes limités à des comparaisons de répartitions.

Quoi qu'il en soit, la lecture des tableaux nous permet de tirer quelques conclusions concernant les évolutions des projets des jeunes dans des contextes variés de l'enseignement supérieur. Nous avons constaté, sur l'ensemble de la population que les aspirations sont déjà bien typées selon l'entrée dans des cursus aux finalités différentes. Ce constat se confirme après un an et demi dans l'enseignement supérieur.

Un premier constat est celui selon lequel les aspirations scolaires sont revues à la hausse dans l'ensemble des cursus universitaires à l'exception des classes préparatoires. De fait, les aspirations typées selon le cursus entrepris au départ garde son caractère typé, mais avec un niveau d'aspiration globalement plus élevé dans tous les cursus. Les étudiants des CPGE ont quant à eux des aspirations encore plus conformes aux finalités de la filière.

En effet, si les BTS, les DEUG et les DUT ont revu leurs aspirations en terme de niveau d'études supérieures visé, il s'agit là essentiellement d'un effet du passage au LMD, et c'est ce qu'il est ressorti des entretiens téléphoniques de la seconde phase d'interrogation. Le LMD, est la raison évoquée par 7.5% en moyenne des étudiants comme la principale raison

de leur choix de parcours d'études, mais c'est le cas de 20% parmi les étudiants de BTS et de 10% des étudiants des cursus universitaires. Ces étudiants déclarent : « *je souhaite avoir au moins un niveau bac+3 pour être reconnue au niveau du nouveau système européen* » ou « *continuer afin d'être en adéquation avec ce qui se pratique à travers l'Europe, et pouvoir trouver un travail plus facilement* » ou encore « *j'aimerais obtenir un niveau bac+3 et pas seulement un bac+2 à cause des nouvelles réformes (LMD)* »

Or les étudiants de BTS qui étaient près de 1 sur 2 à souhaiter arrêter leurs études seulement après le BTS en début de leur parcours dans l'enseignement supérieur ne sont plus qu'un sur 3. De ce fait, on constate une augmentation importante des étudiants souhaitant entreprendre une licence professionnelle. Cette formation qui semblait peu connue ou du moins peu plébiscitée au début des études supérieures, puisque ce n'était le cas que de 5% des étudiants, remporte l'adhésion de 3 fois plus d'étudiants dans la deuxième phase d'interrogation. Cette proportion passe de 6% à 28% chez les étudiants de BTS et est doublée chez les étudiants des IUT. Ce constat permet de dire 2 choses, c'est qu'à la fois le LMD et les licences professionnelles sont des éléments qui semblent avoir été « découverts » au cours de l'expérience étudiante. De plus les licences professionnelles étant conçues, justement pour créer des spécialisations de niveau bac+3 aux étudiants des formations techniques courtes attestent d'une adéquation entre les finalités des filières, leurs débouchés théoriques et les aspirations des étudiants. En effet, les étudiants des prépas techno, dont on a vu que les caractéristiques scolaires et sociales sont proches de celles des étudiants de BTS et de DUT n'envisagent pas du tout une orientation en Bac+3 ni une sortie du système d'enseignement supérieur avec une licence professionnelle.

Autre conséquence du LMD, c'est la disparition complète des aspirations à quitter l'enseignement supérieur avec un diplôme de niveau Bac+4, qui constitue de fait mécaniquement une hausse du niveau d'aspiration vers le niveau bac+5. Ce constat, est une limite à notre étude, qui hélas s'est déroulée au moment des modifications structurelles du système d'enseignement supérieur. Elle a comme conséquence de « cacher » des éventuelles aspirations à la hausse dues à la fréquentation des cursus spécifiques.

Il semble cependant, au vu des comparaisons de ces répartitions, que l'intériorisation des filières se renforce pendant l'enseignement supérieur, par le constat selon lequel les étudiants des BTS souhaitent s'arrêter majoritairement après le BTS et la licence professionnelle, mais aussi par l'homogénéisation des aspirations scolaires des étudiants des

classes préparatoires. Si les étudiants des classes préparatoires n'étaient « que » 78% à envisager un niveau de sortie à Bac+5, qui est la finalité même de cette filière, ils sont en fin de cursus 90% à l'envisager. Ceci est dû au fait que la part des indécis a diminué et que le pourcentage d'aspirants aux écoles de commerce a augmenté. Alors que les indécis étaient 10%, ils ne sont plus que 1.4%, et la proportion des aspirants aux écoles de commerces passe de 78% à 85%. De même chez les étudiants de classes préparatoires, la part de jeunes déclarant vouloir atteindre le niveau bac+8 semble avoir diminué au profit du niveau bac plus 5. Tout se passe donc comme si, en classe préparatoire, alors que les finalités étaient déjà bien intériorisées dès le début du cursus, la part de flexibilité des aspirations scolaires s'était réduite, et celle des aspirations incertaines également.

Concernant ces dernières conclusions, il convient cependant d'être prudent au vu des effectifs de répondants aux 2 phases de l'enquête. Nous ne pouvons dégager que quelques tendances à une certaine homogénéisation des aspirations au sein des classes préparatoires. Lesquelles semblaient déjà bien intériorisées en début de formation. Si les étudiants des classes préparatoires en intériorisent les finalités par des choix d'études bien typés, c'est davantage, pour les autres filières, le LMD qui explique les aspirations revues à la hausse pendant l'enseignement.

**Tableau 50 : aspirations à l'entrée dans les cursus bac+2: répondants aux 2 phases de l'enquête**

| SUP1 (sous pop SUP2) %  | CPGE        | UNIV        | DUT  | BTS  | CPGE techno | Ensemble    |
|---|-------------|-------------|------|------|-------------|-------------|
| <b>niveau d'étude visé</b>                                    |             |             |      |      |             |             |
| arrêt à bac + 2   | 0,0         | 5,0         | 18,8 | 46,7 | 0,0         | 14,6        |
| bac+3   | 0,0         | 35,0        | 43,8 | 30,0 | 0,0         | 25,0        |
| bac+5   | 78,6        | 45,0        | 15,6 | 6,7  | 83,3        | 41,0        |
| bac+8   | 21,4        | 0,0         | 6,3  | 6,7  | 16,7        | 10,4        |
| <b>type de formation visé (diplôme de sortie du SE)</b>       |             |             |      |      |             |             |
| Doctorat  | 4,9         | 0,0         | 0,0  | 0,0  | 0,0         | 1,4         |
| DEC   | 0,0         | 0,0         | 6,3  | 6,3  | 0,0         | 3,4         |
| école de commerce   | 78,0        | 4,8         | 9,4  | 3,1  | 66,7        | 31,5        |
| magistère   | 7,3         | 0,0         | 0,0  | 0,0  | 33,3        | 3,4         |
| diplôme universitaire (bac+5)                                 | 0,0         | 23,8        | 9,4  | 0,0  | 0,0         | 5,5         |
| DECF  | 0,0         | 0,0         | 12,5 | 18,8 | 0,0         | 6,8         |
| MST   | 0,0         | 0,0         | 6,3  | 3,1  | 0,0         | 2,1         |
| licence / maîtrise / capes et concours administratifs         | 0,0         | 28,6        | 0,0  | 6,3  | <b>0,0</b>  | 7,5         |
| licence pro   | 0,0         | 0,0         | 15,6 | 6,3  | 0,0         | 5,5         |
| bts/dut/sortie à bac +2                                       | 0,0         | 4,8         | 15,6 | 40,6 | 0,0         | 13,0        |
| ne sait pas   | 9,8         | 28,6        | 9,4  | 9,4  | 0,0         | 12,3        |
| <b>projet professionnel</b>                                   |             |             |      |      |             |             |
| pas défini  | <b>38,1</b> | <b>47,6</b> | 21,9 | 31,3 | 16,7        | <b>32,7</b> |
| cadre   | 92,9        | 100,0       | 50,0 | 57,9 | 100,0       | 66,2        |
| Prof interm. / indépendant                                    | 7,1         | 0,0         | 40,0 | 36,8 | 0,0         | 29,9        |
| employés  | 0,0         | 0,0         | 10,0 | 5,3  | 0,0         | 3,9         |
| saisie l'opportunité d'un emploi stable en cours de formation | 9,5         | 14,3        | 18,8 | 9,4  | 16,7        | 12,3        |

**Tableau 51 : aspirations à la fin du cursus bac+2 : répondants aux 2 phases de l'enquête**

| SUP2 (sous pop SUP2) %  | CPGE        | UNIV        | DUT         | BTS         | CPGE techno | Ensemble    |
|---|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| <b>niveau d'étude visé</b>                                    |             |             |             |             |             |             |
| arrêt à bac + 2   | 0,0         | 0,0         | 12,5        | 31,3        | 0,0         | 9,7         |
| bac+3   | 0,0         | 23,8        | 43,8        | 43,8        | 0,0         | <b>24,8</b> |
| bac+5   | <b>90,5</b> | 52,4        | 34,4        | 6,3         | 83,3        | <b>52,4</b> |
| bac+8   | <b>7,1</b>  | 4,8         | 6,3         | 9,4         | 16,7        | 6,9         |
| <b>type de formation visé (diplôme de sortie du SE)</b>       |             |             |             |             |             |             |
| Doctorat  | 0,0         | 4,8         | 0,0         | 0,0         | 0,0         | 0,7         |
| DEC   | 0,0         | 0,0         | 3,1         | <b>9,4</b>  | 0,0         | 2,8         |
| école de commerce   | 85,6        | 4,8         | 9,4         | 0,0         | <b>50,0</b> | 29,2        |
| magistère   | 7,8         | 0,0         | 0,0         | 3,1         | <b>16,7</b> | 4,2         |
| diplôme universitaire (bac+5)                                 | 5,2         | <b>42,9</b> | 28,1        | 0,0         | <b>33,3</b> | 20,1        |
| DECF  | 0,0         | 0,0         | 3,1         | 12,5        | 0,0         | 3,5         |
| MST   | 0,0         | 0,0         | 0,0         | 0,0         | 0,0         | 0,0         |
| licence / maîtrise / capes et concours administratifs         | 0,0         | <b>28,6</b> | 0,0         | 0,0         | 0,0         | 4,9         |
| licence pro   | 0,0         | 0,0         | <b>37,5</b> | <b>28,1</b> | 0,0         | <b>15,3</b> |
| bts/dut/sortie à bac +2                                       | 0,0         | 0,0         | <b>12,5</b> | <b>31,3</b> | 0,0         | 9,7         |
| ne sait pas   | 1,4         | <b>9,5</b>  | 0,0         | <b>9,4</b>  | 0,0         | <b>4,9</b>  |
| <b>projet professionnel</b>                                   |             |             |             |             |             |             |
| pas défini  | 35,7        | 52,4        | 31,3        | 37,5        | 0,0         | 35,6        |
| cadre   | 58,3        | 71,4        | 57,1        | 61,1        | 80,0        | 60,0        |
| profession intermédiaires / indép.                            | 37,5        | 21,4        | 33,3        | 38,9        | 20,0        | 33,3        |
| employés  | 4,2         | 7,1         | 9,5         | 0,0         | 0,0         | 6,7         |
| saisie l'opportunité d'un emploi stable en cours de formation | 7,14        | 23,81       | 31,25       | 25,00       | 0,00        | 18,62       |

## Conclusion du chapitre 6 :

*Nous avons vu dans le chapitre 5 que les aspirations des élèves et de fait leur entrée dans les différents cursus d'enseignement supérieur portent la marque de la fréquentation de l'établissement en terminale. L'environnement scolaire, directement lié au système éducatif, à son fonctionnement, à la répartition de l'offre de formation et à la ségrégation des contextes d'enseignement, permet donc de « faire la différence », pour des élèves comparables à l'entrée dans des cursus aux finalités différentes.*

*La question qui s'est donc posée était celle des conséquences de ces inégalités dues à l'environnement scolaire à l'échelle du parcours scolaire dans l'enseignement supérieur. Nous avons tenté d'y répondre à travers les réponses des étudiants à une enquête longitudinale menée entre 2003 et 2005. Il en ressort essentiellement deux choses. L'enjeu des inégalités contextuelles d'aspirations est d'autant plus important que non seulement les finalités des filières d'enseignement supérieur sont intériorisées, dès l'entrée dans l'enseignement supérieur par des aspirations scolaires et professionnelles bien spécifiques, mais qu'en plus l'entrée en classes préparatoires semble renforcer cette intériorisation puisqu'en fin de cursus et avant les concours d'entrer aux écoles de commerce, pour ces élèves de prépas HEC, la proportion d'aspirants à un diplôme d'école de commerce plus généralement à un niveau Bac+5 atteint la quasi-totalité des élèves interrogés dans les 2 phases de l'enquête. Même si, la faiblesse des effectifs des répondants aux deux phases et le passage au LMD du système d'enseignement supérieur sont des problèmes que nous avons rencontrés pour mettre en lumière les évolutions des aspirations, l'intériorisation des finalités des filières diversifiées du système d'enseignement supérieur reste patente. Pour finir, le cas particulier des étudiants des prépas techno, aux profils scolaires et sociaux plus proches des BTS et des DUT que des autres élèves de classes préparatoires, et développant des aspirations scolaires et professionnelles parmi les plus élevées de l'échantillon dès leur entrée dans l'enseignement supérieur, démontre clairement les enjeux des inégalités d'aspirations scolaires en amont de l'enseignement supérieur. Les développements récents de ces classes préparatoires et des politiques de discrimination positive à l'entrée de certaines filières sélectives de l'enseignement supérieur l'attestent également.*



*Reste à savoir si ces nouvelles formes de démocratisation des classes préparatoires se solderont par une réelle insertion professionnelle à la hauteur des aspirations développées chez ces étudiants. En effet, dans un contexte de dévalorisation des diplômes de l'enseignement supérieur, l'enjeu des distinctions qualitatives entre les filières d'enseignement supérieur et au sein de celles-ci en terme de parcours effectifs puis d'insertion professionnelle reste une question ouverte.*

*Quoi qu'il en soit, intégrer une classe préparatoire, pour ces étudiants aux profils proches des étudiants de BTS ou de DUT n'est pas sans répercussions sur leurs aspirations, ce qui rappelle l'enjeu, à caractéristiques scolaires comparables, des inégalités de choix mises en évidence précédemment.*

## **CONCLUSION GENERALE**

Au terme de cette analyse des aspirations à l'entrée dans l'enseignement supérieur, plusieurs points importants méritent d'être soulevés avant d'en rappeler les limites et de tirer de nos résultats des prolongements et des conclusions.

