



HAL
open science

Réussite scolaire, réussite professionnelle, l'apport des données longitudinales. XXIes journées d'étude sur les données longitudinales dans l'analyse du marché du travail, Dijon, 19-20 juin 2014

Gérard Boudesseul, Thomas Couppié, Cécile Détang-Dessendre, Roméo Fontaine, Jean-François Giret, Christine Guégnard, Philippe Lemistre, Patrick Mayen, Séverine Millotte, Patrick Werquin

► To cite this version:

Gérard Boudesseul, Thomas Couppié, Cécile Détang-Dessendre, Roméo Fontaine, Jean-François Giret, et al. (Dir.). Réussite scolaire, réussite professionnelle, l'apport des données longitudinales. XXIes journées d'étude sur les données longitudinales dans l'analyse du marché du travail, Dijon, 19-20 juin 2014. Céreq, 488 p., 2014, Relief, 978-2-11-138817-8. halshs-01069677

HAL Id: halshs-01069677

<https://shs.hal.science/halshs-01069677v1>

Submitted on 19 Dec 2023

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.

Réussite scolaire, réussite professionnelle, l'apport des données longitudinales

XXI^{es} journées d'étude sur les données longitudinales dans
l'analyse du marché du travail, Dijon, 19-20 juin 2014

éreq

*Gérard Boudesseul
Thomas Couppié
Cécile Détang-Dessendre
Roméo Fontaine
Jean-François Giret
Christine Guégnard
Philippe Lemistre
Patrick Mayen
Séverine Millotte
Patrick Werquin
(Coordonnateurs)*

RELIEF.48

Échanges du Céreq

juin 2014

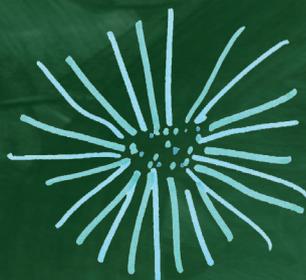
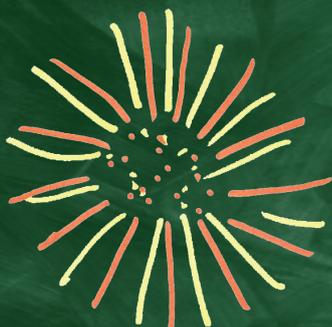
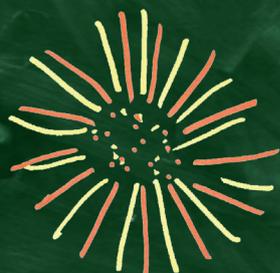
Réussite scolaire, réussite professionnelle, l'apport des données longitudinales

**XXI^{es} journées d'étude sur les données longitudinales dans
l'analyse du marché du travail, Dijon, 19-20 juin 2014**

*Gérard Boudesseul
Thomas Couppié
Cécile Détang-Dessendre
Roméo Fontaine
Jean-François Giret
Christine Guégnard
Philippe Lemistre
Patrick Mayen
Séverine Millotte
Patrick Werquin
(Coordonnateurs)*

XXI^{ES} JOURNÉES DU LONGITUDINAL

Dijon
19-20 juin 2014



RÉUSSITE!

HEUREUSE

20/20

ÉDUCATION

IMAGINATION



Réussite scolaire
réussite professionnelle
L'apport des données longitudinales

Dessin : Maribelle (CM2) - Ecole de Couternon - Réalisation M. Foucher - MSH de Dijon



AJCEDU

uB



Céreq

Bourgogne
Conseil régional

<http://iredu.u-bourgogne.fr/>

Avant-propos

Depuis plus de 20 ans, les journées du longitudinal mettent l'accent sur les dynamiques temporelles dans l'analyse des parcours scolaires et professionnels. Si les questions relatives aux changements d'états, aux mobilités, aux transitions ou aux ségrégations ont été étudiées dans ces journées, le thème de la réussite, scolaire ou professionnelle, a rarement été au cœur des réflexions. Dans un contexte où s'accumulent les difficultés scolaires au sein du système éducatif, puis les difficultés professionnelles sur un marché du travail de plus en plus sélectif, la question de la réussite se pose souvent en creux dans les interrogations de nombreux chercheurs. Elle constitue le thème central de ces XXI^{es} journées du longitudinal.

Au niveau scolaire, le thème de la réussite interpelle aussi bien la problématique de l'efficacité de l'école que celle de la méritocratie. Comme le rappelait une concertation récente, une école juste et efficace doit permettre la réussite de tous et toutes. Il reste naturellement à définir le sens de cette réussite. S'exprime-t-elle par des seuils de niveau d'éducation à atteindre (absolus tels qu'un « seuil ou socle minimum pour tous », ou relatifs comme les fameux « 80 % d'une classe d'âge au bac » et « 50 % d'une génération diplômée de l'enseignement supérieur »). S'énonce-t-elle en termes de compétences à maîtriser, en termes de qualifications à valider, en termes de rythmes d'acquisition (avec les questions de l'impact et du sens des réorientations ou des redoublements dans la caractérisation d'un cursus « réussi ») ? L'efficacité d'un système ne se définit-elle par rapport à ses propres objectifs qui peuvent être plus ou moins catégoriels et qui intègrent également des logiques d'efficacité et d'équité ? Au niveau professionnel, la réussite est aussi plurielle et inégale : elle concerne aussi bien la stabilisation dans l'emploi notamment pour les plus jeunes, que les opportunités de promotion spécifiques chez les femmes, de développement de nouvelles compétences et plus largement d'épanouissement professionnel. Dans les deux cas, l'apport de l'analyse longitudinale semble incontournable pour mieux appréhender et expliquer la réussite.

Lors de ces XXI^{es} journées, ce thème de la réussite se décline sous différents aspects.

Le premier concerne la définition et la mesure de la réussite. Les données transversales sont souvent critiquées pour restituer une mesure partielle de la réussite et pour les interprétations souvent hâtives qu'elles sont susceptibles d'impliquer. Ainsi, les débats sur les indicateurs de réussite à l'université rappellent l'importance de disposer de suivis de cohortes relativement longs pour étudier les parcours universitaires, les réorientations ou même les redoublements qui peuvent parfois s'avérer fructueux. Il en est souvent de même lorsque l'on souhaite évaluer l'efficacité d'un programme ou d'une formation sur le marché du travail : le long terme ne confirme pas le court terme et la réussite n'apparaît pas forcément unidimensionnelle. À partir de quand peut-on réellement mesurer les effets d'une formation, aussi bien au niveau de l'individu que de l'organisation dans laquelle il se trouve ? Au-delà de ces deux exemples, les contributeurs débattent de l'intérêt des données longitudinales pour élargir des conceptions et des mesures trop étroites de la réussite, notamment lorsqu'elles se réduisent au choix de quelques indicateurs qui sont censés éclairer les décisions publiques.

Le deuxième aspect propose de revenir sur les facteurs favorisant la réussite en s'interrogeant sur la manière dont ceux-ci évoluent avec le temps. Si de nombreux travaux ont souligné l'importance des différentes caractéristiques sociales et cognitives, du genre, de la localisation géographique, du contexte scolaire, culturel ou économique, il convient de se demander comment celles-ci vont influencer les différentes étapes de la réussite dans les trajectoires individuelles. Certaines d'entre elles, qui interviennent plus en amont du parcours, peuvent-elles générer des irréversibilités et limiter ou même interdire les chances de toute réussite future ? D'autres, au contraire, permettent-elles des rattrapages à certains niveaux et d'atténuer les inégalités de réussite initiales ? De nombreuses expérimentations développées dans les domaines de l'éducation, de la formation, de l'emploi peuvent apporter des éléments de réponse intéressants, même si la possibilité de les généraliser pose toujours question.

Le troisième aspect invite à une réflexion plus générale sur les figures et les parcours de la réussite. Voie royale, parcours d'excellence, trajectoires gagnantes, tremplin vers la réussite, autant de qualificatifs pour désigner des itinéraires scolaires ou professionnels conduisant vers la réussite. Il existerait des parcours garantissant le succès scolaire ou professionnel alors que d'autres seraient considérés comme plus risqués ou conduisant même à l'échec et à des voies de garage. Dans le domaine de l'éducation ou de la formation, quels seraient aujourd'hui ces parcours de réussite ? Si certains itinéraires du type « baccalauréat scientifique, classes préparatoires et grandes écoles » sont souvent mis en avant, n'existent-ils pas d'autres trajectoires porteuses d'espoir sans être aussi sélectives socialement ou scolairement ? Quelles sont notamment les conséquences d'étapes plus atypiques dans ces parcours, comme les années de césure pour les étudiants, ou les bifurcations, les retours en formation initiale pour les salariés ? Des parcours qualifiés de seconde chance, de tremplin ou de passerelle vers la réussite ne conduisent-ils pas également à des voies alternatives vers le succès scolaire et/ou professionnel, tels des labyrinthes de la réussite ? Tout au long de ces journées, de nombreux exemples, comme l'apprentissage ou la formation continue sont souvent mis en avant. Correspondent-ils pour autant à des parcours de seconde chance ou ne font-ils que reproduire ou amplifier des inégalités de réussite initiale ?

Comme d'habitude lors de ces journées, les travaux relèvent de différentes disciplines scientifiques, même si certaines comme l'économie, la sociologie et les sciences de l'éducation sont un peu plus dominantes. Les travaux à caractère « quantitatif », portant notamment sur de grandes enquêtes, dont, par exemple, les enquêtes Génération du Céreq, le panel de la DEPP ou celles de TREE (Transitions de l'école à l'emploi) pour la Suisse et d'EJET (Enquête auprès des jeunes en transition) pour le Canada, croisent les recherches à caractère « qualitatif », témoignant ainsi de la richesse et de la qualité des communications. Cette approche interdisciplinaire et composite permettra aux chercheurs et universitaires, de France et de l'étranger, de confronter les données, les méthodes, les concepts et les usages inédits de l'analyse longitudinale dans l'explication de la réussite scolaire et professionnelle.

Ces XX^{es} journées du longitudinal, organisées localement par l'IREDU (Institut de recherche sur l'éducation de l'université de Bourgogne) en collaboration avec la maison des sciences de l'Homme de Dijon sont l'occasion également d'associer sur cette thématique des enseignants-chercheurs de différents laboratoires bourguignons (CESAER, LEDi, LEAD et le DPF) qui se sont impliqués au sein du comité scientifique. Enfin, ces journées s'inscrivent naturellement dans le partenariat noué depuis plus de 40 ans entre le Céreq Marseille et son centre associé pour la région Bourgogne.

Par ailleurs, des élèves de l'école de Couternon en Côte-d'Or et leurs enseignants ont été sollicités et se sont exprimés en répondant à cette question : « La réussite pour vous, c'est quoi ? ». Les dessins de ces enfants illustrent ainsi le thème de ces journées.

Comité scientifique

- Gérard Boudesseul, ESO-CNRS, Centre associé Céreq, Université de Caen
- Thomas Couppié, Céreq
- Cécile Détang-Dessendre, UMR CESAER, INRA
- Roméo Fontaine, LEDi-CNRS, Université de Bourgogne
- Jean-François Giret, IREDU, Centre associé Céreq, Université de Bourgogne
- Christine Guégnard, IREDU, Centre associé Céreq, Université de Bourgogne
- Philippe Lemistre, CERTOP-CNRS, Centre associé Céreq, Université de Toulouse
- Patrick Mayen, DPF, AgroSup.
- Séverine Millotte, LEAD-CNRS, Université de Bourgogne
- Patrick Werquin, CNAM

Jean-François Giret et Christine Guégnard

Sommaire

Session 1	9
<i>Parcours de réussite à l'école</i>	
Du primaire au collège : des ruptures dans la définition de la réussite et leurs effets <i>Joanie Cayouette-Remblière</i>	11
Performances et « valeur ajoutée » : les changements d'établissement font aussi des différences <i>Guillaume Dupuy</i>	23
Les effets de la ségrégation sociale et migratoire sur le parcours scolaire dans l'enseignement postobligatoire à Genève <i>Samuel Charmillot</i>	35
Focus sur la réussite lors de la transition de l'école obligatoire au postobligatoire au canton du Tessin <i>Serena Ragazzi, Jenny Marcionetti, Giovanna Zanolla, Elena Casabianca</i>	47
<i>Quelle réussite pour les immigrés ?</i>	
Sélection précoce, objectifs de formation et réussite scolaire individuelle. Le cas des descendants d'immigrés d'ex-Yougoslavie en Suisse <i>Andrès Gomensoro</i>	59
Pathways enabling success for vulnerable immigrants in Switzerland, Canada and France <i>Christian Imdorf, Maarten Koomen, Thomas Meyer, Canisius Kamanzi, Jake Murdoch, Christine Guégnard</i>	67
Quels emplois pour quels diplômes chez les immigré-e-s en France ? <i>Alina Toader</i>	79
<i>Parcours de réussite sur le marché du travail</i>	
Les parcours professionnels des salariés agricoles : quel impact des contrats temporaires ? <i>Sonia Bellit</i>	91
Accélérateurs et freins de la reprise d'emploi : le cas des chômeurs indemnisés <i>Damien Euzéat, Nicolas Prokovas</i>	103
Les positions différenciées de jeunes peu qualifiés sur le marché du travail <i>Philippe Bregeon</i>	115
Rémunération, satisfaction salariale et réussite professionnelle en début de vie professionnelle <i>Catherine Béduwé, Arnaud Dupray</i>	125
Session 2	137
<i>Inégalités de réussite dans les études supérieures</i>	
Frais d'inscription et parcours des étudiants dans l'enseignement supérieur <i>Séverine Chauvel, Pierre Clément, David Flacher, Hugo Harari-Kermadec, Sabina Issehnane, Léonard Moulin, Ugo Palheta</i>	139
Lutte contre les inégalités d'accès à l'enseignement supérieur au Liban <i>Maissam Nimer</i>	153
Réussite à l'université et composition socioéconomique de l'établissement secondaire fréquenté <i>Marc Demeuse, Nathanaël Friant, Stéphanie Malaise</i>	165
Quand les aspirations scolaires font place à l'indécision : effet sur la persévérance aux études supérieures au Canada <i>Canisius Kamanzi, France Picard</i>	175

La réussite au féminin	
Les déroulements de carrières féminines dans les métiers techniques : entre déterminants et sentiments de réussite <i>Alexandra d'Agostino, Dominique Epiphane, Irène Jonas, Fred Séchaud, Emmanuel Sulzer</i>	185
La lente transition de la réussite scolaire à la réussite professionnelle des femmes kanak en Nouvelle-Calédonie <i>Marie Berrah, Catherine Ris</i>	195
Les parcours de double réussite (sportive et scolaire) de normaliennes : entre « déclassement » et retour sur probabilité <i>Carine Énard, Catherine Louveau</i>	207
La mesure de la réussite à l'école	
Que disent les notes des « compétences » des élèves ? <i>Josiane Paddeu, Patrick Veneau</i>	213
Notes en mathématiques au brevet des collèges et orientation en 1 ^{re} S <i>Josette Costes, Virginie Houadec, Konstanze Lueken</i>	223
Le redoublement : un gage de réussite ? <i>Karine Daepfen</i>	233
Session 3	241
Les conditions favorables à la réussite	
La rencontre du scolaire et de l'extrascolaire : les transitions familiales et la poursuite des études au Canada <i>Nicolas Bastien, Pierre Doray, Canisius Kamanzi, Benoît Laplante</i>	243
La réussite dans l'enseignement supérieur	
Entrer à l'université : les figures d'un ajustement progressif <i>Ekaterina Melnik Olive, Sylvie David</i>	253
Intégrer une ENS... et après ? <i>Pierre Bataille</i>	265
Comment a évolué le profil de réussite d'études longues dans l'enseignement supérieur ? <i>Magali Jaoul-Grammare</i>	277
Les bénéfices de l'alternance	
Les parcours de transition de l'école au monde du travail après un arrêt de formation <i>Barbara Duc, Nadia Lamamra</i>	289
L'enseignement agricole : une filière de la réussite pour les élèves en difficultés scolaires ? <i>Laure Minassian</i>	299
L'apprentissage comme voie de réussite à coup sûr ? <i>Emmanuel Sultzer, Valérie Ilardi</i>	309
Session 4	319
Réussite et perspectives internationales	
La figure de réussite, une clé pour appréhender les bifurcations scolaires et professionnelles dans leur contexte sociétal <i>Sylvain Bourdon, Maria-Eugenia Longo, Johanne Charbonneau</i>	321
Quelles libertés réelles au sein des systèmes éducatifs et au-delà ? Une comparaison France-Suisse <i>Noémie Olympio, Vanessa di Paola</i>	331

Les labyrinthes de la réussite

Parcours scolaire et insertion professionnelle d'une cohorte de Québécois : identification de facteurs de réussite 345
Julie Auclair, Marie-Ève Blackburn, Marco Gaudreault, Nadine Arbour, Steven Brooks, Suzanne Veillette

L'étude de la solution transitoire du *Pre tirocinio d'orientamento* 357
Jenny Marcionetti

Raccrochage par la formation ?

Décrocher et raccrocher : une réussite scolaire et professionnelle est-elle possible pour les jeunes sans diplôme ? 369
Céline Goffette, Isabelle Recotillet

Le passage en formation professionnelle qualifiante : moment charnière dans le parcours des chercheurs d'emploi ? 379
Matthieu Veinstein, Isabelle Sirdey, Frédéric Romano

Session 5 391

Deux mesures de l'efficacité de l'éducation

Quelle est la valeur ajoutée du brevet de technicien supérieur pour l'insertion professionnelle des jeunes ? 393
Béatrice Le Rhun, Olivier Monso

Évaluation longitudinale de l'expérience pédagogique de Galatasaray 405
Haluk Levent, Jean-Jacques Paul

Session 6 413

L'apprentissage, une voie de réussite ?

La formation en alternance, une voie de réussite pour tous ? L'impact de l'origine ethnique en Allemagne 415
Mona Granato

Les trajectoires situées de participation pour mieux comprendre les parcours de formation des apprentis 425
Barbara Duc

De la troisième à l'emploi : quatre années de suivi d'impétrants apprentis 435
Marie-Hélène Jacques

La valorisation des diplômes sur le marché du travail

Qu'est-ce que réussir son accès à la qualification ? 447
Magali Jaoul-Grammare, Philippe Lemistre

Une analyse des trajectoires professionnelles des diplômés universitaires catalans 461
José Navarro-Cendejas

Interrogations croisées sur la réussite

Les réussites dont les enseignants apprennent à se satisfaire 471
Sylvain Broccolichi, Christophe Joigneaux

Expérimentation d'une épreuve diagnostique de français sur objectif universitaire 477
Marie Beillet, Dominique Casanova, Marc Demeuse

Session 1

Parcours de réussite à l'école

Quelle réussite pour les immigrés ?

Parcours de réussite sur le marché du travail



Lola et Justine, CM2

Du primaire au collège : des ruptures dans la définition de la réussite et leurs effets

Joanie Cayouette-Remblière *

La réussite scolaire est, de façon générale, plus souvent étudiée à un temps t que de façon longitudinale. Or, adopter un point de vue diachronique modifie la façon de concevoir les inégalités sociales de parcours scolaires. Le niveau scolaire, les difficultés cognitives, les problèmes d'orientation et les problèmes de comportement ne deviennent plus, dans cette perspective, des faits sociaux bruts à saisir ; ils apparaissent au contraire comme des processus dont on peut étudier les modalités de formation. Grâce à la reconstitution des trajectoires de deux cohortes d'élèves, je me suis proposé, dans le cadre de ma thèse, d'étudier ces inégalités scolaires en train de se faire.

L'objet de cette communication sera d'interroger la variation des définitions de la réussite scolaire que transmet l'institution scolaire aux élèves et à leur famille. En prenant le cas du passage du primaire au collège, on montrera que la définition de la réussite varie en fonction de ces deux niveaux scolaires, ce qui n'est pas sans produire d'effets sur les élèves concernés.

Je procéderai pour ce faire en trois temps. D'abord, je présenterai le matériau sur lequel repose cette recherche ainsi que la façon originale à partir de laquelle j'aborde l'origine sociale des élèves. Ensuite, je me centrerai sur la définition de la réussite qui a cours dans les établissements primaires étudiés. Enfin, je montrerai que l'entrée au collège redistribue (en partie) les cartes et confronte à de nouveaux types de jugements.

1. Reconstituer des trajectoires d'élèves

1.1. De la source dossiers scolaires à l'analyse de la base *Cohortes*

Le dispositif d'enquête, basé sur les dossiers scolaires, mérite d'être décrit plus précisément. Les dossiers scolaires, grandes chemises construites par les établissements scolaires, renferment l'ensemble des informations sur la scolarité des élèves de la fin du primaire à l'éventuelle obtention du baccalauréat et sont conservés dans l'établissement scolaire fréquenté par l'élève ou, s'il est déscolarisé, dans le dernier établissement fréquenté. L'enquête a visé à reconstruire la totalité des trajectoires des élèves entrés en 6^e en 2001 et 2002 dans deux collèges (Rimbaud et Triolet) d'une ville moyenne de banlieue parisienne nommée Vimont ($n=530$), grâce à la consultation et au codage de leur dossier scolaire. Nécessitant la consultation des dossiers dans 49 établissements, ce recueil de données a conduit à la base *Cohortes* qui, puisqu'elle fut construite dans une démarche ethnographique et qu'elle peut donner lieu à une lecture quantitative et qualitative des parcours scolaires, a été définie comme une « statistique ethnographique » (Cayouette-Remblière, 2011). Cette riche base de données fut par ailleurs croisée avec une enquête ethnographique classique articulant entretiens, observations et recueil d'archives dans les collèges et quartiers de la ville étudiée. À partir de ces matériaux, il est possible d'étudier en détails, qualitativement et quantitativement, les inégalités scolaires en train de se faire.

1.2. Approcher l'origine sociale des élèves par des configurations de positions sociales

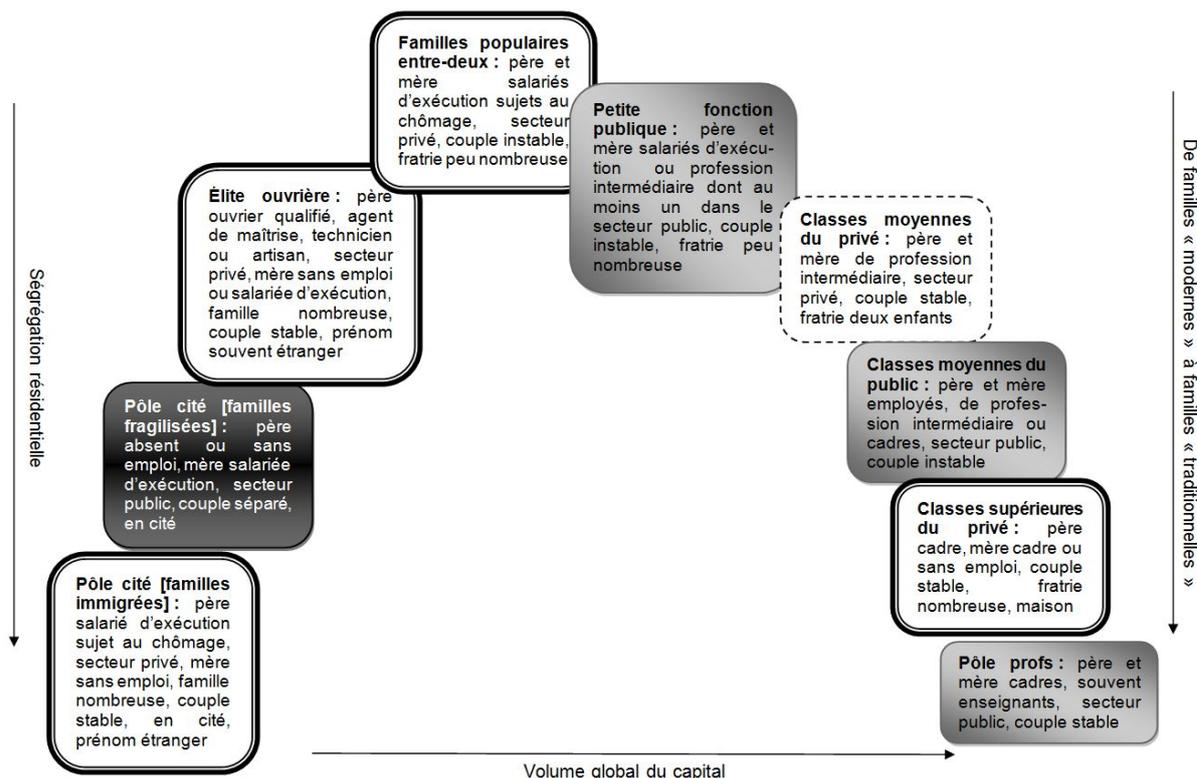
Afin de prendre au sérieux l'hétérogénéité des classes populaires du début du XXI^e siècle, l'analyse a tiré profit de la multiplicité des variables de position sociale présentes dans les dossiers scolaires. La profession des deux parents à l'entrée en 6^e, le secteur d'emploi des deux parents, la stabilité de la profession des deux parents, la situation familiale, le nombre d'enfants dans la fratrie, l'origine culturelle

* CMH, équipe ETT et LSQ, CREST, joanie.cayouette@ensae.fr.

du prénom, le statut de boursier ou non, le quartier d'habitation ainsi que le type d'habitation constituent un ensemble de 12 variables (déclinées en 42 modalités) dont les liens ont été étudiés grâce à une analyse des correspondances multiples spécifique. Celle-ci révèle trois axes fondamentaux qui structurent les différenciations de positions sociales entre les élèves étudiés : le volume global du capital, la situation familiale qui recoupe les variables résidentielles ainsi que le secteur de l'emploi des parents. À partir de cet espace à trois dimensions, une classification ascendante hiérarchique a mis en évidence neuf configurations de positions sociales, neuf façons de croiser les différentes positions sociales étudiées. Sur la figure 1, ces configurations sont présentées en fonction de leur position sur les trois axes, l'axe 3 étant représenté par le dégradé de couleur (du plus foncé au pointillés correspond du public au privé).

Figure 1

NEUF CONFIGURATIONS DE POSITIONS SOCIALES



2. La formation des premières inégalités d'apprentissage à l'école primaire

La base *Cohortes* permet d'abord d'appréhender comment est définie la réussite scolaire à l'école primaire. Certes, les élèves réussissent d'autant mieux qu'ils sont d'origine sociale favorisée. On observe ainsi que, si 13 % des élèves du pôle profs terminent le primaire avec un an d'avance et qu'aucun élève de cette configuration n'a redoublé, un élève sur trois au sein des deux pôles cité a au moins un an de retard à l'entrée en 6^e et un seul élève de ces deux configurations a sauté une classe. Mais la définition de la réussite scolaire transmise aux élèves et à leur famille en fin de primaire ne se réduit pas à l'origine sociale. On montrera ici d'une part que les élèves sont notés (et donc considérés) différemment en fonction de l'école primaire qu'ils fréquentent, et d'autre part, qu'il existe des interprétations de la réussite et de l'échec propres aux enseignants de primaire.

2.1. Dis-moi de quelle école tu viens, je te dirai qui tu es

Les cinq écoles primaires d'où viennent la majorité des élèves étudiés connaissent des conditions de scolarisation variées et n'ont pas tous transmis à leurs élèves les mêmes « compétences ». Néanmoins, ils évaluent tous leurs élèves en fonction de ce contexte spécifique ; il en découle que chaque école constitue une petite élite et, inversement, distingue des élèves comme étant « en difficulté » ou « à problème ».

2.1.1. Des conditions de scolarisation diverses et des compétences inégalement transmises...

Avant de comprendre comment les élèves sont évalués en primaire, intéressons-nous aux différents contextes de scolarisation. Cinq écoles, aux histoires et aux publics différents, se situent dans les secteurs où recrutent ensuite les deux collèges étudiés. Le tableau 1 synthétise le type de population accueillie par chaque école en fonction de son secteur de recrutement.

Tableau 1

DES ÉCOLES PRIMAIRES AU RECRUTEMENT DIFFÉRENCIÉ

Nom de l'école	Collège(s) lié(s)	Secteur de recrutement	Configurations les plus présentes
Lucie Aubrac	Rimbaud et Triolet	Centre-ville et « quartier Nord » ¹	Quatre configurations de classes moyennes et supérieures ; petite fonction publique ; familles populaires entre-deux.
Henri Barbusse	Rimbaud et Triolet	Centre-ville et « quartier Nord »	Quatre configurations de classes moyennes et supérieures ; petite fonction publique ; familles populaires entre-deux.
Paul Langevin	Triolet	« Quartier Sud » ²	Quatre configurations de classes moyennes et supérieures ; familles populaires entre-deux ; élite ouvrière.
Jacques Prévert	Rimbaud	Deux tours de la cité Laprairie ; deux petites cités au nord de la ville ; quelques rues pavillonnaires du « quartier Nord »	Petite fonction publique ; élite ouvrière ; familles populaires entre-deux ; pôle cité [familles fragilisées] ; pôle cité [familles immigrées]
Jules Ferry	Rimbaud et Triolet	Cité Laprairie ; une rue pavillonnaire du « quartier Nord », des résidences privées près du centre-ville ; une grande résidence privée aujourd'hui dégradée	Élite ouvrière ; pôle cité [familles fragilisées] ; pôle cité [familles immigrées]

L'existence de publics différents selon les écoles primaires se traduit de manière attendue par des conditions de scolarisation elles aussi différentes ; c'est d'ailleurs ce que les souvenirs des élèves ayant fréquenté Prévert et Ferry, recueillis en entretien, permettent en partie d'objectiver. À Prévert, l'école est décrite comme relativement calme, marquée par quelques élèves turbulents qui se font remarquer. Les souvenirs de l'école Ferry apparaissent plus dépendants de la situation sociale et scolaire de l'élève qui les rapporte. Ainsi, Hadja, qui connaissait des difficultés scolaires déjà importantes en fin de CM2, en garde un bon souvenir et parle d'une « bonne ambiance ». Dans le même temps, Jennifer, élève moyenne en primaire dont le père est chef d'atelier, se rappelle avoir été scandalisée par le comportement de certains de ses camarades, des « cas de fous » qui « hurlaient pendant le cours, tapaient sur la maîtresse ».

Plus généralement, nombreux sont les élèves de la cohorte 2001 à se souvenir de conditions de scolarisation déplorables en fin de CM2 à Ferry où la classe fait « craquer » plusieurs enseignants les uns après les autres. Ces difficultés qui traduisent tout autant l'inexpérience des enseignants envoyés dans une école populaire comme Ferry que le comportement perturbateur d'une partie des élèves de la classe apparaissent également dans le discours du maire adjoint chargé de l'éducation et d'un conseiller municipal interrogé.

Du fait de ces conditions de scolarisation, les élèves possèdent des « compétences » largement différentes en fonction de leur école primaire d'origine. Ainsi, l'équipe du collège Rimbaud note que « Ferry [est] très en retrait par rapport aux autres écoles de la ville »³. Plus globalement, les enseignants considèrent les compétences des élèves des écoles Aubrac et Barbusse comme étant « normales » alors que celles des écoles Ferry et Prévert sont dites « insuffisantes » à l'entrée au collège :

On note les différences entre établissements scolaires dans le projet d'établissement, indiquant que les écoles Aubrac et Barbusse « envoient au collège des élèves qui possèdent

¹ Quartier dont l'habitat modal est un immeuble collectif privé.

² Quartier majoritairement pavillonnaire.

³ Compte rendu du CA du 14 février 2005, collège Rimbaud.

les compétences requises. Il n'en est pas de même pour l'une des deux écoles recrutant sur la cité HLM. Les élèves issus de cette école ont en moyenne un niveau beaucoup trop juste à l'entrée en 6^e. »

(Diagnostic du projet d'établissement 2002-2005, collège Rimbaud)

L'analyse des résultats aux épreuves standardisées de 6^e des élèves du collège Triolet confirme des acquis différenciés selon les écoles primaires. C'est effectivement les élèves provenant de Ferry qui réussissent le moins bien. Aux évaluations standardisées de mathématiques, ils obtiennent en moyenne 44 points (sur 100), contre respectivement 60, 65 et 66 points pour les élèves originaires des écoles Barbusse, Langevin et Aubrac⁴. Ces résultats résistent au contrôle des variables d'origine sociale et de sexe : en effet, à configuration de positions sociales et sexe équivalents, les élèves de Ferry obtiennent toujours 18 points de moins en mathématiques et 10 points de moins en français en moyenne que les élèves des autres écoles primaires. En outre, c'est parmi les élèves originaires de l'école Ferry que l'écart-type des résultats aux épreuves de 6^e en français et en mathématiques est le plus faible, ce qui tend à conforter l'idée selon laquelle certains éléments définis comme des prérequis à l'enseignement du collège, notamment en mathématiques, n'ont guère pu être abordés dans cette école primaire.

2.1.2. ...mais des contextes locaux d'évaluation...

Or, ce n'est pas en fonction de cette hiérarchie de « compétences » que les élèves sont évalués par leur enseignant de primaire. En effet, malgré des populations différenciées et des résultats aux épreuves standardisées très distincts, les écoles de Vimont produisent des notes moyennes annuelles très proches. Par conséquent, que ce soit en français ou en mathématiques, à configuration de positions sociales et sexe tenus constants, c'est à Ferry que les élèves obtiennent les meilleures notes : ils obtiennent, *ceteris paribus*, 2,4 points supplémentaires en mathématiques et 2,5 points supplémentaires en français⁵. On lit ici le produit de la structure de la population de l'école sur la définition de la réussite scolaire : en effet, cette école n'accueillant que des élèves des classes populaires, elle n'en distingue pas moins une élite. Prenons l'exemple d'un élève de familles populaires entre-deux. À Ferry, il est entouré d'élèves des classes populaires, majoritairement des pôles cités. Il y obtient en moyenne 16,25 sur 20 en mathématiques. À Langevin ou à Barbusse, entouré d'élèves des classes moyennes et supérieures, il se retrouve parmi les plus faibles et obtient respectivement 13,6 et 14,8 en moyenne dans cette même matière. De même, fréquenter l'école Ferry favorise également les résultats des élèves des pôles cités qui, entourés de leurs pairs, sont moins stigmatisés et profitent d'une meilleure position relative.

La confrontation des résultats aux épreuves standardisées aux résultats obtenus dans leur école des élèves de Ferry apparaît donc de prime abord paradoxale : bien que les élèves issus de cette école populaire réussissent moins bien les épreuves standardisées, ils obtenaient dans leur école des résultats meilleurs, à origine sociale et sexe contrôlés, que ceux des élèves des autres écoles primaires. Le paradoxe n'est qu'apparent : c'est bien parce qu'ils étaient presque exclusivement entre élèves de classes populaires qu'une partie de ces élèves étaient élevés au rang de petite élite scolaire dans leur école primaire, sans pour autant que cela indique une meilleure maîtrise des compétences attendues aux épreuves standardisées.

2.1.3. ...qui marquent les élèves et distinguent une élite scolaire

Ces premières notes attribuées aux élèves, si elles sont fonction du contexte de scolarisation, ne sont pas moins lues par l'élève et sa famille comme le résultat brut de ses aptitudes scolaires. Dès le primaire, les notes marquent les élèves, au double sens du terme : d'une part, elles portent sur eux une *empreinte* – vertueuse ou stigmatisante – consignée notamment dans leurs dossiers scolaires, à partir de laquelle seront constituées par exemple les classes de 6^e ; d'autre part, elles les *affectent* durablement. Ainsi, Guillaume, qui était scolarisé à l'école primaire Prévert, se souvient de son CE2 où il réalisait quotidiennement une

⁴ En français, l'écart est du même ordre.

⁵ Si on contrôle en outre par leurs résultats aux (futurs) évaluations en 6^e, qui peuvent fournir une information comparable sur leur niveau d'acquisition scolaire, ces écarts s'amplifient, confirmant que les élèves de l'école Ferry sont notés plus généreusement que ceux des autres écoles.

dictée ainsi qu'une analyse de phrase. Il excellait à cet exercice et obtenait, jour après jour, 18 ou 20 sur 20, ce qui l'encourageait fortement :

« C'est ce qui m'a fait apprendre le français ! Tous les trucs – comme a-avait – ça date de cette époque. [...] Y'en a qui se retrouvaient avec zéro tous les jours. On perdait deux points par faute alors ça descendait vite pour certains. Ceux qui avaient toujours zéro, ils ne voulaient plus le faire, c'est normal ! » (Guillaume, père cadre d'entreprise, mère au foyer, habitant Laprairie).

Dans cet extrait, on perçoit bien la situation des écoles accueillant majoritairement des élèves des classes populaires comme Ferry et Prévert : si elles distinguent une élite – qu'elles marquent durablement de bonnes notes –, elles se trouvent également démunies devant les difficultés de franges non négligeables de leurs élèves qui, dès le primaire, peuvent décrocher des apprentissages. En effet, comme le laissait pressentir la structure de leur population, c'est à Ferry et à Prévert que l'on trouve le plus d'élèves en grande difficulté à l'issue du CM2, pour lesquels les résultats en français et en mathématiques sont inférieurs à 10 sur 20. Dans le même temps, ces écoles produisent également de bons élèves. Si, parmi les 24 élèves n'atteignant pas 10 sur 20, 15 sont issus des pôles cités et 21 des classes populaires en général, il n'en reste pas moins que, parmi les 51 élèves très bien notés (>15 sur 20), 18 sont issus des pôles cité et 37, des classes populaires en général. Ainsi, ces résultats permettent d'infirmier l'idée reçue selon laquelle les élèves des classes populaires en général, et ceux des pôles cité en particulier, quitteraient l'enseignement primaire en difficulté scolaire. Au contraire, comme le note Lahire (1995) en évoquant une asymétrie entre les échecs (irrémediables) et les réussites (fragiles) des élèves des classes populaires, l'école primaire effectue une double opération : elle établit les prémisses des carrières d'échec de certains membres de ces configurations et, dans le même temps, en consacre d'autres.

L'exemple de Marjorie (père peintre en bâtiment, mère adjointe technique), scolarisée à Ferry, permet d'illustrer l'effet de cette consécration. En effet, pour cette élève qui obtient 15 sur 20 en français et en mathématiques à l'issue du primaire, l'absence de redoublement est alors vécue comme un signe de distinction, une marque de sa réussite, qui la place parmi les bonnes élèves de son école. Comme l'indique l'extrait suivant, elle s'est construite scolairement en se distinguant des « nuls » avec lesquels elle est confondue à l'entrée au collège : *« Pour moi, c'était pas pour moi de redoubler. Quand ça m'est arrivé, franchement, j'ai pleuré. J'étais écœurée. Je me suis dit "je suis nulle, ça y est !" »*. Suivant Charlot (1999, p. 270), on peut ajouter que, en cité, la réussite ou le déshonneur scolaires peut s'accompagner, plus qu'ailleurs, de consécration sociale ou de stigmatisation susceptible de marquer toute la famille. Ce redoublement des verdicts scolaires dans les relations au sein de la cité oblige à considérer sérieusement les effets durables sur les représentations des élèves et de leur famille du fait d'avoir été considéré en réussite scolaire à l'issue de l'école primaire.

2.2. Les interprétations de la réussite et de l'échec dans les commentaires des enseignants de primaire

Si les verdicts scolaires marquent autant les élèves, c'est aussi parce qu'ils ne se limitent pas à des notes mais s'accompagnent de mots et d'interprétations. Grâce aux commentaires produits, les professeurs des écoles sur l'enveloppe à destination du collège, on peut avoir une idée du type d'interprétation produit en primaire. Ces commentaires révèlent la façon dont les enseignants perçoivent les élèves, suivant l'origine sociale de ces derniers. Pour en rendre compte, une analyse des données (AFC) a été réalisée en prenant les mots comme individus⁶, lesquels se caractérisent ici par les caractéristiques moyennes des élèves sur qui ils sont portés (cf. figure 2). Puisque l'on a utilisé les mêmes caractéristiques sociales que pour l'analyse des données ayant présidé à la construction des configurations de positions sociales, l'espace social ainsi construit reprend les mêmes oppositions⁷. Projetées sur cet espace, les configurations de

⁶ Pour ce faire, il faut réduire considérablement le nombre de mots utilisés, ce qui implique à la fois des suppressions et des regroupements de mots dont le sens et la fonction sont les mêmes.

⁷ L'espace social est cependant déformé puisque aux 467 élèves sont substitués 83 mots, caractérisés par les caractéristiques moyennes des élèves sur qui ils sont portés. Pour gagner en lisibilité, les oppositions de l'axe 3, dont l'inertie est plus faible dans cet espace (6,99 % de la part de l'inertie) ne sont pas présentées.

positions sociales se distinguent nettement sur les axes 1 et 2 dans le même ordre que sur l'espace social initial. Cinq regroupements de mots se détachent.

Dans le quadrant sud-ouest, au niveau du pôle cité (familles immigrées), on retrouve des commentaires de type « maternant ». Les enseignants du primaire exhortent leurs collègues du collège de s'occuper, de stimuler et d'encourager ces élèves, bien qu'ils laissent également transparaître quelques signes de démobilisation des élèves en question, dont les enseignants disent qu'ils ne font pas d'efforts, doivent faire leurs preuves, doivent travailler à la maison... Les termes utilisés pour les élèves des pôles cité confirment la dichotomisation de ces élèves opérée par leurs enseignants du primaire : c'est pour eux que le mot « agréable » tout comme le terme « apathique » sont le plus souvent utilisés ; ce sont également les mêmes qui sont qualifiés d'« attentifs » et d'« étourdis ».

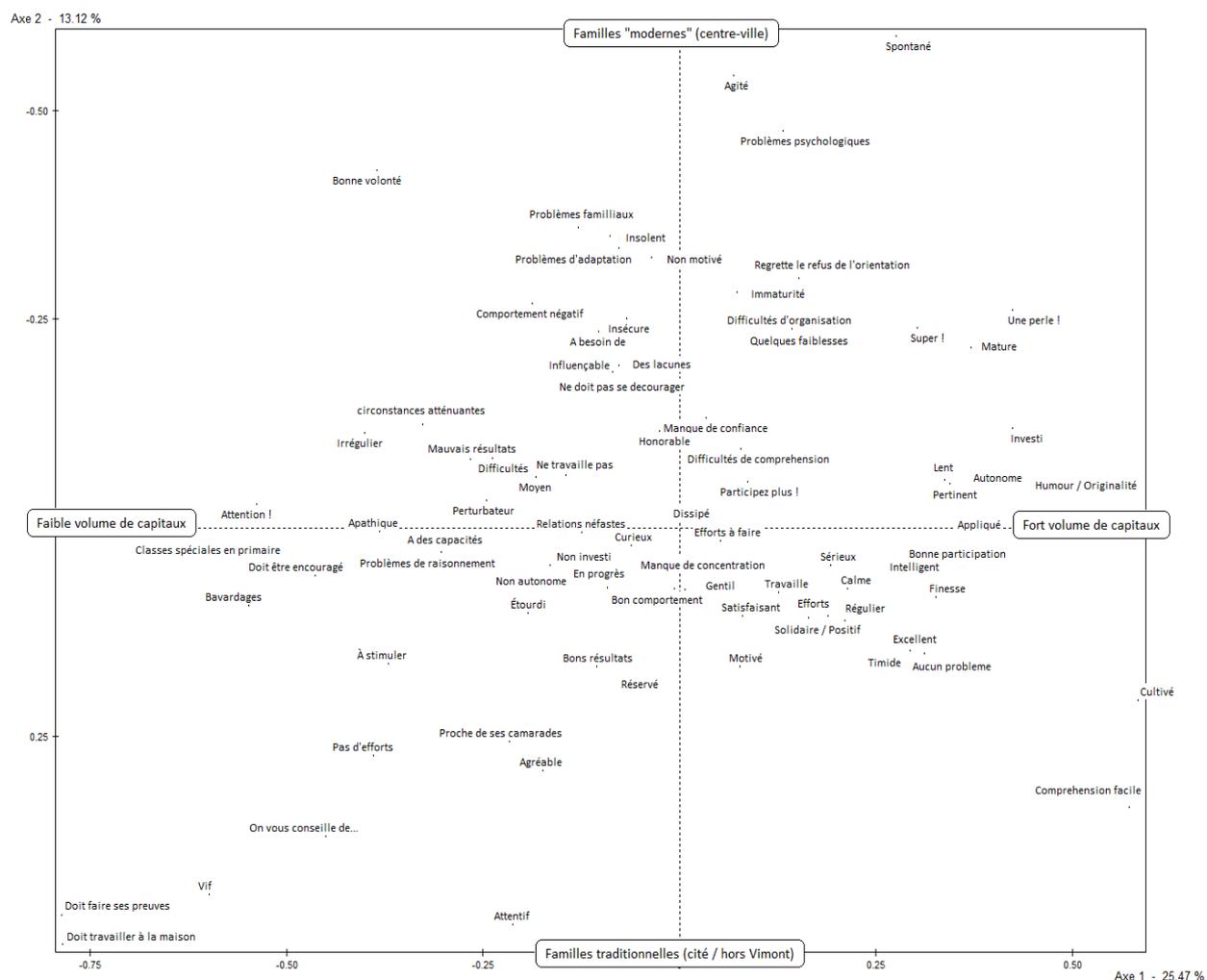
Toujours à l'ouest mais au centre, là où sont projetées les autres configurations de classes populaires (pôle cité (familles fragilisées), familles populaires entre-deux et élite ouvrière), on trouve davantage de remarques négatives : ces élèves auraient, certes, des capacités, mais ils sont perturbateurs, éprouvent des difficultés, obtiennent de mauvais résultats, sont irréguliers et ne travaillent pas. Si les enseignants estiment que les élèves du pôle cité (familles fragilisées) doivent être encouragés, sont inquiets, manquent de confiance, éprouvent de réelles difficultés et ont des lacunes, leurs commentaires sont plus culpabilisateurs en ce qui concerne les élèves de l'élite ouvrière. Ces derniers ne font pas d'efforts, ne sont pas investis ni motivés. Dans le même temps, on constate que ces mêmes élèves sont souvent dits curieux, timides et gentils. Les élèves des familles populaires entre-deux sont finalement ceux des classes populaires qui sont les plus stigmatisés, ce qui apparaît comme le résultat de leur présence dans les écoles où sont concentrées les classes moyennes et supérieures. C'est pour eux que l'expression « a besoin de » est la plus récurrente ; ce sont eux qui ont le plus d'« efforts à faire », qui sont le plus souvent « irréguliers » et qui ont le plus fréquemment un comportement dit « négatif ».

Au nord, les commentaires de la petite fonction publique se distinguent nettement. Ces élèves aux interstices des classes populaires et des petites classes moyennes ont massivement fréquenté les écoles Barbusse et Aubrac. Ils apparaissent ainsi souvent comme les élèves les plus faibles, voire les « anormaux » (Muel-Dreyfus, 1983). Cela apparaît particulièrement saillant lorsque ces élèves sont définis par des « problèmes » de toutes sortes : problèmes familiaux, problèmes d'adaptation et problèmes psychologiques. Les enseignants regrettent ainsi que certaines familles aient refusé l'orientation proposée par l'équipe éducative. À l'instar des familles populaires entre-deux, les élèves de la petite fonction publique sont également considérés comme « ayant besoin de » soutien quelconque et ayant des lacunes. En outre, les commentaires dénotent que, dans ces écoles, un rapport au corps proprement populaire est considéré « déviant » (Millet et Thin, 2003) par rapport à celui de leurs camarades : plus que les autres configurations de classes populaires, ce sont les élèves de la petite fonction publique qui sont dits « agités », « spontanés » et « insolents ».

Dans le quadrant nord-est, là où sont projetées les classes moyennes ainsi que les classes supérieures du privé, on trouve des commentaires mitigés où les élèves sont dits à la fois sérieux, calmes, réguliers, travaillants et motivés. Lorsque leurs résultats sont plus faibles, les enseignants commentent en indiquant « quelques faiblesses », des « difficultés de compréhension » ou alors une certaine « lenteur ». On peut donc soutenir, à l'instar de Mathey-Pierre (1983), que les élèves des classes moyennes et supérieures bénéficient d'une confiance, d'un crédit de possibilités maximum.

Figure 2

LES COMMENTAIRES DES ENSEIGNANTS DU PRIMAIRE SELON LA POSITION SOCIALE DES ÉLÈVES



Les élèves du pôle profs sont même épargnés de ce crédit de confiance tant leurs dispositions semblent ajustées à ce qu'attendent leurs enseignants du primaire. Dans le quadrant sud-est, on retrouve donc des termes relevant d'une connivence culturelle (scolaire) entre ces enfants et leurs professeurs : ces enfants sont dits « cultivés », ne présentant « aucun problème », « excellents », « appliqués » et « sérieux ». Ce sont également eux qui sont félicités pour des traits de personnalité comme l'humour, l'originalité, la finesse ou encore la pertinence.

Alors qu'une partie des élèves des classes populaires quitte l'enseignement primaire forts de bons résultats et d'une appréciation positive, se rapprochant là des élèves des classes moyennes et supérieures, c'est presque uniquement parmi les configurations des classes populaires et petites classes moyennes que l'on trouve les élèves qui ont décroché au niveau des apprentissages. Ainsi peut-on considérer que l'école primaire produit à la fois de premières inégalités d'apprentissage et de premiers « effets d'assignation statutaire » (Bourdieu, 1979) qui conduisent à l'ennoblissement des uns (les élèves des classes moyennes et supérieures où qu'ils soient scolarisés, certains membres des classes populaires dans les écoles populaires) et la stigmatisation des autres (presque seulement des élèves des classes populaires).

3. L'entrée au collège comme déstabilisation

Naguère sélectif⁸, le collège accueille aujourd'hui l'ensemble d'une classe d'âge ; il conserve cependant de cette histoire des programmes scolaires lourds et exigeants, de nombreuses matières et des enseignants recrutés grâce à leurs connaissances académiques. En outre, les collèges étant des structures plus grandes que les écoles primaires, l'entrée au collège est souvent synonyme de confrontations à de nouveaux publics, ce qui peut impliquer un bouleversement de la position relative des élèves dans leur classe et/ou leur établissement. L'univers dans lequel les élèves évoluent se transforme donc entre le primaire et le collège. D'abord, en fonction de l'école primaire qu'ils ont fréquentée, des notions qui y ont été abordées tout comme de celles qu'ils ont personnellement pu acquérir (ou non), les élèves sont inégalement déstabilisés par leur entrée au collège et les nouvelles exigences scolaires. Ensuite, les verdicts scolaires, produits en conseils de classe, conduisent à de nouvelles interprétations des résultats scolaires.

3.1. Une brusque redéfinition de la réussite scolaire

Lorsqu'ils intègrent le collège, les élèves sont issus de contextes de scolarisation différents, producteurs à la fois des apprentissages différenciés et de positions relatives dépendantes du public des écoles fréquentées. Les déstabilisations qui en découlent lorsque les élèves sont regroupés au collège peuvent avoir des *effets directs*, comme ne plus comprendre un cours où les prérequis sont ceux des élèves d'Aubrac et Barbusse, et/ou *symboliques*, comme la fin de la consécration dont bénéficiaient les élèves des classes populaires qui réussissaient à Ferry.

Les deux se conjuguent dans le cas de Hayet, qui faisait partie des meilleurs élèves à Ferry et qui vit difficilement son arrivée à Triolet : en maths, elle estime que la 6^e a été très difficile : « *Il y avait un choc entre le primaire et la 6^e. Je ne comprenais pas tout* ». Derrière cette phrase, plusieurs éléments peuvent être considérés. D'abord, à l'entrée au collège, les enseignants se fondent sur les connaissances des élèves des écoles Lucie Aubrac et Henri Barbusse, considérées « normales », pour asseoir la progression de leur cours, créant ainsi un gouffre entre les acquis des élèves de l'école Ferry et les prérequis aux enseignements délivrés. Tant qu'ils restaient entre eux et que leurs enseignants se concertaient, les connaissances délivrées aux élèves de Ferry pouvaient s'appuyer sur les apprentissages effectifs. Le passage au collège rompt de façon brutale avec cet équilibre. Ensuite, Hayet découvre, à son arrivée à Triolet, de nombreux élèves qui réussissent beaucoup mieux qu'elle en mathématiques, ce qui la prive de la consécration dont elle bénéficiait à Ferry.

3.2 Le choc des mots : les premiers conseils de classe

En outre, du primaire au collège, les élèves passent d'un système personnalisé où ils sont en relation directe avec un enseignant à un système plus complexe où ils sont confrontés à une dizaine d'enseignants, qui sont eux-mêmes conduits à comparer leurs classes les unes aux autres. C'est à ce moment qu'est introduite une nouveauté dans les modalités d'évaluation des élèves : les appréciations du conseil de classe. Pour mieux saisir ce que cela implique en termes de verdicts scolaires produits sur les élèves, il faut également noter que les enseignants du collège ont des origines sociales et scolaires plus favorisées que les enseignants du primaire (Rayou et Van Zanten, 2004) et qu'ils revendiquent, au contraire de leurs homologues du niveau précédent, une identité disciplinaire (Deauvieu, 2005).

Les conseils de classe sont dirigés par le principal (ou son adjoint) et sont normalement composés de l'ensemble des enseignants, de délégués parents d'élèves et de délégués élèves. Par-delà leur finalité officielle⁹, les conseils de classe observés permettent de saisir ce qui s'y passe en pratique : chaque conseil commence par un « tour de table » où les enseignants puis les délégués sont invités à faire le bilan général du trimestre ; s'ensuit une période beaucoup plus longue appelée le « cas par cas » où les commentaires proposés par le professeur principal sont discutés, parfois amendés et notés sur le bulletin

⁸ Rappelons que le concours d'entrée en 6^e est supprimé en 1956 et le palier d'orientation en fin de 5^e, en 1990.

⁹ « *Examine[r] les questions pédagogiques intéressant la vie de la classe, notamment les modalités d'organisation du travail personnel des élèves* » (Décret n°2008-263 du 14 mars 2008 - art. V).

de l'élève considéré, en tant que « commentaires du conseil de classe ». Bien que légalement, l'objectif soit de conseiller l'élève sur ce qu'il doit faire¹⁰, en pratique, j'ai pu observer la persistance de sanctions et de remarques volontairement désobligeantes qui remplissent une double fonction. D'une part, elles sont justifiées par les enseignants par des phrases du type « il faut ça pour le faire réagir ». D'autre part, ces appréciations peuvent agir comme une sorte de revanche symbolique que l'équipe enseignante prend sur une classe qu'elle estime désagréable, comme s'il s'agissait de critiquer et de sanctionner les uns avec les autres, dans une sorte de communion réconfortante, afin de recouvrer l'énergie de poursuivre ses enseignements dans cette classe.

Une analyse des données (AFC) sur les mots utilisés dans les appréciations des conseils de classe des trois trimestres de 6^e a été réalisée, suivant la même démarche que pour les commentaires des enseignants du primaire (cf. figure 3). Les 80 mots projetés permettent de reconstruire globalement le même espace social.

Caractérisés par un faible volume de capital global, les élèves des deux pôles cités sont davantage stigmatisés au collège qu'ils ne l'étaient à l'école primaire. Pour les élèves de la configuration pôle cité (familles immigrées), les commentaires bienveillants de type « maternant » laissent place à des commentaires négatifs, s'attardant à leurs difficultés désormais considérées insolubles, à leur démobilitation ainsi qu'à leurs « problèmes » de comportement. La fréquence des avertissements démontre que, pour les enseignants, ces élèves sont responsables de leur situation scolaire. Alors que, au primaire, leurs professeurs s'attachaient à compenser ce qu'ils interprétaient comme le handicap socioculturel de ces élèves, au collège, les enseignants reprennent à leur compte le précepte suivant : « il suffit de le vouloir ». Bien que les élèves du pôle cité (familles fragilisées) soient également privés des commentaires positifs et bien que, en outre, ils obtiennent des résultats scolaires en moyenne plus faibles que les premiers (cf. infra), leurs appréciations oscillent entre le constat de mauvais résultats et celui de bonne volonté. C'est ce que signifie la fréquence significative de l'emploi de la conjonction « mais » : certes, ces élèves échouent, *mais* ils essaient, ou au moins, ne perturbent pas la classe, se conforment aux exigences *a minima* (ils restent attentifs...).

À l'instar des élèves du pôle cité (familles immigrées), les élèves de l'élite ouvrière sont également culpabilisés pour leurs mauvais résultats : les termes « irréguliers », « investissez-vous », « ne travaille pas », « a abandonné » et « doit travailler à la maison » sont ceux qui les distinguent le plus de la population totale. Ils apparaissent ainsi à la fois loin des dispositions valorisées scolairement, telles la régularité, la persévérance et l'autodiscipline pour travailler à la maison, et démobilisés.

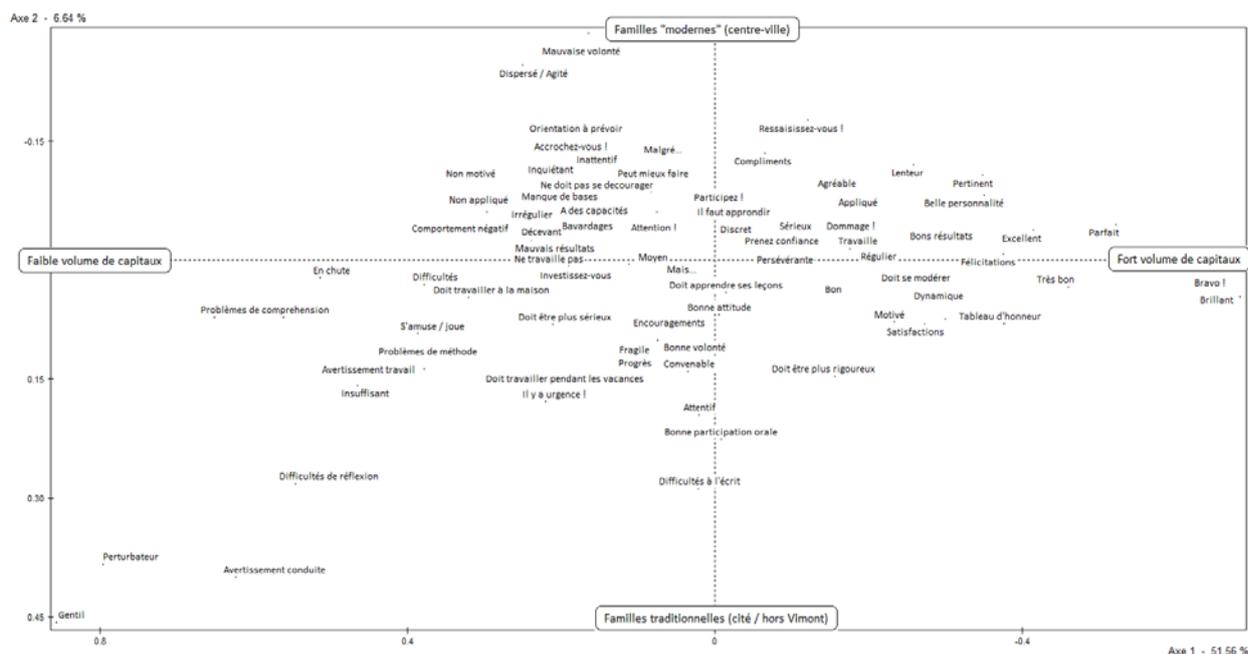
Au collège, ce sont les élèves des familles populaires entre-deux, ceux des classes populaires les plus présents au sein du collège le plus favorisé, Triolet, qui sont le plus étiquetés pour un rapport au corps non docile, comme l'indiquent les termes « dispersé » et « agité ». Tout comme pour les élèves de la petite fonction publique au primaire, on psychologise leur disposition à bouger et à impliquer le corps dans l'action, en d'autres termes à ne guère disposer de cette « volonté intellectuelle » de fixer son esprit nommée « attention » (Muel-Dreyfus, 1975). Tout se passe comme si ces élèves sont considérés par leurs enseignants comme plus « intelligents » que les autres élèves des classes populaires, mais ne parvenant pas, pour des raisons qui seraient extérieures, à faire valoir leurs capacités et à obtenir de bons résultats. Ainsi, les enseignants écrivent que les élèves des familles populaires entre-deux ont des « capacités », « peuvent mieux faire » et doivent « s'accrocher », mais que leur dispersion, leur agitation, leurs bavardages et leur inattention « nuisent à leurs résultats ».

Si les élèves de ces quatre configurations de classes populaires semblent avoir symboliquement pâti de leur arrivée au collège, les commentaires bienveillants de leurs professeurs de primaire se transformant en critiques du conseil de classe, ce n'est pas le cas des élèves de la petite fonction publique. Au collège, les enseignants reconnaissent désormais leur application et leur docilité : ils sont dits « appliqués » et obtiennent significativement plus souvent que la population totale, les compliments.

¹⁰ « Il convient de dire à l'élève ce qu'il fait et non ce qu'il est » (Circulaire n° 98-119 du 2 juin 1998).

Figure 3

LES COMMENTAIRES DES ENSEIGNANTS DE COLLÈGE SELON LA POSITION SOCIALE DES ÉLÈVES



Les classes moyennes et supérieures bénéficient ensuite de commentaires bien plus positifs et moins nuancés que ce qu'ils obtenaient au primaire. Travaillant sur des bulletins de fin de 3^e en 1973-1974, Mathey-Pierre (1983) constate que les enseignants en demandent davantage aux élèves des classes supérieures et que leurs commentaires sont bien plus longs que ceux des élèves des classes moyennes et populaires. Les bulletins de 6^e des années 2001 et 2002 conduisent au constat inverse : les enseignants diversifient le type de commentaires produits pour les élèves des classes populaires, s'attardent à expliquer leurs difficultés et leur prodiguent, en vain, des conseils du type « il faut travailler », « il faut faire des efforts », « soyez plus attentifs » ou encore « accrochez-vous ! ». Dans le même temps, ils restent particulièrement succincts sur la plupart des commentaires des élèves des classes moyennes et supérieures, auxquels le conseil de classe accorde les félicitations et des commentaires généraux du type « excellent », « très bien », « bons résultats »... Une différence distingue toutefois les élèves des classes moyennes de ceux des classes supérieures. Ces premiers sont davantage loués pour leur bonne volonté et leur conformisme scolaire : ils sont dits « appliqués », « agréables », « réguliers » et « sérieux ». Les élèves des classes supérieures sont quant à eux félicités avant tout pour leurs performances : les termes « félicitations », « très bons », « bons », « satisfactions » et « excellents » sont ceux qui les distinguent le plus de la population totale. Quant aux élèves du pôle profs, ils conservent leur relation privilégiée avec leurs enseignants qui a déjà été interprétée comme une connivence culturelle (scolaire) : non seulement ils sont également félicités, dits « très bons » et « bons », mais ils bénéficient en outre de commentaires plus personnalisés, au sein desquels leur réussite scolaire est lue en termes psychologiques (« brillant », « parfait », « motivé », « dynamique »...).

La comparaison des analyses des verdicts du primaire et du collège rend compte du changement de position relative des élèves des classes populaires entre ces deux ordres d'enseignement. Ainsi en est-il de l'expression « bons résultats » qui se décale largement vers l'est entre les deux graphiques. Ainsi en est-il également des commentaires positifs qui disparaissent du côté des classes populaires. Alors que sur la figure 2, les termes « bonne volonté », « vif », « attentif », « agréable », « réservé » et « curieux » sont projetés à l'ouest du graphe ; sur la figure 3, seuls des commentaires négatifs sont caractéristiques des classes populaires, à l'exception du qualificatif « gentil ». En outre, ce changement de position relative semble s'accompagner du développement d'attitude anti-scolaire chez une partie des élèves du pôle cité (familles immigrées) puisque le terme « perturbateur » est désormais non seulement plus employé, mais apparaît également plus situé socialement.

Certes, la comparaison des deux figures fait apparaître des différences de positions relatives, mais elle laisse également entrevoir des interprétations différentes des difficultés scolaires. Aux commentaires de type « maternant » du pôle cité (familles immigrées) se substituent des commentaires insistant sur les « problèmes » que les élèves concernés posent à l'ordre scolaire ; aux commentaires psychologisant de la petite fonction publique se succèdent des remarques culpabilisatrices à destination des élèves des familles populaires entre-deux qui sont accusés de ne pas faire valoir leurs capacités. D'une façon générale, alors que l'enseignant de primaire qui est conduit à commenter la situation scolaire d'un de ses vingt-cinq élèves avec lequel il a normalement passé la totalité de l'année scolaire s'attache à produire une explication en termes de handicap socioculturel ou de problèmes psychologiques des difficultés de cet élève, les enseignants du collège regroupés en conseil de classe pour discuter du cas d'un des élèves d'une de leurs classes traitent de façon plus bureaucratique et généralisée leurs difficultés en évoquant, comme les y conduit en outre leur *ethos* de classe, le manque de travail et la mauvaise volonté de leurs élèves, bref en les culpabilisant.

Conclusion

Si l'analyse sociologique peut relativiser le contenu des notes et des verdicts scolaires (Merle, 2011), il reste qu'ils possèdent un pouvoir performatif non négligeable – ils marquent les élèves. De ce fait, ceux-ci, interrogés quand ils ont 20-21 ans, se souviennent fort bien de leurs notes et des jugements que leurs enseignants de collège ont portés sur eux du temps du collège. Nombreux sont également ceux à évoquer l'effet mobilisateur ou au contraire démoralisant de ces commentaires. En étudiant l'institution judiciaire, Coutant constate que « *le pouvoir performatif des mots dépend de la croyance dans l'autorité morale de celui qui les énonce* » (2005, p. 234). Compte tenu de la conversion des classes populaires au bienfait de l'entreprise scolaire, de leur demi-acculturation à la logique de la note ainsi que de leur faible capacité à produire des verdicts alternatifs, force est de constater que le pouvoir performatif des verdicts professoraux est particulièrement puissant pour les élèves des classes populaires, *a fortiori* lorsque ces commentaires affectent leur personnalité toute entière. C'est à l'aune de ce pouvoir performatif qu'il convient de lire l'évolution des définitions de la réussite entre le primaire et le collège.

Bibliographie

- Bourdieu P. (1979), *La distinction. Critique sociale du jugement*, Paris, Minuit.
- Cayouette-Remblière J. (2011), « Reconstituer une cohorte d'élèves à partir de dossiers scolaires. La construction d'une "statistique ethnographique" », *Genèses*, n° 85, p. 115-133.
- Charlot B. (1999), *Le rapport au savoir en milieu populaire. Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*, Paris, Anthropos.
- Coutant I. (2005), *Délict de jeunesse. La justice face aux quartiers*, Paris, La découverte.
- Deauvieux J. (2005), « Devenir enseignant du secondaire : les logiques d'accès au métier », *Revue française de pédagogie*, n° 150, p. 31-41.
- Lahire B. (1995), *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieu populaire*, Paris, Hautes études, Gallimard, Le Seuil.
- Mathey-Pierre C. (1983), « La différence institutionnalisée », *Cahiers du centre d'études de l'emploi*, Paris, PUF, p. 11-231.
- Merle P. (2011), *Les notes. Secrets de fabrication*, Paris, PUF.
- Millet M. et Thin D. (2003), « Une déscolarisation encadrée. Le traitement institutionnel du "désordre scolaire" dans les dispositifs-relais », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 149, p. 32-41.
- Muel-Dreyfus F. (1975), « L'école obligatoire et l'invention de l'enfance anormale », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 1, n° 1, p. 60-74.

- Muel-Dreyfus F. (1983), *Le métier d'éducateur. Les instituteurs de 1900, les éducateurs spécialisés de 1968*, Paris, Minuit.
- Rayou P. et Zanten (Van) A. (2004), *Enquête sur les nouveaux enseignants. Changeront-ils l'école ?*, Paris, Bayard.

Performances et « valeur ajoutée » des collèges : les changements d'établissement font aussi des différences

*Guillaume Dupuy**

Alors qu'ils « sont très souvent utilisés par les autorités académiques » pour mesurer les effets des politiques scolaires locales (IGEN-IGAENR, 2005) et qu'ils déterminent en partie l'élaboration des lettres de mission et des contrats d'objectifs des chefs d'établissement scolaire, les « indicateurs de résultats »¹ et de « performance »² tendent, par leur nature, à favoriser des biais dans leur lecture et leur interprétation (Felouzis, 2005). Ils attribuent aux équipes éducatives des réussites et des non-réussites déterminées en grande partie par la plus ou moins grande sélectivité scolaire à l'entrée de leur établissement. En tenant insuffisamment compte des différences de niveaux scolaires initiaux des élèves, les « indices de comparaison » et « de valeur ajoutée » proposés dans les IPES et APAE indiquent en effet plus les positions relatives des établissements sur le « marché scolaire » local que l'efficacité des équipes d'enseignants à favoriser la réussite des élèves, particulièrement dans les territoires où l'offre scolaire est dense et concurrentielle. Au regard de ces instruments institutionnels de mesure de la réussite des établissements, « le marché fait [donc] des différences » en ce que les niveaux scolaires différenciés des élèves à l'entrée des établissements transforme les indicateurs « de réussite » en indicateurs de positionnement dans l'espace scolaire local.

Cette analyse en appelle une seconde : dans quelle mesure les flux d'élèves en cours de cursus tendent-ils à accentuer cette logique inégalitaire entre les établissements ? Autrement dit, s'il est avéré que « le marché scolaire fait des différences » à l'entrée des établissements, dans quelle mesure les mobilités des élèves en cours de cursus collégien amplifient-elles (ou non) ces différences ?

Cette contribution montre que les indicateurs de performance et de « valeur ajoutée » des établissements scolaires sont d'autant plus impropres pour estimer la plus ou moins grande efficacité des établissements à favoriser la réussite des élèves que les différences faites par « le marché scolaire » au fil du cursus collégien s'additionnent à celles observées dès l'entrée dans les établissements.

1. Les changements de collège en cours de scolarité : un phénomène marginal ?

Nous entendons ici par « mobiles » les élèves qui changent de collège au moins une fois au cours de leur scolarité collégienne ou, autrement dit, entre leur première entrée en classe de sixième et leur sortie de classe de troisième, quelle qu'en soit la nature (générale, d'insertion, SEGPA, UPI) et quel que soit le type de l'établissement qui les accueille (collège, lycée professionnel, lycée polyvalent, établissement d'enseignement adapté).

D'après l'exploitation secondaire du panel d'élèves entrés en sixième en 1995, approximativement 23,4 % des collégiens changent d'établissement au cours de leur scolarité collégienne : 18,7 % en ont changé une fois, 4,7 % à plusieurs reprises³. Cette proportion moyenne dissimule des écarts locaux

* Centre nantais de sociologie (CENS – EA 3260), guillaume.dupuy@univ-nantes.fr.

¹ Jusqu'à la rentrée scolaire 2011, ils étaient inclus dans la base de données « Indicateurs pour le pilotage des établissements du second degré » (IPES).

² Depuis la rentrée 2011, les IPES sont remplacés par les « Aides au pilotage et à l'autoévaluation des établissements » (APAE).

³ Cette proportion est probablement légèrement sous-estimée dans la mesure où des élèves pris en compte dans le panel sont ceux qui « redoublaient et avaient donc commencé leurs études secondaires, un an auparavant, à la rentrée 1994 ». Quelques-uns parmi eux ont donc pu changer d'établissement à l'issue de leur première sixième sans être comptabilisés ici. De la même manière, le fait de recenser les changements d'établissement en début d'année scolaire ne permet pas de comptabiliser les quelques élèves ayant changé de collège à plusieurs reprises pendant une

significatifs. Les valeurs départementales minimale et maximale enregistrées au niveau national le sont dans l'Yonne et la Marne, avec respectivement 13,8 % et 34,8 % d'élèves mobiles. Bien que très inégal sur le territoire national, le phénomène est donc loin d'être exceptionnel et concerne en moyenne, pour l'exprimer autrement, d'un élève sur sept à plus d'un élève sur trois selon les départements et presque un élève sur quatre en moyenne.

Ces chiffres sont convergents avec ceux que la base de données « IPES » permet de construire. En France, selon cette source, les nouveaux élèves qui arrivent dans les collèges à la rentrée 2011 sont en moyenne 0,8 % pour un redoublement de sixième, 6,3 % pour une entrée ou un doublement de cinquième, 7,1 % en quatrième et 10,5 % en troisième. Bien que ces chiffres ne concernent pas les élèves d'une même cohorte, la stabilité relative des IPES d'une année sur l'autre permet d'estimer approximativement la part des élèves nouvellement inscrits dans les collèges au moment de chaque rentrée scolaire : un total avoisinant les 24,7 % pour une cohorte⁴.

À l'échelle du département d'enquête, l'exploitation secondaire des IPES des années 2006 à 2009 permet également d'estimer à 24,8 % la proportion des élèves mobiles pour ce qui tend à s'apparenter à la cohorte départementale d'élèves entrés en sixième en 2006⁵. Cet échantillon ne représente pas, en effet, une cohorte à proprement parler puisque la scolarité collégienne est marquée, à relativement grande échelle, par des doublements et des « orientations ». En l'espèce, plus de 30 % des élèves de l'échantillon du panel 1995 n'étaient pas sortis du cursus collégien à la rentrée 1999, soit quatre années après l'entrée en sixième. Les élèves recensés ici en classe en troisième à la rentrée 2009 ne sont donc pas tous ceux comptabilisés en sixième en 2006 pour l'analyse. Il reste que si l'utilisation de cette méthode de recensement des mobilités d'élèves biaise quelque peu la précision de la quantification, elle permet de compléter les informations apportées par l'utilisation du panel 1995. Elle autorise en effet de caractériser les flux d'élèves entre des collèges d'un même département dont on connaît, grâce aux IPES, à la fois les indicateurs de résultats et quelques autres caractéristiques⁶.

Cette méthode permet notamment de rendre visible l'importance des écarts que dissimulent les chiffres moyens. On se rend en effet compte que si les collèges du département d'enquête inscrivent en cours de cursus au minimum l'équivalent de 23 % de l'effectif initial de la cohorte, cette part varie énormément d'un établissement à l'autre (de 2 à 114 %). Autrement dit, si quelques collèges n'enregistrent quasiment aucune arrivée en cours de cursus, quelques autres voient le nombre d'élèves arriver dans l'établissement à un autre moment qu'une première entrée en sixième dépasser le nombre d'élève initial de la cohorte⁷. Il en va de même pour les élèves qui quittent les collèges en cours de cursus. Alors que les collèges enregistrent en moyenne, dans ce département, 34,4 % de départs d'élèves de l'effectif initial de la cohorte, ces parts varient de 9 à 136 %. Autrement dit, de la même manière que quelques collèges n'enregistrent que peu d'inscriptions en cours de cursus, seule une faible partie d'entre eux parvient à conserver en leur sein la grande majorité de ceux-ci : seuls 14 % des collèges enregistrent le départ de moins de 20 % de l'effectif initial de la cohorte. Au contraire, 15,4 % des collèges du département enregistrent le départ de plus de 50 % de l'effectif initial de la cohorte entrée en sixième en 2007. C'est

même année scolaire. Le nombre d'élèves concernés par ces deux types de situations est probablement si infime que l'estimation globale peut être considérée comme représentative.

⁴ Cette part est relativement stable d'une année sur l'autre. Elle est respectivement de 24,1 % et 25 % pour les années 2009 et 2010, soit une évolution annuelle maximale de moins d'un point.

⁵ L'échantillon analysé comprend les élèves qui ont changé de collège pour un redoublement de la classe de sixième en 2006, l'ensemble des élèves inscrits en 2007, 2008 et 2009 respectivement en cinquième, quatrième et troisième dans les collèges du département.

⁶ Les IPES proposent une batterie d'indicateurs sur les origines sociales des élèves accueillis, le secteur de l'établissement fréquenté l'année précédente, ainsi que le devenir des élèves après leur sortie du collège.

⁷ Moins de 18 % des collèges du département inscrivent en cours de cursus moins de 10 % de l'effectif initial de la cohorte. Concrètement, la plus faible part correspond à un collège comptant 100 élèves à la rentrée en sixième en 2006 qui n'enregistre que deux nouvelles inscriptions à l'occasion des rentrées pour un redoublement de sixième (2007), puis en cinquième (2007), quatrième (2008) et troisième (2009). À l'opposé, seuls 10,3 % des collèges du département inscrivent en cours de cursus plus de 40 % de l'effectif initial de la cohorte. Concrètement, la plus haute part est le fait d'un collège comptant 86 élèves à la rentrée en sixième en 2007 qui inscrit à l'occasion des rentrées suivantes 98 nouveaux élèves.

donc l'écrasante majorité des collèges du département (86 %) qui ont vu plus de 20 % de la cohorte entrée en sixième en 2006 quitter l'établissement avant la fin de la classe de troisième.

Le croisement des sources (panel 1995, IPES, BCS) et des échelles (nationale et départementale) permet donc d'estimer à un petit peu moins de 25 % la proportion d'élèves qui, en France, de la fin des années 1990 au début des années 2010, changent au moins une fois d'établissement au cours de leur cursus collégien. L'ampleur du phénomène incite à réfléchir aux conséquences de ces changements de collège sur les établissements ainsi que sur les outils institutionnels de mesure utilisés pour caractériser et évaluer l'action des personnels impliqués dans leur vie.

2. Les changements d'établissement : l'autre variable cachée des indicateurs de « performances » et de « valeur ajoutée » des collèges

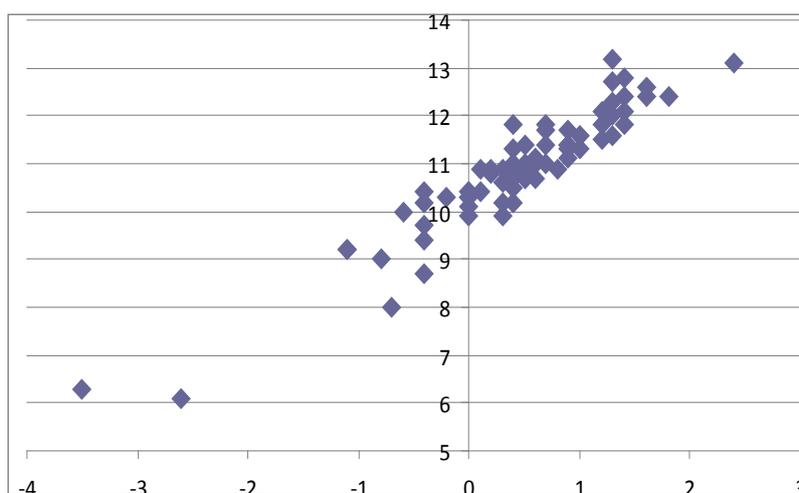
En comparant des établissements « *qui ne sont en fait pas vraiment comparables du point de vue scolaire car ils scolarisent au départ des élèves de niveaux académiques contrastés* », « *les indicateurs de performance des [établissements] n'éliminent que très imparfaitement les deux facteurs de réussite externes [...] que sont les caractéristiques sociales et surtout scolaires* » (Felouzis, 2005). À ces niveaux scolaires initiaux non pris en compte, à cette « variable cachée » des indicateurs institutionnels de performance des établissements, s'en additionne une seconde : les nombreux changements d'établissement en cours de scolarité. En effet, les « indicateurs de résultats » et de « performance » à disposition dans les bases de données IPES et APAE proposent essentiellement des données relatives aux résultats et au devenir des *élèves de troisième*. Ils prennent donc en compte les élèves ayant commencé leur cursus collégien ailleurs et arrivés ensuite dans l'établissement. En revanche, ils ne comptabilisent pas les collégiens scolarisés dans l'établissement antérieurement à l'entrée en classe de troisième puis partis ensuite⁸. En ne prenant pas en compte les flux d'élèves en cours de cursus, ils intègrent ainsi les différences que les logiques de marché sont susceptibles de créer par les nombreux changements d'établissement réalisés au cours des années collège.

Parmi ces chiffres, les notes moyennes à l'écrit au diplôme national du brevet (DNB) des élèves de chaque collège du département d'enquête sont si intimement liées aux indices de valeur ajoutée qui leur correspondent que la capacité de cet indicateur à éliminer les facteurs de réussite externes (caractéristiques sociales et scolaires des élèves) dans la comparaison des établissements pose question. Avec un coefficient de corrélation de 0,94 entre la série des notes moyennes des élèves de chaque collège aux écrits du DNB et celle des indices de valeur ajoutée (IVAC), tout se passe comme s'il n'y avait quasiment aucune correction en fonction des caractéristiques du public accueilli dans chaque établissement. Le graphique 1 permet en effet de visualiser que la connaissance de la note moyenne des élèves d'un collège aux écrits du DNB est suffisante pour estimer avec une très faible marge d'erreur son IVAC.

⁸ Quatre des cinq indicateurs de résultats proposés dans les IPES concernent le devenir des anciens élèves de troisième : « devenir des élèves de troisième », « devenir des élèves en fin de seconde générale ou technologique par collège d'origine », « devenir des élèves en fin de seconde professionnelle par collège d'origine », « devenir des élèves en fin de première année de CAP par collège d'origine ». Trois des quatre IVAC ne concernent également que ceux-ci : « note moyenne à l'écrit au DNB et valeurs ajoutées », « taux de réussite au DNB et valeurs ajoutées », « taux d'accès de la 3^e au DNB et valeurs ajoutées ».

Graphique 1

RÉPARTITION DES COLLÈGES DU DÉPARTEMENT SELON LA NOTE MOYENNE DES ÉLÈVES AUX ÉCRITS DU DNB 2010 (ORDONNÉES) ET DE L'IVAC CORRESPONDANT (ABSCISSES)



Source : base de données APAE.

La valorisation institutionnelle liée à l'obtention de bons IVAC est donc, pour ce type d'indicateurs, déterminée par la capacité des collèges à attirer les meilleurs élèves à l'entrée ou en cours de cursus puis à les retenir en leur sein jusqu'à l'obtention du DNB. La distribution des collèges du département s'organise en effet autour d'un axe diagonal allant des établissements qui ont les plus faibles indicateurs de valeur ajoutée, dont les élèves obtiennent en moyenne les plus faibles notes au écrits du DNB, vers ceux dont les élèves obtiennent les meilleurs résultats et se distinguent au contraire par l'obtention des IVAC les plus élevés. Pour l'exprimer autrement, les IVAC *qui ne concernent que les élèves ou anciens élèves de troisième* valorisent tout simplement les collèges qui scolarisent en fin de cursus les meilleurs élèves, indépendamment de la structure sociodémographique du public qu'ils accueillent. De la sorte, alors qu'ils ont pour objectif de relativiser les résultats moyens des élèves et de permettre d'organiser la comparaison des collèges avec d'autres établissements comparables du point de vue de leurs caractéristiques sociales et scolaires, les IVAC qui concernent exclusivement les élèves et anciens élèves de troisième reflètent essentiellement les attractivités locales contrastées des collèges et leurs capacités différentielles à attirer et retenir les meilleurs élèves jusqu'à la fin du cycle collégien.

Il reste que des indicateurs visent justement à « mesurer la capacité des établissements à conserver leurs élèves tout au long du cycle » et à leur permettre de poursuivre leur scolarité au lycée : le « taux d'accès de la sixième à la troisième », le « taux d'accès de la troisième à une seconde générale, technique ou professionnelle » (GTP), ainsi que les IVAC qui leur correspondent. L'inspecteur d'académie avec lequel nous avons eu l'occasion d'échanger, qui nous confie avoir travaillé sur le sujet, indique d'ailleurs qu'il les considère comme les plus légitimes pour appréhender la qualité du travail réalisé dans les collèges⁹. Dans un contexte institutionnel qui tend à la systématisation et à l'allongement de la scolarisation, ces indicateurs sont appréciés pour leur efficacité supposée à exprimer l'aptitude des équipes pédagogiques à accompagner le plus d'élèves possible vers une poursuite de leur scolarité. Alors qu'elles sont considérées comme illégitimes dans un univers scolaire dont les professionnels justifient massivement leurs jugements au regard des grandeurs propres au monde civique décrites par Luc Boltanski et Laurent Thévenot (1991) et que les exclusions et orientations précoces vers d'autres établissements abaissent automatiquement à la fois le taux brut et l'indice de comparaison (IPES) ou l'IVAC (APAE), les pratiques sélectives des établissements sont censées être stigmatisées par l'IVAC d'accès de la sixième à la troisième. Ces indicateurs devraient ainsi, selon ce principe, mesurer avec efficacité la qualité du travail des équipes pédagogiques en faveur de la progression de tous leurs élèves vers les niveaux supérieurs.

⁹ Dans la mesure où ils reflètent les caractéristiques différenciées des publics accueillis dans les établissements, tous les indicateurs de réussite ne sont pas considérés comme légitimes par les fonctionnaires de l'Éducation nationale, ce qui explique en partie leur « utilisation distanciée » (Pons, 2012).

Pourtant, non seulement des établissements groupés dans des mêmes catégories de comparaison scolarisent des élèves de niveaux scolaires initiaux suffisamment dissemblables pour permettre une comparaison fiable (Felouzis, 2005), mais une deuxième variable cachée empêche une telle lecture de l'indicateur d'accès de la sixième à la troisième : les changements d'établissement ne sont pas nécessairement la conséquence d'une politique d'établissement élitiste amenant une équipe pédagogique à se séparer d'une partie de ses élèves. Cet indicateur ne permet pas, en effet, de comprendre à quoi sont liées les situations des élèves « qui ne sont plus dans l'établissement l'année suivante » (MEN, 2009). Un faible « indice de comparaison d'accès de la sixième à la troisième », censé permettre « *de penser que l'établissement "apporte" [moins] à ses élèves du point de vue de l'accès de la sixième à la troisième que la moyenne des établissements de France* » et donner « *une bonne idée de l'apport propre du collègue aux élèves qu'il a reçus* », exprime potentiellement trois situations très différentes et partiellement cumulatives. Il peut révéler un faible « apport scolaire » de l'équipe pédagogique en place dans l'établissement. Il peut également être la conséquence d'une sélectivité sociale et/ou scolaire accrue de l'établissement par rapports aux collèges de même « structure sociodémographique ». Il est aussi probablement le reflet d'une position reléguée de l'établissement dans l'espace scolaire local amenant une partie des élèves à changer de collègue en cours de cursus¹⁰.

3. Indicateurs d'accès au niveau supérieur et positions des établissements dans l'espace scolaire

Au regard de la multiplicité des facteurs susceptibles de les déterminer, « l'indice de comparaison » et l'IVAC ne permettent pas de mesurer la capacité, même relativisée, des collèges à faciliter le passage de leurs élèves de la sixième à une seconde par rapport aux autres collèges français de mêmes caractéristiques sociodémographiques. Il convient plutôt de remettre ces indicateurs dans leurs contextes afin d'apporter quelques éléments à mêmes d'en préciser le sens, compte tenu notamment des nombreux changements de collèges recensés en cours de scolarité.

Pour mettre en évidence que ces indicateurs sont basés sur une comparaison entre lycées qui n'ont en fait que peu de choses de comparables du point de vue des publics qu'ils accueillent à l'entrée en seconde, Georges Felouzis a montré la grande hétérogénéité des niveaux scolaires initiaux des élèves d'établissements dont les « taux attendus » étaient semblables, donc considérés au regard des indicateurs comme comparables. Non seulement nous ne disposons pas de données similaires à l'échelle de notre terrain d'enquête pour montrer l'incidence des changements de collège en cours de cursus, mais cette méthode compare des établissements qui n'appartiennent pas tous à un espace scolaire commun d'interdépendances compétitives (Delvaux, Van Zanten, 2006). Comparons donc ces indicateurs de performance à l'échelle d'un même espace scolaire et mettons-les en lien avec les autres données contextuelles potentiellement à même de leur donner du sens.

¹⁰ Il en va de même pour les APAE, dont le « taux d'accès de la sixième vers la troisième et valeurs ajoutées », descendant direct de la base de données IPES, souffre, pour ce motif, des mêmes biais de lecture.

L'ESPACE SCOLAIRE PRIS POUR TERRAIN D'ENQUÊTE

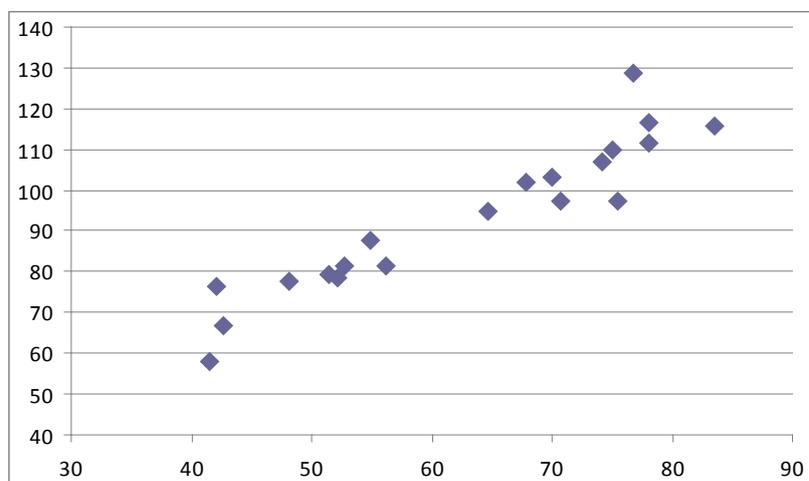
L'enquête a été réalisée à partir d'une observation participante dans un collège privé sous contrat situé dans un quartier périphérique du chef-lieu d'un département de Province, collège que nous nommerons ici Saint-François. L'aire urbaine du chef-lieu, géographiquement centrale, structure avec trois villes de moins de 20 000 habitants l'activité socio-économique de ce département à dominante rurale. Nous avons pris le parti de considérer l'espace scolaire d'interdépendance étudié dans un sens relativement restreint qui englobe les collèges publics de secteur dont les élèves du collège Saint-François proviennent *majoritairement*, les collèges publics de secteur dont les élèves de ce collège ne proviennent que très peu dans les faits mais que la proximité géographique impose de ne pas exclure, ainsi que les collèges privés sous-contrat qui scolarisent une partie des élèves de tous ces secteurs*.

20 collèges ont ainsi été sélectionnés : 6 collèges publics et 7 collèges privés sous contrat du chef-lieu de département, 4 collèges publics de la première couronne du chef-lieu (définie comme l'espace géographique délimité par un périmètre longeant les deux premières communes limitrophes au chef-lieu), 3 collèges publics ruraux.

* La surreprésentation des collèges privés dans l'échantillon (35 %) par rapport à la moyenne nationale est consécutive à l'inégale répartition des établissements privés sur le territoire départemental. Si la part des collégiens scolarisés dans des établissements privés sous contrat est très proche dans ce département de cette moyenne nationale (22 %), le fait qu'ils soient majoritairement implantés dans les centres urbains, particulièrement dans le chef-lieu de département, explique qu'ils soient ici plus nombreux que si l'espace scolaire étudié avait été majoritairement rural.

Graphique 2

RÉPARTITION DES COLLÈGES DE L'ESPACE SCOLAIRE LOCAL EN FONCTION DU TAUX D'ACCÈS DE LEURS ÉLÈVES DE LA SIXIÈME À UNE SECONDE GTP EN 2009 (ABSCISSES) ET DE LEUR INDICE DE COMPARAISON PAR RAPPORT AUX AUTRE COLLÈGES FRANÇAIS DE MÊMES CARACTÉRISTIQUES SOCIODÉMOGRAPHIQUES (ORDONNÉES)



Source : base de données IPES 2009 pour l'ensemble des collèges de l'espace d'interdépendance du collège Saint-François.

L'étude comparative des indicateurs respectifs de chacun des collèges de cet espace scolaire montre que les indices de comparaison, de « valeur ajoutée », ne corrigent quasiment pas les taux bruts des établissements. Les coefficients de corrélation et de détermination entre la série de données des taux bruts et celle des indices de comparaison d'accès de la sixième à une seconde GTP sont respectivement de 0,94 et de 0,89. La valorisation des collèges par l'indicateur de comparaison est ainsi très fortement liée au taux brut. Autrement dit, quasi-indépendamment des caractéristiques sociales et scolaires des publics accueillis dans les collèges, l'indicateur de comparaison valorise les établissements qui parviennent le plus à conserver leurs élèves de la sixième à la troisième et dont les élèves poursuivent le plus vers une seconde à l'issue de la classe de troisième. Ceci tend à valoriser institutionnellement les collèges de

l'espace scolaire qui parviennent le plus à attirer en cours de cursus et à retenir des élèves qui poursuivront ensuite leur scolarité au lycée.

En hiérarchisant les collèges de cet espace scolaire en fonction de leur indice de comparaison 2009 d'accès de la sixième à une seconde GTP, on aperçoit qu'à quelques exceptions près, par ailleurs explicables au regard d'autres données, les collèges qui occupent des positions proches dans l'espace scolaire ont des indicateurs similaires. Le tableau 1 (Annexe) fait apparaître les regroupements allant de la catégorie 1, institutionnellement la plus valorisée, à la 6, dont l'indicateur est le plus faible.

3.1. Catégorie 1 : valorisation de la sur-sélection et de la captivité scolaire

Seul un collège se distingue par un indice de comparaison exceptionnellement élevé. Ceci paraît a priori d'autant plus étonnant que, situé dans un quartier catégorisé comme zone urbaine sensible, il relève de « l'éducation prioritaire ». Son faible indice d'origine sociale moyenne¹¹ (18,8) montre qu'il accueille majoritairement des élèves issus de milieux sociaux particulièrement défavorisés. La proximité géographique immédiate à une offre diversifiée et abondante de scolarisation en lycée contribue à expliquer un taux d'accès de la troisième à une seconde très élevé, le plus important des collèges publics du département. Mais le collège se distingue également par ses forts taux et indice de comparaison d'accès de la sixième à la troisième, respectivement supérieurs de 26,8 points et 33 points à ceux de l'autre collège du quartier. Son indice de comparaison est également supérieur de 14,4 points aux collèges français censés être comparables du point de vue de leurs caractéristiques sociodémographiques. Comment expliquer ce décalage par rapport aux autres collèges aux caractéristiques proches ? L'existence d'une section sportive scolaire organisée en partenariat avec le club local occupant une position dominante dans l'espace sportif national contribue fortement à cette valorisation de l'établissement par les indicateurs institutionnels.

À l'exception des arrivées liées à l'inscription dans un projet de préformation sportive, les flux caractéristiques de ce collège ont tout de ce qui distingue les établissements relégués et massivement évités de ZEP : il est celui du département pour lequel est recensé le plus grand nombre de demandes de dérogation pour un départ en cours de scolarité vers un autre collège public (9), sans compter les départs réalisés à destination des collèges privés locaux, que l'on sait également relativement nombreux¹². Cet évitement massif se fait d'ailleurs également avant l'entrée en sixième : 18 demandes d'évitement sont recensées contre 4 demandes d'inscriptions non liées aux sections sportives. Dans l'autre collège du quartier, ces chiffres sont respectivement de 22 demandes d'évitement et une demande d'inscription.

Pourtant, contrairement aux autres collèges aux caractéristiques similaires, le recrutement sportif des élèves permet d'attirer en cours de cursus et de retenir ensuite des élèves habituellement disposés à éviter ce type d'établissement. Sur les 22 demandes de dérogation visant l'inscription en cours de cursus dans ce collège (aucune dans l'autre collège du quartier), 15 sont relatives à l'entrée dans la section sportive (avec une surreprésentation de plus de 20 points d'élèves à l'heure scolaire par rapport à la moyenne de l'établissement) et 7 ne le sont pas (tous « en retard » d'au moins un an).

Tout à la fois évité à l'entrée en sixième puis fui plus que les autres en cours de scolarité, de la même manière que le sont la majorité des collèges français situés en ZEP, ce collège se distingue ainsi par son attractivité envers un public tout à la fois *scolairement sur-sélectionné* par rapport au public habituellement scolarisé dans ce type d'établissement et *scolairement captif* à cause de l'obligation d'être scolarisé dans cet établissement pour adhérer au plan de préformation proposé par le club sportif professionnel local. De la sorte, le fort indice de comparaison de ce collège montre le double privilège de ce collège par rapport aux autres établissements de même type : non seulement sa proximité immédiate à une offre abondante et diversifiée de scolarisation en lycée favorise la poursuite en second cycle

¹¹ Cet indicateur donne, sur une échelle graduée de 0 (défavorisé) à 100 (très favorisé), « une représentation simple et robuste du "niveau social moyen" de chaque établissement ». Il est calculé, selon une méthodologie éprouvée, en « établissant la moyenne des codes attribués à chacune des classes (très favorisé/favorisé/moyen/défavorisé) » dans les IPES (Visier & Zoïa, 2007).

¹² Un de ces collèges privés, dans lequel nous avons réalisé une observation participante, accueille en effet chaque année plusieurs des élèves de cet établissement, particulièrement à l'entrée en cinquième et en quatrième.

secondaire d'élèves proportionnellement moins enclins que d'autres à poursuivre une scolarité post-collégienne, mais la section sportive liée au centre de formation du club sportif professionnel local confère au collège une attractivité extrascolaire suffisamment forte pour enrayer chez une partie des élèves les phénomènes d'évitement coutumiers d'une partie des familles qui résident dans les secteurs scolaires de ce type d'établissement.

3.2. Catégorie 2 : valorisation de l'attractivité scolaire des collèges publics « des beaux quartiers » du chef-lieu de département

Six collèges publics ont un indicateur de comparaison d'accès de la sixième à une seconde significativement supérieur à 100 et composent la seconde catégorie. Trois d'entre eux sont les collèges publics des « beaux quartiers » du chef-lieu de département. Les trois autres sont implantés dans des communes pavillonnaires de la première couronne. Deux d'entre elles sont des communes limitrophes au chef-lieu de département et répondent assez bien, pour l'une d'entre elles au moins, au profil des petites communes périurbaines « clubbisées » mises en évidence par Éric Charmes (2007). Avec un indice social moyen de 49,8 ils sont, avec quelques autres collèges de ce chef-lieu, les collèges publics du département qui accueillent le public socialement le plus favorisé et dont les élèves accèdent le plus de la troisième à une seconde GTP (93,3 %). Mais c'est surtout le fort taux d'accès de la sixième à la troisième qui distingue ces établissements des autres. Avec 82 % des élèves qui accèdent de la sixième à la troisième, ces collèges ont les meilleurs taux d'accès de l'espace scolaire. Établissements publics occupant des positions globalement dominantes dans l'espace scolaire local, l'attractivité urbaine de leurs secteurs de recrutement est amplifiée par leur attractivité proprement scolaire. Les collèges périurbains sont ainsi très peu évités : moins de 4 demandes de dérogation en moyenne pour l'ensemble des niveaux, dont plus de 50 % ont pour objectif une inscription en section sportive, signe que ces demandes de dérogation ne représentent pas des évitements *stricto sensu*. Avec cinq demandes de dérogation déposées en moyenne pour l'inscription dans ces établissements, dont 83 % d'élèves « à l'heure », le flux est faible et le ratio demandes d'inscription/demandes de désinscription positif pour ces collèges.

Cette relation est encore plus forte dans les collèges du chef-lieu : avec une moyenne de 44 demandes de dérogation pour inscription, dont neuf en cours de cursus (78 % d'élèves « à l'heure ») pour une moyenne de 11 demandes d'évitement (dont trois en moyenne pour une section sportive ou une option scolaire élitiste), le ratio demandes d'inscription/demandes de désinscription est de loin le plus fort de cet espace scolaire. Attractifs à l'entrée en sixième tout autant qu'en cours de cursus envers de nouveaux élèves, attractifs également en cours de cursus envers leurs propres élèves qui n'ont que peu de raisons de vouloir les quitter hormis des choix d'options non disponibles dans l'établissement, les collèges publics qui occupent les positions les plus favorables dans l'espace scolaire local et scolarisent les élèves socialement les plus favorisés bénéficient ainsi des meilleurs indicateurs de comparaison.

3.3. Catégorie 3 : relative dévalorisation des collèges privés « élitistes » et des établissements publics urbains occupant des positions intermédiaires dans l'espace scolaire local

Quatre collèges composent la troisième catégorie. Trois sont des collèges privés sous contrat parmi les plus élitistes du département. Le dernier est un collège public dont la particularité est d'être situé entre le secteur de recrutement du collège public situé en cœur de ville, le plus attractif de l'espace scolaire, et les deux secteurs de recrutement des collèges publics de ZEP, dont les demandes d'évitement sont au contraire les plus nombreuses. Ces établissements ont en commun de scolariser des élèves issus de milieux sociaux en moyenne plus favorisés que les autres établissements de cet espace scolaire et d'avoir des taux d'accès de la troisième à une seconde parmi les plus importants du département¹³. Leur taux moyen d'accès de la sixième à une seconde légèrement inférieurs à ceux « attendus » les distingue cependant (indice de comparaison moyen de 94). En grande partie expliqués par des taux d'accès de la sixième à la troisième inférieurs de plus de 10 points aux collèges de la catégorie 2 (71,2 % en moyenne),

¹³ Bien qu'en moyenne plus favorisé socialement que la moyenne départementale, le public accueilli dans le collège public de cette catégorie l'est légèrement moins que la moyenne de cet espace scolaire et représente une valeur intermédiaire de ce point de vue entre celles des collèges de catégorie 2 et 4 - 5.

ces valeurs intermédiaires par rapport à l'ensemble de celles observées dans cet espace scolaire doivent être rapportées aux caractéristiques des flux d'élèves scolarisés dans ces collèges. Ces derniers voient en effet passer en leur sein, en cours de cursus, beaucoup plus d'élèves mobiles que les autres. L'analyse des changements d'établissements réalisés pour la cohorte 2006-2009 montre que les nombres moyens d'arrivées (35) et de départs (28) en cours de cursus sont les plus importants de l'espace scolaire. Les collèges de cette catégorie sont également les seuls à avoir un solde migratoire positif en cours de cursus et ainsi à bénéficier quantitativement de l'orientation locale des flux d'élèves (+7 élèves en moyenne)¹⁴.

Ceci est confirmé en ce qui concerne le collège public de cette catégorie par le solde des demandes de dérogation en cours de cursus le plus important de l'espace scolaire (+19), malgré la scolarisation d'un public moins favorisé que celui des collèges publics de la catégorie 2. Attractif pour les élèves scolarisés dans les collèges de la ZEP à proximité (70 % des demandes proviennent d'élèves de ces collèges et 10 % de deux autres établissements également relégués mais plus éloignés et situés hors ZEP) et répulsif envers une partie non négligeable des élèves du secteur (78,3 % des demandes de départ des élèves du secteur le sont envers le collège attractif du cœur de ville), ce collège occupe une position intermédiaire dans l'espace scolaire local¹⁵.

Il en va de même pour les collèges privés les plus élitistes de ce chef-lieu de département. Établissements choisis dès l'entrée en sixième par une partie de familles, majoritairement plus favorisées socialement que la moyenne, ces établissements accueillent en cours de cursus une part importante de nouveaux élèves. Ils constituent en effet des *recours* pour des élèves en difficulté (Langouët, Léger, 1991) ayant eu « une expérience négative dans l'établissement de secteur (Picot, 2005) ou dans d'autres collèges privés.

3.4. Catégorie 4 : dévalorisation des collèges ruraux

Avec des taux d'accès de la sixième à une seconde parmi les plus faibles de l'espace scolaire (57,3 %) et significativement inférieurs à ceux « attendus » (indice de comparaison de 85,9), les collèges ruraux de la deuxième couronne du chef-lieu de département sont dévalorisés par les indicateurs. La faiblesse du taux moyen d'accès de la troisième à une seconde GTP (78,1 %, taux moyen le plus faible de cet espace scolaire) se comprend au regard du recrutement rural de ces collèges : comme dans l'ensemble du département, la socialisation réalisée dans ces territoires ruraux et la dissémination régionale de l'offre de scolarisation en lycée inclinent moins à la poursuite d'un second cycle secondaire. La faiblesse du taux moyen d'accès de la sixième à la troisième (73,5 %) doit quant à lui se comprendre en relation avec la position relativement reléguée de ces collèges dans l'espace scolaire local. Ils accueillent en effet un public majoritairement moins favorisés socialement que les autres (indicateur moyen de 27,2, le plus faible de l'espace scolaire excepté ceux des collèges situés en ZEP) et pâtissent de l'orientation locale des flux d'élèves. Pour la cohorte 2006-2009, les départs enregistrés (22 en moyenne) sont en effet presque deux fois plus nombreux que les arrivées (13). Le solde des demandes de dérogation leur est également défavorable puisqu'en moyenne, pour deux demandes d'arrivée en cours de cursus, quatre demandes de départs sont recensées¹⁶. Ainsi, si les flux d'élèves qui passent par ces collèges restent moins importants que dans l'espace urbain, l'éloignement géographique aux établissements concurrents ne suffit pas à annuler les logiques de marché. Les effets de la concurrence avec les autres collèges locaux sont clairement défavorables à ces établissements, ce dont témoigne également le fait que 42,7 % des collégiens scolarisés dans les collèges privés du chef-lieu de département résident ailleurs que dans cette commune.

