

## **Secondaire-Supérieur : enjeux et origines des choix d'études différenciés.**

Colloque RESUP, 20-21 juin 2008

« Enseignement supérieur et marché du travail »

**Nadia Nakhili<sup>1</sup>**

**(BETA – Céreq / Université Louis Pasteur)**

### **Résumé :**

Même si le lien entre le niveau de diplôme obtenu et la qualité de l'insertion professionnelle n'est pas parfait, posséder un diplôme de l'enseignement supérieur est un atout majeur à l'entrée sur le marché du travail. Cependant, alors qu'une des spécificités françaises du système d'enseignement supérieur est son caractère relativement différencié, son accès reste relativement typé socialement selon les distinctions qualitatives qu'il permet. Ces distinctions qualitatives, dans un contexte où l'accès aux différents niveaux d'enseignement s'est démocratisé, ne sont pas sans incidence sur l'insertion. Afin de comprendre les différences d'accès à l'enseignement supérieur et à ses types de cursus diversifiés, nous nous situons ici, à travers une analyse de la demande d'éducation à l'issue de la terminale, en amont de celui-ci. La question est de comprendre comment, dans un système d'orientation vers l'enseignement supérieur reposant sur la demande des élèves, les jeunes opèrent leurs choix d'études. L'originalité de ce travail est de considérer, au-delà des variables scolaires et sociodémographiques classiques, des variables relatives à l'établissement scolaire fréquenté par l'élève au moment de cette prise de décision.

---

<sup>1</sup> Nadia Nakhili, est chargée d'études au Centre Associé Céreq de Strasbourg, au BETA (Bureau d'Economie Théorique et Appliquée). Cette recherche a été en partie développée dans le cadre de son doctorat en sciences de l'éducation, à l'IREDU, Université de Bourgogne.

## **L'entrée dans l'enseignement supérieur en France aujourd'hui : des parcours socialement marqués en dépit de la démocratisation.**

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). Mais 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). Ces constats sont confirmés par les analyses conditionnelles menées par Duru-Bellat et Kieffer (2008) sur les seuls bacheliers.

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 au niveau des baccalauréats et en conséquence au niveau de l'accès aux différents cursus universitaires (Baillif, 2006 ; Duru-Bellat et Kieffer, 2008). Si bien que les publics des différents baccalauréats et des différentes filières d'enseignement supérieur restent bien typés socialement comme l'illustrent les chiffres du ministère et 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. A titre d'exemple, si les enfants de cadres représentent, 15% des entrants en sixième, ils représentent 55% des inscrits en première années de classes préparatoires et inversement, les enfants d'ouvriers sont 38% des entrants au collège et ne représenteront que 9% des entrants en CPGE (Lemaire, 2008).

### **Les choix verticaux et horizontaux au cœur des différences de trajectoires**

Ces inégalités sociales de parcours scolaires trouvent leur origine dans 2 mécanismes : les inégalités de réussite selon les milieux sociaux et, à chaque palier d'orientation, des différences de choix scolaires. Ces dernières s'opèrent dès qu'il y a une distinction dans le système d'enseignement et des choix différents sont constatés à « possibilités équivalentes ». De nombreux travaux constatent des préférences socialement marquées, à profils scolaires comparables et à tous les paliers d'orientation. Au collège, les choix d'options et de langues vivantes sont marqués 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 comporte des biais sociaux.

Or, dans un système d'orientation qui privilégie le respect des décisions de l'élève ou de sa famille, ces choix marqués de biais sociaux sont, entérinés. En conséquence, 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. 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 et intégrant leurs préférences. L'entrée dans l'enseignement supérieur est également marquée par des différences d'accès mais aussi par des différences de choix. Les données récentes de la DEPP 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, 2005, Nakhili 2005, 2007))

A titre d'exemple les tableaux 1 et 2 illustrent le caractère typé socialement de l'accès et de la demande en CPGE :

**Tableau 1 : 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 multiplicative (ratio favorisé / défavorisés)	Comparaison logistique (odds ratio) : (favorisés accédant en CPGE/favorisés n'accédant pas en CPGE) / (défavorisés accédant en CPGE/défavorisés n'accédant pas en CPGE)
Accès CPGE	39,6	19,1	--	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)<sup>2</sup> - Données panel de bacheliers 2002.

**Tableau 2 : 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 multiplicative (ratio favorisé / défavorisé)	Comparaison logistique (odds ratio) : favorisés aspirants à une CPGE/favorisés n'aspirant pas à une CPGE) / (défavorisés aspirant à une CPGE/défavorisés n'aspirant pas à une CPGE)
Souhaite faire une CPGE	29.94	15.26	23.25	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 : (Nakhili 2007). Données panel 1995 de la DEP, enquête « jeunes », 2002.