Tout au long de ce travail, nous nous sommes attelée à démontrer l'enjeu des choix scolaires « individuels » dans la compréhension des inégalités sociales de carrières scolaires. Les inégalités d'aspirations se cumulant à chaque palier d'orientation à des inégalités de réussite ou à des inégalités des possibles, ainsi qu'à des inégalités d'opportunités, elles finissent par avoir un rôle non négligeable dans la (re)production d'inégalités sociales par l'école. En effet, même si les choix sont empreints de biais sociaux relevant de facteurs extra-scolaires, l'école, par son fonctionnement et par la diversité des alternatives aux finalités et aux enjeux différents qu'elle propose, contribue de façon passive à accentuer les inégalités de parcours. Si l'organisation scolaire n'est pas directement liée aux différences de choix, ces dernières peuvent être « légitimes », puisqu'elles relèvent des préférences des acteurs dans un système hiérarchisé ; cela même quand la volonté du système d'enseignement est la promotion de l'égalité des chances puisque cette dernière n'est pas entravée si le système d'enseignement ne garantit pas l'« égalité des préférences » à niveau scolaire méritocratiquement comparable. Mais, si le système éducatif et son organisation contribuent d'une façon ou d'une autre à créer des contextes décisionnels différents et pouvant avoir un impact sur les aspirations et les choix scolaires, alors dans ce cas le système peut contribuer à affecter les préférences et de fait à entraver la promotion de l'égalité des chances puisqu'il génère en son sein des facteurs à l'origine des inégalités de choix.

Au-delà de cet enjeu théorique et idéologique, une revue des travaux américains sur les aspirations et les choix scolaires nous a conduit à vouloir mettre en relation les différences contextuelles qui existent dans le système d'enseignement secondaire et les aspirations des jeunes. En effet, après avoir fait état des disparités des contextes de scolarisation dans l'enseignement secondaire et supérieur français, nous avons tenté de considérer l'environnement scolaire comme pouvant avoir une incidence sur les choix scolaires et cela pour plusieurs raisons.

Etant donné que les lycées sont ségrégués au même titre que l'habitat du fait d'effets conjoints de la sectorisation et de stratégies de choix des familles, ils constituent de fait des contextes décisionnels variés pour les élèves qui y sont constamment en interaction avec leurs enseignants et leurs camarades. Ce qui, à un âge où les jeunes deviennent plus indépendants par rapport aux valeurs de leur famille, n'est pas à négliger.

De même à ces différences liées à la composition sociale se cumulent des effets de différences de qualité institutionnelle telles que l'offre de formation. Il en résulte que les élèves évoluent au quotidien dans des milieux différents, où ils peuvent avoir une expérience scolaire particulière les conduisant à développer des projets particuliers.

En outre, l'exploration de cette question des effets de l'environnement scolaire sur la formation des projets des élèves n'avait pas encore été envisagée à ce palier, particulier en terme d'enjeu des choix qui y sont effectués, de l'entrée dans l'enseignement supérieur.

Cela a donc été l'objet du travail empirique qui a reposé principalement sur un couplage des données du Panel 95 de la DEP et des données IPES ainsi que sur une enquête que nous avons menée auprès des étudiants.

Nos principaux résultats sont conformes à nos attentes. L'environnement scolaire constitue un facteur jouant de manière significative sur les aspirations des lycéens. Cet effet peut sembler modeste comparé à celui des facteurs scolaires, mais nous ne souhaitons pas en minimiser l'impact pour plusieurs raisons.

- D'abord, l'effet de l'environnement scolaire mis en évidence joue à résultats scolaires donnés et au-delà des caractéristiques individuelles et sociales. De fait, à l'instar des caractéristiques individuelles des élèves telles que l'origine sociale, il contribue à accentuer

des inégalités de choix ne relevant pas d'inégalité des possibles. L'environnement scolaire contribue, par son action sur les choix des élèves, à entraver, même si c'est de façon légère, l'égalité des chances que le système scolaire entend promouvoir. Le poids important des facteurs scolaires est quant à lui à considérer comme « normal » dans un système de sélection théoriquement méritocratique.

- De plus, l'ampleur de l'effet lié à l'environnement scolaire est comparable, à ce niveau d'enseignement, à celui de l'origine sociale et en explique une partie. Nous constatons en effet que ne pas prendre en compte la composition sociale du public d'élèves des établissements a pour conséquence de surestimer celui de l'origine sociale mesurée au niveau individuel. En d'autres termes, si les élèves des milieux défavorisés ont des aspirations moins élevées à résultats scolaires donnés c'est aussi en partie dû au fait qu'ils sont scolarisés dans des établissements typés socialement. Ce qui n'est pas sans conséquence en terme d'action possible en vue de limiter les inégalités de choix constatées. Si on ne peut pas « agir » de façon directe sur l'effet l'environnement familial de l'élève, on peut « agir » sur la mixité des contextes de scolarisation.

- En outre, l'effet du contexte tel que nous l'avons mesuré est de double nature. Agissent conjointement l'effet de la composition sociale de l'établissement et celui des variables institutionnelles telles que la présence d'une CPGE dans l'établissement. Si bien que nous mettons en évidence un effet de la composition sociale de l'établissement, un effet de l'offre d'enseignement supérieur et un effet de l'interaction de ces deux effets du fait de la localisation différenciée de l'offre de formation selon la composition sociale des établissements. Cet effet de la localisation de l'offre explique une partie de l'effet du contexte scolaire mesuré à travers sa composition sociale, ce qui n'est, à nouveau, pas négligeable en matière d'action possible. On peut supposer, d'après les résultats de nos modèles, qu'en agissant sur la localisation de l'offre d'enseignement supérieur on peut éviter que ne se cumulent les inégalités liées à la composition sociale de l'environnement scolaire et celles liées à l'offre. Cela dit, il convient d'être prudent par rapport à cette dernière conclusion, car nous ne sommes pas sans connaître les incidences de la localisation de l'offre scolaire, et notamment des classes préparatoires, sur la composition sociale des établissements. La localisation de l'offre de formation peut aussi, par le biais des stratégies de choix des établissements, créer des différences contextuelles.

- Enfin, nous n'avons mis en évidence cet effet qu'à l'échelle d'une année ce qui explique son ampleur. Mais il ne faut pas en négliger l'effet cumulé sur plusieurs années, étant attendu que les élèves changent peu de contexte, lequel contexte étant lié à leur lieu de résidence.

Finalement, ce travail confirme l'idée - déjà communément admise en matière de réussite - que l'environnement scolaire doit être également pris en considération dans l'analyse des inégalités de choix scolaires. Un élève à caractéristiques scolaires et sociales données aura toujours plus de chances d'aspirer intégrer un cursus sélectif tel que les classes préparatoires aux grandes écoles ou à vouloir faire des études longues s'il est scolarisé dans un lycée où la proportion d'élèves favorisés est importante.

Ces conclusions invitent évidemment à se poser la question des processus pouvant être à l'origine de ces différences d'aspirations liées à l'environnement scolaire. Si la littérature, anglo-saxonne pour la plupart, invite à chercher dans le groupe de pairs et dans les pratiques enseignantes les raisons de l'effet de la composition sociale des établissements (Thrupp, 1997 ; Wilkinson et al. 2002), les données dont nous disposons ne nous permettaient pas d'envisager le rôle des acteurs à l'origine de cet effet net de la composition sociale du public d'élèves sur les aspirations différenciées des élèves de terminale. Il s'agit là d'une des limites de ce travail, qui en annoncent néanmoins les perspectives de recherche à venir.

En effet, les données dont nous disposons nous permettent d'affirmer que l'enseignant est un des principaux acteurs de l'environnement scolaire en terme d'information et qu'il exerce un impact significatif sur les choix scolaires déclarés des élèves. Cela confirme les constats faits par Lemaire (2004) sur un panel de bacheliers. Nous ne distinguons malheureusement pas, à travers ce résultat, la nature éventuellement différenciée des conseils des enseignants dans les différents contextes pour attribuer à leurs pratiques, à l'instar de Thrupp (1997), une partie des effets de la composition sociale du public d'élèves. Cette question reste donc à envisager.

Il en est de même pour les pairs, qui semblent être dépeints dans la littérature anglo-saxonne comme des éléments du contexte pouvant être à l'origine des différences d'attitudes ou d'aspirations par les interactions possibles qu'ils génèrent dans un groupe donné. Si, à partir des sources de données dont nous disposons les pairs semblent faire partie des sources d'informations à l'orientation, ils ne semblent cependant pas avoir un rôle informatif très

décisif ou très utile au vu des déclarations des étudiants dans nos enquêtes. Ils contribuent sans doute à constituer un groupe normatif dans lequel se développeraient davantage certaines aspirations plutôt que d'autres, tels que suggérés par les travaux de Wilkinson et al. (1999 ; 2002). L'effet normatif du groupe de pairs sur les attitudes des élèves envers l'école a également été suggéré dans certains travaux ethnographiques (Van Zanten, 2001 ; Beaud, 2002). Cette dernière piste mérite également d'être explorée, en France, empiriquement et spécifiquement sur les aspirations scolaires, afin d'aider à la compréhension des effets de la composition sociale des établissements sur les aspirations dont la mise en évidence, au niveau du palier post-bac, dans ce travail, constitue un premier jalon.

Au-delà de la recherche de l'origine de ces effets qui intéresse la curiosité du chercheur au terme de cette analyse, les « solutions » aux inégalités qu'ils génèrent peuvent intéresser le décideur. Bien évidemment, les résultats mis en évidence d'un point de vue statistique à travers la modélisation, sont nichés dans une réalité concrète où les situations ne sont jamais « égales par ailleurs ». Aussi, même si nos résultats invitent à des recommandations, le décalage entre les résultats abstraits des modèles et les situations concrètes, invite également à rester prudent. Enfin, il faut toutefois garder à l'esprit le fait que nos résultats portent sur les aspirations en classe de terminale, et non sur les choix effectifs des lycéens. Quoiqu'il en soit, et étant donné que nous avons décelé dans nos analyses deux types d'effets du contexte scolaire sur les aspirations des élèves, deux types de conclusions peuvent en être tirées, nous les avons déjà brièvement évoquées. L'inégale répartition de l'offre de classes préparatoires dans les contextes les plus favorisés pourrait être rééquilibrée, de telle sorte que sans annuler l'effet de l'offre en tant que tel, la répartir de façon indifférenciée dans les établissements éviterait le cumul des effets contextuels. De même, vu que la localisation de l'offre de classes préparatoires n'est pas non plus sans conséquence sur l'« attraction » des lycées, rééquilibrer la localisation des classes préparatoires dans les contextes défavorisés pourrait également avoir une incidence sur la mixité des établissements qui est le deuxième type de recommandations que l'on peut tirer de cette analyse. En effet, agir sur la mixité sociale des établissements, à travers une sectorisation, ou via des incitations à travers des localisations de l'offre, semble être également une nécessité pour qui veut réduire les inégalités de parcours.

Enfin, rappelons que les différences d'aspirations en amont de l'enseignement supérieur ne sont pas sans incidence sur les aspirations ultérieures et les parcours dans

l'enseignement supérieur. En effet, si les aspirations en terminale sont effectivement associées à des choix inégaux auxquels l'environnement scolaire contribue, et par conséquent à une entrée différenciée dans l'enseignement supérieur, l'intériorisation des finalités des filières d'enseignement supérieur constatée au travers de l'analyse des aspirations scolaires et professionnelles des étudiants de premiers cycles, démontre clairement qu'aspirer à une formation prestigieuse et l'intégrer conduit à développer des projets conformes aux finalités de cette formation. Vu que ces finalités sont intériorisées dès l'entrée dans l'enseignement supérieur, alors l'enjeu des aspirations en amont, et celui des facteurs à l'origine de ces aspirations à possibilités méritocratiquement équivalentes en est d'autant plus important.