¹⁴ Ils ne sont pas à proprement parler les seuls à avoir un solde migratoire positif et à voir passer en leur sein une quantité importante d'élèves mobiles. Le collège privé présenté dans la sixième catégorie possède également, bien qu'à moindre mesure, ces caractéristiques. Occupant une position très particulière dans l'espace scolaire local, cet établissement sort néanmoins de la comparaison pour cette variable dans la mesure où son recrutement essentiellement extra-départemental n'est pas pris en compte dans la comptabilisation des arrivées et des départs.

¹⁵ Le même type d'orientation des flux d'élèves a déjà été observé en Île-de-France où les établissements des communes limitrophes à Paris voient également une partie importante des élèves du secteur s'orienter vers les établissements de Paris et de Neuilly tandis que ceux de la commune accueillent une partie non négligeable d'élèves issus de communes plus périphériques (Poupeau, François, 2008).

¹⁶ À l'entrée en sixième, le ratio est également défavorable à ces collèges : en moyenne, 9 demandes d'évitement sont comptabilisées pour 5 demandes d'arrivée « hors secteur ».

3.5. Catégorie 5 : forte dévalorisation des collèges relégués de l'espace urbain

Quatre collèges ont en commun des taux d'accès de la sixième à une seconde GTP inférieurs aux autres établissements locaux et des indices de comparaison particulièrement dévalorisants. Qu'ils soient publics ou privés, ils sont tous relégués dans l'espace scolaire et pâtissent d'autant plus de l'orientation des flux au sein de ce dernier qu'ils sont situés dans un espace urbain où l'offre est dense et concurrentielle. Le solde migratoire en cours de cursus est ainsi en moyenne négatif de cinq élèves dans ces établissements pour la cohorte 2006-2009.

Les trois collèges privés de cette catégorie ont la particularité commune d'appartenir au groupe des « petits » collèges privés du chef-lieu scolarisant un public majoritairement issus des milieux sociaux proches de l'origine sociale moyenne départementale. Leurs positions reléguées dans l'espace des collèges urbains locaux situés hors ZEP les amènent à se battre pour assurer leur pérennité tant leurs effectifs, plus de deux fois inférieurs aux collèges privés élitistes, sont réduits (285 en moyenne). Le seul collège public de la catégorie, situé dans une ZEP du chef-lieu, a la singularité de scolariser le public le plus défavorisé du département (indicateur 7,7). Avec le plus faible solde de demandes de dérogations de l'espace scolaire (-19) et une part également importante d'élèves inscrits dans un des collèges privés relégués, le collège est massivement évité.

3.6. Catégorie 6 : extrême dévalorisation des collèges « refuges »

Un seul collège se distingue par des taux d'accès (45,2 %) et indices de comparaison (58,9) exceptionnellement bas. Ces chiffres doivent être rapportés à la spécificité du recrutement de ce collège privé. Il dispose en effet d'un internat dont les prix de pension sont très inférieurs à ceux pratiqués en région parisienne et propose un curriculum adapté aux élèves catégorisés comme « intellectuellement précoces ». S'il appartient à l'espace scolaire étudié, ces particularités le positionnent également dans deux autres espaces constitués, pour l'un, des collèges facilement accessibles depuis l'Île-de-France qui disposent d'un internat, pour l'autre, de ceux qui se présentent comme adaptés à la scolarisation des élèves considérés comme intellectuellement précoces. C'est précisément ce qui explique des flux d'élèves mobiles exceptionnellement importants en cours de cursus : les nouveaux arrivants représentent 114 % de l'effectif initial tandis que les partants sont l'équivalent de 104 % de celui-ci. Effectué par des familles socialement favorisées (indicateur de 67,9, parmi les plus élevés de l'espace scolaire étudié) dont les enfants ne sont pas parvenus, dans leur établissement d'origine, à obtenir des résultats à la hauteur de ceux majoritairement obtenus par les élèves issus de ce milieu social, le choix de cet internat est bien souvent un choix de l'espérance. Il est d'autant plus facilement révisable qu'il ne représente pour ces familles qu'un second choix et que la communication réalisée envers les familles, parfois qualifiée de mensongère par quelques enseignants qui y travaillent, dissimule autant les problèmes rencontrés dans le collège qu'elle enjolive ce qu'il s'y vit.

Sa capacité à attirer une part importante d'internes et « d'enfants intellectuellement précoces » montre tout de même que cette alternative de scolarisation répond à une demande de familles « *désemparées qui, [selon un journaliste local ayant consacré un article au sujet], tentent de trouver l'introuvable : la solution scolaire miracle* ». La spécialisation vers l'accueil de ces élèves, qui sont très majoritairement, comme l'indique le chef d'établissement, d'une manière ou d'une autre en difficulté scolaire, positionne cependant ce collège dans des positions reléguées dans ses espaces scolaires d'appartenance.

La dévalorisation de ce collège par les indicateurs institutionnels reflète ainsi essentiellement une position reléguée liée à son inscription dans d'autres espaces scolaires que le local et à la *sous-sélection scolaire* de ses élèves majoritairement issus de milieux sociaux favorisés.

4. Conclusion

En définitive, les indicateurs institutionnels de résultats et de performance des établissements scolaires apparaissent comme particulièrement inadaptés pour estimer « l'apport propre du collège aux élèves qu'il a reçus ». Non seulement les mécanismes de marché biaisent le sens de ces indicateurs du fait qu'ils ne prennent pas en compte les niveaux académiques contrastés des élèves à l'entrée des établissements (Felouzis, 2005). Mais la non-prise en compte des nombreux changements d'établissement en cours de cursus amplifie ces biais de lecture : en valorisant institutionnellement les collèges qui bénéficient le plus des flux d'élèves entre établissements d'un même espace scolaire local, ces indicateurs indiquent bien plus la position de l'établissement dans son espace scolaire local que son apport propre aux élèves qu'il a reçus.

Bibliographie

Ben Ayed C. (2011), « A qui profite le choix de l'école ? Changements d'établissement et destins scolaires des élèves de milieux populaires », *Revue française de pédagogie*, n°175, p. 39-57.

Boltanski L., Thévenot L. (1991), *De la Justification. Les économies de la grandeur*, Paris, Éditions Gallimard.

Delvaux B., Van Zanten A. (2006), « Les établissements scolaires et leur espace local d'interdépendance », *Revue française de pédagogie*, vol. 156, p. 5-8.

Charmes E. (2007), « Carte scolaire et "clubbisation" des petites communes périurbaines », *Sociétés contemporaines*, n° 67, p. 67-94.

Felouzis G. (2005), « Performances et "valeur ajoutée" des lycées : le marché scolaire fait des différences », *Revue française de sociologie*, vol. 46, p. 3-36.

IGEN-IGAENR. (2005), « Résultats de l'enquête auprès des SSA sur l'utilisation des IPES », note interne du 12 décembre 2005, in X. Pons (2012), « De nouvelles connaissances pour une nouvelle gouvernance par les résultats ? L'exemple de l'éducation en France et de trois outils d'évaluation », *Recherches sociologiques et anthropologiques*, 43-2.

Langouët G, Léger A. (1991), *Public ou privé ? Trajectoires et réussites scolaires*, La Garennes-Colombes, Éditions de l'Espace européen et Éditions Publidix.

Ministère de l'Éducation nationale (2009), *IPES, Guide de l'utilisateur collège*, Paris, ministère de l'Éducation nationale.

Poupeau F., François J.-C. (2008), *Le sens du placement. Ségrégation résidentielle et ségrégation scolaire*, Paris, Éditions Raisons d'agir.

Picot A. (2005), *La démocratisation de l'évitement scolaire dans les quartiers de la politique de la ville*, mémoire de DEA, institut d'études politiques de Grenoble.

Pons X. (2012), « De nouvelles connaissances pour une nouvelle gouvernance par les résultats ? L'exemple de l'éducation en France et de trois outils d'évaluation », *Recherches sociologiques et anthropologiques*, 43-2.

Visier L., Zoïa G. (2007), *La mixité sociale à l'école. Production et usages de l'offre scolaire dans la « ville à trois vitesses »*, Rapport final pour le PUCA.

Les effets de la ségrégation sociale et migratoire sur le parcours scolaire dans l'enseignement postobligatoire à Genève

Samuel Charmillot *

Depuis le milieu des années 1990, plusieurs enquêtes internationales de grande envergure ont mis en évidence que le système éducatif suisse est en comparaison internationale l'un des plus inégalitaires (Schnepf, 2004). Les enquêtes PISA ont notamment révélé que la Suisse est un des pays de l'OCDE où le statut social, économique et culturel (ESCS) ainsi que le statut migratoire influencent le plus fortement les compétences des élèves (OCDE, 2006). Le projet TREE¹, une recherche longitudinale nationale sur la transition des jeunes de l'école à la vie active, a par la suite montré que ces inégalités se prolongeaient au-delà de la scolarité obligatoire, dans le secondaire 2 et plus tard sur le marché de l'emploi. Deux ans après la fin de l'école obligatoire, les élèves les plus défavorisés au plan socioéconomique ont nettement moins de chances que les élèves les plus favorisés de faire une maturité gymnasiale (l'équivalent du lycée en France) et sont à l'inverse surreprésentés dans les filières professionnelles, et en particulier dans les formations les moins exigeantes. Le constat est identique concernant le statut migratoire, si les étrangers nés en Suisse ne se distinguent pas fondamentalement des natifs, les inégalités sont en revanche clairement visibles pour les primo-migrants. Ceux-ci sont nettement moins nombreux dans la filière gymnasiale, mais surtout près de 15 % d'entre eux sont sans formation à l'issue de la scolarité obligatoire (contre 3 % pour les natifs) (Amos *et al.*, 2003).

À Genève, ces inégalités entre élèves natifs et immigrés, entre élèves favorisés et défavorisés s'expliquent en partie par le contexte de scolarisation, et notamment par le niveau de ségrégation sociale et migratoire des établissements et des classes (Felouzis *et al.*, 2011b). Le système éducatif genevois fonctionne selon un système de filières : dès la première année du secondaire 1 (7^e), à l'âge de 12 ans, les élèves sont regroupés dans des classes différenciées en fonction de leur niveau scolaire. À l'intérieur des établissements, les élèves les plus performants sont regroupés dans des classes à exigences élevées (Regroupement A) et les moins performants dans des classes à exigences élémentaires (Regroupement BC). Les travaux sur l'*ability grouping* ont montré que sélectionner les élèves selon leur niveau académique produit indirectement une sélection selon des critères sociaux et ethniques (Gamoran *et al.*, 1995 ; Oakes *et al.*, 1990). Le système éducatif genevois n'échappe pas à cette logique puisque les élèves défavorisés et immigrés sont surreprésentés dans les classes à exigences faibles (BC), tandis que les classes à exigences élevées (A) concentrent une forte proportion d'élèves natifs et de niveau socioéconomique élevé (Felouzis *et al.*, 2011a).

L'objectif de cette communication est de voir dans quelle mesure la ségrégation interclasse que subissent ces élèves dans l'enseignement obligatoire (secondaire 1) influe sur leur parcours dans l'enseignement postobligatoire (secondaire 2). Pour être plus précis, nous nous focaliserons ici sur la formation gymnasiale, la filière la plus sélective et la plus exigeante, qui mène directement aux études universitaires. À partir de là, trois questions seront abordées dans cette communication :

- la ségrégation interclasse à laquelle sont confrontés les élèves dans le secondaire 1 a-t-elle un impact sur les chances de rejoindre la formation gymnasiale au secondaire 2 ?
- comment les effets de la ségrégation interclasse évoluent-ils sur le long terme ?
- les effets de la ségrégation interclasse sont-ils identiques pour tous les élèves ou certains groupes d'élèves sont-ils plus sensibles aux effets de la ségrégation ?

Pour répondre à ces questions, nous nous basons sur deux sources statistiques :

- les données de l'enquête PISA Suisse 2003 pour le canton de Genève qui permettent de mesurer le niveau de compétence des élèves à la fin de la scolarité obligatoire ;

* Université de Genève, faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, samuel.charmillot@unige.ch

¹Transitions de l'école à l'emploi. L'enquête TREE suit le parcours de formation et professionnel d'environ 6 000 jeunes ayant participé à l'enquête PISA 2000.

- la base de données scolaire du DIP (département de l'instruction publique) qui recense les élèves genevois dès leur entrée dans le système scolaire. Actualisée chaque année, elle permet de les suivre tout au long de leur scolarité. Elle contient des informations sociodémographiques (âge, profession des parents, statut migratoire, nationalité, lieu de domicile, etc.) et sur le type d'enseignement suivi (public ou privé, filière de scolarisation, établissement et classe fréquentée).

Ces deux bases de données peuvent être mises en relation grâce à un identifiant commun : les élèves qui ont passé les tests PISA peuvent être retrouvés dans la base de données scolaire du DIP. On peut ainsi suivre les élèves à partir du moment où ils ont passé les tests PISA 2003, lors de leur dernière année de scolarité obligatoire (9^e), et analyser leur cheminement tout au long du secondaire 2. D'un point de vue scientifique, cela permet de porter un autre regard sur l'interprétation des données PISA en leur donnant une dimension longitudinale.

Cette spécificité nous permet donc d'examiner l'impact de la ségrégation interclasse à court et à long terme. Nous nous focaliserons ici sur trois moments clés du parcours postobligatoire. Nous analyserons les orientations en première année du postobligatoire, l'année qui suit les tests PISA (PISA+1), en troisième année du postobligatoire (PISA+3), ce qui permet de prendre en compte les nombreuses réorientations qui surviennent pendant les premières années du secondaire 2. Et enfin, nous analyserons aussi le type de diplôme obtenu à la fin du secondaire 2.

1. Les orientations postobligatoires à Genève

Avant tout chose, il est nécessaire de présenter brièvement comment fonctionne le système de formation postobligatoire à Genève. Une fois leur scolarité obligatoire terminée, la plupart des élèves se dirigent vers une formation de niveau secondaire 2. À ce stade, on peut distinguer quatre voies de formation :

- (1) *La formation gymnasiale* : il s'agit d'une formation générale d'une durée de quatre ans qui conduit au certificat de maturité. Elle permet ensuite d'entrer directement dans les universités et les écoles polytechniques fédérales.
La formation professionnelle : communément appelée « apprentissage », cette filière transmet les savoir-faire nécessaires à l'exercice d'une profession. Elle débouche sur un certificat fédéral de capacité (CFC) qui permet d'entrer dans le monde du travail directement à l'issue de l'apprentissage. La durée de cette formation varie en fonction du métier choisi, mais elle dure généralement trois ou quatre ans.

On peut distinguer deux types de formations professionnelles :

- (2) *La formation professionnelle duale* : cette formation se déroule à la fois en entreprise et en école. L'apprenti travaille trois à quatre jours par semaine dans une entreprise. Les autres jours, il suit des cours théoriques dans un centre de formation professionnelle.
- (3) *La formation professionnelle plein temps* : l'élève suit l'ensemble de sa formation dans des écoles professionnelles. Environ la moitié du temps est destinée à la formation pratique dans les ateliers de l'école, l'autre moitié consiste en des cours théoriques.
- (4) *L'école de culture générale* : cette filière prépare à des formations supérieures dans le domaine de la santé, du social, de la communication-information et des arts appliqués. D'une durée de trois ans, elle débouche sur un diplôme de culture générale qui donne accès aux écoles supérieures du domaine professionnel choisi.

Il faut noter que les critères d'admission dans ces quatre voies de formation dépendent principalement de la filière suivie dans l'enseignement obligatoire. Les différentes formations du secondaire 2 sont donc inégalement accessibles et les choix d'orientation sont plus limités pour certains élèves que pour d'autres : alors que les élèves issus du Regroupement A ont accès à toutes les formations, pour les élèves du Regroupement BC, l'accès à la formation gymnasiale est beaucoup plus restrictif.

2. Mesurer la ségrégation en fonction du statut socioéconomique et migratoire

La question de la ségrégation a largement été abordée par la recherche en éducation. Cependant, les recherches se focalisent le plus souvent sur un aspect de la ségrégation : soit elles analysent la ségrégation sociale, soit la ségrégation ethnique ou raciale. Ces deux dimensions sont bien entendu corrélées entre elles, et on sait que les établissements ou les classes qui rassemblent des élèves défavorisés au plan socioéconomique comptent aussi souvent plus d'élèves issus de minorités. Dans le cadre de cette recherche, nous proposons de prendre en compte *simultanément* les caractéristiques sociales et migratoires des élèves.

Ce choix est motivé par la structure quelque peu particulière de la population migrante à Genève. Avec près de 40 % d'élèves d'origine étrangère et 70 % de classes très hétérogènes², le système scolaire genevois présente une diversité culturelle très importante. Mais en même temps, la population migrante est loin d'être homogène au plan socioéconomique. D'un côté, on trouve, comme dans la plupart des pays européens, des migrants issus de milieux modestes. Il s'agit ici essentiellement de « migrants économiques » qui sont venus en Suisse pour travailler, dans des emplois généralement peu qualifiés. Mais parallèlement, on trouve aussi des migrants avec un niveau socioéconomique très élevé, issus de la « Genève internationale ». Il s'agit en grande partie de fonctionnaires travaillant dans les organisations internationales (ils représentent environ 13 % de la population étrangère), auxquels il faut ajouter les employés des entreprises internationales, très nombreux à Genève. Cette structure « duale » de la population migrante suggère que considérer soit le statut migratoire, soit le niveau socioéconomique n'est pas suffisant pour saisir précisément comment se structurent les phénomènes ségrégatifs à Genève, car ces deux variables ont un effet conjoint sur la façon dont les élèves se distribuent dans l'espace scolaire.

Pour mesurer le niveau socioéconomique, nous utilisons une variable dérivée de « l'indice de statut économique, social et culturel » (ESCS) utilisé dans les enquêtes PISA. L'ESCS est une variable centrée réduite qui synthétise trois informations : le diplôme le plus élevé des deux parents, le statut social le plus élevé des deux parents, les possessions culturelles du foyer. Pour les besoins de nos analyses, nous avons regroupé cette variable en trois catégories : ESCS élevé, ESCS moyen, ESCS faible. Le statut migratoire différencie les élèves selon leur lieu de naissance et celui de leurs parents. Les « natifs » sont les élèves qui sont nés en Suisse d'au moins un parent né en Suisse. Les élèves « 2^e génération » sont ceux nés en Suisse de parents nés à l'étranger. Les élèves « 1^{re} génération » sont nés à l'étranger de parents nés à l'étranger. En regroupant ces deux variables, nous obtenons une variable comportant 9 modalités qui permet de distinguer les élèves natifs et immigrés selon leur niveau socioéconomique.

À partir de cette variable, nous mesurons la ségrégation entre les différentes classes grâce au quotient de localisation (Isard, 1962), qui mesure la concentration relative des différents groupes d'élèves dans les classes. Celui-ci correspond au rapport entre la proportion d'élèves d'un groupe A dans une classe et la proportion moyenne d'élèves du groupe A dans l'établissement³. Si le quotient de localisation est inférieur à 1, le groupe A est sous-représenté dans la classe. S'il est supérieur à 1, le groupe A est surreprésenté. Plus le quotient de localisation s'éloigne de 1, plus la sous-représentation ou la surreprésentation est forte. Par exemple, un quotient de localisation égal à 2 signifie que la proportion du groupe A dans la classe est deux fois plus élevée que la proportion moyenne dans l'établissement. Si le quotient de localisation est égal à 0, cela signifie que le groupe est absent de la classe.

Le tableau 1 présente les quotients de localisation minimum et maximum par classe. Précisons que les élèves se distribuent dans 17 établissements et dans 96 classes.

² Une classe est considérée comme « très hétérogène » si elle compte au moins 30 % d'élèves dont la langue maternelle n'est pas le français.

³ Le quotient de localisation se calcule grâce à la formule suivante : $(N_{Ai}/N_{Ti}) / (N_A/N_T)$, où N_{Ai} représente la population du groupe A dans l'unité spatiale i et N_{Ti} la population totale dans l'unité spatiale i . N_A représente la population du groupe A dans l'ensemble de la zone considérée et N_T la population totale dans la zone considérée.

Tableau 1

QUOTIENTS DE LOCALISATION AU NIVEAU ÉTABLISSEMENT ET CLASSE, SELON LE STATUT SOCIOÉCONOMIQUE ET MIGRATOIRE

	Classe	
	Min.	Max.
Natifs ESCS faible	0.00	3.22
Natifs ESCS moyen	0.00	1.87
Natifs ESCS élevé	0.00	2.52
2 ^e gén. ESCS faible	0.00	4.25
2 ^e gén. ESCS moyen	0.00	6.02
2 ^e gén. ESCS élevé	0.00	5.27
1 ^{re} gén. ESCS faible	0.00	4.17
1 ^{re} gén. ESCS moyen	0.00	8.35
1 ^{re} gén. ESCS élevé	0.00	5.51

Source : données PISA et DIP.

On voit que les quotients de localisation peuvent atteindre des niveaux très élevés, notamment pour les migrants, ce qui révèle une ségrégation interclasse prononcée. C'est en particulier le cas pour les 1^{re} génération des classes moyennes puisque le coefficient atteint au maximum 8,35 : dans un établissement, une classe reçoit 37,5 % de 1^{re} génération des classes moyenne, alors que cet établissement ne compte en moyenne que 4,5 % d'élèves de ce groupe ($37,5/4,5 = 8,35$).

3. L'impact de la ségrégation interclasse sur les orientations postobligatoires à Genève

À partir de ces quotients de localisation, il s'agit de voir si le fait d'avoir été scolarisé dans une classe ségréguée au secondaire 1 exerce un impact significatif sur les orientations postobligatoires. Pour répondre à ce questionnement, nous avons tout d'abord réalisé des analyses de corrélation entre l'ampleur de la ségrégation interclasse et le pourcentage d'élèves dans chaque voie de formation du secondaire 2.

Les effets de la ségrégation interclasse sont similaires à PISA+1 et PISA+3 : plus les classes concentrent des natifs des classes moyennes et supérieures ainsi que des migrants favorisés, plus les élèves qui s'y trouvent sont nombreux à s'orienter vers la formation gymnasiale. Et réciproquement, les classes qui regroupent beaucoup de natifs et de migrants défavorisés ainsi que des migrants des classes moyennes tendent à diriger une plus forte proportion d'élèves vers les formations professionnelles (à plein temps ou duales) et vers l'ECG.

Tableau 2

**CORRÉLATION ENTRE L'AMPLEUR DE LA SÉGRÉGATION INTERCLASSE ET LE POURCENTAGE D'ÉLÈVES DANS
CHAQUE VOIE DE FORMATION À PISA+1 ET PISA+3**

	Formation gymnasiale	Formation degré diplôme (ECG)	Formation prof. plein temps	Formation prof. duale
Ségrégation inter-classe (quotients de localisation)	PISA+1			
Natifs ESCS faible	-.329***	.163***	.296***	.231***
Natifs ESCS moyen	.264***	-.167***	-.196***	-.217***
Natifs ESCS élevé	.597***	-.381***	-.474***	-.430***
2 ^e gén. ESCS faible	-.314***	.296***	.157***	.274***
2 ^e gén. ESCS moyen	-.146***	.206***	.056**	.074***
2 ^e gén. ESCS élevé	.133***	-.190***	-.051**	-.066***
1 ^{re} gén. ESCS faible	-.348***	.180***	.337***	.182***
1 ^{re} gén. ESCS moyen	-.140***	.066***	.116***	.121***
1 ^{re} gén. ESCS élevé	.313***	-.198***	-.300***	-.125***
	PISA+3			
Natifs ESCS faible	-.397***	.221***	.294***	.263***
Natifs ESCS moyen	.243***	-.079***	-.112***	-.243***
Natifs ESCS élevé	.635***	-.365***	-.297***	-.537***
2 ^e gén. ESCS faible	-.330***	.219***	.062***	.329***
2 ^e gén. ESCS moyen	-.185***	.093***	.267***	.035*
2 ^e gén. ESCS élevé	.072***	-.050***	n.s.	-.093***
1 ^{re} gén. ESCS faible	-.372***	.223***	.233***	.266***
1 ^{re} gén. ESCS moyen	-.109***	.082***	n.s.	.107***
1 ^{re} gén. ESCS élevé	.303***	-.167***	-.299***	-.140***

Seuils de significativité (p) : (* p>.10) ; (** p≥.001) (***) p=.000)

Lire ainsi : plus la concentration natifs ESCS faible par classe est forte, moins le pourcentage d'élèves qui s'orientent vers la formation gymnasiale à PISA+1 est élevé (r=-.329). Plus la concentration de natifs ESCS moyen par classe est forte, plus le pourcentage d'élèves qui s'orientent vers la formation gymnasiale à PISA+1 est élevé (r=.264).

Source : données PISA et DIP.

Ces analyses indiquent que la ségrégation socioéconomique et migratoire entre les classes tend à accentuer les inégalités d'orientation. Les élèves qui effectuent leur secondaire 1 dans des classes avec une concentration élevée de natifs favorisés, mais aussi dans une moindre mesure de migrants favorisés et de natifs des classes moyennes, vont bénéficier de cette situation puisqu'ils auront tendance à être plus facilement dirigés vers le gymnase, la voie plus exigeante et qualifiante. En effet, si l'on considère l'insertion professionnelle des diplômés, au plan des salaires comme des positions sociales, la formation gymnasiale, qui donne un accès direct aux universités et aux écoles polytechniques, confère à ses élèves un « avenir objectif » bien plus radieux au plan social et économique que les autres formations (Wolter *et al.*, 2010). À l'inverse, les classes qui rassemblent des élèves défavorisés et migrants vont pénaliser les élèves qui s'y trouvent : l'accès à la filière gymnasiale leur est plus difficile et ils seront plus facilement dirigés vers des formations moins prestigieuses qui réduisent considérablement les opportunités de poursuivre une formation de niveau tertiaire.

4. L'impact de la ségrégation scolaire sur les orientations dans le secondaire 2 : analyses multiniveaux

Nous avons jusqu'ici raisonné sur la façon dont se répartissent les élèves genevois dans les différentes voies de formation du secondaire 2 en lien avec la composition sociale et migratoire de leur classe dans l'enseignement obligatoire. Ce premier constat reste cependant au plan de la description d'un phénomène plus qu'à celui de son explication. Il est donc nécessaire de prolonger ces analyses afin d'identifier les mécanismes de ces inégalités d'orientation et ce qu'ils produisent en termes de parcours éducatif et de certification par un diplôme. L'objectif est d'estimer le poids respectif de différentes variables explicatives sur les orientations postobligatoires. Notre focus portera sur les effets de la ségrégation scolaire. Il s'agit de déterminer si la composition sociale et migratoire de la classe fréquentée en dernière année du secondaire 1 exerce un effet propre sur la façon dont sont orientés les élèves dans le postobligatoire.

Pour mesurer l'effet de la ségrégation interclasse, nous avons recours à des analyses de régressions logistiques multiniveaux, qui sont l'outil le mieux adapté pour prendre en compte les interactions entre les individus et leur environnement et ainsi d'avoir une estimation fiable de l'effet propre de la ségrégation interclasse sur les orientations lorsque l'impact des caractéristiques individuelles est contrôlé statistiquement.

Prendre en compte chaque filière de formation du secondaire 2 impliquerait de réaliser un nombre très important de modèles de régressions logistiques. Nous avons par conséquent fait le choix de focaliser nos analyses sur la filière postobligatoire la plus exigeante et la plus sélective : *la formation gymnasiale*. Cette variable est binaire : 1 représente les élèves en formation gymnasiale et 0 ceux qui sont dans une autre filière (en formation professionnelle ou en ECG). Nous raisonnons donc ici sur les probabilités d'être orienté vers la formation gymnasiale. Pour le certificat de maturité, 1 indique les élèves ayant obtenu un diplôme gymnasial et 0 ceux qui ont un autre diplôme.

À partir de là, nous avons construit trois modèles de régression multiniveaux :

- le modèle 0 (*vide*) permet de décomposer la variance de niveau 1 (individuelle) et la variance de niveau 2 (classe) ;
- le modèle 1 inclut l'effet des caractéristiques individuelles des élèves : le sexe, le statut social et migratoire individuel, la langue parlée, l'âge scolaire, l'âge et le niveau de compétence initial en mathématiques ;
- le modèle 3 prend en compte l'effet de la ségrégation inter-classe, qui est mesurée par les quotients de localisation⁴.

4.1. Les orientations à PISA+1 et PISA+3

Dans un premier temps, nous analysons les probabilités d'être orienté en formation gymnasiale à PISA+1 et PISA+3. Le tableau 3 présente les *odds-ratio* (rapports de chances) qui permettent d'évaluer l'association statistique entre la variable dépendante binaire et les variables explicatives (Vallet, 2007).

Le modèle vide permet de déterminer la part de la variance des orientations expliquée au niveau classe. À PISA+1, la classe explique environ 30 % de la variance des probabilités d'aller en formation gymnasiale. À PISA+3, les effets de contexte se renforcent puisque la classe explique désormais 36,3 % de la variance totale. Cette augmentation de la variance entre PISA+1 et PISA+3 montre non seulement que la classe fréquentée au secondaire 1 a des effets à long terme, mais surtout que les effets classes sont plus déterminants pour expliquer les chances de se maintenir au gymnase pendant les trois premières années du secondaire 2 que pour expliquer les chances de rejoindre cette filière directement après la 9^e.

⁴ Toutes les variables quantitatives (le score en mathématiques et les quotients de localisation) insérées dans ces analyses de régression logistiques multiniveaux ont été standardisées.

Tableau 3
PROBABILITÉS D'ÊTRE ORIENTÉ EN FORMATION GYMNASIALE À PISA+1 ET PISA+3. ANALYSES LOGISTIQUES MULTINIVEAUX (ODDS-RATIO)

	PISA+1			PISA+3		
	Modèle 0 (vide)	Modèle 1	Modèle 2	Modèle 0 (vide)	Modèle 1	Modèle 2
<i>Effets fixes</i>						
Constante	n.s	0.67*	0.59**	0.63**	0.28***	0.25***
Sexe						
Filles		2.65***	2.77***		3.24***	3.21***
Garçons		Réf.	Réf.		Réf.	Réf.
Statut socioéconomique et migratoire						
Natifs ESCS faible		n.s	n.s		1.83*	2.38**
Natifs ESCS élevé		n.s	n.s		n.s	n.s
2 ^e gén. ESCS faible		n.s	n.s		n.s	n.s
2 ^e gén. ESCS moyen		n.s	n.s		n.s	n.s
2 ^e gén. ESCS élevé		n.s	n.s		n.s	n.s
1 ^{re} gén. ESCS faible		n.s	n.s		n.s	n.s
1 ^{re} gén. ESCS moyen		n.s	n.s		n.s	n.s
1 ^{re} gén. ESCS élevé		n.s	n.s		n.s	n.s
Natifs ESCS moyen		Réf.	Réf.		Réf.	Réf.
Langue parlée						
Autre langue		n.s	n.s		n.s	n.s
Langue du test		Réf.	Réf.		Réf.	Réf.
Redoublement						
En retard à l'heure		0.51*	n.s		0.33**	0.43*
Âge		Réf.	Réf.		Réf.	Réf.
Score en mathématiques		0.81*	0.73**		n.s	n.s
Score en mathématiques						
		2.2***	2.17***		2.92***	2.82***
Quotients de localisation						
Natifs ESCS faible			n.s			n.s
Natifs ESCS moyen			n.s			n.s
Natifs ESCS élevé			1.45**			1.54**
2 ^e gén. ESCS faible			n.s			n.s
2 ^e gén. ESCS moyen			n.s			n.s
2 ^e gén. ESCS élevé			n.s			n.s
1 ^{re} gén. ESCS faible			n.s			n.s
1 ^{re} gén. ESCS moyen			n.s			n.s
1 ^{re} gén. ESCS élevé			n.s			n.s
<i>Effets aléatoires</i>						
Constante [subject = ID_CLASSE] UN (1,1)	1.392	0.452	0.176	1.877	0.538	0.19
Sig.	.000	.000	.061	.000	.000	.053
Proportion de la variance totale expliquée au niveau classe (Rho*100)	29.7	12.1	5.1	36.3	14.1	5.5

Seuils de significativité (p) : (* p>.10) ; (** p≥.001) (***) p=.000). Source : données PISA et DIP.

Lorsque l'on inclut l'effet des caractéristiques individuelles des élèves (*modèle 1*), la variance interclasse diminue fortement. La classe n'explique plus que 12,1 % de la variance des orientations à PISA+1 et 14,1 % à PISA+3, ce qui veut dire qu'une grande partie des effets classes est liée aux caractéristiques personnelles des élèves qui y sont scolarisés.

L'effet du niveau de compétence initial en mathématiques est très significatif (p=.000). En première année du secondaire 2, les *odds-ratio* augmentent de 2,2 à chaque fois que le score initial des élèves augmente d'un écart-type. À PISA+3, l'effet du niveau de compétence initial est encore plus prononcé puisque les *odds-ratio* passent à 2,9. Sachant que le score en mathématiques varie entre -3,5 au minimum et 3 au maximum, on peut calculer que, toutes choses égales par ailleurs, un élève très fort aura 14 fois plus de chances qu'un élève très faible d'aller au gymnase à PISA+1 et environ 19 fois plus de chances de s'y maintenir à PISA+3.

Le *modèle 3* prend en compte les effets de la ségrégation interclasse, il s'agit de voir si la composition socio-migratoire des classes exerce un impact significatif sur les probabilités d'être orienté en formation gymnasiale. On peut tout d'abord relever que l'ajout des variables mesurant la ségrégation interclasse contribue à réduire fortement la variance de niveau 2 qui n'explique plus que 5 % de la variance totale. On peut ainsi calculer que la ségrégation interclasse explique 19,8 % de la variance interclasse à PISA+1 et 18,5 % à PISA+3.

Au plan des effets fixes, le tableau 3 indique que seuls les quotients de localisation pour les natifs avec un ESCS élevé sont significatifs. Pour une augmentation d'un écart-type de la concentration de natifs favorisés par classe, les chances d'être en formation gymnasiale augmentent de 1,45 à PISA+1 ($p=.004$) et de 1,54 à PISA+3 ($p=.001$). À partir de là, on peut estimer que, toutes choses égales par ailleurs, les élèves scolarisés dans des classes avec une forte concentration de natifs favorisés ont environ sept fois plus de chances d'être en formation gymnasiale que ceux qui sont dans des classes avec une faible concentration de natifs favorisés.

Le *modèle 3* suppose que la ségrégation interclasse a un impact identique pour tous les élèves, indépendamment de leur propre statut socioéconomique et migratoire. Nous allons modifier cette hypothèse pour permettre à l'effet de la ségrégation interclasse de varier selon le statut socioéconomique et migratoire individuel. Pour cela, nous incluons dans notre modèle un effet d'interaction entre le statut socioéconomique et migratoire des élèves et la concentration de natifs favorisés par classe.

Tableau 4
**EFFETS D'INTERACTION ENTRE LE STATUT SOCIOÉCONOMIQUE ET MIGRATOIRE INDIVIDUEL
ET LA CONCENTRATION DE NATIFS ESCS ÉLEVÉ PAR CLASSE**

	PISA+1	PISA+3
	<i>Odds-ratio</i>	
Natifs ESCS faible*Quot. loc. Natifs ESCS élevé	1.54*	1.68*
Natifs ESCS élevé*Quot. loc. Natifs ESCS élevé	1.47*	1.66**
2 ^e gén. ESCS faible*Quot. loc. Natifs ESCS élevé	2.05**	2.76***
2 ^e gén. ESCS moyen*Quot. loc. Natifs ESCS élevé	2.03**	1.77*
2 ^e gén. ESCS élevé*Quot. loc. Natifs ESCS élevé	n.s.	n.s.
1 ^{re} gén. ESCS faible*Quot. loc. Natifs ESCS élevé	n.s.	2.07*
1 ^{re} gén. ESCS moyen*Quot. loc. Natifs ESCS élevé	2.3*	2.84*
1 ^{re} gén. ESCS élevé*Quot. loc. Natifs ESCS élevé	n.s.	n.s.
Natifs ESCS moyen*Quot. loc. Natifs ESCS élevé	Réf.	Réf.

Seuils de significativité (p) : (* $p > .10$) ; (** $p \geq .001$) (***) $p = .000$

Lire ainsi : à PISA+1, les chances d'être en formation gymnasiale pour les *natifs ESCS faible* augmentent de 1.54 à chaque fois que la concentration de natifs ESCS élevé par classe augmente d'un écart-type, comparativement aux *natifs ESCS moyen* (catégorie de référence).

Source : données PISA et DIP.

Tous les groupes d'élèves ne tirent pas un avantage significatif à être scolarisés dans des classes avec une forte concentration de natifs favorisés. Pour les migrants les plus favorisés les *odds-ratio* ne sont pas significatifs. Pour les 1^{res} générations défavorisées, les coefficients ne sont pas significatifs à PISA+1, mais le deviennent à PISA+3 (OR=2,07, $p=.033$).

Par ailleurs, on peut relever que les *odds-ratio*, lorsqu'ils sont significatifs, sont toujours plus élevés pour les migrants que pour les natifs. À PISA+1 par exemple, à chaque augmentation d'un écart-type de la concentration de natifs favorisés par classe, les chances d'être orienté au gymnase augmentent d'environ 1,5 pour les natifs, mais d'au moins 2 pour les migrants. Autrement dit, on observe que les migrants apparaissent plus sensibles aux effets de la ségrégation interclasse : toutes choses égales par ailleurs, lorsqu'ils sont dans des classes qui comptent peu de natifs favorisés, leurs chances d'aller en formation gymnasiale sont plus faibles que pour les autres élèves. Par contre, ils y gagnent plus que les autres à être scolarisés dans des classes avec une forte concentration de natifs favorisés.

4.2. Le certificat de maturité gymnasiale

Nous avons jusqu'à présent évalué l'effet propre des différentes variables individuelles et contextuelles sur les probabilités d'être en formation gymnasiale en première et en troisième années du secondaire 2. Il s'agit maintenant de raisonner non plus sur les orientations, mais sur les probabilités d'obtenir un certificat de maturité, quel que soit le temps consacré à l'obtention de ce diplôme⁵. On se questionne donc ici sur les inégalités d'accès aux diplômes du secondaire 2. Comment les caractéristiques individuelles et contextuelles affectent-elles les chances d'aboutir, ou pas, à une certification gymnasiale ? Pour répondre à ces questionnements, nous utilisons les mêmes modèles de régression multiniveaux que précédemment.

Tableau 5
PROBABILITÉS D'OBTENIR UN CERTIFICAT DE MATURITÉ.
ANALYSES DE RÉGRESSIONS LOGISTIQUES MULTINIVEAUX (ODDS-RATIO)

	Modèle 0 (vide)	Modèle 1	Modèle 2
<i>Effets fixes</i>			
Constante	0.71*	0.18***	0.14***
Sexe			
Filles		3.34***	3.76***
Garçons		Réf.	Réf.
Statut socioéconomique et migratoire			
Natifs ESCS faible		2.47**	3.71**
Natifs ESCS élevé		n.s.	n.s.
2 ^e gén. ESCS faible		n.s.	2.91*
2 ^e gén. ESCS moyen		n.s.	n.s.
2 ^e gén. ESCS élevé		n.s.	n.s.
1 ^{re} gén. ESCS faible		n.s.	n.s.
1 ^{re} gén. ESCS moyen		n.s.	n.s.
1 ^{re} gén. ESCS élevé		n.s.	n.s.
Natifs ESCS moyen		Réf.	Réf.
Langue parlée			
Autre langue		2.16**	2.24**
Langue du test		Réf.	Réf.
Redoublement			
En retard		0.25**	0.32*
À l'heure		Réf.	Réf.
Âge		n.s.	n.s.
ESCS		2.84***	3.2***
Score en mathématiques		3.53***	3.49***
Quotients de localisation			
Natifs ESCS faible			n.s.
Natifs ESCS moyen			n.s.
Natifs ESCS élevé			1.55**
2 ^e gén. ESCS faible			0.75*
2 ^e gén. ESCS moyen			n.s.
2 ^e gén. ESCS élevé			n.s.
1 ^{re} gén. ESCS faible			n.s.
1 ^{re} gén. ESCS moyen			n.s.
1 ^{re} gén. ESCS élevé			n.s.
<i>Effets aléatoires</i>			
Résidu			
Constante [subject = ID_CLASSE] UN (1,1)	1.193	0.352	0.13
Sig.	.000	.008	.224
Proportion de la variance totale expliquée au niveau classe (Rho*100)	26.6	9.7	3.8

Seuils de significativité (p) : (* p>.10) ; (** p≥.001) (***) p=.000
 Source : données PISA et DIP.

⁵ Nous prenons en compte tous les élèves ayant obtenu un certificat de maturité jusqu'à PISA+5, soit après 5 ans de secondaire 2. Les élèves ayant un parcours continu obtiennent leur certificat de maturité à PISA+4.

Le *modèle vide* nous indique que la classe explique 26,6 % de la variance totale ($p=.000$). La classe fréquentée en 9^e détermine donc plus fortement les orientations vers la formation gymnasiale que les probabilités d'obtenir un certificat de maturité. Indirectement, cela signifie que les probabilités d'obtenir un certificat de maturité dépendent plus des caractéristiques individuelles des élèves et moins du contexte dans lequel ils sont scolarisés.

Lorsque l'on inclut les quotients de localisation (*modèle 3*), on observe à nouveau que la concentration de natifs favorisés par classe exerce un effet positif sur les chances d'obtenir un diplôme gymnasial ($OR=1,55$, $p=.003$). Le modèle 3 met également en évidence que la concentration de 2^e génération défavorisés par classe agit négativement : lorsque le quotient de localisation augmente d'un écart-type, les chances d'obtenir un diplôme diminuent de 1,3 ($p=.021$). On voit bien ici le rôle à long terme de la ségrégation interclasse sur les parcours scolaires des élèves. Les classes du secondaire 1 scolarisant un public majoritairement natif et favorisé tendent à produire plus de diplômés de la filière académique que les autres classes, et inversement, celles avec un public de 2^e génération défavorisé tendent à produire moins de diplômés du gymnase, et ce, après contrôle des caractéristiques individuelles et du niveau de départ des élèves.

Conclusion

Ces analyses permettent de dégager trois résultats. Premièrement, il ressort que la ségrégation interclasse a un effet significatif sur la filière de formation que suivent les élèves dans le postobligatoire : les élèves qui ont effectué leur secondaire 1 dans des classes qui concentrent une forte proportion d'élèves natifs et favorisés ont, toutes choses égales par ailleurs, plus de chances de rejoindre la formation gymnasiale au secondaire 2 et d'y obtenir un diplôme sur le long terme. À l'inverse, les élèves qui ont été scolarisés dans des classes qui rassemblent une forte proportion d'élèves migrants et défavorisés ont moins de chances d'accéder à la formation gymnasiale et sont plus facilement dirigés vers des formations professionnelles.

Deuxièmement, la sélectivité de la formation gymnasiale se renforce avec le temps : pour tous les élèves, les chances d'être au gymnase diminuent entre PISA+1 et PISA+3. Cela signifie qu'une partie des élèves qui ont rejoint la formation gymnasiale à l'issue de la scolarité obligatoire ne parviennent pas à se maintenir dans cette filière de formation pendant les premières années de leur cursus postobligatoire et doivent se réorienter vers des formations moins exigeantes. Les analyses effectuées indiquent que c'est dans les classes qui concentrent une forte population migrante et défavorisée que les élèves subissent le plus les effets de cette sélectivité croissante. Toutes choses égales par ailleurs, les classes regroupant des élèves migrants et défavorisés réduisent bien plus fortement les chances de se maintenir au gymnase à PISA+3 et d'y obtenir un diplôme.

Troisièmement, il ressort que les effets de la ségrégation interclasse sont asymétriques : les élèves migrants les plus défavorisés et ceux des classes moyennes sont plus sensibles aux effets de la ségrégation interclasse que les élèves natifs, ce qui indique que leurs chances d'être en formation gymnasiale dépendent plus fortement du contexte de scolarisation.

Bibliographie

Amos J. et al. (2003), *Parcours vers les formations postobligatoires. Les deux premières années après l'école obligatoire. Résultats intermédiaires de l'étude longitudinale TREE*, Neuchâtel, OFS.

Felouzis G., Charmillot S. et Fouquet-Chauprade B. (2011a), *L'enseignement secondaire au risque des enquêtes Pisa Suisse. Parcours scolaires, performances et orientation à Genève*, Rapport de recherche GGAPÉ, université de Genève.

Felouzis G., Charmillot S. et Fouquet-Chauprade B. (2011b), « Les inégalités scolaires en Suisse et leurs déclinaisons cantonales : l'apport de l'enquête PISA 2003 », *Revue suisse de sociologie*, 37(1), p. 33-55.

Gamoran A. *et al.* (1995), « An Organizational Analysis of the Effects of Ability Grouping », *American Educational Research Journal*, 32(4), p. 687-715.

Oakes J. *et al.* (1990), *Multiplying Inequalities: The Effects of Race, Social Class, and Tracking on Opportunities to Learn Mathematics and Science*. Santa Monica, CA, Rand Corp.

OCDE (2006), *Where Immigrant Students Succeed. A Comparative Review of Performance and Engagement in PISA 2003*, Paris, OCDE.

Schnepf S. (2004), *How Different Are Immigrants? A Cross-Country and Cross-Survey Analysis of Educational Achievement*, Institute for the Study of Labor (IZA).

Vallet L.-A. (2007), « Sur l'origine, les bonnes raisons de l'usage, et la fécondité de l'odds ratio », *Courrier des statistiques*, n° 121-122, p. 59-65.

Wolter S. *et al.* (2010), *Monitorage de l'éducation en Suisse*, Aarau, SKBF-CSRE.

Focus sur la réussite : transition de l'école obligatoire au postobligatoire dans le Canton du Tessin

Serena Ragazzi, Jenny Marcionetti, Giovanna Zanolla, Elena Casabianca*

1. Introduction

Réussite et échec scolaires ont un impact immédiat sur le destin formatif des jeunes. En Suisse, comme dans d'autres pays, l'accès aux différentes écoles et formations de niveau CITE 3 y est en effet en grande partie lié aux notes obtenues à la fin de l'école obligatoire et au type de cours (à exigences de base ou d'aptitude) suivis dans certaines disciplines. La réussite scolaire influence donc l'éventail des choix possibles de formation au niveau CITE 3 et par conséquent aussi les modalités de transition des jeunes. La période qui va de la fin de l'école obligatoire jusqu'aux parcours scolaires ou professionnels postobligatoires est appelée « Transition I ». Si une transition réussie équivaut normalement au passage direct de l'école obligatoire à une première formation de culture générale (lycée ou écoles similaires) ou professionnelle, la transition manquée ou difficile se distingue par des temps davantage dilatés et par les réorientations successives qui, dans le pire des cas, ne conduisent à rien (Pagnossin, Armi, 2011). Les risques liés à une transition manquée sont souvent une exposition importante au chômage et une plus grande probabilité d'accéder à des emplois socialement moins reconnus, moins rétribués et plus précaires. De plus, ceux qui ne réussissent pas à conclure la transition présentent un risque majeur d'adopter des comportements déviants et présentent en général de mauvaises conditions de santé, une plus basse espérance de vie et une participation politique plus faible (NESSE, 2010). À cette liste s'ajoute aussi le fréquent recours à des solutions de « sauvetage » comme par exemple les offres publiques ou privées de réinsertion formative ou les aides publiques (par exemple l'assurance contre le chômage ou l'aide sociale), recours qui dans les situations les plus graves peut se transformer en dépendance chronique.

La présente recherche, commissionnée en 2012 par le Département de l'éducation, de la culture et du sport du Canton du Tessin (région suisse de langue italienne), donne une importance particulière à l'impact que la réussite scolaire, mais aussi d'autres facteurs, peuvent avoir sur la future formation du jeune, soit qu'il choisisse un parcours de culture générale, soit qu'il entre immédiatement dans un cursus de type professionnel. L'objectif principal de cette étude est de reconstruire de la manière la plus complète possible les parcours scolaires de plus de 3 000 jeunes résidant dans le Canton du Tessin, en analysant leur parcours du début de la troisième année de *Scuola media* (CITE 2, 8^e année scolaire, les jeunes ont 13 ans) en 2008-09 aux cinq années successives, en se focalisant principalement sur les parcours linéaires, les redoublements, les interruptions temporaires ou définitives (*drop out*) et les changements de parcours. Le choix de cette période est lié à une raison empirique : au Tessin, à partir de la troisième année de *Scuola media*, les élèves entament le « cycle d'orientation » (qui suit deux années propédeutiques de « cycle d'observation »). Selon le type de curriculum choisi (de base ou d'aptitude en mathématiques et en allemand) et les résultats scolaires obtenus (sous forme de notes), ce cycle peut donner accès à une école de culture générale (lycée ou école cantonale de commerce¹ - SMS - CITE 3A) ou à un parcours postobligatoire plus professionnalisant (CITE 3B ou 3C). Cinq ans après le début de la troisième année du secondaire, ceux qui ont avancé de manière linéaire, sans redoublements ni changements, devraient soit être inscrits à la dernière année de l'école moyenne supérieure (CITE 3A, qui donne ensuite accès aux universités et aux écoles polytechniques - CITE 5A) soit être en train de terminer (ou avoir déjà terminé) leur parcours de formation professionnelle (FP - CITE 3B ou 3C), grâce auquel, s'ils ont obtenu un certificat de maturité, ils auront la possibilité d'accéder aux écoles professionnelles de niveau tertiaire non universitaire (CITE 5B). Pour les jeunes qui, après l'école obligatoire n'ont pas réussi à s'insérer directement dans un parcours formatif, des « solutions transitoires » sont prévues. Ces

* Centre innovation et recherche sur les systèmes éducatifs (CIRSE) du Département formation et apprentissage (DFA) de l'École universitaire professionnelle de la Suisse italienne (SUPSI), Locarno (Suisse), serena.ragazzi@supsi.ch, jenny.marcionetti@supsi.ch, giovanna.zanolla@supsi.ch, elena.casabianca@supsi.ch.

¹ Une école orientée sur les disciplines commerciales, qui permet l'accès aux universités et écoles polytechniques de niveau CITE 5A, mais qui permet en même temps, contrairement aux lycées, d'acquiescer un diplôme professionnel.

dernières consistent en formations de courte durée qui ont comme but principal d'orienter et d'insérer le jeune au niveau CITE 3 (Meyer, 2003).

Parallèlement à la description des flux des étudiants qui a utilisé, comme point de départ, la base de données GAGI² (Gestion des élèves et gestion des établissements scolaires) gérée par la Division de l'école cantonale et qui récolte les informations sociodémographiques et scolaires (curriculum, notes obtenues, disciplines fréquentées, résultats des examens, etc.) de tous les élèves du Canton, la recherche se pose comme objectif d'analyser de manière approfondie l'impact des facteurs liés à la réussite scolaire (curriculum suivi, résultats scolaires, classes redoublées, etc.), mais aussi des facteurs sociodémographiques (âge, genre, niveau socio-économique, etc.) sur le destin formatif des jeunes.

À ces deux objectifs s'en ajoute un troisième, qui, selon nous, constitue l'élément d'originalité de notre travail, c'est l'analyse du support institutionnel à la transition, support qui vise à combler les éventuelles lacunes – scolaires, comportementales, linguistiques ou autres – des jeunes face aux requêtes du système scolaire et formatif du niveau CITE 3.

L'analyse de ce support a été menée à travers les étapes suivantes :

- a) en premier lieu nous avons effectué un inventaire de toutes les initiatives et les mesures existant dans le Canton qui ont pour objectif le soutien et l'accompagnement des jeunes pendant la Transition I ;
- b) à partir de ce dernier nous avons mené 16 entretiens individuels avec les responsables des principales mesures de soutien et d'accompagnement à la Transition I sur le territoire cantonal. L'objectif des entretiens était de comprendre le point de vue des responsables par rapport à ce moment particulier du parcours des jeunes ainsi que la compréhension du système de soutien à la Transition I et des relations existant entre les différentes mesures ;
- c) pour finir, nous avons effectué l'étude des liens formels et informels qui existent entre les différents responsables des mesures mentionnées dans le but de comprendre, à travers la technique de l'analyse des réseaux sociaux, jusqu'à quel point il y avait de la cohésion dans le réseau de support à la Transition I et d'identifier des éventuels éléments de dysfonctionnement.

Chacune des trois parties de l'étude est encore actuellement en cours. Il nous est toutefois possible de présenter ici les premiers résultats concernant en particulier l'analyse longitudinale des flux scolaires (Ch. 2), les analyses approfondies de l'impact des facteurs sociodémographiques et des facteurs liés à la réussite scolaire sur l'insertion dans le niveau CITE 3 (Ch. 3) et l'analyse du soutien institutionnel aux jeunes qui ont des difficultés à réussir la transition de l'école obligatoire à une formation successive (Ch. 4).

2. Les dynamiques de la Transition I dans le Canton du Tessin

Au cours de la dernière décennie, le pourcentage des jeunes tessinois qui, après avoir conclu la quatrième année de *Scuola media* (CITE 2, 9^e année) décident de s'inscrire à une SMS a très peu augmenté allant de 36,9 % pour l'année scolaire 2003-04 à 38,2 % pour l'année scolaire 2012-13 (données de l'Office de statistique tessinois (USTAT), année 2013³). La tendance positive à l'accès immédiat à des parcours de formation de type généraliste, qui permettent de se réorienter en cas de besoin, trouve également confirmation au niveau suisse (OFS, 2010).

Bien que presque 40 % des jeunes choisissent des formations de type général (SMS), la formation professionnelle (FP) reste la voie préférée par les jeunes une fois l'école obligatoire achevée. Celle-ci est

² La base de données est en phase d'intégration et ne considère pas, du moins pour le moment, les établissements scolaires privés, les solutions transitoires, ni certains parcours de la formation professionnelle. Si le jeune s'insère dans une de ces écoles ou s'il s'établit hors du Canton, il n'est pas possible de le retrouver à travers cette base de données.

³ Données consultables à l'adresse :

<http://www3.ti.ch/DFE/DR/USTAT/index.php?fuseaction=dati.home&p1=36&p2=144&p3=150>

en effet entreprise par 44,7 % des jeunes ayant terminé la quatrième année de *Scuola media* (données USTAT, année 2013). Il est toutefois nécessaire de faire une distinction entre FP à plein temps et duale. Si, en ce qui concerne la première, une certaine stabilité dans le pourcentage des inscrits a été enregistrée au cours des dix dernières années, la deuxième a au contraire vu une diminution d'environ 7 %.

En exploitant la base de données GAGI nous avons pu reconstruire les transitions scolaires de la volée des 3 023 élèves inscrits en troisième année de l'ensemble des *Scuole medie* publiques tessinoises pendant l'année scolaire 2008-09 sur les cinq années suivantes (figure 1). Les lacunes de la base de données (voir note 2) sont évidentes dans les cases « sortis de GAGI » et pour la solution transitoire du *Pre tirocinio d'orientamento* (PTO) pour lequel nous disposons du nombre d'inscrits seulement pour l'année scolaire 2010-11.

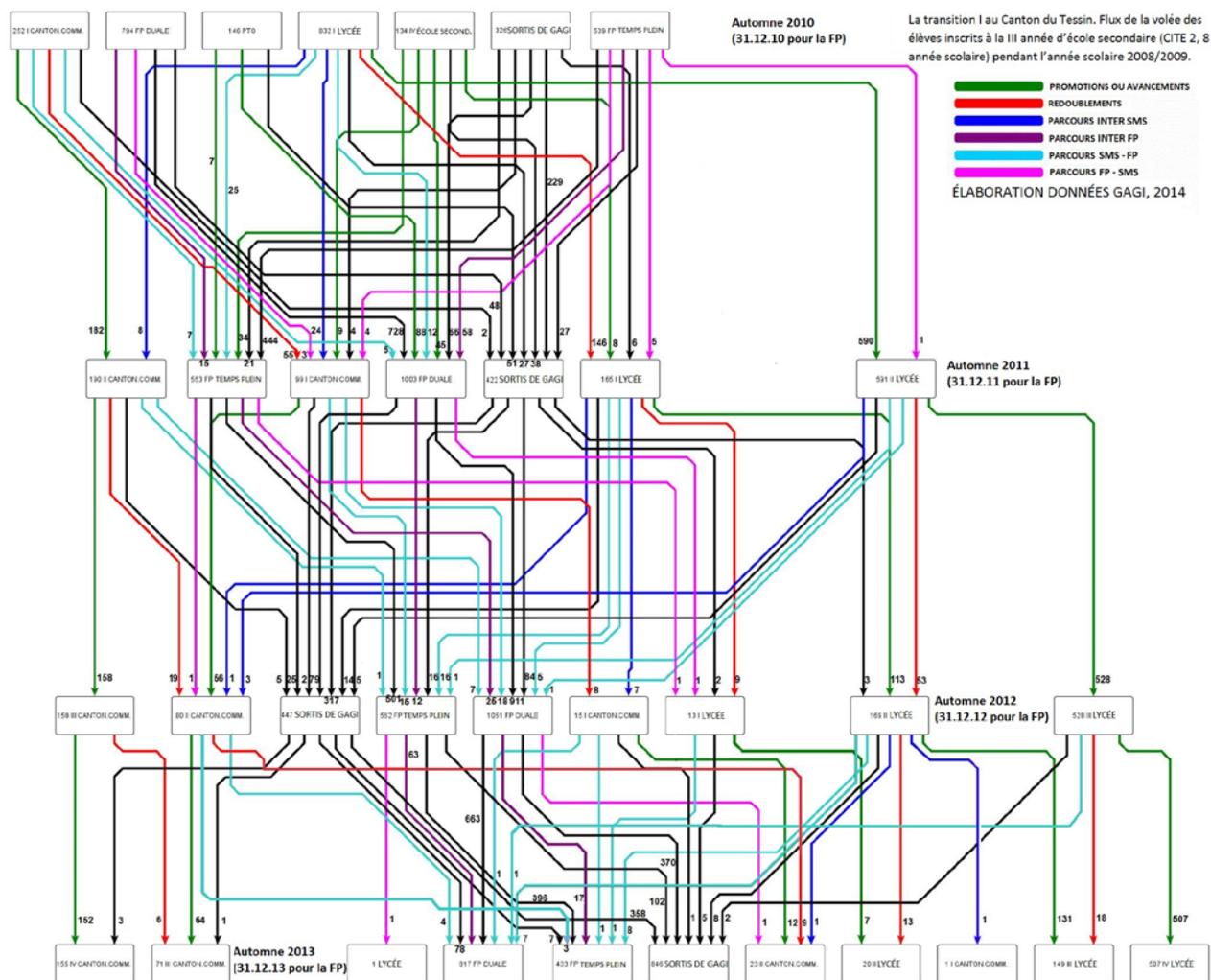
Sur les 3 023 jeunes de cette volée, 2 944 (c'est-à-dire 97,4 %) passent avec succès de la troisième à la quatrième année de *Scuola media*, ceux qui redoublent ne sont que 39 (1,3 %). Sur les 2 944 qui en 2009-10 étaient inscrits en quatrième année, 97 (3,3 %) redoublent. Parmi les 2 847 qui, en 2010-11, sont passés dans la formation postobligatoire, 1 333 (46,8 %) ont entrepris une formation professionnelle – à temps plein (539 cas) ou duale (794 cas) – et 1 084 (38,1 %) ont accédé à une SMS (parmi eux plus de trois quarts ont choisi le lycée). Le PTO a enregistré l'affluence de 146 jeunes, parmi lesquels 65,1 % ont trouvé une place dans la formation professionnelle l'année suivante.

L'école cantonale de commerce et le lycée (SMS) ont plus ou moins la même sélectivité avec 72,7 % et 70,9 % des étudiants qui ont respectivement réussi le passage entre la première et la deuxième année, 86,8 % et 89,5 % entre la deuxième et la troisième année et 96,2 % entre la troisième et la quatrième. Certains étudiants ont changé de voie d'études, finissant ainsi par allonger leur parcours scolaire. Il s'agit en grande majorité d'étudiants qui au cours de l'année 2011 ont migré du lycée (37 cas) ou de l'école cantonale de commerce (13 cas) à la formation professionnelle. Le même choix a été fait par 64 étudiants en 2012 (41 inscrits à l'école cantonale de commerce et 23 au lycée) et 26 en 2013 (9 inscrits à l'école cantonale de commerce et 15 au lycée). De plus, certains étudiants (32 en 2011, 11 en 2012 et 3 en 2013) du lycée sont passés à l'école cantonale de commerce et d'autres (13 en 2011, 3 en 2012 et 2 en 2013) de la formation professionnelle à une SMS. Ces derniers sont probablement des étudiants qui, tout en possédant les prérequis formels pour s'inscrire dans une SMS, ont au début préféré un parcours professionnel.

Au premier regard, l'enchevêtrement de flèches de la figure 1 peut faire penser que nombre d'étudiants ont revu le choix qu'ils avaient fait à la fin de l'école secondaire ; mais en regardant avec plus d'attention le nombre de ceux qui ont changé de parcours, nous arrivons à la conclusion que la grande majorité des jeunes reste dans le parcours scolaire et professionnel entrepris à l'origine et que, même en cumulant une ou plusieurs années de retard, ils le terminent.

60,9 % des étudiants qui au cours de l'automne 2010 se sont inscrits au lycée et 60,3 % de ceux qui s'étaient inscrits à l'école cantonale de commerce, sont inscrits trois années plus tard à la quatrième année de la même école. Une situation semblable de stabilité peut être observée en se référant à la formation professionnelle : ceux qui l'ont entreprise poursuivent leur parcours dans ce type de formation, même s'ils changent une ou plusieurs fois d'apprentissage. Dans la formation professionnelle duale, en effet, les résiliations de contrat d'apprentissage et les réorientations sont un phénomène plutôt courant : ils concernent 12-15 % des contrats (Allidi, 2011).

Figure 1
LA TRANSITION I AU CANTON DU TESSIN ENTRE L'ANNÉE SCOLAIRE 2010-11 ET L'ANNÉE SCOLAIRE 2013-14
VOLÉE DE 3 023 ÉLÈVES QUI FRÉQUENTAIENT LA TROISIÈME ANNÉE DE *SCUOLA MEDIA* EN 2008-09

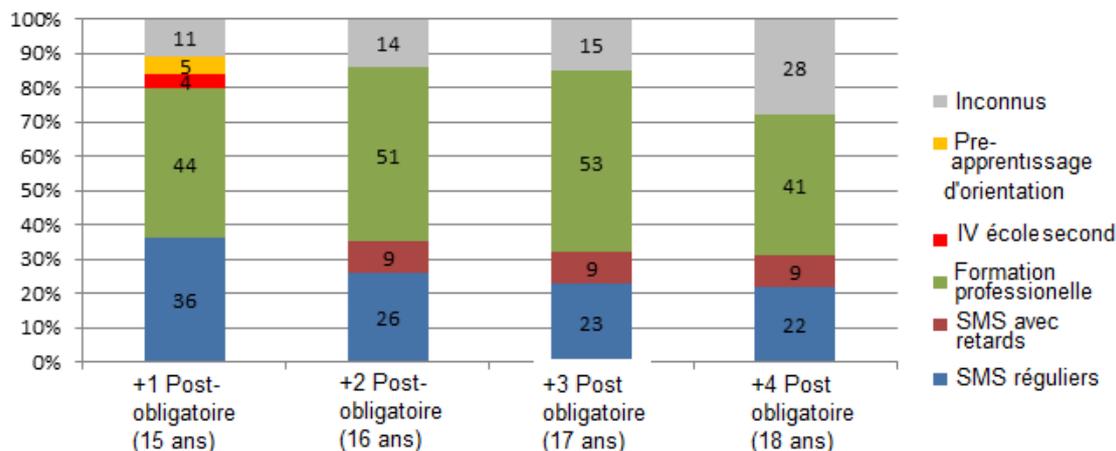


En l'état actuel, les informations à notre disposition ne nous permettent malheureusement pas de comprendre à quel moment de leur formation à temps plein les jeunes se trouvent et, de ce fait, de pouvoir définir l'entité des éventuels retard cumulés. De plus, nous ne pouvons pas savoir combien de jeunes sont sortis du système formatif (et donc de l'applicatif GAGI) en ayant terminé avec succès la formation entreprise.

À presque quatre ans de la fin de l'école obligatoire, c'est-à-dire à l'âge de 18-19 ans, 72 % des jeunes de la volée considérée sont encore présents dans le système de formation tessinois et ont fait un parcours scolaire plus ou moins linéaire (graphique 1). Toutefois, il y a un certain nombre de jeunes (28 %) dont on ne connaît pas le parcours ; une partie, comme nous l'avons dit auparavant, pourrait avoir terminé avec succès la formation professionnelle initiale et être insérée dans le marché du travail.

Graphique 1

SITUATION DE LA VOLÉE DES ÉLÈVES QUI L'ANNÉE SCOLAIRE 2008-09 SUIVAIENT LA III ANNÉE DE *SCUOLA MEDIA* APRÈS 2, 3, 4 ET 5 ANNÉES



Source : notre élaboration des données GAGI.

3. L'impact des facteurs sociodémographiques et de la réussite scolaire sur le choix d'une formation au niveau CITE 3

La situation sociodémographique et scolaire des jeunes insérés dans les différentes filières de formation postobligatoire, mais aussi celle des jeunes qui répètent la dernière année de l'école obligatoire ou de ceux qui s'insèrent dans la solution transitoire du PTO est exposée dans le tableau 1. L'obtention du diplôme de *Scuola media*, le type de cours en mathématiques et en allemand, la note obtenue en italien et la fréquentation du cours pratique⁴ sont considérés comme des indicateurs de réussite scolaire. Pour permettre des comparaisons pondérées, dans la troisième colonne nous avons exposé la situation de la globalité des jeunes suivis en 2010-11 à l'année précédente (2009-10).

⁴ Un atelier qui remplace par des activités pratiques certaines matières retenues trop difficiles pour l'élève, d'habitude l'Allemand et les Mathématiques. Fréquenter le Cours pratique, sous condition d'aboutir au niveau minimum de connaissances établi, permet à l'élève d'obtenir le diplôme de *Scuola media*.

Tableau 1
DONNÉES SOCIODÉMOGRAPHIQUES ET SCOLAIRES, 2009-10 ET 2010-11

		Situation 2009-10	Situation année scolaire 2010-11				
		Tous	Répète SM	PTO	FP duale	FP plein temps	SMS
Sexe (n=2697)	Masculin	53%	53%	64%	69%	46%	46%
	Féminin	47%	47%	36%	31%	54%	54%
Nationalité (n=2691)	Suisse	80%	74%	56%	76%	77%	87%
	Étrangère	20%	26%	44%	24%	23%	13%
Statut socioéconomique ⁵ (n=2407)	Bas	12%	17%	14%	18%	13%	8%
	Moyen	38%	37%	57%	50%	40%	20%
	Haut	50%	46%	29%	32%	47%	72%
Diplôme de <i>Scuola media</i> (n=2685)	Oui	96%	75%	80%	93%	100%	100%
	Non	4%	25%	20%	7%	0%	0%
Cours en Mathématiques ⁶ (n=2666)	Aptitude	61%	24%	2%	26%	50%	100%
	Base	39%	76%	98%	74%	50%	0%
Cours en Allemand ⁷ (n=2685)	Aptitude	58%	22%	7%	32%	56%	97%
	Base	42%	78%	93%	68%	44%	3%
Note en Italien (n=2689)	Insuffisant	10%	37%	44%	20%	6%	0%
	Discret	52%	61%	56%	67%	71%	26%
	Bon	36%	2%	0%	13%	23%	70%
	Très bon	2%	0%	0%	0%	0%	4%
Cours pratique (n=2695)	Oui	6%	8%	73%	13%	1%	0%
	Non	94%	92%	27%	87%	99%	100%

Source : données GAGI.

En ce qui concerne les données sociodémographiques, on peut observer une surreprésentation des filles dans la FP à plein temps et dans les SMS, et une surreprésentation des garçons dans la solution transitoire du PTO ; la nationalité suisse est surreprésentée dans les SMS et sous-représentée au PTO ; finalement, le statut socioéconomique élevé est surreprésenté dans les SMS et il est sous-représenté au PTO et dans la FP duale. Les filles, lorsqu'elles possèdent les prérequis scolaires, s'insèrent donc plus dans des écoles à plein temps (FP et SMS). Cette sous-représentation des filles dans la FP duale est probablement liée aussi à un nombre inférieur de professions typiquement « féminines » dans cette filière, tandis que leur sous-représentation au PTO laisse penser à une meilleure réussite scolaire en général. Cela est confirmé *a contrario* par les données : nous retrouvons une majorité de garçons parmi ceux qui n'obtiennent pas le diplôme de *Scuola media* (70 %), parmi ceux qui ont suivi des cours B en mathématiques (57 %) et en allemand (60 %) et parmi ceux qui ont suivi le cours pratique (74 %).

Considérant la réussite scolaire, nous confirmons la tendance à s'inscrire à des filières de formation à plein temps (SMS en premier et FP ensuite) pour ceux qui ont obtenu le diplôme, de bonnes notes en italien et ont suivi des cours d'aptitude, les jeunes ayant ces prérequis sont en effet sous-représentés dans la FP duale. Ce qui est également évident, c'est le fait que les jeunes n'ayant pas obtenu de diplôme et ayant suivi le cours pratique, ont de grandes probabilités de passer par le PTO. En effet, 26 % des jeunes qui n'ont pas obtenu le diplôme, se retrouvent l'année suivante au PTO, tandis que 29 % choisissent de répéter la quatrième année d'école secondaire pour chercher à l'obtenir et 45 % réussissent à s'insérer dans la FP duale. En considérant ceux qui ont suivi le cours pratique, 25 % l'année suivante entrent au PTO, 65 % réussissent à s'insérer dans la FP duale et 3 % dans la FP à plein temps, seulement 7 % décident de répéter la dernière année de l'école obligatoire. La valeur prédictive des cours d'aptitude et de base peut être relevée aussi à l'intérieur des SMS : parmi les 28 élèves qui ont commencé cette formation avec un cours base en allemand, 18 (64 %) ont échoué la première année.

⁵ Pour extrapoler le statut socioéconomique nous avons utilisé l'International Standard Classification of Occupations (ISCO-08). Après avoir catégorisé les professions du père et de la mère de l'élève et avoir choisi, parmi les deux, la profession de statut le plus élevé, nous avons procédé à un recodage en trois catégories : haut, moyen, bas.

⁶ Le total comprend tous les jeunes, sauf ceux qui ont fréquenté le cours pratique en lieu de cette discipline.

⁷ *Idem.*

3.1. L'impact des facteurs sociodémographiques et de la réussite scolaire au niveau CITE 2 sur l'insertion durable dans les SMS

Les données récoltées nous permettent de comprendre quels facteurs socioéconomiques et scolaires peuvent avoir une influence sur la réussite scolaire et, par conséquent, sur l'insertion durable (vue ici en termes de passage linéaire, sans répétition de classes, d'une année scolaire à l'autre) dans les SMS. De même que le cours d'aptitude en mathématiques, le fait de ne pas avoir dû passer par le Cours pratique et l'acquisition du diplôme de *Scuola media* semblent des prérequis nécessaires pour les jeunes qui désirent s'inscrire à une SMS. Dans le tableau 2, nous avons uniquement reporté les informations qui pourraient faire une différence par rapport à la réussite scolaire de ces jeunes, dont 661 ont fait un parcours linéaire, 254 ont un retard d'un an, 77 de deux ans et 35 de trois ans. 57 jeunes n'ont pu être suivis tout au cours des trois ans et ont donc été exclus de l'analyse.

Tableau 2
DONNÉES SOCIODÉMOGRAPHIQUES ET SCOLAIRES DES JEUNES DES SMS, 2010-11 ET 2013-14

		Situation 2010-11	Type d'insertion au CITE 3 en 2013-14			
		SMS 1 ^{ère} année	Linéaire	Retard d'1 an	Retard de 2 ans	Retard de 3 ans
Sexe (n=1027)	Masculin	46%	44%	51%	42%	77%
	Féminin	54%	56%	49%	58%	23%
Nationalité (n=1026)	Suisse	87%	89%	84%	86%	77%
	Étrangère	13%	11%	16%	14%	23%
Statut socioéconomique (n=938)	Bas	8%	8%	8%	7%	23%
	Moyen	20%	17%	28%	23%	33%
	Haut	72%	76%	66%	65%	55%
Cours en Allemand (n=1027)	Aptitude	97%	99%	97%	90%	91%
	Base	3%	1%	3%	10%	9%
Note en Italien (n=1027)	Insuffisant	0%	0%	0%	0%	0%
	Discret	26%	16%	35%	51%	54%
	Bon	70%	78%	64%	49%	43%
	Très bon	4%	6%	1%	0%	3%

Source : données GAGI.

Les données semblent tendanciellement montrer des parcours plus linéaires pour les jeunes filles, les jeunes de nationalité suisse et ceux ayant un niveau socioéconomique élevé, ainsi que pour les jeunes ayant suivi le cours d'aptitude en allemand et ayant obtenu des bonnes ou très bonnes notes en italien. En insérant ces variables dans un modèle de régression logistique ayant comme variable dépendante la variable dichotomique « linéaire »/« en retard » (où, dans le groupe « en retard » sont insérés les jeunes en retard de un, deux et trois ans), nous trouvons que les variables qui offrent une contribution significative au modèle sont la note obtenue en italien, le cours suivi en allemand et le statut socioéconomique. Par contre, le sexe et la nationalité n'ont pas un pouvoir prédictif dans le modèle. Les résultats sont exposés dans le tableau 3.

Tableau 3
RÉGRESSION LOGISTIQUE POUR PRÉDIRE LA SITUATION FORMATIVE DU JEUNE EN 2013-14 (N=745)

	β	S.E.	Sig.	95% C.I. pour Odds Ratio		
				Lower	Odds Ratio	Upper
Constante	-0.88	1.01	.381		0.414	
Sexe ¹	0.13	0.17	.463	0.812	1.133	1.581
Nationalité ²	0.11	0.27	.670	0.666	1.120	1.884
Note en Italien ³			.000			
<i>bon</i>	3.15	0.63	.000	6.754	23.445	81.384
<i>très bon</i>	1.67	0.62	.007	1.585	5.291	17.663
Cours en Allemand ⁴	-1.92	0.79	.016	0.031	0.147	0.695
Statut socioéconomique ⁵			.000			
<i>moyen</i>	0.17	0.32	.596	0.629	1.187	2.239
<i>haut</i>	0.85	0.21	.000	1.553	2.339	3.525

Note : R² = .14 (Cox & Snell), .19 (Nagelkerke). Modèle $\chi^2(7) = 109.05, p < .001$.
Catégories de référence : ¹féminin, ²étrangère, ³discret, ⁴attitudinal, ⁵bas

3.2. Les facteurs explicatifs de l'insertion durable dans la FP

Si, pour les SMS, il a été possible d'effectuer des analyses approfondies pour mettre en lumière l'impact de certains éléments sur l'insertion durable dans cet ordre scolaire, la complexité du système de formation professionnelle et les informations à disposition dans la base de données GAGI ne nous permettent pas encore de conduire les mêmes analyses sur cette branche du système formatif. Pourtant, à travers les entretiens menés avec les responsables des mesures de soutien et d'accompagnement à la Transition I, il nous a été possible de récolter des données qualitatives qui nous ont permis de combler en partie les lacunes de la base de données en approfondissant les perceptions d'une catégorie d'acteurs qui connaît bien la Transition I et les difficultés rencontrées par les jeunes en ce moment particulier. Nous profiterons de ces données pour expliciter les caractéristiques d'une transition spécifique, notamment celle qui a lieu de l'école obligatoire vers la FP de type duale. Cette dernière, qui dans l'année scolaire 2012-13 a été choisie par 20,6 % des jeunes (données USTAT, année 2013), combine la formation en entreprise avec des journées (ou des semaines) à l'école.

Si, au sein des SMS, l'insertion durable peut être définie en termes de passage linéaire, sans répétition de classes, d'une année scolaire à l'autre, dans la FP elle peut se traduire en acquisition – et en maintien – d'une place d'apprentissage. Grâce aux entretiens il a été possible d'identifier les facteurs principaux en mesure d'influencer cette insertion. Un premier élément est la conjoncture économique qui influence de façon importante le marché des places d'apprentissage (Perriard, 2005) et qui ne permet pas à tous les jeunes intéressés de s'insérer dans le marché professionnel et surtout dans la profession imaginée. En outre, le progrès technologique, la concurrence accrue au niveau mondial ainsi que la tertiarisation de l'économie ont aussi une influence sur le phénomène. En effet, si auparavant certaines typologies de places d'apprentissage étaient occupées par les jeunes les moins qualifiés, la tertiarisation de l'économie a amené une diminution des places d'apprentissages dans les branches industrielles et artisanales qui ont pour nature une connotation moins qualifiante. Cela pénalise surtout les élèves les plus faibles auxquels les employeurs ont en général tendance à préférer les jeunes avec une meilleure réussite scolaire. Cela émerge aussi des entretiens : « *Si auparavant, l'apprentissage, même pour ceux qui avaient suivi des cours de base était accessible, maintenant ce n'est plus le cas* » (p. 9).

En outre, la structure même du système formatif tessinois influence ce mécanisme. Les écoles professionnelles à plein temps sont numériquement réduites au Tessin, et, à travers des procédures de sélection, admettent un nombre restreint d'étudiants, privilégiant ceux qui peuvent exhiber un meilleur diplôme. Cela crée de la concurrence entre les jeunes et certains parfois, tout en remplissant les critères d'admission, restent exclus de la sélection et doivent se diriger vers d'autres formations, parfois destinées à des élèves moins brillants et, surtout, qui ne correspondent pas complètement à leurs désirs.

Il ne faut cependant pas oublier le rôle joué par la culture dans ce type de mécanismes. En effet, au Tessin, on a une vision assez stéréotypée de la formation professionnelle, qui est souvent perçue comme un secteur de niveau inférieur, à l'intérieur duquel sont censés s'insérer les jeunes n'ayant pas les prérequis pour accéder à une formation supérieure. Les paroles d'un interviewé sont très clarificatrices en ce sens : « *Il y a une mentalité encore assez diffuse que les jeunes qui terminent l'école obligatoire devraient, dans la limite du possible, poursuivre les études [...] pour le dire avec des mots simples, seulement celui qui ne brille pas à l'école devrait entreprendre une formation professionnelle duale* » (p. 11). Ce type de vision est dépassé depuis longtemps dans le reste de la Suisse et en particulier dans la partie germanophone, où la formation professionnelle est considérée une solution très légitime et respectée. Au Tessin, cela ne semble pas encore être le cas, bien qu'au cours du temps le secteur professionnel se soit beaucoup élargi et diversifié et la création de passerelles et de formations professionnelles supérieures permette aujourd'hui une grande perméabilité et la possibilité de développer des parcours de carrière diversifiés.

Outre ces éléments, de type plus socioéconomique, nous retrouvons d'autres facteurs en mesure d'influencer la réussite des jeunes dans les parcours professionnels. L'information est très importante : en effet, il a été remarqué que les jeunes, au moment du choix, ne sont pas toujours correctement informés sur les différentes possibilités à disposition, surtout lorsqu'il s'agit de choisir dans quelle profession entreprendre un apprentissage. Comme le dit bien un interviewé : « *90 % des jeunes veulent faire*

l'employé de commerce au détail, l'employé de vente, parce c'est ce qu'ils voient dans la réalité quotidienne; ils ne voient pas les ateliers des artisans, ils voient les banques, les magasins et donc ils ont une vision assez déformée de la formation professionnelle, de toutes les différentes formations qu'ils pourraient entreprendre... » (p. 8). Un autre élément qui apparaît important dans la transition vers la formation professionnelle duale est celui lié aux liens informels, aux « connaissances ». Il a été observé que les personnes qui bénéficient d'un réseau social vaste ont plus de facilité à repérer une place d'apprentissage.

À côté des liens informels, utiles pour la recherche d'une place d'apprentissage, il est nécessaire qu'ensuite, pour maintenir la place d'apprentissage, le jeune ait une maturité correcte pour établir de bonnes relations avec les collègues adultes et surtout avec le formateur responsable à l'intérieur de l'entreprise. Cela est aussi confirmé par Allidi (2011) dans son étude sur les facteurs de risque et de protection dans la résiliation des contrats d'apprentissage. Plusieurs des compétences requises aux jeunes de la FP duale vont donc au-delà de la simple réussite scolaire. Cela émerge aussi des entretiens : « *L'employeur demande plutôt des compétences personnelles et sociales, c'est presque plus important d'avoir une bonne évaluation du comportement, plutôt qu'en mathématiques* » (p. 8) ou « *les majeures faiblesses des jeunes sont au niveau de l'engagement, de la fiabilité, de la discipline, c'est cela qui fait la différence, et non pas les connaissances techniques* » (p. 10).

4. Le soutien aux jeunes en difficulté

Jusqu'à maintenant, nous avons essayé d'analyser les facteurs ayant une influence sur l'insertion durable des jeunes dans le niveau CITE 3, qu'ils choisissent une école de culture générale, ou qu'ils s'orientent vers une formation de type professionnel. À côté de ces jeunes qui, plus ou moins linéairement, s'insèrent dans une formation postobligatoire, nous en retrouvons pourtant d'autres qui ont davantage de difficultés à trouver la bonne route et qui nécessitent d'être davantage soutenus et accompagnés en ce moment particulier. À ce propos, au Tessin, les élèves en difficulté scolaire et, plus en général, les jeunes qui présentent un risque élevé de décrochage scolaire et professionnel (abandon de la formation ou rupture du contrat d'apprentissage) sont suivis par des services *ad hoc*, qui interviennent afin de les aider à réussir leur transition du niveau CITE 2 à une formation postobligatoire.

Ce système de soutien à la Transition I, au Tessin, est assez complexe et il se compose d'une trentaine de mesures et initiatives que, grâce à notre travail de recherche, nous avons catégorisé en cinq différents types : les solutions transitoires, les mesures d'accompagnement et de soutien, les mesures d'orientation et de promotion, les mesures de soutien financier et, pour finir, les autres mesures.

Les *solutions transitoires* sont représentées, par exemple, par les stages linguistiques, la dixième année proposée par les écoles privées, ou le *Pretirocinio d'orientamento* (PTO). Cette solution, que nous avons déjà citée auparavant, a la durée d'une année scolaire et accueille la majorité des jeunes qui, une fois terminée l'école obligatoire, n'ont pas encore choisi une formation ou qui, même s'ils l'ont fait, n'ont pas réussi à trouver une place d'apprentissage, condition *sine qua non* pour commencer une formation professionnelle.

Les *mesures d'accompagnement et de soutien*, qui sont aussi les plus nombreuses, ont pour but d'aider et de soutenir les jeunes qui se trouvent en difficulté, que ce soit pour des raisons d'ordre scolaire, comportemental, psychique, etc. Une des mesures la plus représentatives de cette catégorie est le *Case Management*, service qui accompagne, à travers des opérateurs spécialisés, des jeunes en difficulté (à partir de 13 ans jusqu'à 18 ans) dans la définition et la réalisation d'un projet professionnel.

Les *mesures d'orientation et d'information* agissent dans le but de fournir aux jeunes en transition les informations correctes concernant les différentes possibilités de formation existantes, pour qu'ils puissent effectuer leur choix de façon pondérée. Un exemple est représenté par l'initiative *Espoprofessiononi* organisée tous les deux ans par la Division de la formation professionnelle. Il s'agit d'une foire qui regroupe et présente, à travers des stands préparés par les associations professionnelles et les écoles, les différentes professions et formations existant sur le territoire cantonal. Un autre projet qui fait partie de cette catégorie est représenté par *Educazione alle scelte* qui a comme objectif la promotion de l'éducation

aux choix à travers un parcours qui va de la première année à la quatrième année de *Scuola media* et qui vise à rendre les élèves acteurs de leurs choix formatifs et professionnels, en les aidant à développer des habilités cognitives qui favorisent le processus de décision selon leurs propres intérêts et leurs attitudes et qui contribuent également au développement de la personnalité et de l'autonomie.

Les mesures de soutien financier, en particulier les bourses d'étude ou d'apprentissage, permettent aux jeunes qui proviennent de familles à bas revenus, de recevoir des allocations pour la poursuite des études.

Dans les *autres mesures* nous trouvons des initiatives qui, par exemple, permettent aux jeunes qui n'ont pas terminé l'école obligatoire (suite à un abandon ou à une décision de l'école) de préparer les examens pour l'obtention du diplôme de *Scuola media* (CITE 2).

Le système d'accompagnement à la Transition I semble donc couvrir toute une série de besoins présents chez les jeunes en difficulté. Toutefois, si d'un côté la présence d'un nombre important de mesures de soutien est positive, de l'autre elle peut poser des difficultés, liées à leur coordination, qui risquent d'en diminuer l'efficacité. C'est aussi pour cette raison qu'une partie de la recherche est finalisée, à travers la technique de l'analyse des réseaux sociaux, à comprendre dans quelle mesure les différentes instances se connaissent entre elles, dans quelle mesure elles interagissent et dans quelle mesure elles collaborent réellement dans la pratique. Ces indications fourniront des éléments de réflexion utiles pour les responsables des mesures, mais aussi pour les décideurs politiques, qui pourront les utiliser comme instruments de pilotage.

5. Conclusions

Les résultats présentés ici ont mis en lumière les différents parcours entrepris par les jeunes tessinois après l'école obligatoire, permettant de distinguer les parcours linéaires, qui impliquent une majorité de jeunes, de ceux qui ont vu des redoublements ou des changements de voies. En même temps on a pu identifier les facteurs pouvant avoir une influence sur l'insertion durable des jeunes, tant dans les formations générales (SMS) que dans le secteur professionnel. Si, dans les SMS, cette dernière est définie comme le passage linéaire, sans répétition de classes, d'une année scolaire à l'autre, dans la FP duale elle correspond à l'acquisition et au maintien d'une place d'apprentissage. La différente définition proposée pour les deux ordres scolaires sous-entend clairement que les éléments d'influence qui entrent en jeu dans les deux secteurs sont également différents.

Les facteurs qui favorisent l'insertion durable et donc la linéarité dans les parcours dans les SMS sont en effet liés au statut socioéconomique et à la réussite scolaire (et donc à l'acquisition d'évaluations positives ou à la fréquentation de cours à exigences d'aptitude pendant *la Scuola media*).

Au contraire, dans la FP duale, bien que les résultats scolaires soient de plus en plus pris en compte pour l'embauche des apprentis, d'autres compétences sont considérées importantes par les employeurs. À côté des capacités d'introspection et de recherche d'information qui sont fondamentales pour que le choix formatif et professionnel soit adéquat, les compétences sociales, adaptatives, relationnelles, etc., deviennent prioritaires pour l'insertion de ces jeunes, du moment qu'elles jouent un impact majeur dans la recherche d'un emploi, mais aussi dans le maintien de celui-ci.

À côté des jeunes qui entreprennent un parcours de réussite, nous en trouvons pourtant d'autres qui ont davantage de difficultés à effectuer leur transition et nécessitent d'une aide supplémentaire. Le système d'accompagnement à la Transition I mis en place, dans ce but, au Canton du Tessin se révèle bien développé, et nombreuses sont les propositions destinées surtout aux jeunes les plus fragiles qui ont davantage de difficultés à se confronter avec la transition. Si d'un côté, la prolifération de ces mesures est positive, car elle permet à chacun de trouver l'aide la plus adaptée à sa propre situation, de l'autre il est aussi possible de se questionner sur le risque de déresponsabilisation que ce mode de fonctionnement pourrait amener chez les jeunes. Ces derniers, confrontés à une quelconque difficulté, pourront toujours se diriger vers une mesure ou un service qui les prendra en charge en les aidant à sortir de l'impasse. Nous pouvons alors nous demander si un système de ce type ne risquerait pas de se transformer en une arme à double tranchant, comme le rappelle aussi un interviewé : « *On peut se permettre d'être fragiles dans*

notre société parce qu'il y a des milliers de béquilles, il y a des milliers de pansements [...] nous apprenons aux jeunes qu'on peut être fragiles, on peut, parce que quelqu'un va de toute façon t'aider » (p. 16).

L'efficacité du système d'accompagnement et de soutien à la transition au Canton du Tessin et les liens entretenus entre les différentes mesures reste donc à vérifier à travers les prochaines étapes de la recherche. Cela permettra en même temps de comprendre la réelle pertinence des mesures proposées sur le territoire et les éventuelles superpositions.

Bibliographie

Allidi O. (2011), *Fattori di rischio e fattori protettivi nello scioglimento del contratto di tirocinio*, Breganzona, Quaderni Divisione della formazione professionale.

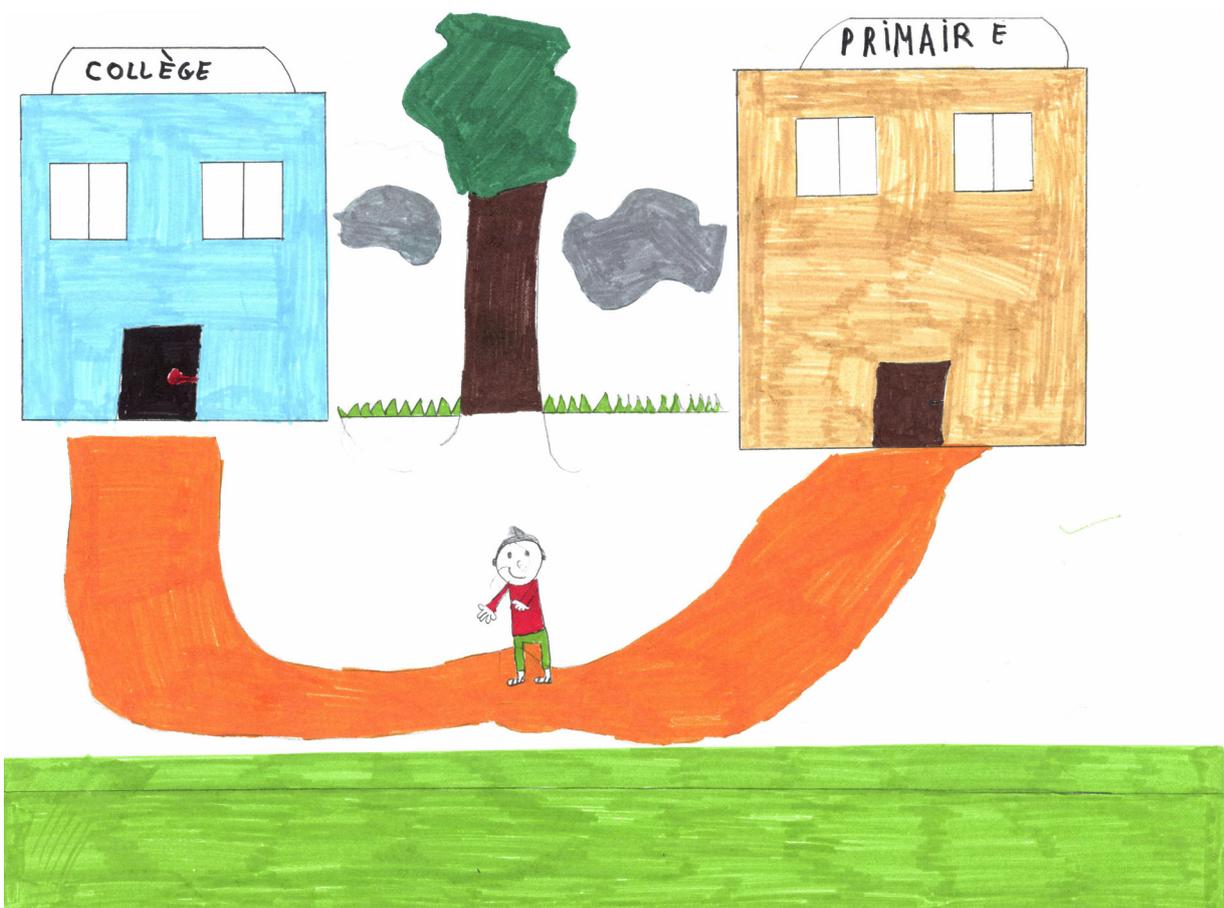
Meyer T. (2003), « Les solutions transitoires, un pis-aller? », in TREE (dir.), *Parcours vers les formations postobligatoires. Les deux premières années après l'école obligatoire. Résultats intermédiaires de l'étude longitudinale TREE*, Neuchâtel, Office fédéral de statistique, p. 101-109.

NESSE (2010), *Early School Leaving. Lessons from research for policy makers*, European Commission. Online: <http://www.nesse.fr/nesses/activities/reports>.

OFS (2010), *Perspectives de la formation. Scénarios 2010-2019 pour le degré secondaire II*, Neuchâtel, Office fédéral de statistique.

Pagnossin E. et Armi F. (2011), « Transition entre la formation et le monde du travail. État de la recherche en Suisse », *Papers : rivista de sociologia*, n° 96 (4), p. 1163-1179.

Perriard V. (2005), *Transition de l'école obligatoire vers la formation professionnelle : les facteurs explicatifs des difficultés actuelles*, Lausanne, Unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques (URSP).



Yohan et Cyrien, CM2

Sélection précoce, objectifs de formation et réussite scolaire individuelle. Le cas des descendants d'immigrés d'ex-Yougoslavie en Suisse

Andrés Gomensoro *

1. Introduction

Cette communication propose d'étudier les relations entre la sélection scolaire, les objectifs de formation individuels et la réussite scolaire chez les descendants d'immigrés d'ex-Yougoslavie en Suisse¹. Alors que la grande majorité des études s'intéresse à l'impact du niveau socioéconomique, des capitaux culturel et social de la famille d'origine sur les aspirations de formation, sur l'orientation scolaire et au final sur le niveau de formation atteint, nous proposons cette fois d'aborder la question différemment. Est-il possible que la sélection précoce, en moyenne à l'âge de 12 ans, au sein de filières différenciées ait un impact sur les objectifs de formation des jeunes ainsi que sur la notion de réussite individuelle² ? Nous répondrons à cette question en utilisant deux types de données distincts. Premièrement, la base de données longitudinales TREE³ nous permettra de comparer l'impact de l'orientation sur les objectifs de formation et profession à court terme selon le genre. Deuxièmement, l'analyse d'entretiens rétrospectifs et de calendriers de vie (Gomensoro et Burgos, 2014 ; Morselli *et al.*, 2013) menés auprès de descendants d'immigrés albanophones dans les cantons de Genève et Vaud nous permettra de mieux comprendre les effets de la sélection sur les choix de formation postobligatoire et sur ce qu'ils considèrent comme la réussite de leur parcours de formation. Ce questionnement s'inscrit dans le cadre de la thèse de doctorat en sociologie d'Andrés Gomensoro codirigée par le professeur Bolzman (HES-SO Genève) et la professeure Bernardi (université de Lausanne). Cette thèse financée par le « Pôle de recherche national LIVES : Surmonter la vulnérabilité : perspective du parcours de vie » et par la HES-SO s'inscrit au sein du projet de recherche intitulé « De la jeunesse à l'âge adulte : insertion des immigrants de deuxième génération dans la société suisse ».

2. Le système éducatif suisse

Le système éducatif suisse se caractérise par une sélection précoce des élèves (dans la majorité des cantons à l'âge de 12 ans) au sein de différentes filières hiérarchisées (généralement deux ou trois niveaux) selon le niveau scolaire individuel. Cette sélection précoce est souvent irréversible car peu d'élèves changent de filière ou de niveau de formation (d'un niveau inférieur vers un niveau plus élevé) avant la fin de la scolarité obligatoire ou par la suite (Neuenschwander, 2007 ; Meyer, 2011). Ainsi, cette première sélection définit dans une large mesure les opportunités de formations postobligatoires. À la fin de la scolarité obligatoire, majoritairement trois ans après cette première sélection, les élèves qui fréquentent la filière pré-gymnasiale bénéficient de toutes les options de formation postobligatoire : formations générales (baccalauréats et écoles de culture générale) et formations professionnelles (en emploi, duales ou en école). Au contraire, ceux qui fréquentent la filière à exigences élémentaires ne

* Haute école de travail social Genève, doctorant en sociologie au sein du PRN LIVES, université de Lausanne, Suisse, andres.gomensoro@hesge.ch.

¹ Nous entendons par descendants d'immigrés d'ex-Yougoslavie ou par « seconde génération » toute personne née en Suisse ou ayant effectué la majorité de la scolarité obligatoire en Suisse dont les parents ont immigré d'ex-Yougoslavie en Suisse (majoritairement du Kosovo, de Macédoine et de Serbie).

² Nous définissons dans cet article la réussite comme étant l'adéquation entre les intentions ou objectifs et le résultat finalement obtenu (Boutinet, 2005). Nous nous intéresserons dans cette contribution à la notion de réussite individuelle plutôt qu'à la notion de réussite du système éducatif au sens large. Dans cette contribution, nous utilisons les termes d'objectif et de projet comme des synonymes.

³ L'étude longitudinale sur la jeunesse TREE (Transitions de l'école à l'emploi; www.tree-ch.ch) est en cours depuis 2000. À ce jour, elle a été financée par le Fonds national pour la recherche scientifique, l'université de Bâle, les offices fédéraux de la statistique responsable de la formation professionnelle et de la technologie ainsi que des cantons de Berne, Genève et Tessin. Distribution : Service de données, FORS, Lausanne.

peuvent accéder directement aux formations générales et donc par la suite à l'université (CSRE, 2010). Ils n'ont d'autre choix que de rechercher une place d'apprentissage, d'effectuer une année de raccordement ou de solution transitoire ou de s'insérer directement sur le marché de l'emploi sans aucun diplôme du postobligatoire⁴. Cependant, lors de leur recherche de places d'apprentissage, ils se retrouvent en concurrence directe avec les jeunes ayant fréquenté des filières à exigences plus élevées, ce qui réduit d'autant plus leurs possibilités de formation et augmente la fréquentation des solutions transitoires (Hupka-Brunner *et al.*, 2011). Ainsi, deux ans après la fin de la scolarité obligatoire, seulement 3 % des jeunes ayant fréquenté la filière à exigence élémentaire se retrouvent au gymnase, alors qu'ils sont 30 % de ceux qui ont fréquenté la filière à exigences étendues (OFS, 2003 ; CSRE, 2010). La grande majorité réalise donc une formation professionnelle (79 % de ceux qui étaient en filière à exigences élémentaires et 56 % de ceux qui étaient en filière à exigence étendue). De plus, le fait de fréquenter une filière à exigences élémentaires augmente sensiblement la probabilité de ne pas commencer dans les deux ans une formation postobligatoire certifiante⁵ et au final de ne pas obtenir de diplôme du postobligatoire du tout (Hupka-Brunner *et al.*, 2011). On remarque donc que l'orientation au sein de filières structure grandement l'accès aux formations postobligatoires.

Le système éducatif suisse se distingue donc fortement du système français par l'âge de la première orientation, mais aussi, par ce que l'on peut considérer comme étant la norme en termes de formation postobligatoire. En Suisse, le taux d'obtention d'un baccalauréat est bien plus bas par rapport à la France. Seulement 1/5^e des étudiants d'une classe d'âge fréquente le gymnase (CSRE, 2010). Contrairement au cas français, la formation professionnelle est grandement valorisée et celle-ci constitue la norme fréquentée par environ deux tiers d'une classe d'âge (OFS, 2003 ; CSRE, 2010). Ainsi, l'objectif avoué du système de formation suisse n'est pas de démocratiser le gymnase mais de pouvoir offrir une formation postobligatoire à chacune et chacun (Hupka *et al.*, 2011). La notion de réussite en Suisse, qu'elle soit approchée au niveau institutionnel ou individuel, est donc *a priori* moins liée au fait d'obtenir son bac mais plutôt au fait d'obtenir une formation postobligatoire (CSRE, 2010 ; Fibbi et Mellone, 2010). Au contraire, le système éducatif échoue lorsqu'il n'arrive pas à offrir une certification (quelle qu'elle soit) de niveau postobligatoire.

3. Quels liens entre sélection précoce, objectifs de formation et sentiment de réussite ?

En nous basant sur les caractéristiques du système éducatif suisse présentées précédemment, nous nous posons les questions suivantes : est-ce que la sélection au sein de filières à niveaux a un effet sur les objectifs et la réussite des jeunes ? Est-ce que le type de filière fréquentée influence ou définit leurs représentations de différentes possibilités de formations postobligatoires ? Est-ce qu'il existe une différence selon le genre ? Ainsi, étant donné la sélection précoce effectuée au sein du système éducatif suisse, nous ne nous intéressons pas à l'effet des caractéristiques des étudiants (compétences scolaires, motivation, objectifs éducatifs ou encore niveaux socioéconomiques et capitaux) sur l'orientation et le parcours de formation (par exemple Le Bastard-Landrier, 2005 ; Dupriez *et al.*, 2012, etc.), mais, au contraire, à l'effet de la sélection sur la définition des objectifs et sur la notion de réussite. Cette étude permettra de mettre en avant certains processus implicites inhérents aux différentes filières qui font que les étudiants suivent majoritairement la voie tracée pour eux.

Comme énoncé précédemment, dans ce travail, nous approchons la notion de réussite par l'angle de la subjectivité et de la compréhension. La réussite correspond à la réalisation et l'atteinte d'objectifs fixés plus tôt (Boutinet, 2005). Ainsi, la réussite scolaire individuelle serait l'atteinte d'objectifs de formation définis par la personne concernée. Notons tout de même que nous considérons que les objectifs de formation sont individuels mais cependant la définition des objectifs de formation est influencée par une multitude d'éléments d'ordres individuels (les compétences et connaissances, la motivation, l'estime de soi, etc.), sociaux (l'influence des parents, de la famille et des proches) et institutionnels (la structure du

⁴ Cette dernière option est davantage marginale et n'est pas souhaitée par les autorités compétentes du système éducatif suisse.

⁵ Deux ans après la fin de la scolarité obligatoire, respectivement 9 % des jeunes en filière élémentaires contre 5 % de ceux en filière étendue fréquentent une solution transitoire et respectivement 8 % contre 4 % ne sont pas en formation (OFS, 2003).

système scolaire suisse, la sélection au sein de filières, les volontés des professeurs et des professionnels de l'orientation, etc.). De plus, nous considérons aussi le fait que les objectifs peuvent changer au fil du temps, tout au long du parcours de formation.

4. Méthode et population étudiée

Cette étude s'appuie sur l'approche parcours de vie (Elder, 1974) et sur l'étude des récits de vie (Bertaux, 1981). La prise en compte de la temporalité et des interrelations entre les différentes dimensions de la vie est donc un élément central pour nous. C'est pourquoi, pour répondre aux questionnements énoncés plus haut, nous utilisons deux types de données : longitudinales ou rétrospectives. Premièrement, la base de données longitudinale TREE qui est basée sur un échantillonnage aléatoire et représentatif au niveau national de 6 343 jeunes participants à l'enquête PISA 2000⁶. Au sein de l'échantillon TREE, nous avons pu identifier 280 jeunes de la seconde génération d'ex-Yougoslavie⁷. Dans l'analyse des données, après avoir dressé le tableau général de la répartition de la population étudiée selon la filière et selon le genre, nous croiserons les objectifs d'activité l'année suivant la fin de la scolarité obligatoire (questionnaire PISA 2000) et le type de filière fréquenté pendant la dernière année de la scolarité obligatoire selon le genre (questionnaire TREE 2001). Puis nous nous intéresserons davantage au fait de savoir si les individus de la population observée arrivent réellement à atteindre leur objectif fixé une année auparavant. Deuxièmement, nous évoquerons quelques pistes explicatives tirées de l'analyse des discours et parcours de jeunes descendants d'immigrés albanophones d'ex-Yougoslavie (principalement d'origine kosovare, macédonienne et serbe) obtenus par des entretiens biographiques approfondis et des calendriers de vie (Gomensoro et Burgos, 2014) auprès de 50 jeunes âgés de 18 à 28 ans dans les cantons de Genève et Vaud. Malgré le fait que l'échantillonnage qualitatif ne soit pas statistiquement représentatif de la situation (institutionnelle et en termes de parcours de formation) des descendants d'immigrés ex-yougoslaves en Suisse, cela nous permettra de mettre à jour certains mécanismes intrinsèques à la sélection scolaire ainsi que l'effet de la sélection sur la définition de leur objectif.