Concrètement, 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 ; de même au niveau des chances d'accès si un Bachelier S à l'heure à 2.8 fois plus de chances d'accéder à une classe préparatoire s'il est de milieu social favorisé

<sup>2</sup> Lemaire S., 2004, « Que deviennent les bacheliers après leur baccalauréat ? Évolutions 1996-2002 », *Note d'information du MEN*, n° 04-14.

(Lemaire, 2004) c'est parce qu'il a doré et déjà 2.3 fois plus de chances de l'envisager et donc d'en faire la demande.

**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 dans l'enseignement supérieur et, *in fine*, de parcours d'insertion professionnelle.**

### **Les enjeux des choix d'études : l'entrée dans des systèmes diversifiés et de rentabilité inégale**

En effet, 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>3</sup>, de dresser des palmarès des universités et classes

---

<sup>3</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).

préparatoires. La question de la distinction qualitative des filières de l'enseignement supérieur ne se pose plus.

Les travaux et les données récentes pour évaluer l'efficacité interne et externe des cursus d'enseignement supérieur le confirment.

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 est clair au moins sur la réussite. Concernant les CPGE, d'après une autre étude de la DEPP (Lemaire, 2001), plus de 9 étudiants 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. 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.

Au niveau de l'efficacité externe et de la qualité de l'insertion professionnelle, les travaux du CEREQ<sup>4</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>4</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.

Après ce double constat de différences d'accès à l'enseignement supérieur résultant des choix d'orientation, et de l'enjeu en terme de parcours et d'insertion de l'entrée dans l'enseignement supérieur, reste donc à se poser la question de l'origine des aspirations scolaires. Quels sont les 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 et les plus rentables ? Pourquoi constate-t-on cette auto-sélection typée socialement de façon récurrente ? S'agit-il de différences culturelles, de différences d'informations, d'offre et de moyens économiques ?

### **Des choix d'études « individuels » situés dans des établissements scolaires diversifiés...**

Ce constat rend d'autant plus important l'enjeu de l'analyse des choix scolaires qu'il résulte de ces différences de demande une certaine légitimation des inégalités sociales de parcours scolaires. En effet, les différences 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, 1966, 1970) et de l'acteur rationnel (Boudon, 1973), bien qu'opposés 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 ou du moins n'ayant que très peu, voire pas, d'incidence sur les aspirations. Finalement, concernant les inégalités de trajectoires scolaires, si on peut déplorer, 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, comme ici pour les CPGE, on ne se demande pas si ces « préférences » 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 en matière de composition sociale et académique de leurs publics n'est plus à faire. Ces derniers sont typés scolairement, socialement et ethniquement (Trancart, 1998 ; Duru-Bellat et al. 2004 ; Felouzis, 2005 ; Thomas, 2005) et constituent de fait des « micro-milieus ». En plus de ce caractère ségrégué des établissements scolaires, se cumulent des différences institutionnelles : l'offre scolaire de langues et d'options, de série de baccalauréat ou de formation d'enseignement supérieur, ainsi que la population enseignante y diffère (Trancart, 1998 ; Duru-Bellat et al. 2004 ; Thomas, 2005), offrant de facto des conditions d'enseignement, mais aussi des contextes d'information et de décision différents.

Le tableau 3, réalisé à partir des données IPES<sup>5</sup> permet de constater ce cumul, pour l'ensemble des lycées français des différences entre établissements et du cumul d'une ségrégation sociale et d'un « déficit institutionnel ». Les CPGE sont beaucoup plus fréquemment présentes dans les établissements que nous avons classés de type « favorisé » au regard du recrutement social de leur population.

---

<sup>5</sup> Indicateurs pour le Pilotage des établissements du Second Degré.

**Tableau 3 : Typologie des établissements<sup>6</sup> : caractéristiques sociales et offre de classe préparatoire**

Typologie des établissements	Favorisés	Non typés	Défavorisés	Ensemble
% moyen d'élèves favorisés	50,9%	22,8%	10,3%	26,3
% moyen d'élèves défavorisés	11,6%	29,8%	51,5%	30,1
Part d'établissement avec au moins une classe préparatoire aux grandes écoles	31,9%	14,1%	4,7%	16%

Source : IPES 2001, 2460 lycées, France Métropolitaine.

Dans ce contexte, la question qui se pose est de savoir si des différences 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. En d'autres termes 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 ? Ces différents contextes ont-ils une incidence sur leur orientation au moment du passage du secondaire au supérieur ?