## BIBLIOGRAPHIE

Adangnikou N. et Paul J.-J., 2004a, « Efficience de l'enseignement supérieur dans la production des élites : Le cas des classes préparatoires aux grandes écoles ». *Cahiers de l'Iredu*, n° 67.

Adangnikou N. et Paul J.-J., 2004b. « Cela vaut-il la peine de faire une prépa ? Une réponse à partir de l'insertion des ingénieurs ». *Net.Doc*, n° 7, pp. 1-32.

Adangnikou N., Duru-Bellat M. et Kieffer A., 2003, « Efficacité et équité dans la formation des ingénieurs », *In* : Felouzis G. (Dir.), Les mutations actuelles de l'université, Paris, PUF, pp. 251-278.

Albouy V. et Wanecq T., 2003 « Les inégalités sociales d'accès aux grandes écoles », *économie et Statistique*, n° 361, pp. 27-52.

Ananian S., Bonnaud A., Lambertyn A. et Vercambre M.-N., 2005, « Les disparités d'orientation au lycée », *Éducation et Formations*, n° 72 pp. 101-113.

Baillif C., 2006, « Les mécanismes de la sélectivité sociale dans l'enseignement supérieur », papier présenté dans le cadre du *Colloque International "Economie de l'Education : principaux apports et perspectives"*, Dijon, 20-23 juin 2006.

Bain R. K. et Anderson J. G, 1974, « School context and peer influence on educational plans of adolescents », *Review of Educational Research*, Vol. 44, n° 4, pp. 429-445.

Baudelot C et Establet R., 1992, Allez les filles, Paris, Seuil

Baudelot C. et Establet R., 1971, L'école capitaliste en France, Paris, Maspero.

Baudelot C., Dethare B., Lemaire S. et Rosenwald F., 2003, « Évolutions historique, géographique, sociologique des CPGE depuis 25 ans », *Actes du colloque Démocratie, Classes Préparatoires et Grandes Ecoles*, Colloque à l'Ecole Normale Supérieure, Paris, 16 et 17 mai 2003

Beaud S., 2002, 80 % au bac... et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire, Paris, La Découverte.

Becker G. S., 1964, Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education, Chicago, University of Chicago Press. (3rd Ed. 1993.)

Belhoste B., 2003, « Une histoire des C.P.G.E. » *actes du colloques « Démocratie et classes préparatoires »*, les 16 et 17 mai 03, à l'Ecole Normale Supérieure, Paris.

Berenda R. W., 1952, The influence of the group on the judgment of peers, New York: king's crown.



Berthelot J.-M., 1989, « Le procès d'orientation de la terminale aux études supérieures », *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 18, n°1, pp. 3-22.

Bloss T. et Erlich V., 2000, « Les nouveaux " acteurs " de la sélection universitaire : les bacheliers technologiques en question », *Revue française de sociologie*, Vol. 41, n°4, pp. 747-775

Blossfeld H.-P et Shavit Y., (Dir), 1993, Persistent Inequality : Changing Educational Attainment in Thirteen Countries, Boulder, Westview Press.

Boudon, R., 1973, L'Inégalité des chances, Paris, Armand Colin, (Ed. Hachette, Pluriel, 1979).

Bourdieu P., 1966, « L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture », *Revue française de sociologie*, vol. 2, n°3, pp. 325-347

Bourdieu P. et Passeron J.-C., 1964, Les Héritiers, les étudiants et la culture, Paris, Editions de Minuit.

Bourdieu P. et Passeron J.-C., 1970, La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement, Paris, Editions de Minuit.

Bourdieu P., 1974, « Avenir de classe et causalité du probable ». *Revue française de sociologie*, Vol. 15, n°1, pp. 3-42.

Bourdieu P., 1989, La noblesse d'État. Grandes Écoles et esprit de corps, Paris, Éditions de Minuit.

Boyle R. P., 1966, "The effect of high schools on students' Aspirations", *The American Journal of Sociology*, Vol. 71, n°6, pp. 628-639.

Breen R. et Jonsson J. O., 2005, « Inequality of Opportunity in Comparative Perspective: Recent Research on Educational Attainment and Social Mobility », *Annual Review of Sociology*, 31.

Breen, R. et Goldthorpe J. H., 1997, "Explaining Educational Differentials: Towards a Formal Rational Action Theory", *Rationality and Society*, Vol 9, n° 3, pp. 275-305.

Bressoux P., 1994, « Les recherches sur les effets-école et les effets-maîtres », *Revue Française de Pédagogie*, n°108, pp. 91-137.

Bressoux, P., Coustère P., & Leroy-Audouin, C. (1997). Les modèles multiniveau dans l'analyse écologique : le cas de la recherche en éducation. *Revue Française de Sociologie*, 38 (1), 67-96.

Bressoux, P. et Pansu, P., 2003, Quand les enseignants jugent leurs élèves. Paris : P.U.F.

Brinbaum Y. et Kieffer A., 2005, « D'une génération à l'autre, les aspirations éducatives des familles immigrées. Ambition et persévérance ». *Éducation et Formations*, n° 72, p. 53-75.

Brinbaum Y. et Kieffer A., 2005, « D'une génération à l'autre, les aspirations éducatives des familles immigrées. Ambition et persévérance », *Education et Formations*, n°72, pp. 53-75.

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.

Broccolichi S., Ben Ayed C., Mathey-Pierre C. et Trancart D., 2006, « Fragmentations territoriales et inégalités scolaires : des relations complexes entre la distribution spatiale, les conditions de scolarisation et la réussite scolaire des élèves », *Revue Education et Formations*, n°74.

Buchmann C. et Dalton B., 2002, « Interpersonal influences and education aspirations in 12 countries : the importance of institutional context », *Sociology Of Education*, 75, pp. 99-122.

Cahuzac E. et J.M. Plassard, 1997, « Les poursuites d'études dans les filières professionnelles de l'enseignement post-secondaire français: L'exemple des STS, des IUT et des écoles », *Formation emploi*, n° 58, pp. 27-43.

Caille J.-P., 1996, « Le choix de l'allemand en première langue et la réussite au collège », *Éducation et Formations*, n° 48, pp. 19-38

Caille J.P. et Lemaire S., 2002, « Filles et garçons face à l'orientation », *Education et Formations*, n° 63, pp. 111-121.

Campbell E. Q. et Alexander C. N., 1965, « Structural effect and interpersonal relationship », *American Journal of Sociology*, vol. 71, pp. 284-289.

CEREQ (2005). Enquête Génération 2001 : Quand l'école est Finie...Premiers pas dans la vie active de la Génération 2001. Marseille : CEREQ

Charlot B., Bautier E. et Rochex J.-Y., 1992, École et savoir dans les banlieues...et ailleurs, Paris : A. Colin

Charlot S., Contesti G., Hilal M. et Visalli M., 2007, « Ségrégation spatiale, ségrégation sociale et cartes scolaires ; le cas des aires urbaines de Dijon et Besançon », *conférence dans le cadre de la journée « Analyse de la ségrégation spatiale et scolaire : croisements disciplinaires et questions de méthodes »*, Journée d'études organisée par la Maison des Sciences de l'Homme de Dijon, Mardi 15 mai 2007

Cibois P., 1996, « Le choix de l'option latin au collège », *Éducation et formations*, n° 48, pp. 39-52

CNE (Comité national d'évaluation des établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel), 2005, Nouveaux espaces pour l'université : rapport au Président de la République, 2000-2004, Paris, la documentation française, 129 p.

Coleman J. S. et al, 1961, The Adolescent Society The Social Life of the Teenager and its Impact on Education, Greenwood Press Reprint.

Coleman J. S. et al, 1966, Equality of educational opportunity, Washington, US, department of Heath, Education and Welfare.

Cousin O., 1993, « L'effet établissement. Construction d'une problématique », *Revue Française de Sociologie*, 34, pp. 395-419.

- Davis J. A., 1966, « The campus as a frog pond: an application of the theory of relative deprivation to career decision of college men », *American Journal of Sociology*, Vol. 72, pp. 17-31.
- DEP, 2003, « 18 Questions sur le Système Educatif. Synthèse des travaux de la DEP », *Education & Formations*, n°66.
- Dreeben, 2000, « Structural effet in education: history of an idea », in Hallinan M.T., *Handbook of the sociology of education*, New York : Kluwer Academic/Premium Publishers, pp. 107-135.
- Dubar C., 1998, La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles, Paris, Armand Colin, 2<sup>ème</sup> édition revue, 3<sup>ème</sup> tirage.
- Dubet F., 1991, Les Lycéens, Paris, Seuil.
- Dumay X., 2004, Effet établissement : effet de composition et/ou effet de processus ? Un état du débat, *Les Cahiers de recherche en éducation et en formation*, n°34.
- Durkheim E., 1922, Éducation et sociologie, Paris, Alcan
- Durkheim E., 1938, L'évolution pédagogique en France, Paris, Alcan
- Duru M., 1978, La demande d'éducation à l'issue de l'enseignement secondaire, *Cahier de l'Irédu*, n°26.
- Duru-Bellat M., 2006, L'inflation scolaire : Les désillusions de la méritocratie, Paris : Seuil.
- Duru-Bellat M. et Kieffer A., 2000a, « La démocratisation de l'enseignement en France : polémiques autour d'une question d'actualité », *Population*, Vol. 55, n°1, p. 51-80.
- Duru-Bellat M. et Kieffer A., 2000b, « Une comparaison européenne en matière de démocratisation de l'enseignement », *Revue de l'OFCE*, n° 73, pp. 243-258
- Duru-Bellat M. et Merle P., 2000, « Politiques éducatives, évolution des scolarités et transformations de la sélection », *L'année sociologique*, vol. 50 (2), pp. 319-343
- Duru-Bellat M. et Mingat A., 1987, « Facteurs institutionnels de la diversité des carrières scolaires », *Revue française de sociologie*, Vol. 28, n° 1, pp. 3-16
- Duru-Bellat M. et Mingat A., 1988, « Le déroulement de la scolarité au collège : le contexte "fait des différences" », *Revue française de sociologie*, Vol. 29, n° 4, pp. 649-666
- Duru-Bellat M. et Mingat A., 1997, « La constitution de classes de niveau par les collèges : les effets pervers d'une pratique à visée égalisatrice », *Revue Française de Sociologie*, Vol. 38, pp. 759-790.
- Duru-Bellat M. et Mingat A., 1998, «Le déroulement de la scolarité au collège : « le contexte fait des différences », *Revue Française de Sociologie*, Vol. 29, pp. 649-666.

- Duru-Bellat M. et Suchaut B., 2005, «L'approche sociologique des effets du contexte scolaire: méthodes et difficultés », *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, Vol. 18, n° 3, pp. 5-42.
- Duru-Bellat M. et van Zanten A., 2006, *Sociologie de l'école*. Troisième édition revue et actualisée, Paris, Armand Colin, coll. U. 2006
- Duru-Bellat M., 1988, Le fonctionnement de l'orientation. Genèse des inégalités sociales à l'école, Neuchâtel, Delachaux & Niestle
- Duru-Bellat M., 1995, « Socialisation scolaire et projets d'avenir chez les lycéens et les lycéennes. La « causalité du probable » et son interprétation sociologique », *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, Vol 24, n°1, pp. 69-86.
- Duru-Bellat M., 1998, « Les inégalités sociales à l'école : les théories sociologiques à l'épreuve des faits », *Cahiers Français*, n°285, pp. 44-49
- Duru-Bellat M., 2000, « L'analyse des inégalités sociales des carrières scolaires : pertinence et résistance des paradigmes des années soixante-dix », *Education et société*, n°5, vol. 1, pp. 25-41.
- Duru-Bellat M., 2002, Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes, Paris, PUF
- Duru-Bellat M., 2003, « Les apprentissages dans leur contexte : les effets de la composition de l'environnement scolaire », *Carrefours de l'éducation*, 16, pp. 182-206.
- Duru-Bellat M., 2004, L'École des filles. Quelles formations pour quels rôles sociaux ? Nouvelle édition revue et actualisée, Paris, L'Harmattan.
- Duru-Bellat M., Danner M., Le Bastard-Landrier S. et Piquée C., 2004, « Les effets de la composition scolaire et sociale du public d'élèves sur leur réussite et leurs attitudes : évaluation externe et explorations qualitatives ». *Cahiers de l'IREDU*, n° 65.
- Duru-Bellat M., Jarousse J.-P. et Mingat A., 1993, « Les scolarités de la maternelle au lycée : étape et processus dans la production des inégalités sociales », *Revue française de sociologie*, Vol. 34, n°1, pp. 43-60
- Duru-Bellat M., Jarousse J.-P., Labopin M.-A. et Perrier V., 1993, « Le processus d'auto-sélection des filles à l'entrée en première », *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 22, n° 3, pp. 259-272
- Duru-Bellat M., Le Bastard-Landrier S., Piquée C., Suchaut B. 2004, « Tonalité sociale du contexte et expérience scolaire des élèves au lycée et à l'école primaire », *Revue Française de Sociologie*, 45, n°3, pp. 441-468.
- Duru-Bellat, M. et Merle P., 1997, « La démocratisation impossible ? Usages sociaux de l'école et inégalités sociales des cursus scolaires », *Savoir*, n° 3-4, pp. 309-331
- Duru-Bellat, M., Jarousse, J.-P. et Rapiou, M.-T., 1994, « L'université plus près du "local", un plus pour les usagers? » in L'école et le territoire: nouveaux espaces, nouveaux enjeux. A. Colin. Paris, Charlot, B. (Coord.) pp. 157-171.