Il serait fort intéressant de comparer l'effet de la sélection entre différents groupes d'origines diverses (aussi bien suisse qu'étrangères) et de tous niveaux socioéconomiques. Néanmoins, le choix de cette population se justifie car la situation de celle-ci au sein du système scolaire est souvent considérée comme « problématique ». En effet, ils sont surreprésentés au sein de filières à exigences élémentaires et au sein des solutions transitoires et sous-représentés au sein des formations de niveau tertiaire (Bolzman et Gomensoro, 2011 ; OFS, 2005 ; Coradi Vellacott et Wolter, 2005 ; Rausa de Luca, 2005). De plus, six ans après la fin de la scolarité obligatoire, les jeunes dont le père est né dans les Balkans, au Portugal ou en Turquie ont trois fois plus de chances par rapport aux jeunes dont le père est né en Suisse de se retrouver sans formation postobligatoire (Meyer, 2011). La situation de cette population est donc révélatrice d'un manque d'« équité » ou d'« égalité » au sein du système éducatif suisse. De plus, jusqu'à présent, il semble qu'ils ne se rapprochent pas de la répartition des natifs ou des descendants de vagues migratoires plus anciennes (Bolzman, Fibbi et Vial, 2003) alors qu'ils sont nés en Suisse où ils y ont réalisé la majorité de leur scolarité obligatoire. Ils subissent d'ailleurs plus de discriminations lors de l'entrée sur le marché du travail en comparaison avec les jeunes d'origine suisse, portugaise ou turque (Fibbi, Kaya, Piguët, 2003). Cette répartition « problématique » s'explique principalement par le cumul de désavantages : le bas niveau socioéconomique des familles (OFS, 2003), le manque de ressources éducatives et de soutien concret des parents (Fibbi et Mellone, 2010), les différences entre les systèmes éducatifs en Suisse et des pays d'ex-Yougoslavie, etc. C'est pourquoi il nous semble intéressant de se focaliser sur cette origine et d'explorer en profondeur les différences entre les genres.

⁶ Les données TREE présentées dans cette contribution sont pondérées afin de corriger l'échantillonnage et les effets de l'attrition sur les résultats (voir Sacchi, 2011 pour plus de détails).

⁷ Nous entendons par seconde génération d'ex-Yougoslavie toute personne née en Suisse ou ayant effectué la majorité de la scolarité obligatoire en Suisse dont les parents ont immigrés d'ex-Yougoslavie en Suisse.

5. Résultats et discussions

L'analyse de la base de données TREE nous apporte plusieurs éléments intéressants. Premièrement, on remarque que la répartition selon le type de filière fréquenté à la fin de la scolarité obligatoire (tableau 1) est fortement inégale selon l'origine des jeunes. Si l'on compare la seconde génération originaire d'ex-Yougoslavie et d'Albanie avec les jeunes d'autres origines, nous remarquons qu'ils se retrouvent dans une moindre mesure au sein de la filière pré-gymnasiale (seulement 1/10) et davantage au sein de la filière élémentaire (6/10). Cette tendance est d'autant plus marquée pour les jeunes hommes (près de 7/10) alors que c'est le cas de deux femmes sur dix. Ainsi, en moyenne, au moins six jeunes hommes ou femmes sur dix ne peuvent accéder directement aux formations générales et n'ont d'autres choix que de rechercher une place d'apprentissage, prendre part à une solution transitoire ou s'insérer directement sur le marché de travail. Ces différences de répartition au sein des filières s'expliquent principalement par les différences en termes de niveau socioéconomique selon l'origine (Bolzman *et al.*, 2003 ; OFS, 2003) et par le fait qu'au sein du système éducatif suisse, l'origine sociale se répercute grandement sur le type de parcours de formation et sur le niveau de formation (Meyer, 2011 ; Hupka *et al.*, 2011).

Tableau 1

TYPE DE FILIÈRE FRÉQUENTÉ À LA FIN DE LA SCOLARITÉ OBLIGATOIRE (EN 2000) SELON L'ORIGINE

	Total	Suisses	2° G Italie, Espagne	2° G Portugal, Turquie	2° G Ex-You., Albanie	Autres 2° G	Autres et manquant
Pré-gym.	30%	32%	27%	22%	11%	36%	28%
Étendu	35%	38%	32%	26%	29%	38%	31%
Élémentaire	32%	27%	39%	43%	58%	23%	38%
Sans filière	3%	2%	2%	7%	2%	3%	3%
N=6343 (Source : nos calculs dans la base de données TREE)							

Deuxièmement, nous pouvons étudier, spécifiquement pour la seconde génération d'ex-Yougoslavie et d'Albanie, la relation entre le type de filière fréquenté à la fin de la scolarité obligatoire en 2000 et le projet de formation pour l'année 2001 (tableau 2). Si l'on s'intéresse à la population totale, sans distinction de genre, nous pouvons voir qu'il y a un lien entre le type de filière et le projet de formation. En effet, plus d'un jeune sur deux en filière pré-gymnasiale a pour objectif de réaliser une formation générale l'année suivante et environ un jeune sur quatre veut poursuivre par une formation professionnelle. À l'opposé, seulement 1 % des jeunes en filière élémentaire veut poursuivre dans une formation générale et un jeune sur deux dans une formation professionnelle. On remarque aussi qu'en général plus les exigences au sein des filières sont basses plus les jeunes désirent prendre part à une solution transitoire (semestre de motivation et de soutien, préapprentissage, année de raccordement, etc.). Cette tendance reflète probablement le fait que les jeunes orientés au sein de filières à exigences élémentaires anticipent les plus grandes difficultés qu'ils rencontreront lors de la recherche d'une formation postobligatoire (Hupka-Brunner, 2011).

Si l'on compare la relation entre ces deux variables selon le genre, on remarque que la corrélation est plus forte pour les femmes (corrélation de Spearman = -0.34) que pour les hommes (corrélation de Spearman = -0.20) ce qui laisse présager un lien plus fort entre ces deux variables pour les femmes que pour les hommes. Si l'on compare l'ensemble des femmes et des hommes indépendamment de la filière, on remarque que les femmes ont des objectifs moins exigeants. Elles désirent davantage poursuivre dans une solution transitoire (quasiment une femme sur deux) alors que c'est le cas d'environ un homme sur cinq. Mais celles-ci désirent aussi davantage poursuivre par une formation générale (17 % des femmes contre 5 % des hommes). De plus, une plus grande partie des hommes ne savent pas ce qu'ils veulent faire l'année suivante (10 % des hommes contre 3 % des femmes). Ainsi, en moyenne, les femmes ont des objectifs moins exigeants par rapport aux hommes. Si l'on prend en compte les types de filières, on peut voir que la grande majorité des femmes en filière pré-gymnasiale (73 %) désirent continuer dans une formation générale ; alors que c'est loin d'être le cas pour les hommes (37 %) qui désirent aussi réaliser dans une plus grande proportion une formation professionnelle ou une solution transitoire. Quant aux femmes en filière élémentaire, elles désirent en majorité prendre part à une solution transitoire (64 % d'entre elles), alors que c'est le cas de seulement un homme sur quatre. Ces derniers désirent davantage trouver directement une formation professionnelle.

En résumé, on peut dire que les hommes ont davantage tendance à vouloir faire un apprentissage ou ne savent pas quoi faire et cela quelle que soit la filière. Les femmes se différencient davantage en deux groupes : celles qui fréquentent la filière pré-gymnasiale et qui désirent faire une formation générale par la suite, et celles qui fréquentent les autres types de filières et qui désirent prendre part à une solution transitoire ou dans une moindre mesure continuer par une formation professionnelle. Ces résultats viennent confirmer la tendance générale qui veut que les objectifs de formation sont plus bas chez les jeunes d'origine sociale modeste, les femmes, les jeunes d'origine étrangère et les jeunes ayant fréquenté une filière à exigences élémentaires (Hupka-Brunner *et al.*, 2012). Or, certains d'entre eux cumulent toutes ces caractéristiques.

Tableau 2
PROJET DE FORMATION (POUR L'ANNÉE 2001) SELON LE TYPE DE FILIÈRE FRÉQUENTÉE À LA FIN DE LA SCOLARITÉ OBLIGATOIRE (EN 2000) ET SELON LE GENRE. SECONDE GÉNÉRATION D'EX-YOUGOSLAVIE ET ALBANIE

		Projet de formation (pour l'année 2001)				
		Solution transitoire	Formation professionnelle	Formation générale	Ne sait pas	Emploi et autres activités
Femmes	Pré-gym.	7%	20%	73%	0%	0%
	Étendu	47%	31%	14%	3%	5%
	Élémentaire	64%	25%	2%	4%	5%
	Total	48%	27%	17%	3%	5%
Hommes	Pré-gym.	21%	26%	37%	11%	5%
	Étendu	14%	61%	0%	18%	7%
	Élémentaire	25%	61%	0%	8%	6%
	Total	22%	57%	5%	10%	6%
Total	Pré-gym.	15%	23%	53%	6%	3%
	Étendu	33%	44%	8%	9%	6%
	Élémentaire	37%	50%	1%	7%	6%
	Total	33%	44%	10%	7%	6%

N=245 (Source : nos calculs dans la base de données TREE)

Enfin, afin de faire ressortir la réussite individuelle, nous pouvons mettre en relation les projets (ou objectifs) pour l'année 2001 et le type de formation ou d'activité en 2001 (tableau 3). En premier lieu, nous observons que 45 % des femmes bénéficient d'une solution transitoire et 43 % sont en formation (professionnelle ou générale) alors que seulement 14 % des hommes bénéficient d'une solution transitoire et 60 % sont en formation. Ainsi les femmes semblent rencontrer une transition plus problématique ou en tout cas moins directe entre la fin de la scolarité obligatoire et le postobligatoire. Concernant la relation entre les deux variables on observe que la corrélation est plus forte dans le cas des femmes (corrélations de Spearman = 0.56) que pour les hommes (corrélations de Spearman = 0.33). Ainsi, en général les femmes (75 % d'entre elles en moyenne) réussissent davantage à atteindre leur objectif par rapport aux hommes (65 % d'entre eux en moyenne)⁸. Cependant, plus les objectifs sont modestes, plus il sera facile de les atteindre. Ainsi, lorsque l'objectif est de bénéficier d'une solution transitoire, l'atteindre est fort aisé. Le fait d'obtenir une place d'apprentissage au sein d'une entreprise (à plein temps ou dual) ou au sein d'une école de commerce par exemple, demande davantage d'implication, d'investissement dans des recherches de places et dans des démarches administratives. Ainsi si l'on ne tient pas compte de la réussite du projet « solution transitoire », les femmes atteignent dans une moindre mesure leur objectif par rapport aux hommes et s'insèrent moins rapidement au sein des formations postobligatoires. Seulement une femme sur trois atteint son objectif, contre plus d'un homme sur deux, et seulement deux femmes sur cinq sont en formation un an après la fin de la scolarité obligatoire, contre trois hommes sur quatre. Cette tendance se retrouve également au sein de la population générale (OFS 2003) et s'explique, en partie, par le fait que les femmes doivent « présenter des diplômes mieux cotés et de meilleures compétences scolaires pour atteindre un niveau de qualification comparable à celui des hommes dans le système dual de formation professionnelle » (Meyer, 2011, p.56 à propos de la recherche de Haerberlin *et al.*, 2004). Cependant, les femmes d'origine ex-yougoslave qui fréquentent la filière pré-gymnasiale et qui ont des objectifs élevés (formations générales) réussissent majoritairement à atteindre leur objectif.

⁸ La réussite (comme l'adéquation entre projet et atteinte des projets) apparaît dans les cases en gris sur le Tableau 3.

Tableau 3

TYPE DE FORMATION OU ACTIVITÉ (EN 2001) SELON LE PROJET DE FORMATION (POUR L'ANNÉE 2001) ET LE GENRE. SECONDE GÉNÉRATION D'EX-YOUGOSLAVIE ET ALBANIE⁹

		Type de formation ou activité (en 2001)				
		Solutions transitoires	Formation professionnelle	Formation générale	Emploi (sans formation)	Ni emploi, ni formation
Femmes	Solutions transitoires	76%	11%	0%	13%	0%
	Formation professionnelle	14%	81%	0%	0%	5%
	Formation générale	0%	6%	87%	6%	0%
	Ne sait pas	33%	33%	0%	33%	0%
	Emploi et autres activités	40%	0%	20%	40%	0%
	Total	45%	26%	17%	11%	1%
Hommes	Solutions transitoires	34%	44%	17%	4%	0%
	Formation professionnelle	2%	89%	5%	4%	0%
	Formation générale	0%	0%	100%	0%	0%
	Ne sait pas	27%	9%	0%	64%	0%
	Emploi et autres activités	67%	0%	33%	0%	0%
	Total	14%	60%	16%	10%	0%
Total	Solutions transitoires	62%	22%	6%	10%	0%
	Formation professionnelle	5%	87%	4%	3%	1%
	Formation générale	0%	4%	92%	4%	0%
	Ne sait pas	29%	14%	0%	57%	0%
	Emploi et autres activités	50%	0%	25%	25%	0%
	Total	29%	44%	16%	10%	1%

N=192 (Source : nos calculs dans la base de données TREE)

Il existe donc un lien, plus ou moins fort selon le genre, entre le type de filière, l'objectif de formation et au final le type de formation postobligatoire entamée un an après la fin du secondaire I. Cependant, par l'analyse des données TREE, nous ne pouvons mesurer si la sélection au sein de filière a un impact sur les objectifs de formation ou si déjà auparavant les compétences scolaires de l'élève (les facilités ou difficultés qu'il a rencontrées) ou leur volontés individuelles (et familiales) font qu'il choisisse un parcours postobligatoire plus ou moins exigeant et long. Ainsi en guise de discussion, dans le but d'apporter de nouvelles pistes de réflexion et d'analyse, nous avancerons quelques éléments tirés des entretiens biographiques rétrospectifs réalisés dans les cantons de Genève et Vaud.

En premier lieu, nous avons remarqué que la sélection à la fin du niveau primaire (et la restriction des possibilités de formation postobligatoire qui en découle pour ceux qui sont orientés au sein de filières à exigences élémentaires et étendues) est perçue et vécue comme étant un processus naturel et normal. Le fait que l'on sépare les élèves selon leur niveau scolaire leur semble parfaitement normal et ni eux ni leurs parents (à l'exception de quelques rares cas) ne remettent en cause cette sélection. Les critères de sélection sont d'ailleurs peu connus des jeunes et de leurs parents. En général, les jeunes ne se sentent pas mis de côté et cela même lorsqu'ils se retrouvent orientés au sein de l'éducation spécialisée. De plus, ceux qui sont orientés au sein de filières élémentaires, et donc qui subissent pleinement les effets de la sélection sur leurs possibilités de formation future, acceptent sans contester les conséquences de la

⁹ Les données relatives aux individus fréquentant des classes sans filière ne sont pas présentées car leur nombre est trop faible.

sélection. Ainsi, la majorité des jeunes intériorisent et naturalisent le processus de sélection et les conséquences relatives à la sélection. Dans certains cas (environ un dixième de l'échantillon qualitatif), les jeunes ont ressenti une certaine discrimination envers eux (à cause de leur origine sociale ou migratoire), une certaine sélection vers des filières bases du secondaire I ou une orientation insistante vers des formations postobligatoires peu qualifiées. Dans ce cas-là ils se sont confrontés aux décisions de sélection et d'orientation postobligatoire, avec l'appui de leurs parents, d'un professeur ou d'une connaissance.

En deuxième lieu, nous avons pu observer, au sein des discours des jeunes, qu'il existe des « débouchés logiques », une sorte de chemin déjà tracé, pour chaque type de filière du secondaire I. Le « débouché logique » de la filière élémentaire serait la formation professionnelle manuelle et peu qualifiée (par exemple dans le bâtiment pour les hommes et dans la santé pour les femmes) et sinon les solutions transitoires. Celle de la filière étendue serait les formations professionnelles dans l'industrie, l'administration et le commerce ainsi qu'à l'école de culture générale. Finalement, comme son nom l'indique, le « débouché logique » de la filière pré-gymnasiale est le gymnase. Ces débouchés logiques sont socialement construits, en partie institutionnalisés (par exemple, les jeunes qui sont en filière élémentaire n'ont d'autre choix que de suivre le « débouché logique ») mais aussi produites et transmises au travers des représentations sociales des professionnels (enseignants, personnel d'encadrement, conseillers d'orientation, etc.), des jeunes, des familles, des pairs, etc. Ainsi, l'idée qu'il y a un « débouché logique » correspondant à chaque filière vient s'ajouter aux contraintes institutionnelles engendrées par le système à filière et font que les jeunes, lors du processus de définition des objectifs, ne prennent pas en compte toutes les possibilités qui s'offrent à eux selon leur filière de formation. En général, les jeunes qui fréquentent la filière élémentaire ne sont pas conscients ou ne considèrent pas la possibilité d'effectuer une année de raccordement, et inversement, les jeunes qui fréquentent la filière pré-gymnasiale sont poussés vers le gymnase et donc ne considèrent que rarement la possibilité de réaliser une formation professionnelle ou un autre type de formation. Au final, en plus de la sélection au sein de filières, ces entretiens nous apportent la piste qu'il y a bel et bien un effet direct de la sélection sur la définition des objectifs de formation et qu'il existe en plus des mécanismes (comme par exemple le fait qu'un ensemble d'acteurs guident les jeunes vers les « débouchés logiques » correspondants à chaque filière) qui viennent peser dans la balance. Il serait aussi intéressant de prendre en compte l'influence familiale, aussi bien l'influence des parents, des frères et sœurs que de la famille élargie, sur les choix de formation. Quelques éléments tirés des entretiens laissent présager une grande différence selon la place des jeunes dans la fratrie, l'aîné étant celui qui expérimente et les suivants peuvent bénéficier de son expérience, et selon les aspirations des parents différenciées selon le genre.

Bibliographie

Bertaux D. (dir.) (1981), *Biography and society*, Sage Publications.

Bolzman C. et Gomensoro A. (2011), « Schulkinder von Familien aus der Türkei », in I. Mustafa, V. Suter Reich et H.-L. Kieser (dir.), *Neue Menschen-landschaften. Migration Türkei – Schweiz 1961 – 2011*. Zürich, Chronos.

Bolzman C., Fibbi R., Vial M. (2003), *Secondas – Secondos. Le processus d'intégration des jeunes adultes issus de la migration espagnole et italienne en Suisse*, Zürich, Seismo.

Bourdieu P. et Passeron J.-C. (1970), *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris, Éditions de Minuit.

Boutinet J.-P. (2005), *Anthropologie du projet*, Paris, Presses universitaires de France.

Coradi Vellacott M. et Wolter S. (2005), *L'égalité des chances dans le système éducatif suisse*, Aarau, Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation.

CSRE (2010), *L'éducation en Suisse. Rapport 2010*, Aarau, Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation.

Dupriez V., Monseur C. et Van Campenhoutd M. (2012), « Le poids de l'origine socioculturelle des élèves et de leur environnement scolaire sur leurs aspirations d'études supérieures : les bases d'une comparaison internationale », *L'orientation scolaire et professionnelle*, n°41/1.

Elder G. (1974), *Children of the great depression. Social change in life experience*, Chicago, University of Chicago Press.

Fibbi R., Kaya B. et Piguet E. (2003), *Nomen est omen: Quand s'appeler Pierre, Afrim ou Mehmet fait la différence*, Aarau, Programme national de recherche formation et emploi.

Fibbi R. et Mellone V. (2010), *Jeunes en transition de l'école obligatoire au degré secondaire II : quelle participation pour les parents ?*, Neuchâtel, Forum suisse pour l'étude des migrations et de la population.

Gomensoro A. et Burgos B. (2014), « Combining in-depth biographical interviews with life history calendars in the study of life course of descendants of immigrants », in C. Bolzman, L. Bernardi et J.-M. Le Goff, *Second Generation transition to adulthood and intergenerational relations. Exploring Methodological Issues and Innovations*, Springer.

Hupka-Brunner S., Sacchi S. et Stalder B. (2011), « Social origin and access to upper secondary education in Switzerland: a comparison of company-based apprenticeship and exclusively school-based programmes », in M. Bergman, S. Hupka-Brunner, A. Keller, T. Meyer et B. Stalder (dir.) *Transitions juvéniles en Suisse*, Zurich, Seismo, p. 157-182.

Hupka-Brunner S., Kanji S., Bergman M., Meyer T. (2012), *Gender differences in the transition from secondary to post-secondary education in Switzerland*, Bâle, TREE.

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*, n°34/2, p. 143-164.

Meyer T. (2011), « On ne prête qu'aux riches : l'inégalité des chances devant le système de formation en Suisse », in M. Bergman, S. Hupka-Brunner, A. Keller, T. Meyer et B. Stalder (dir.), *Transitions juvéniles en Suisse*, Zurich, Seismo, p. 40-65.

Morselli D., Spini D., Le Goff J.-M., Gauthier J.-A., Brändle K. (2013), *Assessing the performance of the Swiss Panel LIVES Calendar: Evidence from a pilot study*. LIVES Working Papers. Lausanne, NCCR LIVES.

Neuenschwander M. (2007), *Le passage au secondaire II : problèmes, constats, solutions*, Berne, CDIP.

OFS (2003), *Parcours vers les formations postobligatoires. Les deux premières années après l'école obligatoire. Résultats intermédiaires de l'étude longitudinale TREE*, Neuchâtel, Office fédéral de la statistique.

OFS (2005), *L'intégration des populations issues de l'immigration en Suisse : personnes naturalisées et deuxième génération*, Neuchâtel, Office fédéral de la statistique.

Rausa de Luca F. (2005), *La population issue de la migration*, Neuchâtel, Office fédéral de la statistique.

Sacchi S. (2011), *Construction of TREE panel weights*, Bâle, Zürich, TREE.

Pathways enabling educational success for vulnerable immigrants in Switzerland, Canada and France

Christian Imdorf*, Maarten Koomen*, Thomas Meyer*, Canisius Kamanzi**, Jake Murdoch***, Christine Guégnard***

1. Introduction

This paper defines educational success as getting enrolled in a higher education program after completion of upper secondary education. We are especially interested in analysing the causes for educational success of students from vulnerable immigrant groups in France, Switzerland and Canada. Despite their different histories and policies as countries of immigrations, the three countries have a sizeable immigrant population, some of which do experience obstacles in their educational and professional careers (Boyd, 2002; Fibbi, Lerch & Wanner, 2006; Frickey, Murdoch & Primon, 2006; Thiessen, 2009; Hupka & Stalder, 2011; Brinbaum & Guégnard, 2012). On an institutional level, the paper aims at identifying institutional pathways which foster higher education access for vulnerable immigrant students in the three respective countries.

The educational systems in France, Switzerland and Canada are indeed very different. France has a more school-based educational system and a greater tradition of prestigious tertiary education institutions. In France, vocational education does not have a very high status and therefore fails to attract a large proportion of well-performing students. The situation in Switzerland is more or less reversed with less people following academic education and over two thirds of students enrolling in a variety of vocational (VET) programs. Finally, Canada is known for its general secondary school system (without formal academic/vocational tracking) followed by postsecondary academic and vocational programs. Over the past decades, educational policy implementations in France, Switzerland and Canada have increased the eligibility of those completing (upper- or post compulsory) secondary education to access higher or tertiary education, by introducing vocationally orientated programs on the upper secondary level that offer access to higher education. Such policies should help to elevate some of the well-known inequalities in the educational system by improving the educational achievements of disadvantaged groups such as students with an immigrant background.

In France, as far as the gateway to higher education institutions is concerned the *baccalauréat* is the standard final diploma of upper secondary education. There are two particularly important decision stages in the secondary system for both families and their children. The first occurs at the age of 15 at the end of lower secondary (*collège*), where the choice is between *lycée général et technologique* and *lycée professionnel*. The second arises when students are 18 years old and concerns access to tertiary education. The latter has expanded considerably as a result of the increasing number of pupils in secondary education and the increasing number of *baccalauréat* holders. In the context of the democratization of secondary education and the expansion of higher education, first and second generation immigrants have become more numerous to access higher education in France. Another measure that has increased the access to higher education is the creation of a vocational *baccalauréat*, which offers new opportunities, particularly to children of working-class or immigrant background. After the end of lower secondary school, youths can first follow a short vocational course for two years (CAP/BEP) and then access *baccalauréat professionnel* for two years. Today, 58% of young people from immigrant families and 69% of French natives obtain a *baccalauréat* (Brinbaum & Kieffer, 2009). Around 40% of the former access higher education compared to over half for the latter. Immigrants, especially a significant proportion of

* TREE-Institute for Sociology, University of Basel, Switzerland, christian.imdorf@unibas.ch, maarten.koomen@unibas.ch, t.meyer@unibas.ch.

** Department of administration and educational foundations, Faculty of education, University of Montréal, Canada, pierre.canisius.kamanzi@umontreal.ca.

*** IREDU/Céreq, University of Burgundy, Dijon, jake.murdoch@u-bourgogne.fr, christine.guegnard@u-bourgogne.fr.

youths of North African origin, have a preference for selective short vocational tertiary programs but are diverted towards to the non-selective university sector. This in turn leads to higher dropout rates for these youths (particularly for *baccalauréat professionnel* holders). This unequal access to higher education impacts on degree completion and the subsequent entry into the French labour market (Frickey, Murdoch & Primon, 2006; Brinbaum & Guégnard, 2012).

In *Switzerland*, unlike in France, only one out of five students enrol in general baccalaureate schools to receive an academic baccalaureate (*Matura, maturité*), granting the student access to higher education institutions – to universities in general, or, after an additional year of work experience, to a university of applied science. With a participation rate of 13% in baccalaureate schools (SKBF, 2011), foreign nationals are considerably underrepresented in schools granting the traditional higher education entrance qualification. The majority of students that finish compulsory education at age 15 enrol in some form of vocational training (VET) that typically last between three to four years (Cortesi & Imdorf, 2013). A majority of these VET programmes (87% in 2010 according to SERI, 2013) are ‘dually’ organised, where apprentices divide their time between vocational school and a training company. In case apprenticeship places are in high demand (e.g. in the early 2000s), training companies can recruit very selectively. Previous research has indicated that this recruitment progress is to the disadvantage of school leavers with an immigrant background if competition for apprenticeship places is high (Imdorf, 2010). To increase the permeability between VET and higher education, a double-qualification that enables the simultaneous or subsequent acquisition of a VET qualification and a higher education entrance qualification was introduced in Switzerland in 1994 (Gonon, 2013). This so called Federal Vocational Baccalaureate (*Berufsmaturität, maturité professionnelle*), which grants access to universities of applied sciences, requires enrolment or completion of a school or company-based vocational study program. The opportunity to obtain a Federal Vocational Baccalaureate is strongly linked to certain (academically more demanding) training professions. Even so Schmid & Gonon (2011) did not find any direct effect of immigrant background on access rate to tertiary education of those holding a vocational baccalaureate, Swiss-educated foreign nationals remain underrepresented both at conventional universities and at the universities of applied sciences (6% and 7% respectively in 2007 according to SKBF 2011). One possible reason for this might be that access to the vocational baccalaureate is mostly restricted to those who are recruited as apprentices by training companies. Such obstacles might affect the educational pathways of immigrant students, some of them facing employer discrimination hampering access to company-based apprenticeships which offer vocational baccalaureate careers.

In the case of Canada, the majority of students who finish compulsory secondary school at age 16 enrol in higher education. Research shows that most of those who go to higher education enrol at university rather than at a college (Finnie & Mueller, 2008). If there is no formal academic/vocational tracking secondary school in Canada, there are two types of preparatory courses that students can take during secondary school: university preparatory courses and college/work preparatory courses. Most of students take university preparatory courses in language, mathematics or sciences in order to maximize their chance of being accepted in their desired program. These preparatory courses aim to increase the performance of students who aspire to higher education. They can therefore be considered as a functional equivalent of baccalaureate programs in Switzerland and France. In Canada, immigrants are generally overrepresented in higher education. Recent studies conducted by Picot (2012) and Mc Andrew, Ledent & Pinsonneault (2012) show that youths with an immigrant background (first and second generations) are more likely to participate in higher education than those whose parents are of native backgrounds, no matter their academic performance. According to Finnie & Mueller (2008), around 80% of female immigration youth access higher education compared to 68% for female native Canadians. The gap is similar for males, 68% and 55%. However there are inequalities among immigrants depending on their ethnic or cultural origin. The participation rate for access to university is higher for Asians than the native majority, while it is relatively lower for Latin American, Caribbean and Sub-Saharan African youths (Abada, Hou & Ram, 2009; Thiessen, 2009; Anisef, Brown & Sweet, 2011).

The possible unequal access of vulnerable immigrant students to higher education in the three countries raises the question of how the institutional settings in in these countries enable those vulnerable groups to enrol in higher education. Which educational pathways enable educational success for first and second generation immigrants in France, Switzerland and Canada, and what are the underlying mechanisms? Because of the different educational systems it is likely that ‘vocationalised’ pathways to higher education will play out

differently for different groups of students in each country. We therefore ask how educational institutions shape pathways from secondary to tertiary education for male and female students of immigrant origins. We are primarily interested in the possible reinforcement or elevation of educational inequalities arising from educational policies designed to increase the enrolment in tertiary education and programs that increase the flow from upper-secondary vocational educational tracks to higher tertiary ones.

Using panel data from France (DEPP), Switzerland (TREE) and Canada (YITS) we analyse the pathways to higher education in the three countries in more detail, looking specifically at the accessibility of higher education through different educational tracks, while taking into account different characteristics of the students. As far as vulnerable immigrant youth are concerned in each country, we focus on 1st and 2nd generation young adults coming from Turkey and former Yugoslavia who study in Switzerland, comparing their pathways with the educational trajectories of the Swiss students. In the French sample we look at 1st and 2nd generation youths from North African origin (Algeria, Morocco and Tunisia) comparing them with French natives. For Canada, the comparison is between 1st and 2nd generation Latino and Caribbean youths and Canadian natives. Using statistical analysis (multinomial logistic regressions), we analyse how the placement in different educational pathways to higher education can be explained by immigrant status (model 1), controlling for early individual school characteristics in model 2 (e.g. grades, reading skills, competence levels, etc., depending on country specific education system and available variables). Model 3 additionally controls for social background, gender, and aspirations.

2. Youth characteristics and educational contexts

Tables 1 to 3 show descriptive social and school characteristics for immigrant and non-immigrant students with regard to their educational achievement and their social and educational family background for each country. Parent's higher education diplomas are not equivalent in the three countries. They encompass 27% for France, 38% for Switzerland (including university and higher professional diploma), and 65% for Canada (16% university degrees and 49% non-university postsecondary diploma). Still, the figures highlight the social vulnerability of the chosen immigrant categories.

Table 1
SOCIAL AND SCHOOLING CHARACTERISTICS IN SECONDARY SCHOOL OF STUDENTS FOR FRANCE

<i>Country of parental origin</i>	<i>North Africa</i>	<i>France</i>
Parents higher education diploma	2 %	27 %
High socio-economic status	2 %	26 %
Low socio-economic status	90 %	50 %
Belated entry in secondary school	42 %	18 %
Above average marks (language)	27 %	59 %
Above average marks (math)	23 %	58 %
Aspirations to study in HE	45 %	53 %
<i>N</i>	890	13,806

Source: panel d'élèves du second degré, recrutement 1995- 1995-2011 (2006)
[fichier électronique], DEPP | INSEE [producteur], Centre Maurice Halbwachs [diffuseur].

Table 2
SOCIAL AND SCHOOLING CHARACTERISTICS IN SECONDARY SCHOOL OF STUDENTS FOR SWITZERLAND

<i>Country of parental origin</i>	<i>Turkey/former Yugosl.</i>	<i>Switzerland</i>
Parents higher education diploma	20 %	38 %
High socio-economic status	10 %	37 %
Low socio-economic status	62 %	23 %
Basic requirements lower secondary school track	47 %	22 %
Above the mark (language)	59 %	74 %
Above the mark (maths)	55 %	64 %
High future job aspirations	18 %	25 %
<i>N</i>	328	4,430

Source: TREE (Transition from Education to Employment) 2000-2010.

Table 3

SOCIAL AND SCHOOLING CHARACTERISTICS IN SECONDARY SCHOOL OF STUDENTS FOR CANADA

<i>Country of parental origin</i>	<i>Caribbean, Latin America</i>	<i>Canada</i>
Parents higher education diploma	33 %	65 %
High socio-economic status	4 %	24 %
Math average under 80 %	81 %	65 %
Language average under 80 %	91 %	61 %
General average under 70 %	35 %	29 %
Student's aspirations to study in HE at 15	62 %	55 %
Parental aspirations to study in HE	63 %	58 %
<i>N</i>	737	10,947

Source: YITS (Youth in transition survey) 2000-2008 of Statistics Canada.

In all three countries considerably higher educated parents, more advantageous socio-economic background and better academic achievements of students of the native groups compared to immigrant students. Immigrant students furthermore score lower with regard to their aspirations in France (educational aspirations) and Switzerland (occupational aspirations), but higher educational aspirations in Canada compared to the respective native groups.

We use the concept of educational pathways to compare the available access routes to higher education in France, Switzerland and Canada. We apply a broad concept to define higher education (HE), comprising various educational programs classified on level 5 according to Unesco's International Standard Classification of Education. French higher education contains universities, short vocational tertiary programs (IUT/STS) as well as other types of higher education programs¹, Swiss higher education contains universities and universities of applied science (excluding higher vocational education and training), and Canadian higher education contains universities and colleges (*cégep* in Quebec and community college in the rest of Canada). We do not distinguish between the different tertiary tracks of each country in our analysis. On the upper secondary level, we distinguish (a) academic routes to higher education (France: *baccalauréat général* and Switzerland: academic baccalaureate; Canada: university preparatory courses in language and math), (b) vocational routes to higher education (FR: *baccalauréat professionnel* and *baccalauréat technologique*; CH: vocational baccalaureate²; CA: college and work preparatory courses), and (c) educational pathways without higher education entry qualifications (vocational education and training VET, such as apprenticeships and school-based vocational and technician training programs). For our analysis, we distinguish four different pathways (three in the case of Canada): (1) academic pathways to higher education; (2) vocational pathways to higher education; (3) non-tertiary pathways despite of available higher education entry qualification; (4) non-tertiary pathway, without higher education entry qualification. Table 4 gives an overview of the four respective three pathways by country.

¹ Preparatory schools for business and engineering schools, schools of art, architecture, nursing, social work ...

² Including students graduating from an upper-secondary specialized school.

Table 4
CONSTRUCTION OF EDUCATIONAL PATHWAYS

Academic pathway to higher education (Pathway 1)		
fr	Baccalauréat général	
ch	Academic baccalaureate	→ Tertiary education
ca	University preparatory courses (language & math)	
Vocational pathway to higher education (Pathway 2)		
fr	Baccalauréat professionnel or technologique	
ch	Vocational baccalaureate	→ Tertiary education
ca	College/work preparatory courses	
Non-tertiary pathway, with entry qualification (Pathway 3)		
fr	All baccalauréats	
ch	All baccalaureates	→ No tertiary education
ca	All preparatory courses (university / college / work)	
Non-tertiary pathway, without HE entry qualification (Pathway 4)		
fr	Other (none baccalauréat) upper secondary diploma (VET only)	
ch	Other (none baccalaureate) upper secondary diploma (VET only)	→ No tertiary education
ca	No preparatory course (almost non existent)	

One has to keep in mind that the analysed pathways and national samples do not account for students without any upper/post secondary certificate. According to official education statistics, the ratio of youth without such certificates amounts to 10% in both France and Switzerland. The analysed immigrant groups may be considerably overrepresented among those without upper/post secondary certificates in both countries. Canada does not distinguish between upper secondary and tertiary education. In Canada, only 3% of all students do not follow any university, college or work preparatory courses. Our analysis shows that all immigrants followed tertiary (university or college/work) preparatory courses. Note that there is no tracking before pursuing these courses.

Figure 1 shows how the majority and the migrant groups are distributed among the analysed pathways. For France, the first pathway covers the 38% of the French natives and the 20% of the North African youth who obtain a general baccalaureate and enrol in tertiary studies (figure 1). In Switzerland the first pathway covers the 37% of native Swiss and the 26% Ex-Yugoslav and Turkish students who acquire an academic baccalaureate and enrol into higher education. Hence, in both countries the immigrant groups are considerably underrepresented in the pathway to higher education via the traditional baccalaureate. For Canada, the first pathway includes the 61% of the respondents (equal shares for the majority and migrant group) who take a math or language university preparatory course before having enrolled in higher education.

Figure 1
EDUCATIONAL PATHWAYS IN FRANCE, SWITZERLAND AND CANADA

	<i>Upper secondary diploma</i>		<i>Tertiary enrolment</i>	<i>Majority / Migrant groups</i>	
France	Baccalauréat gen.	⇒	Tertiary	38% [4201]	20% [124]
	Baccalauréat prof. & tech.	⇒	Tertiary	22% [2377]	31% [194]
	All Baccalauréat	⇒	No Tertiary	19% [2127]	22% [138]
	Other (none) Baccalauréat diploma			21% [2342]	27% [168]
Switzerland	Academic Baccalaureate	⇒	Tertiary	37% [1067]	26% [33]
	Vocational Baccalaureate	⇒	Tertiary	13% [366]	11% [14]
	All Baccalaureate	⇒	No Tertiary	19% [563]	19% [24]
	Other (none) Baccalauréat diploma			31% [914]	43% [54]
Canada	University prep courses	⇒	Tertiary	61% [6455]	61% [445]
	College/work prep courses	⇒	Tertiary	14% [1481]	3% [22]
	All preparatory courses	⇒	No Tertiary	23% [2434]	36% [263]
	No preparatory courses			2% [212]	. [0]

Sources: panel DEPP, TREE, YITS.

The second pathway groups together the 22% of youths with vocational and technical baccalaureates who continue onto tertiary studies for France (22% for French natives but 31% for youths of North African background). In contrast, the percentages of students accessing higher education with a vocational baccalaureate appear relatively lower in Switzerland than in the French case. Only 13% of native Swiss and 11% of Ex-Yugoslav and Turkish students follow this path. Comparably striking is the finding that the Swiss vocational baccalaureate does not allow for the immigrant group to partly compensate their exclusion from the academic baccalaureate track, as is the case in France. In Canada 13% of all students took a college/work preparation course before having enrolled in higher education. This pathway is much more important for the majority students (14%) than for the immigrant students (3%). Indeed, in contrast to France and Switzerland, immigrant students do as good as Canadian students to access higher education through university preparatory courses, and there is no therefore no need for compensation through the college/work preparatory courses. However, the Canadian students manage to improve their tertiary education attainment through their more frequent use of the college/work preparatory track.

The third pathway covers the 19% of youths who do not enrol in tertiary studies after their baccalaureate in France (19% for French natives and 22% for North African youths). In Switzerland, the share of students not using their baccalaureate diploma to access higher education is at a comparable level. Of both the native Swiss and immigrant students, 19% obtain a baccalaureate diploma without using it to access higher education. In Canada, this pathway covers the 24% of students who took any kind of preparatory course but did not enrol in higher education. Whereas there are no social disparities with regard to the third pathway in Switzerland and France, immigrant students do more often (36%) abstain from accessing higher education despite having enrolled in a preparatory course to access higher education compared with the majority students (23%).

In France, the fourth and last pathway includes the 21% of the youths who are VET graduates without vocational baccalaureate (21% for French natives and 27% for North African youths). The share of students obtaining a none-baccalaureate upper-secondary VET diploma in Switzerland is relatively higher compared to France, especially with regard to the immigrant group (32% of the natives vs. 43% of the immigrants). On the one hand, this reflects the relative popularity and prestige attached to VET programmes in the Swiss educational landscape. On the other hand, immigrant students with upper secondary certificates seem to compensate through VET their exclusion from the academic track to higher education. In Canada, the fourth pathway grouping those who do not take any preparation course and do not follow any higher education is negligible. Their proportion is 2% for youth from native Canadian parents and almost null for the immigrants.

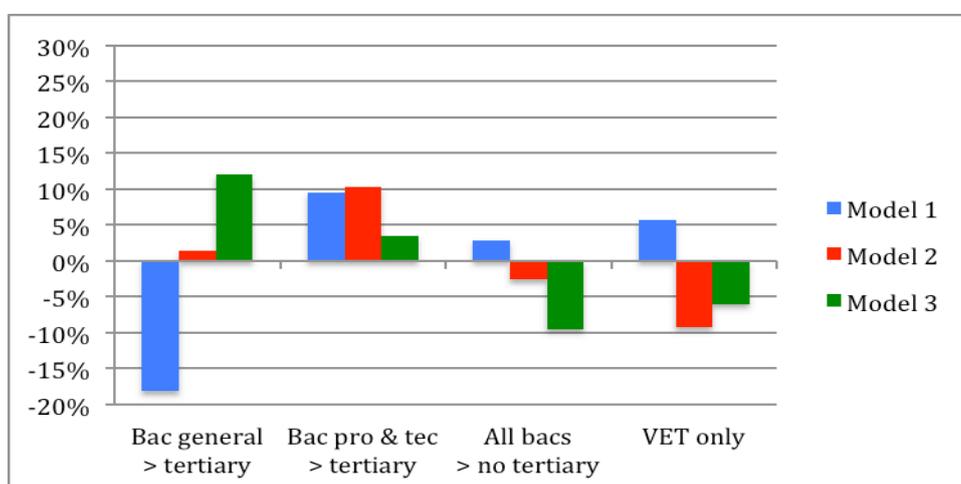
3. Explaining pathways to higher education

To analyse if there remains a residual effect of country of origin with regard to tertiary education access once we control for educational factors, family (educational and economic) background, gender and students' aspirations, we applied three multinomial logistic regression models to predict the different pathways among upper-secondary graduates for each country. Model 1 takes into account the country of origin only and, hence, giving equivalent results as the above descriptive analysis of the distribution of non-immigrant and immigrant students among pathways; in model 2 we introduce the schooling variables; model 3 finally adds the social characteristics, gender and aspirations. For each country, figure 2 to 4 show for each model the differential marginal effects between non-immigrant and immigrant groups of being in a respective pathway.

We start comparing students who access tertiary education with a general (FR) or academic (CH) baccalaureate, or through a university preparatory course (CA) (see pathways 1 in figures 2 to 4): Whereas, in France, the gap of being in this pathway amounts to 18% to the disadvantage of immigrant students (model 1), this difference dissolves completely once lower secondary school characteristics are accounted for (model 2). When we additionally control for gender, social background, and aspirations (model 3), immigrant students are even more often (+12%) in pathway 1 than non-immigrants. Switzerland shows a quite similar but somewhat less pronounced pattern: in model 1, immigrant students find themselves 10% behind the non-immigrant peers, in model 2 (controlling for school factors), the former are almost at level with the latter, and in model 3 immigrant students do 11% better than their Swiss peers. In contrast, the pattern looks very different in Canada: While there are hardly any disparities between immigrants and non-immigrants without controls (immigrants do 3% worse than Canadians), the disadvantage of the immigrants increases considerably once we control for school achievement (20% difference). This gap reduces to some degrees when gender, family background and aspirations are controlled for (14% difference).

Figure 2

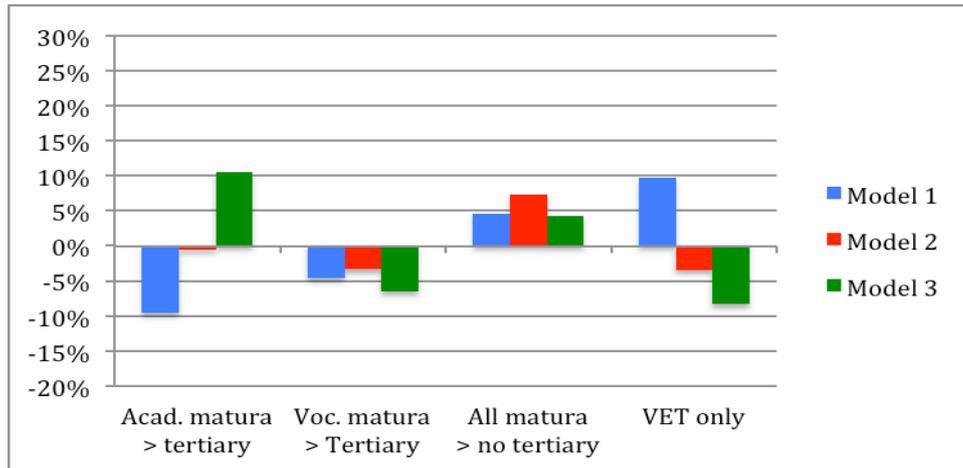
MARGINAL EFFECTS OF IMMIGRANT BACKGROUND ON ACCESS TO PATHWAYS FOR FRANCE



Source: panel d'élèves du second degré, DEPP 1995-2011.

Figure 3

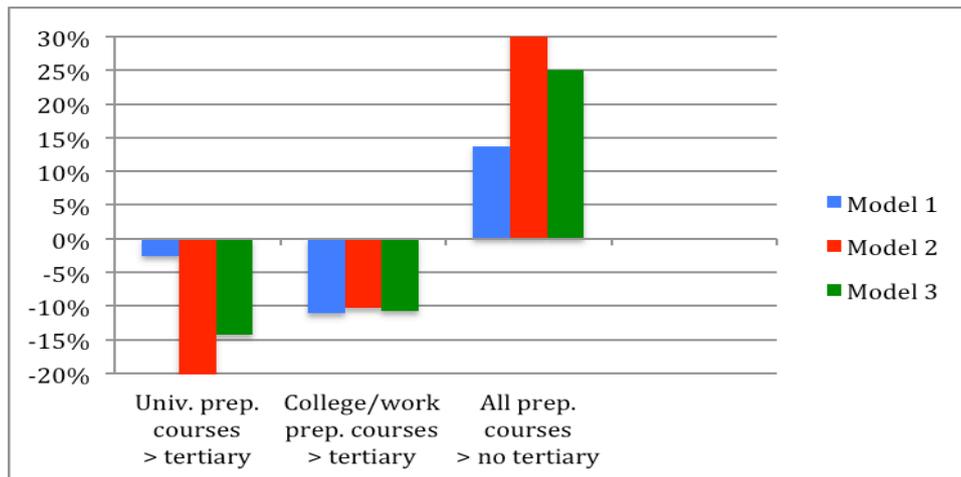
MARGINAL EFFECTS OF IMMIGRANT BACKGROUND ON ACCESS TO PATHWAYS FOR SWITZERLAND



Source: TREE (Transition from Education to Employment) 2000-2010.

Figure 4

MARGINAL EFFECTS OF IMMIGRANT BACKGROUND ON ACCESS TO PATHWAYS FOR CANADA



Source: YITS (Youth in transition survey) 2000-2008 of Statistics Canada.

The gaps between groups to be a student who accesses tertiary education via vocational routes (pathway 2) do hardly change once we control for educational characteristics in all three countries. In Canada, immigrant students are 11% to 10% less often in this pathway compared with non-immigrant students, and the gap does not change in model 3. In Switzerland, immigrants are likewise to be less often on the vocational pathway to HE, the gap is however less pronounced. In model 3, the gap between the two groups amounts to 6%. By comparison, the pattern looks different in France, where immigrant students can be found 10% more often in pathway 2 than their French peers. However, once family background, gender and aspirations are controlled for, immigrant students decrease their advance from 10% to 3%.

A comparison across models of those with any type of baccalaureate, who do not enrol into any tertiary institution (pathway 3), shows a linked pattern with pathway 1 for France and Canada, but not for Switzerland. Once school characteristics, aspirations and other variables are controlled for, immigrant students in France are less often allocated to non-tertiary pathway 3 than their non-immigrant peers. In Switzerland, immigrant students' representation in pathway 3 remains a few percentages over the natives' presence in the same pathway across all three models. In Canada, we find again a surprising pattern, when we control for school variables. With equal school characteristics, immigrant students are considerably overrepresented in pathway 3 compared to their Canadian peers (difference of 31% in model 2, and still

25% in model 3). This category includes probably students who did not succeed their preparatory courses or obtained low scores and were not eligible to any higher education. Despite there is no tracking in secondary education, college and university entry is selective on basis of academic criterions including performances in preparatory courses. This criterion is determinant. In this perspective a number of fields of study like applied sciences, medicine or law are highly selective. Previous studies indicate Caribbean and Latin American immigrants perform less well than native Canadian, which they probably also do so in the preparatory courses.

Finally, the figures for all other upper-secondary diploma holders not eligible for higher education (pathway 4, not available for Canada) in France and Switzerland confirm the decisive meaning of school career characteristics to understand the students' representations in the different pathways. In both countries, immigrant students reverse their formerly (model 1) advance in the 'traditional' VET-pathway, once school variables and the remaining control variables are controlled for. Swiss and French students are now more often found in this 'unsuccessful' pathway than their immigrant peers.

4. Conclusion

Our analysis shows that as far as vocational routes to higher education are concerned, vulnerable immigrant students seem to benefit from professional and technical baccalaureate programs to compensate for their underrepresentation among academic baccalaureate holders in France. This said, the situation is variable among the three countries. In the Swiss case, such a compensation function of the vocational baccalaureate is not apparent from our data. This might be due to the difficulties of the particular immigrant groups we studied to get hired by employers for more demanding apprenticeships, which is a prerequisite to enrol in a vocational baccalaureate program in Switzerland. Their frequent relegation to bridge-year courses, where students often accept to decrease ("cool down") their occupational aspirations to a level where a vocational baccalaureate is not anymore an option, may be provoked by employer discrimination. For Canada, students from Latino and Caribbean backgrounds are less likely than the majority native Canadians to enrol in tertiary education, mainly because they do not make use of college/work preparatory courses to access higher education. This is not due to parental socioeconomic status and secondary school background variables because the difference remains significant when social background and education and variables relative to school performance are controlled for. Our results corroborate prior research conclusions (Finnie & Mueller, 2008; Thiessen, 2009). Indeed, even if the majority of Latino and Caribbean youth access higher education, over a third of these youths appear to have their aspirations cooled down, as in Switzerland, towards the more labour market oriented pathways.

In the French case, the North African youths are no longer less likely to access tertiary studies via a *général baccalauréat* once earlier school performance and career variables on lower secondary level are taken into account. The same holds true for Ex-Yugoslav and Turkish students in the Swiss case, once we additionally control for their socio-economic background, the cultural capital of their parents, as well as for their aspirations. Our results confirm recent findings for both France and Switzerland. In France, immigrant children are more likely to obtain the *baccalauréat* than the native French (Vanholfelen, 2013), when educational characteristics are taken into account. The higher probability of obtaining a *baccalauréat* for immigrant youths illustrates a higher level of ambition and a strong desire for social mobility (Brinbaum & Kieffer, 2009; Caille & Lemaire, 2009; Griga, Hadjar & Becker, 2013). Picot (2012) in turn concludes for Switzerland, that the post-secondary attendance gap in favour of non-immigrant students is due almost entirely to poorer secondary school performance among immigrant students (as measured by the PISA reading scores). Once secondary school tracking is considered, it is strongly associated with a significant part of the gap as well.

This down-streaming of educational aspirations towards second-tier educational pathways (Arum, Gamoran & Shavit, 2007; Crul *et al.*, 2012) seems more the case in Switzerland and Canada compared to France, once the socioeconomic background and educational performance in secondary school is controlled for. Hence, more recently introduced vocationalised pathways enable only limited educational success for first and second generation immigrants in Switzerland and Canada. In contrast, the democratisation of the French educational system, including the development of the vocational

baccalauréat, has enabled more immigrant youths to access higher education, albeit unwillingly for them, via the non-selective university sector. When it comes to Canada, our results show that the academic courses to higher education are more helpful for immigrant students to access higher education than the 'vocational' courses, despite their relatively weaker school performance. This points to effective integrative educational policies for some of the immigrant students in the case of Canada. Future comparative research should look at the inequalities that first and second immigrant youths face within higher education, with a shift from quantitative to qualitative inequalities (Arum, Gamoran & Shavit, 2007; Duru-Bellat, Kieffer & Reimer, 2008; Kamanzi & Murdoch, 2011).

References

Abada T., Hou F. & Ram B. (2009), « Ethnic Differences in Educational Attainment among the Children of Canadian Immigrants », *Canadian Journal of Sociology*, 34, 1, p. 1-28.

Arum R., Gamoran A. & Shavit, Y. (2007), « More Inclusion Than Diversion: Expansion, Differentiation, and Market Structure in Higher Education », in Y. Shavit, R. Arum & A. Gamoran (Eds.), *Stratification in Higher Education: A Comparative Study, Studies in social inequality*, Stanford, Stanford University Press, p. 1-35.

Anisef P. S., Brown R. & Sweet R. (2011), « Post-secondary Pathway Choices of Immigrant and Native-born Youth in Toronto », *Canadian Issues*, Winter, 42-48.

Boyd M. (2002), « Educational offspring: success or segmented assimilation? », *International Immigration Review*, 36, 4, p. 1036-1060.

Brinbaum Y. & Guégnard C. (2012), « Parcours de formation et d'insertion des jeunes issus de l'immigration au prisme de l'orientation », *Formation Emploi*, 118, p. 61-82.

Brinbaum Y. & Kieffer A. (2009), « Trajectories of Immigrants' Children in Secondary Education in France: Differentiation and Polarization », *Population-E*, 64, 3, p. 507-554.

Caille J.-P. & Lemaire, S. (2009), « Les bacheliers « de première génération » : des trajectoires scolaires et des parcours dans l'enseignement supérieur « bridés » par de moindres ambitions ? », *France, portrait social - Édition 2009*, Paris, Insee.

Cortesi S. & Imdorf C. (2013), « Le certificat fédéral de capacité en Suisse. Significations sociales d'un diplôme hétérogène », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, in print.

Crul M.R.J., Schnell Ph., Herzog-Punzenberger B., Aparicio Gómez R., Wilmes M. & Slootman M. (2012), « School careers of second-generation youth in Europe: Which education systems provide the best chances for success? », in M.R.J. Crul, J. Schneider & F. Lelie (Eds.), *The European Second Generation Compared. Does the Integration Context Matter?*, Amsterdam, Amsterdam University Press, p. 99-165.

Duru-Bellat M., Kieffer A. & Reimer, D. (2008), « Patterns of Social Inequalities in Access to Higher Education in France and Germany », *International Journal of Comparative Sociology*, 49, p. 347-368.

Fibbi R., Lerch M. & Wanner, P. (2006), « Unemployment and Discrimination against Youth of Immigrant Origin in Switzerland: When the Name Makes the Difference », *Journal of International Migration and Integration*, 7, 3, p. 351-366.

Finnie R. & Mueller R. E. (2008), « The backgrounds of Canadian youth and access to post-secondary education: new evidence from Youth in transition Survey », in R. Finnie, R.E. Mueller, A Sweetman, A. Usher (Eds.), *Who goes? Who stays? What Matters? Accessing and persisting in Post-Secondary Education in Canada*, Kingston: Queen's University Press, p. 81-107.

- Finnie R. & Mueller R.E. (2010), « They came, they Saw, they enrolled: access to postsecondary education by the children of Canadian immigrants », in R. Finnie, M. Frenette, R.E. Mueller, & Sweetman A. (Eds.), *Pursuing higher education in Canada. Economic, social and policy dimensions*, Montréal/Kingston, McGill-Queen's University Press, p. 191-216.
- Frickey A., Murdoch J. & Primon J.-L. (2006), « From Higher Education to Employment-inequalities between ethnic backgrounds in France », *European Education*, 37(4), p. 61-74.
- Gonon P. (2013), « Berufsmaturität als Reform – Hybris oder Erfolgsstory? », in M. Maurer, P. Gonon (eds.), *Herausforderungen für die Berufsbildung in der Schweiz*, Bern, Hep-Verlag, p. 119-146.
- Griga D., Hadjar A., & Becker R. (2013), « Bildungsungleichheiten beim Hochschulzugang nach Geschlecht und Migrationshintergrund: Befunde aus der Schweiz und aus Frankreich », in A. Hadjar & S. Hupka-Brunner (Eds.), *Geschlecht, Migrationshintergrund und Bildungserfolg*, Weinheim, Beltz Juventa Verlag, p. 270-293.
- Hupka S. & Stalder B. (2011), « Jeunes migrantes et migrants à la charnière du secondaire I et du secondaire II », in M. Bergman, S. Hupka-Brunner, A. Keller, T. Meyer & B. Stalder (Eds.), *Transitionen im Jugendalter: Ergebnisse der Schweizer Längsschnittstudie*, TREE, Zürich, Seismo, p. 183-200.
- Imdorf C. (2010), « Die Diskriminierung "ausländischer" Jugendlicher bei der Lehrlingsauswahl », in U. Hormel & A. Scherr (Eds.), *Diskriminierung. Grundlagen und Forschungsergebnisse*, Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften, p. 197-219.
- Kamanzi C. & Murdoch J. (2011), « L'accès à un diplôme universitaire chez les immigrants », in F. Kanouté & G. Lafortune (Eds.), *Familles québécoises d'origine immigrante: Les dynamiques de l'établissement*, Montréal, Presses de l'université de Montréal, p. 145-158.
- Mc Andrew M., Ledent J. & Pinsonneault, G. (2012), « Le cheminement et le choix linguistique, au cégep et à l'université, des élèves du secondaire français issus de l'immigration, cohortes 1998-1999 et 1999-2000 », *Rapport de recherche inédit*, Montréal, Chaire de recherche du Canada sur l'éducation et les rapports ethniques, université de Montréal.
- Picot G. (2012), « Immigrant Status and Secondary School Performance as Determinants of Post-Secondary Participation: A Comparison of Canada and Switzerland », *OECD Education Working Papers 77*, Paris, OECD Publishing.
- Schmid E. & Gonon P. (2011), « Übergang in eine Tertiärausbildung nach einer Berufsausbildung in der Schweiz », *bwp@Spezial*, 5, HT 2011, p. 1-17.
- SERI, State Secretariat for Education, Research and Innovation (2013), « Vocational and Professional Education and Training in Switzerland 2013 », *Facts and Figures*, Bern, SERI.
- SKBF (Ed.) (2011), *Swiss Education Report 2010*, Aarau, Swiss Coordination Centre for Research in Education.
- Thiessen V. (2009), « The Pursuit of Postsecondary Education: A Comparison of First Nations, African, Asian, and European Canadian Youth », *Canadian Review of Sociology*, 46, 1, p. 5-37.
- Vanholfelen A. (2013), « Les bacheliers du panel 1995: évolution et analyse des parcours », *Note d'information. 10.13*, Paris, Direction de l'évaluation et de la prospective, ministère de l'Éducation nationale.

Quels emplois pour quels diplômés chez les immigré-e-s en France ?

Alina Toader*

1. Introduction

Depuis une vingtaine d'années, de plus en plus de recherches quantitatives se sont intéressées à la participation économique des immigrés¹ en France, en lien avec la question de leur intégration dans la société française ou plus récemment sous l'angle des inégalités et discriminations vécues par ces individus. Ces travaux ont mis en évidence des différences de participation au marché du travail français entre les immigrés et autres catégories de population, d'une part (Borrel, Boëldieu, 2001 ; Dayan, Echardour et Glaude, 1996 ; Houseaux, Tavan, 2005 ; Léger, 2004 ; Meurs, Pailhé, Simon, 2006 ; Perrin-Haynes 2008 ; Safi, 2006 ; Tavan, 2006, 2005 ; Thave, 2000) ; ou bien à l'intérieur de la population immigrée, d'autre part (Algava, Bèque, 2008 ; Condon, 2000 ; Fougère, Safi, 2005 ; Mikol, Tavan, 2006). Ces différences concernent à la fois le statut d'activité et les caractéristiques des emplois occupés : le taux d'activité et de chômage, les catégories socioprofessionnelles, les secteurs d'activité, le type de contrats sont, du moins en moyenne, moins favorables aux immigrés. Pour rendre compte de la grande hétérogénéité qui caractérise la population immigrée à ces égards, les facteurs le plus fréquemment mis en avant sont le sexe, le pays de naissance, l'âge à l'arrivée en France et le niveau d'études atteint. Sans aucunement mésestimer l'apport considérable de ces travaux, force est de constater qu'ils se heurtent souvent à des difficultés d'expliquer les constats faits, limite qui découle principalement de la nature des données mobilisées. Ainsi, par exemple, lorsque le taux d'activité des femmes immigrées augmente d'une année d'observation à l'autre (Borrel, Boëldieu, 2001), dans quelle mesure est-ce dû à une modification des comportements d'activité des mêmes personnes ou à la recomposition de la population active immigrée, conditionnées à leur tour par des facteurs individuels et contextuels ? De plus, les constats faits ont-ils un caractère durable ou transitoire ?

Pour répondre à de telles questions, il devient indispensable d'adopter une approche longitudinale, de suivre dans le temps les mêmes individus. C'est précisément ce que la présente contribution propose, à l'égard d'une question qui combine les deux dimensions mises en avant par les XXI^{es} Journées du Longitudinal : la réussite scolaire et la réussite professionnelle. Plus précisément, nous proposons d'abord de prendre comme critère de définition de la réussite scolaire les « qualifications à valider », dans le sens des possibilités de faire valoir les diplômes obtenus par les immigré-e-s en France, et aussi à l'étranger, sur le marché du travail français. Secondairement, au niveau professionnel, nous retenons comme critère de définition de la réussite « la stabilisation dans l'emploi », voire les « opportunités de promotion » connues par les immigré-e-s en France, en prenant en compte la profession exercée à plusieurs moments du parcours professionnel. La question que l'on se pose, celle de la concordance/discordance entre le diplôme le plus élevé obtenu et l'emploi occupé à différents moments représente un enjeu important tout d'abord pour la raison suivante : lorsque les personnes diplômées se tournent vers des emplois moins qualifiés, cela accroît les difficultés d'accès à l'emploi des moins diplômés (Forgeot, Gautié, 1997, p. 54). Ceci peut expliquer en partie certaines différences de positionnement sur le marché du travail français entre les immigré-e-s et les non-immigré-e-s, voire une perte de capital humain (« *brain waste* ») observée lors de la migration internationale en particulier chez les migrants hautement qualifiés (Özden, 2006). Plus généralement, ce croisement entre le niveau d'études atteint et la profession exercée à différents points du parcours professionnel est intéressant à analyser dans un contexte où le niveau d'études des générations plus récentes n'a pas cessé d'augmenter, en France comme dans de nombreux autres pays, alors que les difficultés d'accès et de maintien en emploi se sont accrues pour ces mêmes générations.

* Laboratoire d'études transnationales, université de Neuchâtel, Suisse, alina.toader@unine.ch.

¹ Nous utilisons le terme d'immigré selon la définition habituelle : est immigré en France toute personne née étrangère à l'étranger et résidant en France (depuis au moins une année).

Aussi, nous analyserons en détail les correspondances qui existent entre le diplôme le plus élevé obtenu par les immigré-e-s et la catégorie socioprofessionnelle des emplois occupés à différents moments : avant la migration en France, lors du premier emploi en France, et lors du dernier emploi ou celui au moment de l'enquête. La prise en compte de ces trois points du parcours professionnel permet d'abord de saisir la situation d'avant l'arrivée en France des migrants ayant fini leurs études à l'étranger. Elle permet ensuite d'observer leur insertion sur le marché du travail français en comparaison avec celle des immigré-e-s et non-immigré-e-s ayant terminé leurs études en France. Le troisième moment d'observation sert à rendre compte de l'évolution de ces correspondances en termes d'éventuelles « promotions » que ces personnes ont pu connaître. Notre hypothèse consiste à dire que lors du premier emploi en France, une « réussite scolaire » (au sens de l'obtention d'un certain diplôme) ne va pas forcément de pair chez les immigré-e-s avec une « réussite professionnelle » (dans le sens d'une insertion au niveau de qualification donné par le diplôme). Ceci serait un « coût professionnel » de la migration (voir aussi Raijman et Moshe, 1995) et est à relier à la non-reconnaissance d'une partie des diplômes acquis à l'étranger ou à la difficile transférabilité d'un pays à l'autre d'une partie du capital humain (voir aussi Friedberg, 2000). Cela s'explique aussi par l'état du marché du travail français et les restrictions imposées aux immigré-e-s sur ce marché formel (voir par exemple GED, 2000). La question est de savoir combien et qui parmi les migrants présentent ce handicap initial, et comment celui-ci est rattrapé par la suite.

2. Données et méthodologie

2.1. L'enquête Trajectoires et origines (INED-INSEE, 2008)

Les données mobilisées pour aborder ces aspects proviennent de l'enquête Trajectoires et origines (TeO), réalisée par l'INED et l'INSEE entre septembre 2008 et février 2009. Cette enquête « *cherche à appréhender dans quelle mesure les origines migratoires (géographiques ou nationales) sont susceptibles de modifier les conditions et chances d'accès aux biens, services et droits qui fixent la place de chacun dans la société : logement, éducation, emploi et promotion, services publics et prestations sociales, santé, relations sociales, nationalité et citoyenneté...* » (Beauchemin, Hamel et Simon, 2010, p. 5). Cette enquête a été menée en France métropolitaine auprès d'un échantillon de plus de 21 700 individus. Cinq sous-populations ont été distinguées : des immigrés et des personnes natives d'un département d'Outre-Mer (DOM), nés entre 1948 et 1990 ; des descendants d'au moins un parent immigré et des descendants d'au moins un parent né dans un DOM, nés entre 1958 et 1990 ; et d'autres personnes, n'appartenant à aucun des groupes mentionnés et qui constituent le groupe « témoin », nées entre 1948 et 1990. D'un total de 21 761 individus enquêtés, 8 259 personnes sont des immigré-e-s, né-e-s de 1948 à 1990, toutes origines confondues. De cet échantillon total d'immigrés, puis également de celui des autres individus enquêtés qui sert de catégorie de référence, nous restreignons notre analyse aux seules personnes ayant terminé leurs études au moment de l'enquête, à savoir un total de 7 326 immigré-e-s et 10 640 non-immigré-e-s (toutes les autres catégories de l'enquête confondues).

2.2. Mesures et méthodes

La méthodologie utilisée consiste d'abord en des tables de correspondances qui croisent le diplôme le plus élevé et la catégorie socioprofessionnelle à trois moments du parcours professionnel : avant l'installation en France pour les immigrés ayant fini leurs études avant cette migration ; au premier emploi d'au moins une année et lors du dernier emploi/de l'emploi actuel à la fois pour les immigrés et les non-immigrés qui ont terminé leurs études à l'étranger ou en France. Cette mise en correspondance sert à observer dans quelle mesure les immigré-e-s sont surdiplômés ou sous-diplômés par rapport aux emplois occupés à différents moments de leurs parcours professionnels. Le schéma retenu (tableau 1) est très similaire à celui proposé par Forgeot et Gautié (1997, p. 55), à la seule différence que nos données ne permettent pas de distinguer entre le 2^e et 3^e cycle universitaire, au dernier s'ajoutant dans l'étude mentionnée les grandes écoles également. Bien que ce schéma ne permette pas de descendre à un niveau d'analyse très fin, il devrait néanmoins suffire à pointer les grandes tendances pour chaque catégorie socioprofessionnelle, même si à l'intérieur de toute catégorie des évolutions sensibles aient pu avoir lieu d'une génération à l'autre que nous ne prenons pas explicitement en compte à ce stade de l'analyse.

Tableau 1
TABLE DE CORRESPONDANCES DIPLÔME - CATÉGORIE SOCIOPROFESSIONNELLE

Catégorie socioprofessionnelle	Diplôme le plus élevé							
	aucun	CEP	BEPC	CAP, BEP	BAC pro	BAC gén	BAC + 2	> BAC + 2
Ouvriers non qualifiés								
Employés non qualifiés								surdiplômés
Ouvriers qualifiés								
Employés qualifiés								
Techniciens et contremaîtres								
Professions intermédiaires								
Cadres supérieures								
Artisans et commerçants								
Agriculteurs								

Des régressions logistiques permettront ensuite d'introduire d'autres caractéristiques individuelles et contextuelles quant à la propension d'être surdiplômé-e par rapport aux emplois occupés à ces trois moments de la trajectoire professionnelle.

3. Résultats

3.1. Correspondances entre le diplôme le plus élevé et la profession d'avant la migration

Pour les immigré-e-s qui ont fini les études avant de s'installer en France et donc à l'étranger, il convient de présenter le croisement entre le diplôme le plus élevé obtenu et la catégorie socioprofessionnelle d'avant la migration. Bien que ceci soit relatif à d'autres pays où le niveau de formation requis pour exercer certains emplois peut ne pas être le même qu'en France, cette mise en correspondance permettrait néanmoins de connaître la situation de départ de ces migrant-e-s. On peut ainsi remarquer dans le tableau 2 que, toutes origines confondues, à la fois les hommes et les femmes sont assez souvent surdiplômé-e-s, notamment les employé-e-s non qualifié-e-s, puis les technicien-ne-s et les employé-e-s qualifié-e-s. En même temps, les hommes sont aussi en proportion non-négligeable (au moins un cinquième à chaque fois) sous-diplômés par rapport aux emplois occupés, cette situation concernant moins les femmes. Les femmes sont quant à elles quasiment toujours en plus grande proportion surdiplômées et plus rarement sous-diplômées que les hommes, ceci quelle que soit la catégorie socioprofessionnelle de l'emploi occupé avant l'arrivée en France.

Ces proportions de surdiplômé-e-s et sous-diplômé-e-s peuvent se comprendre par le fait que les mêmes concordances ne s'appliquent pas de la même manière à l'étranger, que les mêmes diplômes qu'en France ne soient pas exigés pour exercer certaines professions, mais elles correspondent aussi à des situations réelles de surqualification ou de sous-qualification.

Tableau 2
CORRESPONDANCES ENTRE LE DIPLÔME LE PLUS ÉLEVÉ
ET LA CATÉGORIE SOCIOPROFESSIONNELLE D'AVANT L'ARRIVÉE EN FRANCE (%)

Catégorie socioprofessionnelle avant l'arrivée en France	Correspondances avec le diplôme le plus élevé				
	Surdiplômés	Sous-diplômés	Niveau adéquat	Total	N
HOMMES IMMIGRES ayant terminé les études avant la migration					
Ouvriers non qualifiés	22,0		78,1	100,0	296
Employés non qualifiés	36,3		63,8	100,0	80
Ouvriers qualifiés	16,1		83,9	100,0	342
Employés qualifiés	23,0	21,0	56,0	100,0	100
Techniciens et contremaîtres	25,4	33,8	40,9	100,0	71
Professions intermédiaires		31,8	68,2	100,0	129
Cadres supérieurs		31,2	68,9	100,0	138
FEMMES IMMIGREES ayant terminé leurs études avant la migration					
Ouvrières non qualifiées	11,2		88,8	100,0	143
Employées non qualifiées	43,8		56,2	100,0	265
Ouvrières qualifiées	18,3		81,7	100,0	82
Employées qualifiées	27,2	11,4	61,4	100,0	246
Techniciennes et contremaîtres	38,1	14,3	47,6	100,0	21
Professions intermédiaires		19,0	81,0	100,0	247
Cadres supérieures		19,2	80,8	100,0	156
Champ : immigrés en emploi avant la migration en France, ayant fini les études à l'étranger.					
Source : enquête Trajectoires et origines (INED-INSEE, 2008).					

3.2. Correspondances entre le diplôme le plus élevé et la première profession en France

Une fois en France, lorsque ces immigré-e-s qui avaient fini leurs études à l'étranger trouvent un premier emploi d'au moins une année, la proportion des surdiplômé-e-s et sous-diplômé-e-s connaît des modifications notables (tableau 3). Par rapport à ce qui était observé avant la migration, la part des surdiplômé-e-s s'accroît surtout pour les hommes employés non qualifiés et les femmes ouvrières non qualifiées, alors qu'elle diminue notamment pour les hommes employés qualifiés et les femmes employées non qualifiées. Parallèlement, la part des sous-diplômées augmente surtout chez les employés qualifiés hommes et femmes, mais diminue chez les professions intermédiaires pour les deux sexes et aussi chez les hommes cadres. Pour les femmes, cela est d'autant plus notable qu'il s'agit uniquement de celles qui ont obtenu un emploi d'au moins une année en France, leur effectif se réduisant d'un tiers en comparaison avec le nombre de celles qui exerçaient une profession avant la migration (900 contre 1 342). Ceci pourrait tenir à un ajustement plus adéquat entre le niveau d'études et les emplois occupés en France.

Néanmoins, les immigré-e-s ayant terminé les études avant la migration connaissent lors du premier emploi en France beaucoup moins la situation d'être surdiplômé-e-s que les immigré-e-s qui ont terminé leurs études en France. Ces derniers sont pour pratiquement chaque catégorie socioprofessionnelle, à l'exception des ouvriers et ouvrières qualifiées, beaucoup plus souvent surdiplômé-e-s, à la fois chez les hommes et chez les femmes. À l'inverse, ils sont aussi en moindre proportion sous-diplômé-e-s, ceci pour quasiment chaque catégorie professionnelle. Cette moindre proportion de surdiplômés lors du premier emploi en France chez les migrants ayant fini leurs études à l'étranger peut tenir en partie à l'expérience professionnelle d'avant la migration qui a pu être valorisée sur le marché du travail français évitant ainsi davantage ce type de déclassement.

D'autre part, en comparant cette insertion sur le marché du travail français des immigré-e-s ayant fini leurs études en France aux non-immigré-e-s, on peut constater que parmi ces immigrés les hommes sont quasiment en même proportion surdiplômés pour les catégories des ouvriers et employés non qualifiés, mais cette part est deux fois supérieure lorsqu'il s'agit des employées qualifiées et techniciens. Cette différence est d'autant plus remarquable que la part des sous-diplômés est bien moindre pour ces immigrés quasiment à chaque fois, à la seule exception des techniciens. Chez les femmes, les immigrées ayant fini leurs études en France sont en comparaison avec leurs homologues non-immigrées moins fréquemment surdiplômées lorsqu'elles travaillent en tant qu'ouvrières et surtout employées qualifiées, pour les autres catégories socioprofessionnelles elles sont au contraire plus fréquemment surdiplômées.

De plus, elles sont plus souvent sous-diplômées pour toutes les catégories concernées, à la seule exception des cadres supérieures. Globalement, le fait que les non-immigré-e-s et encore plus les immigré-e-s ayant fini leurs études en France, sont la plupart des fois en plus grande proportion surdiplômé-e-s et en moindre proportion sous-diplômé-e-s que les immigré-e-s ayant terminé leurs études à l'étranger, peut expliquer certaines difficultés de ces derniers à trouver un emploi en France, surtout les femmes.

Tableau 3

**CORRESPONDANCES ENTRE LE DIPLÔME LE PLUS ÉLEVÉ
ET LA CATÉGORIE SOCIOPROFESSIONNELLE DU PREMIER EMPLOI EN FRANCE (%)**

Catégorie socioprofessionnelle du 1 ^{er} emploi en France	Correspondances avec le diplôme le plus élevé				
	Surdiplômés	Sous-diplômés	Niveau adéquat	Total	N
HOMMES IMMIGRES ayant terminé les études avant la migration					
Ouvriers non qualifiés	26,0		74,0	100,0	531
Employés non qualifiés	47,3		52,7	100,0	110
Ouvriers qualifiés	19,5		80,5	100,0	343
Employés qualifiés	10,5	26,3	63,2	100,0	57
Techniciens et contremaîtres	17,4	34,8	47,8	100,0	23
Professions intermédiaires		21,7	78,3	100,0	46
Cadres supérieurs		18,8	81,3	100,0	48
FEMMES IMMIGREES ayant terminé leurs études avant la migration					
Ouvrières non qualifiées	21,2		78,8	100,0	165
Employées non qualifiées	34,7		65,3	100,0	435
Ouvrières qualifiées	17,6		82,4	100,0	68
Employées qualifiées	21,6	23,4	55,0	100,0	111
Techniciennes et contremaîtres	33,3	22,2	44,5	100,0	9
Professions intermédiaires		12,0	88,0	100,0	50
Cadres supérieures		19,6	80,4	100,0	46
HOMMES IMMIGRES ayant terminé leurs études en France					
Ouvriers non qualifiés	53,7		46,3	100,0	298
Employés non qualifiés	72,2		27,8	100,0	97
Ouvriers qualifiés	11,4		88,6	100,0	272
Employés qualifiés	65,2	5,4	29,3	100,0	92
Techniciens et contremaîtres	31,1	29,7	39,2	100,0	74
Professions intermédiaires		9,0	91,0	100,0	78
Cadres supérieurs		9,1	90,9	100,0	121
FEMMES IMMIGREES ayant terminé leurs études en France					
Ouvrières non qualifiées	45,5		54,6	100,0	99
Employées non qualifiées	58,8		41,2	100,0	250
Ouvrières qualifiées	14,7		85,3	100,0	68
Employées qualifiées	32,0	13,1	55,0	100,0	222
Techniciennes et contremaîtres	22,7	27,3	50,0	100,0	22
Professions intermédiaires		13,8	86,2	100,0	116
Cadres supérieures		8,6	91,4	100,0	58
HOMMES NON IMMIGRES ayant terminé leurs études en France					
Ouvriers non qualifiés	55,7		44,3	100,0	741
Employés non qualifiés	75,8		24,2	100,0	277
Ouvriers qualifiés	9,2		90,8	100,0	828
Employés qualifiés	29,8	10,1	60,1	100,0	248
Techniciens et contremaîtres	14,5	22,6	62,9	100,0	248
Professions intermédiaires		21,0	79,0	100,0	286
Cadres supérieurs		14,4	85,6	100,0	222
FEMMES NON IMMIGREES ayant terminé leurs études en France					
Ouvrières non qualifiées	51,5		48,5	100,0	262
Employées non qualifiées	72,6		27,4	100,0	848
Ouvrières qualifiées	5,2		94,8	100,0	116
Employées qualifiées	27,5	7,7	64,8	100,0	956
Techniciennes et contremaîtres	30,0	23,3	46,7	100,0	60
Professions intermédiaires		11,9	88,1	100,0	480
Cadres supérieures		12,9	87,1	100,0	186

Champ : personnes ayant eu un premier emploi d'au moins une année en France, ayant fini les études jusqu'au moment de l'enquête à l'étranger ou en France.

Source : enquête Trajectoires et origines (INED-INSEE, 2008).

3.3. Correspondances entre le diplôme le plus élevé et la dernière profession en France

Enfin, lors de la dernière profession exercée en France ou de la profession au moment de l'enquête (tableau 4), les immigrés hommes ayant fini les études à l'étranger voient la part de ceux surdiplômés augmenter chez les ouvriers et les employés qualifiés, parallèlement à la part des sous-diplômés qui s'accroît pour toutes les catégories socioprofessionnelles concernées. Chez les femmes aussi, le pourcentage des surdiplômées s'accroît légèrement chez les ouvrières qualifiées ou non qualifiées, alors que la part des sous-diplômées augmente pour toutes les catégories socioprofessionnelles concernées. Ceci peut être dû au fait que seul le premier emploi d'au moins un an ait été renseigné au niveau de la première profession, les autres personnes en emploi au moment de l'enquête ou par le passé pouvant ainsi avoir (eu) des emplois de plus courte durée et qui correspondent globalement moins au niveau d'études atteint.

Chez les immigré-e-s ayant fini leur études en France, le constat est plus mitigé. Chez les hommes, la part des surdiplômés augmente dans le cas des ouvriers non qualifiés, reste quasiment pareille pour les employés non qualifiés et les ouvriers qualifiés, alors qu'elle diminue pour les employés qualifiés et les techniciens. Chez les femmes, le pourcentage de surdiplômées reste quasiment le même que lors du premier emploi d'au moins une année pour pratiquement toutes les catégories socioprofessionnelles, à l'exception des employées qualifiées. En même temps, la part des sous-diplômé-e-s augmente et pour les hommes et les femmes, ceci quasiment pour chaque catégorie socioprofessionnelle.

Enfin, chez les non-immigré-e-s, la part des surdiplômé-e-s changent peu ou pas par rapport à ce qui était observé lors du premier emploi stable en France, une baisse plus notable s'observant chez les hommes employés qualifiés ou techniciens, et une augmentation plus importante chez les femmes ouvrières qualifiées à ce moment de leur parcours professionnel. En même temps, la part des sous-diplômé-e-s augmente légèrement pour la majorité des catégories socioprofessionnelles concernées, notamment chez les hommes techniciens et les femmes cadres supérieures. En comparaison avec les immigré-e-s ayant fini les études en France, les non-immigré-e-s sont rarement en plus grande proportion surdiplômé-e-s, mais aussi plus rarement sous-diplômé-e-s, cette dernière situation se rencontrant plus chez les hommes en professions intermédiaires et chez les femmes cadres supérieures.

3.4. Facteurs conditionnant le fait d'être surdiplômé-e par rapport aux emplois occupés

Par la suite, nous prenons en compte quelques facteurs individuels et contextuels susceptibles de conditionner le fait d'être surdiplômé-e aux trois moments du parcours professionnel observés. Les facteurs choisis sont la génération d'appartenance des personnes, leur pays de naissance et l'année de début de la trajectoire professionnelle en France, ce dernier facteur rendant compte à la fois de la situation économique lors de l'insertion sur le marché du travail français et de l'ancienneté sur ce marché. Pour distinguer les immigrés ayant fini leurs études à l'étranger de ceux qui ont terminé leurs études en France et des non-immigrés, deux autres variables explicatives sont proposées : être immigré ou non, et avoir fini ses études en France ou dans un autre pays. Enfin, pour les emplois en France, un dernier facteur a été pris en compte : la nationalité au moment de l'enquête, qu'elle soit française de naissance, par réintégration ou par acquisition, sinon étrangère. Ces facteurs ont été souvent mis en avant pour expliquer des différences de participation économique entre les immigrés et les non-immigrés, voire parmi les immigrés, raison pour laquelle nous les proposons également.

On peut ainsi remarquer (tableau 5) qu'avant la migration, il n'y a pratiquement pas de facteur significativement influent sur le fait d'être surdiplômé chez les hommes, à l'exception parfois de la période d'arrivée en France (dans la première moitié des années 1980, la probabilité d'être surqualifié est moindre qu'avant 1975, alors que c'est l'inverse pour la période 2001-2008). Pour les femmes, en revanche, beaucoup de facteurs apparaissent significatifs quant à cette propension à être surqualifiée : l'année de naissance (les générations nées de 1965 à 1974 ont plus de risques d'être surqualifiées que les générations nées avant 1955, contrairement aux générations 1980-1984) ; le pays de naissance (les femmes nées au Maghreb ont moins de chances d'être surqualifiées avant la migration que les femmes de Portugal, Espagne, Italie ; alors que les femmes nées dans tout autre pays européen ont nettement plus de

risques de connaître cette situation) ; la période d'arrivée en France (si elle est la plus récente, 2001-2008, elle augmente considérablement le fait d'être surdiplômée).

Une fois sur le marché du travail français, ces facteurs ne conditionnent pas de la même manière le fait d'être surdiplômé-e par rapport aux emplois occupés. Un effet générationnel s'observe surtout lors du premier emploi à la fois chez les hommes et les femmes (les générations plus récentes ont quasiment toutes, à l'exception des générations 1985-1990, un risque supérieur d'être surdiplômées), alors que lors du dernier emploi cet effet générationnel apparaît plus rarement (seulement pour les hommes nés dans les années 1970 et les femmes nées dans les années 1980). Concernant le pays de naissance, les femmes continuent d'avoir de plus fortes probabilités d'être surdiplômées lors du premier et dernier emploi en France lorsqu'elles sont nées dans un pays européen, alors que c'est l'inverse lorsqu'elles sont nées dans un pays du Maghreb et aussi de l'Asie. Pour les hommes, le pays de naissance apparaît significatif pour ceux nés dans l'Union européenne à 15 pour qui le risque d'être surdiplômé est moindre que pour ceux nés en France, contrairement à ceux nés dans un autre pays européen ou au dernier emploi dans un autre pays d'Afrique que le Maghreb.

Le contexte économique en début de trajectoire professionnelle en France apparaît rarement discriminant quant aux probabilités d'être surdiplômé lors du premier emploi (seulement pour les femmes lorsqu'il s'agit de la période 1990-1996), mais il l'est souvent lors du dernier emploi, à la fois pour les hommes et les femmes, avec des moindres probabilités d'être surqualifié-e lorsque la trajectoire professionnelle en France a commencé à la fin des années 1970 (qu'avant 1975) et de plus fortes probabilités à partir des années 1990, d'autant plus de 2001 à 2008. Le fait d'avoir fini ses études dans un autre pays que la France diminue le plus souvent les chances d'être surdiplômé lors du premier et dernier emploi en France, à l'exception de ce que l'on observe lors du dernier emploi chez les hommes qui présentent cette fois-ci de plus fortes probabilités d'être surqualifiés. Enfin, le fait d'avoir une nationalité étrangère diminue les probabilités des femmes d'être surdiplômées lors du premier et dernier emploi en France, alors qu'être Français-e par réintégration ou parfois par acquisition apparaît comme un facteur augmentant ces probabilités en comparaison avec les Français de naissance.

Tableau 4
CORRESPONDANCES ENTRE LE DIPLOME LE PLUS ÉLEVÉ
ET LA CATÉGORIE SOCIOPROFESSIONNELLE DU DERNIER EMPLOI EN FRANCE (%)

Catégorie socioprofessionnelle du dernier emploi en France	Correspondances avec le diplôme le plus élevé				
	Surdiplômés	Sous-diplômés	Niveau adéquat	Total	N
HOMMES IMMIGRES ayant terminé les études avant la migration					
Ouvriers non qualifiés	30,5		69,5	100,0	279
Employés non qualifiés	40,0		60,0	100,0	80
Ouvriers qualifiés	23,6		76,4	100,0	588
Employés qualifiés	20,2	33,7	46,1	100,0	89
Techniciens et contremaîtres	17,5	50,9	31,6	100,0	114
Professions intermédiaires		24,0	76,0	100,0	75
Cadres supérieurs		26,2	73,8	100,0	107
FEMMES IMMIGREES ayant terminé leurs études avant la migration					
Ouvrières non qualifiées	26,1		73,9	100,0	176
Employées non qualifiées	35,7		64,3	100,0	540
Ouvrières qualifiées	22,1		78,0	100,0	68
Employées qualifiées	18,6	31,7	49,8	100,0	199
Techniciennes et contremaîtres	23,1	61,5	15,4	100,0	13
Professions intermédiaires		21,3	78,7	100,0	108
Cadres supérieures		23,7	76,3	100,0	93
HOMMES IMMIGRES ayant terminé leurs études en France					
Ouvriers non qualifiés	63,0		37,0	100,0	81
Employés non qualifiés	72,2		27,8	100,0	54
Ouvriers qualifiés	10,3		89,7	100,0	320
Employés qualifiés	36,7	15,3	48,0	100,0	98
Techniciens et contremaîtres	15,9	47,8	36,3	100,0	157
Professions intermédiaires		20,0	80,0	100,0	155
Cadres supérieurs		20,1	79,9	100,0	284
FEMMES IMMIGREES ayant terminé leurs études en France					
Ouvrières non qualifiées	42,4		57,6	100,0	66
Employées non qualifiées	59,8		40,2	100,0	234
Ouvrières qualifiées	15,2		84,8	100,0	46
Employées qualifiées	22,7	15,9	61,4	100,0	220
Techniciennes et contremaîtres	27,8	38,9	33,3	100,0	18
Professions intermédiaires		16,5	83,5	100,0	200
Cadres supérieures		21,7	78,3	100,0	175
HOMMES NON IMMIGRES ayant terminé leurs études en France					
Ouvriers non qualifiés	53,8		46,2	100,0	288
Employés non qualifiés	74,8		25,2	100,0	218
Ouvriers qualifiés	8,3		91,7	100,0	1146
Employés qualifiés	18,6	14,1	67,4	100,0	441
Techniciens et contremaîtres	9,2	40,7	50,1	100,0	555
Professions intermédiaires		27,8	72,2	100,0	522
Cadres supérieurs		37,8	62,2	100,0	707
FEMMES NON IMMIGREES ayant terminé leurs études en France					
Ouvrières non qualifiées	50,9		49,1	100,0	171
Employées non qualifiées	75,9		24,1	100,0	850
Ouvrières qualifiées	15,6		84,5	100,0	148
Employées qualifiées	23,8	10,6	65,6	100,0	1248
Techniciennes et contremaîtres	33,3	21,8	44,8	100,0	87
Professions intermédiaires		17,3	82,7	100,0	1018
Cadres supérieures		26,9	73,1	100,0	546
Champ : personnes ayant eu un premier emploi en France, ayant fini les études jusqu'au moment de l'enquête à l'étranger ou en France.					
Source : enquête Trajectoires et Origines (INED-INSEE, 2008).					

Tableau 5

FACTEURS CONDITIONNANT LE FAIT D'ÊTRE SURDIPLÔMÉ-E AVANT LA MIGRATION, LORS DU 1^{ER} EMPLOI EN FRANCE ET LORS DE L'EMPLOI ACTUEL / DU DERNIER EMPLOI EN FRANCE (RÉGRESSIONS LOGISTIQUES)

	avant la migration		1 ^{er} emploi en France		dernier emploi en France					
	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes				
Génération (année de naissance)	Coeff.	Signif.	Coeff.	Signif.	Coeff.	Signif.	Coeff.	Signif.	Coeff.	Signif.
avant 1955	réf.		réf.		réf.		réf.		réf.	
1955-1959	0,54	n.s	0,92	<0,2	1,3	n.s	1,3	n.s	1,1	n.s
1960-1964	1,06	<0,2	1,93	<0,2	1,2	n.s	1,2	n.s	1,2	n.s
1965-1969	1,07	<0,2	2,37	**	1,6	***	1,8	***	1,1	<0,2
1970-1974	1,03	<0,2	2,93	***	1,6	***	1,7	***	1,4	*
1975-1979	0,79	n.s	1,95	<0,2	1,6	***	1,9	***	1,6	***
1980-1984	0,64	n.s	0,66	*	1,2	n.s	1,5	*	1,4	<0,2
1985-1990	0,29	n.s	1,00	n.s	0,5	***	0,5	***	1,1	n.s
Pays de naissance	Coeff.	Signif.	Coeff.	Signif.	Coeff.	Signif.	Coeff.	Signif.	Coeff.	Signif.
France métropolitaine	4,0	n.s	1,8	n.s	réf.		réf.		réf.	
DOM		n.s			0,8	n.s	0,5	***	1,0	n.s
Algérie, Maroc, Tunisie	2,5	n.s	0,8	***	0,9	n.s	0,7	***	1,2	<0,2
Autres pays d'Afrique	2,6	n.s	1,3	*	1,0	n.s	1,1	n.s	1,8	***
Asie	3,4	n.s	1,6	n.s	1,0	n.s	0,9	**	1,2	<0,2
Portugal, Espagne, Italie	réf.		réf.		0,8	<0,2	1,1	n.s	0,5	***
Autres pays de l'UE 15	2,5	n.s	4,0	***	0,5	**	2,2	***	0,6	**
Autres pays de l'UE 27	4,3	n.s	3,9	***	1,5	*	1,9	**	0,8	n.s
Autres pays d'Europe	2,9	n.s	3,6	*	1,1	n.s	1,8	**	1,7	**
Autres pays	4,2	n.s	2,6	n.s	1,0	n.s	1,2	n.s	1,0	n.s
Contexte économique (année début trajectoire en France)	Coeff.	Signif.	Coeff.	Signif.	Coeff.	Signif.	Coeff.	Signif.	Coeff.	Signif.
avant 1975	réf.		réf.		réf.		réf.		réf.	
1975-1979	0,9	n.s	2,7	<0,2	1,3	n.s	1,3	n.s	1,4	**
1980-1984	0,6	*	1,0	*	1,1	n.s	1,5	n.s	1,6	*
1985-1989	1,7	<0,2	1,3	n.s	1,2	n.s	1,2	n.s	2,0	n.s
1990-1996	1,5	n.s	2,4	<0,2	1,2	n.s	1,4	*	2,6	**
1997-2000	1,4	n.s	2,0	n.s	1,3	n.s	1,4	n.s	3,2	***
2001-2008	2,9	***	3,6	***	1,0	n.s	1,1	<0,2	5,1	***
Immigré-e					Coeff.	Signif.	Coeff.	Signif.	Coeff.	Signif.
oui					1,0	n.s	0,9	n.s	0,9	n.s
non					réf.		réf.		réf.	
Pays fin d'études					Coeff.	Signif.	Coeff.	Signif.	Coeff.	Signif.
France					réf.		réf.		réf.	
autre					0,7	***	0,5	***	1,6	***
Nationalité					Coeff.	Signif.	Coeff.	Signif.	Coeff.	Signif.
française de naissance					réf.		réf.		réf.	
française par réintégration					1,4	n.s	1,1	n.s	2,0	*
française par acquisition					1,5	<0,2	1,1	*	1,1	n.s
étrangère					1,4	n.s	0,7	***	1,0	<0,2
N	1950		2413		9075		10137		9075	

* : p<0,1 ; ** : p<0,05 ; *** : p<0,01 ; <0,2 : p<0,2 ; n.s : p>=0,2.
Champ : immigrés en emploi avant la migration en France / personnes ayant eu un premier emploi d'au moins une année en France / personnes ayant eu un premier emploi en France ET ayant fini les études jusqu'au moment de l'enquête à l'étranger ou en France.
Source : enquête *Trajectoires et Origines* (INED-INSEE, 2008).

4. Discussion et conclusion

Par rapport à notre hypothèse de départ, on a pu noter dans un premier temps que le constat est assez mitigé pour pouvoir conclure à un « coût professionnel » de la migration dans le sens où une « réussite scolaire » ne s'accompagne pas forcément d'une « réussite professionnelle » lors du premier emploi en France. En effet, on a pu observer à ce point de la trajectoire professionnelle que les immigré-e-s ayant fini les études avant la migration et donc à l'étranger étaient moins souvent surdiplômés et plus souvent sous-diplômés que les immigrés ayant fini leurs études en France et les non-immigrés. Cela peut tenir au fait que les immigrés ayant fini les études à l'étranger auraient davantage évité cette situation de déclassement grâce à une expérience professionnelle antérieure à la migration. Quoi qu'il en soit, ces

constats ne confirment pas notre hypothèse de départ, ceci à plusieurs égards : le handicap attendu chez les immigré-e-s ayant fini leurs études à l'étranger ne s'observe pas vraiment lors du premier emploi en France, ni par rapport à ce qui était observé avant la migration, ni en comparaison avec ce qui est observé chez les immigré-e-s et non-immigré-e-s ayant terminé leurs études en France.

Par la suite, lors du dernier emploi en France, la part des sous-diplômés s'accroît même parmi les immigrés hommes et femmes qui ont fini leurs études à l'étranger pour pratiquement chaque catégorie socioprofessionnelle, alors que le constat est plus partagé parmi les immigré-e-s ayant fini leurs études en France et il ne change quasiment pas parmi les non-immigré-e-s. De plus, les facteurs explicatifs pris en compte quant à la propension à être surdiplômé-e par rapport aux professions exercées à différents moments de la trajectoire professionnelle ne vont pas toujours dans le sens attendu. Un effet générationnel attendu s'observe souvent, à savoir des probabilités plus élevées pour les générations plus récentes d'être surdiplômées, mais pas toujours, car par exemple les générations les plus récentes (nées de 1985 à 1990) présentent lors du premier emploi en France de moindres risques d'être surdiplômées. Il en est de même à l'égard du pays de naissance où globalement les personnes nées dans un pays européen autre que le Portugal, l'Espagne ou l'Italie connaissent des risques plus grands d'être surdiplômées, à l'exception toutefois des hommes nés dans un autre pays européen que ceux de l'UE à 15. À l'égard du pays de fin d'études, ce facteur explicatif n'a pas non plus tout le temps le signe attendu : une majorité des fois, le fait d'avoir fini ses études à l'étranger diminue effectivement la probabilité d'être surdiplômé-e, mais ceci n'apparaît pas chez les hommes lors du dernier emploi en France. Enfin, la variable année de début de la trajectoire professionnelle en France, censée traduire à la fois le contexte économique en début de parcours sur le marché du travail français et l'ancienneté sur ce marché, n'a pas l'effet escompté : elle apparaît significative le plus souvent lors du dernier emploi en France, pour les hommes comme pour les femmes, mais les périodes plus récentes que la période d'avant 1975 présentent quasiment toujours de plus grands risques d'être surdiplômé-e, alors qu'on s'attendait que cela soit le contraire du fait que les générations plus récentes aient moins d'ancienneté sur le marché sur travail français et aussi par ce qu'elles sont entrées sur ce marché dans un contexte économique plus difficile.

Par conséquent, ce n'est peut-être pas à partir de ces indicateurs qu'il soit le plus adéquat d'analyser ce qu'on appelle le « coût professionnel » de la migration. Ce dernier a pu être observé autrement, par exemple en termes de sorties de l'emploi chez les femmes et de mobilités descendantes à la fois pour les hommes et les femmes (Toader, 2010). Il en est de même concernant les « opportunités de promotion » qui n'apparaissent pas véritablement lorsqu'on les approche indirectement, via ces correspondances entre le niveau d'études atteint et la profession exercée à plusieurs points de la trajectoire professionnelle. Par contre, des « promotions » ou mobilités ascendantes ont pu être observées en croisant directement les professions exercées à différents moments de parcours professionnels en France. D'ailleurs, une partie de ces mobilités ascendantes observées pour les immigré-e-s sur le marché du travail français sont un rattrapage par rapport à la profession exercée avant la migration. Au total, « réussite scolaire » et « réussite professionnelle » ne vont certainement pas toujours de pair chez les immigré-e-s, *a priori* d'autant plus chez les immigré-e-s ayant fini leurs études en France, mais ce constat en perspective longitudinale demeure toutefois assez mitigé selon les définitions adoptées ici.

Bibliographie

Algava E., Bègue M. (2008), « Nouveaux détenteurs et détentrices d'un titre de séjour : des trajectoires familiales et professionnelles contrastées », *Regards sur la parité*, INSEE, p. 37-50.

Beauchemin C., Hamel C., Simon P. (dir.) (2010), *Trajectoires et Origines. Enquête sur la diversité des populations en France*, Paris, INED, Document de travail, n° 168, 154 p.

Borrel C., Boëldieu J. (2001), « De plus en plus de femmes immigrées sur le marché du travail », *INSEE Première*, n° 791, 4 p.

Condon S. (2000), « L'activité des femmes immigrées du Portugal à l'arrivée en France, reflet d'une diversité de stratégies familiales et individuelles », *Population*, INED, vol. 55, n° 2, p. 301-330.

- Dayan J.-L., Echardour A., Glaude M. (1996), « Le parcours professionnel des immigrés en France : une analyse longitudinale », *Economie et Statistique*, vol. 299, n° 1, p. 107-128.
- Forgeot G., Gautié J. (1997), « Insertion professionnelle des jeunes et processus de déclassement », *Economie et Statistique*, n° 304-305, p. 53-74
- Fougère D., Safi M. (2005), « L'acquisition de la nationalité française : quels effets sur l'accès à l'emploi des immigrés ? », *France, portrait social 2005/2006*, INSEE, p. 163-184.
- Friedberg R. M. (2000), « You Can't Take It with You? Immigrant Assimilation and the Portability of Human Capital », *Journal of Labor Economics*, vol. 18, n° 2, p. 221-251.
- Groupe d'étude sur les discriminations (GED) (2000), « Une forme méconnue de discrimination : les emplois fermés aux étrangers (secteur privé, entreprises publiques, fonctions publiques) », *Note du GED*, n° 1, mars, 34 p.
- Houseaux F., Tavan C. (2005), « Quels liens aujourd'hui entre l'emploi et l'intégration pour les populations issues de l'immigration ? », *Revue économique*, vol. 56, n° 2, p. 423-446.
- Léger J.-F. (2004), « Les entrées d'étrangers sur le marché du travail français (1990-2001) », *Revue européenne des migrations internationales*, vol. 20, n° 1, p. 2-22.
- Meurs D., Pailhé A., Simon P. (2006), « Persistances des inégalités entre générations liées à l'immigration : l'accès à l'emploi des immigrés et de leurs descendants en France », *Population*, INED, vol. 61, n° 5-6, p. 763-801.
- Mikol F., Tavan C. (2006), « La mobilité professionnelle des ouvriers et employés immigrés », *Données sociales – La société française*, INSEE, p. 351-359.
- Perrin-Haynes J. (2008), « L'activité des immigrés en 2007 », *INSEE Première*, n° 1212, 4 p.
- Özden Ç. (2006), « Educated Migrants: Is There a Brain Waste? », in Ç. Özden, M. Schiff (ed.), *International Migration, Remittances and the Brain Drain*, Washington, World Bank and Palgrave Macmillan, p. 227- 244.
- Raijman R., Semyonov M. (1995), « Modes of Labor Market Incorporation and Occupational Cost among New Immigrants to Israel », *International Migration Review*, vol. 29, n° 2, p. 375-394.
- Safi M. (2006), « Le processus d'intégration des immigrés en France : inégalités et segmentation », *Revue française de sociologie*, vol. 47, n° 1, p. 3-4
- Tavan C. (2006), « Migration et trajectoires professionnelles, une approche longitudinale », *Économie et statistique*, n° 393-394, p. 81-99.
- Tavan C. (2005), « Les immigrés en France : une situation qui évolue », *INSEE Première*, n° 1042, 4 p.
- Thave S. (2000), « L'emploi des immigrés en 1999 », *INSEE Première*, n° 717, 4 p.
- Toader A. (2010), *Diversité d'itinéraires professionnels. Influences de l'immigration en France et spécificités de genre*, université Paris Ouest, thèse de démographie-sociologie, 597 p.



« Réussir à construire un immeuble » – Rayan, CE1

Les parcours professionnels des salariés agricoles : quel impact des contrats temporaires ?

Sonia Bellit*

1. Introduction

L'agriculture est, plus que tout autre secteur, pourvoyeur d'emplois temporaires. En effet, il est soumis à d'importantes fluctuations d'activités qui exigent de faire appel à une main-d'œuvre relativement flexible. De ce fait, il a recours à des formes originales d'emplois telles que le contrat saisonnier. Ces contrats bénéficient, en effet, d'un certain nombre d'avantages fiscaux qui les rendent très attractifs du point de vue des exploitants agricoles. Ces avantages prennent aujourd'hui la forme d'exonérations de charges patronales via le dispositif TO-DE (Travailleurs occasionnels - Demandeur d'emploi). En 2007, 80 % des contrats temporaires bénéficient de ce dispositif.¹

L'importance des contrats temporaires en agriculture nous amènent à réfléchir sur leur rôle dans le parcours professionnel des salariés agricoles. L'objectif principal de ce papier est d'analyser l'impact du passage par un contrat temporaire en agriculture sur la probabilité de rester en emploi dans le secteur. De nombreux travaux se sont intéressés à l'effet des contrats temporaires sur l'accès à l'emploi permanent (Van Ours *et al.*, 2004 ; Gagliarducci, 2005 ; Güell *et al.*, 2007, etc.). Notre étude s'inscrit dans une démarche similaire mais se distingue en deux points. D'abord, nous ne nous focalisons pas sur l'accès à l'emploi permanent. Du fait de ses spécificités, le secteur agricole offre des carrières construites sur l'enchaînement de contrats temporaires sur de longues périodes (Bellit, Détang-Dessendre, 2013). Dès lors, nous n'envisageons pas uniquement le processus de stabilisation comme le passage d'un contrat temporaire à un emploi permanent mais aussi comme une succession d'emplois temporaires sans passage par le chômage. Ensuite, nous prenons en compte l'hétérogénéité qui caractérise l'emploi temporaire en agriculture. Ainsi, nous ne limitons pas l'analyse à une dichotomie temporaire/permanent : nous distinguons les contrats saisonniers des CDD (contrats à durée déterminée) dits « classiques ».

Nous mobilisons dans ce travail une base de données originale issue de la mutualité sociale agricole (MSA) qui recense l'ensemble des contrats signés dans le secteur agricole entre 2002 et 2009. Nous sélectionnons les individus passés au moins une fois par un contrat temporaire en agriculture durant cette période. Nous complétons le fichier de la MSA par des informations issues de l'échantillon inter-régimes des cotisants (EIC) qui renseignent les périodes d'emplois passées en dehors de l'agriculture.

Afin de décrire la dynamique des transitions entre les différents états, nous estimons un modèle de durée à risques concurrents en temps discret. Ce type de spécification nous permet de contrôler à la fois l'effet des caractéristiques individuelles et celui de la dépendance temporelle. En adoptant l'approche des points de masse initiée par Heckman et Singer (1984), nous n'imposons pas une distribution spécifique aux termes d'hétérogénéités inobservées.