### **Le contexte scolaire ? Quel effet sur l'orientation post-bac ?**

Nous l'avons donc envisagé pour la demande de CPGE. A partir des données de la DEPP sur une population d'élèves, issus du Panel 1995, en Terminales générales et technologiques en 2002 au moment d'un réinterrogation où ils se prononcent sur leurs choix d'études. L'étude porte au total sur 5038 élèves.

Par une série de régressions (modèles LOGIT), est modélisée la probabilité d'envisager une CPGE<sup>7</sup> en intégrant progressivement différents groupes de variables : les facteurs scolaires explicatives scolaires, individuelles et contextuelles (modèles 1 à 3 ; tableau 9).

#### *L'excellence scolaire est le principal prédicteur...*

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 le modèle 4) 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).

<sup>6</sup> À partir de deux des indicateurs présents dans IPES (IPES 2001) : le % d'élèves d'origine sociale favorisée et le % d'élèves défavorisés, de telle sorte que :

- les établissements se trouvant dans le dernier quartile du taux d'élèves favorisés et dans le premier quartile du taux d'élèves ont été considérés comme les établissements de type « favorisé ».
- les établissements se trouvant dans le dernier quartile du taux d'élèves défavorisés et dans le premier quartile du taux d'élèves favorisés ont été considérés comme les établissements de type « défavorisé ».
- les autres établissements sont considérés comme établissements non typés socialement.

<sup>7</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)

**Tableau 4 : Modèles de prédictions de la probabilité d'envisager une classe préparatoire**

P. CPGE = 0.13 (probabilité moy.)		Modèle 4 (Caractéristiques scolaires)			Modèle 5 (Caractéristiques individuelles)			Modèle 6 (CI + Composition sociale des établissements)			Modèle 7(CI + compo + offre)		
REF.	ACTIVE	coeff.	signif.	Odds Ratio	Coeff.	signif.	Odds Ratio	coeff.	signif.	Odds Ratio	coeff.	signif.	Odds 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
Fille					-0,6	***	<b>0,5</b>	-0,6	***	0,5	-0,6	***	0,6
<i>Origine sociale :</i>													
origine sociale "moyenne"	Origine sociale favorisée				0,5	***	<b>1,7</b>	0,4	***	<b>1,5</b>	0,4	***	<b>1,5</b>
	origine sociale défavorisée				-0,3	**	<b>0,75</b>	-0,3	*	<b>0,8</b>		ns	
<i>Origine migratoire:</i>													
Français	français d'origine étrangère					ns			ns				
	étranger					ns			ns				
<b>Caractéristiques du contexte scolaire</b>													
<i>Composition sociale de l'établissement :</i>													
Etablissement non typé socialement	Etablissement de type favorisé							0,4	***	<b>1,5</b>	0,25	**	<b>1,3</b>
	Etablissement de type défavorisé								ns			ns	
<i>Prépa (offre de CPGE dans le lycée 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		
<p>Source : Panel d'élèves du second degré recrutés en 1995, enquête « Jeunes 2002 » (DEP) – IPES 2001.</p> <p>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).</p> <p>* significatif au seuil de 10% d'erreurs ; ** significatif au seuil de 5% d'erreurs ; *** significatif au seuil de 1% d'erreurs.</p>													



*...mais des biais sociaux et sexués persistent*

Expliquer le souhait d'une orientation en CPGE par les seules caractéristiques individuelles (modèle 1 et 2) débouche sur des résultats conformes à ceux déjà mis en évidence par la littérature et les travaux de la DEPP entre autres (Lemaire, 2004).

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'origine sociale visée exerce donc un impact significatif qui semble recouvrir également une certaine auto-sélection des élèves de milieu populaire puisqu'à âge, sexe, et caractéristiques scolaires identiques (modèle 2)\_L'âge et le sexe, ont également été introduits dans les modèles comme variables de contrôle. Ils ont 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. Les travaux de Lemaire (2005) interprètent 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 3). 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 6. 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 3) du contexte scolaire annulera pratiquement l'effet négatif de l'origine sociale sur son choix. 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, il faut 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 (tableau 3)

### **L'impact de l'environnement scolaire : 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 3). Si, en moyenne, 16% des établissements comptent une classe préparatoire, une telle offre s'observe parmi 32% des établissements de type favorisé et seulement 5 % des établissements de type défavorisé. On sait par ailleurs que l'offre locale de CPGE est un facteur qui joue favorablement sur l'accès en classe préparatoire (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 indépendant. Il en est de même pour le secteur privé qui est surreprésenté parmi les établissements de type favorisé (Tableau 5). 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.