Erikson R. et Jonsson J.O., 2000, « Understanding Educational Inequality: the Swedish Experience », *L'Année Sociologique*, vol. 50, n° 2, pp. 345-382.

Erlich V., 1998, Les « nouveaux étudiants ». Un groupe social en mutation, Paris, Armand Colin, « Références » Sociologie.

Esquieu et Bertrand, 1996, « L'orientation des élèves au sein de l'enseignement secondaire depuis vingt ans », revue Education et Formation, numéro 48, pp 57-70.

Establet R., Fauguet J.-L., Felouzis G., Feuilladiou S. et Vergès P., 2005, Radiographie du peuple lycéen : pour changer le lycée, Issy-les-Moulineaux, ESF.

Euriat M. et Thélot C., 1995, « Le recrutement social de l'élite scolaire en France: évolution des inégalités de 1950 à 1990 ». *Revue française de sociologie*, vol. 36, n° 3, pp. 403-438.

Fabre É. et Frydel Y., 2007, « Deux titulaires d'une licence sur trois poursuivent en master en 2005 ». *Note d'information du MEN*, n° 07-30

Fabre É., 2007, « Boursiers (les) de l'enseignement supérieur en 2005-2006. ». *Note d'information du MEN*, n° 07-26

Felouzis G et Sembel N., 1997, « La construction des projets à l'université : le cas de quatre filières de l'université de masse », Formation Emploi, n°58, pp.45.

Felouzis G., 1997, « Les étudiants et la sélection universitaire », *Revue française de pédagogie*, n° 119, pp. 91-106

Felouzis G., 2000, « Repenser les inégalités à l'université. Des inégalités sociales aux inégalités locales dans trois disciplines universitaires », *Sociétés contemporaines*, n° 38, pp. 67-98.

Felouzis G., 2001, « Les délocalisations universitaires et la démocratisation de l'enseignement supérieur », *Revue française de pédagogie*, n° 136, pp. 53-63

Felouzis G., 2003, « La ségrégation ethnique au collège et ses conséquences », *Revue française de sociologie*, 44,3, pp. 413-448.

Galland O. (Dir.), Cléménçon, M., Le Gallès P. et Oberti M., 1995, Le monde des étudiants, Paris, PUF.

Gambetta D., 1987, Were they pushed or did they jump? :individual decision mechanisms in education, Cambridge University Press

Gendron B., 2000, Les déterminants de la poursuite d'études après un BTS et un DUT, In S. Ertul et Y. Guillotin (eds), *L'Enseignement professionnel court post-baccalauréat, enjeux sociaux, enjeux territoriaux*, Paris, PUF

Gilotte O. et Girard P., 2005, « La sectorisation, l'affectation et l'évitement scolaire dans les classes de 6ème à Paris en 2003 », Education et Formation, n°71, pp. 137-149.

Girard A. et Bastide H., 1963, « La stratification sociale et la démocratisation de l'enseignement », *Population*, n° 2, pp. 435-472.

- Goux D. et Maurin E., 1995, « Origine sociale et destinée scolaire. L'inégalité des chances devant l'enseignement à travers les enquêtes Formation-Qualification Professionnelle 1970, 1977, 1985 et 1993 », *Revue française de sociologie*, vol. 36, pp. 81-121
- Goux D. et Maurin E., 1997, « Mobilité sociale : la part de l'héritage et de la formation », *Economie et Statistique*, n° 306
- Goux D. et Maurin E., 2005, « Composition sociale du voisinage et échec scolaire », *Revue économique*, Vol. 56, 2, pp. 349-361
- Grelet Y., 2005, « Enseignement professionnel, spécialité de formation et reproduction sociale », *Éducation et Formations*, n° 72, pp. 125-137.
- Grisay A., 1993, « Le fonctionnement des collèges et ses effets sur les élèves de sixième et de Cinquième », les Dossiers Education et Formations, n°32.
- Grisay A., 1997, « L'évolution des acquis cognitifs et socio-affectifs des élèves au cours de années de collège », *Les dossiers d'éducation et formations*, 88.
- Guichard J., 1993, L'école et les représentations d'avenir des adolescents, Paris, PUF.
- Hanushek E. A. et Rivkin S. G., 2006 « Teacher quality », in *Hanushek E. A. & Welch F., 2006, Handbook of the economics of education*, volume 2, Elsevier, 1st Edition, 1503 pages, chapitre 18, pp 1050-1078.
- Hyman H. H., 1953, « The value systems of different classes: a social psychological contribution to the analysis of stratification » in Bendix R. and Lipset S. M., *Class, Power and Status*, Glencoe, Ill.: Free press, 1953, pp. 426-442.
- INED, 1970, Population et enseignement, Paris, PUF.
- Isambert-Jamati V, 1990, Les savoirs scolaires : Enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs réformes, Paris, Editions Universitaires.
- Jallade J.-P., 1999, « Convergences et divergences des systèmes universitaires européens », In Boudon J. et Thélot C. (dir.) *Éducation et formation. L'apport de la recherche aux politiques éducatives*. Paris : CNRS
- Jarousse J. et Labopin M.-A., 1999, « Le calendrier des inégalités d'accès à la filière scientifique », *L'orientation scolaire et professionnelle*, Vol. 28, n° 3, pp. 475-496
- Jendoubi, V., 2002, « Estime de soi et éducation scolaire », Document de travail de l'évaluation de la rénovation de l'enseignement primaire, service de la recherche en éducation (SRED), département de l'instruction publique, Canton de Genève.
- Jenks C., 1972, Inequality : A Reassessment of the Effects of Family and Schooling in America, New York, Basic Books, (trad. française : L'Inégalité, influence de la famille et de l'école en Amérique, P.U.F., 1979.
- Kandell D. et Lesser G., 1970, « school, family and peer influence on educational plans of adolescent in the united states and Denmark », *Sociology of education*, vol. 43 (summer 1970), pp. 270-287.

Keller S. et Zavalloni M. (1964), « Ambition and Social Class: a Respecification », *Social Forces*, n°43, pp. 58-70.

Lazarfeld P., 1955, Personal influence. The part played by people in the flow of mass communications. A report of the Bureau of Applied Social Research, Columbia University. Glencoe, Ill.: The Free Press

Le Bastard-Landrier S., 2002, Les effets du contexte scolaire sur la réussite des élèves en classe de seconde, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Dijon, Université de Bourgogne.

Le Bastard-Landrier S., 2004, « Les déterminants contextuels de l'orientation scolaire en classe de seconde : l'effet établissement », *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, Vol. 37, n° 2, pp. 59-81.

Le Bastard-Landrier S., 2005, « L'expérience subjective des élèves de seconde : Influence sur les résultats scolaires et les vœux d'orientation ». *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 34, n° 2, pp. 143-164.

Le Cosquer C. et Herault D., 2001, « les Ecoles de Commerce et de Gestion, évolution 1980-2000 », *Note d'information du MEN*, 01-12.

Lemaire S. et Lesueur Benoît, 2005, « Bacheliers S : motivations et choix d'orientation après le baccalauréat ». *Note d'information du MEN*, n° 05.15.

Lemaire S., 2000, « Les facteurs de réussite dans les deux premières années d'enseignement supérieur (DEUG, DUT, BTS) », *Note d'information du MEN*, n° 00-25

Lemaire S., 2001, « Profils et devenir des élèves inscrits dans une classe préparatoire aux grandes écoles », *Note d'information du MEN*, n° 01-31

Lemaire S., 2003, « Les bacheliers technologiques dans l'enseignement supérieur », *Revue Éducation et formations*, n°67, mars 2004

Lemaire S., 2004, « Que deviennent les bacheliers après leur baccalauréat ? Évolutions 1996-2002 », *Note d'information du MEN*, n° 04-14

Lemaire S., 2005, « Les premiers bacheliers du panel : aspirations, image de soi et choix d'orientation ». *Education et Formations*, n° 72.

Lucas S.R., 2001, « Effectively Maintained Inequality: Education Transition, Track Mobility, and Social Background Effects », *American Journal of Sociology*, vol. 106 n°6, pp. 1642-1690.

Mare R.-D., 1980, « Change and Stability in Educational Stratification », *American Sociological Review*, 46, pp. 72-87.

Marpsat M., 1999, « La modélisation des "effets de quartier" aux États-Unis. Une revue des travaux récents », *Population*, 54, pp. 303-330.

Marro C., 1989, « Les projets scolaires et professionnels d'élèves de seconde envisageant une première scientifique », *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, Vol. 18, n°3, pp., 251-262.

- Maurin E., 2004, Le Ghetto français, enquête sur le séparatisme social, Paris, La République des idées.
- Merle P. et Mear P., 1992, « 1986/1990 : démocratisation et/ou hiérarchisation scolaire croissante des publics lycéens ? » *Sociétés contemporaines*, n°11/12, pp. 31-52
- Merle P., 1994, « Le rapport des étudiants à leurs études : enquête sur trois populations scolarisées dans les filières « fermées » et « ouvertes », *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, Vol. 26, n°3, pp. 367-387.
- Merle P., 1996a, " Les transformations socio-démographiques des filières de l'enseignement supérieur de 1985 à 1995 : essai d'interprétation", *Population*, n° 6, pp. 1181-1210
- Merle P., 1996b, « Prépa, fac ou IUT ? Position objective, expérience scolaire subjective et souhait d'orientation ». *L'Année sociologique*, n° 46, n° 2, pp. 475-507.
- Merle P., 2000, « Le concept de démocratisation de l'institution scolaire : une typologie et sa mise à l'épreuve ». *Population*, n°1, pp. 15-50
- Merle P., 2002, La démocratisation de l'enseignement, Paris, La découverte.
- Merton R. K., 1957, Social Theory and Social Structure, Glencoe, IL: The Free Press.
- Meuret D., 1995, La Distribution sociale des facteurs d'efficacité des collèges, in *L'école efficace, de l'école primaire à l'Université*, Paris, Armand Colin.
- Meyer J. W., 1970, « High school effect on college intention », *American Journal of Sociology*, vol. 76, pp. 59-70
- Meyer R., 1987, « Image de soi et statut scolaire. Influence de déterminants familiaux et scolaires chez les élèves de cours moyen », *Bulletin de psychologie*, n°382, pp. 933-939.
- Michael J. A., 1961, « High school climates and plans for entering college », *The Public Opinion Quarterly*, vol. 25, n° 4, pp. 585-595.
- Michaut C., 2001, L'influence du contexte universitaire sur la réussite des étudiants, thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Bourgogne.
- Morval M. et Morval J., 1971, « À propos du concept d'estime de soi et de ses possibilités de mesure », *Bulletin de psychologie*, 295, pp. 145-150
- Ogbu J.U., 1978, Minority Education and Caste: The American System in Cross-Cultural Perspective, San Diego, CA: Academic Press.
- Opdenakker M.-C., Van Damme J., et al., 2002, « The effects of schools and classes on mathematics achievement », *School Effectiveness And School Improvement*, Vol. 13, n°4, pp. 399-428.
- Parsons T., 1959, « The School Class as a Social System : Some of its Functions in American Society », *Harvard Educational Review*, vol. 29, n° 4, pp. 297-318.