Globalement, les résultats montrent que la trajectoire passée est un facteur déterminant dans la construction des transitions professionnelles. En effet, la probabilité pour un salarié de retrouver un emploi augmente avec le nombre d'emplois temporaires déjà accumulés durant sa carrière. À l'inverse, elle diminue avec le nombre d'interruptions d'emploi. Nous portons également un intérêt à l'effet de la dépendance temporelle sur les risques de sortie. Que le contrat soit saisonnier ou non, les risques de sortie vers le non-emploi sont maximaux pour les contrats les plus courts mais les perspectives d'emplois s'améliorent au-delà. Dans le cas spécifique du CDD, les chances de conversion en CDI (contrat à durée indéterminée) sont plus élevées lorsqu'on s'approche de la durée maximale légale. Enfin, la sortie du secteur agricole est le fait des salariés les plus qualifiés.

* CESAER, INRA Dijon et CCMSA Paris sonia.bellit@dijon.inra.fr.

¹ Source : CCMSA.

2. Le cas spécifique du secteur agricole français : des trajectoires très hétérogènes

Dans un secteur où les contrats temporaires représentent près de la moitié des contrats actifs (Villaume, 2011), l'insertion des salariés dans l'emploi permanent semble compromise. Parmi les salariés ayant débuté par un contrat saisonnier en 2007, seulement 3 % signent un CDI en 2008 ou 2009. Parmi les signataires d'un CDD en 2007, 10 % ont accédé à un CDI en 2007, 2008 ou 2009 (Villaume, 2011). Si l'on considère le processus de stabilisation comme le passage du CDD au CDI, ce phénomène est de fait peu observé dans le secteur agricole. Par le biais d'une typologie, Bellit et Détang-Dessendre (2013) mettent clairement en évidence l'hétérogénéité des trajectoires professionnelles des salariés agricoles. Les trajectoires en agriculture se distinguent par leur niveau de stabilité : des trajectoires stables, qui représentent plus d'un tiers de l'échantillon, s'opposent à des trajectoires construites sur l'enchaînement de contrats saisonniers ou de CDD sur de longues périodes. Les trajectoires professionnelles des salariés agricoles se distinguent également par leur niveau d'ancrage dans le secteur. En effet, le salariat agricole peut être une situation de long terme ou correspondre, au contraire, à une période transitoire dans une carrière professionnelle. En France, 50 % des salariés en contrats temporaires en 2007 ne sont plus dans le secteur agricole en 2009 (Villaume, 2011). Sur des données suédoises, Gullstrand et Tezic (2008) montrent que les salariés agricoles dont le capital spécifique au secteur est important sont moins susceptibles de sortir de l'agriculture.

Les contrats temporaires ont rarement fait l'objet d'études en économie du travail appliquée au secteur agricole. Plus généralement, la littérature appréhende l'emploi salarié par une dichotomie permanent/temporaire (Givord *et al.*, 2010 ; Van Den Berg *et al.*, 2011). Afin de saisir le fonctionnement du marché du travail salarié en agriculture et plus particulièrement les formes de stabilisation auxquelles on peut s'attendre dans ce secteur, il semble ainsi judicieux de faire une distinction entre les contrats temporaires eux-mêmes : les contrats saisonniers², d'une durée inférieure à six mois, sont ainsi dissociés des contrats à durée déterminée « classiques »³.

À notre connaissance, l'ensemble des études économiques sur le sujet traite le processus de stabilisation comme le passage d'un contrat temporaire à un contrat permanent. Dans le cas spécifique de l'agriculture, d'autres formes de stabilisation sont envisageables. Elles prendraient alors la forme d'un phénomène de rappel du salarié par le biais de contrats temporaires successifs. Deux éléments entreraient en jeu dans ce phénomène : le cadre légal des contrats temporaires et le capital spécifique accumulé par le salarié.

- i. Le phénomène de rappel des salariés par le biais de contrats temporaires successifs serait d'autant plus observé que le cadre légal dans lequel s'inscrivent les contrats temporaires est souple. De la même façon, une législation plus souple devrait réduire le risque d'interruptions d'emploi entre les contrats, les entreprises n'étant pas soumises au délai de carence entre deux contrats.
- ii. L'accumulation de capital spécifique, mesurée ici par le temps passé en agriculture, devrait favoriser l'accès au CDI ou à un autre emploi temporaire et à l'inverse limiter le risque d'exposition au chômage. Si on retient l'hypothèse selon laquelle les emplois saisonniers sont essentiellement des emplois de conditionnement, de cueillette, très peu qualifiés, alors ils ne devraient pas être concernés par cette forme de capitalisation spécifique.

² Dans la présente étude, les contrats saisonniers sont ceux bénéficiant d'une exonération ou d'une réduction de charges patronales spécifiques aux travailleurs occasionnels.

³ En 2009, la moitié des contrats saisonniers, contrats vendanges exclus, a duré moins de 29 jours alors que la moitié des CDD non saisonniers a duré plus de 100 jours (Villaume, 2011).

3. Données

Nous avons mobilisé des informations émanant de différentes sources, la principale base de données étant mise à disposition par la mutualité sociale agricole (MSA). La MSA est un régime de protection sociale qui assure la couverture de l'ensemble de la population agricole salariée et non salariée en France. Elle regroupe l'ensemble des contrats de travail actifs entre 2002 et 2010 des salariés cotisants au régime agricole. Pour intégrer les périodes d'emploi hors de l'agriculture non couvertes par la MSA, nous avons eu recours à l'EIC (échantillon inter-régimes des cotisants). Il s'agit d'un échantillon de cotisants aux différents régimes de retraite français tout au long de leur carrière. Nous exploitons le dernier échantillon disponible, de 2009 qui regroupe près de 240 000 individus⁴. Compte tenu des informations disponibles dans les différents fichiers, la base de données initiale regroupe les parcours professionnels de 17 690 individus entre janvier 2002 et décembre 2009, soit sept années.

Notre intérêt portant sur les contrats temporaires, nous restreignons l'échantillon aux individus passés au moins une fois par un contrat temporaire dans la production agricole entre le 1^{er} janvier 2002 et le 31 décembre 2009. Nous ne prenons pas en compte les salariés agricoles dont l'activité se limite exclusivement aux vendanges. Finalement, nous conservons les salariés ayant eu un contrat d'un mois ou plusieurs contrats d'une durée cumulée minimum de trois mois dans la production agricole. Notre schéma d'analyse considère l'état initial d'un individu comme le premier contrat temporaire effectué entre le 1^{er} janvier 2002 et le 31 décembre 2009. Afin de s'affranchir des questions liées à la troncature à gauche des données, nous éliminons tous les contrats débutant avant le 1^{er} janvier 2002. Au final, nous travaillons sur un échantillon total de 5 151 individus et 20 927 épisodes en contrat temporaire en agriculture.

Nous étudions les différentes transitions auxquelles peuvent conduire le passage par un emploi temporaire⁵. Nous distinguons les contrats saisonniers des CDD dits « classiques » pour mettre en évidence un éventuel effet différencié. Les CDD ou les contrats saisonniers peuvent respectivement amener à une sortie vers un autre contrat temporaire en agriculture (CT), un contrat à durée indéterminée en agriculture (CDI), un emploi en dehors du secteur agricole (HA) ou à un épisode en non-emploi (NE). Afin de mettre en évidence une éventuelle récurrence de contrats temporaires, nous avons ainsi conservé la dimension contrat de ce type d'emploi. L'état « CT » regroupe à la fois les contrats saisonniers et les CDD car les fréquences de transitions entre CDD et contrat saisonnier sont très faibles (*cf.* tableau 1). Les épisodes de non-emploi correspondent aux périodes sans contrat de travail et incluent de fait les périodes d'inactivité.

⁴ Le tirage de l'échantillon étant effectué à partir du répertoire national d'identification des personnes physiques, la grande majorité des individus est de nationalité française.

⁵ Les épisodes de non-emploi sont pris en compte dès lors que la durée sans emploi entre deux contrats est supérieure à un mois.

Le tableau 1 présente la répartition des épisodes d'emploi en CDD ou en contrat saisonnier selon le type de transition observé. Nous constatons que la majorité des épisodes en CDD ou en contrat saisonnier est suivie d'une période de chômage (respectivement 61,3 % et 72,2 %). Une proportion moins élevée mais non négligeable des contrats saisonniers et des CDD est suivie par un autre contrat de même type (près de 20 % d'entre eux). En revanche, les transitions vers le CDI sont peu fréquentes et concernent respectivement 6,2 % et 1,5 % des CDD et contrats saisonniers. Notons tout de même une fréquence de stabilisation environ quatre fois plus élevée pour les épisodes d'emploi en CDD. Enfin, la sortie de l'agriculture est ainsi plus souvent le fait de salariés en CDD que de saisonniers.

Tableau 1
RÉPARTITION DES ÉPISODES PAR TYPE DE TRANSITION

Destination → Origine ↓	Saisonnier		CDD		CDI		HA		NE		Total	
	nb	%	nb	%	nb	%	nb	%	nb	%	nb	%
CDD	373	7,6	838	17,2	304	6,2	376	7,7	2996	61,3	4887	100
Saisonnier	3096	19,9	422	2,7	239	1,5	577	3,7	11250	72,1	15583	100

N.B. 237 contrats saisonniers and 220 CDD sont censurés à droite
Source : CCMSA

Le tableau 2 présente les statistiques descriptives de l'échantillon global des 20 927 épisodes en contrat temporaire et des deux sous-échantillons regroupant respectivement 15 820 épisodes en contrat saisonnier et 5 107 épisodes en CDD. Une première catégorie de variables regroupe les caractéristiques individuelles pouvant influencer les transitions des contrats temporaires. L'âge étant par définition variable dans le temps, nous considérons la valeur atteinte au début de chaque épisode. Ne disposant pas du niveau d'éducation des individus, nous avons considéré le niveau le plus élevé des PCS (professions et catégories socioprofessionnelles) atteint comme un indicateur de son niveau de qualification. Globalement, nous retrouvons les traits caractéristiques de la main-d'œuvre agricole dans notre échantillon : majoritairement des hommes (60 %), plus jeunes que la moyenne de la population active (32 ans). Les individus sont majoritairement représentés par des professions intermédiaires ou des postes d'ouvriers qualifiés. Notons que le niveau de PCS ne reflète en aucun cas la qualification du poste en cours. Il est plutôt un indicateur du niveau de compétence atteint par l'individu au cours de sa trajectoire.

Une autre série de variables regroupe les caractéristiques de la trajectoire passée. Nous avons créé divers indicateurs mesurant le nombre d'interruptions d'emploi ou de contrats temporaires déjà accumulés. Nous constatons que les titulaires d'un contrat saisonnier sont déjà passés par plus de 4 autres contrats saisonniers en moyenne et aucun CDD. Cela renvoie à l'idée de parcours marqués par une récurrence de contrats saisonniers sur une longue période (Bellit, Détang-Dessendre, 2013). Nous disposons de variables indiquant l'expérience en emploi ou plus spécifiquement en agriculture avant 2002. Nous intégrons également des variables qualifiant les caractéristiques des marchés locaux du travail. Ainsi, nous prenons en compte la distance au pôle urbain de plus de 50 000 habitants le plus proche. L'objectif est ici de préciser l'accessibilité aux emplois. De même, le taux de chômage du bassin de vie est un bon indicateur du contexte économique dans lequel évolue le salarié. Enfin, nous introduisons des variables mesurant le taux d'emploi par secteur en 1999 du bassin de vie afin de rendre compte de sa structure économique.

Tableau 2
STATISTIQUES DESCRIPTIVES DE L'ÉCHANTILLON

	Total		CS		CDD	
	Moyenne	Nombre d'épisodes	Moyenne	Nombre d'épisodes	Moyenne	Nombre d'épisodes
Age	32	20927	32	15820	31	5107
Sexe:		20927		15820		5107
Homme	0,56	20927	0,53	15820	0,6	5107
Femme	0,44	20927	0,47	15820	0,4	5107
PCS:		20927		15820		5107
Cadre/profession intermédiaire	0,49	20927	0,48	15820	0,53	5107
Ouvrier qualifié	0,26	20927	0,25	15820	0,27	5107
Employé	0,16	20927	0,18	15820	0,12	5107
Ouvrier non qualifié	0,09	20927	0,09	15820	0,08	5107
Nombre d'interruptions d'emploi	2,6	20927	2,8	15820	1,9	5107
Nombre de CS	3,5	20927	4,3	15820	2,2	5107
Nombre de CDD	0,9	20927	0,4	15820	1,3	5107
Expérience en emploi avant 2002 (en trimestres)	31,4	20927	32,4	15820	28,3	5107
Expérience en agriculture avant 2002 (en trimestres)	7,1	20927	6,8	15820	7,9	5107
Distance au pôle urbain	37	20927	37,5	15820	0,36	5107
Taux d'emplois agricoles et agro-alimentaires	0,18	20927	0,19	15820	0,16	5107
Taux d'emplois industriels	0,13	20927	0,13	15820	0,14	5107
Taux d'emplois de service	0,58	20927	0,58	15820	0,6	5107
Taux de chômage du bassin de vie	0,08	20927	0,08	15820	0,08	5107

Source : CCMSA

4. Modèle économétrique

4.1. Spécification du modèle

Du fait des spécificités du contrat saisonnier tant en termes juridiques qu'en termes de coût, nous choisissons d'opérer deux modélisations différentes selon que l'individu est en contrat saisonnier⁶ ou en CDD. Nous obtenons deux sous-échantillons regroupant respectivement 15 820 épisodes en contrat saisonnier et 5 107 épisodes en CDD. Afin de prendre en compte la multiplicité d'issues possibles et les effets temporels, les travaux de Steele *et al.* (1996b, 2004) proposent l'estimation d'un modèle multinomial. Contrairement à l'approche traditionnelle de l'analyse des risques concurrents qui consiste à estimer chaque évènement séparément en censurant tous les autres évènements, la spécification d'un modèle logistique multinomial mixte (Train, 2003) présente ici l'avantage de pouvoir estimer simultanément tous les risques en considérant les cas de censure comme la catégorie de référence. Les différentes modalités correspondent respectivement à une sortie vers le chômage, une sortie vers un autre contrat temporaire en agriculture, une sortie vers un contrat en dehors du secteur agricole ou une sortie vers un CDI dans le cas des CDD. La dernière modalité correspond à une persistance dans l'emploi temporaire en cours.

Les données étant longitudinales, nous envisageons un modèle multi-niveaux. En prenant en compte la structure hiérarchique des données, nous pouvons relâcher l'hypothèse d'indépendance entre les périodes par l'intégration d'un effet aléatoire qui présente le double avantage de contrôler à la fois l'hétérogénéité inobservée qui affecte chaque individu et les corrélations entre les différents épisodes d'un même individu. Dans le cas d'évènements répétés, les différents épisodes sont considérés comme le niveau hiérarchique 1 et l'individu comme le niveau hiérarchique 2.

L'approche multiniveaux nécessite une certaine organisation des données. Ainsi, nous dupliquons les données de chaque sous-échantillon de façon à obtenir autant de lignes que d'intervalles de temps de 15 jours précédant une transition ou une censure le cas échéant. Cela revient à diviser la durée t_i^* de

⁶ Du fait d'une très faible proportion de transitions entre contrats saisonniers et CDI agricoles, nous n'envisageons pas ce type de transition dans la régression.

l'épisode s de l'individu i en t intervalles de 15 jours avec $t \in \{1 \dots T\}$. Pour chaque intervalle de temps discret t de l'épisode s de l'individu i , nous observons une variable multinomiale y_{tsi} qui indique si un évènement a eu lieu ou non. La variable $y_{tsi} = k$ si l'évènement de type $k \in \{1 \dots K\}$ se produit durant l'intervalle t et $y_{tsi} = 0$ si aucun évènement ne se produit. L'identification d'un modèle à risques concurrents suppose d'imposer une structure aux intensités de transitions entre les états, *i.e.* aux taux de hasard. Nous supposons ainsi classiquement un hasard de type proportionnel mixte (MPH) : les caractéristiques observables et inobservables conduisent à des valeurs strictement proportionnelles des fonctions de risque. Le risque d'occurrence d'un évènement de type k dans l'intervalle t pour l'individu i , noté $h_{tik}^s(t)$, est la probabilité qu'un évènement de type k se produise dans l'intervalle t sachant que l'individu i a survécu dans le même état jusqu'au début de l'intervalle t .

$$h_{tik}^s(t) = \frac{\exp[h_{tik}^0(t) + \beta'_k X_{ik} + v_{ik}]}{1 + \sum_m^K \exp[h_{tim}^0(t) + \beta'_m X_{im} + v_{im}]}$$

$h_{tik}^0(t)$ correspond au hasard de base : il mesure l'effet du temps passé dans un état sur la probabilité de sortie de cet état autrement dit, la dépendance temporelle. Nous optons pour une approche flexible en spécifiant un hasard de base constant par morceaux. X_{ik} est le vecteur des caractéristiques observables de l'individu fixées au début de chaque épisode s . Il capte l'effet des caractéristiques individuelles, celles de la trajectoire passée et celles des marchés locaux du travail. v_{ik} capte l'hétérogénéité individuelle inobservée. Par ailleurs, dans le cadre d'un modèle à risques concurrents, les facteurs non observés spécifiques aux individus peuvent également varier en fonction de l'alternative auquel conduit le contrat temporaire. Cela revient ici à spécifier K effets aléatoires supposés suivre une distribution normale de moyenne 0 et de variance finie σ_v^2 avec une matrice de covariance non nulle. Une corrélation non nulle entre les effets aléatoires permet, d'une part, de relâcher l'hypothèse d'Indépendance des Alternatives non Pertinentes (IIA) et d'autre part, de prendre en compte le fait que des facteurs inobservés communs puissent affecter plusieurs types de transitions (Train, 2003).

La contribution d'un individu i à la vraisemblance d'un épisode complet, *i.e.* un épisode non censuré, marquant une transition vers k est :

$$P_{ik}(t/X_{ik}, v_{ik}) = h_{tik}^s(t/X_{ik}, v_{ik}) S_{ti}^s(t/X_{ik}, v_{ik})$$

4.2. Spécification de l'hétérogénéité inobservée

Bien que l'approche la plus courante consiste à spécifier une distribution paramétrique à l'hétérogénéité inobservée telle que la distribution Gamma, nous optons pour une approche plus flexible en supposant que v_{ik} suive une distribution discrète de l'hétérogénéité inobservée (Heckman, Singer, 1984). Autrement dit, v_{ik} prend un nombre fini de valeurs ($b_1 \dots b_m$) avec la probabilité s_m que $v_{ik} = b_m$. Cette méthode consiste donc à modéliser l'hétérogénéité par M points de masse :

$$\sum_{i=1}^m s_i = 1$$

Finalement, la fonction de vraisemblance s'écrit :

$$L = \sum_{l=1}^L P(v_{ik}) \left\{ \left(\prod_{t=1}^T \prod_{i=1}^N \prod_{s=1}^{s_i} \prod_m^K h_{tik}^s(t|X_{ik}, v_{ik})^{y_{tsi}^k} \right) \left((1 - h_{tik}^s(t|X_{ik}, v_{ik}))^{1-y_{tsi}^k} \right) \right\}$$

Avec $y_{tsi}^k = 1$ si une transition est réalisée vers l'état k à la fin de l'intervalle t et 0, sinon.

5. Résultats

Dans cette section, nous présentons les résultats des estimations du modèle économétrique appliqué aux deux sous-échantillons des contrats saisonniers et des CDD. Les modèles estiment la probabilité qu'un salarié sorte d'un contrat saisonnier ou d'un CDD pour se diriger vers (1) le non-emploi, (2) un autre contrat temporaire, (3) un emploi en dehors de l'agriculture ou (4) un CDI dans le cas des CDD uniquement. Dans chacune des estimations, nous prenons en compte l'hétérogénéité inobservée en introduisant deux points de masse. Nous supposons ainsi l'existence de deux catégories d'individus au regard des caractéristiques inobservables.

5.1. Sous-échantillon des contrats saisonniers

De façon attendue, les salariés de moins de 30 ans ont une probabilité plus élevée de se retrouver en situation de non-emploi (tableau 3). Par ailleurs, ils ont également plus de chances de retrouver un emploi du même type. À l'inverse, les salariés de plus de 50 ans ont une probabilité moindre de retrouver un emploi temporaire (-0,413). Notons enfin, que les plus jeunes et les plus anciennes générations ont moins de chances de trouver un emploi en dehors du secteur agricole.

Les hommes ont plus de chances de se retrouver en situation de non-emploi après un passage en contrat saisonnier (+0,134). Ce résultat pourrait s'expliquer par le fait que les hommes seraient moins enclins, en moyenne, à enchaîner ce type de contrats très courts et peu rémunérés. On se place alors dans le cadre de la théorie du « *job search* » selon laquelle un individu en recherche d'emploi accepte un emploi dès lors que celui-ci lui offre un salaire supérieur à son salaire de réservation (Mortensen, 1970a ; Salop, 1973 ; Lippman, McCall, 1976b). Du point de vue de la demande de travail, ce résultat renvoie également au recours massif de la main-d'œuvre féminine pour ce type d'emploi. Nous observons également un effet de genre lorsque la transition se fait vers un autre emploi temporaire. Les hommes sont, en effet, plus susceptibles de retrouver un autre emploi temporaire.

Le niveau de compétence ne semble pas être un rempart contre le chômage. Au contraire, les salariés ayant déjà occupé un poste d'ouvrier qualifié (+0,173) ou d'encadrement (+0,28) sont plus susceptibles de connaître une transition vers le non-emploi après un passage en contrat saisonnier. Ce résultat met en évidence une spécificité du secteur agricole : les emplois saisonniers sont souvent des emplois de conditionnement nécessitant peu ou pas de qualification. En revanche, les salariés ayant déjà occupé un poste d'encadrement (+1,703), d'employé (+0,077) ou d'ouvrier qualifié (+1,376) ont plus de chances de trouver un emploi en dehors de l'agriculture que les salariés non qualifiés.

Nous introduisons également des variables contrôlant la nature de l'activité de l'exploitation dans laquelle le salarié est employé. Les secteurs les plus fortement marqués par la saisonnalité sont, de façon attendue, plus propices à une sortie vers le non-emploi. Ainsi, être employé dans le secteur de la viticulture augmente la probabilité de connaître une interruption d'emploi. Un taux d'emplois agricoles élevé favorise le maintien en emploi temporaire (+0,465) et diminue, à l'inverse, les chances de sortir du secteur agricole (-1,427). De façon attendue, nous observons également une relation négative entre le taux d'emplois industriels de la zone et la probabilité de retrouver un emploi temporaire en agriculture. L'éloignement à des pôles d'emplois moyens ou grands limite le risque de non-emploi. Dans la mesure où les emplois agricoles sont majoritairement localisés dans des zones rurales isolées, la distance à un pôle reflète plus ici la structure des emplois offerts de la zone. Ainsi, résider dans une zone éloignée diminue, à l'inverse, les chances de trouver un emploi en dehors du secteur agricole. Enfin, les résultats montrent qu'un taux de chômage élevé diminue les chances de voir renouveler son contrat saisonnier. En cas de chômage important, les employeurs peuvent en effet avoir recours plus facilement à d'autres travailleurs dans un souci d'optimisation de la qualité de leur appariement.

Nous portons un intérêt particulier à l'incidence de la trajectoire passée sur les transitions professionnelles. D'une part, le nombre d'interruptions d'emplois augmente les chances de se retrouver en situation de non-emploi (+0,138). D'autre part, le nombre de contrats temporaires accumulés augmente la probabilité de retrouver un emploi de ce type (+0,057) et limite le risque d'exposition au chômage (-0,091). À l'inverse, un bon niveau d'expérience en agriculture acquis par l'accumulation de contrats

temporaires limite les chances de sortie du secteur (-0,149). Les contrats saisonniers semblent ainsi être concernés par une forme de capitalisation spécifique valorisable ensuite dans le secteur d'activité (Becker, 1976) et difficilement transférable aux autres secteurs (Becker, 1976, Gullstrand *et al.*, 2008).

Les différentes variables contrôlant la dépendance de durée permettent essentiellement d'expliquer comment le temps passé dans un emploi saisonnier influe sur la probabilité instantanée d'en sortir. Nous intégrons trois variables indiquant si le contrat saisonnier est en cours ou non à chaque intervalle de temps. Si les risques de sortie vers le non-emploi sont maximaux après trois mois, les perspectives d'emplois s'améliorent au-delà de six mois. Ainsi, la probabilité pour un contrat saisonnier d'être suivi par un autre contrat temporaire augmente avec la durée du contrat en cours et atteint son maximum lorsqu'elle avoisine la durée maximale légale. Finalement, plus le contrat saisonnier est long, plus le salarié est susceptible de rester en emploi temporaire dans le secteur agricole. Dans le cas d'une transition vers un secteur non agricole, les risques de sortie diminuent puis augmentent après six mois. Néanmoins, ces risques de sortie sont relativement faibles et renvoient également aux travaux de Becker (1976) et de Gullstrand *et al.* (2008) qui insistent sur la difficile transférabilité d'un savoir-faire spécifique.

Enfin, nous nous intéressons à l'effet de l'hétérogénéité inobservée sur le risque de sortie du contrat saisonnier. Les coefficients associés aux points de masse montrent qu'un premier groupe de salariés en contrat saisonnier – 34 % de l'échantillon – a une probabilité plus élevée de sortir de l'agriculture. Ce résultat se traduit par un coefficient relativement plus élevé du point de masse relatif à une sortie vers un emploi en dehors de l'agriculture. Les coefficients associés au second groupe (deux tiers de l'échantillon) sont négatifs dans le cas d'une sortie du secteur agricole (-0,495) et positifs dans le cas d'une transition vers le non-emploi ou vers un autre contrat temporaire. Autrement dit, les salariés représentés par le second groupe sont plus susceptibles de passer par le non-emploi ou d'enchaîner les contrats courts et ont moins de chances de sortir de l'agriculture.

5.2. Sous-échantillon des CDD

Les individus les plus jeunes ont plus de chances que leurs aînés de se retrouver en situation de non-emploi ou d'enchaîner un emploi du même type (tableau 4). De façon attendue, les hommes ont plus de chances d'être stabilisés en agriculture après un passage par un CDD. Le lien positif entre capital humain et sortie de l'agriculture est une nouvelle fois validé : les salariés en CDD les plus qualifiés sont, en effet, plus enclins à sortir du secteur agricole. À l'inverse, les salariés occupant des postes d'encadrement, d'employés ou d'ouvriers qualifiés sont moins susceptibles d'être stabilisés que les ouvriers non qualifiés. La différenciation sectorielle des offres est certainement en jeu dans ce phénomène, l'agriculture offrant des emplois souvent peu qualifiants.

Si le secteur de la viticulture favorisait le retour au non-emploi dans le cas des saisonniers, il semble ici au contraire favoriser la stabilisation. Dans ce secteur, les emplois saisonniers sont souvent des emplois de conditionnement, de cueillette, très peu qualifiés, qui font donc appel à une main-d'œuvre « interchangeable ». À l'inverse, les CDD devraient être concernés par des emplois plus qualifiants qui ne se limiteraient pas à une simple exécution de tâches.

Les variables contrôlant les effets des caractéristiques locales indiquent que le taux d'emplois agricoles de la zone d'emploi favorise les transitions vers le non-emploi ou vers un autre emploi temporaire. À l'inverse, un taux d'emplois industriels important limite le risque d'exposition au chômage. Ainsi, le niveau de concurrence entre le secteur agricole et les autres secteurs permet aux salariés agricoles de rester en emploi.

Tableau 3
ESTIMATION DES TAUX DE HASARD : ÉCHANTILLON DES CONTRATS SAISONNIERS

	CS-NE		CS-CT		CS-HA	
	Coeff.	Std. Err.	Coeff.	Std. Err.	Coeff.	Std. Err.
Tranche d'âge (réf: 31-40 ans)						
Moins de 21 ans	0,950***	0,045	0,216**	0,073	-0,399**	0,172
21 à 30 ans	0,362***	0,038	0,153**	0,057	0,179	0,102
41 à 50 ans	0,003	0,045	-0,015	0,062	-0,182	0,123
Plus de 50 ans	-0,139	0,050	-0,413***	0,073	-0,365*	0,143
Homme	0,134***	0,028	0,227***	0,043	0,036	0,082
Type de poste (réf: Ouvrier non qualifié):						
Ouvrier qualifié	0,173***	0,001	0,031	0,070	1,376***	0,241
Employé	0,088	0,054	-0,068	0,077	1,06***	0,232
Poste d'encadrement	0,28***	0,047	0,078	0,066	1,703***	0,234
Nature de l'activité de l'exploitation: (réf: Viticulture)						
Culture/élevage	-0,446***	0,001	-0,28***	0,078	-0,204	0,151
Céréales	-0,334***	0,035	-0,187**	0,057	-0,456***	0,116
Fruits/légumes	-0,493***	0,035	-0,384***	0,057	-0,551***	0,113
Autres	-0,672***	0,028	-0,462***	0,062	-0,202	0,114
Taux d'emplois agricoles	0,262	0,150	0,465**	0,230	-1,427**	0,478
Taux d'emplois industriels	-0,187	0,184	-0,584*	0,280	-0,436	0,526
Taux d'emplois agro_alimentaires	-0,261	0,345	0,212	0,493	0,115	0,981
Distance au pôle urbain le plus proche	-0,001**	0,001	-0,003	0,001	-0,01**	0,003
Taux de chômage de la zone d'emploi	-0,04***	0,007	0,064***	0,011	-0,026	0,020
Nombre d'emplois temporaires accumulés	-0,091***	0,005	0,057***	0,006	-0,149***	0,017
Nombre d'interruptions d'emplois accumulées	0,135***	0,008	0,025*	0,010	0,219***	0,022
Dépendance de durée:						
ln(tempo)	0,401***	0,043	0,412***	0,063	0,472***	0,087
< 3 mois	-1,674***	0,112	-2,838***	0,172	-4,547***	0,374
3-6 mois	-1,891***	0,122	-2,377***	0,186	-4,716***	0,407
> 6 mois	-1,791***	0,146	-2,275***	0,210	-3,888***	0,438
Hétérogénéité inobservée:						
Constante Type 1		-0,855		-0,837		0,525
Constante Type 2		0,777		0,844		-0,495
Probabilité Type 1				0,34		
Probabilité Type 2				0,66		

Source : CCMSA

Le nombre d'emplois temporaires déjà accumulés augmente la probabilité de retrouver un emploi du même type (+0,107) et diminue celle de se retrouver en situation de non-emploi (-0,065). À l'inverse, le nombre d'interruptions d'emplois déjà accumulées diminue les chances de rester en emploi temporaire (-0,135) et augmente le risque d'exposition au non-emploi (+0,16). En revanche, nous constatons que la trajectoire passée n'a pas d'incidence sur les chances de stabilisation. Ce résultat met en évidence l'idée que la stabilisation s'expliquerait plutôt par les caractéristiques de l'exploitation agricole que par celles des salariés. Par ailleurs, l'hypothèse développée par Gagliarducci (2005) selon laquelle ce n'est pas l'enchaînement d'emplois temporaires qui pose problème mais la discontinuité qu'il suppose, est validée lorsque l'emploi subséquent au CDD est temporaire.

Nous prenons en compte l'effet temporel en intégrant un hasard de base flexible avec un pas de 3, 6 et 12 mois. Nous constatons que l'effet de la durée du CDD sur les risques de transition est relativement similaire à celui du contrat saisonnier. En effet, le risque de sortie vers le non-emploi est maximal pour les CDD les plus courts, *i.e.* de moins de 3 mois, et diminue pour atteindre son minimum pour les contrats supérieurs à 12 mois. À l'inverse, la probabilité de voir son contrat être renouvelé est minimale pour les CDD de moins de 3 mois et augmente pour les durées plus longues. De la même façon, les chances d'être stabilisé sont plus élevées pour les titulaires de CDD de longue durée.

Tableau 4
ESTIMATION DES TAUX DE HASARD : ÉCHANTILLON DES CDD

	CDD-NE		CDD-CT		CDD-HA		CDD-CDI	
	Coeff.	Std. Err.						
Tranche d'âge (réf: 31-40ans)								
Moins de 21ans	0,425***	0,079	0,439**	0,137	0,103	0,196	-0,333	0,257
21 à 30ans	-0,042	0,065	0,046	0,117	0,087	0,139	0,328	0,189
41 à 50ans	-0,062	0,084	-0,131	0,160	0,161	0,173	0,146	0,250
Plus de 50ans	0,062	0,100	-0,129	0,190	0,309	0,213	-0,485	0,36
Homme	-0,059	0,051	0,074	0,093	-0,063	0,107	0,496**	0,159
Type de poste (réf: Ouvrier non qualifié):								
Ouvrier qualifié	0,179*	0,089	-0,139	0,146	0,498	0,262	-0,704***	0,198
Employé	0,007	0,105	-0,412*	0,184	0,211	0,291	-0,866**	0,271
Poste d'encadrement	-0,006	0,086	-0,203	0,138	0,691***	0,248	-0,946***	0,184
Nature de l'activité de l'exploitation: (réf: Viticulture)								
Culture/élevage	0,205	0,123	-0,436*	0,197	-0,305	0,331	-0,324	0,270
Céréales	0,101	0,107	-0,322	0,170	-0,196	0,259	-0,744**	0,251
Fruits/légumes	0,174	0,108	-0,189	0,175	-0,203	0,259	-0,694*	0,274
Autres	0,345***	0,088	-0,309*	0,141	0,365	0,202	-0,505**	0,196
Taux d'emplois agricoles	1,302***	0,265	1,881***	0,482	-0,352	0,654	0,546	0,794
Taux d'emplois industriels	-1,197***	0,299	1,211*	0,507	-0,612	0,642	-1,08	0,857
Taux d'emplois agro_alimentaires	0,589	0,517	2,734**	0,888	-0,623	0,920	2,350	0,984
Distance au pôle urbain le plus proche	-0,002*	0,001	-0,005*	0,002	-0,005*	0,002	-0,005	0,003
Taux de chômage de la zone d'emploi	0,034***	0,012	-0,03	0,223	-0,05	0,027	-0,089*	0,035
Nombre d'emplois temporaires accumulés	-0,065***	0,010	0,107***	0,013	-0,110***	0,023	-0,009	0,031
Nombre d'interruptions d'emplois accumulés	0,160***	0,015	-0,135***	0,029	0,255***	0,029	-0,021	0,047
Dépendance de durée:								
ln(temp)	0,447***	0,053	0,413***	0,095	0,705***	0,139	1,033***	0,244
< 3 mois	-3,606***	0,172	-5,626***	0,342	-5,423***	0,503	-5,612**	0,613
3-6 mois	-3,996***	0,166	-4,639***	0,393	-5,784***	0,577	-5,026**	0,750
6-12 mois	-3,965***	0,117	-4,536***	0,449	-5,325***	0,623	-4,697	0,532
>12 mois	-4,074***	0,176	-3,776***	0,471	-4,962***	0,683	-3,672**	0,547
Hétérogénéité inobservée:								
Constante Type 1		-0,871		-1,096		-1,239		-1,846
Constante Type 2		0,641		2,375		0,221		1,261
Probabilité Type 1					0,38			
Probabilité Type 2					0,62			
Niveau de significativité: ***1%, **5%, *10%								

Source : CCMSA

En effet, la probabilité de conversion du CDD en CDI augmente à mesure que l'on s'approche de la durée maximale légale qui apparaît ainsi comme un autre déterminant de la stabilisation en agriculture. Enfin, les titulaires d'un CDD sont plus susceptibles de sortir du secteur après un certain temps passé dans l'agriculture. Néanmoins, que les salariés soient en CDD ou en contrat saisonnier, les risques de sortie vers un autre secteur sont relativement faibles.

Enfin, nous traitons l'hétérogénéité inobservée et supposons également l'existence de deux catégories de salariés agricoles. Dans le premier groupe (38 % de l'échantillon), le coefficient associé aux transitions vers le non-emploi est le plus élevé (-0,871) alors que celui associé aux transitions vers le CDI est le plus faible (-1,846). La première catégorie est ainsi représentée par des salariés rencontrant relativement plus de difficultés à retrouver un emploi, qu'il soit agricole ou non. À l'inverse, les salariés du second groupe (62 % de l'échantillon) sont plus susceptibles de retrouver un emploi, en particulier dans le secteur agricole : les coefficients associés aux transitions vers un autre contrat temporaire ou un CDI en agriculture sont relativement plus élevés.

6. Conclusion

Afin d'analyser et d'isoler les différents facteurs intervenant dans les transitions professionnelles, nous estimons un modèle de durée à risques concurrents en temps discret sur chaque sous-échantillon regroupant respectivement les contrats saisonniers et les CDD. Nous montrons que la probabilité de trouver un emploi en dehors de l'agriculture est significativement plus élevée pour les salariés les plus qualifiés. Alors que nous n'observons pas d'effet de genre dans le cas des CDD, les hommes ont plus de chances de se retrouver en situation de non-emploi lorsque le contrat est saisonnier. Ce résultat est certainement à rapprocher des caractéristiques des emplois saisonniers en agriculture, souvent féminins, peu rémunérés et peu qualifiants. Nous portons également un intérêt à l'incidence de la trajectoire d'emploi passée sur la construction des transitions. D'une part, la probabilité pour un salarié de retrouver un emploi temporaire augmente avec le nombre d'emplois de ce type déjà accumulés durant sa carrière. D'autre part, elle diminue avec le nombre d'interruptions d'emplois. En revanche, le lien entre passé professionnel et accès au CDI n'a pas été établi. Il semblerait que la stabilisation en agriculture tienne plus aux caractéristiques de l'exploitation agricole qu'à celles du salarié. Enfin, nous mettons en évidence des phénomènes de dépendance temporelle sur les probabilités de transitions : les perspectives d'emplois s'améliorent pour les contrats les plus longs. Plus spécifiquement, les taux de conversion du CDD au CDI sont plus élevés lorsqu'on s'approche de la durée maximale légale. Finalement, nous montrons que les risques de sortie du secteur agricole sont relativement faibles. Les emplois agricoles génèrent, en effet, un savoir-faire spécifique difficilement transférable aux autres secteurs (Becker, 1976).

Dans un secteur où les besoins de flexibilité sont fortement marqués, la succession de contrats temporaires peut s'apparenter à une forme de continuité de l'emploi, d'autant plus marquée que les interruptions sont rares. Afin de faciliter l'enchaînement d'emplois temporaires sans interruption, les politiques publiques ont alors tout intérêt à relâcher les contraintes légales pesant sur les contrats temporaires les plus longs, notamment en supprimant le délai de carence entre deux contrats successifs. Néanmoins, une différenciation sectorielle doit être opérée, certaines activités étant plus propices à la stabilisation que d'autres. Enfin, des programmes de formation pourraient être envisagés pour les salariés les moins qualifiés, alors plus enclins à sortir du secteur agricole en période de chômage.

Bibliographie

- Becker G. S. (1976), *The Economic Approach to Human Behavior*, Chicago, University of Chicago Press.
- Bellit S., Détang Dessendre C. (2013), *Les trajectoires professionnelles des salariés agricoles*, Working Paper, CESAER 2013.
- Gagliarducci Stefano. (2005), « The dynamics of repeated temporary jobs », *Labour Economics* 12, p. 429-448.
- Givord P., Blasco S. (2010), « Les trajectoires professionnelles en début de vie active : quel impact des contrats temporaires? », *Économie et Statistique*, n° 431-432, p. 431-432.
- Güell M., Petrongolo B. (2005), « How binding are legal limits? Transitions from temporary to permanent work in Spain », *Labour Economics*, n° 14, p. 153-183.
- Gullstrand J., Tezic K. (2008), « Who leaves after entering the primary sector? Evidence from Swedish micro-level data », *European Review of Agricultural Economics*, vol. 35 (1), p. 1-28.
- Heckman J.J., Singer B. (1984), « A method for minimizing the distributional assumptions in econometric models for duration data », *Econometrica*, vol. 52, p. 271-320.
- Lippman S. A., McCall J. J. (1976b), « The economics of Job Search: a survey part II », *Economic Inquiry*, 14, p. 347-368.

Mortensen D. (1970a), « A Theory of Wage and Employment Dynamics », *Microeconomic Foundations of Employment and Inflation Theory*, Macmillan.

Steele, F., Diamond, I., Wang, D. (1996b), « The determinants of the duration of contraceptive use in China: A multilevel multinomial discrete hazards modelling approach », *Demography*, 33, p. 12-33.

Train K.E. (2003), *Discrete choice Methods with simulation*, University Press, Cambridge.

Van Den Berg G., Heyma A., Zijl M. (2011), « Stepping-stones for the unemployed: the effect of temporary jobs on the duration until regular work », *IZA discussion paper n° 1241*.

Van Ours, J.C. (2004), « The locking-in effect of subsidized jobs », *Journal of Comparative Economics* 32, p. 37-55.

Villaume S. (2011), « L'emploi salarié dans le secteur agricole : le poids croissant des contrats saisonniers », *Insee première*, n° 1368.

Accélérateurs et freins de la reprise d'emploi : le cas des chômeurs indemnisés

*Damien Euzéat**, *Nicolas Prokovas***

1. Introduction

La théorie microéconomique identifie bien le caractère ambivalent de l'indemnisation-chômage (*cf.* encadré pour une présentation du système français) sur la durée de chômage, entre facilitation de l'appariement entre emplois vacants et demandeurs d'emploi (DE), et aléa moral incitant au loisir¹. Plusieurs travaux empiriques ont déjà montré que les chômeurs haussaient leur taux de reprise d'emploi aux alentours de leur fin de droits à l'indemnisation (Meyer, 1990 ; Dormont, Fougère et Prieto, 2001) qui, de fait, diminuait leur salaire de réservation (Mortensen, 1977). Ce résultat est cohérent avec les 2 théories. Des chômeurs désincités à l'effort par l'indemnisation seraient plus enclins à reprendre un emploi lorsque celle-ci s'arrête, ou est sur le point de s'arrêter. Des chômeurs recherchant expressément un emploi qui leur correspond (par exemple, de meilleure ou de même qualité que l'emploi qu'ils ont occupé avant de tomber au chômage) se résigneraient à accepter un emploi par défaut, une fois épuisés leurs droits à l'indemnisation.

Une piste pour pouvoir arbitrer entre ces deux théories pourrait être d'étudier le ressentiment du demandeur d'emploi sur l'emploi retrouvé par rapport à celui auquel il peut prétendre. Celui-ci peut être approché par l'emploi qu'il a occupé avant le chômage. Un emploi retrouvé juste après la fin de droits mieux ou aussi bien valorisé plaiderait plutôt pour l'effet désincitatif, tandis qu'un emploi moins bien valorisé accrédirait plutôt l'idée d'un emploi par défaut.

La présente étude propose de suivre cette voie de recherche. Elle s'appuie sur une enquête qui vise explicitement à évaluer le niveau de satisfaction ressenti par chaque demandeur d'emploi pour les emplois encadrant sa période de chômage. À notre connaissance, il s'agit de la première étude économétrique cherchant à étudier la satisfaction des DE pour l'emploi retrouvé après le chômage.

* Pôle Emploi, direction Statistiques, Études, Évaluation, damien.euzenat@pole-emploi.fr.

** Pôle Emploi, direction Statistiques, Études, Évaluation et université de Paris 3, laboratoire ICEE, nicolas.prokovas@univ-paris3.fr.

¹ De l'autre côté, la théorie macroéconomique a mis l'accent sur la contribution de l'indemnisation du chômage à l'équilibre macroéconomique, ainsi que sur ses vertus en termes de correction des inégalités qui caractérisent le fonctionnement du marché du travail.

LE SYSTÈME D'ASSURANCE-CHÔMAGE EN FRANCE

En France, le régime d'indemnisation du chômage est actuellement régi par deux logiques :

- une logique d'assurance, qui indemnise, à partir des contributions obligatoires des employeurs et des salariés, les personnes salariées involontairement privées d'emploi qui ont travaillé, et donc cotisé, suffisamment longtemps pour bénéficier des droits. L'allocation de retour à l'emploi (ARE) constitue la principale allocation versée dans cette logique.

- une logique de solidarité, qui prend le relais du régime d'assurance lorsque celui-ci est épuisé, et qui, financé par l'État, est versé à des demandeurs d'emploi, tant que leurs ressources (personnelles ou du foyer) sont inférieures à un certain seuil. L'allocation de solidarité spécifique (ASS) est la principale allocation attribuée à ce titre.

Un salarié est affilié au régime d'assurance-chômage s'il a travaillé au moins 4 mois au cours des 28 derniers mois (ou des 36 derniers mois si le salarié a 50 ans ou plus). En cas de perte involontaire d'emploi, il peut alors prétendre à l'ARE pendant une durée égale à sa durée d'activité précédente (principe d'« un jour travaillé = un jour indemnisé »), et ceci dans une limite de 24 mois consécutifs (36 mois si le demandeur d'emploi est âgé de 50 ans ou plus).

L'épuisement des droits à l'ARE se traduit par une baisse importante des ressources financières du chômeur, puisque le montant de l'ASS (qui n'est versée que dans le cas où les revenus sont inférieurs à un faible seuil) est significativement plus faible que celui de l'ARE.

2. Le lien entre indemnisation et durée de chômage dans la théorie économique

L'indemnisation du chômage vise généralement à assurer les chômeurs contre la perte involontaire de leur emploi. La théorie économique lui prête deux rôles principaux. Les modèles macroéconomiques keynésiens insistent plutôt sur son effet de stabilisateur automatique amortissant les chocs économiques. Les modèles de choix individuels de type « job-search » (Pissarides, 2000) analysent le chômage comme un problème d'appariement entre l'offre et la demande de travail (du fait des coûts de collecte d'information sur la nature et la qualité des offres d'emploi, la qualité des candidats, les disparités géographiques entre offre et demande de travail...). Ils montrent qu'un chômeur recherche un emploi tant que le salaire qui lui est proposé est inférieur au salaire de réservation, salaire auquel il estime pouvoir prétendre déduit des coûts de recherche d'emploi et du coût d'opportunité à rester au chômage.

Dans ces modèles, l'indemnisation exerce un double effet sur la durée de chômage et la qualité de l'emploi retrouvé. Tout d'abord, elle permet aux demandeurs d'emploi une meilleure prospection sur le marché du travail et améliore l'appariement entre offre et demande de travail, par exemple, en permettant aux chômeurs d'occuper les emplois qu'ils préfèrent et pour lesquels ils sont les plus productifs ce qui, d'ailleurs, profite à la collectivité (Marimon, Zilibotti, 1999). Mais, elle relève dans le même temps le niveau du salaire de réservation, et ce d'autant plus qu'elle est généreuse, suscitant un phénomène d'aléa moral pouvant inciter à retarder le retour à l'emploi pour accroître sa consommation de loisirs (Lalive *et al.*, 2011). Cependant, cet aléa moral décroît sensiblement en période de récession (Schmieder *et al.*, 2012).

Les conclusions de la littérature empirique sur la question sont, à l'heure actuelle, ambiguës (Deroyon, Le Barbanchon, 2011). Tatsiramos (2006) conclut que si les personnes indemnisées restent au chômage plus longtemps que celles non indemnisées, l'indemnisation exerce un effet positif sur la durée de l'emploi repris après le chômage. D'ailleurs, le risque pour les chômeurs les moins indemnisés de se confiner dans des emplois de « mauvaise » qualité, mal rémunérés, a aussi été mis en évidence ailleurs (Lizé, Prokovas, 2012). *A contrario*, Lalive *et al.* (2006) arrivent à la conclusion que le prolongement de la durée d'indemnisation accroît la durée du chômage, surtout pour les femmes. Malgré tout, les différentes interprétations sont loin d'être unanimes.

Enfin, des approches macroéconomiques mettent l'accent sur l'insuffisance de la demande de travail en période de crise et réfutent l'explication du chômage par le rationnement de l'offre de travail (Cornilleau, 2013).

3. Une enquête inédite

Pour tenter de répondre à ces questions, Pôle Emploi a réalisé en octobre 2013 une enquête inédite auprès de demandeurs d'emploi tirés au sort, l'enquête Parcours des demandeurs d'emploi indemnisés.

La population étudiée comprend l'ensemble des demandeurs d'emploi qui se sont inscrits au chômage entre juillet 2012 et février 2013 et qui ont travaillé au moins 6 mois au cours des 28 mois précédant leur période de chômage (qui ont donc été indemnisés par l'ARE). Elle exclut :

- les chômeurs de 50 ans ou plus, qu'il a semblé préférable de retirer de l'analyse parce qu'ils bénéficient automatiquement, et ce du seul fait de leur âge, d'une durée d'indemnisation maximale d'un an plus élevée que les autres DE ;
- les chômeurs affiliés à des régimes d'indemnisation spécifiques, notamment les artistes (intermittents du spectacle) et les intérimaires.

La base de sondage est le FNA (fichier national des allocataires), un fichier recensant l'ensemble des épisodes d'indemnisation des DE inscrits à Pôle Emploi. Ce fichier permet de disposer de multiples informations sur les caractéristiques sociodémographiques des chômeurs : âge, sexe, niveau de diplôme, nationalité, montant et durée maximale possible d'indemnisation... L'enquête a été réalisée par la méthode des quotas auprès de 5 500 DE. L'échantillonnage a été conçu de telle sorte qu'il puisse surreprésenter les DE sortis à l'approche de la fin de droits (par convention ici, 1 mois et demi avant la fin de droits).

Le FNA renseigne mal sur la date précise de reprise d'emploi (les DE oubliant souvent d'actualiser leur demande). Aussi, chaque DE interrogé s'est vu demander s'il avait ou non repris un emploi (hors activité réduite) depuis qu'il est au chômage. En croisant ces informations avec celles du FNA, nous savons si le chômeur a retrouvé un emploi, soit bien avant la fin de droits, soit à l'approche de la fin de droits, soit après la fin de droits, s'il est encore en recherche d'emploi, ou s'il ne cherche plus d'emploi.

L'enquête comprend une soixantaine de questions sur le comportement de recherche d'emploi adopté, le vécu au chômage, le cas échéant la nature de l'emploi retrouvé, ou les mesures que le DE estimerait les plus utiles pour l'aider à retrouver un emploi. En particulier, il a été demandé à chacun des enquêtés qui a repris un emploi de préciser si la satisfaction éprouvée par l'emploi retrouvé est plus grande, égale ou plus petite que celle ressentie pour l'emploi exercé avant de connaître le chômage, et ceci suivant plusieurs critères de satisfaction (attentes professionnelles, intérêt pour l'emploi, conditions de travail, temps de trajet entre domicile et lieu de travail ainsi que niveau de rémunération). Par ailleurs, chaque interrogé était invité à noter, sur une échelle de 1 à 10, l'emploi après et l'emploi avant le chômage. D'autre part, était aussi demandé si le chômeur se sentait sous-qualifié pour l'emploi qu'il exerçait, par rapport à son emploi précédent. La sous-qualification était abordée au travers de trois questions demandant si l'emploi retrouvé nécessitait pour être pratiqué, par rapport au précédent, « plus »/« autant »/ou « moins » d'années d'étude, de niveau de qualification et d'années d'expérience professionnelle. Une des particularités de l'enquête est de porter sur les années 2012 et 2013, caractérisées par un fort chômage de type keynésien, ce qui peut influencer sur les résultats.

4. Statistiques descriptives

L'enquête comprend 4 057 DE ayant finalement déclaré avoir retrouvé un emploi depuis le début de leur période de chômage (près des trois quarts de l'échantillon), 1 443 toujours au chômage. 20 % des DE qui ont repris un emploi sont à leur propre compte. La majorité (55 %) des DE de l'enquête bénéficient d'une durée d'indemnisation maximale de 2 ans (730 jours, maximum possible de la législation). L'annexe reporte quelques statistiques descriptives. Le devenir des DE interrogés dans l'enquête et ayant retrouvé un emploi est reporté dans la matrice de transition du tableau 1. L'emploi retrouvé après la fin de droits est plus souvent un CDD et/ou un temps partiel.

Tableau 1
MATRICE DE TRANSITION DES DE AYANT RETROUVÉ UN EMPLOI (EN %)

Devenir	Sortie			Total
	bien avant la fdd	à l'approche de la fdd	après la fdd	
CDI	40,2	10,4	7,1	57,7
CDD	22,6	8,6	11,1	42,3
Total	62,8	19	18,2	100
Proportion de CDI	64,0	54,7	39,0	57,7
Proportion de temps partiels	10,6	19,0	32,2	16,1

Source : enquête Parcours des demandeurs d'emploi indemnisés, Pôle Emploi.
Lecture : 40,2 % des DE de l'enquête ont retrouvé un CDI bien avant la fin de droits.
fdd : fin de droits.

En moyenne, les DE préfèrent l'emploi qu'ils retrouvent après le chômage à l'emploi qu'ils exerçaient avant (écart de notes de +0,66, tableau 2). Cependant, l'évaluation est plus forte lorsque l'emploi est retrouvé bien avant la fin de droits (+0,86), plus faible (+0,63) lorsqu'il est retrouvé à l'approche de la fin de droits, et nulle lorsqu'il est retrouvé après.

Tableau 2
APPRÉCIATION ENTRE L'EMPLOI APRÈS ET AVANT LE CHÔMAGE, SUIVANT LA PÉRIODE DE REPRISE D'EMPLOI VIS-À-VIS DE LA FIN DE DROITS, SELON PLUSIEURS CRITÈRES

Critères de satisfaction (par rapport à l'emploi avant le chômage)	Sortie			Total
	bien avant la fdd	à l'approche de la fdd	après la fdd	
Moyenne de la différence de notes entre les 2 emplois	+0,86	+0,63	+0,02	+0,66
Proportion d'emplois avec note inférieure	24,2%	26,0%	37,1%	26,9%
Proportion d'emplois avec note supérieure	55,0%	51,2%	42,3%	51,9%
Proportion d'emplois avec note égale	20,8%	22,9%	20,6%	21,1%
Proportion d'emplois qui correspondent moins aux attentes	18,2%	26,0%	33,5%	22,4%
Proportion d'emplois moins intéressants	17,3%	20,4%	29,4%	20,1%
Proportion d'emplois avec des conditions de travail dégradées	14,6%	18,3%	21,7%	16,6%
Proportion d'emplois plus éloignés	37,1%	38,8%	39,4%	37,9%
Proportion d'emplois moins bien rémunérés	39,1%	42,6%	56,5%	42,9%
Proportion d'emplois en temps partiel contraint	6,7%	13,2%	24,4%	11,2%
Proportion d'emplois sous-qualifiés (études)	17,7%	20,4%	28,2%	20,1%
Proportion d'emplois sous-qualifiés (qualification)	20,5%	25,2%	32,0%	23,5%
Proportion d'emplois sous-qualifiés (expérience)	21,1%	29,4%	33,5%	24,9%
Nombre de DE	2 549	770	738	4 057

Source : enquête Parcours des demandeurs d'emploi indemnisés, Pôle Emploi.
Lecture : en moyenne, la différence de notes entre les emplois après et avant le chômage est de +0,86 lorsque l'emploi est retrouvé bien avant la fin de droits, +0,63 à l'approche de la fin de droits et +0,02 après la fin de droits.
fdd : fin de droits.

Les statistiques descriptives laissent penser que les emplois retrouvés après la fin de droits sont moins satisfaisants que lorsqu'ils sont retrouvés bien avant, ou à l'approche de la fin de droits (tableau 2). Par exemple, 24 % des emplois retrouvés bien avant la fin de droits se voient attribuer une note plus faible que celle de l'emploi précédent, contre 37 % lorsque l'emploi est retrouvé après la fin de droits. De même, les emplois retrouvés après la fin de droits correspondent moins aux attentes des DE et sont plus souvent moins rémunérés (par rapport à l'emploi avant le chômage) que ceux retrouvés avant la fin de droits. Enfin, ils exposent plus souvent le chômeur à une situation de sous-qualification.

5. Les modèles économétriques

Cette étude mobilise deux modèles économétriques principaux, en sus de régressions logistiques dichotomiques et polytomiques. L'étude des variables sociodémographiques les plus susceptibles d'accroître la durée de chômage a recours à un modèle de durée de type Proportional Hazard Model estimé par la méthode de Cox (Cox, 1972, 1975 ; Kiefer, 1988). Dans le modèle, la durée de chômage des DE qui déclarent toujours être au chômage est censurée à droite.

L'étude sur la satisfaction de l'emploi repose sur un modèle de régression linéaire en panel à effets fixes [modèle *within* (Magnac, 2001 ; Wooldridge, 2002)]. Le modèle s'écrit :

$$E(y_{it} / x_i, \lambda_i) = \lambda_i + x_{it}'\beta \quad i = 1..n, t \in \{0,1\}$$

où i désigne l'individu i , t l'indice temporel (avant le chômage si $t=0$, après le chômage si $t=1$), y_{it} la variable de résultat de l'individu i pour l'emploi de la période t , x_{it} le vecteur des k variables explicatives pour l'individu i à la période t , β le vecteur des k paramètres, λ_i un « effet fixe » propre à l'individu i , et potentiellement corrélé avec les variables explicatives x_i .

Dans notre étude, y_{it} prend pour valeur soit la note de 1 à 10 correspondant à l'emploi occupé à la période t , soit 0 en période 0 et 1/0/-1 en période 1 suivant que l'emploi à la période 1 soit « meilleur », « égal » ou « moins bien » que celui à la période 0, selon le critère considéré. Le modèle s'estime par régression linéaire de la différence des y_i entre les deux emplois sur la différence des x_i entre les deux emplois, de sorte que l'effet fixe est retiré par soustraction. On peut montrer que l'identification des paramètres repose uniquement sur les individus qui ont connu un changement de la variable entre les deux dates de l'enquête.

L'introduction d'un terme « fixe » permet de corriger l'estimation des paramètres de potentiels biais d'endogénéité qui proviendraient d'effets individuels fixes dans le temps, inobservés, et corrélés avec les variables explicatives, comme par exemple, une plus ou moins grande appétence pour le travail, une échelle de valeur propre à l'individu, mais aussi le sexe, le diplôme... Par exemple, on peut craindre que la satisfaction pour un emploi puisse être corrélée avec la durée de chômage. Les demandeurs d'emploi qui ont la plus faible appétence au travail, et donc qui tendent à valoriser le plus négativement les emplois qu'ils occupent, sont peut-être aussi ceux qui restent le plus longtemps au chômage indemnisé, justement parce qu'ils retardent leur retour à l'emploi pour profiter de leur vie familiale ou des loisirs. Dans le modèle à effets « fixes », si les DE éprouvent une faible appétence pour le travail, celle-ci se retrouvera à la fois dans l'évaluation de l'emploi avant et après le chômage, mais pas sur la différence entre les deux appréciations.

Le paramètre β_j s'interprète comme la variation, en moyenne, de la note attribuée à l'emploi que procure le fait de posséder la caractéristique x_j par rapport à la modalité de référence, les autres variables de l'individu étant maintenues constantes.

Dans cette étude, l'inférence du modèle *within* est basée sur la matrice de White (1982), robuste à l'hétéroscédasticité.

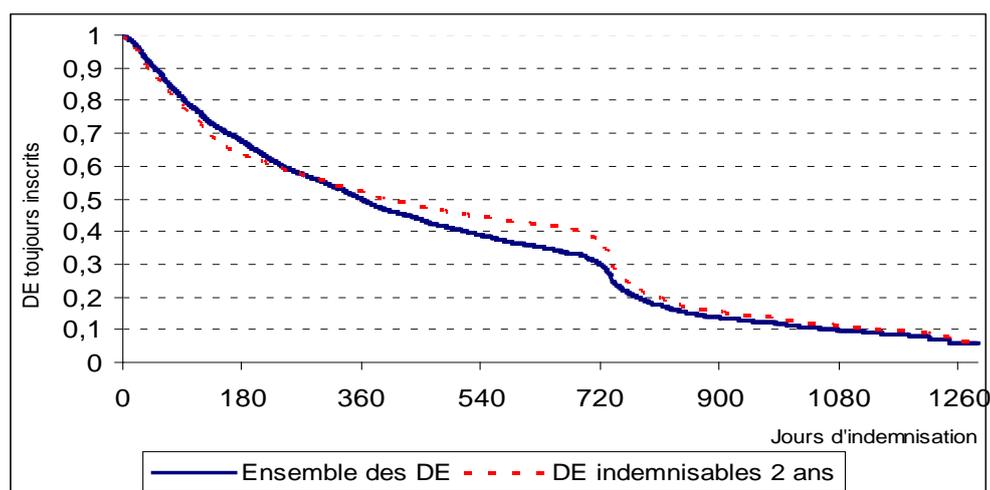
6. Les résultats

6.1. Le taux de sortie du chômage s'élève après la fin de droits

Dans notre enquête, les facteurs sociodémographiques qui favorisent la durée de chômage des DE indemnisés sont conformes à ceux généralement identifiés dans la littérature (voir, par exemple, Bonnal et Fougère, 1990). Très classiquement, toutes choses égales par ailleurs, la durée de chômage est d'autant plus faible que le chômeur est peu âgé ou très diplômé. Les femmes avec enfant en bas âge restent plus longtemps au chômage que les hommes ou les femmes sans enfant. Les chômeurs les plus « employables » (propriétaires, bénéficiaires du plus grand nombre de jours d'indemnisation) sont aussi ceux qui comptabilisent les plus faibles durées de chômage. Enfin, les chômeurs étrangers, français d'origine africaine ou asiatique (dont l'un des parents est né en Afrique ou en Asie) et les résidents de zones urbaines sensibles (ZUS) pâtissent de durées de chômage significativement plus grandes².

Le graphique 1 reporte l'estimation de la fonction de survie au chômage déduite de l'estimation du taux de hasard de base par la méthode de Cox. Ce graphique montre un regain du taux de sortie du chômage pour emploi après la fin de droits (le taux de sortie du chômage tend à s'accroître 24 mois après l'inscription au chômage, soit après épuisement de la durée maximale d'indemnisation de plus de la moitié des DE de l'échantillon). Cet effet est encore plus manifeste si l'on se restreint uniquement aux DE indemnisables 2 ans.

Graphique 1
FONCTION DE SURVIE AU CHÔMAGE DU MODÈLE DE COX



Source : enquête Parcours des demandeurs d'emploi indemnisés, Pôle Emploi.
Lecture : après 6 mois de chômage, 67 % des DE sont encore inscrits au chômage.

² Les résultats sont très peu modifiés si l'on retient, par exemple, un modèle à hasard proportionnel paramétrique où le hasard de base suit une loi log-logistique.

6.2. La satisfaction pour l'emploi retrouvé³

L'estimation du modèle *within* nous livre plusieurs enseignements (tableau 3). Puisque l'enquête interroge un nombre important d'individus, dans la suite du texte, seuls les résultats significatifs au seuil statistique de 5 % sont commentés.

Tableau 3

ESTIMATION DU MODÈLE *WITHIN* DE LA NOTE ATTRIBUÉE À L'EMPLOI ET DE L'ÉVOLUTION DU SALAIRE

Variable	Note		Hausse de salaire	
	Estimation	Écart-type	Estimation	Écart-type
Constante (après le chômage)	1,923 ***	0,739	1,736 ***	0,230
Indépendant	1,633 ***	0,138	-0,193 ***	0,048
CDD contraint	0,004	0,182	0,074	0,055
CDI	0,167	0,100	0,195 ***	0,032
CDD non contraint	Réf.		Réf.	
Temps partiel subi	-0,287	0,151	-0,516 ***	0,041
Agriculture	0,136	0,253	0,075	0,069
BTP	-0,071	0,140	0,093 ***	0,044
Industrie	-0,078	0,123	0,112 ***	0,038
Commerce	-0,349 ***	0,085	0,003	0,027
Administration	0,313 ***	0,112	0,014	0,036
Autres services	Réf.		Réf.	
Établissement de 1 à 9 salariés	-0,035	0,088	-0,131 ***	0,029
Établissement de 10 à 49 salariés	-0,2 **	0,087	-0,088 ***	0,028
Établissement de 50 à 199 salariés	-0,082	0,092	-0,098 ***	0,031
Établissement de 200 salariés ou plus	Réf.		Réf.	
Durée de l'emploi (en jour, logarithme)	0,276 ***	0,048	0,056 ***	0,015
Autre licenciement	0,392 ***	0,119	-0,008	0,039
Rupture conventionnelle	0,741 ***	0,122	-0,004	0,041
Licenciement économique	Réf.		Réf.	
Salaire plus élevé	0,576 ***	0,050	-	
Montant journalier de l'indemnisation (en euros, logarithme)	-0,382 ***	0,076	-0,406 ***	0,023
Durée maximale d'indemnisation (en jours, logarithme)	-0,339 ***	0,109	-0,033	0,036
Durée de chômage (logarithme)	0,105 **	0,043	-0,01	0,015
Sortie ...				
... bien avant la fin de droits	Réf.		Réf.	
... à l'approche de la fin de droits	-0,171	0,133	-0,112 ***	0,043
... après la fin de droits	-0,501 ***	0,152	-0,184 ***	0,047

Source : enquête Parcours des demandeurs d'emploi indemnisés, Pôle Emploi.
 ** : significatif à 5 %, *** : à 1 %.

Le terme constant est égal à 2, ce qui montre que l'emploi après le chômage est en moyenne mieux valorisé par l'individu « de référence » (dont toutes les variables sont égales aux variables de référence) que celui avant le chômage. Toutes choses égales par ailleurs, le surcroît de satisfaction pour l'emploi retrouvé est le plus grand lorsque le DE se met à son compte (hausse de la note de +1,6 en moyenne). Ceci n'est pas étonnant, car l'on peut penser que le choix de devenir son propre patron a été mûrement

³ Plusieurs modèles alternatifs ont été estimés pour s'assurer de la robustesse des résultats. Ils sont inchangés si la note est remplacée par son logarithme, ou une indicatrice valant 1 (respectivement 0, -1) si la note de l'emploi retrouvé est plus grande (respectivement égale, plus petite) que celle de l'emploi précédent. Ils sont aussi peu modifiés si l'on utilise un modèle logit conditionnel à effets fixes.

réfléchi par le chômeur, la période de chômage lui permettant de finaliser son projet⁴. Ce résultat est observé malgré le fait que les indépendants enregistrent une forte baisse de leur rémunération par rapport à leur précédent emploi (tableau 3). Par ailleurs, une hausse de salaire conduit à une revalorisation de l'évaluation de l'emploi (hausse de la note de +0,58).

La satisfaction pour l'emploi est plus grande lorsque l'entrée au chômage est consécutive à une rupture conventionnelle (hausse de la note de +0,74 en moyenne) et à un licenciement non économique (+0,39). La rupture conventionnelle est sans doute, au moins en partie, le reflet d'un désintérêt pour l'emploi occupé, tandis que le licenciement non économique peut être à l'origine d'un grief de la victime à l'encontre de son ancien emploi, ce qui pourrait expliquer ces résultats. Les emplois dans l'administration sont les plus prisés (hausse de +0,31 de la note), suivis des emplois dans l'industrie, les services hors commerce, le BTP et l'agriculture, eux-mêmes étant préférés à ceux du commerce (baisse de la note de -0,35). De même, les emplois dans les établissements de 10 à 49 salariés sont perçus comme moins épanouissants (baisse de la note de -0,2).

Plus le montant et la durée d'indemnisation sont élevés, donc plus la durée et la rémunération du précédent emploi étaient importantes, plus faiblement est valorisé l'emploi retrouvé. Ce résultat s'explique sans doute uniquement par une raréfaction des postes à mesure que l'on progresse sur l'échelle de valeur. Les DE les plus « employables » ont auparavant occupé les emplois les plus intéressants, sont plus exigeants, et ont donc sans doute une plus faible chance de retrouver un emploi encore plus préférable.

Enfin, l'écart de satisfaction personnelle pour l'emploi se dégrade le plus lorsqu'il est retrouvé après la fin de droits plutôt qu'avant ou à l'approche (écart de note de -0,5 en moyenne), toutes autres choses égales par ailleurs, et donc en particulier à évolution de salaire et type de contrat de travail donné. Le jugement plus négatif des emplois lorsqu'ils sont retrouvés après la fin de droits ne vient donc pas seulement du fait qu'ils sont plus précaires. Ces emplois sont en effet jugés moins correspondre aux attentes professionnels des DE, sont moins intéressants et plus souvent sous-qualifiés⁵ que lorsqu'ils sont trouvés avant la fin de droits (tableau 4). Ils sont aussi moins bien rémunérés. En revanche, ils n'exposent pas à de moins bonnes conditions de travail ou à une durée de trajet plus élevée.

Tableau 4

ESTIMATION DES COEFFICIENTS DES INDICATRICES AU BORD DE LA FIN DE DROITS SUIVANT PLUSIEURS MESURES DE SATISFACTION DE L'EMPLOI (MODÈLES *WITHIN*)

Critère de satisfaction de l'emploi	Sortie	
	à l'approche de la fdd	après la fdd
Note	-0,171	-0,501 ***
Correspond aux attentes	-0,083 **	-0,132 ***
Intérêt	-0,007	-0,084 **
Conditions de travail	-0,069	-0,07
Durée du trajet	-0,058	0,012
Déqualification (études)	0,009	-0,077 **
Déqualification (qualification)	-0,027	-0,067
Déqualification (expérience)	-0,049	-0,048
Hausse du salaire	-0,112 ***	-0,184 ***

Source : enquête Parcours des demandeurs d'emploi indemnisés, Pôle Emploi.

Lecture : dans un modèle *within* où est régressé le fait que l'emploi retrouvé correspond plus aux attentes que l'emploi précédent, l'indicatrice de la variable « après la fin de droits » vaut -0,132 et est significative à 1 %.

Note : la variable de hausse du salaire est introduite dans chaque régression, sauf bien-sûr celle où elle est variable dépendante. La variable « sortie bien avant la fin de droits » est en référence dans les régressions. Les autres variables du modèle sont bien incluses dans l'estimation, mais pas reportées dans le tableau.

** : significatif à 5 %, *** : à 1 %.

fdd : fin de droits.

⁴ La reprise d'emploi n'est pas en soi suffisante pour créer un sentiment de satisfaction, l'effet déterminant est la nature et les caractéristiques de l'emploi retrouvé, sa « qualité » intrinsèque (Akerlof *et al.*, 1988).

⁵ Le nouvel emploi est jugé nécessiter moins d'années d'études, mais pas un niveau de qualification moindre ou moins d'expérience professionnelle que le précédent.

L'emploi retrouvé après la fin de droits est en effet plus souvent un emploi choisi à défaut de trouver autre chose, comme le montre une régression logistique (tableau 5), surtout pour des raisons financières. Si 50 % des DE qui reprennent un emploi avant la fin de droits qui ne correspondait pas à leurs attentes ont motivé ce choix par un besoin d'argent, ils sont 75 % à invoquer cette raison lorsqu'ils sortent après la fin de droits.

On pourrait attribuer ce résultat à une baisse du capital humain, ou au renvoi à un signal négatif de mauvaise employabilité (théorie du signal) provoqué par l'enlèvement au chômage. Un demandeur d'emploi qui voit sa période de chômage s'accroître subit peut-être une perte durable de son employabilité, l'empêchant de prétendre reprendre un poste de même qualité que celui qu'il occupait auparavant. Cette explication reste néanmoins douteuse. Tout d'abord, le résultat demeure si l'on inclut (ensemble ou séparément) dans le modèle l'opinion du DE sur le fait que la période de chômage lui a fait perdre en partie :

- d'une part, son savoir-faire et ses méthodes de travail (y compris connaissance de l'outil informatique) ;
- d'autre part, les habitudes de travail (respect des horaires, de la hiérarchie, contacts avec le monde du travail ...) ;
- ou si le DE estime que sa durée de chômage a réduit ses chances de retrouver un emploi. Ces trois variables sont valorisées selon trois modalités : oui beaucoup, oui un peu, non⁶.

Ensuite, ce résultat est aussi observé si l'on se restreint aux DE indemnissables au maximum un an (pour lesquels la perte de capital humain est moins flagrante). Enfin, on n'observe pas une telle dégradation de la satisfaction lorsque l'emploi est retrouvé à l'approche de la fin de droits (au plus un mois et demi avant la fin de droits). Un emploi retrouvé à cette période n'est pas moins bien valorisé, et n'expose pas le DE à une sous-qualification. En revanche, il correspond moins aux attentes, est moins bien rémunéré et correspond plus souvent à un emploi trouvé à défaut d'autre chose plutôt qu'un emploi vraiment désiré (tableaux 4 et 5).

En outre, on observe que, malgré le versement de l'indemnisation-chômage, les DE sortis après la fin de droits sont plus nombreux à déplorer une baisse importante de leur niveau de consommation (Annexe). De même, ils déclarent plus fréquemment que leur candidature a été souvent rejetée, ce qui tend à indiquer qu'ils ont éprouvé des difficultés accrues pour retrouver un emploi. L'enquête demande en effet aux DE si, au cours de leur période de chômage, ils ont dû diminuer « beaucoup »/« un peu »/« pas du tout » leur niveau de consommation, et si leur candidature a été « souvent »/« quelquefois »/« jamais » rejetée. Ces résultats peuvent être établis toutes choses égales par ailleurs grâce à un modèle logit polytomique (tableau 5)⁷.

Tableau 5
**ESTIMATION DES COEFFICIENTS DES INDICATRICES AU BORD DE LA FIN DE DROITS
DANS UN MODÈLE LOGIT POLYTOMIQUE OU DICHOTOMIQUE**

Variable régressée	Sortie	
	à l'approche de la fdd	après la fdd
Emploi pris à défaut d'autre chose	0,798 ***	0,92 ***
Baisse de la consommation	-0,004	0,270 ***
Candidature souvent rejetée	-0,021	0,381 ***

Source : enquête Parcours des demandeurs d'emploi indemnisés, Pôle Emploi.

Note : la variable « Sortie avant la fin de droits » est en référence dans les régressions. Les autres variables du modèle sont bien incluses dans l'estimation, mais pas reportées dans le tableau.

*** : significatif à 1 %.

fdd : fin de droits.

⁶ Ces variables sont potentiellement endogènes (des DE occupant un emploi qui leur plaît moins sont peut-être plus enclins à considérer que leur période de chômage leur a fait perdre une partie de leur capital humain, ou a renvoyé un signal négatif d'embauche), donc uniquement exploitées dans un souci d'illustration des résultats.

⁷ La variable de fréquence de rejet de la candidature est endogène (causalité récursive avec la durée de chômage). La régression figurant au tableau 5 est donc juste proposée à titre indicatif.

7. Conclusion

Les résultats montrent que l'emploi est plus précaire et apporte moins de satisfaction lorsqu'il est retrouvé après la fin de droits plutôt qu'avant. Il est alors plus souvent un choix par défaut plutôt que motivé. Les résultats laissent penser que la majorité des chômeurs recherchent un emploi qui leur convient tant qu'ils bénéficient de l'indemnisation, avant de se résoudre à un emploi par défaut, s'ils en trouvent, une fois l'épuisement de leurs droits. Par ailleurs, la hausse du taux de sortie du chômage vers l'emploi après la fin de droits pourrait s'expliquer par un plus grand retour vers un emploi moins épanouissant pour le DE que celui qu'il a exercé avant de connaître le chômage (et donc auquel il pouvait, au minimum, prétendre), souvent choisi à défaut d'autre chose. Mais des travaux complémentaires sont encore nécessaires pour confirmer cette hypothèse.

Pour autant, on ne dispose pas d'information sur la trajectoire future des DE. Or, les DE les moins satisfaits de l'emploi retrouvé ont peut-être plus souvent changé pour un emploi qui leur correspondait plus après leur sortie du chômage. Des exploitations plus approfondies de l'enquête nécessitent d'être effectuées ; la présente étude n'est encore qu'une version préliminaire d'un travail plus complet qui devrait aboutir prochainement.

Bibliographie

Akerlof G., Rose A., Yellen J. (1988), « Job Switching and Job Satisfaction in the US Labor Market », *Brookings Papers on Economic Activity*, n° 2, p. 495-582.

Bonnal L., Fougère D. (1990), « Les déterminants individuels de la durée du chômage », *Économie & prévision*, n° 96(5), p. 45-82.

Cornilleau G. (2013), « Faut-il réduire les dépenses d'indemnisation du chômage ? », OFCE, *le blog* (<http://www.ofce.sciences-po.fr/blog/tag/indemnisation-du-chomage/>), 5 février.

Cox D. (1972), « Regression Models and Life Tables », *JR stat soc B*, n° 34(2), p. 187-220.

Cox D. (1975), « Partial Likelihood », *Biometrika*, n° 62(2), p. 269-276.

Deroyon T., Le Barbanchon T. (2011), « Effet de la durée maximale d'indemnisation du chômage sur le retour à l'emploi et sur sa qualité », DARES, *Document d'études* n°160.

Dormont B., Fougère D, Prieto A. (2001), « L'effet de l'allocation unique dégressive sur la reprise d'emploi », *Économie et statistique*, n° 343(1), p. 3-28.

Kiefer N. (1988), « Economic Duration Data and Hazard Functions », *Journal of economic literature*, n° 26(2), p. 646-679.

Lalive R., Van Ours J., Zweimüller J. (2006), « How Changes in Financial Incentives Affect the Duration of Unemployment », *The Review of Economic Studies*, n° 73(4), p. 1009-1038.

Lalive R., Van Ours J., Zweimüller J. (2011), « Equilibrium Unemployment and the Duration of Unemployment Benefits », *Journal of Population Economics*, n° 24(4), p. 1385-1409.

Lizé L., Prokovas N. (2012), « Le risque d'occuper un emploi de mauvaise qualité à la sortie du chômage », Documents de travail du Centre d'économie de la Sorbonne, n° 2012.73.

Magnac T. (2001), *Économétrie linéaire des panels : une introduction*, Insee.

Marimon R., Zilibotti F. (1999), « Unemployment vs. Mismatch of Talents: Reconsidering Unemployment Benefits », *Economic Journal*, n° 109, p. 266-291.

Meyer B. (1990), « Unemployment Insurance and Unemployment Spells », *Econometrica*, n° 58, p. 757-782.

Mortensen D. (1977), « Unemployment Insurance and Job Search Decisions », *Industrial and Labor Relations Review*, n° 30, p. 505-517.

Pissarides C. A. (2000), *Equilibrium unemployment theory*, MIT Press.

Schmieder J., Von Wachter T., Bender S. (2012), « The Effects of Extended Unemployment Insurance Over the Business Cycle: Evidence from Regression Discontinuity Estimates Over 20 Years », *The Quarterly Journal of Economics*, n° 127 (2), p. 701-752.

Tatsiramos K. (2009), « Unemployment Insurance in Europe: Unemployment Duration and Subsequent Employment Stability », *Journal of the European Economic Association*, n° 7(6), p. 1225-1260.

White H. (1982), « Maximum Likelihood Estimation of Misspecified Models », *Econometrica*, n° 50(1), p. 1-25.

Wooldridge J. (2002), *Econometric Analysis of Cross Section and Panel Data*, MIT Press.

Annexe

STATISTIQUES DESCRIPTIVES DU RETOUR À L'EMPLOI EN FONCTION DE LA FIN DE DROITS

Variable	Sortie			Total
	bien avant la fdd	à l'approche de la fdd	après la fdd	
Variable sociodémographique				
Hommes	58,4%	50,9%	54,9%	56,3%
Femmes	41,6%	49,1%	45,1%	43,7%
De 15 à 24 ans	32,9%	34,9%	29,4%	32,7%
De 25 à 29 ans	21,7%	21,6%	18,3%	21,1%
De 30 à 39 ans	26,0%	25,6%	31,0%	26,8%
De 40 à 49 ans	19,4%	17,9%	21,3%	19,5%
Inférieur au CAP/BEP	3,9%	9,0%	12,2%	6,4%
CAP/BEP	25,7%	26,2%	31,2%	26,8%
Bac	21,3%	23,6%	24,6%	22,4%
Bac+2	18,2%	16,6%	12,9%	16,9%
Bac+3 ou Bac+4	12,5%	9,9%	8,7%	11,3%
Bac+5	18,4%	14,7%	10,4%	16,3%
Comportement de recherche d'emploi				
Candidature souvent rejetée	26,9%	39,0%	47,6%	38,3%
Candidature quelquefois rejetée	42,5%	40,4%	36,5%	38,8%
Candidature jamais rejetée	30,6%	20,6%	15,9%	23,0%
Baisse des prétentions de salaire	37,3%	43,5%	48,9%	40,3%
Pas de baisse des prétentions de salaire	62,7%	56,5%	51,1%	59,7%
Emploi repris à défaut d'autre chose	13,0%	20,5%	31,7%	17,8%
Vécu du chômage				
Baisse importante de la consommation	37,5%	48,8%	57,9%	43,3%
Baisse modérée de la consommation	37,2%	34,3%	28,5%	35,1%
Pas de baisse de la consommation	25,3%	16,9%	13,6%	21,6%
Le chômage a beaucoup fait perdre le savoir-faire	3,0%	5,2%	8,3%	4,3%
Le chômage a un peu fait perdre le savoir-faire	13,0%	19,5%	23,9%	16,2%
Le chômage n'a pas fait perdre le savoir-faire	84,0%	75,3%	67,8%	79,5%
Le chômage a beaucoup fait perdre les habitudes de travail	5,5%	7,7%	13,2%	7,3%
Le chômage a un peu fait perdre les habitudes de travail	15,9%	22,7%	25,0%	18,8%
Le chômage n'a pas fait perdre les habitudes de travail	78,6%	69,6%	61,8%	73,9%
Le chômage a beaucoup réduit les chances de retrouver un emploi	6,1%	13,1%	22,5%	10,4%
Le chômage a un peu réduit les chances de retrouver un emploi	19,7%	31,0%	33,9%	24,4%
Le chômage n'a pas réduit les chances de retrouver un emploi	74,2%	55,9%	43,6%	65,2%

Source : enquête Parcours des demandeurs d'emploi indemnisés, Pôle Emploi.

Lecture : 58,4 % des DE sortis bien avant la fin de droits sont des hommes, 41,6 % des femmes.

fdd : fin de droits.

Les positions différenciées de jeunes peu qualifiés sur le marché du travail

Philippe Bregeon*

1. Préambule

Les résultats de la recherche¹ qualitative et longitudinale que nous présentons dans cet article concernent le parcours de jeunes sortis précocement, depuis plusieurs années et sans diplôme du système scolaire, dans un contexte qui est celui de l'agglomération de Poitiers². Ainsi, du printemps 2008 au printemps 2011, pendant environ trois années, nous avons rencontré vingt-trois d'entre eux, au minimum une fois par an. Il s'agissait de reconstruire leurs parcours depuis la naissance, sous différents aspects : familial, résidentiel, scolaire, institutionnel, professionnel, rapport au marché de l'emploi, etc. D'un rendez-vous à un autre, il convenait ensuite d'enregistrer au plus près et pour chacun les événements les concernant. Est-ce que sa situation économique, son mode de vie, ses relations avec les institutions ou avec le marché de l'emploi ont connu des évolutions ? Ce groupe de 23 jeunes est composé de 12 jeunes femmes et de 11 jeunes hommes de nationalité française et nés entre 1978 et 1989. Au début de l'enquête, le plus récemment sur le marché du travail a quitté le système scolaire depuis 36 mois, le plus ancien depuis 154 mois, avec une durée moyenne de 75 mois. Ainsi, il s'agit de cheminements longs mais sans forcément d'horizon temporel commun.

2. Introduction

Contrairement à certains stéréotypes qui reproduisent l'image d'individus installés benoîtement dans l'assistance, l'emploi demeure un puissant organisateur social pour les populations en bas de l'échelle sociale. La plupart témoignent, malgré tout, de leur adhésion à la norme que représente encore et toujours l'expérience au travail. Rappelant les migrants en France qui doivent présenter leur titre de séjour pour attester d'une légitimité à être sur le territoire, la plupart des jeunes exhibent volontiers leur CV pour montrer leurs expériences de travail. Au-delà de gagner un peu d'argent pour subvenir à leurs besoins, l'emploi symbolise souvent l'expérience du mouvement, une certaine maîtrise de soi, une utilité sociale, le moyen d'affirmer son existence.

A contrario, le chômage renvoie plutôt à une certaine forme d'immobilisme. C'est ce qu'explique Antoine à sa manière : « *Au chômage, on ne se sent pas trop utile ! Parce qu'au bout d'un moment, je suis quelqu'un qui aime bien bouger, j'aime bien avoir un travail et quand je rentre chez moi le soir, j'aime bien sentir que je suis fatigué physiquement...* ». D'une certaine manière, l'emploi autorise de plein droit le sentiment d'avoir encore sa place dans la société.

Pour autant, l'observation de ces populations révèle une certaine diversité des positions dans le rapport au marché de l'emploi et à la recherche de travail. Les propos qui suivent ont comme objet de les caractériser et de mettre en exergue cette diversité.

* Sociologue, professeur associé à l'université de Poitiers, membre associé du GRESCO, phibregeon@gmail.com.

¹ Elle s'inscrit dans les travaux en sociologie d'une équipe de recherches du GRESCO de l'université de Poitiers, dans le cadre d'un programme intitulé « Parcours », financé par le contrat de projet État-Région 2007/2013.

² Sur le territoire de cette ville moyenne, le taux de chômage est légèrement inférieur à la moyenne nationale, l'activité est principalement tournée vers les services et le tertiaire. L'espace urbain relativement intégrateur rompt avec la configuration d'environnement stigmatisé, cible de bon nombre d'études sur les populations en bas de l'échelle sociale.

3. « Les intégrés » et « les déconnectés » : des positions aux extrêmes

Quelques-uns ont accédé depuis quelques années à des situations professionnelles relativement pérennes, le plus souvent parce qu'ils ont pu à un moment ou l'autre se qualifier. Ce sont « les intégrés ». A *contrario*, une petite minorité des enquêtés se maintient durablement hors du marché du travail. Il s'agit en particulier de jeunes femmes qui reproduisent à leur insu le modèle traditionnel de la femme au foyer, pour élever les enfants en bas âge. Il ne s'agit pas réellement d'un choix, mais plutôt d'un repli. L'insertion dans le marché du travail est renvoyée à plus tard, dans une forme souvent assez idéalisée, avec l'espoir de pouvoir affirmer plus tard son identité par le travail.

Ainsi, à 22 ans et après une scolarité en institut médico-éducatif, **Amélie** est mariée depuis peu avec Mokhafi d'origine maghrébine « en attente de régularisation ». Elle reste pour l'instant à la maison pour s'occuper de son bébé, mais espère pouvoir travailler dans quelques années. Elle hésite sur le domaine d'activité : « *Je ne sais pas encore ce que je vais faire plus tard... Peut-être le travail en maison de retraite ou alors coiffeuse ou dans la vente de prêt-à-porter...* ». Dans l'immédiat, elle est surtout mobilisée par sa conversion récente à la religion musulmane et sa décision de porter le voile qu'elle exhibe un peu comme un étendard.

Juliana reste elle aussi à la maison. Originnaire de l'île Maurice, elle est arrivée en France il y a sept années pour se marier avec Franck qui a 15 ans de plus qu'elle. Depuis la naissance de leur premier enfant, il y a trois ans, elle s'est lancée dans l'activité d'aide maternelle et garde un enfant en plus de son bébé : « *Je passe la journée avec les enfants, je joue, je sors avec eux parfois quand il fait beau, c'est très bien comme ça...* ». Elle est dans une position plus stable qu'Amélie du point de vue de son avenir : la situation de Franck, son mari, offre une certaine sécurité puisqu'il est sur un emploi stable de comptable et propriétaire de leur logement. Franck et Juliana partagent le même goût de la stabilité et ne semblent pas avoir d'autres ambitions que de maintenir « leur foyer » et les liens avec leurs familles respectives en Deux-Sèvres et à l'île Maurice.

Dans un scénario bien différent, **Oscar**, 29 ans, est lui aussi très à distance du marché du travail et il ne recherche plus d'emploi depuis des années. La rupture avec le travail salarié a eu lieu, il y a six ans maintenant, après le suicide de son frère. Cet événement apparaît comme un tournant dans son parcours. Pour Oscar, il est à l'origine de la rupture de sa vie commune avec son amie de l'époque en Charente-Maritime et de son retour au domicile des parents. Depuis, il n'a pas réellement recherché du travail. Son emploi du temps a été rythmé par une certaine addiction aux réseaux sociaux sur Internet et avec les séances à l'hôpital de jour, en psychiatrie, chaque semaine. Quand nous le rencontrons pour la dernière fois, il est maintenant affilié dans le champ du handicap et va intégrer prochainement un ESAT³ sur l'agglomération pour travailler en espaces verts. Il sera hébergé dans cette institution et, d'une certaine manière, la question de son insertion professionnelle est réglée...

À l'opposé d'une majorité qui mène une recherche active, ces trois scénarios représentent les jeunes les plus éloignés de l'emploi salarié, on peut les qualifier comme « les déconnectés » du marché du travail.

4. « Les attentistes »

Entre les deux positions précédentes, on trouve, entre autres, les attentistes : ceux qui ont appris à mettre à distance la question de l'emploi tout en restant connecté à leur manière au marché du travail. Entre les périodes de recherche d'emploi sans grande conviction, **Nestor** et **Roger** s'octroient « des respirations » prolongées. Ils ont tous les deux quitté le système scolaire en classe de préapprentissage (CIPPA) sans avoir pu accéder à un apprentissage en peinture. Dans les années qui suivent, ils ont alterné l'un et l'autre de longues périodes de chômage avec quelques stages d'insertion. Au-delà, ils ont comme point commun de faire un peu de trafic⁴ de cannabis pour assurer leur propre consommation et se faire un peu d'argent.

³ Établissement et service d'aide par le travail, appelé autrefois CAT.

⁴ Selon plusieurs institutions en lien avec eux.

À la différence de Nestor considéré par les institutions comme proche de l'illettrisme, Roger a eu l'opportunité de faire deux formations qualifiantes avec l' Afpa ces dernières années : une formation de façadier d'abord, puis de coffreur-blancher pour laquelle il a obtenu la qualification, il y a environ un an. Depuis, il n'a toujours pas trouvé de travail et son conseiller de la mission locale met en cause sa motivation par rapport au marché de l'emploi, en avançant les arguments suivants : « *Roger a eu l'année dernière l'opportunité d'un emploi de coffreur par le formateur de l'Afpa, qu'il a refusé. Depuis, il se contente des subsides de son petit trafic de shit et se rend irrégulièrement à la mission locale, pour obtenir des tickets d'alimentation...* ». Dans la mesure où il est doté maintenant d'une qualification de coffreur, cette situation génère des tensions avec les institutions et les intermédiaires pour l'emploi.

De son côté, **Roger** entend montrer qu'il a fait quand même des démarches ces derniers mois pour trouver un emploi : « *J'ai envoyé un CV et une lettre de motivation à l'entreprise B dans le bâtiment qui m'a répondu qu'il n'y a rien pour l'instant, et je me suis inscrit en intérim, donc, j'attends...* ». Cependant, il justifie son chômage à cause du marché du travail : « *En intérim, c'est toujours le même truc qu'ils racontent : ces temps-ci, c'est la crise !... À Poitiers, quoi que l'on fasse pour trouver un boulot, j'ai l'impression qu'il n'y a rien...* ». Il justifie à sa manière son peu de motivation par rapport aux métiers du bâtiment, pour lesquels il est maintenant formé : « *Dans le bâtiment, il faut se défoncer au travail pour suivre les autres... On rentre le soir et souvent, on est complètement cassé. C'est pour ça que maintenant, je cherche ailleurs...* ». Comme l'indique Edgar, son conseiller : « *Pour lui, ce type de métier dans le bâtiment est peut-être trop dur, d'autant qu'il n'a pas trop envie de se faire mal. Et puis pourquoi se faire mal, quand on peut vivre d'un peu de trafic ?...* ». Malgré une formation de façadier puis de coffreur, son expérience de la pénibilité et des relations professionnelles ont été rédhitoires par rapport au bâtiment.

Nestor a objectivement moins d'atouts que Roger pour entrer sur le marché du travail. Son niveau scolaire semble particulièrement faible. Après sa sortie du système scolaire, les intervenants sociaux « autour de lui » ont fait corps pour l'amener à consentir à une affiliation à la catégorie de travailleur handicapé. Son faible niveau fait aussi barrage par rapport à l'entrée en formation qualifiante. Cadet d'une fratrie de trois, il vit toujours chez ses parents de milieu social modeste et ne semble pas particulièrement pressé de prendre son indépendance. Lors de notre dernière rencontre, il vient de terminer une période de dix-huit mois d'activité en peinture dans le parc social, sur un chantier école, et le retour au chômage lui semble de l'ordre du normal : « *J'aurais aimé continuer, on était un groupe de quatre, l'ambiance était bien... Le dernier jour, on a fait un repas au restaurant associatif. Le contrat ne peut pas durer plus longtemps, c'est comme ça...* ».

Son effort d'intégration sur le chantier école pendant plus d'une année justifie une certaine bienveillance de la part des institutions. Les derniers échanges avec son conseiller ont scellé un accord tacite : Nestor peut maintenant s'accorder légitimement un laps de temps assez long au chômage. Dans l'immédiat, son attentisme par rapport au marché de l'emploi se confond avec l'idée de retrouver une copine et le rêve de partir en voyage : « *[Rire]... Ça va être un peu dur pour trouver du travail et trouver quelqu'un d'autre [une autre fille]. Je vais de temps en temps sur le site de Pôle emploi chez moi. Mais je cherche ailleurs qu'à Poitiers [le ton n'est pas du tout convaincant sur son engagement]... Je suis né ici et je n'ai jamais eu l'occasion de voyager, de voir d'autres endroits. Même si je sais que ce ne sera pas forcément mieux ailleurs [Il semble l'avoir entendu d'un intervenant social], j'aimerais voyager sur les îles, par exemple à la Réunion. Les îles, c'est reposant, il n'y aura pas une tour HLM en face de chez moi. Et puis, la mer ça adoucit...* ». La confusion entre la question de l'emploi, le rêve du voyage, l'espoir de trouver une nouvelle copine, semble mettre à distance, au moins provisoirement, la question du marché du travail.

Roger est perçu comme potentiellement « employable » par les institutions. *A contrario*, ces dernières considèrent l'insertion professionnelle de Nestor comme particulièrement improbable, dans l'immédiat, compte tenu de son niveau proche de l'illettrisme, de son absence de qualification, de ses récits fantaisistes. Nestor entretient cette relative mansuétude en contribuant au maintien de bonnes relations avec ses conseillers. Implicitement, ses parents entretiennent aussi cette faiblesse de l'ambition vers l'autonomie : « *Ce n'est pas que mes parents ne veulent pas que je parte, mais mon père préfère mille fois que j'aie un travail sûr pour être certain que je puisse payer le loyer !* ». Et comme « le travail sûr » n'est ni pour demain, ni sans doute pour après-demain, Nestor devrait se maintenir « en insertion » encore pendant quelques années... Dans l'immédiat, il s'agit d'entretenir certains bénéfices secondaires, via le trafic et les activités à la marge : « *Il faut bien quand même profiter de la vie. De toute façon, on ne sait*

pas trop qu'est-ce qui va se passer demain, tout peut arriver, c'est pourquoi, avec des copains, on a prévu de faire la fête le week-end qui vient ».

Les attentistes naviguent entre plusieurs carrières. Ils recherchent du travail dans des rythmes discontinus, se relâchent à certains moments et jouent « à l'élastique » dans leur rapport avec le marché du travail.

5. « Les hyper-volontaristes »

La quatrième position est celle de ceux qui tiennent un discours hyper-volontariste et qui sont suspendus de manière ostentatoire à un certain idéal de l'engagement dans la recherche d'emploi. Il s'agit de mettre en avant, comme essentielle, les attitudes personnelles par rapport au marché du travail.

Quand nous le rencontrons pour la première fois, **Sylvain** se présente comme un demandeur d'emploi consciencieux et volontaire. Il met alors un point d'honneur à montrer son engagement dans son rapport au marché du travail : *« Si je ne tombe jamais dans le découragement malgré le chômage, c'est que je me suis toujours obligé à rester dans le circuit de la recherche d'emploi. Régulièrement, je participe à des forums organisés par Pôle emploi ou par la chambre des métiers. C'est l'occasion de faire des candidatures spontanées, de voir des patrons et de discuter avec eux... »*. Sylvain reprend un certain discours sur les compétences soi-disant transversales pour s'adapter à l'évolution du marché du travail local et se saisir de toutes les opportunités. Il tente d'apposer à son blason les attributs du discours managérial : être proactif, maintenir une activité de veille par rapport au marché de l'emploi et anticiper.

Le discours d'**Armand** est assez proche : *« Il faut savoir se vendre auprès des employeurs. Si vous vous contentez d'envoyer votre CV et votre lettre de motivation, ça n'est pas suffisant, elle risque de finir à la poubelle ou de se perdre dans un dossier. Non, il faut se déplacer et rencontrer l'employeur !... Et là, vous aurez un premier contact et plus de chances parce que vous pouvez avancer vos arguments, il s'agit de mettre tous les atouts de votre côté. Peut-être que l'employeur dira qu'il est complet pour l'instant, mais quand il aura besoin de vos services, il se rappellera de vous et vous appellera ! »*. La recherche d'emploi prend une tournure essentialiste : ce n'est plus seulement sa force de travail, ou ses compétences que l'on doit mettre en avant. La recherche d'emploi équivaut, en quelque sorte, à être le commercial de soi-même.

Ces zélotes se signalent aussi par une certaine familiarisation avec un langage qui montre que l'on est dans le mouvement. Armand : *« Je n'hésite pas à prendre des initiatives, j'ai balancé récemment mon CV au CHU et aussi au Futuroscope »*. La motivation et l'implication personnelle seraient susceptibles de résoudre la faiblesse du marché du travail et l'absence de qualification. L'externalité par rapport à la réalité des contextes mêmes des entreprises favorise la reproduction d'un discours confiant, idéal, mais assez naïf. Ainsi, Armand reprend à son compte et avec une certaine délectation le discours de son conseiller : *« C'est vrai que l'emploi peut commencer par un remplacement, mais ça peut être évolutif après... Si l'entreprise est satisfaite, si le salarié se dépense et qu'il fait du bon boulot, s'il montre son envie d'avancer, c'est sûr que l'employeur va le récompenser et déclencher ensuite un CDD et par la suite le CDI !... Enfin, moi je me bats aujourd'hui pour ça et j'espère qu'un jour ça va payer !... Parce que, je ne vais quand même pas me battre non plus toute ma vie ! »*.

La recherche d'emploi prend alors une tournure esthétique, à mi-chemin entre le sacerdoce et la performance sportive. Il s'agit de se donner à voir comme un bon demandeur d'emploi. Sylvain, Jean-Jacques et Armand apparaissent comme les enquêtés de notre groupe le plus clairement dans cette posture à un moment donné de leur parcours. Leurs discours expriment une idéalisation, par rapport aux normes des dispositifs d'insertion, alimentée par les institutions auprès desquelles ils s'évertuent à faire la preuve de leur loyauté. Cette idéalisation génère une forte tension par rapport à la question de l'emploi.

Comme l'indique Denis Castra, ces normes sont déconnectées du marché de l'emploi et, en particulier, des domaines d'activités vers lesquels sont assignées ces populations : la restauration, le bâtiment, les espaces verts, le nettoyage, etc. Cette idéalisation alimente une certaine désynchronisation de ces jeunes avec le marché de l'emploi. Quand ils accèdent à une activité, elle se révèle assez contre-productive du point de vue de leur socialisation professionnelle (Castra, 2003). Cette idéalisation exacerbe aussi une

certaine individualisation de leur rapport à l'emploi qui prend une tonalité exclusive, souvent au détriment des autres dimensions de leur existence. Ce sont ceux qui ont eu le plus d'opportunités d'embauche mais qui ont également accumulé le plus d'échecs dans les phases d'intégration en entreprise. Ils ne semblent guère en mesure de prendre du recul dans l'interprétation de leurs échecs. Il s'ensuit une tendance marquée à la culpabilité et une perte importante de l'estime de soi.

Cette idéalisation correspond le plus souvent à une étape de leur carrière de chômeur et après quelques années, un certain désenchantement apparaît progressivement. Les expériences du marché du travail et des emplois précaires déconstruisent peu à peu les représentations initiales et obligent à en rabattre.

6. « Les empêchés »

La plupart des jeunes à bas niveau de qualification ont une certaine conscience de leur position défavorable par rapport au marché du travail. Pour autant, les empêchés sont en quelque sorte le dernier cercle⁵, celui des personnes qui ont intériorisé leur handicap à cause de nombreux désavantages : impossibilité d'accéder à la qualification à cause de leur trop faible niveau scolaire, problèmes d'autonomie en matière de déplacements, précarité et problèmes sociaux, faible expérience en entreprise... Depuis leur sortie du système scolaire, entre chômage et emplois précaires, elles ont l'impression que leur situation s'est progressivement dégradée et se sentent aujourd'hui particulièrement discriminées. Cela se traduit par un sentiment d'impuissance particulièrement marqué.

Le témoignage de **Magda** sur son parcours professionnel traduit ce processus « d'empêchement » :

- « *Après mon apprentissage dans la restauration chez ce traiteur, j'aurais voulu rester, mais il n'y avait pas de boulot. Et puis, comme apprentie, je ne leur coûtait rien, alors ils ne prenaient que des stagiaires ou que des gens en apprentissage...* »
- « *Eh bien, j'aurais voulu rester dans cette crèche, parce que j'aime beaucoup tout ce qui est contact avec les enfants, mais c'était un contrat emploi-solidarité d'un an, renouvelable un an, et après il n'y a rien à faire pour rester...* »
- « *J'ai fait un stage comme agent de service à la maison de retraite à M. Et là aussi, ça m'a bien plu. Ils cherchaient à embaucher, mais je n'avais pas de voiture.* »
- « *Après, j'ai fait un remplacement à la restauration au CHU, ça a duré deux jours, mais ils ne m'ont pas rappelée après...* »
- « *De toute façon, maintenant c'est dur de trouver un emploi fixe : je sais que les chefs d'entreprise, une fois qu'ils voient une femme avec enfants, ils ne cherchent pas vraiment à comprendre... Ils pensent que les enfants vont être malades, que l'on va s'arrêter. Du coup, ça freine beaucoup pour trouver du travail !* »

Les obstacles apparaissent quasiment insurmontables et Magda se sent glisser, année après année, vers l'assistantat. La crainte de l'étiquetage « de cas social » et ses aspirations de femme l'obligent pour l'instant à se maintenir comme postulante sur le marché du travail. Elle est assez consciente de l'importance de l'expérience de l'emploi d'un point de vue identitaire : « *Il y en a qui aiment bien rester chez eux, mais moi, je n'y arrive pas, je ne suis pas une femme au foyer !... J'ai besoin de bouger, de sortir, de voir du monde, d'être active, de me sentir utile et de ne pas me faire entretenir par un homme. [Rire]...* ». Conjointement, elle a le sentiment que le marché du travail devient de plus en plus inaccessible tout en ayant bien du mal à objectiver ce qui fait obstacle à son insertion professionnelle. Comme d'autres, elle est assez convaincue de l'inutilité de creuser cette question douloureuse. Elle a intériorisé l'expérience du chômage récurrent comme le continuum de son échec scolaire. L'un et l'autre relèvent de la même mise à l'écart et comme d'une fatalité dont il convient plutôt de prendre acte...

Cette fatalité est aussi alimentée par l'expérience douloureuse d'une certaine indifférence de la part des employeurs.

Farah : « *Des fois, ils répondent à la demande d'emploi, mais souvent non. C'est vraiment la galère !...* »

Armand : « *J'ai appris l'autre jour au forum qu'ils ont embauché récemment en espace vert. Comment ça se fait que je n'ai pas été prévenu par la mairie de P. alors que je leur avais envoyé ma candidature ?* »

Oscar : « *Je suis allé porter mon CV chez un paysagiste dont les bureaux sont à peine à 100 m de chez moi. Il a lu*

⁵ En référence à l'ouvrage d'Alexandre Soljenitsyne (1968), *Le premier cercle*, Paris, Éditions Fayard.

mon CV et à un moment, il en a eu marre, il en a fait une boule qu'il a envoyé dans sa poubelle devant moi !... Il ne s'est pas gêné et ça ne m'a pas trop plu !... »

Dans un certain souci de rationalisation et pour limiter le sentiment d'échec, leurs discours mettent alors en avant certains éléments pour en oublier d'autres plus difficiles à appréhender. **Amélie, Nestor** comme **Magda** font d'abord allusion à l'absence du permis de conduire. Magda : *« Le permis, c'est indispensable, mais ça fait cinq fois que je rate le code... Je ne sais pas ce que j'ai mais je n'arrive pas à me le mettre dans la tête ! »*. Le document rose représente une institution et les échecs trop fréquents ont souvent laissé des souvenirs cuisants. Si le permis offre, à l'évidence, une certaine autonomie et un atout pour trouver un emploi, il symbolise aussi une certaine affirmation de soi, l'accès à une certaine normalité souvent exacerbée par l'expérience de l'échec scolaire et l'expérience institutionnelle. Le deuxième élément mis en avant est souvent leur propre coût salarial. À l'instar de Magda, il est souvent fait allusion à la concurrence de main-d'œuvre qui ne coûte rien : *« Je n'ai pas pu rester au magasin B, ils prenaient surtout des stagiaires qui ne coûtaient rien et n'embauchaient pas »*. Un certain nombre d'employeurs ont recours à un volant de stagiaires qui représentent parfois un quart de leur effectif.