*...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 4 ; tableau 4) 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 6, 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 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.

### **Contexte « socialisant » ou effet des aspirations en amont ?**

Les élèves ont des aspirations plus élevées, toutes choses égales par ailleurs, dans les établissements de composition sociale favorisée. 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. Un tel constat, avant de tenter d'en chercher les origines, implique de se poser une question importante, celle du sens (et de la causalité) de 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 dans les établissements de type favorisé par exemple, peuvent être à l'origine du choix d'un établissement. 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 95 nous permettent en partie d'envisager les aspirations en amont de l'entrée au lycée afin de tenter de répondre à cette question.

Pour savoir si les aspirations ont été influencées la fréquentation des différents types d'établissements d'enseignement secondaire 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 peut que conclure à un effet 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.

Les données du panel 95 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 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. 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. (tableau 5)

- 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>8</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>9</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 5)

---

<sup>8</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>9</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 »

**Tableau 5 : Modèles de régression logistique (5 à 8 : prédictions de la probabilité d'envisager une CPGE, un BTS, un IUT, l'UNIV**

variables dichotomiques =>		P. CPGE = 0,13 (modèle 5)			P. BTS = 0,15 (modèle 6)			P. IUT = 0,13 (modèle 7)			P. UNIV = 0,39 (modèle 8)		
REF.	ACTIVE	coeff.	signif.	Odds Ratio	Coeff.	signif.	Odds Ratio	coeff.	signif.	Odds Ratio	coeff.	signif.	Odds Ratio
constante		-3,68	***		-1,66	***		-	***		-	***	
<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.													

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 ». 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 ? Les modèles 5 à 8 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. 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 5, sur la probabilité d'envisager une classe préparatoire, au modèle 3 et au modèle 4, 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. Il semblerait donc 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 de demander une 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, en partie dû à la fréquentation de ce dernier.

### **Comment l'environnement scolaire exerce-t-il son influence ? Le rôle des acteurs et de l'information en terminale**

On peut se demander comment interpréter un tel effet. Que se passe-t-il dans les établissements de type favorisé pour qu'un élève, quelles que soient son origine sociale et ses caractéristiques scolaires, ait, toutes choses égales par ailleurs 1,3 fois plus de chances de demander une classe préparatoire ? Et pourquoi, d'une manière plus générale, les jeunes scolarisés dans ce type d'établissement envisagent un niveau d'études supérieures plus élevé que les lycéens fréquentant un établissement au recrutement plus populaire ?

Les travaux anglo-saxons suggèrent que 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. 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). De même, le 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 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 demande d'études supérieures de nature et de durée différentes. Elles comportent peu d'indicateurs concernant les acteurs de l'environnement au moment de la prise de décision d'orientation dans l'enseignement supérieur. Elles permettent cependant d'explorer la question du rôle des acteurs de l'environnement scolaire en terminale. 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**, 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... ». 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 (tableau 6). 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.

**Tableau 6 : 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%)
<b>parents</b>	4772	94.72	5038
<b>copains</b>	4763	94.54	5038
<b>professeurs</b>	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><sup>10</sup>, et qui doit, de fait, avoir développé un rapport aux études très élevé. L'examen des fréquences de ces « conversations sur l'orientation » 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 (tableau 7).

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. 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, pour vraiment appréhender les effets de pairs il faudrait un dispositif empirique de toute autre nature, à savoir des variables agrégées au

<sup>10</sup> Entrés en 6<sup>ème</sup> en 1995, la population sélectionnée est en Terminale en 2002, soit 7 ans après l'entrée en 6<sup>ème</sup> ; de fait ils ont fait l'ensemble de la scolarité dans le secondaire sans reboucler.

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 permettent malheureusement que d'explorer, de façon imparfaite, certaines de ces questions.

**Tableau 1 : Répartition 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>	profs	copains	parents
<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)	ns	***	***
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)	***	***	***
intensité de la relation (V de Cramer)	0,18	0,14	0,16
<b>Études 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>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)	**	***	***
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)	ns	***	***
<b>% total</b>	70,8	94,5	94,7
<b>total (effectifs)</b>	3568	4763	4772
<i>Le V de Cramer 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).</i>			
<i>Source : Panel d'élèves du second degré recrutés en 1995, enquête « Jeunes 2002 » (DEP) – IPES 2001.</i>			



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 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 9 à 12 ; tableau 8) que 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 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 9). 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, les 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 invitent à penser 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, 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.