- Pascarella E., 1984, « College environmental influences on student's educational aspirations », *The Journal of Higher Education*, vol. 55, n°6, pp. 751-771.
- Paul J.-J., 2007, *Economie de l'Education*, Paris, Armand Colin, 128 pages.
- Pierrehumbert B., Zanone F., Kauer-Tchicalopp C., Plancherel B., 1988, « Image de soi et échec scolaire », *Bulletin de psychologie*, 384, pp. 333-345.
- Préteceille E., 2003, « Lieu de résidence et ségrégation sociale », *Cahiers français*, n° 314, pp. 64-70.
- Préteceille E., 2006, « La ségrégation sociale a-t-elle augmenté ? La métropole parisienne entre polarisation et mixité », *Sociétés contemporaines*, n° 62, pp. 69-93.
- Préteceille et Oberti, 2007, « Ségrégation et modes de cohabitation entre groupes sociaux », *conférence dans le cadre de la journée « Analyse de la ségrégation spatiale et scolaire : croisements disciplinaires et questions de méthodes »*, Journée d'études organisée par le pôle la Maison des Sciences de l'Homme de Dijon, 15 mai 2007
- Prost A., 1986, *L'enseignement s'est-il démocratisé ?* Paris, PUF.
- Raftery A.E. and Hout M. (1993). « Maximally Maintained Inequality: Expansion, reform and opportunity in Irish education, 1921-1975 », *Sociology of Education*, n° 66, pp. 41-62.
- Rosenberg M., Schooier C., Schoenbach C. et Rosenberg F., 1995, Global self-esteem and specific self-esteem: different concepts, different outcomes, *American sociological review*, n°60, pp.141-157.
- Rosenthal R. et Jacobson L., 1968, *Pygmalion dans la classe*, Paris, Casterman.
- Rosenwald, F., 2006, « Filles et garçons dans le système éducatif depuis vingt ans », *Insee, Données Sociales*, 2006, pp. 87-94.
- Rousselet J., Balazs G. et Mathey C., 1974, L'idée de travail de réussite et d'échec chez les jeunes de milieux scolaires et sociaux différents », *Les jeunes et l'emploi, Cahier du Centre d'Etude de l'Emploi*, n°7, Paris, PUF.
- Sautory O., 2007, « La démocratisation de l'enseignement supérieur : évolution comparée des caractéristiques sociodémographiques des bacheliers et des étudiants », *Education et formations*, n°74, pp. 49-64
- Selz M. et Vallet L.A., 2006, « La démocratisation de l'enseignement et son paradoxe apparent », *in Données sociales, La société française*, INSEE, 2006, pp. 101-107.
- Sewell W. H., Hauser, A. O. et Strauss M. A., 1953, "Social Status and Educational and Occupational Aspirations, *American Sociological Review*, 22 (February 1957) pp. 67-73
- Sewell W. H. et Armer J. M., 1966, « Neighbourhood Context and College Plans », *American Sociological Review*, 31, pp. 159-168.
- Sheerens J., et al, 1989, « Generalisibility of instructional and school effectiveness indicators across nations », *International Journal of Educational Research*, vol. 13, n°7, pp. 691-706.

- Silberman R. et Fournier I., 2006 « Jeunes issus de l'immigration : Une pénalité à l'embauche qui perdure... », *Bref Céreq*, n°226, juin 2006.
- Sullivan A., 2002, Cultural Capital, Rational Choice and Educational Inequalities, Thèse de doctorat en sociologie (PhD in sociology), Nuffield College, Oxford University.
- Teddie et al, 1989, « Contextual differences in models for effective schooling in the USA », *School Effectiveness and School Improvement*, pp.117-130
- Thélot C. et Vallet L.-A., 2000, « La réduction des inégalités sociales devant l'école depuis le début du siècle », *Économie et Statistique*, n° 334, pp. 3-32.
- Thomas F., 2005, « Disparités entre collèges publics en 2003-2004 », *Revue éducation et formation*, n°71.
- Thrupp M., 1995, «The 'school mix' Effect : the history of an enduring problem: Educational Research, Policy and Practice», *British Journal Of Sociology of Education* 16, n°2, pp. 183-203.
- Thrupp M., 1997, « How school Mix Shapes School Processes: A Comparison of New Zeland Schools», *New Zeland Journal of Education Studies*, 32, n°1, pp. 53-82.
- Thrupp M., 1999, « Schools Making a Difference. Let's be Realistic! », Buckingham, Open University Press.
- Thrupp M., Lauden H. et Robinson T., 2002, « School composition and peer effects », *International Journal of Educational Research*, vol. 37, pp. 483-504.
- Toczek C. et Martinot D, 2001, *Le défi éducatif : des situations pour réussir*, Paris : A. Colin.
- Trancart D., 1998, « L'évolution des disparités entre collèges publics », *Revue Française de Pédagogie*, n°124, pp. 43-53.
- Turner, 1964, The social context of ambition, San Fransisco, Chandlar Publishing Company.
- Vallet L.-A. et 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*, 67, Ministère de l'Éducation nationale, DEP, 153 p.
- Vallet L.-A., 2005, « La mesure des effets de quartier/voisinage : un objet important et difficile à la croisée des sciences sociales », *Revue Economique*, n°56, 2, pp. 363-369.
- Van Damme L. et Mertens W., 2000, "Academic self-concept and academic achievement: cause and effect", papier présenté dans le cadre de l'*annual meeting of the American Educational Research Association*, 24-28 April 2000, New Orleans, Louisiana.
- Vincens J., 1999, « Les caractéristiques de l'enseignement supérieur de masse en France », In Bourdon J. et Thélot C., Éducation et formation : l'apport de la recherche aux politiques éducatives, Paris : CNRS éditions, 1999, pp. 295-310.
- Wilkinson I. A. G., Hattie, J. A., Parr, J. M., Townsend, M. A. R., Thrupp M., Lauder, H., and Robinson T. (with assistance from Fung I. & Ussher C.), 1999. Influence of peer effects on

learning outcomes: A review of the literature, Final report to the Ministry of Education, Auckland, New Zealand: University of Auckland Uniservices.

Wilkinson I.A.G., 2002, « Peer influences on learning: where are they? » *International Journal of Educational Research*, vol. 37, pp. 395–401.

Wilson, A. B., 1959, « Residential segregation of social classes and aspirations of high school boys », *American sociological review*, vol. 24, n° 6, pp. 836-845.

Zanten A. van, 2001, L'école de la périphérie : Scolarité et ségrégation en banlieue, Paris, PUF.

Zanten A. van, 2006, « Les choix scolaires dans la banlieue parisienne : défection, prise de parole et évitement de la mixité », in H. LAGRANGE (dir.), L'épreuve des inégalités, Paris, PUF, p. 315-350 (Le Lien social)

Zéroulou Z., 1988, « La réussite scolaire des enfants d'immigrés. L'apport d'une recherche en termes de mobilisation », *Revue française de sociologie*, Vol. XXIX, p. 447-470.

## **LISTE DES TABLEAUX**

Tableau 1 : Evolution du recrutement social des séries de bac, académie de Rennes, 1985-1995. (Merle, 2000, 2002)

Tableau 2 : Sélection socialement marquée en CPGE, bacheliers 2002, S, à l'heure.

Tableau 3 : Auto-sélection socialement marquée en CPGE, bacheliers 2002, S, à l'heure.

Tableau 4: Pourcentage d'élèves souhaitant aller à l'université selon le type d'école et la catégorie professionnelle du père (Wilson, 1959).

Tableau 5 : Répartition des établissements selon le milieu d'origine de l'élève

Tableau 6 : Avec un profil d'élèves très favorisés

Tableau 7 : lycée avec un profil d'élèves défavorisés

Tableau 8: Corrélation entre "filières d'élite" et poids des classes favorisées

Tableau 9 : Nombre moyen d'années d'études supérieures envisagé en fonction de l'origine sociale des élèves et du « social mix » de l'établissement.

Tableau 10 : L'attitude face à l'avenir professionnel selon les différents types de cursus d'enseignement supérieur (Lemaire, 2005)

Tableau 11 : Objectifs et lieux des formations Bac +2 (Adangnikou et Paul, 2004a)

Tableau 12: répartition des lycées selon l'offre de BTS

Tableau 13 : répartition des lycées selon l'offre de CPGE

Tableau 14 : répartition des lycées selon le secteur

Tableau 15 : Caractéristiques sociales de la population des élèves de lycée pour l'année 2002

Tableau 16 : Répartition et caractéristiques des établissements selon la typologie sociale

Tableau 17 : Répartition des étudiants par type de formation supérieure

Tableau 18 : Répartition des étudiants par filière

Tableau 19 : Répartition des étudiants par ville d'étude

Tableau 20 : répartition des enquêtés dans les différentes formations et les différents établissements d'enseignement supérieur

Tableau 21 : Répartition des étudiants de l'enquête selon le type de formation supérieure

Tableau 22 : Répartition des étudiants de la phase SUP2 selon le type de formation supérieur suivi

Tableau 23 : Répartition des élèves de terminale du panel selon l'âge

Tableau 24 : Répartition des élèves de terminale du panel selon la série de baccalauréat

Tableau 25 : Niveau de résultats au baccalauréat 2002 des élèves du panel

Tableau 26 : Origine sociale des élèves du Panel

Tableau 27 : Répartition des élèves de l'échantillon selon la typologie sociale des établissements

Tableau 28 : Proportion de nouveaux entrants dans l'enseignement supérieurs dans l'enquête SUP1.

Tableau 29: proportion de Boursiers dans l'échantillon SUP1

Tableau 30 : Répartition des élèves de l'enquête SUP selon la série de Baccalauréat

Tableau 31 : Répartition des étudiants de l'enquête SUP1 selon la mention déclarée au baccalauréat

Tableau 32 : Répartition des étudiants de l'enquête SUP selon le type d'établissement d'origine (typologie IPES)

Tableau 33 : Répartition des élèves de terminale en fonction du type de formation post-bac qu'ils envisagent

Tableau 34 : Répartition des élèves selon le niveau d'études qu'ils visent et selon leurs caractéristiques individuelles (en %).

Tableau 35 : Elèves indécis concernant le niveau d'études supérieures visé

Tableau 36 : Répartition des élèves selon qu'ils envisagent une orientation en CPGE, UNIV, IUT ou BTS et selon leurs caractéristiques individuelles et le type d'établissement qu'ils fréquentent

Tableau 37 : Nombre d'année d'études envisagé\* (valeurs prédites d'après modèle 3) "toutes choses égales par ailleurs" des élèves selon leur origine sociale et la composition sociale de leur établissement

Tableau 38 : Modèles de régression linéaire expliquant la variance du niveau d'études supérieures visé : de "bac +1" à "bac+5"

Tableau 39 : Modèles de prédictions de la probabilité d'envisager de faire un bac+8

Tableau 40 : Répartition des établissements selon le secteur et l'offre de CPGE, par type d'établissement

Tableau 41 : Modèles de prédictions de la probabilité d'envisager une classe préparatoire

Tableau 42 : Modèles (10 à 13) de prédictions de la probabilité d'envisager une CPGE ou un BTS ou un IUT ou UNIV (comparaisons)

Tableau 43 : Modèles (14 à 17) : prédictions de la probabilité d'envisager une CPGE ou un BTS ou un IUT ou UNIV (comparaisons)

Tableau 44 : répartition des élèves du panel selon leurs conversations sur l'orientation

Tableau 45 : Répartitions des élèves selon les conversations avec l'entourage et ses caractéristiques individuelles et celles du contexte qu'il fréquente

Tableau 46 : Modèles (18 à 21) : prédictions de la probabilité d'envisager une CPGE ou un BTS ou un IUT ou UNIV (comparaisons)

Tableau 47 : Caractéristiques des étudiants de l'enquête SUP 1 selon le type d'études entrepris

Tableau 48 : Aspirations des étudiants selon le type de cursus entrepris

Tableau 49 : Visions d'avenir des étudiants selon le type d'études entrepris

Tableau 50 : Aspirations à l'entrée dans les cursus bac+2: répondants aux 2 phases de l'enquête

Tableau 51 : Aspirations à la fin du cursus bac+2 : répondants aux 2 phases de l'enquête



## **LISTE DES FIGURES**

Figure 1 : Proportion de bacheliers dans une génération - évolutions 1970-2004

Figure 2 : Accroissement de la proportion de bacheliers dans une génération (multiplicateurs) -évolution 1985-2005.

Figure 3 : Origine sociale des bacheliers, PCS par type de baccalauréat, %, 2004

Figure 4 : Effectifs de l'enseignement supérieur (milliers) - évolution 1960-2004

Figure 5 : Accroissement des effectifs des différentes filières du supérieur – 1960-2004 (multiplicateurs)

Figure 6 : Proportion d'étudiants dans les différentes filières de l'enseignement supérieur - évolution 1970-2004

Figure 7 : Origine sociale des étudiants des principales filières de l'enseignement supérieur (%) 2004.

Figure 8 : Part des enseignants selon les académies et selon l'ancienneté, 2004.

Figure 9 : Schéma interprétatif des différences liées à la composition sociale du contexte scolaire

Figure 10 : Modèle d'analyse : interpréter les effets contextuels sur les aspirations.

Figure 11 : analyse factorielle des correspondances : composition sociale des établissements.

Figure 12: origine sociale des élèves des différentes CPGE et formations supérieures de l'étude

Figure 13 : origine scolaire des étudiants de l'étude selon les formations d'enseignement supérieures

Figure 14 : Répartition des étudiants selon la CSP du père dans l'enquête SUP1 et dans la population étudiante (RERS, 2004)

Figure 15 : Répartition des étudiants selon la CSP du père et le type de formation d'enseignement supérieur dans l'enquête SUP1 et dans la population française

Figure 16 : Répartition des terminales générales et technologiques du panel selon la durée envisagées des études supérieures.