Antoine a pris le parti de mettre en avant les incitations à l'embauche quand il rencontre un employeur : *« J'ai fait un petit tableau avec plein de chiffres pour faire savoir à l'entreprise ce que je lui coûterais la première année, la deuxième année et en moyenne sur deux ans, enfin plein de chiffres. Si ma candidature les intéresse, ils peuvent voir ce que ça va donner ! »*. Pour des raisons diverses, un certain nombre de ces jeunes comme Antoine se retrouvent en décalage d'âge au moment où ils envisagent de faire une formation en alternance, par exemple un apprentissage. Ils sont alors dans une position défavorable par rapport à des candidats plus jeunes qui coûtent moins cher.

Comme d'autres dans la même situation, Magda a bien conscience aujourd'hui des représentations négatives par rapport aux jeunes mères isolées et sans qualification. Finalement, entre l'absence de permis et de qualification professionnelle, soumis à la précarité avec la charge d'enfants en bas âge, c'est l'accumulation de tous ces obstacles qui relègue progressivement Magda vers une certaine forme d'assistanat.

Au-delà, ces jeunes font rarement allusion⁶ à leur absence de qualification comme obstacle de premier plan. Il y a en l'occurrence une certaine forme de déni, alimenté par un certain fatalisme : à quoi bon s'attacher, dans l'immédiat, à cette idée de qualification puisque l'on n'a pas les moyens d'y accéder, compte tenu de son faible niveau et des problèmes matériels que cela poserait ? Sous la pression des institutions, il y a alors une certaine survalorisation de l'importance de la motivation comme la clé pour trouver du travail, articulée à l'idée qu'il faudrait aussi avoir de la chance. Farah : *« Eh bien, il faut s'activer pour trouver du travail, quand on cherche, on trouve ! C'est ce qu'on dit ! Après, si on n'a vraiment pas de chance, on met plus de temps !... »*. S'il y a un certain déni par rapport à l'impact de la qualification pour sortir du chômage, on retrouve aussi du déni en ce qui concerne le poids de leurs origines. Pointer ses origines sociales quand on est issu du bas de l'échelle sociale revient sans doute à pointer sa famille et à contrevenir à une certaine logique de l'honneur. Par contre, les empêchés se plaignent souvent des étrangers comme responsables de la discrimination qu'ils subiraient.

7. « Les autonomes »

La cinquième position correspond aussi à des jeunes qui sont investis dans la recherche d'emploi, mais leur rapport avec le marché du travail apparaît plus cohérent et plus lucide en comparaison avec « les hyper-volontaristes » et « les attentistes » des deux positions précédentes. Malgré la précarité, ils ne sont pas autant obnubilés par la question du chômage et de l'emploi et s'autorisent des phases de relatifs relâchements entre des périodes de recherche d'emploi.

Le rapport moins exclusif à l'insertion professionnelle favorise un certain pragmatisme dans l'articulation entre l'emploi pour avoir quelques ressources pour vivre et l'expérience du travail pour se réaliser en tant

⁶ *A contrario*, quand ils sont entrés sur un domaine d'activité, ils évoquent assez souvent l'intérêt de la formation qualifiante pour faire progresser leur carrière.

qu'individu. **Antoine** : « *En fait, pour l'instant, je n'ai pas de projet professionnel précis, il me faut un travail pour manger... Après, quand on aura le choix, je pourrai me permettre de dire ce que j'ai envie de faire !...* ». Les enjeux de l'accès à l'emploi n'altèrent pas d'autres investissements, en particulier dans des relations amicales et une vie sociale autour de rencontres informelles. Antoine : « *Dans la journée et le soir, j'essaie de bouger, d'aller voir des amis. Pour la plupart, ce sont des copains du lycée et on est resté en contact. Ce sont des amis sur qui je peux compter. Souvent, on prend un verre, on mange quelque chose et on fume un joint. Ça me change les idées et c'est mieux que de rester à réfléchir tout seul...* »

Face à la pression institutionnelle et au vide des périodes de chômage, ces relations leur permettent de se réapproprier un peu de leur existence : « *Et puis, c'est vrai que ce sont des amis qui sont dans la même situation que moi. C'est vrai qu'on se comprend quand on en parle, on a vécu un peu les mêmes choses...* ». Ils sont alors moins suspendus à l'idéologie des dispositifs d'insertion, moins dépendants des institutions et se maintiennent dans une certaine conscience de leur projet de vie. Cette vie sociale, apparemment hors de la sphère du travail, favorise leur capacité à se projeter dans l'avenir et leur donne une certaine énergie pour leur recherche d'emploi. Il s'agit en quelque sorte d'un effet vertueux.

Au-delà, ces relations permettent aussi de mutualiser les expériences sur le marché du travail, une certaine veille par rapport aux opportunités et une entraide en matière de recherche d'emploi. Antoine : « *Je vais aller voir au Futuroscope la semaine prochaine pour une formation de vendeur en boutique. Ils forment des gens pour cette activité et si ça se passe bien on peut sortir avec un diplôme. J'ai appris cela par une amie qui est également intéressée. On va y aller ensemble et on va voir ce que ça donne...* »

Cette sociabilité fait partie intégrante du mode de vie d'Antoine, d'Anaïs, de Roger et de Vanina. Elle n'est pas accessible pour tous : depuis son adolescence, Jean-Jacques a une attitude de défiance marquée et il ne reçoit personne chez lui. Chaque contexte de travail représente une sorte de matrice relationnelle dans laquelle il convient d'être capable d'interagir, non seulement du point de vue des contingences de la production en tant que telle, mais également sur le versant communautaire par rapport à la vie sociale singulière que représente chaque organisation. Antoine a fait la preuve de cette capacité à se faire accepter et il a su se faire coopter par ses collègues de travail de la communauté de communes où il effectue des remplacements à la voirie : « *Ça n'a pas été facile au début, parce qu'ils sont bien plus âgés que moi. Mais je m'entends vraiment très bien avec tous et il y a une bonne ambiance. Et c'est ça aussi qui me plaît là-bas. Chaque fois qu'il y a besoin de quelqu'un, mes collègues poussent ma candidature et ils disent au chef : "C'est Antoine le petit jeune qu'il faut prendre". Je compte sur eux pour avoir encore du travail...* ».

Sans surprise, ceux qui travaillent le plus régulièrement sur des emplois ordinaires ou en intérim sont ceux qui ont des représentations les plus optimistes du marché du travail. **Florian** : « *En revenant de vacances, je suis resté seulement une semaine au chômage, le lundi suivant, j'embauchais comme magasinier... Les entreprises d'intérim me connaissent par rapport à mon travail. Les gens disent qu'il n'y a pas de travail, mais il y a du travail !...* ».

A *contrario*, plus les chômeurs sont dédiés vers des contrats aidés dans le secteur non marchand et des activités « d'insertion » qui ne mènent nulle part, plus le mode de recherche d'emploi est devenu stéréotypé et contribue aussi à l'affaiblissement de cette population. À un moment donné, le CV devient une sorte d'objet transitionnel⁷ qui n'a plus comme fonction que de rassurer le chômeur lui-même et la recherche d'emploi prend une dimension pathétique. La standardisation des services pour l'emploi prend souvent implicitement acte de l'absence de qualification de ces populations et de la faiblesse de leurs expériences professionnelles. Elle naturalise auprès des employeurs eux-mêmes leur appartenance à la masse des chômeurs sans grande valeur.

Les autonomes doivent rompre avec une certaine routine en matière de recherche d'emploi et c'est ce que semble avoir compris à sa manière **Vanina**, 26 ans, qui cherche directement auprès des entreprises dans le nettoyage, la restauration et les services auprès des personnes âgées : « *J'ai commencé par m'inscrire à Pôle emploi mais quand il y avait une offre et que je postulais, je n'avais jamais de réponse et je n'arrivais à rien... Ça a*

⁷ Au sens de l'objet fétiche qui symbolise et remplace la présence de la mère pour les petits-enfants, en particulier au moment du coucher.

duré comme ça assez longtemps, ce qui fait que maintenant je fais du porte-à-porte. Je suis une battante ! » [...] « Si le chef du personnel ne veut pas me voir quand je me présente, je demande : Est-ce que je peux l'attendre ? Souvent, on me répond qu'il n'est pas disponible. Et moi je dis : Eh bien, ne vous inquiétez pas, j'ai tout mon temps ! [...] « De toute façon, quand tu viens avec le sourire les gens sont très gentils. Il y en a qui me disent non, mais ils essaient de trouver une solution, ils me disent par exemple : postulez dans deux mois, il y aura sûrement besoin de quelqu'un... Et du coup, ce n'est jamais Pôle emploi qui m'a trouvé un truc, je réussis à trouver par moi-même [une certaine fierté] !... ».

Elle appréhende la prospection de manière assez ésotérique, un peu comme quelque chose de magique : *« Et donc, je trouve toujours un truc, je vais souvent dans une entreprise au moment où ils cherchent quelqu'un ! Ça, c'est un don !... » [...] « Pour le choix de l'entreprise, j'y pense dans la nuit et je me demande : est-ce que cette entreprise a besoin de quelqu'un ? J'écoute la réponse en moi [Elle décrit cette réponse comme quelque chose de magique]. Ensuite, j'y vais comme ça et je trouve du travail sans avoir besoin de faire beaucoup d'entreprises... »*

Cette stratégie qui repose sur l'intuition rappelle le concept des offres cachées en entreprise, mis en exergue en particulier par la méthode IOD⁸ : les entreprises auraient une réelle difficulté à objectiver leurs besoins de main-d'œuvre et à se projeter vers du recrutement.

Pour Vanina ou Antoine, il ne s'agit pas de faire fi de l'ensemble des institutions mais plutôt de développer des stratégies alternatives en prenant appui sur leur expérience, sur leurs relations personnelles et sur leur famille. Ils peuvent alors espérer trouver la bonne distance avec les institutions et articuler avec une certaine intelligence ce qui relève de leur vie privée et de l'intervention publique, de leur rapport au marché du travail et de leur projet de vie. La recherche d'emploi semble plus respectueuse des autres sphères de l'existence. Elle gagne aussi en pertinence et en lucidité.

Après des années dans la précarité, ces jeunes se sont particulièrement adaptées à une flexibilité qu'elles ont intégrée dans leur mode de vie : elle semble devenue quasiment une composante de leur identité. Les professionnels de l'insertion se plaignent alors de l'impossibilité de construire des projets sur du moyen terme auprès d'individus à l'affût des opportunités tout autant du côté du marché du travail secondaire que dans une économie de la débrouille.

Bibliographie

Beaud S. (1996), « Stages ou formations ? Les enjeux d'un malentendu. Notes ethnographiques sur une mission locale de l'emploi », *Travail et Emploi*, n° 67, p. 67-89.

Becker H. (1985), *Outsiders. Études de sociologie de la déviance*, Paris, Éditions Métailié.

Bregeon P. (2007), *A quoi servent les professionnels de l'insertion ?*, Paris, Éditions L'Harmattan.

Castel R. (2003), « De l'indigence à l'exclusion, la désaffiliation. Précarité du travail et vulnérabilité relationnelle », in D. Castra, *L'insertion professionnelle des publics précaires*, Paris, Éditions PUF.

Céreq (2009), *Les cheminements longs : données, méthodes et apports pour les analyses du marché du travail*, 16^e journées d'étude sur les données longitudinales dans l'analyse du marché du travail, Relief, n°29, décembre.

Céreq (2010), *L'orientation scolaire et professionnelle dans un monde incertain*, n°109, Paris, La Documentation française.

Dubois V. (2008), *La vie au guichet. Relation administrative et traitement de la misère*, Paris, Éditions

⁸ Créée au début des années 1980, la méthode intervention sur les offres et les demandes d'emploi consiste à prospecter les entreprises pour placer des demandeurs d'emploi en difficulté sur des emplois durables, dans des entreprises pour placer des demandeurs d'emploi en difficulté sur des emplois durables dans des entreprises classiques.

Economica,

Duvoux N., (2009), *L'autonomie des assistés. Sociologie des politiques d'insertion*, Paris, Édition PUF.

Elias N. (1991), *La société des individus*, Paris, Éditions Fayard.

Franssen A. (2006), « L'État social actif et la nouvelle fabrique du sujet », in *La société biographique : une injonction à vivre dignement*, Paris, Éditions L'Harmattan.

Goffman E. (1973), *La mise en scène de la vie quotidienne, la présentation de soi*, tome 1, Paris, Éditions de Minuit.

Hoggart R. (1957), *La culture du pauvre*, Paris, Éditions de Minuit.

Lapeyronnie D. (2008), *Ghetto urbain, ségrégation, violence, pauvreté en France aujourd'hui*, Paris, Éditions Robert Laffont.

Mauger G. (1991), « Enquêter en milieu populaire », *Genèse*, n°6, p. 125-143.

Messu M. (1991), *Les assistés sociaux. Analyse identitaire d'un groupe social*, Paris, Éditions Privat.

Paugam S. (1991), *La Disqualification sociale : essai sur la nouvelle pauvreté*, Paris, Éditions PUF.

Schehr S. (1999), *La vie quotidienne de jeunes chômeurs*, Paris, Éditions PUF.

Schwartz O. (1990), *Le monde privé des ouvriers*, Paris, Éditions PUF.

Thin D. (1998), *Quartiers populaires, l'école et les familles*, Lyon, Presses universitaires de Lyon.

Villechaise-Dupont A. (2000), *Amère banlieue. Les gens des grands ensembles*, Paris, Éditions Grasset.

Vieille Marchiset G. (2009), *Des loisirs et des banlieues. Enquête sur l'occupation du temps libre dans les quartiers populaires*, Paris, L'Harmattan.

Rémunération, satisfaction salariale et réussite professionnelle en début de vie professionnelle

Catherine Béduwé*, Arnaud Dupray**

Introduction

Appréhender la réussite professionnelle d'un individu nécessite de mesurer la qualité de l'emploi qu'il occupe. Cette préoccupation, aujourd'hui au cœur des évaluations et des comparaisons internationales faites par les économistes de l'emploi (Davoine, Erhel 2007), peut se décliner selon six dimensions : santé et sécurité au travail, rémunérations, temps de travail, sécurité de l'emploi, dialogue social, formation tout au long de la vie. Parce qu'elle conditionne ou qu'elle résume de nombreux aspects de la qualité du travail et de la situation professionnelle d'un individu, la dimension rémunération est au premier rang pour appréhender la réussite professionnelle (Charnoz, Gollac, 2009). Elle recouvre le salaire et la satisfaction qu'on en retire. En effet, comme l'ont montré les études sur la satisfaction professionnelle qui se sont développées depuis une vingtaine d'années, les variables d'appréciation subjective sont en mesure d'éclairer des comportements économiques (Kahneman, Krueger, 2006), notamment en matière de productivité (Oswald *et al.*, 2009) et d'implication au travail (Gavin et Mason, 2004). Le jugement porté sur le salaire est donc susceptible d'incorporer d'autres dimensions d'évaluation qui contribuent à la réussite professionnelle, une réussite à la fois matérielle et personnelle. La question que nous nous posons est la suivante : comment les individus jugent-ils leur salaire, en fonction de quels critères et comment leur appréciation évolue-t-elle au fur et à mesure de leur début de carrière professionnelle ?

En écho à la théorie hédonique des gains ou des différences compensatrices (Rosen, 1974), le jugement sur le salaire fait appel à des critères de travail et d'emploi qui sont mis dans la balance avec la rémunération. Ainsi, les atouts et agréments d'un contexte professionnel peuvent – ou non – compenser le salaire. Plus précisément, à côté des ambitions et des attentes qui nourrissent le jugement sur la rémunération, celui-ci dépend aussi des utilités et désutilités liées à l'exercice du poste de travail (stress, pression, responsabilités, horaires, déplacements, etc.) et des compensations ou sacrifices en termes de salaire, estimés justes en échange. Comme le soulignent Godechot et Gurgand (2000), les attentes vis-à-vis de la rémunération ne sont pas seulement le résultat d'un calcul économique purement individuel mais d'un processus de comparaison interpersonnelle impliquant la famille, le milieu social voire le marché. Ainsi, même si le jugement sur le salaire vaut à un instant *t*, il est susceptible d'incorporer des points de référence qui peuvent aller au-delà de la relation de l'individu à son travail et impliquer des « autres significatifs » comme des pairs sur le plan professionnel, des camarades de promotion, le conjoint, etc. (Clark, 2000 ; Bygren, 2004 ; Clark, Sénik, 2010). Ces attentes et perceptions peuvent ainsi évoluer dans le temps, à la fois parce que le vécu professionnel (parcours, information) relativise les références antérieures et parce que les changements de situation professionnelle les modifient.

Étudier le jugement que l'on porte à son salaire demande donc de démêler l'influence de ces différentes composantes pour identifier ce qui tient véritablement à l'emploi et à la situation de travail vécue, et ce qui relèverait de perceptions de nature biographique, sociale ou psychologique. La première étape de notre étude identifiera comment se distinguent les jeunes selon l'appréciation qu'ils portent sur leur salaire et notamment selon que celle-ci correspond – ou non – à leur positionnement salarial « objectif ». La deuxième consistera à chercher les raisons qui amènent des individus à ces décalages pour tenter de les caractériser. On examinera dans un troisième temps comment évoluent ces décalages et les raisons qui les sous-tendent. Enfin, à l'aune de la caractérisation de ces populations au jugement décalé, la conclusion interrogera la notion de réussite professionnelle.

* CRM, Université Toulouse 1, beduwe@ut-capitole.fr.

** Céreq et LEST, dupray@cereq.fr.

1. Des décalages entre appréciation salariale et niveau de salaire

Pour cette étude, on utilise la première et la dernière vague de l'enquête Génération 2004 du Céreq qui a interrogé en 2007 et en 2011, soit au bout de trois ans puis sept ans de vie active, une cohorte de 12 365 jeunes sortis à tous les niveaux du système de formation initiale. En accord avec le sujet, on ne retient que les individus en emploi, déclarant un salaire et portant une appréciation sur celui-ci (soit 9 947 individus en 2007 et 10 227 en 2011)¹. L'appréciation des jeunes sur leur salaire comporte cinq modalités allant de « très bien payé » à « très mal payé » en passant par des gradations intermédiaires, « plutôt bien » ou « plutôt mal » et une modalité centrale « normalement payé ». 49,3 % des jeunes se disent normalement payés en 2011 soit un accroissement de quatre points par rapport à 2007. On vérifie que cette appréciation est bien cohérente avec le niveau de salaire effectif qui s'échelonne, après sept années de vie active, d'une moyenne de 2 413 euros pour ceux qui se jugent très bien payés à 1 382 euros pour ceux qui, à l'extrême opposé, se jugent très mal payés. Cette cohérence globale n'empêche pas que certains jeunes s'estiment, par exemple, très bien payés alors que leur salaire est relativement faible, et réciproquement, que certains jeunes s'estiment mal payés alors que leur salaire est relativement élevé. Ce sont ces populations de jeunes dont le jugement salarial est en décalage avec leur positionnement salarial, correspondant à l'écart entre leur salaire effectivement perçu et le salaire qu'ils seraient en droit d'espérer compte tenu de leur situation d'emploi, que nous souhaitons étudier.

Le postulat implicite est que les individus sont conscients du niveau de salaire auquel ils pourraient prétendre compte tenu d'un certain nombre de caractéristiques professionnelles : le temps de travail, le statut du contrat de travail, le secteur d'activité et la taille de l'entreprise, l'existence de responsabilités d'encadrement, la catégorie socioprofessionnelle distinguant employés qualifiés et non qualifiés, l'ancienneté dans l'emploi et la connaissance préalable de l'entreprise (à l'occasion d'un stage, d'une formation en alternance ou d'un précédent contrat...), et enfin le lieu de travail (Île-de-France vs. Province). Ces 28 caractéristiques² sont prises en compte pour estimer le salaire de référence, ou salaire espéré, de chaque individu – variances expliquées de 0,64 en 2007 et d'environ 0,53 en 2011³. Ces salaires espérés sont ensuite comparés aux salaires effectivement perçus par les jeunes et leurs résultantes (salaire inférieur, supérieur ou compris dans les bornes d'un intervalle de confiance à 95%) sont croisées avec l'appréciation salariale du jeune.

Après regroupements⁴, on obtient trois catégories de jeunes : les appariés, les optimistes et les pessimistes⁵. Le premier groupe rassemble tous les jeunes dont l'appréciation salariale est conforme au salaire obtenu : des individus qui se trouvent bien payés et qui ont effectivement un salaire supérieur à la borne supérieure de l'intervalle de confiance de leur salaire espéré, certains qui se disent normalement payés et dont le salaire effectif est dans l'intervalle et enfin, ceux qui se jugent mal payés en accord avec des salaires en deçà de la borne inférieure de l'intervalle de leur salaire espéré. Le second groupe, dénommé « optimistes » rassemble ceux qui se jugent très bien ou plutôt bien payés malgré un salaire inférieur ou égal à celui qu'ils peuvent ambitionner, et enfin le troisième groupe des « pessimistes » contient tous les jeunes qui se jugent très mal ou mal payés alors que leur salaire est supérieur ou égal à celui auquel ils peuvent prétendre. Ces appellations sont utilisées comme commodités de langage et ne prétendent pas refléter une homogénéité de comportements ou d'attitudes de ces groupes.

¹ Compte tenu de l'extension sur les professions de la santé et du social intervenue en troisième vague, nous avons travaillé avec des données pondérées et adopté une pondération normalisée pour les modèles.

² La variable sexe n'est pas intégrée dans ce salaire de référence : nous faisons l'hypothèse que les jeunes femmes n'anticipent pas de manière systématique la moins-value salariale qui persiste en moyenne sur le marché du travail malgré les dispositions légales et accords d'entreprises signés depuis 2005 sur la parité salariale entre hommes et femmes (Meurs, 2014).

³ La baisse du R² résulte du fait que des événements qui essaient les parcours professionnels comme les mobilités, les passages en formation, les interruptions temporaires d'activité s'accroissent avec le temps passé sur le marché du travail.

⁴ Le croisement de base est constitué de 15 cases : 5 appréciations croisées avec 3 positionnements objectifs du salaire.

⁵ Cette typologie en trois catégories s'est avérée extrêmement stable, que l'on estime le salaire de référence à l'aide de 3 ou 4 variables ou que l'on enrichisse le modèle avec celles traitées dans la deuxième étape (tableau 2) – soit près de 80 modalités.

Le tableau 1 donne la répartition de ces trois catégories pour 2007 et 2011. La classe modale est celle des appariés et, comme on pouvait s'y attendre, voit son poids augmenter sur la période. En effet, avec l'expérience acquise sur le marché du travail, on peut supposer que les jugements sont plus ancrés sur la situation professionnelle réelle et se fondent moins sur des aspirations trouvant leur source dans l'origine sociale ou le diplôme acquis, associés à une méconnaissance des réalités du marché du travail. Les pessimistes sont aux deux dates significativement plus nombreux que les optimistes, mais leur part baisse de 3,5 points sur la période, tandis que celle des optimistes s'accroît de plus d'un point. Faire partie des appariés signifie que les dimensions retenues pour estimer le salaire de référence sont bien celles que l'on a en tête pour apprécier son salaire, ou alors, que si d'autres dimensions interfèrent pour fonder l'opinion, leurs effets se compensent. À l'inverse, pour les optimistes et les pessimistes, ces dimensions ne suffisent pas à rendre compte du jugement qu'ils portent sur leur salaire.

Tableau 1
RÉPARTITION DE LA TYPOLOGIE EN TROIS CATÉGORIES

%	2007	2011
Optimistes	21,8	23
Appariés	46,8	49,2
Pessimistes	31,4	27,8
Ensemble	100%	100%

Source : enquête Génération 2004 à 7 ans, traitements des auteurs.

Nous focalisons donc l'analyse sur l'exploration des conditions qui pourraient expliquer l'appartenance à ces deux catégories de non-appariés. Elles sont traitées séparément. En effet, il n'existe pas d'évidence que les facteurs qui jouent en faveur de l'appartenance à une des catégories de non-appariés défavorisent de manière symétrique l'appartenance à la catégorie opposée. En d'autres termes, les facteurs d'appréciation des « optimistes » n'ont pas de raison d'être équivalents à ceux mobilisés par les « pessimistes ».

2. Comment expliquer que l'on évalue mal son salaire ?

Pour étudier les situations de décalage entre salaire objectif et ressenti salarial, nous nous appuyons sur deux hypothèses. La première est qu'il existe des mécanismes de compensation (Rosen, 1974, 1986) qui font qu'un salaire modeste peut être compensé par les avantages du poste ; réciproquement, il existerait des déficits de compensation qui font qu'un salaire relativement élevé ne compense pas forcément les inconvénients du poste (H1). La seconde est que les attentes vis-à-vis de la rémunération ne sont pas seulement le résultat d'un calcul économique purement individuel mais relèvent d'un processus de comparaison interpersonnelle impliquant éventuellement le milieu social, la situation familiale mais aussi les expériences traversées et le parcours antérieur ; ces références sont alors confrontées aux attentes et ambitions des individus (H2).

On a choisi, dans un premier temps, de tester ces hypothèses sur la situation à sept ans de la génération sortie en 2004. On suppose que les jeunes en emploi à cette date ont acquis une expérience professionnelle qui augmente leur niveau d'information sur le fonctionnement du marché du travail et « normalise » en quelque sorte leurs attentes salariales. En outre, la troisième vague d'enquête renseigne sur l'existence, la situation et le revenu d'un conjoint, éléments à même d'impacter les évaluations personnelles des enquêtés. Une fois établis, ces résultats seront analysés à la lumière de l'évolution des parcours entre 2007 et 2011 (partie 3). Pour tester nos hypothèses, on a estimé deux régressions logistiques, l'une sur la probabilité d'appartenir à la catégorie des optimistes, l'autre à celle des pessimistes, plutôt qu'à celle des appariés qui sert de référence.

Pour tester l'hypothèse de compensation, deux ensembles de variables « explicatives » sont mobilisés :

- les conditions qualitatives de la situation professionnelle en avril 2011 : on évalue son salaire à l'aune de l'appréciation personnelle que l'on a de la qualité de son emploi (par exemple le fait de s'y réaliser professionnellement). Ces variables, subjectives, sont dites de satisfaction (*cf.* tableau 2) ;
- les caractéristiques objectives de la situation d'emploi en avril 2011 (celles qui ont permis de calculer le salaire attendu) et qui peuvent exercer une influence en tant que telles sur le décalage : on

évalue son salaire en fonction du caractère plus ou moins prestigieux ou sécurisant de son emploi, par rapport au statut de son contrat de travail, ou selon son entreprise.

Pour tester l'hypothèse d'individualisation des normes de référence sociales ou environnementales, trois ensembles de variables sont utilisés :

- des données sociales et biographiques : on espère un niveau de salaire compte tenu de qui on est et d'où l'on vient ;
- des éléments du parcours professionnel depuis la sortie de la formation initiale : on évalue ses prétentions à l'aune des difficultés rencontrées ou, au contraire, des expériences professionnelles valorisées traversées ;
- enfin, des variables qui témoignent de la disposition des jeunes à évoluer professionnellement : on évalue son salaire en fonction des démarches qu'on est prêt à engager pour évoluer professionnellement. Des aspirations modestes ou une aversion au changement pourraient peser à la hausse sur l'appréciation de son salaire.

Les résultats des modèles sont donnés dans le tableau 2 (colonnes 2011). Malgré le nombre de variables utilisées, les coefficients se sont révélés extrêmement stables quelle que soit la spécification du vecteur d'explicatives retenu⁶. On note également que la plupart des variables introduites sont significatives, pour l'une ou l'autre catégorie. Les modalités significatives ne sont pas toujours les mêmes, ce qui confirme qu'il n'existe pas de symétrie évidente entre les deux groupes. En revanche, quand la même modalité intervient pour les deux catégories, son signe est généralement de sens opposé.

Un premier résultat fort : l'hypothèse de compensation est largement validée. Les optimistes qui se déclarent (à tort) bien payés sont beaucoup plus nombreux à être satisfaits de leur situation professionnelle, à déclarer tout à fait se réaliser professionnellement (53 % contre 45 % des appariés et 42 % des pessimistes) et à souhaiter rester le plus longtemps possible dans leur emploi (89 % contre 91 % des appariés et 39 % des pessimistes), contrairement aux pessimistes qui ont un salaire supérieur à celui qu'ils pourraient espérer, et qui considèrent que cela ne suffit pas à compenser la qualité de leur situation qu'ils jugent insatisfaisante, aussi par manque de réalisation professionnelle et qu'ils souhaitent quitter. Qui plus est, ces derniers sont plus nombreux à se sentir déclassés (37 % contre 25 % des appariés et 20 % des optimistes) et à avoir comme premier objectif d'améliorer leur situation professionnelle. Les résultats des modèles « toutes choses égales par ailleurs » sur plus de 80 modalités, confirment nettement les quelques statistiques descriptives données ci-dessus. La comparaison des caractéristiques d'emploi confirme que les conditions d'emploi des optimistes sont objectivement meilleures que celles des pessimistes. D'abord leur salaire moyen s'avère, en moyenne, supérieur à celui des appariés (1 812 € contre 1 707 €) et surtout très supérieur à celui des pessimistes (1 576 €).

Toutes choses égales par ailleurs, les optimistes sont plus fréquemment cadres dans de grandes entreprises du secteur privé où ils exercent, effectivement, plus souvent des fonctions d'encadrement. L'intérim et le temps partiel sur des courtes durées (moins d'un mi-temps) semblent accroître la probabilité de faire partie de cette catégorie « d'optimistes ». Ces situations en apparence défavorables car marquant une discontinuité du lien à l'emploi ou un attachement plutôt faible source de maigres revenus (pour le temps partiel court) peuvent cependant être « choisies » et contribuer à compenser un salaire relativement faible. Ces « optimistes » ont une ancienneté un peu plus brève laissant à penser qu'ils ont pu (un peu plus récemment) changer d'entreprise, ce qui pourrait témoigner d'une mobilité positive.

Les « pessimistes » sont plus souvent salariés du secteur public et des services non marchands, sont surreprésentés parmi les employés non qualifiés et au contraire sous-représentés parmi les cadres. Leur ancienneté dans l'emploi est un peu plus longue, en cohérence avec le fait qu'ils sont plus souvent dans le secteur public (43 % contre 34 % des appariés et 27 % des optimistes). Bref, ils affichent des conditions d'emploi qui ne compensent pas à leurs yeux un salaire pourtant supérieur à celui qu'ils seraient en droit d'espérer, compte tenu de celles-ci. Il en ressort que ce qui est en jeu ici, c'est moins de juger de son salaire par rapport à un contexte donné et fixe à court terme que de changer cet environnement

⁶ Les coefficients et leur significativité ne changent pas ou très peu lorsqu'on introduit les ensembles de variables séparément et successivement.

professionnel pour un autre plus favorable et pour lequel, certainement, le salaire courant reçu est inférieur à ce que ces nouvelles conditions laissent envisager.

L'hypothèse d'individualisation s'avère plus délicate à tester compte tenu du manque de précision de certaines variables, la profession des parents par exemple, et de l'absence d'informations sur d'autres références potentielles comme le revenu moyen des collègues exerçant le même métier ou issus du même diplôme, etc. Ainsi, l'origine sociale⁷ et le mode de vie (conjoint salarié ou non)⁸ jouent peu, voire pas du tout, sur l'appartenance à l'une ou l'autre catégorie. En revanche, les jeunes vivant seuls sont moins souvent optimistes que ceux vivant chez leurs parents ou en couple, sans doute car les conditions de vie de ces derniers s'appuient sur d'autres ressources que leur propre revenu du travail. On note également que la présence d'enfants accroît la probabilité de se sentir à tort mal payé : avoir des charges de famille modifie la référence de ce que représente un salaire « normal ». Ces deux éléments valident l'hypothèse d'individualisation des normes de référence.

Les variables de parcours et certaines variables de disposition influencent nettement plus les probabilités d'appartenir à l'une ou l'autre catégorie et viennent compléter le portrait que l'on peut faire de chacune d'elle. Ainsi, les pessimistes sont plus nombreux, toutes choses égales par ailleurs, à avoir une mère née à l'étranger, à avoir des enfants (45 % contre 40 % des appariés et 39 % des optimistes) et à justifier l'arrêt des études pour des raisons financières. Bien que plutôt plus diplômés que la moyenne des appariés, ces caractéristiques, jointes à ce que l'on a dit de leurs conditions d'emploi, dénotent des situations plus contraintes que la moyenne. En outre, ces jeunes semblent freinés dans leur progression professionnelle : ils ont eu plusieurs emplois, repris des études, suivi des formations en entreprise, mais n'ont pas bénéficié de promotion. Ils sont pourtant prêts à changer d'employeur et de région pour avancer dans leur carrière. En revanche ils sont attachés à leur métier et ne souhaitent pas en changer. Bien que les femmes soient plus nombreuses au sein de cette catégorie – notamment des femmes déclassées sur des postes du secteur public-, le genre en tant que tel n'est pas significatif. Les femmes ne sont donc pas plus portées à l'insatisfaction, laquelle ressort de leurs conditions de travail moins favorables.

Les hommes ont en revanche une probabilité moindre d'appartenir à la catégorie des optimistes (bien qu'ils y soient plus nombreux). Cette catégorie rassemble plutôt, toujours toutes choses égales par ailleurs, des jeunes moins diplômés que la moyenne, lassés de faire des études, et vivant en couple. Ces jeunes ont eu droit à des formations en entreprise et, contrairement aux précédents, ne souhaitent pas changer d'entreprise. Comme les précédents, ils seraient en revanche prêts à changer de région pour évoluer professionnellement. En définitive, la catégorie des optimistes rassemble des jeunes qui n'ont pas connu de grosses difficultés d'insertion, et qui compte tenu de leur situation d'emploi favorable à bien des égards et source de satisfaction professionnelle, se contentent d'un salaire (relativement) modeste.

⁷ Les caractéristiques d'origines sociales ont été testées à des niveaux très détaillés sans apporter d'éléments significatifs.

⁸ Le statut du conjoint (actif occupé, chômeur ou inactif) ainsi que son salaire le cas échéant se sont révélés non significatifs. Dans la mesure où ces informations n'étaient disponibles qu'en 2011, elles ont été retirées du modèle par la suite.

Tableau 2

PROBABILITÉS D'ÊTRE NON APPARIÉ APRÈS 3 ET 7 ANS DE VIE ACTIVE POUR DIFFÉRENTS PROFILS D'INDIVIDUS

	2011		2007	
constante	-0.28*	-1.55***	-0,53***	-0,61 ***
Variables sociodémographiques	Optimistes vs Appariés	Pessimistes vs Appariés	Optimistes vs Appariés	Pessimistes vs Appariés
Homme (réf. femme)	-0.22***	Ns	-0,33***	-0,11 *
Père cadre, indepdt (réf. autres situations)	Ns	Ns	Ns	Ns
Mère cadre (réf. autres situations)	Ns	Ns	Ns	Ns
Père né à l'étranger (réf. en France)	-0.27***	Ns	Ns	Ns
Mère née à l'étranger (réf. en France)	Ns	+0.18**	Ns	ns
Vit seul	-0.52**	Ns	0,14 **	Ns
Vit chez ses parents	-ns	Ns	0,22 ***	Ns
Vit en couple (réf.)	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
A des enfants	ns	+0.17***	Ns	0,23 ***
Diplôme :				
Non diplôme	0.28***	Ns	0,30 ***	-0,28 ***
CAP/BEP	Ns	Ns	Ns	-0,25 ***
Bac pro/techn	Ns	Ns	Ns	Ns
Bac général	Ns	Ns	Ns	Ns
Bac+2 (Réf.)	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
L3	-0.27**	Ns	Ns	-0,24 **
M1	Ns	+0.29**	-0,44 ***	-0,31 ***
M2 + Ecole	-0.37***	Ns	-0,43 ***	Ns
Doctorat	-0.42*	+0.98***	Ns	0,82 ***
Arrêt des études car :				
Lassé de faire des études	-0.12**	ns	-0,12 **	Ns
Pour raisons financières	ns	0.15**	ns	ns
Variables de parcours professionnel				
Nombre d'emplois (séquences)	-0.03*	+0.03**	ns	-0,07 ***
Nombre de mois de chômage	ns	Ns	ns	ns
Nombre de mois de reprise d'étude	+0.009**	+0.007*	ns	ns
Nombre de mois de formation	ns	+0.016***	-0,029 **	ns
A bénéficié d'1 promo depuis embauche	ns	-0.50***	ns	0,22 ***
A changé de poste depuis embauche	ns	ns	ns	0,12 *
A suivi une formation à l'arrivée	ns	ns	ns	ns
A suivi une autre formation depuis l'embauche	0.15**	Ns	0,12 *	ns
Caractéristiques de la situation d'emploi occupé(1)				
Connaissait l'entreprise avant embauche	-0.12*	ns	ns	ns
Ancienneté	-0.003**	+0.003**	ns	-0,0026 **
Type d'entreprise				
Secteur public	ns	+0.22**	ns	ns
GDE	0.30***	-0.28**	0,19 *	-0,30 ***
PME (réf.)	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
TPE	ns	Ns	ns	ns
Non-réponse	ns	Ns	-0,25 *	ns
Temps de travail				
A temps plein (réf.)	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
mi-temps	ns	ns	-0,31 *	-0,29 **
moins d'un mi-temps	0.44**	ns	1,19 ***	0,67 ***
60% temps plein	Ns	ns	Ns	Ns
80% temps plein	ns	ns	ns	-0,25 *
Secteur d'activité				
Industrie	Ns	-0.32***	Ns	-0,27 ***
Agriculture	Ns	Ns	Ns	-0,96 ***
Construction	Ns	-0.44***	Ns	-0,43 ***
Services marchands (réf.)	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
Services non marchands	-0.42***	+0.28***	Ns	0,54 ***
HCR	-0.61***	-0.65***	Ns	-0,40 ***
Non-réponse	ns	Ns	ns	ns

CSP				
Cadre	0.38***	-0.43***	0,39 ***	-0,30 ***
PI (réf.)	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
EQ	-0.19**	-0.15*	-0,2 **	Ns
OQ	Ns	Ns	Ns	Ns
ENQ	Ns	+0.32***	-0,55 ***	0,17 *
ONQ	ns	-0.26**	ns	0,44 ***
<i>Contrat de travail</i>				
Fonctionnaire	Ns	Ns	Ns	Ns
CDI (réf.)	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
CDD	Ns	-0.25***	Ns	Ns
Intérim	+0.22*	-0.30*	0,26 **	-0,49 ***
Autre contrat	ns	+0.35**	ns	0,24 ***
Fonction d'encadrement	0.19***	ns	0,14 **	ns
Travaille en Région IDF	ns	-0.16**	0,17 **	ns
Variables de satisfaction				
Insatisfait de la situation actuelle	-0.17*	+0.84***	-0,17 *	0,45 ***
<i>Priorité actuelle :</i>				
Améliorer sa situation professionnelle	Ns	+0.21***	ns	0,098 *
Ménager la vie en dehors du travail	Ns	Ns	ns	Ns
Garder ou trouver un emploi stable	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
<i>Souhaite rester dans cet emploi :</i>				
Le plus longtemps possible	+0.31***	-0.39***	0,25 ***	-0,52 ***
Pour le moment (réf.)	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
Non	+0.26**	+0.15*	-0,23 **	Ns
NSP	ns	+0.91**	ns	0,68 **
<i>Utilisé :</i>				
en dessous du niveau de compétences	Ns	+0.18***	Ns	0,28 ***
au-dessus du niveau de compétences	Ns	Ns	0,25 **	0,34 ***
à son Niveau (réf.)	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
<i>Se réalise professionnellement :</i>				
Tout à fait (réf.)	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
Plutôt	-0.18***	+0.14**	-0,19 ***	Ns
Non	-0.33***	+0.26***	Ns	0,15 *
NSP	ns	Ns	ns	ns
Recherche un autre emploi	ns	+0.27***	0,16 *	0,23 ***
Variables de disposition				
<i>Pour avancer dans votre carrière, prêt à :</i>				
Changer d'employeur/entreprise	-0.14*	+0.18**	-0,23 ***	0,24 ***
Quitter la région	+0.26***	+0.12**	0,15 **	Ns
Vous mettre à votre compte	ns	Ns	Ns	0,14 **
Changer de métier	Ns	-0.25***	Ns	-0,19 ***
Suivre une formation/concours	Ns	Ns	Ns	Ns
Prendre une fonction de cadre	Ns	Ns	-0,18 **	Ns
N'est pas prêt à ... pour progresser (réf.)	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
Likelihood Ratio test	327***	994 ***	339 ***	872 ***
Effectif	7286	7939	6671	7864

* : significatif au seuil de 10 % d'erreur ; ** : de 5 % ; *** : de 1 %.

(1) : variables prises en compte pour déterminer le salaire espéré moyen (l'équation de salaire)

Source : enquête Génération 2004 à 7 ans, Céreq, traitements des auteurs.

(a) : Se déclarer satisfait d'un salaire inférieur ou égal à celui qu'on est en droit d'espérer (en moyenne)

(b) : Se déclarer insatisfait d'un salaire supérieur ou égal à celui qu'on est en droit d'espérer (en moyenne)

(c) : Afficher une évaluation de salaire conforme à celle qu'on est en droit d'espérer (en moyenne)

3. Salaire et appréciation évoluent au fil de la carrière

La typologie en trois catégories évolue entre 2007 et 2011, parce que le positionnement, subjectif et objectif des jeunes quant à leur salaire bouge au fil de leur carrière. Après avoir montré comment les déterminants de ces décalages évoluent (3.1), on illustrera ces changements pour différents profils types d'individus (3.2).

3.1. Des contextes d'appartenance à ces catégories qui varient au fil de la carrière ?

L'appartenance aux trois catégories est donc fortement dépendante de la situation professionnelle occupée et des avantages et inconvénients non monétaires qui l'accompagnent. Les individus ne sont pas figés dans ces appartenances comme le montrent les changements de catégories après sept ans de vie active. En effet, seuls 39 % des « pessimistes » en 2011 l'étaient déjà cinq ans auparavant et 10 % faisaient partie des « optimistes ». La mobilité est encore plus forte parmi les « optimistes » puisque 30 % seulement l'étaient déjà cinq ans plus tôt alors que 15 % relevaient de la catégorie des « pessimistes ».

Ces mobilités entre catégories s'accompagnent-elles d'une évolution significative de leurs conditions d'appartenance ? En d'autres termes, une évaluation favorable de son salaire est-elle fondée sur les mêmes déterminants – au sens de leur contribution – après 3 ou 7 ans de carrière ou met-elle à contribution d'autres paramètres ?

Une première réponse globale à cette question est apportée par une comparaison des coefficients⁹ issus des estimations de 2007 et 2011, tels qu'ils apparaissent dans le tableau 2. Une différence significative à 5 % existe, pour les pessimistes seulement (Chi2(71) de 100,9 significatif à 0,0113). L'évolution est essentiellement portée par les caractéristiques objectives de la situation d'emploi et les variables de satisfaction alors que la structure des déterminants n'évolue pas sensiblement chez les « optimistes ». Ce constat nous invite à focaliser l'attention sur la catégorie des « pessimistes » en comparant dans le détail les résultats du tableau 2.

L'influence du diplôme sur l'appartenance à la catégorie des pessimistes était plus importante en début de carrière. Au bout de sept ans, les attentes dépendent moins du diplôme, excepté pour les M1 et pour les docteurs, dont la présence plus fréquente témoigne des conditions d'emploi souvent précaires et mal rémunérées des jeunes dans la recherche publique (Calmand, Giret, 2010). Une origine sociale *a priori* modeste (mère d'origine étrangère et arrêt des études pour raisons financières) ne joue pas à l'insertion. Faut-il y voir un effet des difficultés particulières et bien connues des jeunes d'origine étrangère et modeste qui, sept ans après la sortie, émergent dans la catégorie des insatisfaits ? En revanche, être parent en 2007 augmentait déjà le risque de faire partie des pessimistes. L'incidence de la situation sociale et familiale semble au total plus prégnante après quelques années de vie professionnelle au détriment du diplôme, davantage discriminant en phase d'insertion.

L'impact des variables de parcours professionnel évolue : les changements d'entreprise, les reprises d'études, les passages par des épisodes de formation de plusieurs mois aiguisent les appétits professionnels et renforcent le mécontentement après sept ans de carrière tandis que l'existence d'une promotion interne le tempère. Cinq ans plus tôt, la mobilité interne (ascendante ou horizontale) laissait envisager des gains sans doute supérieurs à ceux effectivement perçus, augmentant la probabilité d'être « pessimiste » alors que la mobilité externe avait plutôt l'effet contraire. Les individus pessimistes s'avéraient disposés à changer d'employeur, à se mettre à leur compte (2007) ou à quitter la région (2011) pour évoluer professionnellement exprimant ainsi des ambitions professionnelles qui les rendent plus exigeants vis-à-vis de leur salaire. Ce n'est pas le cas de ceux prêts à changer de métier qui manifestent, en 2007 comme en 2011, moins d'insatisfaction salariale. Le contenu de l'activité de travail prime alors sur la considération pécuniaire afférant à un travail auquel ils ne sont pas attachés.

⁹ À l'aide de simili - tests de Chow qui comparent les structures de coefficients associés à des écarts-types robustes à l'hétéroscédasticité entre 2007 et 2011.

De manière générale, les variables de satisfaction professionnelle ont une influence qui s'amplifie sur la période : l'insatisfaction globale, la priorité donnée à l'amélioration de sa vie professionnelle, le fait de se réaliser insuffisamment dans son emploi et de rechercher un autre emploi augmentent le mécontentement salarial, *i. e.* la probabilité d'appartenir à la catégorie des « pessimistes » en 2011 par rapport à 2007. En revanche l'impact du sentiment de déclassement diminue ainsi que le fait de souhaiter rester le plus longtemps possible dans son entreprise. Il ressort de ces constats que la manière dont les individus vivent et ressentent leur travail professionnel gagne en importance au fil de la carrière et vient peser davantage sur l'appréciation salariale validant l'hypothèse de mécanismes compensateurs entre attributs d'emploi. De ce point de vue, et pour ces personnes, le salaire obtenu serait de moins en moins en mesure de combler ces déficits subjectifs, sans doute comme on l'a souligné plus haut, car c'est moins une hausse de salaire pour contrebalancer les désagréments qui est souhaitée qu'avant tout un changement de situation ou de perspective professionnelle.

La plupart des variables d'emploi voient leur rôle confirmé au cours de la carrière. Les « pessimistes » étaient déjà, en 2007, moins souvent cadres dans une grande entreprise du secteur privé, dans l'industrie, le BTP ou l'hôtellerie-café-restaurants, et plus souvent ENQ dans les services marchands, moins souvent intérimaires et plus souvent en contrat aidé. L'ancienneté, qui réduisait la probabilité d'être mécontent l'augmente au contraire au bout de 7 ans : l'enracinement dans des conditions de travail peu valorisantes nourrit l'insatisfaction, alors que l'ancienneté en début de vie active plutôt synonyme de stabilité est appréciée. Seul l'impact du temps de travail comme source d'insatisfaction disparaît sur la période, sans doute car ce paramètre peut évoluer plus aisément que d'autres. Enfin, les jeunes ouvriers non qualifiés qui montraient une forte insatisfaction salariale en 2007 ont significativement moins de chances que les professions intermédiaires d'être dans ce cas cinq ans plus tard, se ralliant à un principe de réalité de ces emplois.

3.2. Illustration de l'évolution éventuelle des appartenances sur quelques profils

Une autre manière d'éclairer l'évolution des décalages consiste à calculer des probabilités d'appartenance pour différents « profils types d'individus » (choisis à partir des caractéristiques significatives dans les estimations) et de voir si ces profils évoluent sur la période. Ces profils définissent des situations individuelles et d'emploi variées qui favorisent l'appartenance à l'une ou l'autre des catégories de décalés (*cf.* détail des profils et résultats au tableau 3).

Tableau 3
PROBABILITÉS D'ÊTRE NON APPARIÉ APRÈS 3 ET 7 ANS DE VIE ACTIVE
POUR DIFFÉRENTS PROFILS D'INDIVIDUS

Probabilité estimée en %	2007		2011	
	Optimiste	Pessimiste	Optimiste	Pessimiste
Profil A : Femme non diplômée en grande entreprise	57,2	14,8	65,2	11,1
Profil B : Femme, bac+2, Cadre en grande entreprise	51,1*	24,1	70*	13
Profil C : Licence, employé qualifié	15,9	38*	19,2	25,7*
Profil D : M1, mère, déclassée, secteur public	16*	50,4	23,8*	49,2
Profil E : Homme Cadre en cdd, insatisfait	31*	17	45*	16
Profil F : Femme, niveau V, employée qualifiée en intérim en HCR	38*	22,3*	22,6*	11,7*
Moyenne	31,3	39	30,7	35,9

* À profil donné, valeurs significativement différentes d'une année à l'autre au seuil d'erreur de 5 %.

Source : enquête génération 2004, 3^e interrogation, traitements des auteurs.

Description détaillée des profils :

A = femme non diplômée travaillant dans une grande entreprise avec une ancienneté de 30 mois souhaitant rester le plus longtemps possible dans son entreprise et qui a participé à une ou plusieurs formations continues depuis son embauche et à autres caractéristiques égales à celles de l'individu de référence.

B = femme, diplômée de niveau bac+2 ans, occupant un emploi de cadre avec des responsabilités effectives d'encadrement travaillant dans une grande entreprise avec une ancienneté de 30 mois mais qui ne souhaite pas y rester et qui a bénéficié d'une ou plusieurs formations continues depuis son embauche – autres attributs égaux à la référence.

C = homme, diplômé de licence qui dit se réaliser plutôt dans son emploi mais n'a pas bénéficié de formation depuis l'embauche, présent depuis 35 mois dans son entreprise ne souhaitant pas y rester et occupant un poste d'employé qualifié dans les services non marchands – autres attributs égaux à la référence.

D = femme diplômée de M1, mère, qui a arrêté ses études pour raisons financières, qui dit se réaliser plutôt dans son travail, mais qui se sent déclassée subjectivement, qui travaille dans le secteur public et les services non marchands depuis 35 mois – autres attributs égaux à la référence.

E = homme diplômé de M1, qui est cadre en CDD dans une grande entreprise de l'industrie où il travaille depuis 24 mois mais qui est insatisfait de sa situation – autres attributs égaux à la référence.

F = femme diplômée de niveau V, employée qualifiée depuis 16 mois en tant qu'intérimaire dans le secteur de l'hôtellerie-restauration-cafés, qui se sent déclassée, ne se réalise pas professionnellement et recherche un autre emploi – autres attributs égaux à la référence.

Les femmes non diplômées travaillant dans une grande entreprise et ayant suivi des formations continues (profil A) ont une forte probabilité de se montrer « optimistes » en 2007, et encore davantage en 2011 (variation quasiment significative). C'est aussi le cas de leurs consœurs cadres diplômées de bac+2 ans en grande entreprise mais qui ne souhaitent pas y rester (profil B). La probabilité de faire partie des « optimistes », supérieure à la moyenne à trois ans, s'accroît significativement sur la période avec une probabilité de 70 % à sept ans. Les hommes cadres diplômés de M1 en CDD dans l'industrie avec deux ans d'ancienneté mais insatisfaits (profil E) voient aussi leur probabilité d'être « optimistes » monter sur la période (variation significative de près de 15 points). Ces deux constat suggèrent que les conditions extrinsèques plutôt favorables de la situation professionnelle priment davantage sur le ressenti avec les années d'emploi, pour compenser un niveau de salaire objectivement inférieur à celui auquel ils pourraient prétendre. Un mécanisme de compensation entre attributs professionnels est bien à l'œuvre.

Avec le profil C des hommes diplômés de licence travaillant en tant qu'employés qualifiés dans les services non marchands, la probabilité d'être « pessimiste » est équivalente à la moyenne en 2007 et diminue significativement sur la période pour atteindre 26 %. Compte tenu des probabilités d'appartenance aux deux catégories, une part croissante d'entre eux émet un jugement salarial cohérent. Les femmes diplômées de M1 d'origine modeste, mères de famille qui se sentent déclassées et travaillent dans les services non marchands (profil D) font majoritairement partie des « pessimistes » (50 % constant sur la période) mais la part des « optimistes » s'accroît, tout en demeurant largement au-dessous de la moyenne empirique. Situation professionnelle et contexte social et familial se conjuguent ainsi pour déprécier l'évaluation de son salaire.

Dans le dernier profil (E), des femmes diplômées de CAP/BEP travaillant en tant qu'employées qualifiées dans le secteur HCR, qui ne se réalisent pas dans leur travail et se sentent déclassées peuvent, en début de vie professionnelle, formuler une évaluation positive de leur situation salariale en décalage avec ce qu'elle est réellement (probabilité de 38 %, supérieure à la moyenne). Mais cette probabilité s'effondre de 15 points au bout de cinq années d'expérience professionnelle supplémentaires suggérant que les conditions d'emploi ou/et l'usure d'années de travail sur des contrats précaires dans ce secteur (Monchatre, 2010) font de plus en plus coïncider l'évaluation salariale avec le positionnement salarial objectif – la probabilité d'être pessimiste diminue aussi sur la période suggérant une tendance à des jugements de plus en plus appariés.

Conclusion

Si le salaire est un élément important de la qualité de l'emploi occupé – et donc de la réussite professionnelle – il ne suffit pas à gommer d'autres aspects de la situation d'emploi jugés insatisfaisants. C'est ce que mettent clairement en évidence ces analyses. À travers l'étude des décalages entre une évaluation subjective du salaire et une mesure objective du positionnement salarial individuel, on montre que ces écarts s'expliquent à la fois par des mécanismes de compensation et des caractéristiques biographiques ou de contexte individuel qui incluent des aspects d'attitude et de comportement.

Des formes de compensation entre certains attributs de l'emploi jugés avantageux et un salaire objectivement faible semblent opérer pour les « optimistes » alors que les « pessimistes », plus nombreux en volume, estiment que leur salaire, objectivement élevé, ne suffit pas à compenser des conditions d'emploi jugées défavorables. Le paradoxe est que la compensation paraît au total davantage fonctionner dans le sens inverse à la théorie des différences compensatrices où le niveau de salaire est conçu comme facteur compensateur. Un autre enseignement est qu'il existerait pour chacun un seuil variable d'insatisfaction au-delà duquel le salaire ne saurait être invoqué pour rendre tolérables les désagréments. Du point de vue des pessimistes, le mécontentement salarial reflèterait donc pour partie une insatisfaction à l'égard de la situation d'emploi vécue et notamment des perspectives faibles d'évolution qu'elle présente, et ce, indépendamment du niveau de salaire. Ou plus précisément, le salaire de référence subjectif n'aurait pas de lien avec la situation d'emploi effective, laquelle serait conçue comme transitoire par les désavantages qu'elle comporte. Ceci implique que l'objectivité ou la cohérence du jugement sur son propre salaire ne sont accessibles que si l'individu se sent à sa place dans l'emploi occupé même si celui-ci ne remplit pas toutes les conditions voulues.

L'examen de l'évolution des conditions de décalage pour différents profils d'individus suggère que les caractéristiques professionnelles perçues comme plutôt favorables et participant à des évaluations optimistes déjà en début de vie active acquièrent de l'importance avec les années de travail. Il en sera de même en sens inverse pour des emplois aux conditions de travail plus pénibles et aux statuts plus précaires comme dans le secteur de l'HCR. Les opinions de mécontentement semblent en revanche perdre de leur influence avec les années de vie active. Du point de vue du contexte personnel, on met en évidence que le fait d'avoir des enfants modifie le jugement et accroît la propension à afficher un mécontentement décalé par rapport au salaire objectif. Le mode d'habitat joue également sur le jugement – positif ou négatif – que l'on porte à sa situation. Enfin la nature du parcours professionnel influe également et rétrospectivement sur le jugement puisqu'avoir changé plusieurs fois d'emploi, repris des études ou s'être formé renforcent la probabilité de se classer comme « pessimiste » après sept ans de vie professionnelle.

Ainsi, on mesure à quel point, même sur une question *a priori* assez circonscrite de réussite salariale, l'espace d'évaluation englobe un passé individuel, un environnement extra-professionnel, une ambition personnelle et professionnelle. Ces éléments constitutifs de la réussite professionnelle déplacent à la fois dans le temps et dans l'espace le contexte auquel chacun se réfère. La détermination du salaire « objectif », telle que nous l'enseigne la théorie économique, ne recouvre donc qu'une partie de la réalité salariale perçue, car celle-ci intègre à tout le moins un contexte social, des histoires individuelles et une projection personnelle.

Dit autrement, il est clair que mesurer la réussite professionnelle en se référant uniquement à des variables de situation objective fait courir le risque d'assimiler à cette réussite des situations subjectivement vécues sinon comme des échecs, du moins comme non abouties. Ainsi le salaire n'est sans doute pas un bon indicateur de cette réussite tant il existe des individus qui jugent leur salaire en désaccord avec leur situation d'emploi et leurs conditions de travail. Cet indicateur de la réussite doit être *a minima* complété par des appréciations subjectives qui permettent de pondérer la place de la rémunération dans les fonctions d'utilité individuelle au regard de la situation d'emploi. Ce faisant, la réussite professionnelle est replacée dans une logique idiosyncratique où nombre de paramètres personnels entrent en ligne de compte et dont le salaire escompté en est une parmi d'autres.

Bibliographie

Bygren M. (2004), « Pay reference standards and pay satisfaction: what do workers evaluate their pay against? », *Social Science Research*, 33, p. 206-224.

Calmand J, Giret J.-F. (2010), *L'insertion des docteurs*, Céreq, Net.doc, n°64, juillet.

Charnoz P., Gollac M. (2009), « En 2007, le salaire était la première source d'insatisfaction vis-à-vis de l'emploi », *Insee Première*, n°1270, décembre.

Clark A., Senik C. (2010), « Who compares to whom? The anatomy of income comparison in Europe », *The Economic Journal*, 120, p. 573-594.

Clark A.E. (2000), « Utilité Relative ou Utilité Absolue ? État des Lieux », *Revue économique*, n° 51, p. 459-471.

Davoine L., Erhel C. (2007), « La qualité de l'emploi en Europe : une approche comparative et dynamique », *Économie et Statistiques*, n° 410, p. 47-69.

Gavin J.H., Mason R.O. (2004), « The value of happiness in the workplace », *Organizational Dynamics*, vol.33, n°4, p. 379-392.

Godechot O., Gurgand M. (2000), « Quand les salariés jugent leur salaire », *Économie et Statistique*, n°331, p. 3-24.

Kahneman D., Krueger A. B. (2006), « Developments in the measurement of subjective well-being », *Journal of Economic Perspectives*, 20, p. 3-24.

Meurs D. (2014), *Hommes / Femmes : Une impossible égalité professionnelle ?*, Paris, Éd. Rue D'Ulm ; CEPREMAP, n°32.

Monchatre S. (2010), *Êtes-vous qualifié pour servir ?*, Paris, La Dispute.

Oswald A. J., Proto, E. & D. Sgroi (2009), « Happiness and Productivity », *Working Paper*, Warwick University, IZA DP. n°4645.

Rosen S. (1974), « Hedonic prices and implicit markets », *Journal of Political Economy*, 82, p. 34-55.

Rosen S. (1986), « The theory of equalizing differences », in O. Ashenfelter et R. Layard (ed.), *Handbook of Labor Economics*, édition 1, volume 1, chapter 12, North Holland Oxford and Tokyo, p. 641-692.

Session 2

Inégalités de réussite dans les études supérieures

La réussite au féminin

La mesure de la réussite à l'école



Owen et Loïc, CM2

Frais d'inscription et parcours des étudiants dans l'enseignement supérieur

*Séverine Chauvel, Pierre Clément, David Flacher, Hugo Harari-Kermadec,
Sabina Issehnane, Léonard Moulin, Ugo Palheta**

1. Introduction

En France, l'université Paris 9 Dauphine est la première à bénéficier du statut de grand établissement, statut lui permettant de tarifier librement une partie de ses diplômes. En 2010/2011, première année d'introduction des frais d'inscription, les étudiants inscrits en master 2 de grand établissement devaient s'acquitter d'une somme comprise entre 0 (si le revenu brut global annuel est inférieur à 40 000 euros) et 4 000 euros par an (si ce dernier excédait 80 000 euros). Le montant maximal a été relevé à 5 940 euros pour l'année universitaire 2014/2015.

Alors que l'université Paris 9 Dauphine fait figure d'un nouveau système, il apparaît essentiel d'analyser les effets que peuvent avoir les frais d'inscription sur les étudiants, dans un contexte – les cas français – où les institutions et conceptions de l'enseignement supérieur y sont très différentes de celles des pays anglo-saxons. Cette question apparaît d'autant plus cruciale que la question se pose (ou se posera rapidement), pour les universités françaises aux compétences et à l'autonomie désormais élargies, de récolter des fonds supplémentaires en faisant participer les étudiants aux coûts de leur scolarité. Le sujet est également fondamental du point de vue théorique : la littérature met en avant des résultats parfois contradictoires à partir des données recueillies dans d'autres contextes nationaux (Flacher *et al.*, 2013).

Les travaux, principalement sociologiques, sur le supérieur sont récents et peu nombreux (Orange, 2011 ; Lindbom et Van Zanten, 2012). Les travaux de Moulin *et al.* (2013), en utilisant une méthode d'appariement optimal sur données longitudinales, ont mis en avant le fait que l'introduction de frais d'inscription à Dauphine conduit cette université à sélectionner des étudiants ayant des parcours différents et, ce faisant, accentue les phénomènes de ségrégation sociale. Dès lors, il convient de situer les caractéristiques de ces étudiants, ainsi que leurs trajectoires par rapport aux caractéristiques et parcours d'autres étudiants des mêmes filières. Une telle approche permettra alors de voir si ces résultats sont généralisables ou si les effets mis en avant par Moulin *et al.* (2013) sont imputables aux caractéristiques et trajectoires particulières des étudiants de Dauphine. L'objectif que nous poursuivons donc dans cet article est d'étudier plus finement les déterminants des choix d'orientation au fil du parcours universitaire et d'analyser si les trajectoires des étudiants de Dauphine diffèrent de celles des étudiants d'autres établissements universitaires. Pour ce faire, nous allons étudier les caractéristiques et parcours des étudiants de licence 3 dans trois universités : l'université Paris 9 Dauphine, l'université Paris 13 Villetaneuse et l'université Lille 1.

Nous présentons, dans la section 2, les données mobilisées et les caractéristiques individuelles des étudiants de notre échantillon. Dans la section 3, nous exposons la méthodologie. Dans la section 4, nous analysons, d'une part, les parcours de ces étudiants à l'aide d'une méthode d'appariement optimal, ce qui nous permet de dégager une typologie des trajectoires d'étudiants, puis, nous mettons en évidence les facteurs explicatifs influençant les trajectoires étudiantes. La section 5 conclue et propose des pistes de recherche.

* ACIDES (Approches critiques et interdisciplinaires de l'enseignement supérieur). **S. Chauvel** est maître de conférences à l'université Paris 12 Est-Créteil, REV-CIRCEFT (EA4384), severine.chauvel@ens.fr. **P. Clément** est post-doctorant au Centre de sociologie des organisations, Paris, pierclement@gmail.com. **D. Flacher** est maître de conférences à l'université Paris 13 Villetaneuse, directeur du CEPN-CNRS (UMR 7234), david@flacher.fr. **H. Harari-Kermadec** est maître de conférences à l'ENS Cachan, IDHE-CNRS (UMR 8533), hugo.harari@ens-cachan.fr. **S. Issehnane** est maître de conférences à l'université Rennes 2, CIAPHS-CNRS (EA 2241) et CEE, sabina.issehnane@cee-recherche.fr. **L. Moulin** est doctorant à l'université Paris 13 Villetaneuse, CEPN-CNRS (UMR 7234), leonard.moulin@ens-cachan.org. **U. Palheta** est maître de conférences à l'université Lille 3 Charles de Gaulle, CIREL-CNRS (EA 4354), ugo.palheta@univ-lille3.fr.

2. Données et caractéristiques individuelles des étudiants

Notre approche empirique repose sur l'exploitation d'un appariement¹ réalisé à partir des bases de données SISE (Système d'information sur le suivi des étudiants) universités-inscriptions, SISE universités-résultats et AGLAE (Application de gestion du logement et de l'aide à l'étudiant). Les données mobilisées recueillent de manière exhaustive des informations sur l'ensemble des étudiants français (sexe, âge, catégorie socioprofessionnelle des parents, nationalité, INE, commune de résidence, origine géographique, échelon de bourse perçu par les étudiants...) et leur scolarité (diplôme préparé, établissement fréquenté, type d'inscription, année d'obtention du baccalauréat, série du baccalauréat, année de première inscription dans le système universitaire français, réussite au diplôme...). Une fois ces différentes bases de données appariées, nous avons procédé à leur mise en panel année par année, afin de pouvoir retracer de manière longitudinale le parcours des étudiants dans l'enseignement supérieur.

Notre objectif est de comparer les caractéristiques et parcours des étudiants de ces trois universités, l'une se situant à Paris intra-muros, l'une en banlieue parisienne dans le département de Seine-Saint-Denis et l'autre en dehors de l'Île-de-France, dans la région Nord. La population à laquelle nous nous intéressons est celle des étudiants inscrits en licence 3 d'économie-gestion à l'université Paris 9 Dauphine, à l'université Paris 13 Villetaneuse et l'université Lille 1 en 2009/2010. En nous intéressant aux étudiants inscrits en licence 3, nous avons alors un regard descriptif sur leurs trajectoires antérieures mais également sur leur devenir. Dans cet article, nous ne considérons que les étudiants inscrits en formation initiale². L'appariement des bases SISE universités sur plusieurs années nous permet de décrire avec une grande précision le parcours universitaire de ces étudiants. Notre échantillon est composé des parcours de 3 048 étudiants répartis sur trois universités. Pour coder les parcours de ces étudiants dans l'enseignement supérieur, nous utilisons l'information disponible à partir de l'année universitaire 2004/2005, date à partir de laquelle les parcours des étudiants sont clairement identifiables en termes de cycle LMD dans la base SISE³. Dans la suite, les états que nous considérons sont définis par la conjonction d'un niveau d'étude et d'un établissement d'inscription (Dauphine, Villetaneuse ou Lille 1). Nous distinguons le niveau licence qui désigne, de manière agrégée, l'inscription dans l'une des trois années (licence 1, 2 ou 3), le niveau master 1 et le niveau master 2. Ces trois paliers correspondent, en effet, à de possibles paliers de sélection des étudiants, selon les universités. Les parcours que nous étudions commencent en 2005/2006 et se terminent en 2011/2012.

Nous présentons les caractéristiques individuelles de notre échantillon dans le tableau 1. Les étudiants des classes favorisées et très favorisées (au sens de la DEPP⁴) sont surreprésentés dans la population étudiante. Cependant, nous constatons de fortes disparités entre les trois universités étudiées, et en particulier entre l'université Paris 13 et l'université Paris 9. Ainsi, alors que près des trois quarts des étudiants de licence de l'université Paris 9 sont issus de classes sociales favorisées et très favorisées, c'est le cas pour seulement 28 % des étudiants de l'université Paris 13. On constate, en outre, que plus de la moitié des étudiants de l'université Paris 13 sont issus de milieux sociaux défavorisés. L'université Lille 1 est dans une situation intermédiaire avec 34 % d'étudiants issus de classes sociales très favorisées, près de 13 % de classes sociales favorisées, contre 33 % d'étudiants issus de classes sociales défavorisées. L'origine de ces fortes dissemblances entre universités réside d'une part, dans leurs localisations géographiques respectives, et d'autre part, dans le statut particulier de Dauphine qui est autorisée à pratiquer une sélection de ses étudiants dès la première année de licence. Ces inégalités sont moins visibles lorsque l'on s'intéresse au taux de boursiers par université : 24 % à l'université Paris 13 et 31 % à l'université Lille 1, contre seulement 14 % de boursiers à l'université Paris 9. Malgré l'origine défavorisée de ses étudiants, le taux de boursiers à l'université Paris 13 se situe en dessous de la moyenne nationale

¹ L'appariement entre ces différentes bases se fait sur la base d'INE (identifiant national étudiant) cryptés.

² Dans cet article, nous ne considérons pas les élèves en apprentissage ou en formation continue. En effet, le paiement de leurs frais d'inscription par leur entreprise relève d'une logique totalement différente de celle de la formation initiale.

³ La réforme LMD, qui a pour but d'harmoniser les diplômes au niveau européen, a été mise en place en France à partir de la rentrée universitaire 2003/2004.

⁴ Voir Moulin *et al.* (2013).

(35 %, voir RERS, 2012). Ce chiffre s'explique notamment par le fort taux d'étudiants étrangers⁵ (près de 31 %) dans cette université. À Dauphine, le taux d'étudiants étrangers est également important (près de 32 %). En s'intéressant de plus près à l'origine géographique des étudiants de Dauphine, on s'aperçoit que 12,4 % viennent de l'étranger, alors qu'ils ne sont que 3,6 % et 4,5 % dans cette situation à Paris 13 et Lille 1. Les étudiants étrangers de Dauphine et des autres universités sont donc différents : à Dauphine, une partie d'entre eux viennent de l'étranger pour effectuer leurs études en France, alors qu'à Paris 13 et Lille 1 les étudiants étrangers résidaient en France avant leur entrée dans l'enseignement supérieur. De plus, notons que Paris 13 concentre des étudiants provenant majoritairement de Seine-Saint-Denis et du Val-d'Oise (60 % au total), or ces départements sont ceux qui affichent les plus hauts taux de pauvreté en Île-de-France (Chemineau et Stawinski, 2011).

Tableau 1
**CARACTÉRISTIQUES SOCIO-ÉCONOMIQUES DES ÉTUDIANTS EN LICENCE 3 D'ÉCONOMIE-GESTION
DANS LES UNIVERSITÉS PARIS 9 DAUPHINE, PARIS 13 VILLETANEUSE ET LILLE 1**

Caractéristiques socio-économiques	Université Paris 9 Dauphine (n=1350)	Université Paris 13 Villetaneuse (n=534)	Université Lille 1 (n=1164)	Ensemble (n=3048)
PCS				
Très favorisée	63,04	18,73	34,19	44,26
Favorisée	9,70	9,36	12,80	10,83
Moyenne	15,78	20,79	20,02	18,27
Défavorisée	11,48	51,12	32,99	26,64
Bourse sur critères sociaux				
Non boursier	85,78	75,84	68,56	77,46
Boursier	14,22	24,16	31,44	22,64
Dont :				
Echelon 0	2,00	2,62	4,73	3,15
Echelon 1	2,30	3,37	5,15	3,58
Echelon 2	1,33	1,87	2,15	1,74
Echelon 3	1,63	1,69	3,44	2,33
Echelon 4	1,04	2,25	3,44	2,17
Echelon 5	2,67	5,99	6,62	4,76
Echelon 6	3,26	6,37	5,93	4,82
Sexe				
Féminin	54,52	58,61	53,61	54,89
Masculin	45,48	41,39	46,39	45,11
Nationalité				
Française	68,37	69,29	85,65	75,13
Étrangère	31,63	30,71	14,35	24,87
Origine géographique				
Paris	37,63	12,36	1,20	19,29
Seine Saint Denis	3,85	29,96	0,43	7,12
Nord	0,44	0,19	57,90	22,34
Ile de France	35,70	46,25	2,41	24,84
Province	9,93	7,68	33,59	18,57
Étranger	12,37	3,56	4,47	7,81
Âge en licence 3				
≤ 22	88,81	47,57	73,02	75,56
[23;24]	7,78	25,84	13,23	13,02
≥ 25	3,41	26,59	13,75	11,42

Notes : La PCS utilisée est celle du parent "référant" de l'étudiant.

L'origine géographique fait référence au département de résidence des parents. La base recense également le code commune de résidence de l'étudiant ainsi que son département de résidence, néanmoins il nous a paru plus judicieux d'appréhender la réalité des trajectoires étudiantes à l'aide de la variable de résidence des parents, puisque celle-ci fait état de l'origine géographique de l'étudiant. Nous regroupons dans la modalité « Ile-de-France » les étudiants originaires d'un département de l'Île-de-France autre que Paris et la Seine-Saint-Denis, et dans la modalité « Province » les étudiants qui ne sont ni originaires de l'Île-de-France ni du département Nord.

Source : Calculs réalisés à partir des bases de données SISE universités (inscriptions et résultats) et AGLAE - MESR DGESIP-DGRI-SIES / système d'information SISE et système d'information AGLAE (extraction au 15 mars).

⁵ Les étudiants étrangers ne peuvent percevoir des bourses du CROUS (centre régional des œuvres universitaires et scolaires) que s'ils résident en France depuis plus de deux ans et que leurs parents ont effectué une déclaration de ressources en France.

3. Méthodologie

Afin d'étudier les parcours des étudiants, nous mobilisons une méthode d'appariement optimal. Dans un premier temps, nous commençons par déterminer une mesure de distance entre trajectoires, afin de pouvoir ensuite construire une typologie des parcours des étudiants dans l'enseignement supérieur. Dans un second temps, nous étudions les dispersions entre les trajectoires des étudiants des différents parcours types, ainsi que les facteurs influençant ces trajectoires, à l'aide des méthodes d'analyse de dispersion de séquences.

3.1. Les méthodes d'appariement optimal

Les méthodes d'appariement optimal ont d'abord été utilisées en informatique (Hamming, 1950 ; Levenstein, 1966), avant d'être popularisées en biologie moléculaire. Ces méthodes sont apparues en sciences sociales sous l'impulsion des travaux d'Abbott et de ses co-auteurs (Abbott, 1990, 1995, 2000 ; Abbott et Forrest, 1986 ; Abbott et Hrycak, 1990 ; Abbott et Tsay, 2000). Ces méthodes reposent sur l'utilisation d'une mesure de distance entre séquences afin d'observer les similarités et dissimilarités et d'en déduire une typologie⁶. La typologie dégagée permettant alors d'identifier et d'étudier les régularités existantes dans les trajectoires.

La comparaison des trajectoires repose sur la retranscription de celles-ci sous forme de séquences d'états (Abbott et Forrest, 1986 ; Elzinga, 2003). Nous définissons les séquences comme une liste ordonnée d'éléments, chaque élément correspondant à un état, *i. e.* une situation dans laquelle se trouve un individu à un moment donné (par exemple : être inscrit en 3^e année de licence économie-gestion à Dauphine). La succession des états occupés par l'étudiant forme sa trajectoire dans l'enseignement supérieur. La distance entre deux séquences correspond au nombre minimal d'opérations requises pour transformer une séquence en une autre. Cette transformation se fait à l'aide d'opérations d'insertion, de suppression ou de substitution. Il existe différentes méthodes pour mesurer les distances entre séquences selon qu'elles utilisent l'une ou l'autre de ces opérations. Dans cet article, nous utilisons ces deux types d'opérations⁷ afin de faire émerger les enchaînements d'états communs composant les trajectoires tout en préservant la structure temporelle des séquences (Lesnard et Saint-Pol, 2006 ; Robette, 2011).

Les procédures de classification permettent ensuite de construire une typologie des séquences, c'est-à-dire de regrouper la population composant l'échantillon en plusieurs groupes sur la base des caractéristiques communes entre ces séquences. Les groupes construits le sont de telle sorte qu'ils soient les plus homogènes possibles, tout en étant les plus différents possibles les uns des autres. Il existe deux grands types de procédure de regroupement⁸ : les classifications hiérarchiques (ascendantes ou descendantes) et les classifications non hiérarchiques, appelées aussi partitionnement.

⁶ Pour une présentation détaillée de la méthode, le lecteur intéressé pourra se référer aux travaux de Moulin *et al.* (2013).

⁷ Nous fixons le coût d'une opération d'insertion-suppression à la moitié du coût de substitution maximal afin de comparer les trajectoires des étudiants en tenant compte à la fois de la contemporanéité des séquences et de l'ordonnement des états (Robette, 2011). Les coûts de substitutions utilisés sont estimés à partir des taux de transition entre les états (Rohwer et Pötter, 2005). Plus la probabilité de transition entre deux états est faible plus le coût de substitution sera élevé (Pollock *et al.*, 2002 ; Robette et Thibault, 2008). De cette manière, un état est proche d'un autre si la transition entre ces états est fréquemment observée dans les données.

⁸ Pour une présentation détaillée du fonctionnement des algorithmes de classification ainsi que de leur fonctionnement, voir Kaufman et Rousseeuw (1990), Khattre et Naik (2000), Milligan et Cooper (1987) et Theodoridis et Koutroumbas (2008).

3.2. L'analyse de dispersion

L'analyse de dispersion de séquences (Studer *et al.*, 2009, 2011) permet de mesurer l'association entre la variabilité des trajectoires et une variable explicative. Cette méthode se base sur une généralisation de l'analyse de la variance. Techniquement, cette méthode minimise la somme des carrés résiduels (appelée aussi inertie intra-classe), *i. e.* cherche la partition qui explique la plus grande part de la variabilité au sein de l'échantillon.

4. Les étudiants de Dauphine : des étudiants aux parcours spécifiques

Dans cette section, nous dressons tout d'abord une typologie des trajectoires des étudiants de licence 3 d'économie-gestion dans les universités Paris 9 Dauphine, Paris 13 Villetaneuse et Lille 1, avant d'analyser les facteurs explicatifs des dispersions entre les différentes trajectoires étudiantes.

4.1. Typologie des parcours des étudiants de Dauphine, Villetaneuse et Lille 1

Bien qu'il n'existe pas de méthode pour déterminer le nombre de groupes retenus et l'algorithme de classification utilisé dans la construction de la typologie, il est cependant possible d'attester de la pertinence statistique d'une partition à l'aide de différentes mesures de qualité⁹. Cette évaluation nous a conduit à retenir l'utilisation conjointe¹⁰ d'une procédure de regroupement hiérarchique ascendante (algorithme *Ward*) et d'une procédure de partitionnement (algorithme *PAM*). La typologie retenue est constituée de quatre groupes, ceux-ci sont représentés sur la figure 1. Les caractéristiques des étudiants de ces différents groupes sont reportées dans le tableau 2.

Le premier groupe, représentant 9,6 % de l'échantillon, se compose des parcours des étudiants inscrits en licence 3 à Villetaneuse en 2009/2010 et qui ont majoritairement effectué leurs premières années de licence dans cette université. Bien que la plupart de ces étudiants effectuent leur licence en trois ans, on constate qu'une part importante des parcours de ces étudiants sont marqués de redoublement et de réorientation (ce résultat est cohérent avec le fait que les étudiants de ce groupe soit en moyenne plus âgés que les étudiants de l'ensemble de l'échantillon). Bien qu'une grande partie de ces étudiants continuent leur cursus à Villetaneuse on note cependant qu'une part importante de ces étudiants ont des trajectoires très diversifiées deux ans après : alors que certains s'inscrivent en licence ou master dans d'autres universités, d'autres sont encore inscrits en licence à Villetaneuse deux ans après. Dans ce groupe, les étudiants issus d'un milieu très favorisé sont sous-représentés en comparaison à leur part dans la composition des autres groupes (18,7 % contre 44,3 % en moyenne). Logiquement les étudiants boursiers dans ce groupe sont donc plus nombreux que dans le reste de l'échantillon (38,4 % contre 22,6 % en moyenne). C'est également dans ce groupe que la part d'étudiants étrangers est la plus importante (39,1 % contre 24,9 % en moyenne), alors que la part d'étudiants dont les parents résident à l'étranger est plus faible que dans l'échantillon (2,8 % contre 7,9 %). Il y a donc fort à parier que les étudiants étrangers de ce groupe sont arrivés en France avant leur entrée dans l'enseignement supérieur.

Le deuxième groupe, représentant 35,9 % de la population totale, regroupe les étudiants qui arrivent en licence 3 après avoir effectué une partie de leur scolarité dans d'autres champs SISE que celui des universités. Durant les années préalables à leur inscription licence 3, ces étudiants peuvent, soit avoir poursuivi leur scolarité en étant inscrits dans un établissement d'enseignement supérieur non recensé par la base SISE universités ou en étant inscrits dans un établissement d'enseignement supérieur à l'étranger, soit avoir arrêté leurs études (vraisemblablement pour occuper une activité salariée). Nous détaillons la situation de ces étudiants l'année préalable à leur arrivée en licence 3 dans le tableau 3. La situation de l'étudiant l'année précédant son inscription en licence 3 est très différente selon l'établissement dans lequel ces étudiants s'inscrivent. Ainsi les étudiants s'inscrivant à Dauphine viennent principalement d'établissements étrangers (61,8 % contre 8,7 % à Villetaneuse et 10,9 % à Lille 1), d'une formation

⁹ Pour une présentation de ces mesures ainsi que leur fonctionnement voir Studer (2012).

¹⁰ Techniquement nous effectuons un partitionnement en utilisant comme médoïdes les solutions en k groupes obtenus à l'aide d'une procédure de classification hiérarchique.

d'ingénieurs (12,6 % contre 0 % à Villetaneuse et Lille 1) et de classes préparatoires aux grandes écoles¹¹ (6,3 % contre 0 % à Villetaneuse et 1,4 % à Lille 1). À l'inverse, les étudiants de Villetaneuse et de Lille 1 viennent principalement de BTS¹² (41,0 % à Villetaneuse et 44,5 % à Lille 1 contre 3,6 % à Dauphine) ou sont dans une logique de reprise d'études (34,5 % à Villetaneuse et 27,4 % à Lille 1 contre 0,9 % à Dauphine). Logiquement, la part d'étudiants provenant de l'étranger dans ce groupe est plus importante que dans les autres groupes (18,9 % contre moins de 3 % dans chacun des autres groupes).

Le troisième groupe, représentant 25,2 % de l'échantillon, est composé des parcours des étudiants inscrits à Lille 1 en licence 3. Une part importante des étudiants de ce groupe effectue leur licence en trois ans. Bien qu'une partie d'entre eux aient effectué leurs années de licence 1 et 2 dans une autre université, la majorité d'entre eux poursuivent leurs études en master à Lille 1. Dans ce groupe, la part d'étudiants issus d'une catégorie sociale très favorisée (41,5 %) est plus importante que dans les groupes précédents. Il en va de même pour les étudiants de nationalité française (86,2 %). Notons également que la part d'étudiant dont l'âge est inférieur ou égal à 22 ans est plus importante que dans les groupes précédents (80,2 % contre moins de 60 % dans chacun des groupes précédents).

¹¹ Les étudiants comptabilisés comme venant de classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE) sont ceux qui n'ont pas été inscrits à l'université, or la plupart des inscriptions en CPGE s'effectuent avec une double inscription à l'université (système d'équivalence ou de bi-cursus). Les chiffres avancés sont donc certainement minorés.

¹² Brevet de technicien supérieur.

Tableau 2
CARACTÉRISTIQUES SOCIO-ÉCONOMIQUES DES ÉTUDIANTS PAR PARCOURS TYPES

Caractéristiques socio-économiques	Groupe 1: licence à Villetaneuse (n=321)	Groupe 2 : autres champs (n=1029)	Groupe 3 : licence à Lille (n=807)	Groupe 4 : licence à Dauphine (n=891)
PCS				
Très favorisée	18,71	34,28	41,48	67,45
Favorisée	8,16	12,40	11,83	8,90
Moyenne	27,55	17,23	20,16	14,86
Défavorisée	45,58	36,10	26,53	8,78
Bourse sur critères sociaux				
Non boursier	61,56	86,60	66,06	81,31
Boursier	38,44	13,40	33,94	18,69
Dont :				
Echelon 0	4,08	2,01	4,81	2,82
Echelon 1	5,78	1,46	6,11	3,27
Echelon 2	3,06	0,91	2,60	1,58
Echelon 3	3,06	1,55	3,25	2,25
Echelon 4	2,72	2,19	2,86	1,35
Echelon 5	8,50	2,64	7,67	3,60
Echelon 6	11,22	2,64	6,63	3,83
Sexe				
Féminin	56,80	56,61	50,85	55,63
Masculin	43,20	43,39	49,15	44,37
Nationalité				
Française	60,88	61,08	86,22	87,61
Étrangère	39,12	38,92	13,78	12,39
Origine géographique				
Paris	14,33	18,66	1,12	38,27
Seine-Saint-Denis	35,83	5,83	0,62	4,15
Nord	-	18,56	60,22	0,45
Île-de-France	42,37	20,41	2,73	43,66
Province	4,67	17,59	33,09	11,56
Étranger	2,80	18,95	2,23	1,80
Age en licence 3				
≤ 22	59,86	59,98	80,23	95,95
[23;24]	22,45	18,78	12,74	3,04
≥ 25	17,69	21,24	7,02	1,01

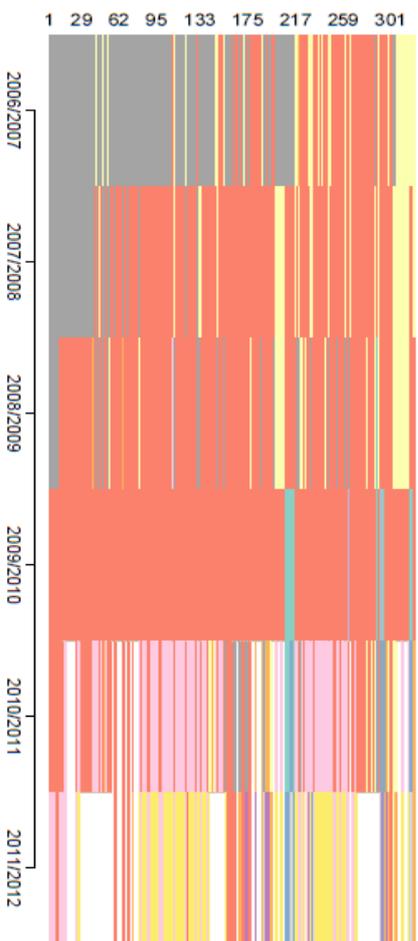
Notes : la PCS utilisée est celle du parent "référant" de l'étudiant.

L'origine géographique fait référence au département de résidence des parents. La base récente également le code commune de résidence de l'étudiant ainsi que son département de résidence, néanmoins il nous a paru plus judicieux d'appréhender la réalité des trajectoires étudiantes à l'aide de la variable de résidence des parents puisque que celle-ci fait état de l'origine géographique de l'étudiant. Nous regroupons dans la modalité « Île-de-France », les étudiants originaires d'un département de l'Île-de-France autre que Paris et la Seine-Saint-Denis, et dans la modalité « Province » les étudiants qui ne sont ni originaires de l'Île-de-France ni du département Nord.

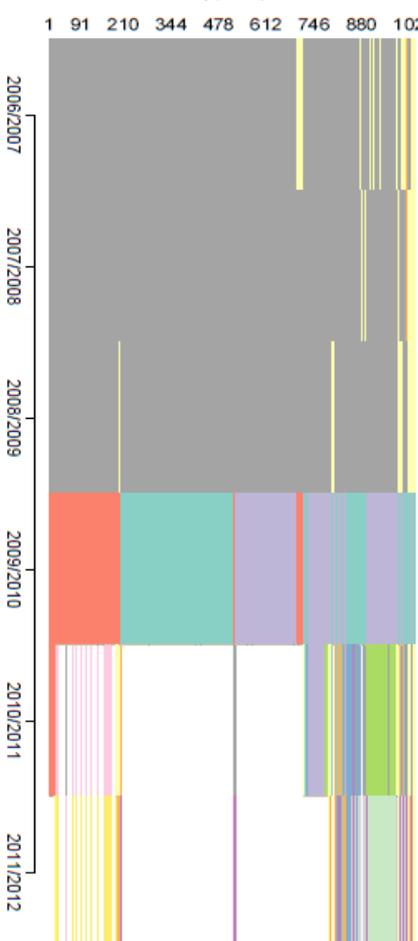
Source : calculs réalisés à partir des bases de données SISE universités (inscriptions et résultats) et AGLAE - MESR DGESIP-DGRI-SIES / système d'information SISE et système d'information AGLAE (extraction au 15 mars).

Figure 1. Parcours type des étudiants en licence 3 d'économie-gestion dans les universités Paris 9 Dauphine, Paris 13 Villetaneuse et Lille 1

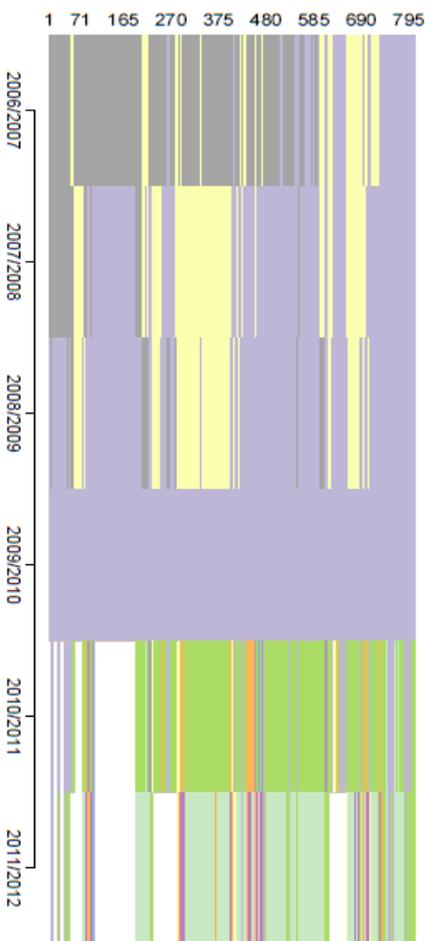
Groupe 1 : Licence 3 Villetaneuse



Groupe 2 : autres champs



Groupe 3 : Licence à Lille



Groupe 4 : Licence à Dauphine

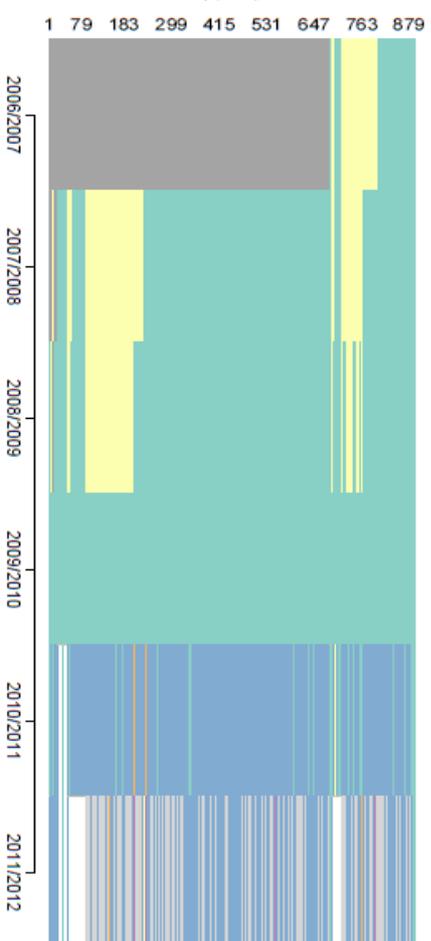


Tableau 3
SITUATION L'ANNÉE PRÉCÉDENTE POUR LES ÉTUDIANTS DU GROUPE 2

Situation l'année précédente	Université Paris 9 Dauphine (n=443)	Université Paris 13 Villetaneuse (n=229)	Université Lille 1 (n=357)	Ensemble (n=1029)
Enseignement secondaire (y compris par correspondance)	-	-	0,28	0,10
BTS et assimilés	3,61	41,05	44,54	26,14
IUT	2,03	0,44	1,40	1,46
CPGE (non-inscrits en université)	6,32	-	1,40	3,21
École ou formation ingénieurs	12,64	-	-	5,44
université (hors IUT, IUFRM, ING UNIV)	10,16	3,06	9,52	8,36
École de management	1,58	1,75	0,84	1,36
Autre établissement SISE	0,23	0,44	-	0,19
Établissement étranger d'enseignement supérieur ou secondaire	61,85	8,73	10,92	32,36
Autre établissement ou cursus en France	0,68	4,80	0,84	1,65
Prise d'étude différée	-	5,24	2,54	2,04
Reprise d'étude	0,90	34,50	27,45	17,59
Instituts catholiques	-	-	0,28	0,10

Notes : la situation précédente de l'étudiant est obtenue à l'aide d'un appariement des bases SISE universités-inscriptions et SISE universités-résultats ; c'est dans cette dernière qu'est référencée la variable permettant de connaître la situation de l'étudiant l'année précédente (type de formation ou d'enseignement suivi). La situation désigne le type d'établissement fréquenté l'année précédente.

Source : calculs réalisés à partir des bases de données SISE universités (inscriptions et résultats) et AGLAE - MESR DGESIP-DGRI-SIES / système d'information SISE et système d'information AGLAE (extraction au 15 mars).

Le quatrième groupe, représentant 29,1 % de l'échantillon, est composé des parcours des étudiants ayant effectué leur licence 3 à Dauphine. Les trajectoires des étudiants de ce groupe sont plus linéaires que celles des étudiants des autres groupes. La majorité de ces étudiants effectuent leur licence en 3 ans et continuent leurs études à Dauphine¹³. Les caractéristiques des étudiants varient fortement des étudiants des autres groupes : la plupart des étudiants sont issus d'une catégorie sociale très favorisée (67,4 %), sont de nationalité française (87,61%), sont originaires de Paris (38,3 %) et ont moins de 23 ans (95,9 %).

La typologie que nous venons de présenter nous permet de mieux appréhender les parcours et les caractéristiques des étudiants de ces trois universités. Néanmoins, il n'est pas possible de se baser uniquement sur ces typologies pour analyser les différences entre les trajectoires des étudiants de l'université Paris 9 Dauphine et celles des étudiants des autres universités étudiées. L'objectif que nous nous fixons dans la sous-section suivante est de vérifier si les trajectoires des étudiants de ces trois universités sont statistiquement différentes et de comprendre quels rôles ont les différentes caractéristiques socioéconomiques sur ces trajectoires.

¹³ Notons qu'une part importante des étudiants effectue deux années de master 1. Ce phénomène s'explique par la forte proportion d'étudiants de Dauphine qui choisit de prendre une année de césure entre la première et la seconde année de master pour effectuer un stage en entreprise. Au niveau de l'université l'étudiant est alors inscrit pour une seconde fois en master 1, afin de permettre à l'établissement d'établir une convention de stage.

4.2. Des étudiants aux trajectoires différenciées

Nous présentons dans le tableau 4 les valeurs de l'analyse de dispersion de séquences. Les valeurs du pseudo- R^2 permettant de mesurer l'association entre les trajectoires étudiantes et les variables explicatives. Ces associations sont calculées pour l'ensemble de l'échantillon puis séparément selon l'établissement dans lequel la licence 3 a été effectuée.

Tableau 4
TESTS UNIVARIÉS ENTRE TRAJECTOIRES ÉTUDIANTES ET FACTEURS EXPLICATIFS

Variable	Ensemble	Dauphine	VilletaneuseLille	
Établissement en L3	0,347***			
PCS	0,043***	0,016***	0,014**	0,019***
Bourse sur critères sociaux	0,019***	0,024***	0,097***	0,021***
Sexe	0,002***	0,005***	0,003	0,007***
Nationalité	0,069***	0,269***	0,075***	0,047***
Origine géographique	0,260***	0,184***	0,102***	0,095***
Série du baccalauréat	0,138***	0,270***	0,138***	0,119***
Âge	0,082***	0,121***	0,114***	0,097***

Les tests réalisés montrent d'une part, que les trajectoires varient sensiblement selon l'établissement (cette variable permet d'expliquer 34,7 % de la variabilité des trajectoires) et d'autre part que l'ensemble des variables explicatives (excepté le genre à Paris 13) impactent significativement les trajectoires des étudiants. De manière triviale, on constate que l'origine géographique est l'un des facteurs expliquant la plus grande part de la dispersion des trajectoires. La série du baccalauréat apparaît également être une variable permettant d'expliquer une grande part de la dispersion des séquences. À Dauphine, l'effet de cette variable est particulièrement important (elle permet à elle seule 27 % de la variabilité des trajectoires). Ce phénomène est probablement dû au fait que Dauphine pratique une sélection des étudiants en fonction de la série et de la mention obtenue au baccalauréat. Sachant que cette université est sélective, les étudiants et leurs familles mettent en œuvre des stratégies pour intégrer cet établissement, ce qui n'a pas lieu d'être dans les autres établissements qui n'ont pas le droit de pratiquer une sélection des étudiants à l'entrée de la licence. Ce résultat n'est pas sans rappeler ceux des travaux sociologiques s'intéressant aux déterminants des choix d'orientation dans le primaire et le secondaire (Chauvel, 2011 ; Palheta, 2011), et dans une moindre mesure au sein de l'enseignement supérieur (Orange, 2011 ; Lindbom et Van Zanten, 2012). Nous observons également que la nationalité permet d'expliquer une grande part de la variabilité des trajectoires à Dauphine. Ce résultat corrobore le constat mené dans la sous-section précédente concernant la forte proportion d'étudiants ayant commencé leurs études à l'étranger avant de rejoindre cette université. À l'université Paris 13 Villetaneuse, le fait d'être titulaire d'une bourse sur critères sociaux explique une grande part de la dispersion des séquences (près de 10 %). Ce résultat est cohérent avec le fait que les étudiants de cette université sont issus de milieux sociaux particulièrement modestes. Alors que dans ces trois universités les parcours des étudiants varient significativement en fonction de la catégorie sociale, les effets de ces variables sont moins importants que ce que nous aurions pu anticiper, les variables établissement, origine géographique et boursier captant une partie de ces effets.

5. Conclusion

Les différents travaux menés dans cet article mettent en évidence le fait que les étudiants et les parcours de ceux-ci diffèrent fortement entre les trois établissements étudiés. Ce constat est particulièrement vrai entre l'université Paris 9 Dauphine et l'université Paris 13 Villetaneuse. De plus, nous avons montré que les facteurs permettant d'expliquer la variabilité des trajectoires des étudiants n'avaient pas la même influence en fonction de l'établissement considéré.

L'étude des caractéristiques individuelles des étudiants montre que Dauphine bénéficie d'un bassin de recrutement particulièrement favorisé socialement. La sélection opérée à l'entrée de la licence, sa situation géographique et sa notoriété accentue sa position d'université particulière. De fait, ces caractéristiques font de Dauphine l'un des contextes les plus favorables à une introduction en apparence « réussie » des frais d'inscription. Or, comme le montrent Moulin *et al.* (2013), l'introduction de frais d'inscription dans cette université a conduit à accroître les phénomènes de ségrégation sociale. Aussi, les résultats de nos travaux invitent donc à se poser la question des possibles effets de l'introduction de frais d'inscription dans d'autres universités. De plus, il est probable qu'au niveau des universités, l'introduction de frais d'inscription conduise à accroître la polarisation existante entre les établissements d'enseignement supérieur. Les universités prestigieuses seraient ainsi conduites à recruter des étudiants socialement favorisés, leur permettant ainsi de dégager des ressources importantes, tandis que les autres universités seraient obligées de recruter les étudiants les moins doués et les plus pauvres.

L'actualité de ce sujet nous invite à continuer les recherches entreprises dans cet article. Pour ce faire, il est essentiel d'obtenir des données qualitatives plus fines en menant des entretiens auprès des étudiants de ces différentes universités. Ce travail nous permettrait de mieux saisir les effets des frais d'inscription sur les parcours et la réussite des étudiants dans le contexte institutionnel français.

Bibliographie

- Abbott A. (1990), « A primer on sequence methods », *Organization Science*, n°1(4), p. 375-392.
- Abbott A. (1995), « Sequence analysis: new methods for old ideas », *Annual review of sociology*, n°21, p. 93-113.
- Abbott A. (2000), « Reply to Levine and Wu », *Sociological Methods & Research*, n°29(1), p. 65-76.
- Abbott A., Forrest J. (1986), « Optimal matching methods for historical sequences », *Journal of Interdisciplinary History*, n°16(3), p. 471-494.
- Abbott A., Hrycak A. (1990), « Measuring resemblance in sequence data: an optimal matching analysis of musicians' careers », *American Journal of Sociology*, n°96(1), p. 144-185.
- Abbott A., Tsay A. (2000), « Sequence Analysis and Optimal Matching Methods in Sociology Review and Prospect », *Sociological Methods & Research*, n°29(1), p. 3-33.
- Chauvel S. (2011), « Auto-sélections et orientation en fin de 3^e : réflexions issues d'une enquête de terrain », *Revue française de pédagogie*, n°175(2), p. 85-88.
- Chemineau D., Stawinski A. (2011), « 577 000 enfants vivent dans des familles pauvres en Ile-de-France », in *Regards sur... les enfants de familles pauvres en Ile-de-France*, Insee, Île-de-France.
- Elzinga C. (2003), « Sequence similarity: A non-aligning technique. », *Sociological Methods & Research*, n°31, p. 214-231.

Flacher D., Harari-Kermadec H., Moulin L. (2013), « Faut-il (vraiment) augmenter les frais d'inscription à l'université ? », *Revue française d'économie*, n°27(3), p. 145-183.

Hamming R. (1950), « Error Detecting and Error Correcting Codes », *Bell System Technical Journal*, n°29(2), p. 147-160.

Kaufman L., et Rousseeuw P. (1990), *Finding groups in data. An introduction to cluster analysis*, New York, Wiley.

Khattree R. et Naik D. (2000), *Multivariate Data Reduction and Discrimination with SAS Software*, SAS Publishing.

Lesnard L., de Saint Pol T. (2006), « Introduction aux méthodes d'appariement optimal », *Bulletin de méthodologie sociologique*, n°90, p. 5-25.

Levenshtein V. (1966), « Binary Codes Capable of Correcting Deletions, Insertions, and Reversals », *Soviet Physics Doklady*, n°10.8, p. 707-710.

Lindbom J., Van Zanten A. (2012), « Open doors events in French Higher education institutions: Status matching through marketing and guiding », *European Conference on Educational Research*, Cadix, Espagne.

Milligan G., Cooper M. (1987), « Methodology review: Clustering methods », *Applied Psychological Measurement*, n°11(4), p. 329-354.

Moulin L., Flacher D., Harari-Kermadec H. (2013), « Frais d'inscription, ségrégation et inertie dans les parcours étudiants : le cas de l'université Paris 9 Dauphine », *Working paper du CEPN*, n°2013-03.

Orange S. (2011), *L'autre supérieur. Aspirations et sens des limites des étudiants de BTS*, thèse de doctorat, université de Poitiers/GRESCO.

Palheta U. (2011), « Retour sur le paradoxe de Willis : les destins scolaires des jeunes d'origine populaire dans l'école massifiée », *Revue Agone, Histoire, Politique & Sociologie*, n°46, p. 87-111.

Pollock G., Antcliff V., Ralphs R. (2002), « Work orders : analysing employment histories using sequence data », *International Journal of Social Research Methodology*, n°5(2), p. 91-105.

RERS (2012), « Repères et références statistiques sur les enseignements la formation et la recherche », *ministère de l'Éducation nationale de la Jeunesse et de la Vie associative, ministère de l'Enseignement supérieure et de la Recherche*.

Robette N. (2011), *Explorer et décrire les parcours de vie : les typologies de trajectoires*, Paris, CEPED.

Robette N., Thibault N. (2008), « L'analyse exploratoire de trajectoires professionnelles : analyse harmonique qualitative ou appariement optimal ? », *Population*, n°64(3), p. 621-646.

Rohwer G., Pötter U. (2005), « TDA user's manual », *T Software, Ruhr-Universität Bochum & Fakultät für Sozialwissenschaften*.

Studer M. (2012), *Étude des inégalités de genre en début de carrière académique à l'aide de méthodes innovatrices d'analyse de données séquentielles*, thèse de doctorat, université de Genève.

Studer M., Ritschard G., Gabadinho A., Müller N. (2009), « Analyse de dissimilarités par arbre d'induction », *Revue des nouvelles technologies de l'information*, n°15, p. 7-18.

Studer M., Ritschard G., Gabadinho A., Müller N. (2011), « Discrepancy Analysis of State Sequences », *Sociological Methods & Research*, n°40(3), p. 471-510.

Theodoridis S. et Koutroumbas K. (2008), *Pattern Recognition*, Academic Press, 4 edition.