**Tableau 2 : Modèles (9 à 11) : prédictions de la probabilité d'envisager une CPGE, un BTS, un IUT, l'UNIV.**

variables dichotomiques =>		P. CPGE = 0,13 (modèle 9)			P. BTS = 0,15 (modèle 10)			P. IUT = 0,13 (modèle 11)			P. UNIV = 0,39 (modèle 12)		
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>													
<i>Niveau de résultat au bac 2002</i>													
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
<i>Série de bac</i>													
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>													
<i>Age en Terminale</i>													
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	***	
<i>Origine sociale :</i>													
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	
<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	0,42	**	<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>													
<i>conversation enseignants</i>		0,35	***	<b>2,1</b>	0,3	***	1,35		ns		-0,14	**	0,9
<i>conversation cop</i>			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.

## **Conclusion :**

Si le niveau de résultats scolaire de l'élève constitue l'élément le plus important, l'origine sociale continue d'exercer un impact non négligeable sur la demande des cursus les plus sélectifs, mais ces différences de choix socialement marqués sont renforcées par l'environnement scolaire fréquenté par les élèves.

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. 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. Quoiqu'il en soit, étant donné les enjeux de l'entrée dans les cursus d'enseignement supérieurs 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. En effet, que les préférences des élèves varient selon leurs caractéristiques individuelles peut être légitime, quand ces différences sont nichées dans un contexte institutionnellement créé et renforçant cette hétérogénéité des préférences, la légitimité des inégalités de parcours devient moins évidente.

Au delà des possibilités offertes en termes d'organisation du système d'enseignement secondaire (renforcement de la mixité sociale) et supérieur (meilleure répartition de l'offre de formation) pour atténuer ces effets, ces conclusions invitent à se poser la question des processus pouvant être à l'origine de ces différences d'aspirations liées à l'environnement scolaire. Si l'enseignant est un des principaux acteurs de l'environnement scolaire en termes d'information et qu'il exerce un impact significatif sur les choix scolaires déclarés des élèves. 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 avec des données et des analyses plus appropriées. 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. (Nakhili, 2007) Ils contribuent sans doute à constituer un groupe normatif dans lequel se développeraient davantage certaines aspirations plutôt que d'autres, ce qui comme cela apparaît chez Bourdieu (1966) contribue à renforcer le poids de la structure sociale. Cette dernière piste mérite également d'être explorée empiriquement en France.

## Références :

Adangnikou N. et Paul J.-J., 2004. « 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.

Albouy V. et Wanecq T., 2003 « Les inégalités sociales d'accès aux grandes écoles », *économie et Statistique*, n° 361, pp. 27-52.

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

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., 1970, La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement, Paris, Editions de Minuit.

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.

CEREQ (2005). Enquête Génération 2001 : Quand l'école est Finie...Premiers pas dans la vie active de la Génération 2001. Marseille : CEREQ

Cibois P., 1996, « Le choix de l'option latin au collège », *Éducation et formations*, n° 48, pp. 39-52

Duru-Bellat M, 2006, L'inflation scolaire : Les désillusions de la méritocratie, Paris : Seuil.

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.

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.

Felouzis G., 2003, « La ségrégation ethnique au collège et ses conséquences », *Revue française de sociologie*, 44,3, pp. 413-448.

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

- 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.
- 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., 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.
- Lemaire S., 2008, « disparité d'accès et parcours en classes préparatoires », 2008Note d'information du MEN – 08.16.
- 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., 1996, " 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., 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.
- Nakhili N., 2005, Impact du contexte scolaire dans l'élaboration des choix d'études supérieures des élèves de terminales, *revue Education et Formation*, n°72.
- Nakhili N., 2007, L'environnement scolaire, quels effets sur les aspirations « individuelles » ? Le cas de l'entrée dans l'enseignement supérieur. *Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, IREDU - Université de Bourgogne*, 300 pages.
- 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.
- 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., 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.

Trancart D., 1998, « L'évolution des disparités entre collèges publics », *Revue Française de Pédagogie*, n°124, pp. 43-53.

Vincens J., 1999, « Les caractéristiques de l'enseignement supérieur de masse en France », In Bourdon J. et Thélot C., *Education et formation : l'apport de la recherche aux politiques éducatives*, Paris : CNRS éditions, 1999, pp. 295-310.

Wilkinson I.A.G., 2002, « Peer influences on learning: where are they? » *International Journal of Educational Research*, vol. 37, pp. 395–401.

Zanten A. van, 2001, *L'école de la périphérie : Scolarité et ségrégation en banlieue*, Paris, PUF.