Figure 17 : Répartition des étudiants (panel) selon leurs aspiration à entrer dans différents types de cursus et comparaison avec les répartitions selon les types de cursus des étudiants français (RERS 2000)



Figure 18 : différentes sources d'informations citées par les étudiants

Figure 19 : Principale source d'information citée par les étudiants

Figure 20 : Information principale selon le type d'établissement d'origine

Figure 21 : Information principale selon la filière d'enseignement supérieur

# TABLE DES MATIERES

|   |           |
|---|-----------|
| <b>REMERCIEMENTS</b>  | <b>1</b>  |
| <b>SOMMAIRE</b>   | <b>3</b>  |
| <b>INTRODUCTION GENERALE</b>  | <b>5</b>  |
| <b>PREMIERE PARTIE : LES INÉGALITÉS DE PARCOURS D'ÉTUDES ET LEUR ANALYSE SOCIOLOGIQUE</b>   | <b>11</b> |
| <b>CHAPITRE I : LA DEMOCRATISATION DE L'ACCES A L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET LA PERSISTANCE DES INEGALITES DE PARCOURS</b>               | <b>13</b> |
| <b>I. DEMOCRATISATION DE L'ACCES A L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR : « DEMOCRATISATION QUANTITATIVE » OU « DEMOCRATISATION QUALITATIVE » ?</b> | <b>15</b> |
| 1. QU'EST-CE QUE LA DEMOCRATISATION DE L'ENSEIGNEMENT ?   | 15        |
| 2. LA DEMOCRATISATION DE L'ACCES AU BACCALAUREAT  | 20        |
| Une démocratisation quantitative...   | 20        |
| ...égalisatrice ...   | 22        |
| ... et ségrégative  | 23        |
| 3. LES « NOUVEAUX BACHELIERS » : DES « NOUVEAUX ETUDIANTS » AUX PARCOURS PARTICULIERS ?   | 29        |
| Diversités des premiers cycles universitaires   | 29        |
| Ouverture de l'enseignement du supérieur ...  | 30        |
| ...principalement du technique court...   | 32        |
| ... et tendance à un durcissement de la sélection sociale des filières les plus élitistes   | 37        |
| <b>II. DIVERSITE DU SYSTEME D'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR : QUELLE « RENTABILITE » POUR LES DIFFERENTS CURSUS ?</b>                          | <b>42</b> |
| 1. DIVERSITE ET DUALITE DU SYSTEME D'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR FRANÇAIS  | 42        |
| 2. ENJEUX DE L'ENTREE DANS LES DIFFERENTS CURSUS D'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR : UNE RENTABILITE INEGALE ?                                   | 44        |
| Inégalité de sélection et de réussites des premiers cycles (efficacité interne)   | 44        |
| Inégalités des débouchés et de la qualité de l'insertion professionnelle (efficacité externe)   | 45        |
| <b>III. AU CŒUR DES INEGALITES DE PARCOURS, LES INEGALITES DE CHOIX D'ORIENTATION</b>   | <b>48</b> |
| 1. INEGALITES DE CHOIX DANS LE SECONDAIRE   | 49        |
| 2. INEGALITES DE CHOIX A L'ENTREE ET DANS LE SUPERIEUR  | 52        |
| Accès différenciés aux différents types de cursus...  | 52        |
| ... Sélection ou auto-sélection ?   | 53        |
| Les inégalités de choix se poursuivent dans le supérieur  | 55        |
| <b>CONCLUSION DU CHAPITRE 1</b>   | <b>57</b> |

## **CHAPITRE 2 : L'APPORT DES THEORIES SOCIOLOGIQUES A LA COMPREHENSION DES INEGALITES D'ASPIRATIONS ET DE CHOIX SCOLAIRES ET LEURS LIMITES. 59**

|  |           |
|--|-----------|
| <b>I. L'EXPLICATION DU POIDS DE L'ORIGINE SOCIALE</b>  | <b>61</b> |
| 1. BOURDIEU : LE POIDS DES STRUCTURES SOCIALES ET DE L'HABITUS   | 62        |
| 2. BOUDON, LES ECONOMISTES, ET LE MODELE DE L'ACTEUR RATIONNEL   | 65        |
| De la théorie du capital humain...   | 65        |
| ... A la théorie de l'acteur rationnel   | 65        |
| 3. THEORISATIONS AUTOUR DES EFFETS L'ORIGINE SOCIALE : LES LIMITES DES MODELES ET DE LEUR OPPOSITION :   | 69        |
| Acteur rationnel limité ou agent structuré par un habitus ?  | 69        |
| Un débat idéologique trop centré sur l'influence de l'origine sociale  | 70        |
| <b>II. D'AUTRES FACTEURS INDIVIDUELS JOUENT SUR LES ASPIRATIONS</b>  | <b>72</b> |
| 1. L'ORIGINE MIGRATOIRE JOUE AU-DELA DE L'ORIGINE SOCIALE  | 72        |
| 2. LES FILLES ONT DES ASPIRATIONS SCOLAIRES SPECIFIQUES  | 75        |
| Socialisation différenciée ou rationalité ?  | 75        |
| L'impact du projet professionnel...  | 78        |
| ... et de la confiance en soi ?  | 79        |
| 3. ESTIME DE SOI, ESTIME DE SOI SCOLAIRE, CONFIANCE EN SOI, AUTO-EVALUATION DE SOI, SENTIMENT D'EFFICACITE... : DES FACTEURS QUI JOUENT EN SOI OU DES VARIABLES INTERMEDIAIRES A L'ORIGINE D'AUTRES EFFETS ? | 80        |
| Incidences scolaires des concepts de représentation de soi   | 80        |
| Genèse et évolution des représentations de soi : l'environnement scolaire ?  | 83        |
| <b>CONCLUSION DU CHAPITRE 2</b>  | <b>85</b> |

## **CHAPITRE 3 : L'APPORT DES RECHERCHES EMPIRIQUES EN EDUCATION : LA NECESSITE DE PRENDRE EN COMPTE DES VARIABLES CONTEXTUELLES 87**

|  |            |
|--|------------|
| <b>I. LES TRAVAUX ANGLO-SAXONS SUR LES ASPIRATIONS CONSTATENT DES EFFETS DE L'ENVIRONNEMENT SCOLAIRE DES LES ANNEES 50</b> | <b>89</b>  |
| 1. LE POIDS DE LA STRUCTURE SOCIALE DANS UN ENVIRONNEMENT SCOLAIRE SEGREGUE  | 89         |
| Le contexte ségrégué et son poids sur les aspirations : un constat   | 90         |
| Contexte ségrégué et climat normatif ?   | 93         |
| 2. PAR QUELS MECANISMES, LA STRUCTURE SOCIALE EXERCE-T-ELLE SES EFFETS ?   | 94         |
| Rôle normatif des pairs...   | 94         |
| ... ou du « Significant other » d'origine sociale élevée ?   | 94         |
| Différences de qualité institutionnelle ou effet du groupe de pair ?   | 96         |
| Effet de la composition sociale du groupe ou des caractéristiques inobservées des familles et des élèves ?                 | 98         |
| <b>II. EN FRANCE : LES EVOLUTIONS DU SYSTEME EDUCATIF ET LA PRISE EN COMPTE DE L'EFFET ETABLISSEMENT</b>                   | <b>102</b> |
| 1. DES REPRESENTATIONS ABSTRAITES DE L'ECOLE AUX SITUATIONS CONCRETES D'ENSEIGNEMENT                                       | 102        |
| Un système centralisé...   | 102        |
| ... diversifié et ségrégué   | 103        |
| ... de qualité inégale ?   | 109        |
| 2. DU CONSTAT DES DIFFERENCES DE CONTEXTE AUX EFFETS CONTEXTUELS :   | 113        |
| 3. LES TRAVAUX FRANÇAIS ET CONTEMPORAINS SUR LES ASPIRATIONS : QUEL IMPACT DU CONTEXTE SCOLAIRE ?                          | 119        |
| Représentation d'avenir au primaire  | 119        |
| Dans le secondaire l'auto-sélection est socialement marquée et contextualisée  | 120        |
| Quelle est son ampleur au niveau de l'entrée dans le supérieur ?   | 123        |

|  |            |
|--|------------|
| <b>III. COMMENT L'ENVIRONNEMENT SCOLAIRE PEUT-IL CONTRIBUER A DES INEGALITES D'ASPIRATIONS ?</b> | <b>127</b> |
| <b>1. LES DIFFERENTS NIVEAUX D'INFLUENCES DU CONTEXTE : DES EFFETS BRUTS AUX EFFETS NETS :</b>   | <b>128</b> |
| <b>2. EFFET D'OFFRE ET DE L'INFORMATION PAR LES ENSEIGNANTS : UN DEFICIT INSTITUTIONNEL ?</b>    | <b>130</b> |
| Offre et demande d'éducation à l'origine des effets du contexte ?                                | 130        |
| Des enseignants plus enclins à informer dans certains contextes ?                                | 131        |
| Conseils et attentes des enseignants empreintes de biais sociaux ?                               | 133        |
| <b>3. SOCIALISATION, EXPERIENCE SCOLAIRE ET ROLE DES PAIRS DANS DES CONTEXTES DIVERSIFIES</b>    | <b>136</b> |
| Expérience scolaire dans les séries de baccalauréat et type de formation supérieure              | 137        |
| Composition sociale des formations, « micro-milieu », valeurs... et aspirations ?                | 139        |
| <b>CONCLUSION DU CHAPITRE 3</b>  | <b>142</b> |

**DEUXIEME PARTIE : L'ENVIRONNEMENT SCOLAIRE A L'ORIGINE D'ASPIRATIONS DIFFERENCIEES: UNE ANALYSE EMPIRIQUE** **143**

**CHAPITRE 4 : PRESENTATION DU DISPOSITIF EMPIRIQUE** **145**

|  |            |
|--|------------|
| <b>I. OBJECTIFS DE LA RECHERCHE ET MODELE D'ANALYSE :</b>  | <b>147</b> |
| <b>1. OBJECTIFS DE LA RECHERCHE:</b>   | <b>147</b> |
| <b>2. POURQUOI ETUDIER LES DIFFERENCES D'ASPIRATIONS SPECIFIQUEMENT A L'ENTREE DANS L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ?</b> | <b>148</b> |
| <b>3. LE MODELE D'ANALYSE</b>  | <b>150</b> |
| <b>II. DONNEES UTILISEES : DIFFERENTES SOURCES POUR DIFFERENTES QUESTIONS</b>                                      | <b>152</b> |
| <b>1. L'ENQUETE « JEUNES 2002 » DU PANEL 95 DE LA DEP</b>  | <b>153</b> |
| <b>2. QUALITES ET INSUFFISANCES DES DONNEES DU PANEL DE LA DEP POUR NOTRE ETUDE</b>                                | <b>156</b> |
| Des variables pas toujours très « exploitables »   | 156        |
| Une base de données adaptée à l'analyse « individuelle » des parcours scolaires et notre adaptation méthodologique | 157        |
| <b>3. MESURER LES EFFETS CONTEXTUELS A PARTIR DE « IPES »</b>  | <b>158</b> |
| <b>4. UNE ENQUETE ORIGINALE MENEES AUPRES DES ETUDIANTS : L'ENQUETE « SUP »</b>                                    | <b>164</b> |
| <b>III. LES CARACTERISTIQUES DES POPULATIONS ETUDIEES</b>  | <b>177</b> |
| <b>1. EN TERMINALE : LES ELEVES DE TERMINALE DU PANEL : UNE POPULATION SPECIFIQUE</b>                              | <b>177</b> |
| <b>2. DANS LE SUPERIEUR : LES ETUDIANTS DE PREMIERS CYCLES DE L'ENQUETE SUP</b>                                    | <b>181</b> |