Lutte contre les inégalités d'accès à l'enseignement supérieur au Liban : étude d'un programme de bourses

*Maissam Nimer**

1. Introduction

Dans cette communication, je me propose de présenter un dispositif de « bourses » (financé par un organisme américain d'aide au développement) que je considère comme une grille pertinente de lecture du système éducatif libanais dans le but de comprendre le rôle de ce système dans la reproduction sociale et communautaire. Je mets en valeur notamment la fragmentation d'un système favorisée par la domination du secteur privé communautaire et qui pousse à la limite, sous justification communautaire, la double liberté inscrite dans la constitution, de création d'établissements scolaires et du choix de l'école par les familles. Ceci engendre une logique de marché poussée à l'extrême, un rétrécissement du secteur public (Kabbanji, 2012) et par conséquent une inégalité d'accès à l'éducation qui varie dans le temps selon le niveau économique et selon la communauté religieuse. De plus, le rôle de l'État est réduit et l'enseignement public souffre d'un manque de moyens et d'un déclin qui s'est accéléré au lendemain de la guerre civile (1975-1990), et qui est régulièrement dénoncé par ses acteurs eux-mêmes (Nimer, 2013). Par conséquent, l'État a laissé la plus grande partie du secteur de l'éducation aux mains des institutions éducatives et culturelles des communautés religieuses et de pays étrangers notamment la France, les États Unis et l'Égypte (Corm, 2005).

On constate de même une inégalité régionale dans la qualité de l'enseignement qui se manifeste aussi à l'université, résultant d'une allocation inégale de ressources du budget public et d'un recrutement d'enseignants plus souvent dicté par les rapports clientélistes que fondé sur le mérite et le niveau de compétence des enseignants. Les écoles et les universités offrent des aides financières mais celles-ci sont souvent insuffisantes, ou dépendent de financements extérieurs. Les institutions scolaires elles-mêmes sélectionnent leur public et mettent les élèves sur un parcours prédéterminé dès un très jeune âge. Le système est enfin caractérisé par des barrières à la mobilité sociale telles que l'enseignement en langue étrangère dont le niveau agit comme condition requise pour accéder à l'enseignement supérieur et à l'accès à des positions de prestige, dans un système où la réussite scolaire est fondée sur un examen officiel en langue étrangère (français ou anglais).

2. Problématique

Ma question de recherche porte sur la construction des inégalités et les conditions de la réussite aux différentes étapes du parcours de l'enseignement au Liban, que je scrute à travers le suivi d'une population d'étudiants boursiers issus d'écoles publiques de l'ensemble des régions du Liban, écoles dans lesquelles officiellement l'enseignement est dans deux langues : l'arabe pour la langue et la littérature arabe, l'histoire et la géographie et le français ou l'anglais pour les matières scientifiques.

Ces bourses permettent aux étudiants sélectionnés d'accéder à un établissement d'excellence, réputé, où la sélection se fait principalement par l'argent. Elles leur donnent accès à un enseignement de haut niveau, en anglais, dans des conditions en principe très favorables à la réussite, et ils y côtoieront des étudiants de milieux plus favorisés socialement. La bourse couvre les frais d'inscription, la résidence sur place (pour 50 des 65 étudiants), les frais d'hébergement et une allocation mensuelle. Ce programme est financé par un organisme de coopération pour le développement, et a été mis en place en partenariat avec trois universités anglophones privées. Dans ce contexte, j'ai une position spécifique, d'observatrice participante puisque dans le cadre de mes fonctions professionnelles, je supervise le groupe accueilli par une de ces universités.

* Doctorante au laboratoire Printemps, université Versailles Saint Quentin en Yvelines.

Il s'agit donc de suivre l'évolution de ces étudiants au long de leur cursus depuis le moment du recrutement (en 2010) jusqu'à aujourd'hui et d'analyser les différences de comportements qui apparaissent au sein du groupe de boursiers ainsi que les différences dans leur rapport à l'institution universitaire, et aux autres étudiants non boursiers. Ceci fait ressurgir des inégalités que j'essaie d'expliquer à partir des trajectoires scolaires et de socialisation antérieures.

Si le programme de bourse permet de surmonter l'obstacle économique (facteur principal d'inégalité) à l'accès à un établissement prestigieux, pour ses bénéficiaires, je fais l'hypothèse que d'autres inégalités (géographiques, sociales et de genre entre autres) réapparaissent à un niveau supérieur, dans les relations entre étudiants et dans les conditions de la réussite. Certains étudiants font toutefois exception et réussissent mieux que les autres. Je fais donc l'hypothèse dans cette étude, que les mécanismes de reproduction continuent d'exercer leurs effets sous de formes différentes.

Pour expliquer de telles exceptions, j'identifie les composantes d'un cercle vertueux de la réussite scolaire combinant facteurs familiaux et extra-familiaux. Trois dimensions structurent le parcours scolaire : (1) la scolarisation initiale, (2) la culture des parents (3) l'environnement social. Au sein de ces dimensions on peut identifier plusieurs variables intermédiaires qui découlent des différences de capital dont disposent les individus. Il s'agira ensuite de voir si et comment elles sont corrélées avec le comportement des étudiants et leur réussite scolaire et universitaire.

- La scolarisation initiale : les premières expériences scolaires joueraient un rôle dans la motivation des étudiants et des parents envers la poursuite des études (Poullaouec, 2010 ; Lambert, 2010) dont le soutien reçu à l'école par les professeurs et l'administration (Poullaouec, 2010 ; Rosenthal, Jacobson, 1968 ; Crosnoe *et al.*, 2004).
- La culture familiale et l'investissement et la mobilisation des parents (Lahire, 1995), la place et le rôle dans la fratrie, la stabilité financière et émotionnelle de la famille, seraient des facteurs déterminants de réussite. De même, la culture familiale détermine l'incorporation d'habitus selon la pente de la trajectoire sociale (Bourdieu, 1974). Une stratégie familiale prédéterminée et réfléchie vis-à-vis de la scolarisation à différents niveaux influencerait la réussite (Zeroulou, 1985).
- L'environnement social influencerait la réussite à travers la perception prédominante par rapport aux choix de spécialisation (Terrail, 2005), et les attentes de la société selon le genre (Duru-Bellat, 1990). Une meilleure réussite et adaptation à l'université dépendrait de la manière dont l'étudiant vit la rupture entre le monde de l'école/université et celui de la famille (Hoggart, 1970 ; Boyer, 2001 ; Gruel, 2009 ; Jellab, 2011), à une appartenance à des groupes de sociabilité ou de travail (Dubet, 1994 ; Garcia 2010 ; Nicourd, 2012), d'une expérience portée par le plaisir d'apprentissage plutôt que par le projet professionnel (Dubet, 1994), et d'un passé scolaire réussi (Garcia, 2010).

3. Méthodologie

J'aborde cette recherche en examinant le fonctionnement du groupe de boursiers relativement homogène par son origine sociale, et j'essaie d'expliquer les différences de comportements et de réussite qui resurgissent en retraçant les trajectoires individuelles des boursiers. Cela passe par les étapes suivantes :

- explorer le fonctionnement du groupe à l'université à travers des observations et entretiens répétés avec boursiers à différentes étapes de leur parcours universitaire portant sur la socialisation universitaire et l'examen des dossiers universitaires de ces étudiants (moyennes par semestre, participation dans les associations étudiantes, appréciations de leurs professeurs) ;
- explorer le fonctionnement du groupe par rapport aux autres étudiants à travers des entretiens avec les professeurs et responsables d'associations ;
- explorer l'histoire familiale et l'école à travers : une analyse des dossiers d'inscription et des entretiens biographiques avec les étudiants puis une analyse des informations contenues dans les dossiers d'inscription.

3.1. Présentation de l'échantillon

Ce programme offre des bourses à 65 étudiants issus d'écoles publiques, de milieux défavorisés (c'est-à-dire n'ayant pas les moyens d'accéder à une université privée chère), ayant de bons résultats au baccalauréat et dans les classes secondaires. Ces 65 étudiants proviennent de 22 cantons (sur un total de 26). Parmi eux, 46 ont étudié dans une école en anglais, contre 19 en français : les candidats de cette dernière catégorie ont donc été défavorisés lors de l'examen d'entrée en langue anglaise, malgré le fait que le score requis pour ce groupe a été baissé car il leur est proposé une formation en anglais avant de démarrer le cursus choisi.

On constate une surreprésentation des filles dans le groupe de boursiers avec 47 filles pour 18 garçons, ce qui peut être dû à la meilleure performance scolaire des filles et au fait que les familles inscrivent prioritairement les garçons dans les établissements privés, de sorte que ce dispositif de bourses serait la seule chance pour les filles d'accéder à des établissements privés d'élite. De plus, les boursiers se répartissent selon leur appartenance confessionnelle de la façon suivante : 10 chrétiens (une majorité de confession maronite) ; 55 musulmans (16 druzes, 19 sunnites et 20 chiïtes). Au Liban, le facteur communautaire est par hypothèse pertinent dans l'analyse des trajectoires dans la mesure où les communautés ont connu des privilèges inégaux selon les différentes périodes.

Ce programme de bourse finance tout type d'études. Mais les domaines de spécialisation choisis par les étudiants sont limités par ce qui est offert à l'université. Ils choisissent en grande majorité des études de gestion (22,3 %) et d'analyses médicales (20,3 %) (comme un compromis pour certains qui auraient voulu faire médecine), suivi d'informatique, mathématiques et biologie pour environ 7 % par spécialité. On constate que le groupe dont le besoin financier est le plus élevé a eu plus tendance à choisir comme domaine les études médicales, alors que le groupe dont le besoin financier est le moins élevé a choisi des études de gestion, ce qui peut être expliqué par la théorie du choix rationnel d'élèves d'après un calcul avantages-coûts contre la probabilité de réussite (Boudon, 1973).

On relève une plus grande diversité dans les domaines de spécialisations chez les filles (qui choisissent aussi psychologie, langue et autres) que chez les garçons. La majorité des filles s'oriente vers des études médicales, alors que la majorité des garçons s'oriente vers la gestion. Les filles réussissent en moyenne mieux que les garçons ; la moyenne au baccalauréat parmi les filles (14,5) est plus élevée que la moyenne parmi les garçons (13,6).

3.2. Observation du groupe

Mon observation du fonctionnement du groupe se fait à travers un contact individuel hebdomadaire en tant que chef de projet de ce dispositif de bourse. Les étudiants discutent de leur progrès, des problèmes dans leurs interactions avec d'autres étudiants et demandent l'aide d'un tuteur. Ainsi, on peut voir que certains s'adaptent plus rapidement, font face à moins de difficultés ou conflits avec les enseignants, ou avec leurs camarades. Alors que d'autres s'adaptent moins vite, sont plus réservés, ont tendance à faire le strict minimum requis.

L'observation de leur fonctionnement dans des groupes se fait aussi une fois par mois, lors des sessions de « leadership » durant lesquelles j'ai pour mission de gérer les séances. Durant ces sessions, les étudiants travaillent en groupe, menés par un moniteur, pour élaborer un projet et répartir les tâches pour l'exécution du projet. Ici aussi, on constate que le niveau d'initiative varie, ainsi que le degré de passivité, d'agressivité, d'intérêt porté au projet d'un étudiant à l'autre. Certains sont plus effacés, alors que d'autres brillent.

Il se dégage également des entretiens avec leurs enseignants, certains responsables d'associations, et la responsable de résidence, des variations dans le fonctionnement des boursiers avec les autres étudiants non boursiers. Mes interlocuteurs soulignent les variations dans leurs résultats scolaires, leurs participations en classe, la place qu'ils occupent au sein de l'université, certains sont en retrait, d'autres s'intègrent mieux. C'est ainsi que la responsable de résidence et certains professeurs classent les étudiants en trois groupes : les étudiants qui se sont très rapidement **adaptés** et ont plus d'initiatives, ceux qui se

sont **rétractés** socialement, et d'autres, réfractaires, qui ont eu des problèmes disciplinaires d'attitudes, ou de conflits.

Ainsi, je fais l'hypothèse que ces variations dans le comportement des individus au sein du groupe, et au sein de l'université ainsi que la différence dans la réussite scolaire peuvent s'expliquer à travers l'étude des trajectoires antérieures.

4. Portraits

J'illustrerai ceci à travers la présentation des trois portraits ci-dessous qui mettent en évidence la façon dont les spécificités de trajectoire semblent confirmer mes hypothèses.

4.1. Portrait 1 : Amira, F, 19, village du sud, psychologie (scolarité moyenne)

Étudiante en psychologie, originaire d'un petit village du sud du Liban, Amira est issue d'une famille dont la situation économique est stable. Son père est directeur d'école (après avoir été enseignant), sa mère est au foyer et a abandonné l'école très tôt. La stratégie des parents a été d'envoyer tous les enfants à l'école privée confessionnelle chrétienne dans le village d'à côté pour les classes primaires, réputée pour offrir une bonne base en langue française, perçue comme offrant « une meilleure chance de réussite », avant de repasser dans le public au niveau du collège. Dans cette famille de 7 enfants, la mère contrôle les études. Les trois aînés ont tous été à l'université, le garçon a fait des études d'ingénieur dans une université privée (car ses notes ne lui auraient pas permis d'accéder à l'université publique pour des études d'ingénieur) ; la sœur a été à l'université publique libanaise (UL) pour des études en biochimie (« *L'UL est le choix ouvert à nous car c'est celui qui nous est accessible financièrement* ») mais ne trouve pas d'emploi après avoir terminé son master ; Amira, la 3^e, serait allée à l'université publique aussi si elle n'avait obtenu la bourse. Deux jumeaux redoublent, l'un veut aller dans le technique et l'autre abandonner. D'après Amira : « *Les premiers de la famille sont d'habitude sérieux puis après ça change. Leurs amis dans le village n'étudient pas du tout. S'il y en a un qui étudie beaucoup, il devient la risée du village* ». Les deux plus jeunes sont toujours à l'école et obtiennent des notes relativement bonnes. La plus jeune sœur va probablement rester scolarisée dans le privé.

D'après elle, Amira était perçue favorablement par ses professeurs à l'école, qui connaissaient tous son père (professeur aussi avant d'être directeur) et avait de bons résultats (elle est parmi les trois premiers de sa promotion) grâce à sa formation dans une bonne école privée dans le primaire, dit-elle. Mais à l'université, elle fait face à beaucoup de difficultés, dès les examens d'entrée, et les entretiens de sélection, à cause de son faible niveau d'anglais malgré une année de cours d'anglais intensif. Durant l'entretien, elle a une apparence très sérieuse et très réservée. Elle avait l'intention de faire de la médecine, mais une fois acceptée, elle change d'avis car elle ne veut pas mémoriser en biologie et ne veut pas faire de longues études. Alors elle décide après de longues hésitations de se lancer en psychologie, dans des études plus courtes, malgré l'opposition de ses parents et de son entourage au village.

En cours, elle a du mal à obtenir de bonnes notes, d'après ses professeurs elle communique en arabe dans les cours d'anglais à cause de sa faiblesse en langue, mais ils constatent qu'elle fait beaucoup d'efforts. Au bout de la deuxième année, ses professeurs constatent un progrès dans l'expression à l'écrit et à l'oral. Mais dès la deuxième année, elle s'inscrit en parallèle à l'université libanaise pour faire un diplôme en littérature anglaise, comme garantie d'un emploi comme enseignante, dit-elle.

Socialement, elle constate que l'environnement à l'université est très différent : « *Les étudiants sont plus cultivés que ceux de mon village, ils ont d'autres centres d'intérêt, ils sont différents de ceux qui étaient avec moi à l'école.* » Pourtant le groupe social et le groupe de travail avec lequel elle se lie, sont extrêmement homogènes au niveau du degré de croyance et de pratique religieuse. Au sein du groupe, elle exprime ses opinions fortement et se met en conflit avec certains de ses camarades et fait en parallèle des alliances avec d'autres. Elle rentre dans des conflits aussi durant sa première année à la résidence avec ses colocataires. Elle ne passe pas beaucoup de temps à l'université, elle va très souvent chez son frère qui habite dans la banlieue sud pour s'occuper des tâches ménagères.

Tableau 1
PORTRAIT 1 AMIRA

Trajectoire antérieure	Vie universitaire
Scolarité réussie Scolarisation primaire dans le privé Bon rapport avec profs, collègues de son père Situation familiale stable Père enseignant/directeur d'école Mère discipline le comportement	Investissement à l'université Obtient une bourse Volonté de s'engager dans un double cursus : psychologie et littérature anglaise Performance moyenne mais beaucoup d'efforts
Faiblesse en langues étrangères Scolarité en langue française Majorité de la scolarité dans le secteur public, faible en deuxième langue étrangère	Difficultés à l'université Difficultés à cause de la faiblesse en anglais dans la participation en classe Faible réussite durant la première année
Environnement et spécialisation Manque d'orientation à l'école Pression sociale et jugements Priorité au frère aîné qui fait des études d'ingénieur à l'université privée	Difficultés dans le choix de spécialisation Double cursus : psychologie et littérature anglaise (UL) Changement de spécialisation
Rupture sociale brutale Originaire d'un petit village peu développé Socialement isolée de ses amis d'école Pratiquante, conservatrice	Adaptation sociale Groupe social et de travail homogène Sociabilité faible- En retrait Conflits avec d'autres étudiants

Plusieurs facteurs ont contribué à sa réussite scolaire à l'école secondaire, notamment, la situation financièrement stable de sa famille de par le fait que sa scolarité s'est faite sans imprévu avec une phase dans une école privée de bonne renommée qui lui a permis d'acquérir une forte base et une bonne capacité en langue française. Mais si elle avait continué sa scolarité dans cette école privée, son niveau en deuxième langue étrangère (anglais) aurait été meilleur et elle n'aurait pas fait face à de tels obstacles dans sa réussite universitaire. De plus, avec un père enseignant, devenu plus tard directeur, elle a eu de bons rapports avec ses enseignants, et son père a suivi sa scolarité de près. Amira est cultivée, elle suit les débats politiques et aime discuter de différents sujets.

En conséquence de l'abandon de son premier choix de spécialisation, et de la pression sociale de son environnement, elle a fait face à un dilemme. Elle a dû affronter la désapprobation de son environnement social et cela a été pour elle une source d'anxiété et l'a incitée à suivre d'autres études en parallèle. Mais en suivant simultanément deux cursus, elle perd en concentration. Originaire d'un village musulman chiite homogène, rural, cette étudiante a subi une rupture brutale, en accédant à une université privée, à Beyrouth, située au centre de la ville. Pratiquante et conservatrice comme la plupart des membres de son village, elle a réagi par une attitude de retrait ou d'isolement social, se liant d'amitié avec des filles de la même confession et pratiquantes.

4.2. Portrait 2 : Wael, M, 19, Mont Liban mais originaire d'un village au Nord, business administration (en situation d'échec universitaire)

Wael, étudiant en gestion, est né dans un village au nord du Liban, dans une famille chrétienne, maronite. Il réside avec ses parents à Beyrouth mais passe les week-ends au village. Son père est un militaire à la retraite qui a arrêté ses études très tôt, et qui est maintenant paralysé, et sa mère est au foyer. Il est l'aîné et a deux frères jumeaux plus jeunes. Il a passé quelques années dans une école privée jusqu'en classe de 3^e (brevet) puis a changé pour une école publique à cause des conséquences de l'accident de son père sur leurs moyens financiers. Il se sentait plus encadré par les professeurs dans le privé, mais dans le public, il a retrouvé ses amis, de même niveau financier que lui, et s'est senti plus à l'aise. Il a toujours été un élève moyen, réussissant dans certaines matières plus que d'autres. Le premier aspect qu'il évoque de ces souvenirs à l'école est l'aspect social, ses amis, ses sorties.

La mère contrôlait leurs études et il recevait aussi de l'aide de son cousin (son modèle) qui a fait des études d'ingénieur. C'est lui qui l'a encouragé à postuler au programme de bourses. Ses deux frères

jumeaux sont tous deux en première année d'université. Au village et dans sa famille, tout le monde va à l'armée. Il n'est pas intéressé par les études, il a postulé à la bourse car il a été encouragé par ce même cousin (son modèle) de le faire, mais il passe son temps à l'organisation de la Croix rouge. Il a l'ambition de rejoindre l'armée et il valorise l'expérience plus que le diplôme universitaire : « *D'après ce que je vois, quelqu'un avec 20 ans d'expérience est plus valorisé que quelqu'un avec un doctorat en gestion* ». L'impression qu'il donne durant son entretien de sélection est celle d'un jeune homme avec de l'expérience de travail, mature et respectueux. Sa participation dans plusieurs activités de scouts et Croix rouge le distingue par rapport aux autres candidats.

Durant son parcours universitaire, les professeurs le perçoivent comme mûr, agréable en classe, attentif mais aussi de niveau faible et occupé avec des activités associatives et possiblement des circonstances familiales plutôt que par les études. Il fait face à des difficultés dans certains cours de programmation et de comptabilité qu'il trouve difficiles et qu'il ne valide pas le deuxième semestre, ses notes déclinent, et il perd sa bourse au bout de trois semestres (1 an et demi).

Tableau 2
PORTRAIT 2 WAEL

Trajectoire antérieure	Vie universitaire
Facteurs défavorisant la réussite Instabilité financière Faible valorisation du diplôme Dominance de l'aspect social et associatif	Désintérêt pour les études Faibles moyennes Désintérêt pour les projets de groupe ou à la vie universitaire
Facteurs favorisant la réussite Forte base académique dans le privé Sa mère contrôle leurs études Cousin ingénieur comme modèle	

La famille de Wael a connu une instabilité financière, son environnement (famille et village) ne valorise pas l'obtention d'un diplôme mais plutôt l'engagement dans l'armée. Ceci expliquerait son désintérêt pour les études et sa faible réussite scolaire. De plus, Wael décrit son expérience scolaire à travers son expérience sociale et ses sorties avec ses amis plutôt que son plaisir d'apprentissage. Pourtant, sa scolarisation dans le privé lui avait donné une bonne base, sa mère jouait un rôle positif à travers le contrôle des études, et son cousin lui servait de modèle, ce qui lui avait permis d'atteindre un niveau scolaire acceptable et d'obtenir la bourse – mais pas de la garder. Son engagement dans l'action associative lui donne une maturité à l'université mais est aussi la cause de son désintérêt pour la vie universitaire.

4.3. Portrait 3 : Noura, F, 20, Sud Liban Saida, maths (réussite exceptionnelle)

Noura est une jeune fille issue d'un très petit village chiite. Elle est la plus jeune d'une famille de 6 enfants et se décrit comme étant la plus ambitieuse. Les deux frères aînés n'ont pas réussi et ont quitté les études générales en seconde ; un de ses frères est devenu religieux, l'autre, qui a fait des études techniques en mécanique, travaille en Afrique et aide ses parents. Deux de ses sœurs se sont mariées après avoir fait des études universitaires (mais une seule a été jusqu'à la licence), et la plus jeune a fait des études de journalisme et travaille maintenant dans une ONG qu'elle a connue à travers Noura.

Son père avait abandonné l'école très tôt, il est devenu couturier, puis a travaillé dans la construction. Sa mère, issue d'une famille de 12 enfants, a abandonné en fin de primaire, et s'est mariée tôt. Elle aidait ses enfants dans leurs études durant les premières années puis a arrêté. Ses ambitions pour sa fille sont faibles. Noura rapporte que lors du choix de spécialisation, sa mère lui a dit : « *Ne choisis pas quelque chose de difficile. Ne te fatigue pas* » et aussi « *Tu veux passer ta vie à étudier ?* ». Ceci pourtant n'influence pas les ambitions de Noura : « *J'ai des ambitions, je veux faire un doctorat, quand je rencontre un jeune homme je m'assure qu'il ne m'arrêtera pas. J'aimerais enseigner à l'université, et inventer quelque chose qui aide les enfants à étudier les maths* ».

Sa scolarité initiale s'est faite dans deux écoles publiques différentes. Elle a toujours été première de classe sauf durant la première année de secondaire, le temps de s'adapter à la nouvelle école. Ce qui la

distingue c'est qu'elle trouve un très grand plaisir à étudier. Ses enseignants avaient une bonne impression d'elle, et elle les a toujours aimés surtout en maths. Elle a eu une influence positive sur son amie, l'encourageant à réussir en lui apprenant à prendre plaisir dans les études et surtout en maths. Elle a aussi donné des cours particuliers. Elle se considère comme très croyante, et ceci l'a aidée à l'école, car d'après elle ceci l'a éloignée des distractions.

À l'entretien de sélection, elle donne l'impression d'une étudiante avec un fort potentiel, et à niveau d'anglais acceptable étant donné qu'elle a été scolarisée en français. Elle réussit très bien à l'université dès le premier semestre. Ses enseignants la décrivent comme étant responsable, consciencieuse, et attentive en classe. Durant la première année, elle est très sociable et active dans les associations étudiantes et elle devient représentante du club. Mais la deuxième année, elle se renferme socialement, devient plus pratiquante, ceci influence sa manière de s'habiller qui devient plus conservatrice mais ses notes restent élevées.

Tableau 3
PORTRAIT 3 NOURA

Trajectoire antérieure	Vie universitaire
Difficultés	Sociabilité
Issue d'un petit village peu développé	Deuxième année : se renferme, participe moins aux activités
Enseignement public	Groupe social homogène, change de style vestimentaire
Abandon scolaire prédominant dans la famille	
Faibles attentes de la part de sa mère	
Scolarité brillante - première de classe	Bonne réussite scolaire, même en anglais
Plaisir d'apprentissage surtout en maths	Bonne participation
Croyances religieuses et conservatrice	

Noura fait face à un grand nombre d'obstacles dans sa trajectoire antérieure. Elle est issue d'un petit village où les ambitions ne sont pas très élevées, et d'une famille dont les parents ont abandonné à l'école primaire, les frères aînés à l'école secondaire (dont celui qui est devenu religieux, lit beaucoup), et sa sœur aussi avant de finir sa licence. Elle n'a été scolarisée que dans le secteur public. Pourtant elle a toujours été première de classe, et ceci grâce à son plaisir d'apprentissage surtout en maths. Elle attribue aussi son succès à ses croyances et pratiques religieuses, qui lui permettaient d'être plus concentrée sur ses études. Ainsi, cette réussite s'est transmise à l'université où elle a réussi à surmonter les obstacles de la faiblesse en anglais et elle devient une étudiante excellente. Mais socialement, après une première année de forte sociabilité, elle se renferme dans un groupe homogène au niveau confessionnel et devient plus conservatrice dans sa façon de s'habiller. Au niveau social, ses croyances et pratiques religieuses semblent jouer un rôle négatif. Elle garde quand même un groupe de travail plus mélangé, ceci l'aide aussi dans son parcours universitaire.

5. Formes et mécanismes de différenciation au sein du groupe

À partir d'une observation de deux à trois années, j'ai pu observer de nouvelles formes de différenciation au sein du groupe de boursiers. On peut expliquer ces distinctions à travers les dimensions suivantes : la scolarisation initiale, la culture des parents et l'environnement social.

5.1. Scolarisation initiale

Généralement, on observe parmi les boursiers qu'une performance scolaire passée se reflète sur le parcours universitaire, que ce soit à travers une scolarisation réussie témoignant d'un effort et investissement, ou à travers les handicaps accumulés, ainsi que le manque d'intérêt tel que mis en avant par Garcia (2010). Certains étudiants sont confrontés à des handicaps durant leur scolarisation initiale qui mettent leur réussite ultérieure en danger. Il s'agit par exemple du fait d'être issu d'un village peu développé, ce qui leur offre une qualité d'éducation moindre que dans les villes. Sur les 64 boursiers, issus de différentes régions du Liban à niveau économique et à réussite au bac identique, l'observation du groupe permet déjà de relever que ceux qui sortent du lot sont le plus souvent originaires des régions les plus favorisées, urbanisées et centralisées du Liban, notamment Beyrouth, et Mont Liban. Ces régions

bénéficient d'un nombre élevé d'écoles publiques disposant de meilleures facilités et ressources et d'une meilleure qualité d'enseignement. En effet, les étudiants qui sont issus de ces régions ont un niveau d'anglais supérieur, et font face à moins de difficultés à s'intégrer dans le style d'enseignement universitaire.

De même, il est communément admis que le fait d'avoir été inscrit dans l'enseignement public tout au long de leur parcours sans avoir reçu une base dans une bonne école privée désavantage les étudiants. En effet, les enseignants du secteur public ont généralement la réputation de manquer de motivation et d'offrir peu de support individuel, et la scolarisation dans le public assure un faible niveau d'enseignement en langues étrangères. Mais dans le cas de l'étudiante Noura, cet obstacle est surmontable, particulièrement à l'aide d'un plaisir d'apprentissage et de bons rapports avec les enseignants.

Mais on distingue aussi ceux qui ont été scolarisés pendant un certain nombre d'années dans le privé. Ceci leur donne un avantage sur les autres lorsqu'ils passent dans l'école publique et contribue donc à une scolarité réussie. De plus, étant donné qu'ils ont déjà fréquenté des élèves de différents statuts sociaux durant leur scolarité initiale, ceux-ci sont moins intimidés par le public universitaire de niveau économique plus élevé. Une fois à l'université, ils intègrent plus facilement les associations étudiantes, et ont une tendance plus forte à l'initiative, ayant eu la chance au cours de leur scolarité privée de participer dans les activités parascolaires. On observe dans les cas de réussite que le facteur principal qui permet de surmonter les handicaps provient du plaisir lié à l'apprentissage tel que le type d'expérience des bons étudiants décrits par Dubet (1994), c'est le cas par exemple de l'étudiante Noura qui a toujours beaucoup aimé les mathématiques, et a même réussi à instiller cette passion parmi d'autres dans son entourage.

De même, du point de vue scolaire on constate qu'une perception des professeurs par les élèves et le fait d'être bien perçus eux-mêmes par leurs professeurs en tant que bons élèves aide à surmonter des difficultés et encourage les élèves à faire plus d'efforts. Ces résultats vont dans le sens de ceux émis par Lambert (2010) qui identifie la relation pédagogique établie entre ces élèves et leurs professeurs comme facteur déterminant dans les décisions d'orientation d'étudiants boursiers mobilisés. De même, à partir d'un suivi de l'Ined, Poullaouec (2010) montre que mieux les élèves sont évalués par leurs maîtres et plus les aspirations des élèves et des parents sont élevées. C'est aussi le fameux effet pygmalion démontré dans les études de Rosenthal (1968), mettant en exergue l'effet du jugement des enseignants sur la performance des élèves.

Chez certains boursiers, la vie sociale, les sorties fréquentes ainsi que le fait de fréquenter un type de groupe qui aime beaucoup sortir s'accompagne d'un désintérêt pour les études. Ceci affecte plus souvent les garçons que les filles. Le groupe des pairs prend alors le dessus sur les études ce qui est souvent lié à la découverte de plein de possibilités de sorties, d'un univers nouveau auquel ils n'avaient pas le droit précédemment.

5.2. Culture familiale

On constate un effet de la culture familiale, notamment l'investissement et la mobilisation des parents, la mise en œuvre des stratégies scolaires, ainsi que le statut financier. Un point commun à la majorité des boursiers interrogés semble être le contrôle parental joué plus généralement par la mère qui vérifie si les devoirs sont faits, et se rend aux réunions de professeurs et ceci même parmi les mères qui ont abandonné les études très tôt ; une constatation que Lahire (1995) fait également à travers sa reconstruction des interdépendances familiales pour comprendre les comportements scolaires dans le cas français. Mais il semble y avoir une différence selon la place dans la fratrie ; les aînés bénéficient d'un meilleur suivi, car les parents en ont encore la patience (c'est le cas de la jeune fille Amira) surtout dans les familles nombreuses.

Par contre, les familles dans lesquelles l'abandon scolaire est prédominant réduisent les ambitions de l'élève (le cas de la jeune boursière Noura par exemple), alors que le fait d'avoir un modèle qui a fait des études et a réussi par la suite encouragerait l'étudiant à suivre un parcours semblable. Ceci est le cas de Wael, mais chez lui cette influence n'a pas été suffisante pour renverser l'influence de l'environnement social.

Zeroulou (1985) montre que le fait d'être issu d'une famille ayant une stratégie d'éducation prédéterminée et réfléchie offre une meilleure chance de réussite. Dans le cas du Liban, cela passe par le choix de l'établissement d'enseignement (cf. le cas de l'étudiante Amira ci-dessus dont le choix de l'établissement s'est fait selon la connaissance du corps d'enseignants) ; dans le cas d'autres étudiants, ce choix se fait selon la réputation de l'établissement ou selon leurs moyens financiers. Par exemple, ceux qui en ont les moyens scolarisent dans le privé le plus longtemps possible. Ces choix favorisent les chances de réussite de leurs enfants. Les familles qui ont plus tendance à mettre en place une stratégie sont ceux qui bénéficient d'un capital culturel élevé, par exemple lorsque l'un des parents est enseignant, ou diplômé. Ceux-ci reçoivent de leur contexte familial des habitudes, des entraînements et des attitudes qui les servent directement dans leurs tâches scolaires (Bourdieu, 1964).

Au contraire, l'instabilité financière joue à elles-mêmes un rôle dans la réussite et l'adaptation des étudiants à l'université. Un déclassement fait subir aux enfants une scolarité tourmentée, durant laquelle l'étudiant passe par des périodes d'adaptation difficiles à un nouvel environnement et une nouvelle situation économique, mais une fois à l'université ce type de boursiers retrouve un groupe d'amis issus de familles ayant subi un déclassement identique et se distancie du reste des boursiers desquels ils se sentent différents de par le bagage socioculturel.

5.3. Environnement social

Parmi les boursiers de ce dispositif, les étudiants issus d'un environnement social et de parents qui ont des attentes moindres par rapport à l'éducation ont une motivation moindre et des projets d'avenir moins ambitieux (El Amine, Faour, 1998). Ceci affecte plus souvent les filles pour lesquelles les parents qualifient le diplôme d'« arme en cas de divorce ». Les attentes moins élevées envers les filles contribuent de même inégalement à réduire les ambitions de ces dernières, telle Noura dont la mère n'encourage pas le choix d'étudier les maths et préférerait une matière « moins fatigante ». Terrail (2005) montre que les faibles ambitions envers les filles en France sont dues à une intériorisation des attentes, et produisent un choix d'orientation des filles dans le système éducatif qui n'est pas à la hauteur de leurs résultats scolaires. Bien que les attentes envers les filles soient différentes au Liban, il s'agit toujours d'attentes moins importantes. Ces attentes se reflètent également sur la stratégie d'éducation mise en œuvre par les parents qui donnent priorité à leurs fils, souvent le fils aîné. Les attentes envers les garçons sont souvent très fortes, car ils seront chargés de subvenir aux besoins de leur famille. Par contre, les garçons issus de familles défavorisées ont tendance à travailler durant leur scolarité pour gagner de l'argent, ce qui les éloigne des études. C'est le cas de l'étudiant Wael qui travaillait durant les étés et était bien rémunéré et s'est désintéressé des études, ainsi que de plusieurs des frères des étudiantes boursières qui prennent le relai du travail de leur père.

De même, les perceptions autour du rôle du diplôme influent sur le choix des étudiants. Deux boursiers sont issus de villages où rejoindre l'armée est le choix le plus respecté, ceux-ci s'investissent moins dans leurs études. De même, certains subissent une pression dans le choix de leur spécialisation, et sont orientés vers des études de médecine ou de génie qui sont les spécialisations considérées les plus respectables socialement au Liban et perçues comme assurant une mobilité sociale. Ceci encourage les étudiants à mieux réussir mais a aussi un effet de pression, surtout étant donné que l'établissement qui leur offre une bourse offre un choix de cursus plutôt limité et ne compte pas dans ces spécialisations ni la médecine, ni les études de génie. Ainsi, plusieurs font face à des indécisions vis-à-vis de leur orientation et changent de spécialisation au cours de leurs parcours après une période de délibération longue et stressante. Au moins 6 boursiers choisissent de faire une double spécialisation avec l'université publique libanaise en parallèle (comme Amira, ci-dessus). En plus de la pression sociale, on constate que le choix de la discipline de spécialisation n'est pas assez orienté vers la réalité sociale et économique du marché de travail et les situations de vie mais plutôt sur leur goût à l'étude de la matière. Ceci reflète une lacune du système éducatif qui ne permet pas à l'étudiant de prendre une décision informée par rapport au choix de spécialisation surtout dans les écoles défavorisées. D'autant plus que plusieurs de nos boursiers sont les premiers de leur famille à faire des études supérieures. Ceux-ci n'ont pas de modèle à suivre ou d'expériences sur lesquelles se baser et ne peuvent alors se référer qu'aux jugements de valeur de leurs

environnements. Le niveau de conservatisme et de religiosité de la famille influence favorablement le niveau de réussite particulièrement chez les filles.

Certaines étudiantes elles-mêmes décrivent leur religiosité comme un facteur qui favorise leur réussite, car il leur permet de mieux se concentrer sur leurs études plutôt que de « *se distraire par d'autres occupations de jeunes* ». Ainsi, dans les familles conservatrices, les filles n'ont pas autant de liberté de sortir après l'école. De même, le thème de l'instruction est évoqué dans les discours religieux musulmans et trouve écho dans les communautés et groupes pieux. Il transmet donc aux élèves une culture spécifique, celle de « obligation » (Le Thomas, 2009). Cette culture va donc dans le sens de l'obligation scolaire et se traduit souvent en réussite meilleure. C'est un atout au niveau scolaire, mais peut parfois être un handicap pour l'adaptation sociale à l'université. Les étudiantes ou étudiants issus de milieux conservateurs se sont retrouvés en rupture sociale brutale, certains se sont mis en retraits, seuls ou en groupes homogènes. Leur niveau d'initiative au sein de la résidence universitaire est réduit, ils ne participent pas aux activités sociales. Dans le cas d'Amira, celle-ci s'est mise en conflit avec ses camarades pour ne pas avoir toléré la diversité d'opinion.

Certains boursiers ont fait face à des difficultés d'adaptation à cause de la distance entre leur culture d'origine et la culture d'une université d'élite où la plupart des étudiants sont issus de milieux sociaux aisés. Dans le cas de nos boursiers, surtout ceux issus d'un village peu développé, ceux-ci se mettent en retrait socialement (tel que le cas d'Amira), se replient sur un groupe d'étudiants dont la culture est similaire à la leur et ne se lient pas avec d'autres étudiants.

Mais ceux qui s'adaptent le plus facilement sont ceux qui se lient socialement à des groupes divers d'amis ou de travail ce qui correspond aux observations de Nicourd (2012) et Garcia (2010) dans le cas français. Ceci favorise la réussite en leur permettant de profiter de l'hétérogénéité sociale, de se créer une zone de confort et de se sentir plus à l'aise au sein de cet environnement inconnu. Ces étudiants-ci montrent un effort d'initiatives en organisant des activités à la résidence, en prenant plus de responsabilités dans le travail en groupe.

6. Conclusion

À travers une analyse longitudinale en suivant les boursiers dans leur parcours universitaire et un retour sur leur socialisation initiale, on comprend les inégalités qui émergent au sein du groupe dans leur comportement et leurs résultats à l'université. Les premiers résultats de mon enquête mettent en évidence la disparité entre la culture, la perception et la valorisation du rôle du diplôme dans les villes vis-à-vis de ceux des régions rurales. L'homogénéité communautaire qui prédomine dans certaines régions est aussi source de conflits et de difficulté d'adaptation à un milieu plus diversifié comme celui de l'université pour les étudiants qui proviennent de ces régions homogènes.

De plus, ces inégalités qui émergent au sein de ce groupe offrent un regard sur les problèmes du système éducatif libanais ; un système caractérisé par une progression constante du secteur privé aux dépens du public dans lequel les écoles et universités privées se multiplient en l'absence de dispositifs de contrôle de la qualité, et de structuration de stratégies d'étude. Ceci engendre une grande variabilité dans la qualité d'instruction dans les établissements privés comme publics. La réussite de l'étudiant dépend donc d'une forte stratégie éducative familiale, et d'un investissement familial dans l'éducation. De même apparaissent les inégalités régionales : les écoles régionales éprouvent des difficultés au niveau du recrutement des enseignants qualifiés. Cette situation se répercute nécessairement sur la qualité de la formation et notamment de l'enseignement en langues étrangères.

Ainsi, le choix de l'établissement et la qualité de la formation initiale sont déterminés *de facto* par les frais de scolarité. Ceci constitue un enjeu fondamental dans les choix de formation des jeunes Libanais, et contribuent à perpétuer une inégalité des chances jusqu'à l'accès au marché de l'emploi.

Bibliographie

- Boudon R. (1973), *L'inégalité de chances*, Paris, Hachette Littératures.
- Bourdieu P. (1974), « Avenir de classe et causalité du probable », *Revue française de sociologie*, n°15, p. 3-42.
- Bourdieu P., Passeron J-C. (1964), *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, Éditions de Minuit.
- Boyer R., Coridian C., Erlich V. (2001), « L'entrée dans la vie étudiante. Socialisation et apprentissages », *Revue française de pédagogie*, n°136, p. 97-105.
- Corm G. (2005), *Le Liban contemporain, histoire et société*, Paris, La Découverte.
- Crosnoe R., Johnson M. K., Elder G. (2004) « Intergenerational Bonding in School: The Behavioral and Contextual Correlates of Student-Teacher Relationships », *Sociology of Education*, n°77, 60-81.
- Dubet F. (1994), « Dimensions de l'expérience étudiante dans l'université de masse », *Revue française de sociologie*, n°35, p. 511-532.
- Duru-Bellat M. (1990), *L'école des filles. Quelle formation pour quels rôles sociaux*, Paris, L'Harmattan (réédition 2004).
- El Amine A., Faour M. (1998), « Étudiants universitaires au Liban, contexte et attitudes : l'héritage des divisions », Association libanaise d'études éducatives (LAES) (en arabe).
- Garcia S. (2010), « Déscolarisation universitaire et rationalités étudiantes ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, 3, n°183, p. 48-57.
- Gruel L., Galland O. et Houzel G. (2009), *L'étudiant en France. Histoire et sociologie d'une nouvelle jeunesse*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- Hoggart R. (1970), *La culture du pauvre. Étude sur le style de vie des classes populaires en Angleterre*, Paris, Édition de Minuit.
- Jellab A. (2011), « Les étudiants de licence 1 et la socialisation aux études universitaires : une expérience sous tension », *Sociologies pratiques*, vol. 2, n° 23, p. 101-118.
- Kabbanji J. (2012), « Heurs et malheurs du système universitaire libanais à l'heure de l'homogénéisation et de la marchandisation de l'enseignement supérieur », *Revue des mondes musulmans et de la méditerranée*, vol. 131, p. 127-145.
- Lahire B. (1995), *Tableaux de famille Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*, Paris, Le Seuil/Gallimard.
- Lambert A. (2010), « Le comblement inachevé des écarts sociaux. Trajectoire scolaire et devenir professionnel des élèves boursiers d'HEC et de l'ESSEC », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°183, p. 106-124.
- Le Thomas C. (2009), *Mobiliser la communauté. L'émergence d'un secteur éducatif chiite depuis les années 1960 au Liban*, thèse de doctorat en sciences politiques.
- Nicourd S., Samuel O., Vilter S. (2012), « L'impact des ségrégations territoriales et universitaires sur les parcours étudiants : la filière AES ». *Formation Emploi*, n°120, p. 57-74.
- Nimer M. (2013), « Liban : "misère" de l'école publique », *Les Carnets de l'Ifpo. La recherche en train de se faire à l'Institut français du Proche-Orient* (Hypotheses.org) [En ligne].

Poullaouec T. (2010), *Le diplôme, arme des faibles*, Paris, La dispute.

Rosenthal R., Jacobson L. (1968), *Pygmalion in the classroom*, New York, Holt, Rinehart, Winston.

Terrail J-P. (2005), *L'école en France. Crise, pratiques, perspectives*, Paris, La Dispute.

Zeroulou Z. (1985), « Mobilisation familiale et réussite scolaire », *Revue européenne de migrations internationales*, n°1, p. 107-117.

Réussite à l'université et composition socioéconomique de l'établissement d'enseignement secondaire fréquenté

Une analyse de données longitudinales en Belgique francophone

Marc Demeuse, Nathanaël Friant, Stéphanie Malaise *

1. Introduction

Sur quelle base devrait-on différencier le financement des institutions d'enseignement supérieur de façon à leur permettre d'assurer une égalité des chances d'accès et de réussite pour tous ? C'est en substance la question posée dans un appel d'offre initié par le gouvernement de la Fédération Wallonie-Bruxelles (Belgique) et à laquelle a répondu une équipe interuniversitaire. La recherche répondant à cet appel d'offre a, entre autres choses, consisté à mettre à l'étude des indicateurs identifiant un risque accru d'échec à l'université et susceptibles de différencier les institutions d'enseignement supérieur (Demeuse *et al.*, 2013).

Après une revue des résultats de recherche qui mettent en évidence des groupes « à risque », en Belgique francophone ou dans des systèmes d'enseignement proches, nous avons tenté de déterminer dans quelle mesure la Fédération Wallonie-Bruxelles pourrait définir ces groupes en fonction de critères opérationnels en matière de politique d'élargissement de l'accès et de la réussite dans l'enseignement supérieur. On a ainsi pu identifier un certain nombre de facteurs d'*input* (Scheerens, 2000) influençant la réussite des étudiants à l'université, en particulier des indicateurs de parcours scolaire antérieur (Morlaix & Suchaut, 2013) et d'origine socioéconomique (Vermandele, Dupriez, Maroy & Van Campenhoudt, 2012).

Parmi ces indicateurs, nous avons introduit un indicateur relatif aux caractéristiques socio-économiques du public de l'établissement d'enseignement secondaire fréquenté par les étudiants avant leur entrée à l'université. Le fait de s'intéresser à l'établissement secondaire dans lequel l'élève a été scolarisé semble d'autant plus pertinent que des études ont démontré l'existence d'un effet de la composition socioéconomique des établissements sur les performances scolaires, les aspirations, le choix et la réussite des études supérieures (Baye *et al.*, 2009 ; Dupriez, Monseur & Van Campenhoudt, 2009 ; Duru-Bellat, Danner, Le Bastard-Landrier & Piquée, 2004 ; Monseur & Crahay, 2008).

Par ailleurs, cette étude permet de prolonger le travail entrepris en 2004 par Demeuse et Delvaux, qui avaient alors pu montrer l'effet de l'indice socioéconomique moyen de l'école (du moins, du fait que l'école ait ou non un indice socioéconomique moyen faible et qu'elle bénéficie de moyens supplémentaires issus de la mise en œuvre de la politique de discrimination positive) sur les parcours scolaires des élèves. Il apparaissait ainsi à l'époque que, quel que soit le niveau d'études concerné, les élèves inscrits dans une école à discrimination positive avaient davantage de probabilités de connaître un changement d'école lors de leur parcours scolaire. Or, dans le cadre belge francophone, on sait que les changements d'écoles traduisent davantage un parcours parsemé d'échecs, d'exclusions et de réorientations qu'un parcours stable de réussite.

Qu'advient-il des étudiants ayant fréquenté une école à faible indice socioéconomique une fois qu'ils entrent à l'université ? Réussissent-ils aussi bien que les autres étudiants ? Cette question est intéressante à plus d'un titre. D'une part, elle permet de mettre à l'étude un indicateur explicatif de la réussite à l'université pour lequel nous disposons de données exploitables. Cela a son importance dans la mise en place d'une politique de différenciation du financement dans l'enseignement supérieur. Mais plus fondamentalement, la réponse à cette question permet de mesurer l'effet d'un certain contexte de scolarisation à un niveau sur la réussite à un niveau supérieur alors même que d'autres variables, au niveau individuel, sont maintenues sous contrôle. On pourra de cette manière en quelque sorte mesurer à

* Université de Mons, Institut d'administration scolaire, inas@umons.ac.be.

quel point les importantes disparités socio-économiques entre écoles dans l'enseignement obligatoire en Belgique francophone sont créatrices de chances inégales de réussite dans l'enseignement supérieur.

Pour répondre à ces questions, nous analysons des données longitudinales obtenues auprès de trois universités de Belgique francophone. À vrai dire, notre analyse aurait dû intégrer un niveau supplémentaire, celui de l'accès à l'université¹. On peut en effet s'attendre à observer un effet des différentes variables étudiées en premier lieu au niveau de l'accès à l'université, avec des mécanismes d'autosélection des étudiants issus de milieux modestes ou d'établissements scolaires qui n'ont pas pour tradition de diriger leurs élèves vers l'université. Nous n'avons cependant pas accès aux données nous permettant d'étudier la manière dont les élèves vont ou non rejoindre l'enseignement supérieur. Il faudra par conséquent se rappeler, lorsque l'on travaillera sur les taux de réussite, que les différences observées se produisent alors même que les taux d'accès ne sont pas identiques. Autrement dit, si nous constatons l'effet d'une variable sur le taux de réussite, il s'agit d'un effet qui vient jouer sur un public déjà sélectionné. L'effet des variables prises en compte sur la réussite s'ajoute à leur effet sur l'accès aux études universitaires que nous ne pouvons prendre en compte directement.

2. Méthode

Les données relatives aux étudiants des universités ont été recueillies auprès du service « inscriptions » de trois des six universités belges francophones. Les données obtenues permettent d'analyser l'influence de plusieurs variables sur la réussite :

- le statut de boursier. Il s'agit d'une mesure directe et individuelle des revenus de l'étudiant ou de la personne dont il est à charge ;
- la forme d'enseignement fréquentée dans les deux dernières années de l'enseignement secondaire (transition ou qualification). Les étudiants ayant suivi un enseignement de transition sont préparés à la poursuite d'études supérieures. Les étudiants ayant suivi un enseignement de qualification ont plein accès aux études supérieures, mais leur formation initiale se base sur l'apprentissage d'un métier sans nécessité de poursuivre des études supérieures ;
- le retard scolaire acquis avant l'entrée dans l'enseignement supérieur, obtenu à partir de l'âge d'obtention du diplôme de fin d'enseignement secondaire ;
- la classe d'indice socioéconomique de l'établissement d'enseignement secondaire fréquenté.

Nous nous intéressons en particulier à l'effet de cette dernière variable. Basé sur les caractéristiques du quartier habité par chaque élève, l'indice socioéconomique a été créé par une équipe interuniversitaire (Demeuse & Monseur, 1999) en vue de permettre une différenciation du financement des établissements d'enseignement obligatoire (décret « Encadrement différencié », Communauté française de Belgique, 2009). Un indice socioéconomique synthétique est attribué à chaque quartier de Belgique. Chaque élève se voit attribuer l'indice socioéconomique du quartier où il réside et apporte cet indice au niveau de l'établissement.

L'indice socioéconomique attribué à chaque implantation d'enseignement secondaire permet de classer les établissements de manière croissante et de les répartir, ensuite, en fonction de leur population scolaire cumulée, en vingt classes comportant chacune 5 % de la population. Ces classes sont numérotées de 1 à 20, de celle présentant l'indice socioéconomique moyen le plus faible à celle qui présente l'indice socioéconomique moyen le plus élevé (Demeuse, Demierbe, Friant, 2010).

Dans le cadre de cette étude, on attribue ainsi à chaque étudiant de l'enseignement supérieur l'indice socioéconomique moyen de l'établissement dans lequel il était inscrit en dernière année de l'enseignement secondaire. Pour ce faire, nous avons dû composer avec les données qui nous ont été

¹ « Le taux d'accès direct, pour les hommes ayant obtenu leur CESS [certificat d'enseignement secondaire supérieur] en 2010, est de 87,3 % pour les étudiants issus de l'enseignement général, 66,5 % pour ceux issus du technique de transition, 44,7 % pour ceux issus de technique de qualification et de 8,8 % pour ceux issus de l'enseignement professionnel. Pour les femmes ces taux sont respectivement de 89,5 %, 77,8 %, 49,1 % et 11,9 % » (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2012, p. 52). Il s'agit ici des taux d'accès à l'ensemble de l'enseignement supérieur et pas seulement à l'université. Nous ne disposons pas d'autres données complètes concernant des variables de type socioéconomique.

fournies par les services inscription des trois universités et les données publiques concernant les écoles secondaires. Chaque établissement d'enseignement secondaire est identifié par un numéro de matricule unique et la liste des établissements scolaires accompagnée de la classe d'indice socioéconomique (de 1 pour les établissements au public le plus défavorisé à 20 pour les établissements au public le plus favorisé) est publiée au *Moniteur belge*².

Cependant, les universités n'ont aucune obligation d'encoder le matricule unique de l'établissement secondaire d'origine des élèves : dans notre cas, seule une université a encodé l'information dans son registre. La démarche pour cette université s'est limitée à fusionner les deux tables de données pour attribuer à chaque étudiant la classe d'indice socioéconomique de son école d'origine. La démarche a été plus difficile pour les deux autres universités, qui demandent à titre d'information l'école secondaire d'origine de leurs étudiants, mais n'encodent aucun matricule. Il a fallu donc comparer les noms et adresses des établissements encodés avec les noms et adresses officiels des établissements pour récupérer leur matricule et pouvoir fusionner les fichiers.

3. Résultats

Les analyses réalisées à partir des données disponibles indiquent que les quatre variables mises à l'étude ont, prise une à une, une influence sur le parcours des étudiants. Les groupes susceptibles de présenter des risques d'échec ou d'abandon plus importants durant l'ensemble du premier cycle à l'université sont :

- les boursiers et les étudiants « de condition modeste »³ ;
- les étudiants issus des établissements d'enseignement secondaire figurant dans les premières classes en regard du décret « Encadrement différencié » (classes 1 à 5) ;
- les étudiants « en retard » à l'issue de l'enseignement secondaire ;
- les étudiants issus d'une filière « qualifiante » de l'enseignement secondaire.

Toutes ces caractéristiques ne semblent pas représenter le même degré de « risque ». Ainsi, le statut de boursier, par exemple, semble constituer un risque plus faible que celui d'étudiant « en retard » à l'issue de l'enseignement secondaire.

Le tableau 1 illustre les différences de taux de réussite en BA1, BA2 et BA3 (les trois premières années à l'université, baptisées : première, deuxième et troisième année de bachelier) en fonction du retard scolaire acquis avant l'entrée à l'université⁴. On remarque les taux de réussite très faibles des étudiants entamant leurs études supérieures en retard par rapport à leurs homologues « à l'heure », et ce, dans chacune des trois universités. Par exemple, dans l'université 1, on passe de 46 % de réussite pour les étudiants « à l'heure » en première année à seulement 18 % de réussite pour les étudiants en retard. Cet écart diminue au fur et à mesure de l'avancement dans le parcours scolaire, ce qui n'est pas étonnant puisqu'au-delà de la première année du bachelier, l'analyse se fait sur des étudiants qui ont déjà réussi une ou deux années à l'université. On observe toutefois encore une différence, même si elle est plus faible (par exemple, respectivement 67 % et 78 % en 3^e année de bachelier dans l'université 1). Les taux de réussite sont aussi différents d'une université à l'autre. Il faut cependant se garder d'interpréter ces différences trop rapidement comme un effet propre de l'université et de sa capacité à réduire les échecs en premier cycle. En effet, les trois universités ne sont pas toutes des universités complètes et les offres de formation diffèrent : alors que l'une présente une offre davantage tournée vers les sciences humaines et sociales et se limite principalement au premier cycle, une autre a une offre plutôt tournée vers les sciences exactes, tandis qu'une troisième présente une proportion plus ou moins grande de chaque domaine d'études⁵. Or, les taux de réussite, particulièrement en première année, varient en fonction du domaine d'études. Ce qu'on pourrait prendre pour un « effet université » peu donc très bien n'être que l'effet de domaines d'études différenciés.

² Journal officiel publiant, pour l'ensemble des niveaux de pouvoir en Belgique, les lois, les décrets, les arrêtés....

³ Il s'agit d'une catégorie intermédiaire qui, sans procurer l'avantage d'une bourse, octroie un droit d'inscription réduit.

⁴ On mesure le retard en considérant les élèves qui n'ont pas obtenu leur certificat d'enseignement secondaire supérieur ou CESS (diplôme de fin d'enseignement secondaire délivré par chaque établissement d'enseignement secondaire et donnant accès à l'université) à 18 ans.

⁵ Nous ne précisons pas ici l'analyse car les taux de réussite par institution ne sont officiellement pas publiés.

Tableau 1

TAUX DE RÉUSSITE EN FONCTION DU RETARD SCOLAIRE ACQUIS AVANT L'ENTRÉE À L'UNIVERSITÉ

Année d'étude	Taux de réussite					
	Université 1		Université 2		Université 3	
	En retard	À l'heure	En retard	À l'heure	En retard	À l'heure
BA1	18%	46%	23%	54%	34%	61%
BA2	58%	77%	54%	75%	57%	77%
BA3	67%	78%	73%	88%	76%	83%

Le tableau 2 présente le même type de données, mais compare cette fois les étudiants boursiers (en ce que la bourse est un indicateur de faible revenus de l'étudiant ou de faibles revenus parentaux) aux étudiants non-boursiers. On remarque ici aussi un effet de cette variable sur la réussite. Cependant, cet effet est moindre que celui du retard scolaire acquis avant l'entrée à l'université. De plus, il s'estompe assez rapidement, la tendance s'inversant même en BA3 dans deux des trois universités : les boursiers y réussissent mieux que les non-boursiers. Il faut toutefois noter ici une particularité du système d'enseignement supérieur belge francophone : les boursiers ont moins le droit à l'erreur que les non-boursiers. Un échec est autorisé en première année, mais ensuite, en cas de nouvel échec, l'aide financière est supprimée jusqu'à la prochaine réussite. On comprend dès lors mieux la pression à la réussite qui repose sur les épaules de boursiers de BA2 et BA3 et le risque plus grand d'abandon après un ou plusieurs échecs.

Tableau 2

TAUX DE RÉUSSITE EN FONCTION DU STATUT DE BOURSIER

Année d'étude	Taux de réussite					
	Université 1		Université 2		Université 3	
	Boursier	Non-B	Boursier	Non-B	Boursier	Non-B
BA1	32%	41%	28%	43%	46%	57%
BA2	75%	73%	66%	70%	70%	74%
BA3	80%	76%	75%	86%	82%	81%

Le Tableau 3 présente les taux de réussite des étudiants en fonction de l'appartenance de leur établissement secondaire d'origine à l'une ou l'autre classe d'indice socio-économique. On remarque ici que les étudiants de BA1 issus des écoles secondaires figurant dans les classes 1 à 5 ont des taux de réussite très faible en comparaison des taux de réussite de leurs homologues provenant d'écoles au public plus favorisé (notamment les classes 16 à 20). Cet indicateur est ainsi plus discriminant que la qualité de boursier ou non, alors même qu'il s'agit d'une mesure très indirecte : des variables au niveau de secteurs statistiques sont ramenées au niveau de l'individu, le résultat est moyenné au niveau des établissements scolaires et enfin « désagrégé » au niveau des individus lorsqu'ils rejoignent l'université. Cet indicateur montre cependant bien l'influence importante de l'établissement d'enseignement secondaire fréquenté sur la réussite à l'université. La même remarque que formulée plus haut s'applique à l'interprétation des différences de taux de réussite entre universités, en y ajoutant cette fois une possibilité d'influence de la zone d'implantation et de recrutement propre à chaque université.

Tableau 3
**TAUX DE RÉUSSITE DES ÉTUDIANTS SELON LA CLASSE D'ISE DE L'ÉTABLISSEMENT D'ENSEIGNEMENT
 SECONDAIRE D'ORIGINE**

Année d'étude	Taux de réussite											
	Université 1				Université 2				Université 3			
	1-5	6-10	11-15	16-20	1-5	6-10	11-15	16-20	1-5	6-10	11-15	16-20
BA1	20%	33%	41%	55%	16%	35%	42%	46%	42%	58%	57%	62%
BA2	55%	72%	72%	73%	61%	74%	75%	76%	70%	75%	75%	74%
BA3	67%	67%	90%	88%	69%	76%	79%	79%	83%	83%	85%	82%

L'analyse réalisée ci-dessus permet de remarquer que certaines catégories d'étudiants sont davantage à risque d'échec que d'autres. Elle présente toutefois une limite : les différentes variables explicatives sont, jusqu'à un certain point, liées entre elles, de sorte qu'il est impossible, dans cette analyse, de déterminer l'effet d'une variable tout en maintenant les autres sous contrôle. En effet, les étudiants provenant d'écoles secondaires à l'indice socioéconomique faible ont plus souvent que les autres suivi un enseignement de qualification et ont plus souvent acquis du retard scolaire avant d'entrer dans l'enseignement supérieur. Prendre chaque variable une à une ne permet pas d'étudier ce que serait l'effet de la sortie d'une école secondaire à l'indice socioéconomique faible une fois le retard scolaire acquis et la forme d'enseignement suivie dans le secondaire maintenus sous contrôle. Pour ce faire, nous devons utiliser un modèle multivarié.

Afin de pouvoir examiner l'effet de chacune des variables indépendantes sur la réussite des étudiants de première génération en BA1 à l'université, tout en maintenant les autres variables sous contrôle, nous avons mobilisé un modèle de régression logistique. Cette technique s'applique lorsque la variable dépendante est dichotomique. C'est donc une technique particulièrement adaptée lorsque l'on veut prédire la réussite ou l'échec en fonction de plusieurs variables explicatives. Dans notre cas, nous considérons que nous avons affaire à une variable dichotomique : réussite ou échec de l'année d'études. Le modèle construit va donc tenter de déterminer la probabilité de réussite de ces étudiants en fonction :

- du fait d'avoir acquis du retard avant d'entrer à l'université ou non ;
- du fait de sortir de l'enseignement secondaire de transition ou de qualification ;
- du fait de sortir d'un établissement d'enseignement secondaire au public socio-économiquement défavorisé, et bénéficiant de l'encadrement différencié (classes d'ISE 1 à 5) ou non (classes d'ISE 6 à 20) ;
- du fait d'être boursier (ou exonéré partiel⁶) ou non.

Étant donné les taux de réussite observés, un modèle qui ne prendrait en compte aucun prédicteur de la réussite obtiendrait entre 51 % et 59 % de prédiction correcte, selon l'université, en postulant simplement que tous les étudiants échouent. Comme nous avons remarqué que les taux de réussite différaient en fonction des variables explicatives choisies, nous devons nous attendre à ce qu'un modèle insérant ces variables explicatives parvienne à obtenir davantage de prédiction correcte, une fois les caractéristiques des étudiants connues. C'est en suivant cette logique que nous insérons les prédicteurs un à un dans le modèle de régression logistique. Le Tableau 4 présente les pourcentages de prédiction correcte obtenus par l'ajout de chacun des prédicteurs dans le modèle.

⁶ Les étudiants exonérés partiels sont des étudiants dont les revenus des personnes de qui ils sont à charge sont trop élevés pour obtenir une bourse mais sont néanmoins considérés comme modestes (aussi appelés étudiants de « condition modeste »).

Tableau 4
POURCENTAGE DE PRÉDICTION CORRECTE DE LA RÉUSSITE PAR AJOUT DE VARIABLES

	Pourcentage de prédiction correcte		
	Université 1	Université 2	Université 3
Ligne de base	57%	59 %	51 %
Retard acquis avant l'entrée à l'université	63%	66 %	63 %
Filière de qualification dans l'enseignement secondaire	63%	67 %	65 %
Etablissement secondaire défavorisé (classes 1-5)	64%	69 %	65 %
Boursier	64%	69 %	65 %

Comme le montre le Tableau 4, le modèle construit permet d'améliorer, en comparaison à la ligne de base, la prédiction de la réussite des étudiants de BA1, avec entre 65 % et 69 % de prédiction correcte selon l'université. La variable qui, lorsqu'on l'introduit dans le modèle, permet d'améliorer le plus la prédiction est le retard acquis avant l'entrée à l'université. Les autres variables, lorsqu'on les ajoute dans le modèle, ajoutent peu de pouvoir prédictif supplémentaire.

Le Tableau 5 présente les coefficients de l'équation linéaire *logit* pour l'université 2 (les coefficients pour les universités 1 et 3, présentés en annexe, peuvent être interprétés de façon similaire⁷).

Tableau 5
COEFFICIENTS DE L'ÉQUATION LINÉAIRE LOGIT POUR L'UNIVERSITÉ 2

	B	S.E.	Wald	df	Sig.	Exp(B)
Redoublement avant l'entrée à l'université	-1,01	0,10	112,06	1,00	0,00	0,36
Filière de qualification dans l'enseignement secondaire	-0,79	0,23	11,89	1,00	0,00	0,46
Etablissement secondaire défavorisé (classes 1-5)	-0,81	0,18	21,50	1,00	0,00	0,45
Boursier	-0,32	0,08	14,51	1,00	0,00	0,73
Constante	0,65	0,05	187,67	1,00	0,00	1,91

On remarque que les coefficients de régression sont significatifs pour chacune des variables ($p < 0,01$, indiqué par « Sig. » dans l'avant-dernière colonne). Autrement dit, on peut raisonnablement affirmer que chacune des variables introduites dans le modèle a un effet sur la réussite des étudiants de première génération en BA1 dans l'université 2, et ce même lorsque les autres variables sont maintenues sous contrôle.

L'examen des *odds ratio* (ou rapports des chances) en faveur de la réussite des étudiants de première génération en BA1 dans l'université 2 (indiqués par *Exp(B)* dans la dernière colonne) montre qu'il existe, lorsque les autres variables sont maintenues constantes :

- un fort effet négatif du redoublement avant l'entrée à l'université sur la réussite : le rapport des chances de réussite est multiplié par 0,36 pour les étudiants ayant redoublé avant l'entrée à l'université) ;
- un fort effet négatif du fait de sortir de la filière de qualification : le rapport des chances de réussite est multiplié par 0,46 pour les étudiants sortant de l'enseignement de transition ;
- un fort effet négatif du fait de provenir d'un établissement d'enseignement secondaire socioéconomiquement défavorisé : le rapport des chances de réussite est multiplié par 0,45 pour les étudiants sortant d'une école secondaire au public défavorisé ;
- un effet négatif du fait d'être boursier (en ce que la bourse d'études est un indicateur de faibles revenus familiaux) : le rapport des chances de réussite est multiplié par 0,73 pour les étudiants boursiers.

⁷ L'effet du statut « boursier » dans l'université 1 n'est cependant plus significatif alors que l'appartenance à un établissement d'enseignement secondaire défavorisé présente un niveau de significativité plus faible.

Ces résultats permettent de mettre en évidence l'importance de chacune des variables lorsque les autres sont maintenues sous contrôle. En particulier, on soulignera dans ces résultats l'importance de la composition socioéconomique de l'établissement d'enseignement secondaire d'origine des élèves comparativement à un indicateur direct des revenus familiaux. Dans les trois universités étudiées, l'influence de l'indice socioéconomique de l'établissement d'enseignement secondaire d'origine est à chaque fois significative et supérieure à l'influence du statut de boursier, dont l'influence devient même non significative dans l'université 1. Cette influence de la composition socioéconomique de l'école d'origine ne peut pas être imputée à la forme d'enseignement fréquentée par les élèves, puisque celle-ci est maintenue sous contrôle.

Autrement dit, des élèves qui ont suivi le même curriculum formel, avec les mêmes objectifs, ont des chances de réussite très différentes à l'université selon qu'ils viennent d'un établissement plus ou moins favorisé. Le rapport de chances de réussite pour les élèves provenant d'une école à la composition socioéconomique très défavorisée atteint même, pour l'université 2, un niveau similaire à celui des élèves qui proviennent d'un enseignement de forme qualifiante ne préparant pas spécifiquement à l'enseignement supérieur. Cet effet illustre les implications dans l'enseignement supérieur de ce qui a déjà été maintes fois montré dans l'enseignement obligatoire : l'effet néfaste, pour la performance des élèves, de la concentration d'élèves défavorisés dans un même établissement (Baye *et al.*, 2009 ; Dupriez *et al.*, 2009 ; Duru-Bellat *et al.* 2008).

4. Discussion

Les analyses réalisées dans le cadre de cette recherche montrent, entre autres, l'importante influence de la composition socioéconomique de l'école secondaire fréquentée par les étudiants universitaires sur leur réussite. De tels résultats nous permettent d'appréhender, de façon indirecte, l'effet des importantes disparités socio-économiques entre établissements au niveau de l'enseignement secondaire sur les chances de réalisation sociale des élèves et de mesurer la distance qui sépare les intentions formulées pour l'enseignement obligatoire de leur réalisation dans l'enseignement supérieur.

Soulignons encore que, même si nous n'avons pas les moyens⁸ de le vérifier car les données manquent⁸, nous avons de bonnes raisons de penser que ce que nous décelons en termes d'inégalités de réussite, n'est que le second étage d'une construction pyramidale qui commence par une inégalité d'accès à l'université en fonction, certes, de variables individuelles telles que les revenus, mais aussi de variables au niveau des établissements scolaires telles que la composition socio-économique.

Que faire alors ? Certes, il est important de permettre aux universités et de façon générale aux institutions d'enseignement supérieur, de jouer un rôle positif dans l'égalisation des chances de réussite des élèves. À ce titre, un financement complémentaire, tel qu'il a été étudié dans le rapport de l'équipe interuniversitaire à la base de cet article, permettrait aux universités concernées de mener des actions favorisant la réussite des étudiants « à risques ». La variable « indice socioéconomique de l'établissement d'enseignement secondaire d'origine » semble particulièrement intéressante comme indicateur de différenciation. Par contraste, la variable « forme d'enseignement fréquentée » pose problème, car l'utiliser pour un financement complémentaire pourrait revenir à financer des étudiants qui, lors de leurs études secondaires, ont explicitement fait le choix de ne pas se préparer spécifiquement à l'enseignement supérieur (bien que la législation leur permette un accès à ces études). Par ailleurs, elle est plus discriminante en termes de chances de réussite que l'indicateur individuel « bourse ». Les universités inscrivant une forte proportion d'élèves provenant d'établissements d'enseignement secondaire défavorisés doivent donc pouvoir obtenir des moyens leur permettant de mettre en place des actions en faveur de la réussite de ces étudiants, sachant que leur titre d'accès (certificat d'enseignement secondaire supérieur), de la responsabilité de chaque établissement d'enseignement secondaire, peut recouvrir des réalités très variables.

⁸ Il faudrait pour ce faire que les écoles secondaires tiennent un registre à jour de ce qu'il advient de leurs élèves une fois qu'elles les ont diplômés.

Cependant, si ces actions au niveau de l'enseignement supérieur ont leur place, les résultats de cette recherche questionnent en retour l'enseignement secondaire. Si l'on veut égaliser l'accès et la réussite dans l'enseignement supérieur, ne faut-il pas faire en sorte d'armer de la même façon tous les élèves ? À ce titre, notre constat d'un effet de la composition socioéconomique de l'établissement d'enseignement secondaire sur la réussite, alors même que la forme d'enseignement est tenue sous contrôle, n'est, une nouvelle fois, pas rassurant sur le caractère équitable de notre système d'enseignement obligatoire. Au-delà d'un financement différencié de l'enseignement obligatoire, c'est donc très largement les mécanismes de ségrégation qui y sont à l'œuvre qu'il convient d'interroger.

Bibliographie

Baye A., Fagnant A., Hindryckx G., Lafontaine D., Matoul A. & Quittre V. (2009), « Les compétences des jeunes de 15 ans en Communauté française en sciences, en mathématiques et en lecture. Résultats de l'enquête PISA 2006 », *Cahiers des sciences de l'éducation*, 29-30, p. 1-248.

Communauté française de Belgique (2009), « Décret du 30 avril 2009 organisant un encadrement différencié au sein des établissements scolaires de la Communauté française afin d'assurer à chaque élève des chances égales d'émancipation sociale dans un environnement pédagogique de qualité », *Moniteur belge* du 09/07/2009.

Demeuse M., Delvaux B. (2004), « Mobilité des élèves dans le système éducatif belge francophone », in A. Degenne, J.-F. Giret, C. Guégnard, J.-J. Paul & P. Werquin (Éd.), *Genre et données longitudinales*, Céreq, Relief, n° 4, p. 329-338, mai.

Demeuse, M., Demierbe C., Friant N. (2010), « Des ZEP à l'encadrement différencié, vingt ans de politiques compensatoires en Communauté française de Belgique », in *Direct, les Clés de la gestion scolaire*, 18, p. 65-78.

Demeuse M., Friant N., Hindryckx G., Kheder L., Lafontaine D., Lambert J.-P., Malaise S., Pasetti Q., Taymans M. & Verdonck, M. (2013), *Etude interuniversitaire portant sur le financement complémentaire et différencié des institutions de l'enseignement supérieur en Fédération Wallonie-Bruxelles*, Rapport de recherche non publié, Bruxelles, Université de Mons, Université Saint-Louis et Université de Liège.

Lu le 28/02/14 : http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/83/81/52/PDF/Financement-complementaire-et-differencie-du-superieur-en-FWB_Rapport-final-de-recherche.pdf

Demeuse M. & Monseur, C. (1999), « Analyse critique des indicateurs déterminant l'attribution des moyens destinés à la politique de discrimination positive en Communauté française de Belgique », *Mesure et évaluation en éducation*, 22(2-3), p. 97-127.

Dupriez V., Monseur C., Van Campenhout M. (2009), « Étudier à l'université: le poids des pairs et du capital culturel face aux aspirations d'études », *Cahiers de recherche en éducation et formation*, 75, p. 1-37.

Duru-Bellat M., Danner M., Le Bastard-Landrier S. & Piquée C. (2004), « Les effets de la composition scolaire et sociale du public d'élèves sur la réussite et les attitudes des élèves : évaluation externe et explorations qualitatives », rapport pour le commissariat général au Plan, *Cahier de l'IREDU*, 65.

Fédération Wallonie-Bruxelles (2012), *Les indicateurs de l'enseignement 2012*, Bruxelles, ministère de la Communauté française de Belgique, Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique.

Ghaye B., Jauniaux N. & Mainguet C. (2010), « Parcours scolaires et sorties de l'enseignement: utilisation de données longitudinales pour le pilotage du système éducatif en Communauté française de Belgique », in T. Couppié, D. Epiphane *et al.* (Éd.), *Évaluation et données longitudinales : quelles relations ?*, Céreq, Relief, n° 30, mai, p. 285-303.

Monseur C. & Crahay M. (2008), « Composition académique et sociale des établissements, efficacité et inégalités scolaires : une comparaison internationale », *Revue française de pédagogie*, 164(3), p. 55-66.

Morlaix S. & Suchaut B. (2013), « Les déterminants sociaux, scolaires et cognitifs de la réussite en première année universitaire », *Revue française de pédagogie*, 180(3), p. 77-94.

Scheerens J. (2000), *Improving school effectiveness*, Paris, Unesco, International Institute for Educational Planning.

Vermandele C., Dupriez V., Maroy C. & Van Campenhoudt M. (2012), « Réussir à l'université : l'influence persistante du capital culturel de la famille », *Cahiers de recherche du GIRSEF*, 87, p. 1-28.

Annexe

Tableau 6

COEFFICIENTS DE L'ÉQUATION LINÉAIRE LOGIT POUR L'UNIVERSITÉ 1

	B	S.E.	Wald	df	Sig.	Exp(B)
Redoublement avant l'entrée à l'université	-1,27	0,15	74,56	1	0,00	0,28
Filière de qualification dans l'enseignement secondaire	-1,09	0,33	10,86	1	0,00	0,34
Etablissement secondaire défavorisé (classes 1-5)	-0,89	0,21	17,61	1	0,00	0,41
Boursier	-0,22	0,17	1,55	1	0,21	0,81
Constante	0,44	0,09	21,37	1	0,00	1,55

Tableau 7

COEFFICIENTS DE L'ÉQUATION LINÉAIRE LOGIT POUR L'UNIVERSITÉ 3

	B	S.E.	Wald	df	Sig.	Exp(B)
Redoublement avant l'entrée à l'université	-1,23	0,15	68,71	1	0,00	0,29
Filière de qualification dans l'enseignement secondaire	-0,81	0,19	18,13	1	0,00	0,45
Etablissement secondaire défavorisé (classes 1-5)	-0,37	0,17	4,84	1	0,03	0,69
Boursier	-0,40	0,13	9,48	1	0,00	0,67
Constante	-0,15	0,19	0,64	1	0,42	0,86

Quand les aspirations scolaires font place à l'indécision : effet sur la persévérance aux études supérieures au Canada

Canisius Kamanzi*, France Picard**

1. Problématique et objectifs de l'étude

L'indécision scolaire, c'est l'incapacité de choisir alors que l'élève ou l'étudiant est confronté à un choix imminent (Forner, 2007). Chickering et Reisser (1993) ont étudié l'indécision sous l'angle d'un vecteur de développement psychosocial – le développement des buts – typique chez le jeune adulte. Selon ces auteurs, le développement des buts renvoie au passage d'un état marqué soit par l'indécision scolaire et professionnelle, la manifestation d'intérêts multiples, désordonnés et non fondés, soit par l'absence d'engagement dans une cause, vers la clarté du choix professionnel, l'engagement dans des activités délimitées, soutenues et gratifiantes ainsi qu'envers les membres de son réseau social.

Dans le contexte des politiques publiques nord-américaines et européennes, où l'accent est de plus en plus accordé à la persévérance et à la réussite des études dans l'enseignement supérieur, les administrateurs ainsi que les intervenants au niveau collégial ou universitaire sont intéressés à mieux connaître dans quelle mesure l'indécision quant au projet d'études ou de carrière influe sur la persévérance et la réussite des études. Divers travaux ont permis de cerner le lien entre ces deux phénomènes. En Belgique, Neuville et Frenay (2012) ont montré que la certitude par rapport au choix d'un programme d'études universitaires de niveau baccalauréat est significativement liée à l'intention de persévérer, à la perception de ses propres compétences universitaires, ainsi qu'à la valeur accordée à sa formation universitaire. En France, Forner (2000) a observé une corrélation négative entre la réussite d'études universitaires au premier semestre et l'indécision scolaire, soit celle qui concerne le choix du programme d'études. Aux États-Unis, *American College Testing* (2009) a souligné la relation significative entre la performance scolaire au collégial et la certitude quant au choix de profession ainsi que le succès en début de carrière. Graunke et Woosley (2005) ont montré que la certitude dans le choix du programme d'études était un bon prédicteur de la performance universitaire en deuxième année. Lent, Brown et Hackett (1994; 2000) ont constaté une corrélation positive, mais faible entre les buts et la performance scolaire. À l'inverse, Taylor (1982) a constaté une corrélation négative, mais significative entre l'indécision et les habiletés scolaires. Dans une étude longitudinale, Rose et Elton (1971) ont trouvé des différences statistiquement significatives entre deux groupes d'indécis (les persévérants et les décrocheurs) : les indécis ayant abandonné les études ont enregistré des performances universitaires plus faibles que les indécis ayant persévéré.

Parallèlement, les études sont loin d'être concluantes sur la stabilité ou l'instabilité des aspirations scolaires des jeunes. Selon la recension des écrits faite par Marcoux-Moisan *et al.* (2010), trois tendances se dégagent des travaux sur cette question. La première soutient que les aspirations scolaires exprimées en début de l'adolescence sont relativement stables et permettent, du coup, de prédire les aspirations subséquentes (Helwig, 2003, 2008). La deuxième tendance s'oppose à la première, appuyant ainsi l'hypothèse selon laquelle les aspirations scolaires fluctuent dans le temps, soit à la hausse ou à la baisse (Trusty & Colvin Harris, 1999 ; Rindfuss, Cooksey & Sutterlin, 1999). La troisième tendance a trait à la théorie du compromis soutenue par Gottfredson (1996) selon laquelle la stabilité ou l'instabilité des aspirations dépendent de la représentation que se fait l'individu de la faisabilité de son projet scolaire. Celui-ci est donc constamment amené à confronter l'idéal et la réalité et à réajuster à la hausse ou à la baisse son projet. Dès lors, il y a lieu de se demander dans quelle mesure les aspirations scolaires permettent de prédire la réussite aux études supérieures selon qu'elles sont clairement définies ou non avant la fin des études secondaires. La présente étude s'intéresse particulièrement à la persévérance des

* Département d'administration et fondements de l'éducation, université de Montréal, Canada, pierre.canisius.kamanzi@umontreal.ca.

** Département des fondements et pratiques en éducation, université Laval, Québec, france.picard@fse.ulaval.ca.

élèves indécis qui, à la fin du secondaire, décident de poursuivre les études supérieures dans un collège ou une université.

Dans cette perspective, la présente étude vise trois objectifs :

- 1) examiner la prévalence de l'indécision à une étape où les élèves ou les étudiants sont en situation de devoir choisir un programme d'études ou une carrière,
- 2) analyser dans quelle mesure l'indécision ou, au contraire, les aspirations scolaires bien définies sont en lien avec l'abandon des études ou la persévérance à un moment ultérieur du parcours scolaire,
- 3) comparer la situation entre les études collégiales et les études universitaires.

2. Méthodologie

2.1. Sources des données et mesure des variables

Les données utilisées sont tirées de l'Enquête auprès des jeunes en transition (EJET) menée conjointement par Ressources humaines et Développement des compétences Canada et Statistique Canada. Sur une période de huit ans, cette enquête a permis de recueillir des données liées aux parcours scolaires d'un sous-échantillon d'élèves canadiens ayant passé les tests PISA à l'âge de 15 ans en 1999 et inscrits à l'école en 2000. Dans le cadre de cette étude, nous nous intéresserons essentiellement à l'indécision scolaire (ou à la confusion liée aux aspirations scolaires) et certains aspects de l'expérience scolaire tels que les résultats scolaires, le niveau d'engagement aux études, etc. L'enquête a également permis de collecter de l'information sur le profil sociodémographique des élèves ou des étudiants, à savoir : le statut socioéconomique des parents (le revenu, l'occupation, la scolarité, la structure de la famille et le lieu de résidence) et les relations qu'ils entretiennent avec leurs enfants. Des données ont été recueillies périodiquement à raison d'un cycle de deux ans, de 2000 à 2008, recouvrant cinq cycles de recueil de données. Les personnes enquêtées sont nées en 1984 et elles étaient âgées de 15 ans en 1999, soit au début de l'enquête, et de 24 ans en 2008. Au cycle 5 de l'enquête, l'échantillon avait diminué de moitié et il restait 14 055 répondants. Afin de contrôler le biais généré par l'attrition inhérente aux enquêtes étendues sur plusieurs cycles, nous avons appliqué aux analyses les poids longitudinaux fournis par Statistique Canada.

2.2. Mesure des variables

- *La variable dépendante* « abandon des études » est mesurée par le statut de l'étudiant au dernier moment de l'observation en 2008. Les données disponibles permettent de distinguer quatre catégories de répondants : 1) ceux qui avaient obtenu un diplôme et étaient sortis du système, 2) ceux qui avaient un diplôme, mais poursuivaient les études dans un autre programme, 3) ceux qui étaient en études, mais n'avaient obtenu aucun diplôme, et enfin, 4) ceux qui avaient quitté les études sans diplôme. Afin d'établir la prévalence de l'abandon, nous avons regroupé les trois premières catégories et avons créé une nouvelle variable dichotomique, c'est-à-dire le fait d'avoir abandonné les études sans diplôme : 1) oui et 2) non.

- *La variable indépendante* « niveau d'aspiration scolaire » est mesurée par le plus haut niveau d'études du diplôme souhaité ou envisagé par l'élève à 16 ans, c'est-à-dire à la veille de la fin des études secondaires qui correspond à la fin de la scolarité obligatoire. À cet égard, les réponses obtenues des personnes enquêtées permettent de distinguer quatre modalités : 1) secondaire, 2) collégial/postsecondaire non universitaire, 3) universitaire et 4) indécis (ne sait pas ou n'a pas encore décidé). La catégorie « aspiration à un diplôme d'études universitaires », qui est la classe modale dans la distribution des sujets, servira de référence dans les analyses.

- Pour les *variables témoins*, nous tiendrons compte de trois groupes de variables reconnues pour leur influence sur l'accès et la persévérance aux études :

- 1) les variables relatives à l'origine sociale de l'élève : le statut socioéconomique des parents¹, leur niveau d'aspiration scolaire à l'endroit de leurs enfants et le niveau de scolarité du parent le plus scolarisé,
- 2) les variables relatives au parcours scolaire au secondaire : la moyenne générale autodéclarée, les scores PISA en lecture, le niveau d'engagement (nombre d'heures accordé aux devoirs à domicile) et l'âge d'entrée aux études supérieures (collégiales ou universitaires) pour la première fois,
- 3) Enfin, nous tiendrons compte du genre : (1) masculin et (2) féminin.

2.3. Modèle d'analyse se statistique

- Modèle d'analyse statistique

La variable dépendante étudiée étant dichotomique, nous utilisons l'analyse de régression logistique (Agesti, 1996 ; Allison, 2003). La modélisation par la fonction de logit permet de comparer la probabilité d'abandon à celle d'être persévérant. L'équation de régression peut s'écrire de la manière suivante :

$$\begin{aligned} \text{Logit } [p(y=1) | X_1, X_2, \dots, X_k)] &= \ln \left[\frac{p(y=1) | X_1, X_2, \dots, X_k)}{p(y=0) | X_1, X_2, \dots, X_k)} \right] \\ &= \ln \left[\frac{p(y=1) | X_1, X_2, \dots, X_k)}{(1 - p(y=1) | X_1, X_2, \dots, X_k))} \right] \quad (1) \\ &= \alpha + \beta_1 X_1 + \beta_2 X_2 + \dots + \beta_k X_k \quad (2) \end{aligned}$$

- $p(y=1)$ représente de la probabilité d'avoir interrompu et abandonné les études sans diplôme sous l'influence des variables indépendantes X_1, X_2, \dots, X_k , par exemple, le niveau d'aspiration scolaire, le statut socioéconomique des parents ou les résultats scolaires au secondaire
- $p(y=0)$ ou $1-p(y=1)$ représente la probabilité inversée, soit celle de persévérer aux études en présence des mêmes facteurs X_1, X_2, \dots, X_k ,
- α représente l'ordonnée à l'origine, β_1, β_2, \dots et β_k les coefficients associés aux variables indépendantes X_1, X_2, \dots, X_k .

Pour faciliter l'interprétation des résultats, établissons rapports de cotes (RC) ou *odds ratio* (OR) à partir de la transformation des équations précédentes (1) et (2) en fonctions exponentielles comme suit :

$$\begin{aligned} \text{RC} &= \left[\frac{p_1(y=1) | X_1, X_2, \dots, X_k)}{(1 - p(y=1) | X_1, X_2, \dots, X_k))} \right] \\ &= e^{\alpha + \beta_1 X_1 + \beta_2 X_2 + \dots + \beta_k X_k} \\ &= \text{Exp}(\alpha + \beta_1 X_1 + \beta_2 X_2 + \dots + \beta_k X_k) \end{aligned}$$

¹ Celui-ci est mesuré par l'indice socioéconomique établi par PISA 2000. Cet indice est basé sur l'indice d'occupation de la mère ou du père (*International Socio-Economic Index of Occupational Status*), sur le niveau d'éducation le plus élevé de la mère et sur des indicateurs des conditions de vie familiale (lave-vaisselle, ordinateur, une chambre par personne, télévision, automobile, accès à Internet, téléphone cellulaire).

3. Résultats

Dans un premier temps, nous avons effectué des analyses descriptives de l'influence du niveau d'aspirations scolaires à 16 ans sur l'accès aux études supérieures et la persévérance scolaire. À la fin des études secondaires ou quelques années après l'obtention du diplôme d'études secondaires, la majorité des jeunes Canadiens poursuivent leurs études au collège (premier palier d'enseignement supérieur) ou à l'université. Selon les données de l'EJET, trois quarts (76 %) des jeunes nés en 1984 et âgés de 24 ans en 2008 avaient fréquenté à un moment ou un autre un établissement d'enseignement collégial ou universitaire (tableau 1). Le taux d'accès aux études supérieures augmente avec le niveau d'aspirations scolaires exprimé à la fin des études secondaires, soit à l'âge de 16 ans. Il est nettement plus faible chez ceux qui songeaient se limiter à un diplôme d'études secondaires (31 %) et plus élevé chez ceux qui, à cet âge, aspiraient aux études universitaires (85 %). Le tableau montre cependant que la participation des indécis aux études supérieures (ÉS) (83 %) est très comparable à celle de ces derniers. Toutefois, les premiers se distinguent par une nette préférence pour les études collégiales (56 %) plutôt qu'universitaires (27 %). Ce résultat confirme ainsi la théorie du compromis de Gottfredson (1996) énoncée plus haut.

Tableau 1
PARTICIPATION AUX ÉTUDES EN 2008 SELON LE NIVEAU D'ASPIRATIONS SCOLAIRES À 16 ANS

Aspirations scolaires à 16 ans	Études collégiales		Études universitaires		Ensemble ÉS	
	%	n	%	n	%	n
Secondaires	23		8		31	562
Postsecondaires non universitaires	37		16		53	3 233
Universitaires	19		66		85	8 152
Indécis (ne sait pas)	56		27		83	2 108
Tous les répondants	29		47		76	14 055

Source : enquête EJET.

Comment se manifeste cette participation massive des étudiants indécis aux études supérieures dans la suite du parcours scolaire ? En d'autres mots, dans quelle mesure l'indécision antérieure conduit-elle à l'interruption des études ou à l'échec scolaire, comme le suggère le corpus des travaux ? La situation est-elle similaire au collège et à l'université ?

Les étudiants indécis engagés dans un programme d'études supérieures connaissent des taux élevés d'interruption des études avant de décrocher le diplôme. Environ un étudiant indécis sur 4 inscrits aux études collégiales et 6 sur 10 à l'université quittent les études sans diplôme (voir tableau 2). Leur taux d'abandon aux études collégiales (25 %) est comparable à celui de ceux qui aspirent aux études postsecondaires (26 %), mais supérieur à celui des autres. Bien que le taux d'abandon des élèves indécis soit tout de même élevé aux études collégiales, c'est à l'université que les écarts se creusent davantage. Alors qu'en moyenne le taux d'abandon y est de 22 %, il est de 60 % chez les indécis, contre 18 % ceux qui aspirent aux études universitaires ou secondaires, par exemple.

Tableau 2
ABANDON AUX ÉTUDES COLLÉGIALES / UNIVERSITAIRES SELON LE NIVEAU D'ASPIRATION SCOLAIRE À 16 ANS

Aspirations scolaires à 16 ans	Études collégiales		Études universitaires	
	%	n	%	n
Secondaires	20	84	18	64
Postsecondaires non universitaires	26	878	11	383
Universitaires	16	2 802	18	5 305
Indécis (ne sait pas)	25	418	60	639
Tous les répondants	19	4 182	22	6 391

Source : enquête EJET.

Dans un deuxième temps, des analyses de régression logistique ont été effectuées pour examiner si l'influence de l'indécision scolaire sur l'abandon se maintient lorsqu'on tient compte des variables relatives à l'expérience scolaire et à l'origine socioéconomique.

3.1. Les études collégiales

Dans le modèle 1, nous examinons l'influence de l'indécision scolaire sur l'abandon au collégial. Les résultats (tableau 3) révèlent que la probabilité de l'abandon est plus élevée chez les élèves indécis, comparativement aux autres, sauf ceux qui ont déclaré qu'ils aspiraient à faire des études postsecondaires non universitaires (collégiales). Cette probabilité est de 72 % (1,72 - 1) plus élevée par rapport à ceux qui à 16 ans, aspiraient aux études universitaires (catégorie de référence). Fait surprenant, les élèves indécis sont même plus susceptibles de quitter les études collégiales sans diplôme que ceux qui aspiraient seulement aux études secondaires. Ce résultat contre-intuitif renvoie à deux hypothèses possibles. La première est qu'il s'agit des élèves issus d'un milieu socioéconomique défavorisé et de familles faiblement scolarisées dont le capital culturel est insuffisant pour réussir au supérieur. La deuxième est qu'il s'agit d'une frange d'élèves qui, malgré un bon dossier scolaire, visent vers le bas, mais changent de perspective après. Les résultats obtenus au modèle 2 – tenant compte du statut socioéconomique des parents, de leurs aspirations scolaires pour leur enfant et de leur niveau de scolarité – conduisent à réfuter la première hypothèse : l'influence de l'indécision scolaire demeure presque inchangée et seule la scolarité des parents exerce une influence significative sur l'abandon. En fait, la probabilité d'abandonner les études collégiales pour les étudiants dont les parents ont un niveau scolaire secondaire ou moins est de 21 % inférieure (0,79 - 1) à ceux dont les parents ont réalisé des études postsecondaires. La valeur du χ^2_{RV} montre que la variation de la déviance expliquée ($\chi^2(5) = 8,70$) n'est pas significative au seuil de 0,05, tout comme l'accroissement du pseudo- R^2 est faible (de 0,0129 à 0,0153).

Dans le modèle 3, nous avons introduit les variables relatives au parcours scolaire. Le lien significatif entre l'abandon et l'indécision disparaît, indiquant que la persévérance des élèves indécis devient comparable à celle des autres. Ce résultat permet d'appuyer la deuxième hypothèse selon laquelle il s'agirait davantage des candidats ayant un parcours scolaire difficile et moins outillés pour réussir leur métier d'étudiant (Coulon, 1997). Pour les étudiants ayant obtenu une moyenne générale au secondaire relativement élevée, soit entre 81 et 90 %, on peut constater que la probabilité d'abandonner les études collégiales est de 39 % (0,61 - 1) inférieure, comparativement à ceux dont la moyenne était de moins de 70 %. Il en va ainsi pour le temps d'étude : les élèves qui consacrent un nombre plus élevé d'heures consacrées aux devoirs au secondaire sont moins susceptibles d'abandonner les études collégiales. La variation de la déviance expliquée par rapport au modèle 1 ($\chi^2(7) = 95,32 - 27,32 = 68,00$) s'avère significative au seuil de 0,000, tandis que le pseudo- R^2 augmente de 0,0129 à 0,0532.

Dans le modèle 4, nous avons tenu compte de toutes les variables témoins incluses, en plus de tenir compte du genre. La probabilité des femmes d'abandonner les études collégiales est inférieure à celle des hommes de 38 %. Les résultats sont similaires à ceux du modèle 3. Globalement, l'analyse révèle que l'influence de l'indécision scolaire aux études collégiales varie en fonction des résultats scolaires au secondaire et du niveau d'engagement envers les études (temps accordé aux devoirs à domicile).

Tableau 3

INFLUENCE DE L'INDÉCISION SCOLAIRE SUR L'ABANDON AU COLLÉGIAL : RÉGRESSION LOGISTIQUE BINAIRE

<i>Variabiles indépendantes</i>	Modèle 1 RC	Modèle 2 RC	Modèle 3 RC	Modèle 4 RC
Niveau d'aspiration scolaire de l'élève				
Secondaire	1,31	1,28	0,93	0,98
Collégial	1,87***	1,81***	1,22	1,17
Universitaire (référence)	1,00	1,00	1,00	1,00
Indécis	1,72**	1,67*	0,99	0,99
Indice de statut socioéconomique des parents	-	1,00	-	0,99
Aspiration scolaire des parents				
Secondaire	-	1,02	-	1,40
Collégial	-	1,14	-	0,99
Universitaire (référence)	-	1,00	-	1,00
Ne sait pas	-	1,16	-	0,88
Niveau de scolarité des parents				
Postsecondaire (référence)	-	1,00	-	1,00
Secondaire ou moins	-	0,79*	-	0,85
Moyenne générale au secondaire				
91-100 %	-	-	0,43	0,39***
81 -90 %	-	-	0,61***	0,60**
70 -80%	-	-	1,05	1,01
Moins 70 % (référence)	-	-	1,00	1,00
Temps accordé aux devoirs par semaine				
3h ou moins (référence)	-	-	1,00	1,00
4 – 8h	-	-	0,59***	0,60**
8h ou plus	-	-	0,31***	0,35***
Score PISA en lecture	-	-	1,02	1,00
Âge à l'entrée aux études collégiales	-	-	1,00	1,00
Genre (féminin)	-	-	-	0,62***
Pseudo-R ²	0,0129	0,0153	0,0532	0,0627
χ^2 Wald	27,32***	36,32***	95,32***	126,23***
Degrés de liberté	3	8	10	16
N	4 182	3 745	3 745	3 745

* : p < 0.05; ** : p < 0.01; *** : p < 0.001.

Source : enquête EJET.

3.2. Les études universitaires

Nous avons adopté la même démarche que précédemment pour estimer l'influence de l'indécision sur l'abandon à l'université (tableau 4). Les résultats obtenus au modèle 1 – incluant seulement la variable indépendante – révèlent une influence significative et positive de l'indécision sur l'abandon des études à l'université. Les élèves indécis sont six fois plus susceptibles d'interrompre les études universitaires que ceux qui aspirent aux études universitaires et douze fois plus que ceux qui aspirent aux études collégiales. Leur persévérance est cependant comparable à celle de ceux qui aspirent aux études secondaires. La déviance expliquée par le modèle (χ^2 (3) = 226,82) est nettement plus élevée qu'aux études collégiales (χ^2 (3) = 27,62). De même, le pseudo-R² (0,3017) est six fois plus élevé.

Tableau 4

INFLUENCE DE L'INDÉCISION SCOLAIRE SUR L'ABANDON À L'UNIVERSITÉ : RÉGRESSION LOGISTIQUE BINAIRE

<i>Variables indépendantes</i>	Modèle 1 RC	Modèle 2 RC	Modèle 3 RC	Modèle 4 RC
Niveau d'aspiration scolaire de l'élève				
Secondaire	0,99	0,82	1,20	1,12
Collégial	0,56**	0,42***	0,71	0,60*
Universitaire (référence)	1,00	1,00	1,00	1,00
Indécis	6,83***	6,57***	2,82***	3,17***
Indice de statut socioéconomique des parents	-	0,98*	-	0,98
Aspiration scolaire des parents				
Secondaire	-	1,39	-	0,94
Collégial	-	8,96***	-	4,13***
Universitaire (référence)	-	1,00	-	1,00
Ne sait pas	-	4,01***	-	2,21**
Niveau de scolarité des parents				
Postsecondaire (référence)	-	1,00	-	1,00
Secondaire ou moins		0,72*	-	0,83
Moyenne générale au secondaire				
91-100 %	-	-	0,18***	0,23***
81 -90 %	-	-	0,32***	0,39***
71 – 80%	-	-	1,84*	1,56***
Moins 70 % (référence)	-	-	1,00	1,00
Temps accordé aux devoirs par semaine				
3h ou moins (référence)	-	-	1,00	1,00
4 – 8h	-	-	0,99	0,88
8h ou plus	-	-	0,62*	0,70
Score PISA en lecture			0,69***	0,72***
Âge à l'entrée aux études universitaires	-	-	2,05***	1,77***
Genre (féminin)	-	-	-	0,87
Pseudo-R ²	0,0771	0,1947	0,2639	0,3017
χ^2 Wald	226,82***	461,96***	611,75***	732,95***
Degré de liberté	3	8	10	16
N	6 391	6 391	5 987	5 987

* : $p < 0.05$; ** : $p < 0.01$; *** : $p < 0.001$

Source : enquête EJET.

Dans le modèle 2, nous avons tenu compte des variables relatives à l'origine sociale : le statut socioéconomique des parents, leurs aspirations scolaires pour leur enfant et leur niveau de scolarité. Les résultats montrent que, contrairement aux études collégiales, ces variables ont une influence significative sur la persévérance. Le test du rapport de vraisemblance montre que la variation de la déviance ($\chi^2(5) = 235,14$) est significative au seuil de 0,000. De même, le pseudo-R² augmente de 0,0771 à 0,1947, soit une augmentation de plus de 50 %. Toutefois, malgré que leur influence soit significative, celle de l'indécision scolaire et de l'indécision en particulier demeure relativement constante, ce qui témoigne que les deux groupes de variables agissent indépendamment.

Le modèle 3 révèle, par contre, que la prise en compte des variables relatives au parcours scolaire au secondaire réduit fortement l'effet de l'indécision qui reste cependant significatif. Cela appuie encore une fois l'hypothèse que l'influence de l'indécision sur l'abandon varie en fonction de ces mêmes variables, particulièrement les résultats scolaires et les compétences en lecture. L'effet positif de l'indécision sur l'abandon a tendance à diminuer chez les élèves ayant des compétences scolaires élevées et vice versa.

Dans le modèle 4, nous avons introduit les variables témoins des modèles précédents plus le genre. Par rapport au modèle 3, l'influence de l'indécision sur l'abandon augmente légèrement, faisant penser ainsi à l'influence de la relation significative entre le genre et l'indécision.

Dans un troisième temps, nous avons tenté d'identifier les caractéristiques des élèves indécis à partir des variables étudiées dans les analyses précédentes². En ce qui a trait à leur parcours scolaire, les élèves indécis ont des performances scolaires et un niveau d'engagement aux études secondaires comparable à ceux de leurs pairs qui aspirent seulement à un diplôme d'études secondaires ou postsecondaires, mais inférieurs par rapport à ceux qui aspirent aux études universitaires. En ce qui concerne l'origine sociale, leur portrait soulève plutôt un certain contraste. La majorité de ces étudiants vient des familles de statut socioéconomique supérieur (46 %) et peu des familles de statut socioéconomique inférieur (17 %), alors qu'environ 60 % ont des parents qui manifestent des aspirations universitaires pour leurs enfants. Ce résultat corrobore les conclusions des études de Forner (2000, 2007) qui avait montré que l'indécision est plus forte chez les étudiants d'origine sociale supérieure.

4. Discussion et conclusion

L'objectif de cette étude était d'examiner dans quelle mesure l'indécision, ou au contraire, les aspirations scolaires bien définies influencent l'abandon des études supérieures. Les résultats obtenus à partir des données empiriques montrent que les élèves indécis sont plus susceptibles que les autres d'interrompre les études avant l'obtention du diplôme. Toutefois, la situation varie entre les études collégiales et universitaires. Premièrement, la probabilité d'interruption des élèves indécis est nettement plus élevée à l'université qu'au collège. Deuxièmement, lorsqu'on tient compte des résultats scolaires et du niveau d'engagement aux études, l'influence de l'indécision et du niveau d'aspiration scolaire en général sur la persévérance au collège disparaît, alors qu'elle demeure significative à l'université.

Ces résultats conduisent à soutenir l'hypothèse qu'aux études collégiales, la probabilité accrue des élèves indécis tient à une insuffisance du bagage scolaire et à une faible préparation au métier d'étudiant, pour reprendre l'expression de Coulon (1997). L'exercice de ce métier requiert non seulement un bagage de connaissances, mais encore des habiletés de travail pour s'adapter à ces exigences.

La logique est différente à l'université. Comme souligné précédemment, l'influence de l'indécision sur l'abandon diminue lorsqu'on tient compte des variables relatives à l'expérience scolaire, mais demeure significative. En d'autres termes, il existe un effet résiduel typiquement associé à l'indécision qui ne s'explique ni par le bagage scolaire, ni par le capital culturel ou économique des parents, mais qui peut s'interpréter comme l'effet du comportement de l'étudiant. En se basant sur la théorie du choix rationnel de Boudon (1973), on pourrait interpréter cet effet résiduel comme le résultat des difficultés connues par les étudiants indécis à s'adapter à leur nouveau métier. Les études universitaires font appel à une mobilisation de stratégies complexes, à la gestion de plusieurs contraintes et à un investissement aux études plus élevé que les études secondaires et collégiales. Or comme le souligne Boudon, les individus font continuellement des choix dans leur cursus scolaire. À chaque nouvelle étape, la persévérance aux études est fonction de la volonté de maximiser l'« utilité » sociale de l'instruction, qui elle-même est toujours fonction du rapport coût-bénéfice escompté d'un niveau de scolarité (Cuin, 2001).

Bibliographie

Agresti A. (1996), *An Introduction to Categorical Data Analysis*. New York, John Wiley & Sons Inc.

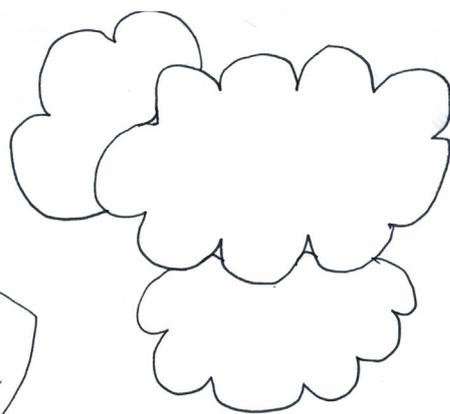
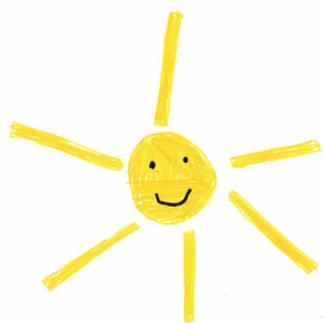
Allison P. D. (2003), *Logistic Regression. Using the SAS System. Theory and Application*. Cary, NC, SAS Institute Inc.

American College Test (ACT) (2009), *The Path to Career Success: High School Achievement, Certainty of Career Choice, and College Readiness Make a Difference*, 2, 8 p.

Chickering, A.W., & Reisser L. (1993), *Education and Identity*, San Francisco, Jossey-Bass.

² Pour des raisons d'espace limité, ces résultats ne sont pas présentés dans le texte, mais peuvent être fournis sur demande.

- Coulon A. (1997), *Le métier d'étudiant*, Paris, Presses universitaires de France.
- Cuin C.-H. (2000), « Les travaux de Raymond Boudon », in R. Boudon, C.-H. Cuin, A. Massot, *Axiomatique de l'inégalité des chances*, Québec, Les presses de l'Université Laval, p. 111-156.
- Forner Y. (2000), « Indécision et adaptation à l'université », *L'orientation scolaire et professionnelle*, 29 (3), p. 499-517.
- Forner, Y. (2007), « L'indécision de carrière des adolescents », *Le Travail Humain* 70(3), p. 213-214.
- Gottfredson L. (1996), « A theory of circumscription and compromise », in D. Brown et L. Brooks (Eds.), *Career choice and development: Applying contemporary theories to practice* (3rd ed., p. 179-232). San Francisco, Jossey-Bass.
- Graunke S. S., Woosley S. A. (2005), « An exploration of the factors that affect academic success of college sophomores », *College Student Journal*, 39(2), p. 367-377.
- Helwig A. (2003), « The measurement of Holland types in a 10-year longitudinal study of a sample of students », *Journal of Employment Counseling*, 40(1), p. 24-32.
- Helwig A. (2008), « From Childhood to Adulthood: A 15-Year Longitudinal Career Development Study », *Career Development Quarterly*, 57(1), 38-50.
- Lent R. W., Brown S. D. & Hackett G. (1994), « Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance », *Journal of Vocational Behavior*, 45, p. 79-122.
- Lent R. W., Brown S. D. & Hackett G. (2000), « Contextual supports and barriers to career choice: a social cognitive analysis », *Journal of Counseling Psychology*, 47, p. 36-49.
- Marcoux-Moisan M. et al. (2010), *L'évolution des aspirations scolaires. Note 5: Transitions*, Montréal, Université du Québec à Montréal, 71 p.
http://www.cirst.uqam.ca/Portals/0/docs/projet_transitions/TransitionsNote12_Final.pdf
- Neuville S. & Frenay M. (2012), « La persévérance des étudiants de 1^{er} baccalauréat à la lumière du modèle *expectancy-value* », in M. Romainville et C. Michaut (Éd.). *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur*, Bruxelles, De Boeck, p. 157-175.
- Rindfuss R., Cooksey & E., Sutterlin R. (1999), « Young Adult Occupational Achievement: Early Expectations Versus Behavioral Reality », *Work and Occupations*, 26(2), p. 220-263.
- Rose H. A. & Elton C. F. (1971), « Attrition and the vocationally undecided student », *Journal of Vocational Behavior*, 1, p. 99-103.
- Taylor K. M. (1982), « An investigation of vocational indecision in college students: Correlates and moderators », *Journal of Vocational Behavior*, 21 (3), p. 318-329.
- Trusty J. & Colvin Harris M., (1999), « Lost Talent: Predictors of the Stability of Educational Expectations Across Adolescence », *Journal of Adolescent Research*, 14(3), p. 359-382.



j'ai réussi à
faire pousser
mes fleurs



Les déroulements de carrières féminines dans des métiers techniques : entre déterminants et sentiments de réussite

Alexandra d'Agostino, Dominique Epiphane, Irène Jonas, Fred Séchaud, Emmanuel Sulzer*

Classiquement, les progressions de carrière sont considérées sous le prisme de l'évolution verticale ou de l'amélioration de revenu ou de statut. Nous proposons ici d'enrichir ces dimensions « objectives » de la carrière professionnelle par la prise en compte de dimensions « subjectives », à partir de la perception et de l'interprétation des salarié-e-s sur leur propre parcours de vie¹. Les regards posés sur les déroulements de carrière, saisis au travers des récits biographiques, témoignent en réalité d'une interaction de déterminants multiples renvoyant tour à tour à l'environnement, au contexte et à l'organisation du travail mais aussi et surtout à l'individu, sa capacité à être « acteur » – et en l'occurrence « actrice » – de sa carrière. Lorsque les caractéristiques contextuelles du travail sont empreintes d'incertitudes et d'instabilités, la suprématie du « changement » dans les déroulements de carrière y est manifeste. Le corollaire de cette suprématie est la nécessaire « adaptabilité » des salarié-e-s et leur capacité à « saisir » les occasions opportunes. Tout se présente comme si réussir professionnellement était une affaire personnelle de « volonté », de « motivation » et de « capacité à s'adapter ».

Cette focalisation sur des aptitudes personnelles « être » ou « ne pas être » et qui seraient déconnectées de l'organisation conduit *in fine* à une modélisation binaire des choix et des comportements des femmes au travail. Leur réussite ne serait alors lue qu'à partir de l'alternative entre « être mère/épouse » ou « être carriériste ». Au final, notre analyse montre que les processus d'assignation de rôles sexués sur les carrières construisent des plafonds et des barrières à la mobilité professionnelle. La reconnaissance de ce lien étroit comme facteur de déroulements invite à repenser la place du travail dans le mode de vie des femmes, et permet ainsi de sortir de la vision binaire entre « mère » ou « carriériste ».

1. Des choix sous contraintes multiples aux renoncements

L'expression des salarié-e-s que nous avons rencontré-e-s témoigne d'une diversité de parcours qui a pour dénominateur commun le poids des mobilités dans les déroulements de carrière. Les trajectoires individuelles sont ainsi marquées par la « culture » du changement, qu'il s'agisse de changements de fonctions, de métiers, de filières, de bassins d'emploi, de services... Le développement de ces nouvelles « carrières »² fait partie intégrante des organisations soumises à des restructurations. Les mobilités y sont alors encouragées, le marché interne de l'emploi mis en visibilité, afin de « fluidifier » le parcours des individus :

« Des fois, des services qui ferment ou quoi, ça permet, plutôt que de licencier les gens... On les réorganise. Donc c'est un plus quand même qu'on a. » (homme, planificateur).

Il est par conséquent difficile d'opposer pour les hommes comme pour les femmes des parcours « linéaires » à d'autres qui seraient « sinueux ». De même, le changement touche l'ensemble des professions, des technicien-ne-s aux managers-ses, qui ont globalement tous connu au moins un épisode de mobilité, et même dans de nombreux cas plusieurs.

Face à cette suprématie du changement, les déroulements de carrière ne procèdent pas des mêmes logiques de choix, et l'origine du changement est un aspect déterminant dans les parcours. Les mobilités peuvent être recherchées ou subies.

* agostino@cereq.fr, epiphane@cereq.fr, irene.jonas@free.fr, sechaud@cereq.fr, sulzer@cereq.fr.

¹ Cette communication s'appuie sur les résultats d'une étude qualitative réalisée en France en 2012 au sein d'une grande entreprise de technologie. Près d'une centaine d'entretiens ont été réalisés auprès de femmes et d'hommes, exerçant un métier technique.

² « Prométhéennes », « sans frontières » cf. Mirvis et Hall (1994), Cadin et al. (1999).

Lorsqu'elles sont recherchées, ce qui prédomine est l'intérêt pour le « métier technique » lui-même. Dans le cas des métiers d'encadrement, l'attrait pour la fonction est souvent couplé à une stratégie de progression professionnelle, voire complètement déterminée par cette unique perspective. Les mobilités professionnelles peuvent également s'inscrire dans une dynamique de « fuite » de certaines fonctions, comme celle du secteur commercial dans lequel les conditions de travail sont perçues comme de plus en plus éprouvantes – horaires décalées, pression du « chiffre ». Il s'agit alors pour elles de retrouver le « sens » du travail en équipe et d'un collectif de travail mis à mal par un système de primes variables.

Quant aux mobilités subies, elles prennent pour les femmes une dimension toute particulière du fait de la multiplicité des contraintes auxquelles elles doivent souvent faire face. En effet, outre les contraintes imposées par les évolutions de l'organisation du travail (fermeture ou délocalisation d'un service par exemple et clause de mobilité géographique dans les contrats) ou par les règles, implicites ou non, en matière d'évolution professionnelle (« pour progresser il faut bouger »), les femmes doivent également et avec plus d'acuité « faire avec » les contraintes inhérentes à leur situation dans la sphère « hors travail ». Le rôle de conjointe et celui de mère sont déterminants. La marge de manœuvre qui leur reste est de parvenir à composer avec la diversité des contraintes, et positionner la place du travail dans leur « mode » de vie. Cette multiplicité des contraintes s'avère être difficile à gérer, voire douloureuse lorsque les sujétions liées au « travail » sont extrêmement fortes.

La synchronisation du lieu de vie et du lieu de travail se fait rarement sans renoncement pour les femmes dans le cas où l'un des deux doit bouger, dans la mesure où c'est le lieu de vie qui va souvent primer pour elles. Pour la plupart d'entre elles, conserver son métier n'est alors plus prioritaire, la stabilité sur tous les « fronts » étant impossible. Pour Aline, ingénieure, dont le mari est muté en province, quitter la région parisienne s'est révélé un véritable parcours du combattant :

« Pour venir sur ce bassin, c'était compliqué. C'était l'époque où on devait rester sur son bassin d'emploi, on devait rester en Île-de-France. C'est une période difficile [...] ils bloquaient. C'était : "Débrouillez-vous", et les ressources humaines disaient : "Si vous voulez changer de bassin d'emploi, il faut quitter l'entreprise, il faut démissionner" ».

Il en va de même lorsque le service ou le « métier » se délocalise. Leur impossibilité à suivre géographiquement leur impose de renoncer non sans douleur à leur son métier :

« Je suis passée responsable de com. externe pendant quelques années. Mais mon métier est parti à [l'autre bout de la France] et je n'ai pas suivi pour des raisons personnelles, puisque mes enfants n'ont pas voulu déménager, parce que j'ai perdu mon conjoint. Donc j'ai laissé partir mon métier que j'aimais beaucoup » (femme, planificatrice).

Pour certaines, elles en sont réduites à vivre leur carrière par procuration, la progression de leur conjoint devenant leur propre progression. Leurs renoncements professionnels doivent être « gratifiants » d'une manière ou d'une autre :

« Même à titre de femme ça s'est présenté comme ça, la question ne s'est pas posée qui allait le faire ou pas... Avec le recul c'est exactement ça. Et sa réussite c'est la mienne. C'est pour ça je n'ai pas de regrets particuliers, je n'ai pas été une femme soumise, ça a été vraiment une décision de couple... » (femme, planificatrice).

Pour autant, en regard de toute cette « instabilité » davantage vécue par les femmes, l'impression qui domine également auprès des personnes enquêtées est que l'accès à des niveaux supérieurs serait facilité par une « continuité » ou une « stabilité » dans le changement, afin de développer, valoriser ses compétences mais aussi les rendre visibles.

2. Classements et carrières salariales : preuves, épreuves et égalité de traitement

2.1. En faire deux fois plus pour faire ses preuves

Nombreux/ses sont ceux et celles qui expriment combien l'arrivée dans un métier technique et/ou le passage à un niveau supérieur est vécu comme difficile : il faut faire « ses preuves », se « battre » et « réclamer », voire « arracher » sa promotion.

L'épreuve est encore plus lourde pour les femmes qui ont la sensation de devoir en faire « deux fois plus pour faire leur preuve ». Déjà pour se faire accepter et intégrer dans les métiers techniques où les hommes, pionniers, dominent en nombre :

« De toute façon, les femmes il faut toujours qu'on fasse deux fois plus de travail, deux fois plus d'efforts que les hommes pour être admise, pour leur montrer que... » (femme, technicienne).

Mais aussi, tout au long de leur parcours pour faire reconnaître leurs compétences. Il s'agit de faire ses preuves, encore et toujours ses preuves, car les responsables « changent » régulièrement, et parce que de surcroît une évolution professionnelle ne s'accompagne pas automatiquement d'une élévation de niveau de classification, et donc se fait à « iso-salaire » :

« Donc on a commencé, mon mari et moi, avec des salaires on va dire équivalents, je gagnais même un peu plus que lui au début ; et là maintenant c'est des écarts énormes. Alors on peut changer de poste, c'est pas pour autant qu'on est reconnu comme étant une évolution, vu comme une promotion, c'est plus : vous avez l'opportunité de changer de métier ou d'évoluer, mais ça se fait sans augmentation salariale. Quand j'ai pris en charge l'équipe, depuis le mois d'octobre, c'est un salaire constant, et sans prime... Mais bon, c'est en connaissance de cause : c'est vrai qu'ici, le changement de poste comme ça, c'est sans augmentation salariale, il faut faire ses preuves. Et ce qui est un peu paradoxal, parce qu'on se dit [que] si on vous laisse prendre un poste au-dessus, c'est que vous avez déjà fait vos preuves, mais... non. » (femme, ingénieure).

Parmi les critères à prendre en compte pour expliquer la persistance d'une difficulté accrue des femmes à accéder à des postes à responsabilité, on ne peut passer sous silence les normes « masculines » qui prévalent encore dans ces fonctions. En effet, confrontées à la dominance des codes et modèles managériaux calqués sur des normes dites « masculines »³ : investissement professionnel « sans limite », mobilités et disponibilité, stéréotypes de comportements imprégnés de compétition voire agressivité, les femmes doivent aussi savoir se valoriser, se rendre « visibles sur des projets stratégiques » et savoir développer un réseau relationnel.

2.2. Critères d'évaluation : opacité et égalité de traitement

L'hétérogénéité des pratiques pose nécessairement la question de l'égalité des traitements. Cette problématique a été abondamment abordée par les personnes interrogées, à partir de la question des classements et des salaires avec, au centre du questionnement, la place réelle du critère du « mérite ». « Mérite » et « valeur » face au genre tout d'abord. Trois types de discours ressortent chez les femmes quant à la place du genre dans l'origine de l'inégalité salariale ou de statut.

Un premier type de discours dénie l'existence d'inégalités de carrière ou de salaire. Certaines femmes partagent ce point de vue, notamment chez les plus jeunes, ou toutes celles qui se vivent très éloignées de ce type de préoccupations ou qui préfèrent l'être. C'est le cas de cette jeune femme de 23 ans :

« Après c'est un état d'esprit. Je me dis si j'avais un discours où je me disais, si on cherche les différences on les trouve. Je n'ai pas cherché à voir s'il y avait des différences de traitement entre moi qui suis une fille et puis par exemple des autres membres de l'équipe qui sont des garçons. Si on a, entre guillemets, un complexe là-dessus peut-être qu'on va s'attacher à des détails, peut-être qu'on va revoir des choses. »

³ Voir en particulier Laufer (2004).

Ou encore cette technicienne de 55 ans, qui se dit « pas ambitieuse », a passé sa carrière à temps partiel, à suivre son mari, mais qui pense qu'elle aurait eu une carrière identique si elle avait été un homme. Elle ne s'est jamais posé la question de savoir si les femmes dans son entreprise avaient des carrières plus lentes ou des salaires plus faibles.

Le deuxième et le troisième type de discours confirment et déplorent la présence d'inégalités selon le genre, mais divergent quant aux ressorts des inégalités entre hommes et femmes. Pour les unes, si les inégalités existent, elles sont le produit d'un déroulement de carrière freinée pour les femmes, une sorte de « donnée inévitable » compte tenu de la vie de famille. Suivre le conjoint, rester sur le bassin d'emploi, éviter de longs trajets, prendre des congés maternité et/ou se mettre à temps partiel, sont autant d'empêchements et de renoncements « choisis » ou non choisis pour préserver leur famille, qui ont induit des interruptions, ou une présence plus limitée perçue comme un manque de disponibilité ou d'investissement. Le sexe « neutralisé » interviendrait alors « uniquement » de manière « indirecte » du fait des rôles sociaux spécifiques aux femmes, de leur position dans la sphère du hors travail, et de l'importance relative de cette dernière comparativement à la sphère du travail.

À l'inverse, pour les autres, c'est l'identité sexuée, qui est cause d'un traitement inégal entre hommes et femmes, et il s'agit clairement pour elles d'une discrimination à l'encontre des femmes :

« Ils ont pris quelqu'un d'autre qu'ils m'avaient dit avec plus d'expérience. J'avais posé la question : "Est-ce que c'est parce que la personne avait fait du management ?", et on m'avait dit : "Non, non, non, mais elle a plus d'expérience". Et en fait, après, j'ai eu le nom de la personne, c'est quelqu'un avec qui j'avais travaillé, et j'étais là : "Mais j'ai beaucoup plus de compétences que cette personne-là ! Non, je suis désolée, en termes de compétences, là, c'est moi". Et mon accompagnatrice RH m'avait dit : "Mais ne cherche pas la différence entre lui et toi : tu es une femme". Elle m'avait dit : "Je ne vois pas d'autre chose" » (femme, ingénieure).

L'idée avancée est que les responsabilités hiérarchiques sont de manière dominante entre les mains des hommes. C'est donc la primauté à « l'entre soi » ou à la politique du « clone » qui guideraient les prises de décisions :

« J'ai toujours été la deuxième ou la troisième, et le premier pour la promotion ou pour un poste intéressant, ça a toujours été un homme. Et j'ai toujours eu pratiquement que des managers hommes. J'ai toujours été la deuxième ou la troisième, et je n'ai jamais eu la chance, depuis que je suis [ici], je n'ai jamais été sous la bonne étoile, comme je dis » (femme, manageuse).

Par ailleurs, plus globalement, c'est la question des critères de classement salarial et de promotion qui est posée. De nombreux travaux s'orientent ainsi désormais vers cette question du salaire égal pour un travail de valeur égale (Becker, Lemièrre, Silvera, 2013) et posent la question de l'inégale classification des métiers à dominance féminine comparativement aux métiers historiquement à dominance masculine.

Le fonctionnement de la progression est souvent jugé « injuste » par de nombreux-ses salarié-e-s, du fait fondamentalement de l'opacité des critères d'évaluation et donc de promotion. Cet aspect traverse tous les métiers. La promotion peut alors devenir un « sujet tabou » :

« Au niveau de l'entreprise, on ne met pas en avant le fait que les gens puissent justement monter en classification. C'est vraiment un sujet tabou. Sans être carriériste ou ambitieuse, j'aurais quand même aimé savoir comment on peut monter dans la grille, de façon plus officielle, ou plus transparente. Oui plus transparente » (femme, ingénieure).

Les réactions des hommes comme des femmes sont vives. Pour autant, elles n'ont pas la même « couleur ». Les réactions des hommes s'inscrivent autour d'un rejet sur l'organisation, sur le système de cooptation, « être dans les petits papiers ». Parfois ils le vivent comme un « divorce », et n'hésitent pas à envisager de quitter leur unité ou service, quitte à changer de métier, voire revenir sur un domaine qu'ils avaient fui. Les femmes, quant à elles, ont des réactions d'intériorisation de ces injustices et se sentent responsables voir coupables de ce qui leur arrive. C'est leur attitude ou leur personnalité qui serait en jeu (Epiphane, Jonas, Mora, 2011) et non l'organisation. Elles n'ont pas été « assez agressives », assez

« masculines », n'ont pas « assez pleuré », pas assez « féminines ». Bref, elles n'ont pas su avoir la bonne « attitude » et n'ont pas su se valoriser :

« Je pense que justement mon défaut, c'est peut-être de ne pas assez croire en moi et de ne pas assez argumenter en entretien, ne pas me mettre assez en valeur, parce que ce n'est pas trop dans ma nature. Donc, indirectement c'est de ma faute... » (femme, planificateur).

Quoiqu'il en soit, l'inintelligibilité des critères renforce la perception de la plupart des salarié-e-s d'une forte distance entre l'équipe dirigeante, l'encadrement intermédiaire et les agents qu'ils doivent évaluer :

« Le fossé entre la direction, les cadres dirigeants, les machins et les agents s'est énormément creusé... Le problème c'est qu'ils sont à 10 000 mètres ! Et à 10 000 mètres, même s'il y a un ouragan, la mer, ils la voient lisse.... C'est ça le problème. Ils ne sont pas proches des gens, ils se sont éloignés » (homme, planificateur).

2.3. Critères et dispositifs

Cette « défaillance » dans la traduction des critères de progression percute les principes d'égalité professionnelle. Il conduit à plusieurs effets pervers, au premier rang desquels ceux qui peuvent être induits par les dispositifs mis en place en matière d'égalité professionnelle et les actions correctives d'inégalité. Ainsi, le rattrapage salarial est tantôt ignoré, rarement contesté sur le fond, tantôt jugé insuffisant par certaines femmes en regard du gap supposé.

Mais le plus vertement critiqué est indéniablement la mise en pratique des cibles de taux de promotion des femmes-hommes, assimilées à des « quotas » sur le terrain. Pour les hommes, elles sont assimilées à une concurrence supplémentaire voire déloyale :

« C'est pour ça que ça énerve. C'est vrai qu'un jour un collègue nous a dit : "De toute façon, vous nous prenez tous les postes intéressants". De plus en plus ! C'est vrai qu'on voit de plus en plus de femmes sur des postes intéressants, en tout cas dans notre entreprise, mais pourquoi pas ? Pourquoi pas... Donc.. Je ne dis pas qu'une femme est meilleure qu'un homme, mais elle a droit au même parcours qu'un homme. C'est pas parce qu'elle a des enfants et qu'elle a... Un homme aussi a des enfants, donc voilà... alors c'est vrai que bon... après, ça dépend de la personne, mais bon... » (femme, manageuse).

Pour les femmes, ces actions peuvent conduire à une « délégitimation » de leurs compétences par le soupçon sur le bienfondé de leur promotion. Le souci, bien réel, de réduire les inégalités hommes/femmes dans l'entreprise peut ainsi se retourner paradoxalement contre celles que l'on cherche à protéger de pratiques discriminatoires :

« Moi j'ai vécu un truc là avec ma promo justement. On était tous autour de la table, mon chef a dit voilà, cette fois-ci il y a trois personnes qui se présentent, qu'il présente. Il y avait deux gars et il y avait moi. Et il a dit, un truc peut-être qu'il n'aurait pas dû dire [...] "C'est histoire de l'égalité hommes/femmes et sur lequel il faut faire des efforts au niveau des promus femmes". Il a dit justement c'est vrai qu'on nous a demandé à ce que les femmes soient mises en avant parce que jusqu'à maintenant ce n'était pas le cas. Et comme dans cette promo il y a une fille, c'est elle qui aura le poste [...] Moi ça m'a sur le coup énormément blessée [...] Et ça a jeté un froid, moi je sais que pendant je ne sais plus combien de temps mais bien six mois, le matin je ne faisais la bise à personne. J'ai dit moi j'en ai ras-le-bol de ce comportement. On aurait dit que c'était un homme tout passait bien, c'est moi ça ne passe pas. "Non, ce n'est pas parce que c'est toi c'est parce qu'on n'est pas d'accord. On veut que les gens ils aient une reconnaissance sur la base de leurs compétences et pas sur..." [...] On a du mal à faire admettre qu'on a effectivement des compétences et qu'on demande de les faire reconnaître » (femme, chargée d'affaires).

3. Être « actrice » de sa carrière et la réussir

Être « acteur » ou « actrice » de sa carrière dans une organisation dominée par les changements, implique la nécessaire adaptabilité des salarié-e-s et leur capacité à « saisir » les occasions opportunes. Bref, tout serait une affaire personnelle « de volonté » et « de motivation », de « capacité à s'adapter ». Ainsi, les femmes plus que les hommes expliquent leur trajectoire et leur évolution professionnelle sous le prisme premier de leurs aptitudes personnelles et de leur « savoir-être ».

3.1. Être « actrice » de sa carrière dans un univers technique : une affaire de personnalité ?

Il s'agit de s'adapter à un univers professionnel mouvant et de le concilier avec son rôle dans la sphère personnelle et familiale. Nous l'avons vu, elles doivent ainsi en faire deux fois plus pour faire leurs preuves :

« Pour moi ça a été un peu particulier et je pense qu'au fil des années c'est mon adaptation qui a fait que j'ai évolué. [...] Disons que le pénalisant de la carrière est que j'ai suivi mon mari. Et pénalisant le terme pour moi est quand même très fort. Mais disons que ce que j'arrive à avoir maintenant je pense que réellement j'aurais pu l'atteindre bien avant dans la mesure où chaque fois que j'ai pris un poste de par ces différentes mobilités j'ai toujours dû repartir presque à zéro et reprouver que j'étais capable » (femme, planificateur).

La fréquence du changement peut néanmoins trouver un sens dans un déroulement de carrière comme autant d'opportunités permettant de développer des compétences spécifiques ou de les valoriser dans des postes de travail différents. « Compétences » ou « qualités personnelles » ? La frontière est parfois mince pour de nombreuses femmes qui revendiquent leur différence de par leurs aptitudes particulières « relationnelles » et « d'écoute » :

« Le tout c'est de s'adapter. Le relationnel est toujours le même qu'on peut retrouver dans une mobilité, le côté relationnel, la réactivité, parler directement, la franchise, la subtilité, la finesse pour aborder des fois des techniciens qui ne veulent pas faire donc savoir comment leur parler de manière... je pense qu'une femme de par tous les métiers qu'ils soient techniques ou autres on a peut-être cette possibilité en plus de savoir-faire » (femme, planificatrice).

Leur rapport au temps, c'est également le temps contrôlé, maîtrisé, doublement contraint entre les nécessités de travail et les nécessités familiales. Les latitudes sont parfois très faibles, notamment dans le cas de non-partage du temps parental et domestique. Pour les jeunes mères, la conciliation vie privée/vie professionnelle implique fréquemment travail à temps partiel, horaires de travail non extensibles, cycles de travail adaptés. Si ces choix sont vécus comme « naturels », suivant une approche familialiste du rôle de la femme, elles reconnaissent cependant que c'est un frein à leur carrière tant ils sont encore stigmatisés par l'entreprise. Elles sont alors confrontées à un « conflit » de rôles. Telle fût l'expérience de cette ingénieure de 39 ans, soumise à une forte densité de travail, des temps de trajets domicile-travail longs, et deux enfants en bas âge. Épuisée, déprimée, amaigrie, elle a dû se mettre à temps partiel pour desserrer sa contrainte de temps, mais au prix de sa carrière :

« Et du coup, là-dessus, avec mon mari, très rapidement on s'est mis d'accord qu'on ne pouvait pas continuer comme ça, et qu'il y avait un changement à faire. Mon mari... C'est vrai que je prenais conscience qu'à ce moment-là passer à 80 %, c'est un frein à sa carrière. »

Elles doivent agir en conformité avec ce qui est attendu d'elles socialement, dans la sphère familiale et dans la sphère du travail, selon leur perception des codes et des normes collectives dominantes. Or, « disponibilité » et « investissement professionnel » sont les gages du « mérite », d'une implication et d'une motivation pour bon nombre de managers. Et cela se mesure bien souvent par du « présentisme », au détriment de ceux qui ne s'y conforment pas, à commencer par les femmes. Leur gestion du temps est alors souvent perçue sous le prisme de la disponibilité/manque de disponibilité, et constitue donc un obstacle à leur évolution.

Exercer dans un univers technique, c'est donc se plier deux fois plus à des codes masculins : à la fois aux normes managériales et aux normes du collectif, de la culture de l'entre soi. Pour se faire un chemin, se faire accepter et évoluer, il faut être combatif, compétitif, agressif, attitudes que les métaphores guerrières illustrent parfaitement : « se battre », « se défendre »... il s'agit d'agir et de réagir dans un « milieu hostile ».

C'est ce qu'a expérimenté cette femme qui souhaitait devenir manageuse :

« On m'a dit : "Mais, de toute façon t'es une femme ; comment veux-tu y arriver avec lui ?" Et puis moi j'aime bien, c'est des défis un moment. Moi je ne me laisserai jamais abattre, au contraire, ça me donne plus d'énergie pour combattre, et arriver à me surpasser. »

Ou encore, celle-ci, ingénieure :

« C'était en fin d'année justement, quand il y avait la pression, il fallait sortir le gilet pare-balles, parce que sinon on recevait des scuds : on se retrouve en comité de direction à devoir défendre son projet. Il faut se défendre, et il n'y a que des hommes ! On est debout, et il n'y a que des hommes directeurs en face, et il faut défendre son projet et son équipe ! »

Pour certaines, partir en guerre, c'est trouver des alliances. Véritable stratégie ou chance, les soutiens personnels mais surtout professionnels sont déterminants pour « gagner » et évoluer. La pièce maîtresse reste le manager, il s'oppose ou accorde la mobilité, la freine ou la facilite. Certaines choisissent leur poste selon le manager, et le style de management :

« Je suis arrivée sur ce poste aussi parce que j'ai choisi mon manager, justement quelqu'un qui était très orienté collectif, et qui faisait confiance à chacune des personnes » (femme, ingénieure).

Ainsi, la carrière au féminin c'est la volonté et la capacité d'adaptation plus ou moins freinées par le poids des normes masculines, soutenues ou valorisées. Mais c'est plus fondamentalement et spécifiquement pour les femmes interrogées une affaire d'affirmation de soi qu'elles pensent être une affaire de « nature ». La confiance en soi est un facteur déterminant... mais ce serait une caractéristique typiquement féminine d'en manquer.

Ce manque de confiance est là encore intériorisé, ramené à une aptitude intrinsèque, liée au caractère de la personne et non à la possibilité offerte (ou pas) par l'organisation de faire l'expérience de sa capacité. Or, le développement de la confiance en soi, le sentiment de sécurité se fait dans l'action, la capacité vient avec l'entraînement, et le sentiment de sécurité vient avec l'expérience. L'estime de soi, et son corolaire, l'affirmation de soi, est un des autres éléments avancés par les femmes dans leur analyse compréhensive des déroulements de carrières. Ce concept psychologique renvoie quant à lui à la reconnaissance de sa valeur, découle de la fidélité à « soi » (nos valeurs, nos choix, notre vécu, nos liens). Il dépend du rapport entre notre ambition et notre réussite, place au centre de son développement la « persévérance ». L'individu n'est là encore pas le seul responsable de son développement. Bien sûr, il dépend de l'histoire de vie, et il évolue au gré du sentiment de réussite que l'on a, mais dépend aussi de la reconnaissance de ses valeurs par l'organisation. Si les critères de reconnaissance ne sont pas clairs, et si l'on a la sensation de ne « pas être reconnu-e » à sa juste valeur, par ses collègues ou par sa hiérarchie, le sentiment de réussite peut s'en trouver réfréné.

Cette approche cognitive, la focalisation sur des aptitudes personnelles « être » ou « ne pas être » et qui seraient déconnectées de l'organisation conduit à une modélisation binaire des choix et des comportements des femmes au travail⁴. Leur réussite ne serait alors lue qu'à partir de l'alternative entre « être mère/épouse » *versus* « être carriériste ».

⁴ Il convient de rappeler que ces approches cognitives ont été initialement développées dans le cadre du développement informatique et de l'intelligence artificielle selon une modélisation binaire de la pensée humaine.

3.2 Les sentiments de réussite : les dynamiques « identitaires » en question

Toutefois, en regard d'une diversité de parcours, coexistent des conceptions multiples de la réussite qui ne se résument pas simplement à un positionnement « objectif » en termes de revenu ou de statut. Le sentiment de succès, ou *succès psychologique* (Hall, 1976 ; Super, 1957), fait intervenir notamment pour les femmes, d'autres dimensions telles la reconnaissance, l'épanouissement, ou l'équilibre de vie (Bastide, 2007). L'estime de soi, la satisfaction, la motivation sont favorisées par un environnement de travail accordant autonomie, soutiens, et objectifs « atteignables ».

La difficulté centrale alors est que pour les femmes qui exercent des métiers techniques, la reconnaissance est loin d'être toujours au rendez-vous, dans leur intégration ainsi que dans leur promotion. Elles ne se sentent pas toujours soutenues par les collègues ou la hiérarchie, notamment lorsqu'il s'agit de mobiliser des dispositifs d'aide à la conciliation vie professionnelle-vie familiale.

Il s'agirait de sortir d'une conception binaire de la femme active qui devrait privilégier soit la sphère du travail soit la sphère hors travail et de revisiter les représentations quant aux « aspirations » des femmes en cessant d'attribuer les écarts de progression professionnelle (entre hommes et femmes), à la seule dimension du hors travail (Brasseur, 2009). Aux femmes qui placent le travail au centre de leur mode de vie, et attendent donc une reconnaissance de leur performance *via* le statut (les « carriéristes »), d'autres s'engagent dans une prise de responsabilité multiple dans le travail et hors travail. L'antagonisme entre leurs différents rôles peut être levé si l'organisation du travail est adaptée, assouplie, que leur gestion du temps est adaptée et acceptée. Emploi et équilibre de vie vont ainsi de pair. Il s'agit parfois de bousculer les représentations, de s'affirmer :

« Même si elle, ma responsable, me dit : "Tu n'as pas à avoir de scrupules. C'est comme ça c'est tout", elle, je pense qu'elle n'en a pas, et ça la dérange pas. Après, elle ne va pas s'excuser, dire "Bah non la réunion que vous m'organisez le mercredi je ne suis pas là". Elle, elle dit : "Bah oui c'est vrai qu'il n'y a que le mercredi où on travaille ! Bah non, c'est un autre jour, sinon tant pis je ne serais pas là" » (femme, ingénieure).

Par ailleurs, les rôles se recomposent et sont évolutifs au gré de l'évolution des contraintes liées au travail ou à la sphère du hors travail. Il s'agit ainsi de les alléger afin d'éviter les conflits de « rôles ». Une « mère de famille » dont la réussite passe par l'harmonie interne, peut devenir au fil de son évolution professionnelle et des modifications de ses contraintes une « carriériste »...

La dynamique de mixité des équipes dirigeantes va-t-elle faire bouger les rapports de force, faire évoluer les codes et les cultures ? Pour que les femmes ne soient « plus obligées d'être déguisées en homme »... mais encore faut-il que cette mixité s'accompagne d'un renouvellement des règles managériales, afin qu'elles s'assouplissent :

« Effectivement, on disait : "Si les femmes veulent des postes, il faut qu'elles bougent comme les hommes". Très bien, mais qu'elles soient des hommes, en gros, qu'elles soient des hommes. Maintenant, l'entreprise entend que le partage des tâches n'est pas forcément réalisé dans les ménages et que voilà... Et c'est bien que l'entreprise s'ouvre à ça... Donc, soit on a des femmes déguisées en hommes, en fait : sans enfant à charge... Soit effectivement, on accepte... d'entendre, d'entendre ce que je vous dis. Et d'assouplir un peu les règles. Voilà ! » (femme, manageuse).

Conclusion : les stéréotypes comme facteurs d'inégalités auto-entretenu

Dans l'univers du travail, l'incorporation de stéréotypes de genre par les hommes comme par les femmes se manifeste selon deux registres d'évidence : évidence des aptitudes « naturellement » différentes selon le sexe d'une part ; évidence de l'inégalité des rôles domestiques (ou plus largement extra-professionnels) d'autre part. Tant le technicien que le manager demeurent ainsi d'emblématiques figures masculines, deux fonctions sociales que les femmes sont *a priori* moins légitimées à exercer et dans lesquelles elles devront plus qu'ailleurs « faire leurs preuves ». Il est dès lors bien tentant de faire siennes les armes que semblent mettre entre les mains des femmes leurs qualités supposées « naturelles », ou de renoncer pour un temps à un rôle social de mère que le monde de l'entreprise continue de percevoir comme illégitime, ou à tout le moins extérieur à ses fonctionnements et relevant de la sphère privée.

Nul besoin donc de postuler quelque complot ou machiavélisme masculin qui rejeterait les femmes loin de postes ou de fonction réservés aux hommes ; il suffit de laisser agir les stéréotypes incorporés par beaucoup d'hommes mais aussi par nombre de femmes. La domination masculine est, peut-être plus particulièrement dans le contexte d'une entreprise technologique, une forme aboutie de domination qui amène les dominés à penser – et à se penser – à travers les catégories de pensée des dominants (Bourdieu, 1998).

Bibliographie

Angeloff T., Laufer J. (2007), « Genre et organisations », *Travail, genre et sociétés* 1/2007 (n° 17), p. 21-25.

Bastide F. (2007), « La réussite de carrière des cadres : une approche selon le genre par la méthode des récits de vie », thèse pour l'obtention d'un doctorat en sciences de gestion, CEROG, université Aix-Marseille III.

Baudelot C., Gollac M. (2003), *Travailler pour être heureux ? Le bonheur et le travail en France*, Édition Fayard.

Becker M., Lemièrre S., Silvera R., 2013, « Guide pour une évaluation non discriminante des emplois à prédominance féminine », rapport pour le Défenseur des Droits, consultable à l'adresse suivante : <http://www.defenseurdesdroits.fr/sites/default/files/upload/guide-salaire-egal-travail-valeur-egale.pdf>

Brasseur M. (2009), *Vers une gestion de la diversité de genre. Une approche par le sentiment identitaire*. Management Prospective ed.

Bourdieu P. (1998), *La domination masculine*, Éditions du Seuil.

Chaintreuil L., Epiphane D. (2013), « Les hommes sont plus fonceurs mais les femmes mieux organisées : quand les recruteur-e-s parlent du sexe des candidat-e-s », Céreq, *Bref*, n°315.

Epiphane D., Mora V., Jonas I. (2011), « Dire ou ne pas dire les discriminations... Les jeunes femmes face au sexisme et au racisme », *Revue Agora*, n°57, p. 91-106.

Fortino S. (2009), « Mixité au travail, genre et conditions de travail : la construction sociale d'un processus », *Études et documents*, Lyon, ANACT.

Glick P. & Fiske S. (1996), « The Ambivalence Sexism Inventory: Differentiating Hostile and Benevolent Sexism », in *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 70, n°43, p. 491-512.

Hall D. T. (1976), *Careers in organizations*, Pacific Palisades, Goodyear, California.

- Laufer J. (2004), « Femmes et Carrières, la question du plafond de verre », *Revue française de gestion*, n°151, p. 117-127.
- Leyens J.P., Yzerbyt V.Y. et Schadron G. (1996), *Stéréotypes et cognition sociale*, Bruxelles, Mardaga.
- Mirvis P.H. & Hall D.T. (1994), « Psychological success and the boundaryless career », *Journal of Organizational Behavior*, 15, p. 365-380.
- Super D.E. (1957), *The psychology of career*, New-York, Harper.

La lente transition de la réussite scolaire à la réussite professionnelle des femmes kanak en Nouvelle-Calédonie

Marie Berrah*, Catherine Ris*

Introduction

Petite économie insulaire du Pacifique Sud, la Nouvelle-Calédonie se distingue dans l'ensemble de l'outre-mer français, et plus encore en Océanie insulaire, par un niveau de vie et de développement humain élevé. Les dix dernières années ont été marquées par un progrès économique et social important, notamment grâce aux effets induits des investissements réalisés dans l'exploitation du nickel, ressource naturelle constituant la principale richesse de l'île. La société calédonienne est cependant marquée par de fortes inégalités, qu'elles soient d'origine sociale, géographique ou ethnique. Comme les grands pays voisins ayant connu des colonisations humaines comparables (Australie et Nouvelle-Zélande en particulier), la Nouvelle-Calédonie se caractérise par une grande hétérogénéité culturelle : les communautés océaniques représentent environ 57 % de la population, contre 34 % pour la communauté européenne et 4,5 % pour la communauté asiatique.

Partant de ce constat, le rééquilibrage du territoire, la répartition plus équitable des ressources, des chances et des pouvoirs entre les communautés, apparaît alors comme un impératif tant politique qu'économique et social. Conformément aux Accords de Matignon et de Nouméa, pour poursuivre le rééquilibrage et l'accession des Kanak, peuple autochtone, aux responsabilités dans tous les secteurs d'activités, c'est dans le domaine de l'emploi et de la formation que les politiques de réduction des inégalités sont les plus visibles. Des mesures de discrimination positive ont ainsi été mises en place dans l'accès aux formations (programmes de formation réservés) et à l'emploi (protection de l'emploi local).

Au regard de l'abondante littérature internationale consacrée à l'analyse des inégalités ethniques (Fryer, 2010a), la situation calédonienne a été peu examinée, alors même que ce territoire est un terrain d'analyse riche et original. La Nouvelle-Calédonie fait en effet exception dans l'espace français dans le recueil officiel de statistiques ethniques (via les recensements de sa population). Cette question a cependant été soulevée récemment en raison de l'actualité politique et sociale et de la mise à disposition de nouvelles sources statistiques. Hadj *et al.* (2012) et Ris (2014) analysent respectivement l'évolution des inégalités ethniques devant l'école et dans l'accès à l'emploi. En Nouvelle-Calédonie, comme partout ailleurs, les carences matérielles liées à la pauvreté durant l'enfance constituent un obstacle à la réussite scolaire et à l'obtention d'un diplôme. Mais, au-delà des déterminants socio-économiques sur la scolarité, les divisions communautaires continuent chez les jeunes de structurer les inégalités face à l'école. Bien que le niveau de qualification de la population calédonienne ait fortement progressé en 20 ans pour toutes les communautés, les inégalités demeurent importantes : en 2009, les non-Kanak ont presque dix fois plus de chances d'obtenir un diplôme de l'enseignement supérieur que les Kanak. Au-delà de la question de la réussite scolaire, les inégalités dans l'acquisition de qualifications ont évidemment un impact sur l'insertion sur le marché du travail et en particulier sur la constitution des élites de la société (Thélot et Vallet, 2000). Réussir à l'école est devenu une condition quasi nécessaire à l'accès à l'emploi. Conséquence directe des inégalités dans l'acquisition des diplômes, en 2009, on observe que 66 % des non-Kanak de 15 à 64 ans ont un emploi, contre 45 % des Kanak. Gorohouna (2011) montre que, en moyenne, sur un échantillon de 1 600 jeunes (18-30 ans) de la province Nord, les jeunes Kanak ont un revenu inférieur de 43 % à celui des non-Kanak et que 67 % des inégalités totales de revenus sont dues aux différences de caractéristiques observées.

À la dimension ethnique s'ajoute la dimension de genre. On constate que, partout dans le monde, la réussite scolaire des filles a progressé, le niveau moyen d'éducation des femmes a dépassé celui des hommes et continue de progresser. Cependant, la répercussion de cette évolution sur la réussite

* LARJE, université de la Nouvelle-Calédonie, Nouméa, marieberrah@laposte.net, catherine.ris@univ-nc.nc.

professionnelle des femmes et en particulier sur la répartition des femmes et des hommes par emploi apparaît modeste.

Dans leurs études consacrées à l'analyse des discriminations sur le marché du travail calédonien, Gorohouna et Ris (2013) analysent l'évolution de l'impact du genre et de l'origine ethnique sur l'accès aux diplômes et à l'emploi. Ils mettent en évidence que la « pénalité » associée au sexe est bien plus forte que celle associée à l'origine. L'évolution récente, en termes de réussite scolaire et d'accès à l'emploi, a donc été beaucoup plus favorable aux femmes qu'aux hommes. Il semble exister sur le marché du travail calédonien une dynamique propre aux femmes kanak. Existe-t-il pour les femmes kanak un désavantage réduit ou accru dans l'accès aux emplois, et en particulier aux emplois les plus qualifiés, par rapport aux autres groupes d'origine et de sexe ?

Cet article se propose d'explorer le lien entre réussite scolaire (mesurée par les caractéristiques du diplôme obtenu) et réussite professionnelle (mesurée par l'accès à l'emploi et le type d'emploi occupé) en s'interrogeant sur la combinaison des effets d'origine et de sexe, dans le contexte de la Nouvelle-Calédonie. Les données des recensements de la population calédonienne nous permettent d'analyser l'évolution de la situation au regard de la réussite scolaire et de la réussite professionnelle entre 1996 et 2009, et cela en identifiant l'origine ethnique.

Dans un premier temps, nous reviendrons sur les tendances de l'évolution de la réussite scolaire et professionnelle des femmes issues de groupes minoritaires en France métropolitaine afin d'identifier les principales caractéristiques de leur trajectoire. Puis, nous nous attacherons à examiner l'évolution de l'accès aux diplômes et aux emplois en Nouvelle-Calédonie en examinant l'évolution du lien entre origine, genre, destinée scolaire et trajectoire professionnelle.

1. Réussite scolaire et réussite professionnelle des femmes

Les gouvernements européens se sont entendus au Sommet de Lisbonne de 2000, pour promouvoir une société et une économie accordant un rôle croissant au développement des connaissances. Le Conseil européen a demandé que l'accent soit mis sur l'égalité entre femmes et hommes. Sur l'ensemble des indicateurs définissant les objectifs de cette politique, quel que soit le pays de l'Union européenne, les femmes se positionnent mieux que les hommes sauf pour les diplômés de l'enseignement supérieur en mathématiques, sciences et technologie où elles sont minoritaires. En France, en 2011, 52,3 % des titulaires du bac sont des femmes avec des taux de réussite plus importants que les hommes pour chaque filière. Elles ont également des parcours scolaires plus longs. Ainsi pour les élèves entrés en 6^e en 1995, parmi ceux sortis du système scolaire en 2011 :

- 9,5 % des filles ont quitté le système scolaire sans aucun diplôme contre 16 % des garçons,
- 13 % des filles ont un CAP-BEP contre 18,8 % pour les garçons
- 21,8 % des filles avaient un bac+4 contre 10,3 % des garçons.

Les filles sont généralement plus diplômées que les hommes. On retrouve les mêmes conclusions sur les années précédentes car en moyenne en 2008, 2009 et 2010, 30 % des filles sorties du système éducatif en France métropolitaine sont titulaires d'une licence ou d'un diplôme supérieur contre 24 % des garçons.

Toutefois leur choix d'orientation scolaire les pénalise. En effet, en classe de seconde, les filles privilégient les options générales, les garçons les options technologiques. En première, elles vont davantage en séries économique et sociale (ES) et littéraire (L), les garçons en séries scientifique (S) et sciences et technologies industrielles (STI). Ceci explique qu'en 2010, 76 % des licenciés en lettres, langues et sciences humaines sont des femmes (contre 43 % de femmes en sciences). Elles représentent 57 % des diplômés d'un doctorat en lettres, langues et sciences humaines (contre 38 % en sciences).

Cette réussite scolaire relativement récente ne semble pas encore s'être traduite sur le marché du travail. En 2012, en métropole, 25,8 millions de personnes ont un travail (dont 47,7 % de femmes).

Sur les 12,3 millions de femmes qui travaillent :

- 45,5 % sont des employées (soit plus des trois quarts de cette catégorie socioprofessionnelle) ;

- 33 % des ouvrières non qualifiées (soit 4,9 % des effectifs de cette catégorie). Ceci est logiquement rattaché au fait qu'elles sont moins nombreuses à s'orienter vers des CAP/BEP ;
- 11,8 % des ouvrières qualifiées (soit 3,4 % des effectifs de cette catégorie) ;
- 25 % occupent des professions intermédiaires (soit 51,2 % des effectifs de cette catégorie).
- 13,6 % seulement sont cadres (soit 40,2 % des effectifs de cette catégorie). La part des femmes progresse cependant parmi les cadres (+3,1 points depuis 2005).

Si on s'intéresse aux secteurs d'activités où elles sont recrutées, on retrouve un lien avec leur orientation scolaire puisque en 2012 dans le secteur tertiaire, 55,1 % des emplois sont occupés par des femmes contre 30,3 % dans l'agriculture, 28,8 % dans l'industrie et 10,4 % dans la construction. La part des femmes augmente régulièrement dans le secteur tertiaire depuis 1970 ; depuis 1987, elles occupent la majorité des emplois de ce secteur. Ces dernières sont notamment majoritaires en 2012 dans le secteur de la finance, de l'assurance et de l'immobilier et représentent plus des deux tiers des effectifs dans l'administration publique, l'éducation, la santé et l'action sociale.

On compte plus de 95 % de femmes dans trois métiers peu qualifiés de services aux particuliers (assistantes maternelles, aides à domicile, employées de maison), ainsi que chez les secrétaires. Les métiers d'infirmiers et d'aides-soignants comptent aussi près de 90 % de femmes. Même si les autres formes d'emploi plus précaire et/ou moins protecteur que le CDI sont moins courantes sur le marché du travail (les contrats à durée déterminée (CDD) concernent 9,6 % des salariés en emploi, l'intérim 2,2 % et l'apprentissage 1,7 %), 10,6 % des femmes en activité occupent des emplois à durée déterminée contre seulement 6,5 % des hommes.

En outre, en 2012, les femmes ont quatre fois plus de chances d'être à temps partiel que les hommes puisque 30,2 % des femmes sont à temps partiel contre 6,9 % des hommes en activité. Depuis 1975, le temps partiel a toujours concerné massivement les femmes : à la fin des années 70, la part des femmes dans les emplois à temps partiel était déjà de 80 %. Entre 1975 et 2010, la probabilité de travailler à temps partiel plutôt qu'à temps plein est, selon les années, de 7 à 9 fois plus importante pour une femme que pour un homme. Cet écart s'est accru de 1975 à 1983, la part des emplois à temps partiel n'ayant progressé que pour les femmes. Il s'est ensuite réduit entre 1983 et 2010. En 2010, l'écart entre les hommes et les femmes dans la probabilité de travailler à temps partiel plutôt qu'à temps plein est le même en France que dans la moyenne des pays de l'UE à 15. C'est en Allemagne, en Autriche, au Luxembourg et aux Pays-Bas que cet écart est le plus important.

En 2012, le taux de chômage des hommes (9,7 %) reste légèrement inférieur à celui des femmes (10 %) mais s'en est considérablement rapproché ; la dégradation récente de l'emploi affectant davantage des secteurs fortement masculins tels que l'intérim, l'industrie et la construction.

Comme nous l'avons vu, les origines de la persistance des inégalités professionnelles entre hommes et femmes sont nombreuses : les filières de formation suivies sont encore différentes (les garçons investissant les cursus qui donnent accès aux postes les plus valorisés socialement et les mieux rémunérés), les femmes continuent de porter le poids des tâches domestiques, tels que la garde des enfants et les travaux ménagers, et la culture du milieu du travail n'encourage pas toujours la conjugaison de la maternité et de l'emploi. Villeval (2012) explique également ces inégalités par la moindre préférence des femmes pour la compétition.

2. À la dimension de genre, s'ajoute la dimension ethnique

La question de la discrimination ethnique et de genre sur le marché du travail a fait l'objet d'une vaste littérature, notamment dans les pays anglo-saxons (voir Altonji et Blank (1999) pour une revue des principales études économétriques consacrées à la mesure des discriminations). Existe-t-il pour les femmes issues de minorités un désavantage réduit ou accru dans l'accès à l'emploi par rapport aux autres groupes d'origine et de sexe, une fois prises en compte les caractéristiques observables ? Comme le notent Meurs et Pailhé (2010), cette question s'inscrit dans la problématique des discriminations multiples mise en avant par la Commission européenne, dans lesquelles « plusieurs motifs agissent et interagissent d'une manière telle qu'ils sont inséparables ». Si les études examinant les interactions entre genre et

ethnie dans la détermination des salaires et les écarts en résultant sont nombreuses, relativement peu de travaux ont tenté de croiser les facteurs de genre et d'origine pour mesurer l'impact de ces variables sur l'accès à l'emploi. Darity et Mason (1998) présentent une revue de la littérature internationale sur la discrimination d'une part ethnique et d'une part de genre, mais sans présenter de résultats de « l'effet cumulé ». En plus des différences possibles de répartition des deux sexes dans l'emploi selon l'origine, les femmes issues de minorités peuvent ne pas être soumises aux mêmes difficultés d'insertion professionnelle que les hommes issus de ces mêmes minorités. Il est en effet souvent observé des caractéristiques individuelles entre les sexes qui conduisent à des possibilités d'insertion différentes sur le marché du travail.

Ponthieux et Meurs (2004) montrent que si les situations sont très différentes d'un pays à l'autre, le rôle des qualifications et du secteur des emplois jouent un grand rôle dans les écarts de rendements de capital humain observés entre hommes et femmes. Dans le cas de la France, par exemple, les femmes issues de l'immigration maghrébine se distinguent des hommes de même origine par des trajectoires scolaires plus longues et complètes que celles des hommes (Brinbaum et Kieffer, 2009). Elles paraissent bénéficier d'une meilleure image parmi les employeurs et ont moins de sentiment de discrimination que les hommes (Beauchemin *et al.*, 2010). Pour Meurs et Pailhé (2010), ces deux facteurs, l'un « objectif », l'autre « subjectif » devraient réduire les barrières à l'emploi par rapport à leurs homologues masculins de même origine. À partir d'enquêtes différentes, Dupray et Moullet (2004) observent que les femmes d'origine maghrébine sont légèrement moins discriminées que leurs homologues masculins dans l'accès à l'emploi. Meurs et Pailhé (2010) ont les mêmes conclusions à partir de l'enquête FQP : l'écart de probabilité d'emploi pour les descendantes du Maghreb est plus élevé que celui des natives. Face à ces difficultés sur le marché du travail, il semble qu'une stratégie adoptée par les femmes d'origine maghrébine soit la poursuite des études. Ceci peut illustrer une volonté d'ascension sociale par rapport à leurs parents et une stratégie d'investissement en capital humain pour contrebalancer les effets négatifs liés à la seule origine (Meurs et Pailhé, 2010). Sur les données françaises, il apparaît donc que les conclusions divergent selon les champs étudiés et les méthodes utilisées. Il en est de même aux USA. Chez Fryer, Pager et Spenkuch (2011), les estimations de l'écart salarial entre noirs et blancs sont plus élevées pour les femmes. McCall (2001) montre que les différences salariales sont généralement plus marquées entre les groupes ethniques qu'entre hommes et femmes.

Les mécanismes de discrimination peuvent emprunter trois voies. Tout d'abord, la ségrégation professionnelle, selon laquelle la population discriminée se trouve concentrée dans des emplois dont les conditions de travail et de salaire sont plutôt défavorables ; la discrimination est alors liée à l'accès à l'emploi et ensuite à l'affectation aux différentes catégories d'emplois. Ensuite, la discrimination salariale qui correspond à une valorisation différenciée des caractéristiques productives observées des individus. Enfin, l'existence de différences d'opportunité de formation continue et de promotion des individus selon leur origine ou leur sexe. Ainsi, une discrimination salariale faible peut être accompagnée d'une forte discrimination à l'embauche, laquelle est souvent plus difficile à détecter.

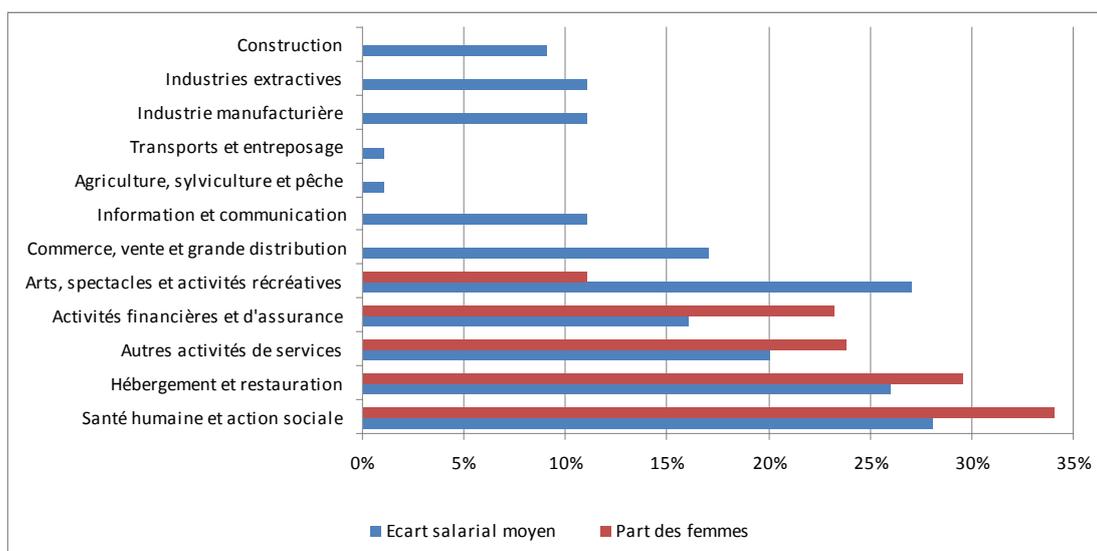
3. Le contexte calédonien

La situation de la Nouvelle-Calédonie se distingue de celle de la France et de la plupart des pays occidentaux en ce que les ethnies discriminées ne sont pas celles issues de l'immigration. C'est bien du contraire qu'il s'agit : la Nouvelle-Calédonie a été une terre d'immigration et les inégalités observées existent à l'avantage des immigrants et au détriment du peuple autochtone. C'est en cela qu'elle se rapproche de ses voisins anglo-saxons de la région (Australie et Nouvelle-Zélande). Cependant, le groupe discriminé ici n'est pas un groupe minoritaire ; la population autochtone kanak est majoritaire par rapport aux autres ethnies du pays (les Kanak représentent 40 % de la population calédonienne en 2009). En Nouvelle-Calédonie comme ailleurs, les filles réussissent mieux que les garçons à l'école. Lors de la session 2013, 3 344 élèves étaient inscrits en terminale dont 53 % de femmes. Parmi les élèves inscrits en terminale, on retrouve une surreprésentation des femmes dans deux filières – prédominance dans la série générale (58 % de femmes) et la série technologique (56 % de femmes) – et un équilibre proche dans la filière professionnelle. Comme leurs homologues en France métropolitaine, et malgré de meilleurs résultats au baccalauréat, les filles calédoniennes continuent d'être orientées de façon marquée vers certaines filières. Elles sont aussi plus diplômées que les hommes. En 2013, 30 % des femmes en emploi sont titulaires de diplômes de type bac ou bac+2 contre 20 % des hommes.

Le nombre de salariés a fortement augmenté entre 2005 et 2012 (+29 %) et le nombre de femmes salariées a progressé plus rapidement que celui des hommes (+44 % contre +22 % pour les hommes). Malgré ces évolutions positives, la part des femmes dans la population salariée demeure inférieure à celle des hommes et ce en dépit d'une augmentation de 4 points entre 2005 et 2012 (passant de 41 % à 45 %). Les femmes sont présentes dans tous les secteurs d'activité mais des disparités importantes existent d'un secteur à l'autre. La répartition des femmes par secteur d'activité permet de dégager trois grands groupes, selon que les femmes sont : « majoritaires » : il s'agit principalement de la santé, du tourisme, de l'enseignement des services et des banques et assurances ; « en équilibre », l'administration publique, le commerce, le secteur de la communication et de l'information ; « minoritaires », les secteurs de l'agriculture, des transports, de la mine et du BTP. Elles sont ainsi majoritaires dans 8 secteurs d'activité (sur 20) qui totalisent moins d'un tiers des emplois salariés en Nouvelle-Calédonie (30,7 %). Leur orientation scolaire les amènerait donc à se positionner majoritairement dans les secteurs d'activités potentiellement moins recruteurs de qualifications en Nouvelle-Calédonie.

Les évolutions vers les postes d'encadrement où les contrats sont les plus rémunérateurs et protecteurs sont plus rares. En effet, moins d'un poste de cadre sur trois est occupé par une femme (28 % des femmes sont cadres) en 2011. De plus, c'est dans les secteurs qui concentrent le plus de femmes que les écarts de salaires entre hommes et femmes sont les plus élevés.

Graphique 1
ÉCART DE SALAIRES MOYENS ENTRE FEMMES ET HOMMES ET POIDS DES FEMMES DANS LES SECTEURS D'ACTIVITÉ



Source : IDC-NC, Étude prospective Emploi-Formation 2013, Unité : %

En 2013, la durée de travail des salariés montre une prédominance du temps partiel chez les femmes (16 % contre 6 % chez les hommes) même si la répartition selon la nature des contrats de travail est très proche entre hommes et femmes (avec 61 % en CDI et 21 % de fonctionnaires pour les femmes contre respectivement 64 % et 11 % pour les hommes).

Il apparaît donc que si la part des femmes dans les effectifs salariés tend à rejoindre celle des hommes, la distinction par catégories d'emplois, secteurs, fait apparaître de grandes disparités ; elles sont majoritaires dans les emplois à temps partiel, les postes de direction sont peu féminisés, le salaire des femmes est en moyenne inférieur d'au moins 11 % à celui de leurs homologues masculins et le différentiel augmente avec la catégorie de l'emploi.

4. Réussite scolaire et participation des femmes kanak au marché du travail calédonien

Le recours aux statistiques ethniques n'est pas jugé contraire au principe d'égalité pour de nombreux États occidentaux, tels que la Grande-Bretagne, les États du Nord de l'Europe, du Nord de l'Amérique, qui utilisent largement, et depuis plus d'un siècle pour certains, cet outil pour mettre en œuvre des politiques publiques de réduction des inégalités à l'égard des minorités. Il en va différemment en France, où la conception républicaine du principe d'égalité constitue le principal obstacle au recours aux statistiques ethniques. Cependant, « l'intérêt public » motive une dérogation à la loi Informatique et liberté de 1978 qui énonce une interdiction de principe sur le traitement statistique des données sensibles (David, 2011). C'est le cas en Nouvelle-Calédonie, où les neuf recensements effectués sur le territoire depuis la Seconde Guerre mondiale (sauf celui de 2004) ont tous identifié la communauté d'appartenance. La nature des informations contenues dans les recensements de la population calédonienne permet donc un traitement tout à fait original dans l'espace républicain français. En effet, si dans les pays anglo-saxons, les études mesurant l'évolution des inégalités ethniques sont nombreuses, en France, du fait de la limitation de l'utilisation des données ethniques, cette dimension est presque toujours absente des études. Dans tout ce qui suit, quand cela est possible, les résultats sont donc présentés selon la distinction Kanak/non-Kanak.

De façon générale, nous observons lors des vingt dernières années, un allongement de la durée des études et une augmentation importante du niveau de formation de toute la population calédonienne. Notons en particulier que la population sans diplôme a été divisée par deux. Parmi les 20-40 ans, la part des diplômés du baccalauréat ou de l'enseignement supérieur a doublé entre 1996 et 2009 passant de 21 % à 41 %. On observe également qu'à toutes les dates, la distribution de la population Kanak au sein des

différents niveaux de diplômes diffère de celle des non-Kanak ; les Kanak sont toujours moins diplômés que les non-Kanak. En 2009, les Kanak sont toujours surreprésentés parmi les non-diplômés (57 % des non-diplômés sont Kanak) et sous-représentés parmi les diplômés de l'enseignement supérieur (5 % des diplômés du supérieur sont Kanak). Au sein de la communauté Kanak, si l'accès aux diplômes des niveaux les plus élevés est encore réservé à une petite élite (3 % des Kanak sont diplômés du supérieur), la répartition selon le niveau de diplôme a considérablement évolué en 20 ans.

Nous observons également que les femmes sont plus diplômées et font des études plus longues que les hommes. Ceci est encore plus vrai pour la génération des 20-30 ans. Cette tendance se retrouve également en comparant les niveaux de diplômes des femmes kanak et des hommes kanak. On constate ainsi un rattrapage des femmes kanak sur les hommes kanak en 1^{er} et 2^e cycle : en 1996, 0,5 % des femmes kanak de 20-30 ans avaient un diplôme de 1^{er} cycle contre 0,82 % pour les hommes alors qu'en 2009 elles sont 4,5 % contre 2,6 % pour les hommes kanak. Toutefois les femmes kanak restent nettement moins diplômées que les femmes non-kanak. Cet écart se creuse d'autant plus que les études se prolongent après le baccalauréat.

Tableau 1
DIPLÔMES OBTENUS SELON LE SEXE ET L'ORIGINE

En %

	CEP		BEPC		BEP CAP		BAC techn et Pro		BAC général		Sup. 1ere cycle		Sup. 2eme cycle	
	1996	2009	1996	2009	1996	2009	1996	2009	1996	2009	1996	2009	1996	2009
Hommes 15-64 ans	10	7	8	13	22	25	4	6	4	8	4	7	6	9
Hommes 20-30 ans	4	1	9	12	29	31	6	11	4	10	5	8	4	6
Hommes Non Kanak 15-64 ans	10	5	8	12	25	23	6	8	6	10	6	10	10	13
Hommes Non Kanak 20-30 ans	4	1	8	9	32	25	9	15	6	13	8	13	7	11
Hommes Kanak 15-64 ans	10	8	7	15	18	27	1	4	1	4	1	2	1	1
Hommes Kanak 20-30 ans	4	2	11	14	24	37	2	8	2	6	1	3	0	1
Femmes 15-64 ans	11	7	10	15	17	20	4	7	6	10	5	9	4	8
Femmes 20-30 ans	5	1	12	12	25	24	6	15	7	14	5	12	4	9
Femmes Non Kanak 15-64 ans	13	6	11	14	19	18	5	8	9	13	7	13	7	13
Femmes Non Kanak 20-30 ans	5	1	11	9	27	16	9	16	10	17	8	18	6	15
Femmes Kanak 15-64 ans	10	9	8	17	13	22	1	6	1	6	0	2	0	1
Femmes Kanak 20-30 ans	5	1	13	16	22	32	3	14	3	11	0	5	0	2
Ensemble 15-64 ans	11	7	9	14	20	22	4	7	5	9	4	8	5	8
Ensemble 20-30 ans	5	1	10	12	27	27	6	13	6	12	5	10	4	7

Lecture : 10 % des hommes kanak de 15-64 ans déclarent avoir au plus le CEP lors du RP de 1996.

Champ : population des 15-64 ans et des 20-30 ans, hors études en cours.

Source : ISEE, Recensements 1996 et 2009.

Afin d'évaluer si cette massification de l'école s'est accompagnée d'une réduction du lien entre origine ethnique, sexe et destinée scolaire, les rapports des chances relatives pour l'accès aux différents niveaux de diplôme ont été calculés (tableau 2).

Tableau 2
ÉVOLUTION DES RAPPORTS DES CHANCES RELATIVES NON-KANAK / KANAK ET HOMMES / FEMMES DANS L'ACCÈS AUX DIPLÔMES

	1996		2009	
	Plus de 15 ans	20-30 ans	Plus de 15 ans	20-30 ans
Rapport des chances relatives non-Kanak / Kanak				
Diplômes (tous diplômes)	4,3	3,5	3	2,6
Baccalauréat (toutes séries)	9,6	7	5,2	4,2
Baccalauréat technologique et professionnel	4,4	3,3	1,5	1,4
Baccalauréat général	11,7	8,6	6,6	4,7
Diplômes de l'enseignement supérieur	17,6	15,5	9,8	7,6
Rapport des chances relatives Hommes / Femmes				
Diplômes (tous diplômes)	1,1	0,9	0,9	0,6
Baccalauréat (toutes séries)	0,8	0,7	0,8	0,7
Baccalauréat technologique et professionnel	1,1	0,9	0,9	0,7
Baccalauréat général	0,7	0,6	0,8	0,7
Diplômes de l'enseignement supérieur	1,2	1,1	0,9	0,7
Rapport des chances relatives Femmes non-Kanak / Femmes Kanak				
Diplômes (tous diplômes)	4,9	3,7	3,1	2,4
Baccalauréat (toutes séries)	6,0	3,9	1,8	1,4
Baccalauréat technologique et professionnel	4,1	3,1	1,3	1,1
Baccalauréat général	7,0	4,3	2,3	1,6
Diplômes de l'enseignement supérieur	23,5	22,8	9,6	7,1
Rapport des chances relatives Hommes Kanak / Femmes Kanak				
Diplômes (tous diplômes)	1,3	0,9	0,9	0,5
Baccalauréat (toutes séries)	0,9	0,8	0,6	0,5
Baccalauréat technologique et professionnel	1,0	0,8	0,7	0,5
Baccalauréat général	0,9	0,3	0,6	0,5
Diplômes de l'enseignement supérieur	2,2	1,6	0,8	0,5

Lecture : en 1996, un non-Kanak de plus de 15 ans a 4,3 fois plus de chances qu'un Kanak d'être titulaire d'un diplôme (quel qu'il soit).

Champ : population âgée de plus de 15 ans ou de 20-30 ans, hors élèves et étudiants.

Source : ISEE, Recensements 1996 et 2009.

Ces résultats confirment une certaine démocratisation de l'accès aux diplômes : les rapports de chances relatives baissent entre 1996 et 2009. L'avancée est encore plus spectaculaire en réduisant l'analyse aux niveaux de diplôme élevés : en 1996, tous âges confondus, un non-Kanak avait 17,6 fois plus de chances d'avoir décroché un diplôme du supérieur, en 2009 ce rapport est de 9,8. L'impact de l'origine est croissant avec le niveau de diplôme. En 2009, parmi les 20-30 ans, l'écart conditionnel est de 1 à 2,6 si on considère l'accès à n'importe quel type de diplôme et il est de 1 à 7,6 pour les diplômes du supérieur. L'écart est également plus fort dans le cas du baccalauréat général que dans le cas du baccalauréat technologique. L'apparente réduction des inégalités est donc à relativiser lorsque l'analyse est menée pour une définition plus précise des diplômes. On observe ainsi en Nouvelle-Calédonie, comme en France, un déplacement des inégalités, qui ne se situent plus aujourd'hui dans l'accès au baccalauréat, mais se placent sur l'hétérogénéité des types de baccalauréat ; les Kanak sont essentiellement titulaires d'un baccalauréat technologique ou professionnel, les non-Kanak sont essentiellement titulaires d'un

baccalauréat général. Ceci limite la portée de la démocratisation de l'enseignement, puisque les débouchés ne dépendent pas seulement du niveau de diplôme, mais également du type de filière suivie.

Les inégalités liées à l'origine apparaissent bien plus importantes que les inégalités liées au sexe. Comme nous l'avons vu ci-dessous, les femmes étant plus diplômées que les hommes, les rapports des chances relatives sont à leur avantage.

Directement liés aux niveaux de diplôme, l'inactivité et le chômage sont nettement plus fréquents chez les Kanak (tableau 3). L'écart des taux d'emploi entre Kanak et non-Kanak est toujours de 21 points en 2009. Notons qu'au sein même de la communauté kanak, il demeure des profondes disparités. Ainsi, le taux d'emploi est beaucoup plus faible pour les Kanak en tribu que pour ceux vivant hors tribu (37 % contre 54 %). Comme le souligne l'Insee (2011), « *la faiblesse de l'offre d'emploi en brousse, l'éloignement entre les bassins d'emploi et certaines tribus ainsi que les difficultés logistiques de transport constituent de réels freins pour rejoindre le marché du travail* ».

Tableau 3
POSITION SUR LE MARCHÉ DU TRAVAIL SELON LE SEXE ET L'ORIGINE

	Hommes		Femmes	
	1996	2009	1996	2009
Actifs occupés				
Kanak 15-64 ans	43	50	17	41
Kanak 20-30 ans	38	51	26	43
Non Kanak 15-64 ans	70	74	29	59
non Kanak 20-30 ans	69	80	52	65
Chômeurs				
Kanak 15-64 ans	20	17	10	16
Kanak 20-30 ans	33	27	30	9
Non Kanak 15-64 ans	7	4	5	6
Non Kanak 20-30 ans	14	7	17	10
Inactifs, hors poursuite d'études				
Kanak 15-64 ans	24	19	29	29
Kanak 20-30 ans	23	16	39	21
Non Kanak 15-64 ans	12	12	18	24
Non Kanak 20-30 an	11	5	22	13
Poursuite d'études				
Kanak 15-64 ans	13	13	8	15
Kanak 20-30 ans	5	6	5	27
Non Kanak 15-64 ans	11	10	8	12
Non Kanak 20-30 ans	7	8	9	12

Lecture : 43 % des hommes Kanak se déclarent actifs occupés dans le RP de 1996.

Champ : population âgée de plus de 15 ans ou de 20-30 ans, hors élèves et étudiants.

Source : ISEE, Recensements 1996 et 2009.

Les non-Kanak composent les trois quarts des actifs occupés en 1996 aussi bien pour les hommes que les femmes. Même si leur poids a baissé, ils continuent à composer l'essentiel des actifs en 2009. La situation sur le marché de l'emploi semble s'être améliorée pour les Kanak entre 1996 et 2009 aussi bien pour les hommes que pour les femmes. Parmi les femmes inactives, les femmes kanak de 15-64 ans le sont moins que les femmes non kanak. Ce qui n'est pas le cas dans la tranche d'âge 20-30 ans. Ce qui supposerait que l'arrivée d'un enfant, plus fréquente sur cette tranche d'âge, peut amener plus souvent une femme kanak à renoncer temporairement à son emploi. Les non-kanak composent la majorité des salariés du privé et du public en 2009. On notera également que les femmes kanak sont plus présentes que les hommes kanak dans le secteur public.

Selon leur ethnie, les calédoniens sont inégalement répartis au sein des catégories socioprofessionnelles (Ris, 2014). Les Kanak occupent le plus souvent des emplois peu qualifiés. En effet, la structure de l'emploi des Kanak reste très fortement marquée par leur surreprésentation parmi les employés et les ouvriers (trois quarts d'entre eux sont ouvriers ou employés, contre moins de la moitié pour les non-Kanak). À l'inverse, leur accession aux postes d'encadrement demeure limitée. En 2009, on dénombre à peine un millier de cadres kanak. Les emplois de cadres concernent quatre fois plus souvent les non-Kanak (13 %) que les Kanak (3 %). Les professions intermédiaires sont occupées à 30 % par les Kanak.

La distribution au sein des CSP a peu évolué entre 1996 et 2009. Chez les Kanak, la part des employés et ouvriers a augmenté alors qu'elle baissait chez les non-Kanak à la faveur des professions intermédiaires et supérieures. Néanmoins, dans ce domaine également, la situation évolue favorablement : le nombre de Kanak occupant des fonctions d'encadrement a été multiplié par 7 en vingt ans (Insee, 2011).

Afin d'approfondir l'analyse et de mieux mesurer l'évolution des inégalités dans l'accès aux emplois, des rapports des chances relatives d'accès à l'emploi ont été calculés (tableau 4).

Tableau 4
ÉVOLUTION DES RAPPORTS DES CHANCES RELATIVES DANS L'ACCÈS À L'EMPLOI

	1996		2009	
	Plus de 15 ans	20-30 ans	Plus de 15 ans	20-30 ans
Rapport des chances relatives hommes non kanak / hommes kanak	3,0	3,6	2,8	3,8
Rapport des chances relatives femmes non kanak / femmes kanak	2,0	3,1	1,8	2,4
Rapport des chances relatives hommes kanak / femmes kanak	3,8	1,7	1,5	1,4

Lecture : en 2009, un homme non-Kanak âgé de 15 à 64 ans a 2,8 fois plus de chances qu'un homme Kanak d'être actif occupé.

Champs : population active des 15-64 ans ou des 20-30 ans.

Source : Insee, Recensements 1996 et 2009.

On observe une persistance des inégalités d'accès à l'emploi. Les rapports de chances d'accès à l'emploi (quel qu'il soit) ont peu évolué entre 1996 et 2009. Ces inégalités sont encore plus fortes au sein de la génération des 20-30 ans : en 2009, un jeune homme non kanak a 3,8 fois plus de chances qu'un jeune kanak d'être en emploi. Les inégalités d'accès à l'emploi sont plus fortes entre hommes kanak et non kanak qu'entre femmes kanak et non kanak.

Gorohouna et Ris (2013) analysent l'évolution de l'impact du genre et de l'origine ethnique sur l'accès à l'emploi. Ils mettent en évidence que la « pénalité » associée au sexe est bien plus forte que celle associée à l'origine. En 2009, toutes choses égales par ailleurs, les femmes ont une probabilité d'emploi inférieure de 14,8 points. Cet écart entre hommes et femmes est plus marqué au sein de la population non kanak que de la population kanak. Il apparaît également que les écarts de probabilité d'emploi entre Kanak et non-Kanak sont plus élevés pour les hommes : le fait d'être Kanak réduit la probabilité d'être employé de 11 points de pourcentage parmi les hommes, et de seulement 1,8 points parmi les femmes.

Conclusion

Entre 1996 et 2009, il apparaît que les inégalités d'accès aux diplômes ont plus fortement diminué que les inégalités d'accès aux emplois.

L'évolution récente, en termes de réussite scolaire et d'accès à l'emploi, a été beaucoup plus favorable aux femmes qu'aux hommes. Il existe donc sur le marché du travail calédonien une dynamique propre aux femmes kanak qu'il reste à explorer. Quels mécanismes permettent d'expliquer la progression des femmes kanak sur le marché du travail ? Subissent-elles les mêmes freins que les femmes vivant dans d'autres petits pays insulaires ? Ont-elles réussi à s'émanciper professionnellement par la formation ? Peut-on identifier parmi celles occupant aujourd'hui des emplois de catégorie supérieure des facteurs de réussite similaires ?

Bibliographie

Altonji J., Blank R. (1999), « Race and Gender in the Labor Market », in O. Ashenfelter & D. Card (Ed.), *Handbook of Labor Economics*, vol. 3C, Elsevier, Amsterdam, p. 3143–3259.

Brinbaum Y., Kieffer A. (2009), « Trajectories of Immigrants' Children in Secondary Education in France: Differentiation and Polarization », *Population-E*, INED, vol. 64(3), p. 507-554.

Dares, 2013, « Emploi, chômage, population active : bilan de l'année 2012 », *Analyses* n° 037, juin.

Darity W., Mason P. (1998), « Evidence on Discrimination in Employment: Codes of Color, Codes of Gender », *The Journal of Economic Perspectives*, Vol. 12(2), p. 63-90.

Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (2013), « Filles et garçons sur le chemin de l'égalité de l'école à l'enseignement supérieur », mars.

Dupray A., Moullet S. (2004), « Quelles discriminations à l'encontre des jeunes d'origine maghrébine à l'entrée du marché du travail en France ? », *Brussels Economic Review*, in A. Lahcen (Ed.), *Marché du travail et genre: Maghreb-Europe*, Université Libre de Bruxelles.

Gorohouna S., Ris C. (2013), « Decomposing differences in employment outcomes between Kanak and other New Caledonians: how important is the role of school achievement? », *Australian Journal of Labour Economics*, vol.16(1), p. 115-135.

Guggemos F., Vidalenc J. (2013), « Une photographie du marché du travail en 2012 », *division Emploi*, Insee, n°1466, septembre.

Fryer R., Pager D., Spenkuch J.(2011), *Racial Disparities in Job Finding and Offered Wages*, Working Paper, Department of Economics, Harvard University.

IDC NC, (2011), *Les femmes entre 2006 et 2011*.

IDC NC, (2013), *Les femmes en 2013*.

L'état de l'École, n°17, MEN-DEPP (2007), (voir l'indicateur 15 « Les objectifs européens de Lisbonne » de Pascale Poulet-Coulibando, octobre.

Marchand O., Thélot C. (1997), *Le travail en France 1800-2000*, Paris, Nathan.

Maruani M. (2011), *Travail et emploi des femmes*, Paris, La Découverte.

McCall L. (2001), « Sources of Racial Wage Inequality in Metropolitan Labor Markets: Racial, Ethnic, and Gender Differences », *American Sociological Review*, vol. 66(4), p. 520-41.

Meurs D. et Pailhé A. (2010), « Position sur le marché du travail des descendants directs d'immigrés en France : les femmes doublement désavantagées? », *Économie et Statistique*, n°431-432, p. 129-151.

Meurs M., Ponthieux S. (2002), « L'écart de salaire entre les femmes et les hommes peut-il encore baisser ? », *Économie et statistique*, n° 398-399, p. 99-129.

Ministère de l'Éducation nationale (2007), *L'état de l'École*, n°17.

Ministère de l'Éducation nationale (2012), *Filles et garçons sur le chemin de l'égalité, de l'école à l'enseignement supérieur*.

Ponthieux S., Meurs D. (2004), « Les écarts de salaires entre les femmes et les hommes en Europe : effets de structures ou discrimination ? », *Revue de l'OFCE*, 2004/3 n° 90, p. 153-192.

Ris C. (2014), « Les inégalités ethniques dans l'accès à l'emploi en Nouvelle-Calédonie », *Économie et Statistique*, n°464-465, p. 59-72.

Vidalenc J. et Wolff L. (2012), « Une photographie du marché du travail en 2011 », *Insee Première*, n°1415, septembre.

Villeval M.C. (2012), « Ready, Steady, Compete », *Science*, vol. 335 (6068), février, p. 544-545.

Les parcours de double réussite (sportive et scolaire) de normaliennes : entre « déclassement » et retour sur probabilité

Carine Énard*, Catherine Louveau**

Introduction

Dans la littérature sociologique relative aux orientations scolaires des filles et des garçons, toutes filières et tous niveaux confondus, la question de la distribution sexuée verticale et horizontale des choix de filière est bien connue. Au lycée et à l'université, les garçons demeurent surreprésentés dans les filières scientifiques, technologiques et d'ingénieurs et les filles dans les disciplines littéraires, les sciences humaines et sociales (lettres, droit, économie...) ¹, avec des différences au sein de cette répartition schématique, conduisant à des polarisations des filles et des garçons dans certaines disciplines. De même, le constat d'une sous-représentation des filles dans les filières les plus prestigieuses telles les classes préparatoires est assez bien documenté (Bodin, 2007 ; Bouhia, 2006 ; Caille, Lemaire & Vrolant, 2012 ; Dardelet, 2010 ; Delavault, 1998 ; Ferrand, Imbert & Marry, 1996 ; Jacques, 2003 ; Fontanini, 1999, 2011 ; Gruel & Thiphaine, 2004 ; Lemaire, 2005, 2008 ; Pons, 2007). La question plus précise du décalage entre la meilleure réussite scolaire des filles (de l'école primaire à l'université) et leur moindre orientation vers les filières d'excellence ou vers les diplômes les plus élevés de l'université (OVE, 2011) n'est pas non plus nouvelle.

Cependant, si les travaux sont relativement nombreux, notamment pour les filières de médecine (Hardy-Dubernet, 2005 ; Avenel, 2011) ou d'ingénieur-e (Ferrand, Imbert & Marry, 1995, 1996, 1999 ; Marry, 1989, 2004), la filière des sciences et techniques des activités physiques et sportives (STAPS) n'a jamais été étudiée sous cet angle. Il existe bien quelques travaux sur le recrutement des étudiants en STAPS, mais ils concernent essentiellement les futurs enseignants d'EPS, inscrits à l'IUFM (Charles & Clément, 1999 ; Michon, 1983, 1989) ou les enseignants d'EPS stagiaires (Bret, 2005, 2011). Peu de travaux portent sur les premières années STAPS (Dorville & Fleuriel, 2005 ; Fleuriel, Mierzejewski & Schotté, 2008 ; Giret & Michot, 2006 ; Gresser, 1989) et les normalien-ne-s du département EPS devenu sciences du sport et éducation physique (2SEP), créé en 2002, n'ont pas encore fait l'objet d'investigations. Les normaliennes vont ici retenir notre attention parce qu'elles intègrent un cursus masculin, construit sur un objet historiquement fait par les hommes pour les hommes, le « sport » (Terret, 2005, 2006 ; Davis & Louveau 1998 ; Louveau 2006). Avec les sciences fondamentales, maths et physique, la filière STAPS figure parmi les moins féminisées à l'université : elle compte actuellement 30,3 % de femmes en cursus licence, 35,6 % en master et 36,6 % en doctorat, soit 31,4 % de femmes pour l'ensemble des étudiants (ministère de l'Éducation nationale, 2012).

Nous nous intéresserons ici ² au parcours de normaliennes du département sciences du sport et éducation physique, du lycée à l'entrée dans la vie active, pour montrer comment, au-delà d'une trajectoire de double réussite (scolaire et sportive), il oscille entre « déclassement » et retour sur probabilité. Nous nous appuyerons sur une enquête par questionnaires réalisée auprès des normalien-ne-s ayant intégré le département EPS (puis 2SEP) de l'École normale supérieure depuis sa création en 2002 jusqu'en 2010, c'est-à-dire sur une soixantaine de questionnaires (38 garçons, 21 filles) ³. La campagne d'entretiens semi-

* Université de Bourgogne, IREDU.

** Université Paris Sud, membre du laboratoire CRESPPA - GTM /Genre Travail Mobilité.

¹ En 2011, la part des filles est de 44 % en CPGE, 27 % dans les écoles d'ingénieurs, 40 % en IUT, 39 % en sciences, 71 % en lettres-SHS et 73 % en IUFM (OVE, 2011, p. 7).

² Ce texte reprend quelques extraits d'un article soumis à la *Revue française de pédagogie*.

³ 149 normalien-ne-s ont été identifié-es pour la période allant de 2002 à 2009. Si la population sollicitée pour l'enquête est « exhaustive », la quantité de questionnaires recueillis amène à la plus grande prudence pour lire les résultats. Ceux-ci sont souvent indiqués en pourcentages dans l'article, aux seules fins de la comparaison. On doit les lire en termes de tendances, similitudes, différences...

directifs réalisée avec les 19 agrégatifs de 2009 et 2010 (soit 9 filles et 10 garçons), tout comme l'observation des épreuves d'admission du concours d'entrée de ce département, sont peu mobilisés ici.

1. L'entrée à l'École normale supérieure : du « déclassement » au « retour sur probabilité »

Les normaliennes ont obtenu le bac étant en moyenne plus jeunes que les garçons, en ayant davantage opté pour l'option la plus difficile (maths). Elles ont également été plus nombreuses à obtenir les mentions les plus élevées (76 % des filles ont obtenu leur baccalauréat avec la mention bien ou très bien au bac pour 50 % des garçons). Parallèlement à leur réussite scolaire au lycée (au moment du baccalauréat), ces filles sont atypiques par l'intensité et le niveau de leur engagement sportif. Outre qu'elles sont durant leur scolarité parmi les meilleures en EPS, elles se distinguent par une pratique sportive instituée, d'au moins deux sports en club, avec un niveau régional ou national (les filles étant plus nombreuses que les garçons à atteindre le niveau national). Par ces modalités de pratique et de réussite en sport, elles appartiennent à une minorité statistique : en France, 17 % des filles de 15 à 17 ans font au moins un sport en compétition quand c'est le cas de 39 % des garçons du même âge et, parmi les sportifs de haut niveau, 36 % sont des femmes (ministère de la Jeunesse, des Sports et de la Vie associative, 2013). Or, parmi les normalien-ne-s, 86 % des filles et 100 % des garçons exercent au moins un sport en club et en compétition, et deux tiers des filles comme des garçons annoncent aussi une pratique compétitive en scolaire (en UNSS). Au plan de leur capital scolaire comme sportif, les normaliennes ont donc développé des dispositions doublement atypiques, par le type et le volume de ces deux formes de capital.

Majoritairement issues de la filière S dite « prestigieuse », ces filles sont en position de réussite au moment du baccalauréat. Elles n'ont pas pour autant opté pour les grandes écoles alors même que leur profil leur permettait, elles ignorent quasiment toutes l'existence du département EPS de l'ENS et que la filière STAPS est souvent disqualifiée (dans la hiérarchie symbolique des filières universitaires). Les trois quarts des filles disent avoir hésité entre plusieurs orientations d'études supérieures ; elles n'ont pourtant pas mis en balance deux formations d'excellence mais STAPS *versus* grande école. Leur arbitrage s'est effectué en faveur des STAPS, privilégiant sous des formes diverses, la valorisation de leur capital sportif, et ce, souvent à l'encontre de l'avis des parents et des enseignants et alors qu'elles ont envisagé entrer dans une classe préparatoire et qu'elles pouvaient y prétendre. On retrouve ce qu'ont par ailleurs observé Ferrand, Imbert et Marry (1999, p. 52) : « *Les choix réalisés par les filles s'expliquent également par un rapport plus distancié au système de valeur dominant, impliquant la prise en considération de facteurs parfois antinomiques à ce système, le plaisir* ». Ici, la pratique sportive, dite par certaines « épanouissante, même en loisir », s'avère structurante des choix d'études supérieures faits par ces filles.

Leur entrée à l'École normale supérieure en fin de deuxième année de STAPS⁴ traduit en quelque sorte un « retour » sur cette probabilité de suivre des filières d'excellence, dans le prolongement de leur « héritage » familial. En effet, les « cadres et professions intellectuelles supérieures » sont largement surreprésentés parmi les pères des normalien-ne-s (43 % des pères des normaliennes sont de cette catégorie socioprofessionnelle (CSP) pour 63 % des pères des normaliens). Cette CSP est également surreprésentée parmi les mères des normaliennes (29 % des normaliennes ont une mère de la CSP3 pour 45 % des normaliens)⁵. Ces filles ne sont donc pas comme les normaliennes scientifiques (Ferrand, Imbert & Marry, 1999, p. 51), sursélectionnées par comparaison aux garçons. Il n'en demeure pas moins qu'elles proviennent comme eux, de familles particulièrement dotées en capital scolaire et culturel. 57 % des pères de normaliennes ont au moins un niveau bac+2 (selon la répartition suivante : 33 % ont un niveau au moins bac+5, 5 % un bac+3 ou 4, 5 % un bac+2 et 14 % ont réussi un concours de l'enseignement)⁶. Du côté des mères, 57 % des mères des normaliennes ont au moins un niveau bac+2 (avec la répartition suivante : 19 % ont un niveau bac+5 ou plus ; 24 % un niveau bac+2 et 14 % un

⁴ Les filles sont aussi en réussite dans ces études ; celles qui vont passer et réussir ce concours ont les meilleures moyennes de leurs promotions en L1 et L2.

⁵ Au plan national, la CSP 3 représente 17 % des actifs (19 % des hommes actifs et 13 % des femmes actives).

⁶ Les trois quarts environ des normaliens ont un père ayant au moins un niveau bac+2 (ils sont répartis de la façon suivante : 23 % ont un niveau bac+5 ou plus, 18 % un bac+3 ou 4, 5 % un bac+2 et 26 % ont un concours de l'enseignement).

concours de l'enseignement)⁷. Ce qui distingue surtout les jeunes femmes, ce sont leurs mères, qui présentent très fréquemment des profils de sportives compétitrices : 71 % des mères des normaliennes ont pratiqué une activité physique et sportive et 42 % d'entre elles l'ont pratiqué en compétition, le plus souvent à un niveau régional au moins ; 63 % des mères des normaliens ont pratiqué une activité sportive (et seulement 24 % d'entre elles l'ont pratiqué en compétition). Cette situation atypique du côté de la sportivité des mères des normaliennes importe, car ce type de profil sportif féminin est, dans la population française, minoritaire et localisé dans les catégories socioprofessionnelles à fort capital scolaire et culturel. Elle importe d'autant plus que la sportivité des mères accroît la probabilité de pratique des filles, *a fortiori* lorsque la mère est diplômée (ministère de la Jeunesse, des Sports et de la Vie associative, STAT Info, 2003). Ces mères sportives compétitrices s'apparentent ainsi aux « femmes fortes » identifiées chez les normaliennes scientifiques dont les parcours apparaissent marqués par l'influence de modèles de femmes scientifiques (Ferrand, Imbert & Marry, 1999, p. 167). Elles confirment ce que nombre d'études ont par ailleurs montré, à savoir le poids des mères dans les parcours de réussite de ces « héritières ».

2. Agrégation externe et renoncement aux perspectives universitaires et professionnelles

Une fois le département de l'École normale supérieure intégré, les filles sont à nouveau engagées dans une voie d'excellence qui les conduit à l'agrégation externe d'éducation physique et sportive, un concours sélectif⁸ permettant d'accéder au corps des agrégés d'EPS. Ce dernier représente, en 2009, 1 % des enseignant-e-s d'EPS en fonction depuis moins de dix ans et ce, au sein d'une profession (l'enseignement de l'EPS) qui devient de plus en plus masculine, avec en moyenne 54 % d'hommes pour 46 % de femmes, mais 58 % d'hommes pour 42 % de femmes parmi les enseignant-e-s en fonction depuis moins de dix ans (ministère de l'Éducation nationale, 2010).

Si lors de l'épreuve orale d'admission au concours d'entrée, les filles n'hésitent pas à avancer leur intérêt pour des études doctorales voire des carrières universitaires (notamment pour se conformer aux attendus supposés des membres du jury)⁹, une fois l'agrégation obtenue, elles se projettent peu en dehors de leur objectif initial, celui d'enseigner l'éducation physique et sportive dans le secondaire. Les deux tiers des filles disent ne pas avoir de projet autre que l'enseignement dans le secondaire et pour les autres, ce serait un métier dans la recherche. Une seule normalienne parmi les enquêtées envisage un poste à responsabilité dans un établissement scolaire. Les garçons sont bien plus nombreux à formuler d'autres ambitions : 37 % voudraient exercer un métier dans la recherche et 26 % un poste à responsabilité dans un établissement scolaire. Avançant des arguments tels que le souhait d'un « métier humain et utile », ou le temps libre laissé et/ou le projet de famille, non sans lien avec la division objective du travail domestique et des rôles sociaux sexués dominants, ces normaliennes ont réduit leur champ des possibles professionnels, comme souvent le font les filles lors de leur choix d'orientation.

L'agrégation externe réussie, ces normaliennes sont de fait, plus nombreuses que les garçons, à enseigner l'éducation physique et sportive dans le secondaire, renonçant alors, dans un premier temps en tout cas, à un troisième cycle universitaire et aux perspectives professionnelles associées. En 2010, 43 % des normaliennes occupent un poste d'enseignante d'EPS dans le second degré pour 32 % des normaliens et 15 % d'entre elles sont doctorantes pour 19 % des normaliens ; 4 % des normaliennes sont enseignant-e-s (PRAG) dans le supérieur (les autres sont alors encore « étudiant-e-s »). Les filles maintiennent donc le projet professionnel qu'elles ont formulé de longue date (depuis le collège le plus souvent) et qui a structuré leur parcours scolaire au sein de la filière STAPS : lorsqu'ils/elles étaient lycéen-ne-s, 52 % des filles futures normaliennes voulaient devenir professeure d'EPS pour 40 % des garçons. Elles sont peu nombreuses, en tout cas, dans les cinq premières années qui suivent l'obtention de l'agrégation, à poursuivre le jeu de « la course aux honneurs », celle qui conduit aux positions les plus prestigieuses (ici faire de la recherche et/ou exercer des responsabilités dans la fonction publique) alors que la politique du

⁷ 77 % des mères de normaliens ont au moins un niveau bac+2, avec la répartition suivante : 18 % d'entre elles ont au moins bac+5, 21 % ont un niveau bac+3 ou +4, 10 % ont un bac+2, 27 % ont un concours de l'enseignement.

⁸ Depuis 2005, le nombre de postes ouverts au concours va de 35 (en 2005 et 2013) à 15 postes (entre 2006 et 2009) en passant par 18 postes en 2010 et 2011.

⁹ Ce que nous avons pu observer en assistant aux épreuves d'admission du concours d'entrée au département.

département sciences du sport et éducation physique et plus généralement, de l'établissement ENS, les y incite.

Conclusion

Par leur double parcours d'excellence (sportive et scolaire), les normaliennes illustrent un projet doublement assigné au masculin : un projet d'excellence scolaire voire professionnel d'une part et dans un domaine (le sport/les STAPS) structurellement masculin, d'autre part.

Cette première analyse longitudinale montre comment, à deux moments clés de leurs trajectoires, ces jeunes femmes optent pour des orientations (scolaires puis professionnelles) « en deçà » de ce à quoi elles peuvent prétendre (entrer dans une grande école après le baccalauréat d'abord et envisager une carrière autre que l'enseignement de l'éducation physique secondaire ensuite). L'entrée à l'École normale supérieure représente en quelque sorte un « retour sur la probabilité » de suivre une filière excellence (au regard du contexte familial et des positions/trajectoires sociales des membres de la famille, des encouragements des enseignant-e-s du lycée et du parcours scolaire). Cependant, à nouveau, alors que s'ouvrent des perspectives universitaires et professionnelles, elles maintiennent leur souhait d'enseigner dans le secondaire. Est-ce à dire qu'il n'y aura pas à nouveau un « retour sur probabilité » pour celles qui débutent comme enseignantes d'EPS dans quelques années ? Alors qu'elles en ont les compétences, s'orienteront-elles vers des postes d'inspectrices pédagogiques régionales ou vers des postes PRAG dans les UFR STAPS ou les ESPÉ ? Investiront-elles, après quelques années d'enseignement, des postes de direction d'établissement ? Dotées de masters pour nombre d'entre elles, reprendront-elles une formation doctorale en vue d'accéder à un métier de l'enseignement supérieur et de la recherche ? Poursuivre cette première analyse longitudinale des parcours de normaliennes permettrait certainement de mieux comprendre « *cette irritante énigme de la difficile transmutation de l'excellence scolaire des filles en excellence des carrières* » (Marry et Schweitzer, 2005).

Bibliographie

Avenel C. (2011), « Les représentations sexuées des professions lors du processus de choix d'orientation vers les études de médecine chez les lycéen-ne-s de terminales scientifiques », *Questions vives*, vol 8, n°15, « *Égalité-filles garçons : où en est-on ?* ».

Bodin Y. (2007), *Rapport d'information du Sénat portant sur la diversité sociale et l'égalité des chances dans la composition des classes préparatoires aux grandes écoles*, n°441, présenté au nom de la commission des affaires culturelles par la mission d'information du Sénat, session extraordinaire de 2006-2007.

Bouhia R. (2006), « Les étudiants en classes préparatoires aux grandes écoles », *Note d'information*, 06-23, ministère de l'Éducation nationale.

Caille J-P., Lemaire S., Vrolant M-C. (2012), « Filles et garçons face à l'orientation », *Note d'information*, 02-112, ministère de l'Éducation nationale.

Charles F. et Clément J.-P. (1999), « Les professeurs en EPS et leurs pairs des autres disciplines scolaires : caractéristiques et trajectoires des professeurs stagiaires à l'IUFM d'Alsace », *Staps*, n° 48, vol. 20, p. 7-23.

Dardelet C. (2010), *Ouverture sociale des grandes écoles, Livre blanc des pratiques. Premiers résultats et perspectives*, Paris, La Documentation française.

Davisse A. et Louveau C. (1998), *Sports, école, société : la différence des sexes*, Paris, L'Harmattan, coll. Espaces et Temps du Sport.

- Delavault H. (1998), *La place des filles dans une filière de formation des cadres. Les grandes écoles scientifiques*, rapport Association française des femmes & Demain la parité.
- Dorville C. et Fleuriel S. (2005), « Les étudiants de STAPS : étudiants à part entière ou étudiants entièrement à part ? », *Questions de pédagogie dans l'enseignement supérieur*, actes du troisième colloque, École centrale de Lille, 1-3 juin.
- Ferrand M., Imbert F., Marry C (1995), « Normaliennes scientifiques et polytechniciennes : des destins improbable ? », *Regards sociologiques*, 9-10, p. 101-108.
- Ferrand M., Imbert F., et Marry C. (1996), « Femmes et sciences : une équation improbable ? L'exemple des normaliennes scientifiques et des polytechniciennes », *Formation Emploi*, 55, p. 3-18.
- Ferrand M., Imbert F., Marry C (1999), *L'excellence scolaire : une affaire de famille, le cas de normaliennes et normaliens scientifiques*, Paris, L'Harmattan.
- Fleuriel S., Mierzejewski S., Schotté M. (2008), « Les enseignants en EPS. Premiers enseignements d'une enquête sociologique », in actes du Colloque *L'EPS, Une discipline en mutation*, AEEPS, Saint-Amand-les-Eaux, 21-22 novembre.
- Fontanini C. (1999), *Les filles faces aux classes de mathématiques supérieures et spéciales : analyse des déterminants des choix d'une filière considérée comme atypique à leur sexe*, thèse de doctorat sciences de l'éducation, université de Bourgogne.
- Fontanini C. (2011), « Qu'est-ce qui fait courir les filles vers la classe préparatoire scientifique biologie, chimie, physique et sciences de la terre (BCPST) ? », *Questions vives*, vol 8, n°15, « Égalité-filles garçons : où en est-on ? ».
- Giret E. et Michot T. (2006), « Les étudiants en STAPS face à leurs employeurs. Étude comparée des représentations portées sur la filière STAPS par des étudiants en STAPS et leurs employeurs potentiels », *Esprit Critique*, vol 8, n°1.
- Gresser B. (1989) « Les entrants en Staps à Lille », *STAPS*, 20, p. 15-30.
- Gruel L. et Thiphaine B. (2004), *Des meilleures scolarités féminines aux meilleurs carrières masculines, ou comment s'amorce dans l'enseignement supérieur l'inversion des excellences*, Observatoire de la vie étudiante, Laboratoire d'économie et de sciences sociales de Rennes 2.
- Hardy-Dubernet A-C. (2005), « Femmes en médecine : vers un nouveau partage des professions ? » *Revue française des affaires sociales*, 59 (1), p. 35-58.
- Jacques M.-H. (2003), « Garçons et filles en classes de terminales : le filtre sexué des représentations du cursus et des intentions d'orientation post-baccalauréat », *Carrefours de l'éducation*, 15, p. 62-81.
- Lemaire S. (2005), « Les premiers bacheliers du panel : aspirations, images de soi et choix d'orientation », *Education et formations*, 72, p. 137-153.
- Lemaire S. (2008), « Disparités d'accès et parcours en classes préparatoires », *Notes d'information MESR*, 08-16.
- Louveau C. (2006), « Inégalité sur la ligne de départ : femmes, origines sociales, conquête du sport », *Clio, Histoire des femmes (revue internationale)*, n°24, « *Le genre du sport* » (numéro spécial).
- Marry C. (1989), « Femmes ingénieurs : une irrésistible ascension ? », *Information sur les sciences sociales*, vol 28, n°2, p. 291-344.
- Marry C. (2004), *Les femmes ingénieurs : une révolution respectueuse*, Paris, Belin.

Marry C., Sarry C., Schweitzer S. (2005), « Scolarités », in M. Maruani (sous dir), *Femmes, genre, société : l'état des savoirs*, Paris, La Découverte, p. 216-217.

Michon B. (1983), « Élément pour une histoire sociale des enseignants en éducation physique et sportive », *STAPS*, 8, p. 12-20.

Michon B. (1989), « Esquisse d'une histoire sociale de la formation des enseignants en EPS », in P. Arnaud, J.-P. Clément, M. Herr, *Éducation physique et sport en France*, Clermont-Ferrand, éditons AFRAPS.

Michon B., Faber C. (1987), « Les postulants en STAPS à Strasbourg », *STAPS*, 15, p. 47-78.

Ministère de l'Éducation nationale (2012), « Être professeur d'éducation physique et sportive en 2009 », *Les dossiers enseignants et personnels de l'éducation*, n°195, février.

Ministère de l'Éducation nationale, ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2012), *Repères et statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*.

Observatoire de la vie étudiante (2011), *La vie étudiante. Repères*.

Pons A. (2007), « Les étudiants en classe préparatoire aux grandes écoles », *Note d'information*, 07-37, ministère de l'Éducation nationale, ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche.

Terret T. *et alii* (2005), *Sport et genre*, Paris, L'Harmattan.

Terret T et Zancarini M. (Dir) (2006), « Le genre du sport », *Clio*, 2006/1, n° 23.

Que disent les notes des « compétences » des élèves ? L'exemple de deux diplômes de l'enseignement professionnel

Josiane Paddeu*, Patrick Veneau*

Introduction

La question de la réussite des élèves et de sa mesure est au cœur de débats sociaux vifs. D'une part, elle constitue un objectif national à atteindre et se traduit par la mise en œuvre de politiques volontaristes afin d'y parvenir. D'autre part, elle est questionnée par le biais de mesures externes telles que les enquêtes PISA et ceci sur deux plans. Ces dernières posent en effet la question de la pertinence de la mesure, mais elles soulèvent également la question de ce qui est mesuré. On comprend que la confrontation entre les mesures « nationales » et « internationales » génèrent un certain nombre d'interrogations sur la question de la mesure de la réussite. Si ces journées font écho à ces débats en mettant au centre la question de l'apport des données longitudinales à la mesure de cette réussite, elles incitent aussi à s'interroger sur ce que réussir veut dire ; objet privilégié par cette contribution. Elle le fait à partir du cas des diplômes de l'enseignement professionnel et technique.

Ainsi, l'analyse des pratiques d'évaluation des enseignants du domaine professionnel peut permettre d'interroger ce qui est tenu pour allant de soi : la réussite est le signe de l'acquisition des compétences listées dans le référentiel de diplôme et la note mesure cette acquisition. À l'encontre de cette représentation quelque peu « rapide », nous allons montrer d'une part, que la note intègre d'autres aspects, d'autres contraintes, que la seule prestation du candidat à un moment donné (1^{re} partie) et d'autre part, que réussir à une épreuve ne peut être assimilé à l'acquisition de compétences telles qu'elles sont énoncées dans les référentiels des diplômes (2^e partie).