**CHAPITRE 5 : EFFETS INDIVIDUELS ET CONTEXTUELS A L'ORIGINE DES ASPIRATIONS SCOLAIRES EN AMONT DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR** **187**

|   |            |
|---|------------|
| <b>I. LA POURSUITE D'ETUDES SUPERIEURES APRES UN BACCALAUREAT GENERAL ET TECHNOLOGIQUE</b>                            | <b>189</b> |
| <b>1. LA POURSUITE D'ETUDES DANS L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR : UN CHOIX UNANIME MAIS DES ASPIRATIONS VARIEES</b>         | <b>189</b> |
| <b>2. DES ASPIRATIONS SCOLAIRES DIFFERENTES SELON LE PROFIL SCOLAIRE ET LES CARACTERISTIQUES SCOLAIRES DES ELEVES</b> | <b>193</b> |
| Excellence scolaire : une mention au bac autorise les choix les plus « ambitieux »                                    | 193        |
| Terminales scientifiques, générales et technologiques : des aspirations particulières                                 | 194        |
| <b>3. DES DIFFERENCES APPARAISSENT EGALEMENT SELON LES CARACTERISTIQUES SOCIODEMOGRAPHIQUES</b>                       | <b>195</b> |
| <b>4. LES ELEVES DES DIFFERENTS CONTEXTES ONT DES ASPIRATIONS BIEN SPECIFIQUES</b>                                    | <b>196</b> |

|   |                   |
|---|-------------------|
| <b>II. LE CONTEXTE SCOLAIRE A-T-IL UN EFFET PROPRE SUR LES ASPIRATIONS SCOLAIRES ?</b>  | <b>201</b>        |
| <b>1. ANALYSE « TOUTES CHOSES EGALES PAR AILLEURS » ET MODELES EMBOITES.</b>  | <b>201</b>        |
| <b>2. EFFET CONTEXTUEL SUR LES ASPIRATIONS SCOLAIRES « VERTICALES » : LE CAS DU NIVEAU D'ETUDES VISE</b>  | <b>202</b>        |
| Le rôle prépondérant des caractéristiques scolaires   | 203               |
| Les jeunes d'origine sociale favorisée et ceux issus de l'immigration expriment les projets d'études les plus « ambitieux »   | 204               |
| Un effet significatif du contexte scolaire s'ajoute à celui des caractéristiques scolaires  | 205               |
| <b>3. EFFET CONTEXTUEL SUR LES ASPIRATIONS SCOLAIRES « HORIZONTALES » : LE CAS DU TYPE DE CURSUS VISE (ENVISAGER UNE CPGE)</b>  | <b>211</b>        |
| L'excellence scolaire est le principal prédicteur...  | 211               |
| ...mais des biais sociaux et sexués persistent  | 212               |
| Ces biais sont renforcés par l'environnement scolaire   | 213               |
| <b>4. EFFET DE LA COMPOSITION SOCIALE OU DES CARACTERISTIQUES INSTITUTIONNELLES DES ETABLISSEMENTS ?</b>  | <b>215</b>        |
| Une inégale répartition de l'offre scolaire...  | 215               |
| ...et des effets de contexte qui se cumulent  | 216               |
| <b>5. DES FACTEURS DIFFERENTS POUR DES ASPIRATIONS A ENTREPRENDRE DES ETUDES DE NATURE ET DE DUREE DIFFERENTE ET UN EFFET CONTEXTUEL A L'ENTREE DE TOUTES LES FILIERES SELECTIVES</b> | <b>219</b>        |
| <b>III. ENVIRONNEMENT SCOLAIRE ET ASPIRATIONS : QUEL SENS DONNER A LA RELATION ?</b>  | <b>223</b>        |
| <b>1. UNE REPOSE A PARTIR DES DONNEES DU PANEL 95 DE LA DEP</b>   | <b>224</b>        |
| Comment appréhender cette question ?  | 224               |
| Les indicateurs utilisés  | 225               |
| <b>2. L'EFFET DE L'ENVIRONNEMENT SCOLAIRE DEMEURE SIGNIFICATIF AU-DELA DES ASPIRATIONS EN AMONT</b>   | <b>227</b>        |
| <b>IV. LE ROLE DES ACTEURS ET DE L'INFORMATION EN TERMINALE :</b>   | <b>229</b>        |
| <b>1. CE QUE L'ON PEUT DIRE A PARTIR DE L'ENQUETE « JEUNES 2002 »:</b>  | <b>229</b>        |
| <b>2. LES ENSEIGNEMENTS DE L'ENQUETE SUP1 : QUELLE INFORMATION ? POUR QUI ? DANS QUEL CONTEXTE ?</b>  | <b>235</b>        |
| <b>CONCLUSION DU CHAPITRE 5</b>   | <b>241</b>        |
| <br>  |                   |
| <b><u>CHAPITRE 6 : LES ASPIRATIONS DES ETUDIANTS : QUELLES EVOLUTIONS DANS QUELS CONTEXTES?</u></b>   | <b><u>243</u></b> |
| <br>  |                   |
| <b>I. DES ASPIRATIONS DIFFERENCIEES DES L'ENTREE DANS L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR</b>  | <b>245</b>        |
| <b>1. DES ETUDIANTS AUX ORIGINES SCOLAIRES ET SOCIALES TYPEES</b>   | <b>245</b>        |
| <b>2. ASPIRATIONS SCOLAIRES ET PROJETS D'AVENIR A L'ENTREE DANS LES DIFFERENTS CURSUS</b>   | <b>247</b>        |
| <b>II. LES PROJETS D'AVENIR EN FIN DE PREMIER CYCLE : QUELLES EVOLUTIONS ? DANS QUEL CONTEXTE ?</b>   | <b>253</b>        |
| <b>CONCLUSION DU CHAPITRE 6 :</b>   | <b>257</b>        |
| <br>  |                   |
| <b><u>CONCLUSION GENERALE</u></b>   | <b><u>259</u></b> |
| <br>  |                   |
| <b><u>BIBLIOGRAPHIE GENERALE</u></b>  | <b><u>265</u></b> |
| <br>  |                   |
| <b><u>LISTE DES TABLEAUX</u></b>  | <b><u>277</u></b> |
| <br>  |                   |
| <b><u>LISTE DES FIGURES</u></b>   | <b><u>281</u></b> |
| <br>  |                   |
| <b><u>TABLE DES MATIERES</u></b>  | <b><u>283</u></b> |

# **ANNEXES**



## Annexe 1 : Convention d'accès aux données du Panel 95 et de l'enquête « Jeunes 2002 »

### Engagement d'utilisation des données de La Direction de l'évaluation et de la prospective

Je soussigné,

Nom, Prénom : **NAKHILI Nadia.**

Titre et grade : Allocataire de recherche.

Organisme ou laboratoire : Irédu – Institut de recherche sur l'Education, économie et sociologie de l'éducation.

Adresse :... IREDU - Université de Bourgogne  
..... Pôle AAFE - Esplanade Erasme  
..... BP 26 513 – 21 065 DIJON CEDEX.

Téléphone  
**03-80-39-54-50**

Télécopie  
**03-80-39-54-79**

e-mail :  
**nadia.nakhili@u-bourgogne.fr**

Intitulé de la recherche :

**Effets individuels et effets de contexte à l'origine des aspirations scolaires et professionnelles des lycéens.**

Reçoit ce jour un fichier, constitué de données sur les panels de la DEP, qu'il devra détruire à la fin de l'étude.

#### 1. déclare

- que ces données non nominatives seront utilisées pour des travaux de recherche à caractère scientifique dans le cadre du projet « Effets individuels et effets de contexte à l'origine des aspirations scolaires et professionnelles des lycéens »
- que ces données ne seront pas utilisées en vue d'identifier indirectement des personnes, des écoles ou des établissements scolaires, et ne peuvent en aucun cas faire l'objet d'un appariement individuel avec d'autres fichiers.

#### 2. m'engage

- à ne transmettre à personne les données qui sont mises à ma disposition,
- à protéger l'accès aux données qui sont mises à ma disposition, en particulier par le biais du réseau informatique de mon laboratoire de recherche, y compris à l'égard des chercheurs de mon équipe de recherche n'ayant pas signé le présent engagement ;
- à porter la mention précise de la source de données dans les travaux élaborés à partir de celles-ci ;
- à communiquer pour accord à la DEP les résultats des travaux fondés sur ces données avant toute publication ;
- à proposer à la publication un ou plusieurs articles dans une des revues de la DEP du ministère de l'éducation nationale

Fait à

le

(Signature)

*Cet engagement est individuel et chaque utilisateur doit remplir le formulaire.*





## Annexe 2 : Questionnaires Enquêtes SUP1 et SUP2

### Questionnaire SUP1:

ID.    |\_|\_|\_|\_| (Ne rien inscrire)

#### Questionnaire à l'intention des nouveaux étudiants

*Chers étudiants,*

*Ce questionnaire a pour but de mieux comprendre vos parcours, les raisons de vos choix d'étude et vos attentes par rapport aux filières du supérieur. Les questions suivantes constituent la première partie d'une enquête sur les buts et la satisfaction des étudiants concernant leur formation. L'enquête sera traitée de façon strictement anonyme et la qualité des résultats ainsi que la portée de ces derniers dépend de la qualité de vos réponses. Merci donc d'y répondre avec sérieux.*

*Nadia Nakhili, chargée de l'enquête.*

#### Situation actuelle :

##### 1. Vous êtes inscrit dans un établissement supérieur, quelle est votre inscription principale ?

Intitulé exact de la formation : .....

Discipline ou spécialité dominante : .....

Nom de l'établissement dans lequel vous êtes inscrit : .....

Ville : ..... Département : |\_|\_|.

2. Etiez vous déjà dans l'enseignement supérieur l'année dernière ?     Oui            Non

Si oui → S'agit-il du redoublement de votre première année ?     Oui            Non

→ S'agit-il d'une réorientation dans une autre filière ?     Oui            Non

#### Votre scolarité antérieure :

3. Avez vous redoublé au primaire ou au secondaire?     Oui            Non

→ Si oui, combien de fois ?    |\_|

##### 4. En général, comment considérez-vous votre niveau scolaire jusqu'à présent :

Faible ou très faible    Assez faible    Moyen    Assez bon    Bon ou très bon

##### 5. Pensez-vous que votre niveau scolaire vous permettra de réaliser :

vos projets d'études ?     Pas du tout    Plutôt non    Plutôt oui    Tout à fait

vos projets professionnels ?     Pas du tout    Plutôt non    Plutôt oui    Tout à fait

##### 6. Votre baccalauréat :

Série : |\_|\_|\_| mention obtenue : ..... Moyenne générale obtenue : .....

##### 7. Votre établissement de terminale :

Nom : .....

Commune : ..... Département : |\_|\_|.

**Votre orientation :**

**8. Comment vous êtes-vous informé(e) pour élaborer vos vœux d'orientation ? (plusieur réponses possibles)**

- |  |   |
|--|---|
| 01. <input type="checkbox"/> Parents   | 07. <input type="checkbox"/> Salons, forums, visites lors de journées portes ouvertes           |
| 02. <input type="checkbox"/> Frères et sœurs (ou famille proche)                   | 08. <input type="checkbox"/> Rencontre avec des professionnels                                  |
| 03. <input type="checkbox"/> Amis (extérieurs au lycée)                            | 09. <input type="checkbox"/> Conseillers d'orientation  |
| 04. <input type="checkbox"/> Camarades (de classe ou du lycée)                     | 10. <input type="checkbox"/> Autre personnel de votre lycée (Vie scolaire, documentaliste, ...) |
| 05. <input type="checkbox"/> Professeurs   |   |
| 06. <input type="checkbox"/> Auto-documentation (revues, internet, magazines, ...) |   |

➔ **Quelle a été, parmi ces sources d'information la plus utile pour votre choix ?** |\_\_|\_\_| (indiquez le numéro)

**9. Finalement vous êtes satisfait de l'information que vous avez eu...**

|  | <b>Pas du tout</b>       | <b>Peu</b>               | <b>Assez</b>             | <b>Très</b>              |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Dans votre lycée (de façon globale)                  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Par vos professeurs                                  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Par les conseillers d'orientation                    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Sur les choix d'orientation après votre série de bac | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Sur les débouchés professionnels de chaque filière   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

**11. Quelles sont les raisons qui ont motivé votre inscription dans la filière où vous êtes?**

- |   |  |
|---|--|
| 01. <input type="checkbox"/> Intérêt pour le contenu des études             | 07. <input type="checkbox"/> Chances de réussite                         |
| 02. <input type="checkbox"/> Les débouchés attendus du diplôme              | 08. <input type="checkbox"/> Compatible avec une activité salariée       |
| 03. <input type="checkbox"/> L'encadrement et le suivi personnel            | 09. <input type="checkbox"/> Proximité du lieu de formation              |
| 04. <input type="checkbox"/> C'est une filière adaptée à votre série de bac | 10. <input type="checkbox"/> Le souci de vous garder des portes ouvertes |
| 05. <input type="checkbox"/> Votre projet professionnel                     | 11. <input type="checkbox"/> Un peu par hasard                           |
| 06. <input type="checkbox"/> La durée des études                            | 12. <input type="checkbox"/> Autre                                       |

➔ **Laquelle a été la plus importante pour vous ?** (Indiquez le numéro) |\_\_|\_\_|

**12. Aviez-vous un autre vœu d'orientation que vous n'avez pas réalisé ?**  Oui  Non.

➔ **Si oui, lequel ?**

Intitulé complet de la formation : .....

Discipline ou spécialité : .....

Ville : ..... Département : |\_\_|\_\_|

**13. Pour quelles raisons n'avez-vous pas réalisé ce vœu ?** (une seule réponse possible)

- |   |  |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Votre dossier n'a pas été accepté  | <input type="checkbox"/> Vous avez finalement décidé que vous vouliez faire autre chose, que la filière ne correspondait pas à vos attentes. |
| <input type="checkbox"/> En raison de contraintes matérielles (éloignement, coût des études, logement...) | <input type="checkbox"/> Autre   |

**14. Finalement, êtes-vous satisfait(e) de la filière dans laquelle vous vous trouvez?**

|  | <b>Pas du tout</b>       | <b>Peu</b>               | <b>Assez</b>             | <b>Très</b>              |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Contenu des études                             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Suivi et encadrement                           | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Organisation du temps, du travail, des examens | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Contact avec les autres étudiants              | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

**Vos projets :**

**15. En matière d'études supérieures, jusqu'à quel niveau souhaitez-vous aller?** (une seule réponse possible)

- Bac +2 (niveau DEUG, DUT, BTS)  Bac +5 (niveau DESS, DEA, Ingénieur)  
 Bac +3 (niveau Licence)  Plus de 5 ans après le bac (niveau doctorat)  
 Bac +4 (niveau Maîtrise, Capes)

**16. Pouvez-vous décrire précisément le parcours d'étude que vous voulez faire :** (*ex : BTS Compta + DECF; licence éco-gestion + Capes ; licence + maîtrise AES, puis Concours ; DUT TC + Vie Active ; Prépas + Ecole de commerce...*): .....

.....  
 .....

**17. Si, au cours de cette année, vous avez l'opportunité d'avoir un emploi stable (CDI, Concours, proposition d'embauche au cours d'un stage, ... ) que feriez-vous ?**

- Vous déclinez l'offre et vous continuez vos études.  
 Vous saisissez l'opportunité et vous arrêtez vos études.

**18. Pensez-vous que vos projets d'études sont :**

|                             | Très peu ambitieux       | Peu ambitieux            | Moyennement ambitieux    | Plutôt ambitieux         | Très ambitieux           |
|-----------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| De manière générale         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Par rapport à votre famille | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Par rapport à vos amis      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Par rapport à votre promo   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

**19. Y a-t-il dans votre environnement proche des personnes qui font ou qui ont fait des études supérieures ?**

|                                  |                              |                              |
|----------------------------------|------------------------------|------------------------------|
| Un de vos parents                | <input type="checkbox"/> Oui | <input type="checkbox"/> Non |
| Un frère ou une sœur             | <input type="checkbox"/> Oui | <input type="checkbox"/> Non |
| Un autre membre de votre famille | <input type="checkbox"/> Oui | <input type="checkbox"/>     |
| Non                              |                              |                              |
| Un ami (proche)                  | <input type="checkbox"/> Oui | <input type="checkbox"/> Non |

**20. Y a-t-il dans votre environnement proche des personnes qui font ou qui ont déjà fait les études que vous voulez faire ?**

|                                  |                              |                              |
|----------------------------------|------------------------------|------------------------------|
| Un de vos parents                | <input type="checkbox"/> Oui | <input type="checkbox"/> Non |
| Un frère ou une sœur             | <input type="checkbox"/> Oui | <input type="checkbox"/> Non |
| Un autre membre de votre famille | <input type="checkbox"/> Oui | <input type="checkbox"/> Non |
| Un ami (proche)                  | <input type="checkbox"/> Oui | <input type="checkbox"/> Non |

**21. Comment financez-vous votre année d'étude ?**

01.  Parents 04.  Emprunt bancaire  
 02.  Bourse d'enseignement supérieur 05.  Argent personnel (économies, héritage)  
 03.  Emploi salarié 06.  Autre

→ **Quelle est la source principale ?** (indiquez le numéro) |\_|\_|

**22. Selon vous, le coût financier des études représente-t-il un frein :**

- => à la poursuite d'études :  Oui  Non  
 => à la réussite des études :  Oui  Non

**23. Par rapport à votre avenir professionnel diriez-vous que vous êtes ?**

- Pas du tout confiant(e)
- Pas très confiant(e)
- Moyennement confiant(e)
- Plutôt confiant(e)
- Tout à fait confiant(e)

**24. Avez-vous un projet professionnel ?**

- Oui
- non

→ Si oui, lequel : .....

.....

.....

**25. Pensez-vous que vos projets professionnels sont :**

|                             | Très peu ambitieux       | Peu ambitieux            | Moyennement ambitieux    | Plutôt ambitieux         | Très ambitieux           |
|-----------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| De manière générale         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Par rapport à votre famille | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Par rapport à vos amis      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Par rapport à votre promo   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

**26. Dans la profession que vous voudriez exercer, parmi les conditions de travail suivantes, lesquelles sont les plus importantes pour vous ? (pour chacune des propositions veuillez estimer entre 1 et 5 le degré d'importance)**

| 1 = « pas du tout importante » →<br>5 = « très importante »).         | Pas du tout important    | Pas important            | Moyennement Important    | Assez Important          | Très important           |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
|   | 1                        | 2                        | 3                        | 4                        | 5                        |
| Reconnaissance sociale  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Revenu élevé/bien gagner sa vie                                       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Temps libre   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Sécurité de l'emploi  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Possibilité de concilier facilement vie professionnelle/vie familiale | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Etre à son compte   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Avoir des responsabilités   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Avoir un travail qui vous passionne                                   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

**27. Concernant le métier qu'exerce ou qu'ont exercé vos parents, diriez-vous qu'il :**

|   | Celui de votre père      | Celui de votre mère      |
|---|--------------------------|--------------------------|
| Vous attire                                       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Vous voulez plutôt faire autre chose              | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Vous ne voulez absolument pas faire la même chose | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

**28. D'une manière générale, décrivez-vous tel(le) que vous voyez dans 10 ans (vie professionnelle, statut social, vie familiale...), en quelques lignes :**

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....





**Questionnaires entretiens SUP2 :**

**ENTRETIEN TELEPHONIQUE SUP2**

ID.

Tel Dom :

Tel Mobil :

Sexe :

**Rappel situation précédente.** (Déjà rempli, à confirmer avec l'enquêté)

1. En 2003-2004 vous étiez inscrit(e) principalement en :
- CPGE1
  - DEUG/Licence1
  - DUT1
  - BTS2

Discipline :

Nom de l'établissement .....

Ville : ..... Département :

**Situation actuelle :**

2. Etes-vous inscrit(e) dans un établissement supérieur ?
- OUI             NON

3. Si oui, en quoi êtes vous inscrit(e) ?

Intitulé de la formation :

Discipline :

Année :

Nom de l'établissement .....

Ville : ..... Département :

4. Si non, pour quelles raisons avez-vous cessé vos études ?



5. Quelle est votre situation actuelle ? (situation professionnelle /formation /chômage, situation familiale, ... )

- CDD
- CDI
- recherche d'emploi/ chômage
- formation professionnelle
- Intérim
- Réorientation non sup (CAP, BEP, Concours)
- Raisons personnelles (Mariage, naissance...)
- Autre : Précisez

.....

=> passer à la question n°14

6. En général, comment considérez-vous votre niveau scolaire ?

- Bon ou très bon
- Assez bon
- Moyen
- Assez faible
- Faible ou très faible

7. par rapport à votre promo, comment vous situez-vous (en terme de niveau scolaire),

- Plutôt très au dessus.
- Plutôt au dessus
- Dans la moyenne
- Plutôt en dessous
- Plutôt très en dessous

8. Etes-vous satisfait(e) dans la filière dans laquelle vous vous trouvez? (sur une échelle allant de 1 à 4 ?) du :

|                                   | Pas du<br>tout           | Peu                      | Assez                    | Très                     |
|-----------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Contenu des études                | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Suivi et encadrement              | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Rapport avec les enseignants      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Contact avec les autres étudiants | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

9. Si, au cours de cette année, vous avez l'opportunité d'avoir un emploi stable (CDI, Concours, proposition d'embauche au cours d'un stage, ...) que feriez-vous ?

- Vous déclinez l'offre et vous continuez vos études.
- Vous saisissez l'opportunité et vous arrêtez vos études.

10. Quelles sont les personnes, dans votre entourage actuel, avec qui vous discutez de vos choix d'orientation (personnes qui vous informent, vous influencent et vous aident) :

1.  Parents
2.  Frères et sœur
3.  Autre membre de votre famille (cousin, oncle ...)
4.  Etudiants de la formation où vous êtes
5.  Enseignants de votre formation
6.  Amis extérieurs à cette formation
7.  Conseillers d'orientation (ou visite au SIO)
8.  Professionnels rencontrés lors de stages ou forums
9.  Autres : \_\_\_\_\_

Laquelle de ces personnes a le plus d'importance ? (de 1 à 9) :

11. En matière d'études supérieures, jusqu'à quel niveau souhaitez-vous aller? (de Bac + 2 à Bac+8

- Bac +2 (niveau DEUG, DUT, BTS)
- Bac +3 (niveau Licence)
- Bac +4 (niveau Maîtrise, Capes)
- Bac +5 (niveau DESS, DEA, Ingénieur)
- Plus de 5 ans après le bac (niveau doctorat)

12. Pouvez-vous décrire précisément votre prochaine orientation et le parcours d'étude que vous voulez faire : (si vous voulez arrêter, vous réorienter, indiquez-le)

13. Quelles sont les raisons qui motivent ce choix de parcours (si vous souhaitez arrêter, indiquez pourquoi):

*Suggérer : Projet professionnel, Débouchés (rentabilité de la filière sur le marché de l'emploi), Passion pour les études en question, Envie de finir vite les études (de passer à autre chose de travailler)...*

14. Avez-vous un projet professionnel ?

- Oui  non

→ Si oui, lequel :

15. Par rapport à  votre avenir professionnel  diriez-vous que vous êtes?

- Tout à fait confiant(e)
- Plutôt confiant(e)
- Moyennement confiant(e)
- Pas très confiant(e)
- Pas du tout confiant(e)

16. Dans la profession que vous voudriez exercer, ou dans votre activité professionnelle future, quelle importance accordez-vous aux conditions de travail suivantes (sur une échelle de 1 à 5 allant de «  pas du tout important  » à «  très important  »)

|   | Pas du tout important    | Peu important            | Moyennement Important    | Assez Important          | Très important           |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Reconnaissance sociale  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Revenu élevé/bien gagner sa vie                                       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Temps libre   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Sécurité de l'emploi  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Possibilité de concilier facilement vie professionnelle/vie familiale | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Etre à son compte   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Avoir des responsabilités   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Avoir un travail qui vous passionne                                   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

17. D'une manière générale, décrivez-vous tel(le) que vous voyez dans 10 ans (vie professionnelle, statut social, vie familiale... ), en quelques mots :



## Résumé :

### **« L'environnement scolaire, quels effets sur les aspirations « individuelles » ? Le cas de l'entrée dans l'enseignement supérieur ».**

L'objet de cette recherche est d'analyser les différences d'aspirations et de choix d'orientation à l'entrée dans l'enseignement supérieur. Il s'agit, plus particulièrement, de déterminer dans quelle mesure les choix « individuels », qui ne sont pas sans incidence sur les inégalités scolaires, dépendent du contexte de scolarisation. Le caractère diversifié des contextes de scolarisation n'étant, en France, plus à démontrer, la première partie de ce travail invite, sur la base de travaux de la sociologie de l'éducation, à considérer l'environnement scolaire comme pouvant être à l'origine des aspirations des élèves. Cette question, non explorée en France, à ce palier d'orientation, est l'objet du travail empirique de la deuxième partie, qui repose principalement sur un couplage des données du Panel 95 de la DEP et des données IPES ainsi que sur une enquête originale menée auprès d'étudiants. Au terme d'analyses quantitatives il est mis en évidence que l'environnement scolaire constitue un facteur jouant de manière significative, et touche choses égales par ailleurs, sur les aspirations des lycéens (probabilité d'envisager une orientation plutôt qu'une autre et durée d'études visée). Cet effet contextuel est de double nature : agissent conjointement la composition sociale de l'établissement et l'offre locale d'enseignement supérieur (principalement l'offre de CPGE). Dans de nombreux cas, les effets cumulés de l'environnement scolaire sont au moins d'importance égale à ceux connus de l'origine sociale auxquels ils s'ajoutent. Au total, les préférences des individus, situées dans des contextes inégaux ne sont pas insensibles à l'organisation du système éducatif.

Mots-clé : inégalités sociales, aspirations, choix scolaires, orientation, environnement scolaire, effet contextuel, enseignement supérieur.

## Abstract :

### **"School environment, what effects on "individual" aspirations? The case of post-secondary education".**

The object of this study is to analyze differences in aspirations and choice of course of study at the outset of higher education. More particularly it aims to determine if the "individual" choices, which have an impact on the construction of educational inequalities, depend on school environment. Since the diversified character of school environment is an established fact in France, the first part of this work, based on a review of the sociology of education literature, draws attention to contextual dimensions as possible factors influencing educational and vocational aspirations. This question, which has remained unexplored at this level of the educational system in France, is dealt with empirically in the second part of the study. Based on a quantitative analyse of the data of a Panel of pupils in secondary education and on an original survey, the study shows that school environment is a significant predictor of the educational aspirations of high-school pupils (probability of applying for course of study of higher education and desired length of studies). School environment significantly explains the choice of courses of study of pupils with comparable school attainment and social background. The origin of this contextual effect is twofold: the social composition of the high school and the local supply of higher education (mainly the local presence of preparatory programmes for the elite sector of grandes écoles ('higher schools')). In many cases, the effect of school context is at least as important as the effect of social background. The "individual" preferences, located in unequal contexts, are thus tinged with the organization of the educational system.

Key words: social inequalities, educational aspirations, educational choices, school environment, contextual effect, higher education, school guidance.