DÉMARCHE ET CHAMP DE L'ENQUÊTE

Cette communication est issue d'un travail comparatif sur les modes d'évaluation dans les diplômes professionnels (contrôle en cours de formation (CCF) et examen ponctuel) réalisé à la demande de la DGESCO. Une démarche d'investigation combinant entretiens – le plus souvent en situation – et observations du déroulement d'épreuves a permis une analyse des activités d'évaluation.

Représentant l'essentiel du travail empirique réalisé, le travail d'observation *in situ* est de type analytique[‡]. En effet, il a privilégié certaines des caractéristiques des phénomènes étudiés : les référents ou repères que se donnent les enseignants pour évaluer^{‡‡}. Il a consisté également, mais de manière secondaire, en une observation « diffuse » – ou de type anthropologique – notamment pour saisir le cadre global du déroulement des évaluations.

La difficulté d'appréhender tous les ressorts du travail d'évaluation (en particulier lorsqu'il prend la forme de la mesure dans la notation) a nécessité la réalisation d'entretiens « postévaluation ». L'objectif de ces entretiens, réalisés à l'issue des épreuves, était d'encourager l'enseignant à formaliser ce qui intervient dans l'élaboration de son jugement. Ce type de travail comporte des difficultés spécifiques : en particulier, celle de se faire accepter par les « observés ». Il doit donc nécessairement s'inscrire dans la durée. Nous avons donc été amenés à voir les enseignants à différentes reprises, trois voire quatre fois parfois (entretiens de « prise de contact », observation de TP puis de CCF avec entretiens « postévaluation »). L'enquête s'est déroulée sur un peu plus de deux ans. Elle concernait quatre épreuves mais ce texte ne se réfère pour l'essentiel qu'aux épreuves pratiques, de maintenance et de « mise en service ». Cependant, nous avons aussi mobilisé à certains moments des observations relatives aux jurys d'épreuves orales de présentation des rapports de stage). Elle portait sur deux diplômes : le baccalauréat professionnel électrotechnique, énergie, équipements communicants (ELEEC) et le CAP préparation et réalisation d'ouvrages électriques (Pro Elec), s'est déroulée dans les établissements de trois académies dont nous avons fait varier les types de structure et de public (établissements publics situés dans différentes zones, GRETA, CFA privés). Au total, pour les deux épreuves pratiques une cinquantaine de situations d'évaluation ont été observées. Les différences parfois relevées n'invalident pas la portée générale des observations relatées par la suite.

[‡] Chapoulie J-M., « Le travail de terrain, l'observation des actions et des interactions et la sociologie », *Sociétés contemporaines*, n° 40, p. 5-27, 2000.

^{‡‡} Figari G., Tourmen C., « La référentialisation : une façon de modéliser l'évaluation de programme, entre théorie et pratique », *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 29, n°3, p. 5-25, 2006.

* Céreq, paddeu@cereq.fr, veneau@cereq.fr.

1. Les notes, une appréciation très relative de la réussite

Si obtenir une moyenne égale à 10 permet pour les diplômés considérés ici d'entrevoir la réussite à l'examen, une telle note n'est qu'une mesure approximative des apprentissages. En effet, elle intègre d'autres aspects que la prestation à l'instant T de l'élève. Dans le cas du CCF, par exemple, elle se rapporte à d'autres éléments que la prestation, à savoir : les attitudes et les résultats de l'élève tout au long de l'année, ce que les enseignants savent de la vie des élèves...

1.1. Une question délicate, noter ses élèves

Il est admis que la note n'est pas qu'une appréciation impartiale des mérites de tels ou tels candidats. « Phénomène complexe » (Bressoux, Pansu, 2003), résultante d'un processus de « fabrication » (Merle, 1996) faisant intervenir des ingrédients de nature différente, la note apparaît bien comme un jugement qui synthétise d'autres éléments qu'une prestation à un instant T. Si ces différents aspects sont maintenant connus, nous rappellerons quelles formes particulières ils prennent dans le cas présent compte tenu du type d'enseignement considéré ici, des caractéristiques des publics concernés ainsi que des modalités d'évaluation (notamment lors du CCF, mode d'évaluation prédominant).

Dans le cadre du CCF, il est difficile pour les enseignants de s'abstraire de la connaissance qu'ils ont de l'élève, notamment du point de vue de son comportement en classe. Ce constat assez unanimement partagé donne lieu à deux types de discours contrastés qui traversent bien souvent chaque enseignant. Un premier point de vue consiste à avancer que la connaissance des élèves peut se révéler positive, être une bonne chose. Elle permet de moduler l'appréciation d'une prestation, de relativiser un « accident » (pour les « bons élèves ») et d'attribuer une note plus conforme au travail fourni tout au long d'une année. En cela, noter ses élèves renforcerait le caractère juste des notes. Non pas sur la base d'une prétention à une évaluation totalement objective à un instant T, mais au nom d'une évaluation adossée sur une connaissance approfondie du candidat, sur ce qu'il est capable de faire réellement, sur ce qu'il a montré sur une période plus ou moins longue et même sur ce qu'il « est » individuellement et socialement.

Cette possibilité d'évaluer en intégrant bien d'autres aspects qu'une prestation à un instant T serait non seulement plus juste du point de vue du travail fourni mais aussi du point de vue des dispositions montrées. Les difficultés multiples des élèves, leurs caractéristiques sociales et leurs parcours scolaires heurtés (Palheta, 2013) rendent les enseignants sensibles à la bonne volonté et à l'implication des élèves dans les cours. Très souvent il s'agit autant d'encourager que d'évaluer, du moins les deux aspects sont liés (Dubet, 2000).

Mais évaluer ses propres élèves ne présente pas que des avantages. Les enseignants, parfois les mêmes, déplorent d'être obligés d'avoir à évaluer et noter leurs propres élèves. Ce point de vue constitue parfois une position de principe : évaluer ses propres élèves est dommageable pour l'équité. Il peut être prononcé au nom même de la connaissance qu'ils en ont. Les enseignants s'interrogent alors sur leur impartialité.

« Il gâche ses capacités parce qu'il reste je-m'en-foutiste... il m'agace, il m'agace. C'est pas moi qui aurais dû le faire passer. J'ai déjà eu quelques soucis avec lui en première année de bac » enseignant, délibération d'oral, CCF, (jury composé de deux enseignants).

La crainte de régler des comptes au moment de l'évaluation avec les élèves quelque peu difficiles est fréquemment évoquée. En effet, ce que redoutent parfois les enseignants n'est pas tant de se montrer quelque peu généreux mais plutôt de faire preuve d'un excès de sévérité.

1.2. La notation, une activité en tension entre deux principes essentiels

La notion d'arrangement est au cœur de l'évaluation. Dans son ouvrage Merle (*op.cit.*) différencie les arrangements par rapport à soi, des arrangements par rapport à l'extérieur (la classe, l'établissement...). Les uns comme les autres engagent, manifestent ou, puisqu'il s'agit de juger, se réfèrent à des principes de justice (Boltanski et Thévenot, 1991).

La notation en relatif, qui consiste à situer et à noter les candidats les uns en fonction des autres, est un mode d'évaluation extrêmement fréquent et prégnant ; à tel point que pour certains auteurs noter c'est d'abord et avant tout classer (Felouzis, 1997). La prestation à une épreuve ne vaut pas tant pour elle-même et en elle-même que par rapport à celles des autres candidats. Et la note juste est celle qui construit un ordre acceptable.

Classer et situer les candidats les uns par rapports aux autres est donc une fonction essentielle de la note. Ce principe d'évaluation est très fort. Dans nos investigations, cette préoccupation de construire un ordre juste, indexé sur les performances de chaque élève, s'est manifesté par la difficulté d'attribuer une note aux candidats au terme de l'épreuve, alors que tous ne l'avaient pas encore passée. Au mieux les enseignants donnent une fourchette tout en soulignant qu'il leur faudra procéder à une harmonisation. Encore une fois, c'est l'épreuve orale, du fait de ses caractéristiques, qui illustre le mieux l'importance de la notation en relatif.

E1	<i>En même temps par rapport à ce qu'on a vu jusqu'à présent... Pierre, c'était peut-être mieux quand même, avant.</i>
E2	<i>Plus confiant oui</i>
P	<i>Plus complet...</i>
E1	<i>Là, c'est combien, 13 ? Ou moins ? Par rapport à Jean qu'on a vu au début...parce que Jean ...</i>
P	<i>Il est au-dessus de Jean personnellement</i>
E1	<i>Il est au-dessus de Jean ? Mais Jean, on lui a mis combien ?</i>
E2	<i>On lui a mis 13, À Jean.</i>
E1	<i>On a été gentil.</i>
P	<i>Oui, mais Jean, c'est pas un électricien. On lui a posé une question en électricité il a ...</i>
E1	<i>Il savait rien . Allez, on va lui mettre 14 alors... son rapport est bien à lui, il a eu quand même 15 parce que c'est un rapport qui est structuré</i>

E1 : premier enseignant, E2 : deuxième enseignant, P : Professionnel présent dans le jury

(délégation d'oral de présentation du rapport de stage)

Noter en relatif et construire un ordre c'est se référer au principe méritocratique de la justice scolaire dont on connaît l'importance au sein de l'école (cf. entre autres Duru-Bellat et Dubet, 2004 ; Tenret, 2011). Enseignement dévalorisé (Crignon, 1971), accueillant des publics n'ayant pu suivre dans la voie générale, l'enseignement professionnel en dépit de ses finalités professionnelles est cependant lui aussi sous l'emprise du modèle méritocratique en matière d'évaluation. La majorité des enseignants s'y réfère de manière plus ou moins consciente. Pourquoi ? La volonté d'encourager les meilleurs élèves, de les inciter à poursuivre leurs études les pousse à souscrire à ce principe de justice, quel que soit par ailleurs le mode d'évaluation et les modalités de prise en compte du travail et du comportement en classe.

Si le modèle de la méritocratie est aussi très présent dans l'enseignement professionnel, ce dernier est aussi le lieu où se manifeste parfois un principe beaucoup moins sélectif visant à « sauver ou à récupérer » le maximum de candidats. Du point de vue de l'évaluation, il se manifeste par des enjeux forts autour de la note de 10. Il s'agit en effet d'amener le maximum d'élèves ou de candidats à cette note, voire un peu plus haut. Pour cela, certains lycées (deux dans nos investigations) n'hésitent pas à refaire passer les épreuves aux élèves n'étant pas parvenus une première fois à cette note. Pour les enseignants qui invoquent cette préoccupation, il s'agit de ne pas accentuer les difficultés « d'insertion » que rencontrent les élèves de ces cursus.

Bien que « minoritaire » chez les enseignants rencontrés, ce second principe est au cœur des politiques scolaires qui se centrent sur les taux de réussite. Initiées au milieu des années 1980 avec l'objectif de « 80 % d'une classe d'âge au baccalauréat », ces politiques se sont renforcées au cours du temps et elles ont été déclinées de différentes manières en lien avec des orientations politiques qui entendent lutter contre « le décrochage scolaire ». Ce « principe d'égalité de résultats » et l'obligation de résultats qui l'accompagne (Derouet et Derouet-Besson, 2005 ; Normand, 2011) n'est pas – n'est plus ? – qu'une question d'arbitrage personnel ; de choix individuels entre des principes de justice. Il devient un objectif à atteindre. Érigé au rang de norme sous l'influence des directives européennes en matière d'éducation et de formation, il est fréquemment rappelé par les inspecteurs et les chefs d'établissement. « L'obligation

de résultats » devient une contrainte de notation lourde, notamment pour ce type d'enseignement qui accueille un grand nombre de jeunes en difficulté scolaire. Censée s'appliquer à tous les enseignants, elle heurte la majorité d'entre eux, attachés à l'idée de mérite. Dès lors, ces derniers se sentent en quelque sorte dépossédés de leur liberté et de leur autonomie en matière de notation, ce d'autant plus que les notes sont attribuées dans le cadre du contrôle en cours de formation qui accentue la « visibilité » de l'évaluateur.

La note, nous venons de le voir renvoie à une multiplicité de dimensions qui n'ont pas toutes à voir avec la prestation d'un élève le jour de l'épreuve. Elle exprime donc bien autre chose que ce que l'élève réussit à faire. Dans l'une de ses dimensions, elle renvoie tout de même à ce que ce dernier sait ou « sait faire » mais qu'est-ce exactement ? Et lorsque l'élève réussit, que réussit-il (à faire) plus précisément ?

2. Réussir : des objectifs des référentiels aux repères des enseignants

Dans cette seconde étape, nous nous interrogerons plus spécifiquement sur ce que dit la réussite de l'élève, ce qu'il sait ou pas « faire ». En effet, ce sur quoi il est évalué, ne semble pas entièrement défini dans le référentiel du diplôme. Autrement dit, on a moins de chance de trouver ce qu'il réussit dans le référentiel du diplôme que dans la pratique d'évaluation des enseignants, dans ce à quoi ces derniers accordent de l'importance, ce à quoi ils forment leurs élèves et qui a à voir avec une certaine conception de l'école : des démarches technologiques (Pelpel et Troger, 1993), des raisonnements, des connaissances, etc.

2.1. Une évaluation prescrite centrée sur des « compétences »

Depuis le milieu des années 1980, les diplômes professionnels ont connu une évolution majeure qui a consisté en la substitution de référentiels en lieu et place de programmes de formation. Cette nouvelle définition des contenus de diplômes s'inscrit dans une approche par « compétences » et les référentiels font désormais un large usage de ce terme (Ropé et Tanguy, 1994). Ces derniers se déclinent en plusieurs volets, élaborés, théoriquement, selon un ordre chronologique. Le référentiel des activités professionnelles, tout d'abord, énumère la liste des « tâches » et des « activités » que le titulaire du diplôme est censé réaliser dans l'emploi (ou les emplois) visé(s) par le diplôme. Le référentiel de certification établit une liste des « compétences » et des « savoirs » nécessaires à la réalisation des « tâches » énumérées dans le référentiel des activités professionnelles. Enfin le règlement d'examen fixe la liste et le contenu des épreuves d'examen auxquelles le candidat au diplôme devra se soumettre.

Loin d'être déduites, comme l'énonce un certain discours « convenu », des différentes « tâches » listées dans le référentiel des activités professionnelles, les « compétences » sont identifiées le plus souvent au terme d'un raisonnement tautologique. Ce dernier prend bien souvent la forme suivante « pour réaliser telle tâche (ou activité), il faut être capable¹ de la réaliser (« compétence ») ». Ainsi, l'examen de ces référentiels ou bien les entretiens réalisés par les personnels (enseignants, inspecteurs) impliqués dans la construction de ces derniers, montre qu'il n'existe pas de grandes différences entre ce que l'on range dans les catégories de « tâche » et de « compétence »². Au cours des entretiens menés évoquant leur participation à l'élaboration de référentiels, ces personnels ont opéré également parfois des glissements sémantiques entre les notions de « compétences » et de « savoirs ». Finalement, la notion de compétence est très imprécise et on ne sait pas très bien ce qu'elle recouvre. Elle est aussi largement polysémique. D'autres conceptions que celle véhiculée dans les référentiels de l'Éducation nationale existent

¹ Les « compétences » sont énoncées sous la forme d'un verbe d'action à l'infinitif précédé de la formule « être capable de... »

² À titre d'exemple, dans le référentiel du baccalauréat professionnel électrotechnique, énergie, équipements communicants (ELEEC), la tâche « Vérifier la conformité de la réalisation de l'ouvrage » est censée mobiliser la « compétence » « (être capable de « Contrôler l'adéquation entre la réalisation et le cahier des charges, les normes en vigueur »). De la même façon, il faudrait « (être capable de « Identifier les éléments défectueux lors d'une intervention de maintenance corrective » pour « déceler un défaut ou une anomalie de fonctionnement et son origine » (tâche).

(Perrenoud, 1997)³. Peut-être est-elle cette « caverne d'Ali Baba conceptuelle » qu'évoque Marcel Crahay ou encore la « mauvaise réponse à un vrai problème », celui du lien, non encore élucidé entre « connaissance » et action (Crahay, 2006).

En tout cas dans les référentiels de l'Éducation nationale, la « compétence » est conçue comme quelque chose qui peut se mesurer, s'identifier par un comportement observable, le résultat d'une action. Ce type d'affirmation rejoint les postulats de départ de la psychologie behavioriste, dont la conception spécifique de la compétence a influencé la « pédagogie par objectifs » (Hameline, 1979). Cette « pédagogie » formule l'idée qu'il ne sert à rien de chercher à formaliser ce qui se passe dans la tête de l'apprenant quand celui-ci apprend mais qu'il suffit pour cela d'observer son comportement, dont on aura fixé au préalable les attendus. Ainsi, la compétence est conçue comme quelque chose d'invisible (une boîte noire) mais qu'on peut approcher par des performances (des résultats d'action) qui, elles, sont observables (Perrenoud, 1997). Les « compétences » listées dans les référentiels des diplômes professionnels ne différeront donc pas en « nature » des tâches puisqu'elles sont exprimées en termes d'action ou de réalisation « réussie ».

Finalement, dans ce cadre, les « compétences » sont donc autant des objectifs d'enseignement⁴ que des objectifs professionnels. Pourtant, elles sont identifiées au terme d'une opération de déduction logique (à partir de la tâche) mais certainement pas par une analyse externe des activités de travail. Les référentiels remplissent donc au moins deux finalités : définir des objectifs d'enseignement (à partir d'objectifs énoncés comme professionnels) et normaliser, uniformiser la vérification de leur acquisition. Les concepteurs des diplômes (ici, les inspecteurs et les enseignants) élaborent, afin que soit assurée cette uniformisation, des grilles d'évaluation destinées à être complétées par les évaluateurs. Ces grilles (« officielles » ou « nationales »⁵), bien qu'absentes, *stricto sensu*, des référentiels, sont élaborées à partir d'éléments qui y sont inscrits : une liste de compétences et de critères de réussite. Dans celles qui concernent les épreuves pratiques, pour chaque compétence listée, il faut à l'enseignant renseigner si elle est acquise ou non⁶. La note devant procéder de la somme de ces « acquisitions ». En revanche, les grilles destinées à l'évaluation et la notation de l'épreuve orale autorisent des appréciations⁷.

2.2. Des évaluations portant la formation dispensée

Comme nous venons de le préciser, les pratiques d'évaluation des enseignants sont outillées au niveau national (et académique) par des référentiels et des grilles d'évaluation. Les évaluations, mises en œuvre dans le cadre de la délivrance des diplômes, sont donc formalisées. Or toute activité évaluative formelle se caractérise par l'existence d'invariants⁸ : des référents d'abord ou « systèmes de références » (Figari, Tourmen, 2006). Ils désignent ce qui est attendu par l'évaluateur au cours de l'épreuve, ce qui lui sert de repère pour l'évaluation (*à différencier, nous disent-ils du référentiel*) et à l'aune duquel le jugement évaluatif sera porté. On pourrait penser que dans le cadre des diplômes, l'évaluation se rapproche d'un « contrôle de conformité » (Roegiers, 2004) : les référents y seraient définis à l'avance et il ne resterait plus à l'évaluateur (donc l'enseignant) qu'à rapporter ce qu'il observe des performances des candidats (le « référé ») aux listes de compétences fixées dans les référentiels. Au contraire, les enseignants développent une véritable activité d'évaluation. Ils élaborent leurs repères au cours de l'évaluation et au travers d'un « processus de référentialisation » (Figari, Tourmen, 2006). Ces repères qui ne sauraient être réduits à des normes, sont souvent implicites. Aussi, ils ont été identifiés à partir de l'observation des pratiques d'évaluation elles-mêmes (les interactions, éventuellement enregistrées en cours de TP, de CCF ou de ponctuel) ou bien des entretiens conduits avec les enseignants, avant ou à l'issue de l'épreuve.

³ La « compétence » est en effet parfois conçue comme une capacité à mobiliser, en fonction des contraintes et dans une situation donnée, des ressources cognitives ou autres adaptées à la réalisation d'une tâche.

⁴ Dans la mesure où il devra aider à déterminer ce qui doit être enseigné

⁵ Une pour chaque épreuve envisagée ici. La grille nationale relative à chacune d'elle figure dans les « Repères pour la formation ».

⁶ Ceci est cohérent avec le fait de considérer la compétence comme un résultat observable.

⁷ Très bien, bien, insuffisant, très insuffisant, par exemple.

⁸ Les invariants sont définis comme des « formes toujours présentes de l'activité évaluative quelle que soit leur forme concrète de réalisation et d'explicitation ».

Les repères ainsi identifiés sont les plus mobilisés, ceux qui prédominent. Nous avons aussi cherché à en préciser la nature. Pour certaines épreuves, ils sont assez partagés par les enseignants. Pour d'autres, ils apparaissent plus instables, labiles et difficilement identifiables (c'est le cas de l'épreuve orale par exemple). Peu de différences existent donc entre les repères élaborés pour les épreuves pratiques, en ponctuel et en CCF. Pour les épreuves orales en revanche, ils sont plus variés, autant au sein du CCF que du ponctuel et définissent deux façons d'envisager l'épreuve.

L'élaboration de ces repères vient pallier l'incomplétude voire le « non-sens » (aux yeux des évaluateurs) des normes (les référentiels et les grilles) produites pour uniformiser l'évaluation. En effet, ces normes fournissent un cadre global et somme toute imprécis de ce sur quoi les évaluateurs doivent porter leur attention (« émettre les hypothèses » ou encore « effectuer des mesures »). Par exemple, les compétences identifiées dans le référentiel telles que « recueillir auprès de l'utilisateur les informations nécessaires pour conduire une opération de maintenance » (C1-2) ou « effectuer les mesures » (C2-11) ne constituent au mieux que des buts à atteindre, des objectifs qui se veulent observables, conformément à la pédagogie par objectifs. Elles taisent les moyens de parvenir à ces objectifs. Les « critères de réussite » ne font d'une certaine manière qu'exprimer ces objectifs (les « informations recueillies sont analysées » par exemple) sous une autre forme, celle de l'action réussie. Ils n'explicitent donc pas plus ce qu'il convient de prendre en compte pour évaluer.

Les repères des enseignants ne sont pas sans rapport avec ce cadre. Ils s'y inscrivent mais en lui donnant une consistance, un contenu voire une épaisseur. Ainsi dans les épreuves pratiques, ils jugent les candidats davantage sur des manières de faire, de s'y prendre. En effet, ils attendent de ces derniers qu'ils mettent en œuvre une démarche de nature technologique qui repose sur l'observation et l'analyse et qui est supposée développer, tout du moins manifester, une « intelligence des phénomènes technologiques ». Cette démarche présuppose que les activités pratiques confiées à l'élève (dépanner ou prendre une mesure) ne relèvent pas de la simple « effectuation », mais qu'elles s'inscrivent dans un contexte qui leur donne sens et qu'il s'agit d'appréhender. Ainsi, lorsqu'il s'agit d'évaluer une mesure, l'enseignant s'attache tout autant, si ce n'est plus, au sens qu'à cette mesure pour l'élève et à son interprétation qu'à sa réalisation. En cohérence avec cette démarche, les outils préconisés par les enseignants et dont ils vérifient la mobilisation et l'appropriation par les élèves, sont des représentations codifiées de l'état du système et de ses relations internes ; le schéma électrique par exemple. De la même manière, au cours de l'épreuve orale (ou de la réalisation du dossier), les enseignants recherchent les signes d'une manifestation de cette intelligence des phénomènes technologiques. L'idéal serait pour eux que les candidats comprennent, expliquent et justifient, d'un point de vue technologique, ce qu'ils ont fait ou vu dans les situations professionnelles auxquelles ils ont été confrontés en entreprise. Aussi, ils se contentent rarement des exposés narratifs et descriptifs des élèves. Ils en viennent à vérifier l'utilisation d'un vocabulaire adéquat, la connaissance des mécanismes de fonctionnement des matériels ou des principes physiques relatifs au domaine de l'électricité.

Ainsi donc, dans les épreuves pratiques, le « résultat », produit par le candidat, importe moins que sa « manière de faire... ». Ce deuxième aspect constitue le repère que se donnent les enseignants, plus conformes aux démarches – évoquées ci-dessus – auxquelles ils forment et qui leur semblent les chemins les plus assurés pour que l'élève atteigne, à plus ou moins long terme les buts fixés. De ce point de vue, ce qu'évaluent les enseignants est plus en rapport avec la formation qu'ils dispensent qu'avec des objectifs fixés *a priori* dont on ne sait avec certitude ni s'ils sont réalistes, ni comment ils peuvent être atteints. On est donc loin de l'idée d'évaluer des « compétences », entendues comme réponses efficaces à des tâches. Rappelons que pour les enseignants, ce qui importe est moins le résultat que la manière (ou pas) d'y parvenir ou le chemin emprunté par l'élève. En ce sens, comme l'a constaté Claire Tourmen (2012) dans un autre contexte⁹, ils s'attacheraient tout autant aux activités invisibles des candidats, en particulier celles liées à ce qu'on appelle « l'organisation de l'activité » (raisonnements, choix, connaissances...) (Vergnaud, 2006). En ce sens, on pourrait dire qu'ils entendent plutôt la « compétence » comme une mobilisation de ressources diverses.

⁹ Il s'agit d'évaluations d'apprentis en lycée agricole.

2.3. Évaluer nécessité de contourner les grilles officielles

Compte tenu des développements précédents, que deviennent les grilles outils/instruments prévus pour l'évaluation ? Quels usages les enseignants en font-ils dans leur activité ? La position des inspecteurs par rapport à ces outils a abouti à construire trois configurations assez différentes dans chacune des académies enquêtées. Et elle se traduit dans l'activité d'évaluation des enseignants par des contournements plus ou moins conséquents selon ces positions (académies).

Dans l'une des académies enquêtées, l'inspecteur, toujours en poste, a fait le choix de conserver les grilles officielles ou nationales (de maintenance et de « mise en service »). Pour l'essentiel, celles-ci sont l'objet de deux critiques. L'une porte sur le caractère binaire de l'évaluation (en acquis ou non acquis (A/NA)) jugé trop réducteur, peu opératoire et au total peu conforme à ce qu'ils observent ; ce n'est jamais blanc ou noir disent-ils souvent. L'autre porte sur les items ou critères des grilles. Souvent considérés comme peu explicites, insuffisamment précis, ils n'apparaissent pas toujours pertinents aux yeux des enseignants. Trop centrés sur « les résultats » ils ne s'attacheraient pas suffisamment aux démarches, méthodes et raisonnement. À travers ces critiques, ressort le décalage entre ce qui semble important aux enseignants et ce que les grilles du référentiel contiennent.

Ce hiatus génère diverses pratiques de contournement des grilles. Une pratique consiste à élaborer et utiliser des grilles *ad-hoc*. Elles servent à fixer une note avant de remplir la grille officielle en bonne et due forme. Une autre consiste à déterminer une note à « la pesée ou à la louche ». Au vu de ce que dit, fait ou montre le candidat, l'évaluateur ou l'examineur se fait une idée assez rapide et précise de la « valeur » du candidat ; valeur qu'il traduit en note avant de remplir conformément à celle-ci la grille officielle.

Dans une autre académie la grille mobilisée comprend un barème. Elle liste également des critères plus conformes aux enseignants. Par exemple, pour l'épreuve de maintenance les critères d'évaluation relatifs à la démarche de dépannage ont été valorisés au détriment de l'action de dépannage elle-même.

Enfin, dans une dernière académie on a laissé aux enseignants la possibilité d'élaborer parfois leur propre grille d'évaluation. Dans ce dernier cas, aucune grille ne reprend la dichotomie A/NA et les critères d'évaluation sont conformes aux repères que se donnent les enseignants pour évaluer. Tous ces constats confortent l'idée que les enseignants évaluent autre chose que ce qui listé dans le référentiel.

L'usage qui est fait des grilles officielles pointe les limites de la rationalisation instrumentale (Habermas, 1973) portée par ces grilles. Il met en exergue l'autonomie dont dispose les enseignants dans leur activité d'évaluation (Barrère, 2002) ; autonomie qui n'est cependant pas sans limite au regard de la contrainte que fait peser l'obligation de résultat.

Conclusion

En définitive, il ressort que la notion de réussite, saisie par une note, apparaît comme éminemment relative. Une note a toujours à voir avec un contexte lui-même caractérisé par un ensemble de dimensions. Nous avons ainsi souligné qu'intervient dans la note non seulement « une performance » mais aussi l'attitude de l'élève et bien évidemment la perception qu'en a l'enseignant, les prestations des différents candidats – puisque noter c'est aussi classer – mais aussi et de plus en plus l'obligation de résultats à travers des taux à atteindre, etc. Une note vaut donc dans une situation donnée. Et les CCF multiplient les facteurs potentiels de relativité.

Cette « relativité » caractérise aussi ce qui a été mesuré. Ainsi, ce que les élèves « savent faire », ce qu'ils ont – plus ou moins – « acquis » n'est pas ce qui est visé par le référentiel. Si un certain flou caractérise ce qui a été « acquis » (des savoirs ? des démarches ? des modes de raisonnement ? des modes opératoires ?), on peut néanmoins avancer qu'il ne s'agit pas de « compétences » entendues comme performances. On ne saurait donc inférer des instruments (les référentiels) ni d'ailleurs des normes un substrat évident de la réussite.

Bibliographie

- Barrère A. (2002), *Les enseignants au travail*, Paris, Éditions l'Harmattan.
- Boltanski L. et Thévenot L. (1991), *De la justification : les économies de la grandeur*, Paris, Éditions Gallimard.
- Bressoux P., Pansu P. (2003), *Quand les enseignants jugent leurs élèves*, Paris, PUF.
- Chapoulie J-M. (2000), « Le travail de terrain, l'observation des actions et des interactions et la sociologie », *Sociétés contemporaines*, n°40, p. 5-27.
- Crahay M. (2006/1), « Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation. », *Revue française de pédagogie*, n°154, p. 97-110.
- Derouet J.-L. et Derouet-Besson M.-C. (2009), *Repenser la justice dans le domaine de l'éducation et de la formation*, Berne, P. Lang.
- Dubet F. (2000), « L'égalité et le mérite dans l'école démocratique de masse », *L'Année sociologique*, vol. 50, n°2, p. 383-408.
- Dubet F., Duru-Bellat M. (2004/1), « Qu'est-ce qu'une école juste », *Revue française de pédagogie*, n°146, p. 105-114.
- Felouzis G. (1996), « Évaluation et efficacité pédagogique des enseignants du secondaire », *Revue française de sociologie*, XXXVII, n°1, p. 77-105.
- Figari G., Tourmen C. (2006), « La référentialisation : une façon de modéliser l'évaluation de programme, entre théorie et pratique », *Mesure et évaluation en éducation*, vol 29, n°3, p. 5-25.
- Grignon C. (1971), *L'ordre des choses*, Paris, Éditions de Minuit.
- Habermas J. (1973), *La technique et la science comme idéologie*, Paris, Éditions Gallimard.
- Hameline D. (1979), *Les objectifs pédagogiques : en formation initiale et en formation continue*, Paris, ESF éditeur.
- Merle P. (2007), *Les notes : secrets de fabrication*, Paris, PUF.
- Normand R. (2011), *Gouverner la réussite scolaire*, Bern, Peter Lang/ENS.
- Palheta U. (2012), *La domination scolaire : sociologie de l'enseignement professionnel et de son public*, Paris, PUF.
- Pelpel P. et Troger V. (1993), *Histoire de l'enseignement technique*, Paris, Hachette Éducation.
- Perrenoud Ph. (1997), *Construire des compétences dès l'école*, Paris, ESF Éditeur.
- Roegiers X. (2004), *L'école et l'évaluation : des situations pour évaluer*, Bruxelles, De Boeck.
- Ropé F. et Tanguy L. (1994), *Savoirs et compétences : de l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*, Paris, Éditions l'Harmattan.
- Tenret E. (2011), *L'école et la méritocratie : représentations sociales et socialisation scolaire*, Paris, PUF.

Tourmen Cl. (2012), « Évaluer en situation professionnelle : comment voir la pensée dans l'action ? » *Actes du 24ème colloque de l'ADMEE-Europe : l'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel, 11, 12, 13 janvier 2012, Luxembourg.*

Vergnaud, G. (2006), « Développement cognitif et évaluation des compétences », in G. Figari et L. Mottier-Lopez, *Recherche sur l'évaluation en éducation*, Paris, Éditions l'Harmattan.



« La réussite c'est réussir à lire et écrire des mots » – Gabriel, CP

Note en mathématiques au brevet des collèges et orientation en 1^{re} S

Josette Costes^{*}, *Virginie Houadec*^{**}, *Konstanze Lueken*^{***}

Introduction

La désaffection des jeunes, et en particulier des filles, pour les études scientifiques et techniques, est, au regard des défis scientifiques et technologiques auxquels le 21^e siècle est confronté, une préoccupation des pouvoirs publics. En 2007, le ministère de l'Éducation nationale annonçait l'objectif ambitieux de faire passer la proportion de filles en terminale scientifique et technique de 37,5 % en 2004 à 45 % en 2010 (MEN, 2009, « préambule »). Cet objectif n'a pas été atteint (40 % de filles en 2010, cf. MEN 2012, p. 26).

La classe de 1^{re} S, première étape d'une orientation vers des études scientifiques, est aussi l'entrée dans la « voie royale » : terminale S - classes préparatoires aux grandes écoles, qui mène à un certain nombre d'emplois et de fonctions à haute valeur sociale, et qui est le symbole d'une forme de réussite scolaire prometteuse de réussites professionnelle et sociale futures.

Le diplôme national du brevet, qui clôt le 1^{er} cycle de l'enseignement secondaire français, fournit une évaluation des connaissances, en particulier en mathématiques. Or les résultats dans cette discipline impactent l'orientation des élèves, et constituent un critère important pour des études scientifiques.

À l'initiative de la mission académique à l'Égalité filles/garçons du rectorat de Toulouse, nous avons réalisé en 2007 une étude sur le lien entre note en mathématiques au brevet des collèges et taux d'orientation ultérieure en 1^{re} S. Nous avons voulu actualiser cette étude en 2013. C'est cette actualisation que nous vous présentons.

Nous préciserons d'abord notre corpus, puis nous comparerons moyenne générale et note en mathématiques au brevet des collèges. Nous étudierons ensuite les établissements en fonction du niveau en mathématiques des élèves puis de la cohérence entre note en mathématiques et taux d'orientation en 1^{re} S. Nous terminerons sur une analyse des résultats obtenus et la contribution des données longitudinales à l'étude des orientations différenciées des filles et des garçons.

1. Le corpus d'étude

Les données dont nous disposons concernent les élèves en 2^{nde} générale et technologique (2GT) d'établissements publics et privés de l'académie de Toulouse, qui ont passé le brevet des collèges en 2005 et en 2012, et sont orientés en 1^{re} S aux rentrées 2006 et 2013. Ces données sont, par établissement et par sexe, la moyenne des notes en mathématiques obtenues au brevet par les élèves orientés en 1^{re} S et le taux d'orientation en 1^{re} S. Pour 2013, nous disposons également de la moyenne des moyennes générales (toutes disciplines confondues) et des notes en mathématiques obtenues au brevet par tous les élèves de 2^{nde} de l'établissement et par ceux orientés en 1^{re} S. Ces données nous ont été fournies par la direction des Études et de la Prospective (D2P) du rectorat de Toulouse. Les établissements concernés sont plus nombreux en 2013 qu'en 2007.

En 2007, les données exploitables ont permis l'étude sur 14 042 élèves de 2^{nde} GT répartis dans 51 établissements publics, soit 84 % de l'effectif public de 2^{nde} GT de l'académie de Toulouse. Les données recueillies aujourd'hui portent sur 19 155 élèves répartis dans 104 établissements, 70 publics (16 094

* Équipe Genre et éducation, École supérieure du professorat et de l'éducation de Midi Pyrénées (ESPé), Service fédérateur de la recherche (SFR), CERTOP-CNRS, université Toulouse 2 (UT2), jo.costes@free.fr.

** Équipe Genre et éducation, ESPé, (SFR), LISST-CERS, UT2, virginie.houadec@univ-tlse2.fr.

*** Équipe Genre et éducation, ESPé Toulouse SFR, konstanze.lueken@univ-tlse2.fr.

élèves) et 34 privés, soit 89 % de l'effectif de 2nde GT de l'académie de Toulouse. Pour obtenir les données académiques et nationales sur les effectifs des élèves, les taux de féminisation et de passage en 1^{re} S, nous avons interrogé la base de données statistiques du système éducatif français (<http://www.education.gouv.fr>).

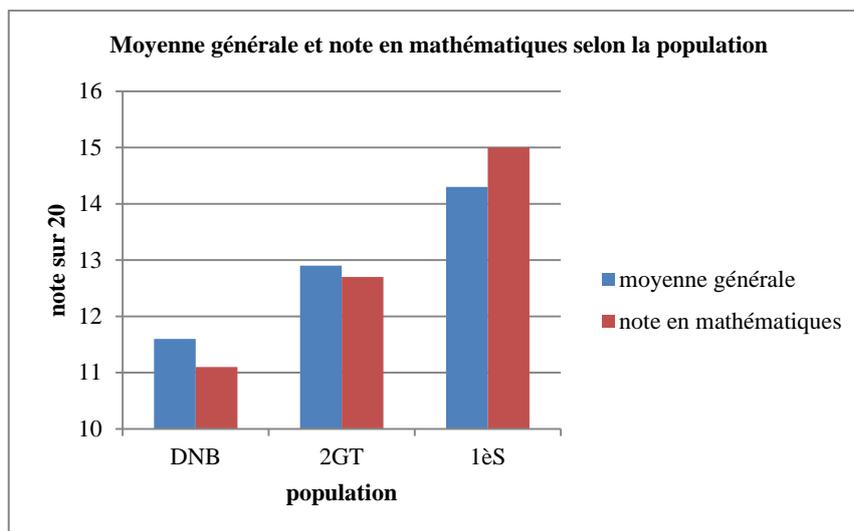
Dans notre corpus, entre 2005 et 2013, le pourcentage de filles en 2nde a baissé de 56,7 % à 53,7 %. Celui des filles en 1^{re} S a augmenté de 47,5 % à 48,3 %. Le taux de passage en 1^{re} S a augmenté de 38 % à 44 % pour les garçons et de 26 % à 36 % pour les filles. Ces chiffres sont conformes aux chiffres nationaux et à ceux de l'académie de Toulouse où, entre 2005 et 2013, le taux de féminisation des 2nde GT a diminué, celui des 1^{re} S et le taux de passage de 2nde en 1^{re} S ont augmenté, les filles restant majoritaires en 2nde GT et minoritaires en 1^{re} S. En résumé, sur la période, il y a moins de filles en 2nde (en pourcentage) mais plus de passage en 1^{re} S, donnant une légère augmentation en S.

2. Moyenne générale à l'examen du brevet et notes en mathématiques

2.1. Passage en 2nde GT, puis en 1^{re} S, académie de Toulouse, 2012

Tous les élèves ayant passé le brevet en 2012 ne se retrouvent pas en 1^{re} S à la rentrée 2013. En 2012, deux tiers des élèves de l'académie de Toulouse sortants de 3^e sont en 2nde GT et 35 % de ceux-ci sont en 1^{re} S à la rentrée 2013. Comment évoluent note en mathématiques et moyenne générale pour les élèves passant d'un niveau au suivant ? Pour cette étude, nous avons considéré trois populations d'élèves : celle des élèves de l'académie de Toulouse ayant passé le brevet des collèges en 2012 (notée DNB), celle des élèves de 2nde de notre corpus (notée 2GT) et celle des élèves de 2nde de notre corpus orientés en 1^{re} S en 2013 (notée 1èS). Le diagramme suivant illustre nos résultats. Pour alléger la lecture, nous écrivons note en mathématiques au lieu de moyenne des notes en mathématiques et moyenne générale au lieu de moyenne des moyennes générales.

Figure 1
MOYENNE GÉNÉRALE ET NOTE EN MATHÉMATIQUES SELON LA POPULATION CONSIDÉRÉE



Lecture : la moyenne générale obtenue à l'examen du brevet en 2012 par les élèves de 2nde de notre corpus (2GT) est de 12,9 sur 20 et la note obtenue en mathématiques par les mêmes élèves est 12,7. Source : D2P rectorat de Toulouse.

Les élèves 2^{nde} GT ont obtenu en 2012 une moyenne générale et une note en mathématiques au brevet plus élevées que l'ensemble des élèves du groupe DNB, signant ainsi une forme d'augmentation du niveau scolaire. La note en mathématiques est inférieure à la moyenne générale, de 0,5 point pour l'ensemble des résultats et de 0,2 point seulement pour les élèves de 2^{nde}. Le niveau en mathématiques de ces derniers a donc augmenté plus que le niveau général. Cela signifie que **les mathématiques interviennent dans le passage en 2^{nde} GT**, qui est pourtant de détermination et ouvre la voie à des études diverses et pas seulement scientifiques.

La note en mathématiques obtenue au brevet 2012 par les élèves de 2^{nde} GT orientés en 1^{re} S devient supérieure de 0,9 point à leur moyenne générale, elle-même supérieure de 1,5 point à celle des élèves de 2^{nde}. Il y a donc augmentation du niveau général pour les orientés en 1^{re} S, et constat que les mathématiques représentent un point fort de leur scolarité, ce qui est cohérent avec une orientation vers des études scientifiques.

2.2. Étude par sexe

2.2.1. Évolution des résultats du brevet

Le taux de réussite au brevet augmente régulièrement entre 2005 et 2012 (de 79,7 % à 86,2 %) et il est supérieur dans l'académie de Toulouse à celui de la France métropolitaine (+2,4 % en 2012). Celui des filles est constamment supérieur à celui des garçons (+6,7 % en 2005, +5,5 % en 2012). Les filles ont également une meilleure moyenne générale et obtiennent plus de mentions. Cependant, alors qu'elles avaient de meilleures notes en mathématiques avant 2005, elles ont maintenant des notes inférieures à celles des garçons, le décrochage se faisant dans l'académie de Toulouse en 2009.

Dans notre étude de 2005, la note moyenne obtenue en mathématiques au brevet par les élèves de notre corpus orientés en 1^{re} S en 2006 était de 11,8 pour les garçons et 12,2 pour les filles. En 2012, la note moyenne obtenue en mathématiques au brevet par les élèves de notre corpus orientés en 1^{re} S en 2013 est de 15,2 pour les garçons et 14,8 pour les filles, soit une augmentation de 3,4 points pour les garçons et 2,6 pour les filles. Il y a donc un renversement : l'écart (note g - note f) passe de -0,4 point en 2006 à +0,4 en 2012.

2.2.2. Comparaison des résultats globaux et en mathématiques par sexe

Entre 2005 et 2012, dans l'académie de Toulouse, filles et garçons se distinguent quand on compare note en mathématiques et moyenne générale au brevet. La note obtenue par les garçons est en mathématiques un peu au-dessus de la moyenne générale (+0,2 point en moyenne sur la période). Celle des filles est en dessous (-0,5 point). Les filles ont donc, en moyenne, des résultats meilleurs dans les autres disciplines.

Pour les élèves orientés en 1^{re} S en 2012, la note en mathématiques des garçons est supérieure à leur moyenne générale de 1,1 point, celle des filles de 0,3 point. Les mathématiques sont donc le point fort des orientés en S, particulièrement pour les garçons. On retrouve ce résultat en 2006 : la note moyenne en mathématiques obtenue par les élèves de 2^{nde} GT orientés en 1^{re} S à la rentrée (11,8 pour les garçons ; 12,2 pour les filles) est supérieure à la note moyenne obtenue par l'ensemble des candidats au brevet 2005 (10,2, pour les garçons comme pour les filles). Les orientés en S étaient donc « meilleurs » en mathématiques au brevet, les filles encore plus que les garçons en 2005. **Il y a bien corrélation entre la note en mathématiques au brevet et l'orientation en 1^{re} S.**

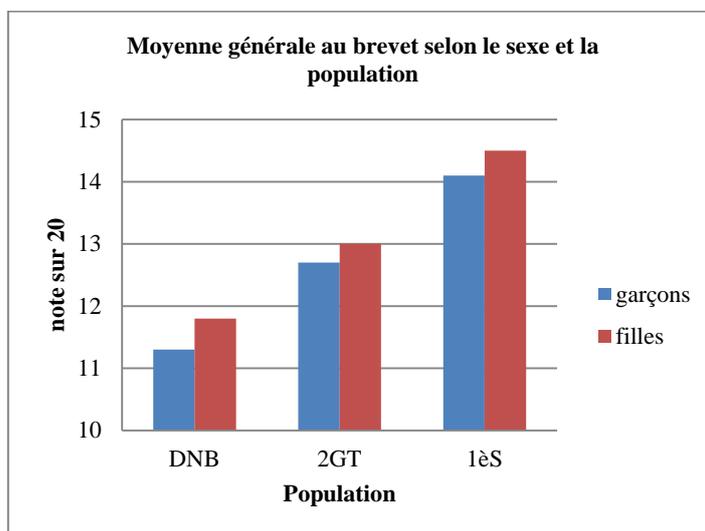
Les diagrammes suivants illustrent ces résultats. Nous rappelons les trois populations d'élèves : celle des élèves de l'académie de Toulouse ayant passé le brevet des collèges en 2012 (notée DNB), celle des élèves de 2^{nde} de notre corpus (notée 2GT) et celle des élèves de 2^{nde} de notre corpus orientés en 1^{re} S en 2013 (notée 1èS).

Dans chaque groupe, les filles ont obtenu une meilleure moyenne générale au brevet et une moins bonne note en mathématiques que les garçons. Pour les élèves de 2^{nde} (2GT), l'écart entre les deux sexes est moins grand pour la moyenne générale et plus élevé pour la note en mathématiques. Une explication

réside dans le fait que les garçons se dirigent plus que les filles vers l'enseignement professionnel. En 2012, dans l'académie de Toulouse, 63 % des garçons sortants de 3^e vont en lycée GT pour 71 % des filles. Les garçons allant en 2nde GT ont donc de meilleurs résultats, en particulier en mathématiques, dont le rôle sélectif à ce niveau est aussi confirmé. Mais cet écart garçon-fille en mathématiques se réduit et retrouve le niveau de 3^e pour l'orientation en 1^{re} S.

Figure 2

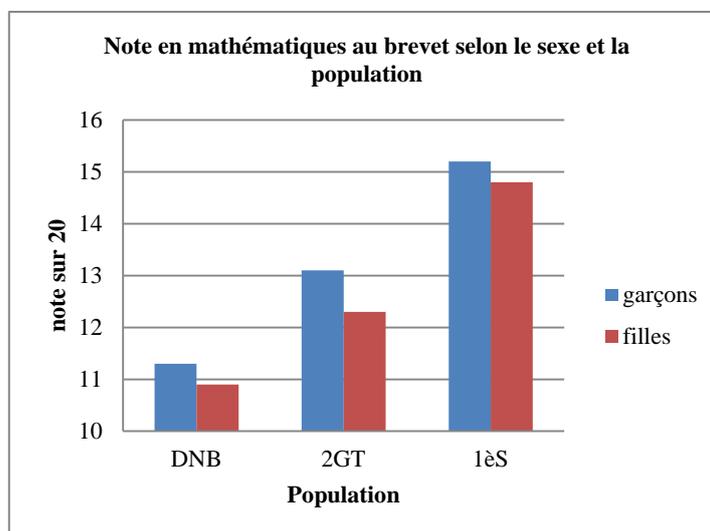
MOYENNE GÉNÉRALE AU BREVET SELON LE SEXE ET LA POPULATION



Lecture : la moyenne générale obtenue à l'examen du brevet en 2012 par les élèves garçons de 2nde de notre corpus (2GT) est de 12,7 sur 20. Celle obtenue par les filles du même groupe est de 13. Source : D2P rectorat de Toulouse

Figure 3

NOTE EN MATHÉMATIQUES AU BREVET SELON LE SEXE ET LA POPULATION



Lecture : la note en mathématiques obtenue à l'examen du brevet en 2012 par les élèves garçons de 2nde de notre corpus (2GT) est de 13,1 sur 20. Celle obtenue par les filles du même groupe est de 12,3. Source : D2P rectorat de Toulouse

3. Étude des établissements par le niveau des élèves entrants en 2^{nde} et orientés en S

Les données longitudinales permettent de mettre en rapport, par établissement, le niveau d'entrée des entrants en 2^{nde}, et celui des élèves orientés en 1^{re} S, niveau mesuré par la moyenne des notes en mathématiques obtenue par les élèves au brevet. Nous définissons comme meilleures les notes du quartile le plus élevé, comme plus basses, les notes du quartile le plus bas, et comme moyennes les autres.

Neuf établissements publics, dont six dans l'agglomération toulousaine, reçoivent en 2^{nde} et orientent en 1^{re} S des élèves ayant eu les meilleures notes, en mathématiques comme en moyenne générale, pour les filles comme pour les garçons. Ces établissements, sauf deux, ont un taux de passage en 1^{re} S supérieur à la moyenne. Ils reçoivent de bons élèves, voire très bons, qui le restent. Le lycée Fermat de Toulouse en est un exemple : il reçoit les meilleurs élèves (moyenne : 15,4), oriente largement en 1^{re} S (75 % des garçons, 68 % des filles) et ces élèves orientés sont encore les meilleurs. Le lycée Bellevue de Toulouse est un peu différent : il recrute de bons élèves, oriente largement (57 % des garçons, 46 % des filles) mais les élèves orientés sont moyens. Le lycée Déodat de Séverac, à Toulouse, reçoit des élèves moyens, est très sélectif dans le passage en S (28 % des garçons, 18 % des filles), et les garçons orientés en S sont bons.

Sept établissements, de taille variable, dont un seul situé dans l'agglomération toulousaine, reçoivent en 2^{nde} et orientent en 1^{re} S des élèves ayant eu les notes les plus basses, en mathématiques comme en moyenne générale, pour les filles comme pour les garçons. Tous ont un taux de passage en 1^{re} S inférieur à la moyenne pour au moins une population.

Moyenne globale et note en mathématiques sont supérieures dans les établissements privés de notre corpus à celles des établissements publics, l'écart se réduisant à 0,1 point avec les élèves orientés en 1^{re} S. Quatre établissements, tous situés dans l'agglomération toulousaine, reçoivent en 2^{nde} et orientent en 1^{re} S des élèves ayant eu les meilleures notes, en mathématiques comme en moyenne générale. Ils figurent parmi les plus gros de l'académie. Quatre établissements, tous situés hors de l'agglomération toulousaine, reçoivent en 2^{nde} et orientent en 1^{re} S des élèves ayant eu les notes les plus basses, en mathématiques comme en moyenne générale. Ce sont de petits établissements, avec une seule classe de 1^{re} S. Ces résultats sont valables pour les filles comme pour les garçons.

4. Étude des établissements par la cohérence entre note en mathématiques et taux de passage en S

4.1. Représentation en nuages de points

Nous associons à chaque établissement la note moyenne en mathématiques obtenue au brevet en 2005 (resp 2012) par chaque sexe et le taux d'orientation en 1^{re} S à la rentrée 2006 (resp 2013). Nous obtenons deux nuages de points, l'un rouge pour les filles, l'autre bleu pour les garçons. Nous ne considérons ici que les 51 établissements publics communs aux deux études, pour comparer 2005 et 2012.

Lecture pour les 2 diagrammes : chaque point correspond à un établissement et chaque établissement est représenté par 2 points : le bleu pour les garçons, le rouge pour les filles. Les coordonnées de chaque point sont la note moyenne en mathématiques obtenue par les élèves, soit garçons, soit filles de 2^{nde} GT de l'établissement défini par le point et le taux de passage en 1^{re} S des garçons ou des filles de cet établissement.

Le diagramme de 2005 fait clairement apparaître un taux d'orientation des garçons en 1^{re} S nettement supérieur à celui des filles à notes en mathématiques égales, et que les taux d'orientation les plus bas concernent exclusivement les filles. Les nuages garçon et fille sont presque disjoints. Quelques points sont à l'écart : les deux points avec les notes maximales correspondent au lycée Fermat de Toulouse. Deux autres ont un taux de passage élevé mais des notes plus basses : Paul Mathou à Gourdan-Polignan pour les filles et Lapérouse à Albi pour les garçons.

Le diagramme de 2012 fait apparaître deux nuages décalés vers le haut et vers la droite, ce qui correspond à l'augmentation de la note en mathématiques au brevet et des taux de passage en 1^{re} S entre les 2 dates. Ces nuages sont plus dispersés, surtout celui des garçons, et plus entremêlés qu'en 2005, avec cependant des taux d'orientation globalement supérieurs pour les garçons. Nous retrouvons le lycée Fermat de Toulouse dont les deux points sont de coordonnées maximales.

Figure 4

NOTE EN MATHÉMATIQUES AU BREVET 2005 ET PASSAGE EN 1^{RE} S SELON L'ÉTABLISSEMENT ET LE SEXE

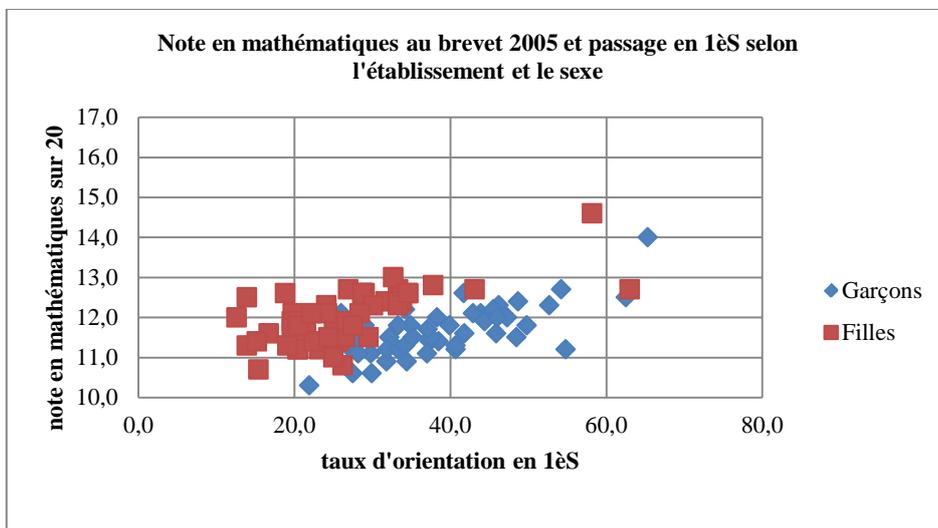
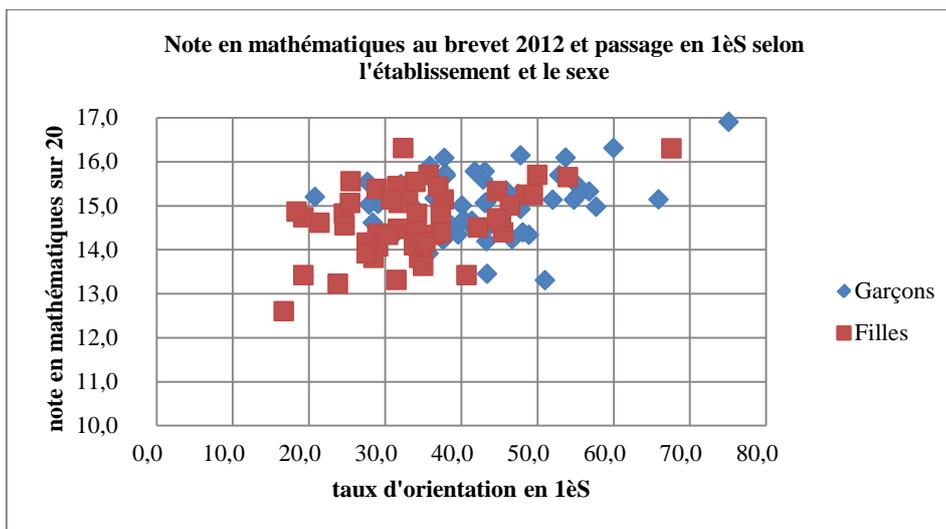


Figure 5

NOTE EN MATHÉMATIQUES AU BREVET 2012 ET PASSAGE EN 1^{RE} S SELON L'ÉTABLISSEMENT ET LE SEXE



4.2. Classification des établissements

Nous allons maintenant regrouper les établissements suivant deux critères. Nous avons constitué, à partir des notes en mathématiques et des taux d'orientation en 1^{re} S, quatre groupes d'établissements, que nous avons notés C pour Cohérents et I pour Incohérents, et g ou f pour le sexe du taux d'orientation le plus élevé. Les établissements étudiés sont tous les publics de chacun des corpus.

Le groupe noté Cg : la note moyenne et le taux des garçons sont supérieurs à ceux des filles.

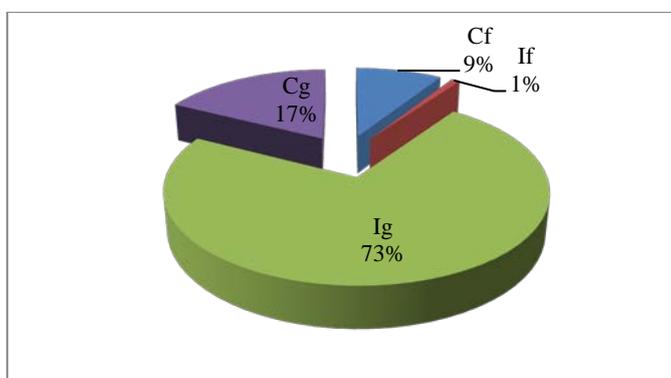
Le groupe noté Cf : la note moyenne et le taux des filles sont supérieurs à ceux des garçons.

Le groupe noté Ig : la note moyenne des filles est supérieure à celle des garçons mais leur taux est inférieur.

Le groupe noté If : la note moyenne des garçons est supérieure à celle des filles mais leur taux est inférieur

Répartition en 2006 : La majorité des établissements, qui scolarisent 73 % des élèves de 2^{nde} de notre corpus, présente une incohérence entre note en mathématiques au brevet et orientation en 1^{re} S, au détriment des filles.

Figure 6
RÉPARTITION DES ÉTABLISSEMENTS EN 2006



Ig : 36 établissements sur 51 scolarisant 73 % des 9 375 élèves de 2^{nde}

Cg : 9 établissements scolarisant 17 % des élèves de 2^{nde}

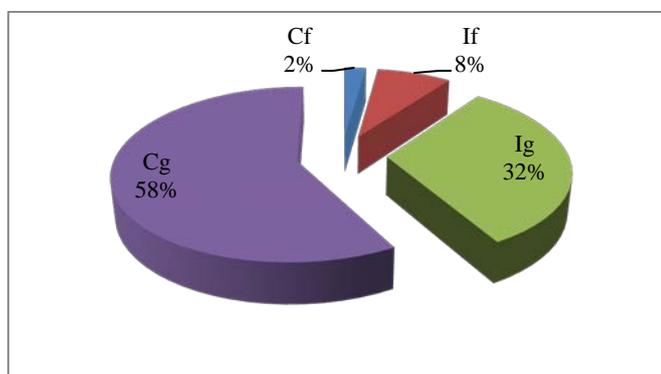
Cf : 5 établissements scolarisant 9 % des élèves de 2^{nde}

If : 1 établissement scolarisant 1 % des élèves de 2^{nde}

Source : D2P Rectorat de Toulouse.

Répartition en 2012

Figure 7
Répartition des établissements publics en 2012



Ig : 20 établissements sur 70 scolarisant 32 % des 5 113 élèves de 2^{nde}

Cg : 41 établissements scolarisant 58 % des élèves de 2^{nde}

Cf : 2 établissements scolarisant 2 % des élèves de 2^{nde}

If : 7 établissements scolarisant 8 % des élèves de 2^{nde}

Source : D2P Rectorat de Toulouse

Cette répartition est très différente de celle de 2006. La note en mathématiques des filles devenant inférieure à celle des garçons, les établissements où note en mathématiques et taux d'orientation sont supérieurs chez les garçons scolarisent plus d'élèves tandis que ceux présentant une incohérence au détriment des filles scolarisent moins d'élèves. En 2006 comme en 2012, les établissements qui orientent plus les filles que les garçons en 1^{re} S scolarisent 10 % des élèves de 2^{nde} de nos corpus.

5. Analyse

En 2006, chez les élèves de notre étude orientés en S, les filles ont une meilleure note en mathématiques que les garçons (+0,4 point). Leur taux de passage en 1^{re} S est inférieur de 12 % à celui des garçons. En 2013, chez les élèves de notre étude orientés en S, les garçons ont de meilleurs résultats en mathématiques que les filles (+0,4 point). L'écart des taux de passage en S s'est réduit à 8 % en défaveur des filles. Pour les élèves de notre étude, entre 2005 et 2012, la note moyenne en mathématiques a plus augmenté chez les garçons (+3,4 point) que chez les filles (+2,6). Pourtant, le taux d'orientation en S a plus augmenté pour les filles (+10 %) que pour les garçons (+6 %). Le constat est le même avec les résultats plus complets de l'académie de Toulouse. Nous en déduisons que **la note en mathématiques au brevet n'explique pas tout quant à l'orientation en 1^{re} S un an après.**

En 2006, il y a cohérence entre le grand nombre d'établissements classés Ig (meilleure note des filles en mathématiques, taux de passage en S plus bas) et « autosélection » des filles : il fallait qu'elles soient vraiment meilleures en mathématiques pour « oser » la 1^{re} S. « *Quand ils se jugent très bons en mathématiques, 8 garçons sur 10 vont en S. Quand elles se jugent très bonnes en mathématiques, 6 filles sur 10 vont en S* » (MEN 2012, p. 24). En 2013, il y a cohérence entre meilleurs résultats des garçons en mathématiques et majorité d'établissements classés Cg (note et taux de passage en S des garçons supérieurs).

Il reste qu'en 2013 comme en 2006, une part importante d'élèves est concernée par cette sous-orientation des filles en S : les établissements qui orientent plus les garçons que les filles en S scolarisent 73 % des élèves de 2^{nde} de notre corpus en 2006 et 33 % en 2013. 11 établissements publics sur 51 sont classés Ig en 2006 comme en 2013. On y trouve de gros lycées de l'agglomération toulousaine comme des établissements de taille plus réduite de villes petites et moyennes de la région.

Cette plus grande orientation des garçons en S concerne presque tous les établissements de l'académie. 6 d'entre eux seulement, scolarisant 10 % des élèves de 2^{nde}, en 2006 comme en 2013, ont un taux de passage des filles supérieur à celui des garçons. Un seul est situé dans Toulouse métropole. Certains, comme à Rodez, reçoivent plus de garçons (69 %), d'autres, plus de filles.

Conclusion

Les données longitudinales nous ont permis, en comparant note en mathématiques et moyenne générale, de montrer le poids des mathématiques dans le passage de 3^e en 2^{nde} GT puis en 1^{re} S. La note en mathématiques est donc un déterminant précoce de l'entrée dans la « voie royale » : terminale S-classes préparatoires aux grandes écoles. Cependant, comment justifier cette précocité alors que la 2^{nde} GT, dite de détermination, mène les élèves vers des études littéraires aussi bien que scientifiques ? La dénomination de cette classe masque de fait le rôle sélectif des mathématiques qui existe déjà à ce niveau.

L'évolution des taux de féminisation et de passage en 1^{re} S entre 2006 et 2013 montre que la note en mathématiques n'est pas le seul déterminant du passage en S. Les travaux de sociologie et de psychologie portant sur les ressorts de l'orientation montrent comment l'origine sociale, la représentation des métiers, l'estime de soi, la socialisation des enfants et les stéréotypes interviennent dans la fabrication des processus qui aboutissent à des orientations différenciées des élèves, en particulier des filles et des garçons. Or, la note en mathématiques apparaît fréquemment comme un critère objectif et incontournable donnant accès ou non aux études scientifiques, un résumé de l'élève et de ses potentialités. Notre étude confirme que cette approche est bien trop réductrice.

Ces données nous ont également permis de comparer les établissements, par les niveaux d'entrée et d'orientation en S, et par la cohérence entre note en mathématiques et orientation en S. Il en ressort une très grande diversité, avec peu de stabilité entre 2006 et 2013. À niveaux d'entrée en 2nde proches, on trouve des établissements de tailles très variables, situés dans l'agglomération toulousaine ou dans de petites villes, à taux d'orientation en 1^{re} S bas ou élevé, les élèves orientés en S étant de niveaux variés. Le taux d'orientation des garçons en S est en général plus élevé que pour les filles mais pas toujours. Nous n'avons pu obtenir les données sur les années intermédiaires, en particulier 2009, année de décrochage des notes des filles en mathématiques dans l'académie de Toulouse. Ces données nous auraient peut-être permis d'affiner l'étude par établissement. Quel est le rôle du chef d'établissement chargé de faire appliquer les directives gouvernementales, en particulier sur l'égalité entre les sexes ? Quels sont les critères de recrutement et de sélection qui aboutissent à des trajectoires d'élèves aussi différentes d'un établissement à un autre ? Notre hypothèse est que les facteurs humains sont très importants : famille de l'élève, rôle de l'équipe pédagogique et en premier lieu, des professeurs de mathématiques et de physique. Qu'en est-il alors de l'égalité des élèves dans l'institution ?

Une action ponctuelle de sensibilisation des professeurs de mathématiques à l'orientation différenciée des filles et des garçons a été menée dans la région Midi-Pyrénées en 2007-2008. Ces professeurs étant issus de tous les établissements de l'académie, notre étude ne permet pas de repérer les effets de cette formation. Si par contre, certains établissements mènent des actions spécifiques, ayant une certaine envergure, il serait intéressant d'y mener notre étude. L'analyse de ce type de données longitudinales peut constituer un outil d'évaluation des formations, et, plus généralement, des mesures prises par les pouvoirs publics.

Bibliographie

Costes J., Houadec V., Lizan V. (2008), « Le rôle des professeurs de mathématiques et de physique dans l'orientation des filles vers des études scientifiques », *Education & formation* n°77, novembre, p. 55-59.

Vouillot F. (2007), « L'orientation aux prises avec le genre », *Travail, Genre et sociétés*, n°18, p. 87-108.

Ministère de l'Éducation nationale (MEN), 2009-2012-2013, *Filles et garçons sur le chemin de l'égalité, de l'école à l'enseignement supérieur*, MEN.

Ministère de l'Éducation nationale (2013), *Repères et références statistiques*, MEN.

Le redoublement : un gage de réussite ?

Étude d'une cohorte d'élèves vaudois, de la première année d'école primaire jusqu'au début de la scolarité post-obligatoire

*Karine Daeppen**

1. Problématique et questions de recherche

Malgré plusieurs réformes scolaires qui ont placé la lutte contre l'échec scolaire au centre des préoccupations, le canton de Vaud reste un des cantons suisses qui a le plus recours au redoublement comme outil de remédiation en cas de difficultés scolaires. À l'heure où plusieurs pays pratiquent la promotion automatique avec succès, il convient de s'interroger sur la pertinence de cette mesure.

Si le redoublement atteint le but pour lequel il est employé, c'est-à-dire remettre les élèves à niveau en comblant leurs lacunes, afin de leur permettre de poursuivre leurs études avec bénéfice, il faudrait s'attendre à ne trouver aucune différence entre le devenir scolaire des redoublants et celui des non-redoublants. Si tel n'est pas le cas, la mesure aura été insuffisante, inutile ou peut-être même néfaste, sur le plan pédagogique en tout cas.

Les principales questions de recherche de notre étude sont les suivantes :

- existe-t-il un parcours scolaire typique ?
- Au sein d'une même cohorte, quelle part d'élèves est concernée par un redoublement ?
- Le redoublement influence-t-il la réussite au certificat de fin de scolarité obligatoire ?
- Le redoublement et le passage dans une classe spéciale sont-ils corrélés ?
- Le redoublement empêche-t-il ou, au contraire, facilite-t-il l'accès aux filières exigeantes ?
- Le moment où intervient le redoublement est-il déterminant dans la suite du parcours ?

2. Méthodologie et données

La méthode utilisée ici pour examiner la manière dont survient un redoublement, et ses effets sur la suite de la scolarité, est l'étude de cohorte dite historique. La période de suivi se base sur des archives et se termine à la date du recueil de données (ici, 2004). L'observation est donc rétrospective. Une cohorte est un groupe de personnes participant à une étude et partageant les mêmes caractéristiques à un moment donné. Dans notre cas, elle est constituée de tous les élèves présents pour la première fois en première primaire lors de l'année scolaire 1995-96, dans un établissement public du canton de Vaud, et dont nous disposons du suivi complet sur 9 ans. En choisissant le suivi de cohorte rétrospective comme outil principal, cette recherche se propose de donner une description dynamique des parcours de formation et des processus d'orientation d'une volée entière d'élèves vaudois (plus de 6 000 élèves), depuis leur première année d'école primaire et pour une durée de 9 ans, soit jusqu'au début de leur scolarité post-obligatoire.

Les données de suivi sont composées, d'une part, des caractéristiques individuelles (sexe, date de naissance, langue maternelle, nationalité) et, d'autre part, des relevés annuels des établissements c'est-à-dire de l'enclassement de chaque élève pour chacune des années scolaires. Ces informations vont permettre de reconstituer le flux des élèves dans les différentes classes à travers le cursus complet de leur scolarité obligatoire. Ainsi, il sera possible de conclure à l'existence ou non d'un redoublement, d'un passage en classe spéciale, d'une réorientation, d'une réussite au certificat de fin de scolarité obligatoire. Il sera également possible d'observer la façon dont les trajectoires se différencient et d'apprécier tous les parcours possibles d'une population d'élèves. En scindant le collectif en deux catégories, d'une part les élèves ayant été exposés à un événement particulier (ici le redoublement) et, d'autre part, les élèves qui

* Unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques (URSP), Renens, Suisse, karine.daeppen@vd.ch.

n'y ont pas été exposés, nous pourrions, en comparant les deux groupes, vérifier si la présence de cet événement est liée à certaines conditions et estimer ses répercussions sur la trajectoire future.

3. Résultats

CARACTÉRISTIQUES SPÉCIFIQUES À LA SCOLARITÉ OBLIGATOIRE DANS LE CANTON DE VAUD

Au moment de notre enquête, la scolarité obligatoire était divisée en trois temps :

- les années 1 à 4 du primaire (l'équivalent du CP au CM1 en France) ;
- les années 5 et 6 du cycle de transition, CYT (CM2 - 6^e) ;
- les années 7 à 9 du secondaire I (5^e à 3^e).

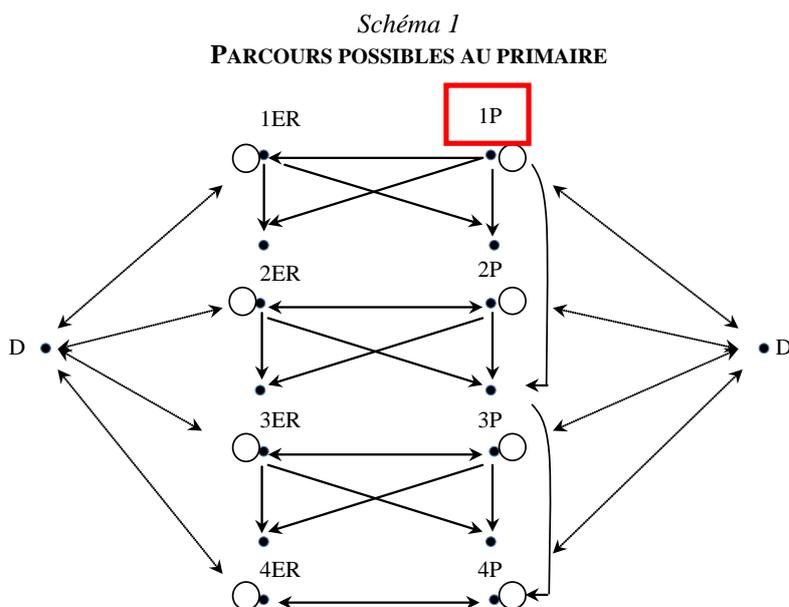
Dès le secondaire I (correspondant à l'âge de 12 ans environ), les élèves sont orientés selon trois voies en fonction de leurs résultats scolaires : la voie pré-baccalauréat qui est la seule à donner accès au lycée, la voie générale qui mène à l'école de culture générale, et la voie préapprentissage réservée aux jeunes ne se destinant pas à des études longues. Pour une année scolaire donnée, les élèves se répartissent de la manière suivante : environ 36 % dans voie pré-baccalauréat et 32 % dans chacune des deux autres voies.

En fin de 7^e année, sous certaines conditions, les élèves peuvent passer dans une voie plus exigeante ; cette réorientation dite « à la hausse » s'accompagne d'un redoublement. Ce type de redoublement est parfois évoqué dans le texte, mais pas traité spécifiquement.

3.1. Parcours scolaires

Le chemin le plus simple – et idéal – pour parcourir la scolarité obligatoire est le parcours linéaire entre le premier et le 9^e degré (CP à 3^e en France). Ce cursus signifie que l'enfant n'a pas rencontré d'embûche sur son chemin. Ce parcours est suivi par 4 461 élèves, soit les trois quarts du collectif étudié. Le quart des élèves restants se distribue sur des centaines de parcours différents : 401 parcours, dont plus de la moitié ne concerne qu'un seul élève. Les possibilités de saut de classe, de redoublement, de passage dans les différentes classes d'enseignement spécialisé, à un moment ou à un autre de la scolarité et pendant un laps de temps plus ou moins long, expliquent cette diversité dans les parcours.

Le schéma 1 montre tous les parcours possibles au niveau du primaire. Il illustre bien la complexité des itinéraires, même si tous ne sont pas effectifs.



Légende :

P = primaire

ER = effectif réduit (classe de moins de 10 élèves qui suivent les années de programme)

D = classe de développement (classe d'enseignement spécialisé, à petits effectifs, qui ne suivent pas les années de programme)

□ = redoublement

Le tableau 1 montre comment se dispersent les élèves, entre les différentes classes, au fil des années scolaires. Les chiffres surlignés en gris correspondent au nombre d'élèves qui sont dans le degré attendu.

Tableau 1

RÉPARTITION DES ÉLÈVES ENTRE L'ANNÉE SCOLAIRE 1995-96 ET L'ANNÉE SCOLAIRE 2004-05

	95	96	97	98	99	00	01	02	03	04
1P	6085	190								
1ER		17								
2P		5790	306	2						
2ER		42	19	2						
3P		4	5628	428	15					
3ER			44	28	1					
4P		4	5450	513	24					
4ER				29	23	5	1			
5CYT				6	5313	486	21			
5ER					46	46	12	2		
6CYT					5	5269	509	22	1	
6ER						57	50	10	1	
7VSB						10	2185	161	0	
7VSG							1726	342	17	
7VSO							1377	507	46	3
7ER							12	17	3	
8VSB							9	2080	274	1
8VSG								1599	453	24
8VSO								1172	558	57
8ER							2	15	12	3
9VSB								9	1891	387
9VSG									1531	591
9VSO								1	1141	552
9ER								2	18	7
ES			15	24	34	37	37	33	34	16
DEV		42	69	116	135	151	144	111	81	19
RACC										293
PERF								1	6	
OPTI										625
CHART										14
COFOP										5
Matu.1									8	1506
Matu.2										7
Diplôme										350
Apprent.									4	1062
Fin								1	6	6
Autre										557
Total	6085	6085	6085	6085	6085	6085	6085	6085	6085	6085

Légende : P = primaire ; ER = effectif réduit ; CYT = cycle de transition ; VSB = voie secondaire baccalauréat ; VSG = voie secondaire générale ; VSO = voie secondaire à options (ou voie préapprentissage) ; ES = enseignement spécialisé ; DEV = développement ; RACC = raccordement (10^e année permettant d'obtenir son certificat dans une voie plus exigeante) ; PERFORMANCES, OPTI, CHART et COFOP sont des années de transition pour les élèves sans solution après la scolarité obligatoire ; Matu. = maturité (équivalent lycée) ; Apprent. = apprentissage.

Au fur et à mesure de l'avancement dans la scolarité, les possibilités d'enclassement augmentent et la dispersion des élèves devient chaque année plus grande. S'ils étaient tous dans le même degré au départ, l'année suivante ils sont déjà enclassés de 6 façons différentes, entre ceux qui ont pris du retard ou de l'avance et ceux qui fréquentent une classe spéciale (tableau 1). Finalement, 9 ans plus tard, les élèves se déploient sur 21 enclassements différents. L'écart est énorme entre les retardataires qui sont encore au 7^e degré (5^e en France) et les « rapides » qui sont déjà en deuxième année de lycée.

Le tableau 2 indique, pour chacune des 9 années de scolarité obligatoire, le pourcentage d'élèves présents dans le degré attendu. Ce chiffre donne une approximation de ce que l'on pourrait appeler le « taux de parcours scolaire sans redoublement ». En 2003-04, à la fin de la scolarité obligatoire, les élèves ne sont plus que 75 % à être dans le degré attendu, c'est-à-dire qu'un quart des élèves ont suivi un parcours particulier.

Tableau 2
RÉPARTITION DES ÉLÈVES PAR ANNÉE SCOLAIRE (EN %)

	95	96	97	98	99	00	01	02	03
Avance acquise*	-	0.1	0.1	0.1	0.1	0.2	0.2	0.2	-
Degré attendu	100	95.2	92.5	89.6	87.3	86.6	86.9	79.7	75.0
Retard acquis*	-	3.1	5.0	7.1	8.7	8.4	8.7	17.0	22.2
Hors classe	-	1.7	2.4	3.3	3.9	4.9	4.2	3.1	2.4
Fin scolarité	-	-	-	-	-	-	-	0.0	0.1
Post-obligat.	-	-	-	-	-	-	-	0.0	0.3
Total (N=6085)	100	100	100	100	100	100	100	100	100

* Avance ou retard acquis après l'enclassement en 1^e année primaire.

On voit que les élèves en avance par rapport au degré attendu sont en proportion minime, quel que soit le moment considéré. Le taux d'élèves hors classe est faible en début et fin de parcours ; il atteint 4,9 % au maximum en 2000-01, qui correspond à l'année de la décision d'orientation dans les filières (6CYT). Le taux d'élèves en retard par rapport au degré attendu augmente sans discontinuer jusqu'en 1999. Il connaît une seule diminution en 2000 : le redoublement est interdit au cycle de transition, mais est substitué par des passages en classes spéciales. Il fait un saut en 2002 et 2003 pour se positionner sur des valeurs élevées : respectivement 17 % et 22 % d'élèves en retard ces années-là. Cette hausse subite correspond aux « réorientations à la hausse » en fin de 7^e degré, qui s'accompagnent d'un redoublement et donc d'une année de retard. Les sorties de l'enseignement obligatoire concernent encore peu de monde en 2003 ; il s'agit soit d'élèves partant sans certificat ou au contraire d'élèves en avance qui sont déjà au lycée.

3.2. Taux de redoublement par degré

En prenant en considération toute de la scolarité obligatoire, la cohorte compte 1 459 redoublants (un élève sur quatre, soit 24 % du collectif, a refait une année ou plus, cf. tableau 3) pour un total de 1 533 redoublements. 1 386 élèves redoublent une fois, 72 redoublent deux fois et 1 élève redouble trois fois. Au primaire, le redoublement du premier degré est le plus fréquent ; il intervient généralement quand les compétences de base de la lecture sont insuffisamment maîtrisées. Nous verrons plus loin qu'il concerne une population particulière. Au total, plus de 9 enfants sur 10 effectuent leur scolarité primaire sans redoubler. Le règlement d'application de la loi scolaire vaudoise stipule que le maintien en première ou seconde année du cycle de transition (CYT) doit être une « mesure exceptionnelle [...] prise si l'élève est arrivé récemment d'un autre canton ou de l'étranger ou si sa scolarité a été gravement et durablement perturbée » (art. 33). Cette décision vise à empêcher le redoublement volontaire, demandé par les parents pour obtenir une meilleure orientation, et à garantir une certaine égalité entre les élèves. Elle a pour effet immédiat que les taux de redoublement au CYT sont très bas : respectivement 0,2 % et 0,5 % au 5^e et au 6^e degré. Les taux de redoublement au secondaire sont nettement plus élevés, ce qui peut être, pour une part, la contrepartie de l'interdiction de refaire l'année au CYT. Ils augmentent avec l'approche de la fin de la scolarité obligatoire, possiblement pour accroître les chances de réussite de l'élève au certificat de fin de 9^e. Étant donné que les redoublements dans une autre voie ne sont pas intégrés dans ces chiffres, les redoublements de fin de 9^e degré correspondent à des échecs au certificat.

Le taux moyen de redoublement par degré pour notre cohorte est de 2,6 % au primaire, de 0,4 % au cycle de transition et de 4,7 % au secondaire. Le taux moyen de redoublement par degré pour l'ensemble de la scolarité obligatoire se situe donc autour de 2,8 %. Il serait de 3,3 % si on tenait compte des réorientations en fin de 7^e degré.

Tableau 3
FRÉQUENCES ET TAUX DE REDOUBLEMENT PAR DEGRÉ

Degré redoublé	Nombre de redoublements	Taux de redoublement
1P	207	3,4%
2P	132	2,2%
3P	164	2,7%
4P	120	2,0%
Total primaire	623	10,2%
5CYT	15	0,2%
6CYT	32	0,5%
Total cycle de transition	47	0,8%
7	180	3,0%
8	310	5,1%
9	373	6,1%*
Total secondaire	863*	14,2%*
Total scolarité obligatoire	1 533	25,2%

* Valeur sous-estimée car tous les élèves n'ont pas encore atteint le 9^e degré en 2004.

P = primaire CYT = cycle de transition

3.3. Comparaisons entre redoublants de différents degrés et comparaisons entre redoublants et non redoublants

Existe-t-il des différences, en termes de conséquences sur le cursus futur, selon le moment où le redoublement intervient ? Est-il comparable de redoubler au primaire ou au secondaire ? Quelles sont les divergences de parcours entre élèves redoublants et non-redoublants ?

Tableau 4
**COMPARAISON ENTRE REDOUBLANTS DU PRIMAIRE ET DU SECONDAIRE,
ENTRE REDOUBLANTS ET NON REDOUBLANTS (EN %)**

	Redoublants primaire (n=595)	Redoublants secondaire (n=818)	Redoublants (n=1413)	Non redoublants (n=4627)	TOTAL (n=6040)
Risque de :					
- redoubler par la suite	11,1	0,5	-	-	-
- passer par une classe spéciale	19,2	1,3	8,6	3,6	4,8
9 ^e (équivalent 3 ^e en France) :					
- en voie pré-baccalauréat	2,2	38,0	24,9	40,3	37,0
- en voie générale	11,9	44,6	33,7	33,8	33,8
- en voie pré-apprentissage	82,3	17,1	40,0	25,8	28,8
- en effectifs réduits	3,6	0,3	1,4	0,1	0,4
Taux de certificats (réussite)	88,8	85,9	87,0	94,8	93,2
Taux d'attestations (échec)	8,7	8,7	8,7	3,3	4,5

Si un redoublement précoce – dans les années du primaire – protège relativement contre un second redoublement, en revanche il est souvent associé à un passage en classe spéciale. Cela signifie, d'une part, que le redoublement n'a pas suffi à combler les lacunes des élèves concernés et, d'autre part, que les classes particulières se substituent à un autre redoublement. Si le nombre de double redoublants est faible, c'est parce que le canton de Vaud est doté d'un nombre élevé de classes particulières qui offrent une alternative au second redoublement.

Les redoublants du primaire n'ont pratiquement pas accès aux deux filières du secondaire les plus exigeantes, la voie pré-baccalauréat et la voie générale. Ce n'est pas le redoublement en soi qui empêche l'accès à ces voies, mais les problèmes scolaires dont il est le révélateur. Néanmoins, il apparaît ici que la mesure s'est avérée insuffisante pour remettre les élèves à niveau et leur permettre un accès aux études longues. Des résultats plus détaillés, non présentés ici, montrent que les élèves les plus à risque d'échec sont les redoublants de la 1^e année primaire. Par exemple, plus d'un sur trois (36 %) va passer par une classe spéciale, à un moment de sa scolarité.

Les redoublants de tous les degrés, malgré leur année supplémentaire, ont plus de risques que les non-redoublants d'échouer à l'examen de fin de scolarité obligatoire.

Plus le redoublement intervient tard, plus il concerne un public de bons élèves. Les redoublants du secondaire ne sont généralement pas passés par des classes spéciales et sont majoritairement enclassés dans des filières exigeantes. Ces élèves redoublent pour conserver leur position dans cette filière, et éviter ce qu'on appelle une « réorientation à la baisse ». En parallèle, les élèves de préapprentissage, en échec, vont plus souvent abandonner et quitter le système scolaire plutôt que refaire une année.

Dans le canton de Vaud, un redoublement au primaire et un redoublement au secondaire n'ont pas les mêmes tenants et aboutissants. Ils ne recouvrent pas les mêmes difficultés et ne concernent pas les mêmes élèves. Les redoublants du primaire présentent des difficultés d'apprentissage importantes, tandis que les redoublants du secondaire se battent surtout pour l'obtention du certificat de fin de scolarité obligatoire dans une filière valorisée. Il faut donc éviter de les amalgamer en parlant de redoublants « en général ».

4. Conclusion

Le suivi longitudinal de la cohorte d'élèves a permis de mettre en évidence plusieurs éléments, qui n'auraient pas pu être montrés par une coupe transversale. Il a, par exemple, permis d'analyser la diversité des parcours des élèves. Nous en avons recensé 401, tous différents. Les écarts entre élèves se creusent au fur et à mesure de l'avancement dans la scolarité et deviennent très importants à la fin : alors qu'ils étaient tous enclassés au 1^e degré en 1995, certains effectuent déjà leur deuxième année de maturité en 2004, tandis que d'autres fréquentent encore le 7^e degré.

Le redoublement au primaire semble concerner des élèves en grandes difficultés scolaires. Il est utilisé dans la perspective d'un bon redémarrage. Les résultats du suivi montrent que, dans un nombre important de cas, les difficultés persistent malgré le redoublement. Le risque de quitter la classe régulière est élevé, de même que le risque de décrochage scolaire, et l'accès aux filières les plus exigeantes est compromis.

Si le but de l'école est de certifier une certaine connaissance, alors le but est atteint puisque, en moyenne, c'est le cas de 93,2 % des élèves (Daepfen, 2006)¹. Le redoublement au primaire a certainement un effet bénéfique en maintenant les élèves les plus faibles dans la scolarité obligatoire et en permettant à la majorité d'entre eux d'atteindre le 9^e degré et de réussir leur certificat. Néanmoins, cet effet est également insuffisant, peut-être même parfois inadapté, puisqu'il ne permet que rarement la mise à niveau nécessaire pour accéder aux filières les plus exigeantes.

Cette recherche a montré le lien qui existe entre un redoublement au primaire et un risque de mise à l'écart de la filière qui mène au baccalauréat et/ou d'abandon précoce. On ne peut pas conclure que le redoublement est responsable de ces risques. En revanche, les facteurs qui occasionnent un enclassement en voie pré-apprentissage ou un décrochage risquent d'être identiques à ceux qui conduisent à un redoublement. On comprend alors que, si le redoublement ne parvient pas à corriger ce qui a provoqué l'échec, les risques susmentionnés soient élevés.

Le début de la scolarité apparaît comme un moment crucial où, déjà, des difficultés insurmontables, même avec un redoublement, peuvent émerger. Le déroulement de ces premières années préfigure largement les trajectoires scolaires dans l'enseignement secondaire et les élèves qui ont redoublé leur première année apparaissent les plus vulnérables pour la suite du cursus. Il semble que le système sait déceler les difficultés, mais pas les corriger, ce qui conduit à une forme implicite de sélection : les chances de réussir se déterminent dès le cycle primaire et ce processus devient quasi irréversible. L'école doit concentrer ses efforts sur les élèves les plus « à risque » et remettre en cause cette sélection implicite qui pèse sur ces élèves. D'autres types d'interventions doivent être envisagés pour les élèves pour lesquels la simple répétition d'une année ne suffit pas à résoudre le problème de l'échec scolaire.

¹ Ce taux de 93,2 % de réussite au certificat se rapporte à la volée de fin de 9^e degré de 2005. Il est surestimé par rapport à une cohorte entière puisqu'il ne tient pas compte des élèves de classes de développement qui, généralement, ne passent pas l'examen, pas plus que des élèves ayant abandonné leur scolarité obligatoire avant le 9^e degré.

Bibliographie

Daepfen K. (2006). *Promotions et réorientations au secondaire I. Résultats de l'année 2004-2005*. Lausanne, URSP, 124.

L'école vaudoise en mutation (2000), *Exposé des motifs et projets de lois modifiant la loi scolaire du 12 juin 1984 et la loi du 17 septembre 1985 sur l'enseignement secondaire supérieur*.

Règlement d'application du 25 juin 1997.

Session 3

Les conditions favorables à la réussite
La réussite dans l'enseignement supérieur
Les bénéfices de l'alternance



Lena.VCE2

« Réussir un sport » – Lena, CE2

La rencontre du scolaire et de l'extrascolaire : les transitions familiales et la poursuite des études au Canada

Nicolas Bastien^{*}, Pierre Doray^{**}, Canisius Kamanzi^{***}, Benoît Laplante^{****}

Les¹ politiques éducatives ont connu une transformation importante au cours des vingt dernières années avec la montée de ce qu'il est possible d'appeler les politiques de la réussite, c'est-à-dire un ensemble d'objectifs et de moyens mis en œuvre afin d'accroître la persévérance scolaire et de lutter contre le décrochage scolaire. La mise en œuvre de ces politiques a aussi favorisé la recherche sur ces questions². Il est possible d'en dégager une véritable étiologie de la réussite et du décrochage. Différents facteurs, scolaires comme extrascolaires, ont été mis en évidence. Certains d'entre eux relèvent du passé des individus, de leur expérience scolaire antérieure, de leur héritage culturel ou du capital économique de leur famille. Il est aussi possible de repérer comment l'expérience scolaire en cours influence la trajectoire scolaire, laissant place à des bifurcations ou ouvrant sur des horizons insoupçonnés. D'autres facteurs encore relèvent du futur et mettent en évidence le rôle des anticipations dans la poursuite des études. L'intérêt du concept de parcours tient dans sa capacité à articuler les différentes temporalités dans l'examen de l'échec scolaire, du décrochage ou de la persévérance.

Par ailleurs, l'approche biographique (*life course*, aussi souvent identifiée par l'expression « parcours de vie ») souligne deux principes fondamentaux : les biographies des individus se construisent dans des contextes sociohistoriques qui balisent les contraintes et les possibles auxquels ils font face, et les différentes sphères de la vie sociale s'interpénètrent et s'influencent mutuellement. Par rapport à la sphère éducative, cela signifie que les parcours éducatifs peuvent être modifiés par des situations et des événements extérieurs à l'école.

La présente analyse, historique et intergénérationnelle, cherche à mieux comprendre les liens établis entre des dimensions scolaires et extrascolaires en examinant l'effet des transitions familiales, en l'occurrence la séparation ou le divorce des parents, sur la poursuite des études des enfants dans l'enseignement supérieur.

1. Repères théoriques

Les parcours éducatifs et scolaires peuvent être analysés en fonction de quatre axes analytiques : les articulations établies entre les individus (élèves ou étudiants) et les institutions scolaires, les liens entre les événements et leurs significations, les transactions entre les facteurs scolaires et les facteurs extrascolaires et finalement l'intégration des parcours dans une temporalité plus grande, tenant compte du passé et du futur (Doray, 2011 ; Picard *et al.*, 2011).

Nous pourrions croire que l'augmentation des transitions ou des ruptures familiales (Archambault, 2002) produirait une certaine banalisation et donc une diminution de leur impact sur les enfants ou les jeunes, en

* Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie, centre urbanisation culture société de l'Institut national de la recherche scientifique, bastien.nicolas@uqam.ca.

** Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie, département de sociologie, université du Québec à Montréal, doray.pierre@uqam.ca.

*** Département d'administration et de fondements en éducation, Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie, université de Montréal, pierre.canisius.kamanzi@umontreal.ca.

**** Centre urbanisation culture société de l'Institut national de la recherche scientifique, benoit.laplante@ucs.inrs.ca.

¹ La réalisation de ce texte n'aurait pas été possible sans le soutien du Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (CRSH) et du Fonds recherche Québec-Société et culture (FRQ-SC)

² Par exemple, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (MELS) finance un programme de recherche concertée sur la persévérance et la réussite scolaire avec des appels à propositions tous les deux ans. Il existe aussi un programme de recherche destiné aux professeurs et professionnels de l'ordre collégial qui finance depuis de nombreuses années des travaux sur la persévérance et la réussite des étudiants dans l'enseignement préuniversitaire ou l'enseignement technique.

particulier sur leur scolarité. Or, peu importe le degré de diffusion de cette tendance dans une société, les jeunes ayant vécu cette expérience ont des parcours scolaires plus difficiles que les autres comme l'illustre l'étude comparative récente sur l'Australie, le Canada et les États-Unis (Evans *et al.*, 2009) : ces jeunes sont plus susceptibles que les autres d'abandonner les études sans diplôme. Dans la même veine, une étude récente de Kim (2011) montre que les élèves états-uniens dont les parents sont divorcés ou séparés ont des performances scolaires moindres et des difficultés d'adaptation sociale. Ils sont plus susceptibles de vivre des sentiments d'anxiété, de solitude, de faible estime de soi et d'amertume qui rendent leur intégration scolaire difficile et fragilisent leur réussite aux études, comme le souligne également Amato (2001).

Quand l'effet du niveau socioéconomique est contrôlé, on constate que la rupture augmente la probabilité de décrochage scolaire et d'abandon des études avant l'obtention du diplôme d'études secondaires (Archambault, 2002 ; Song *et al.*, 2012). La poursuite des études tend aussi à varier selon que l'élève évolue en situation de monoparentalité ou de garde partagée, après la transition familiale (Krein et Beller, 1988), et selon le sexe du chef de famille quand ils vivent dans une famille monoparentale (Song *et al.*, 2012). Keith et Finlay (1988) proposent quatre raisons pour expliquer cette relation : le stress des jeunes occasionné par ce bouleversement, la moins grande disponibilité des parents pour assurer le suivi scolaire de leur enfant, la perte de ressources économiques et sociales et la présence d'interférences dans la socialisation des enfants occasionnée par l'absence d'un des parents. Toutefois, d'autres travaux soulignent que les ruptures familiales n'ont pas forcément d'effets négatifs sur les conduites des enfants (Wu *et al.*, 2008 ; Cyr, Di Stefano et Desjardins, 2013). Amato (2011) montre que les comportements problématiques des jeunes provenant d'une famille éclatée sont plutôt associés à la situation économique ainsi qu'à certains traits de la famille qui auraient conduit à la rupture : les conflits entre les parents, le mauvais climat familial, familles dysfonctionnelles, familles peu réconfortantes, etc.

Certains chercheurs affirment que les problèmes de comportement et de bien-être émotionnel seraient largement dus aux difficultés des parents à maintenir un équilibre, plutôt qu'à la rupture elle-même. (Cyr *et al.*, 2013 ; Amato, 2011 ; Coleman et Glenn, 2010). Dans cette perspective, Amato (2011) parle ainsi du « bon divorce » lorsque les parents rompent après s'être assuré que cette rupture ne nuira pas au bien-être de leur enfant, et qu'ils coopèrent étroitement pour préserver ce bien-être. Or comme le soulignent les études longitudinales (King 2007 ; White et Gilbreth, 2001), ce bien-être est d'abord fonction de la qualité des liens entretenus avec le père et la mère après la séparation. Meilleures sont ces relations et plus le contact avec les parents est régulier, plus le bien-être du jeune est élevé. Par ailleurs, il accroît ou se détériore selon que l'enfant ou l'adolescent entretient des relations de bonne ou de mauvaise qualité avec le beau-père ou la belle-mère dans la famille recomposée. En outre, ces chercheurs révèlent que la qualité des relations avec les parents n'influence pas celle des relations avec les beaux-parents et vice-versa. Les auteurs notent enfin que la qualité des relations avec les beaux-parents varie selon le sexe. Enfin, l'âge auquel se produit la rupture exerce une influence significative sur le bien-être de l'enfant. Une étude récente menée au Canada (Cyr *et al.*, 2013) montre que les garçons sont aussi plus vulnérables aux ruptures : ils sont davantage susceptibles de développer des comportements d'hyperactivité ou d'inattention suite à la séparation des parents. Les auteurs soulignent par ailleurs que les jeunes qui vivent en garde partagée peuvent connaître un bien-être comparable à celui des jeunes issus de familles unies. Par contre, les jeunes qui vivent avec un seul parent (généralement la mère) connaissent plus de difficultés d'adaptation, car leur bien-être est moins équilibré.

Quelques études ont aussi cherché à connaître l'effet possible des types de famille et de leurs transformations sur la carrière professionnelle des enfants (Fischer, 2007 ; Lampard, 2012). Par contre, nous n'avons repéré qu'une seule étude qui démontre que la séparation parentale a un effet sur les études, tant au secondaire qu'à l'université. En effet, Evans *et al.* (2009)³ montrent que chez les jeunes qui ont complété le secondaire, ceux dont les parents se sont séparés avant 15 ans avaient 10 % moins de chance de compléter des études universitaires que les jeunes provenant d'une famille intacte. La présente étude cherche à examiner dans quelle mesure la situation familiale a exercé et exerce toujours une influence directe ou indirecte sur la persévérance aux études chez les jeunes Canadiens jusqu'à l'université.

³ Cette étude utilise la même source de données que nous, l'Enquête sociale générale (ESG) canadienne. Notre analyse se distingue par l'utilisation d'un modèle de risque qui permet de voir l'évolution du phénomène avant même que tous les individus aient fini d'étudier (dès 15 ans). Nous reprenons aussi des données plus récentes, Evans *et al.* utilisent l'ESG de 1986 et 1994 et nous, les panels de 1995, 2001, 2006 et 2011.

2. Méthodologie

2.1 Sources données

Pour répondre à cette question, nous utilisons une base de données historique et intergénérationnelle que nous avons constituée à partir des données provenant de quatre « cycles » (1995, 2001, 2006 et 2011) d'une enquête rétrospective sur la famille que Statistique Canada réalise à peu près tous les cinq ans depuis 1990 dans le cadre de l'Enquête sociale générale (ESG). Chaque cycle utilise un échantillon probabiliste de la population canadienne d'au moins 15 ans.

Cette enquête a pour objectifs principaux de rassembler des données sur les tendances sociales, de manière à suivre l'évolution des conditions de vie et du bien-être des Canadiens ; et fournir des renseignements sur des questions de politique sociale précises. Elle permet de suivre les changements qui surviennent au sein des familles canadiennes en recueillant des renseignements concernant : l'histoire conjugale et parentale (chronologie des mariages, des unions libres et des enfants), les antécédents familiaux, le départ du foyer parental, les intentions de fécondité, l'histoire professionnelle ainsi que certaines informations relatives aux caractéristiques socioéconomiques et aux parcours scolaires de l'individu, dont l'âge à l'obtention du plus haut diplôme. Pour notre échantillon, nous n'avons retenu que les individus nés et habitants le Québec ou l'Ontario, c'est-à-dire des deux provinces les plus peuplées du pays.

Nous utilisons une approche connue en sciences sociales sous le nom d'analyse biographique. Elle consiste à saisir les relations qui peuvent exister entre la survenue d'un événement, ici l'entrée à l'université, et les facteurs qui peuvent influencer la survenue de cet événement. La présente étude s'intéresse particulièrement à l'effet de la rupture ou des transitions familiales. Cette approche a quelques avantages qui la distinguent des analyses qui se limitent à comparer les personnes qui, au moment de l'enquête, déclarent avoir fréquenté ou non l'université. Le plus important avantage est que le modèle statistique utilisé tient compte explicitement du fait qu'une partie des personnes qui déclarent ne pas avoir fréquenté l'université au moment où elles sont interrogées peuvent le faire par la suite. Pour nos analyses statistiques, nous utilisons le modèle semi-paramétrique à risques proportionnels de Cox. Il permet d'estimer l'effet de variables indépendantes sur le risque de connaître l'événement étudié. En termes simples et dans notre cas, il permet d'estimer l'effet de certaines caractéristiques portées par les individus sur l'accès à l'université.

Les coefficients du modèle de Cox sont connus sous le nom de rapports de risque ou de risques relatifs. Ils s'interprètent d'une manière analogue aux rapports de cotes de la régression logistique. Les risques relatifs sont des nombres positifs. Ils représentent la différence, exprimée sous forme de rapport, entre les valeurs de la variable dépendante associées à une différence d'une unité d'une variable indépendante quantitative ou entre chacune des modalités d'une variable indépendante qualitative et une modalité de référence. Lorsque le rapport de risque est supérieur à 1, il indique que, en moyenne, les personnes qui possèdent la caractéristique à laquelle il est associé quittent l'état d'origine plus rapidement que les personnes qui possèdent la caractéristique utilisée comme modalité de référence. Lorsqu'il est inférieur à 1, il indique, au contraire, que, en moyenne, les personnes qui possèdent la caractéristique à laquelle il est associé quittent l'état d'origine plus lentement que les personnes qui possèdent la caractéristique utilisée comme modalité de référence. Lorsqu'il vaut 1, il indique que les personnes qui possèdent la caractéristique à laquelle il est associé quittent l'état d'origine au même rythme que les personnes qui possèdent la caractéristique utilisée comme modalité de référence. Plus le risque est élevé, plus on quitte l'état d'origine rapidement; plus le risque est faible, moins on quitte l'état d'origine rapidement. En termes plus simples et dans notre étude, en choisissant la cohorte la plus ancienne comme modalité de référence, les membres de la cohorte la plus récente fréquenteraient l'université plus tôt dans leur vie si le rapport de risque associé à leur cohorte était supérieur à 1, mais plus tard s'il était inférieur à 1.

Les échantillons de l'ESG sont des échantillons probabilistes de la population dont ils sont tirés, mais ce ne sont pas des échantillons aléatoires simples : leur plan de sondage contient des strates et parfois des grappes. On doit estimer les paramètres en utilisant des poids d'échantillonnage et il faut corriger leurs erreurs-types pour tenir compte de l'usage d'un plan de sondage complexe. Nos estimations sont pondérées et nous réduisons les erreurs types au moyen d'une estimation de l'effet de plan moyen (Kish 1965/1995).

2.2 Définition des variables

La *variable dépendante* étudiée est l'accès aux études universitaires. Elle a deux modalités (Oui quand le répondant a accédé à l'université et Non dans le cas contraire). Nous utilisons trois *variables indépendantes* : la présence d'une rupture dans la vie familiale, la cohorte de naissance et l'origine sociale. Pour la première, nous retenons trois modalités : 1) les enquêtés dont les parents ne se sont pas séparés, 2) ceux dont les parents se sont séparés alors qu'ils avaient moins de 15 ans, et 3) ceux dont les parents se sont séparés alors qu'ils avaient au moins 15 ans.

Il est possible que l'effet de la rupture ne soit pas stationnaire. Nous regroupons les individus en cohorte de naissance de dix ans, chacune de ces cohortes correspondant à une décennie. La deuxième de nos cohortes est née au cours d'une période de transformation sociale profonde au cours de laquelle le Québec a connu sa plus importante réforme de l'éducation et où le divorce, jusque-là très difficile à obtenir, est devenu accessible.

Nous mesurons l'origine sociale à partir du niveau d'éducation des deux parents des enquêtés. Nous regroupons ceux-ci en trois catégories : 1) ceux dont ni le père ni la mère n'avaient fait d'études postsecondaires (pas d'EPS), 2) ceux dont au moins un des parents a fait des études postsecondaires ailleurs qu'à l'université (EPS non universitaire) et 3) ceux dont au moins un des parents a fait des études universitaires (EPS universitaire). Les analyses sont faites séparément pour les hommes et les femmes. L'importante augmentation de la présence des femmes à l'université au cours de la deuxième moitié du XX^e siècle justifie cette précaution.

La variable dépendante est la plus difficile à mesurer. Notre source de données recueille l'âge à l'obtention du diplôme le plus élevé plutôt que l'âge au début des études universitaires. Nous suivons l'usage qui prévaut dans ce cas et qui consiste à déterminer l'âge au début des études universitaires à partir de l'âge à la fin des études. L'âge au début des études universitaires se déduit sans trop de mal lorsque l'enquêté a manifestement suivi un parcours traditionnel sans interruption. Lorsque le diplôme le plus élevé et l'âge à la fin des études suggèrent une trajectoire moins conventionnelle – l'interruption, les études à temps partiel ou la combinaison des deux – nous imputons l'âge au début des études universitaires en tirant au hasard une valeur d'une loi normale bornée par l'âge le plus bas et l'âge le plus élevé auquel l'enquêté aurait pu entreprendre ses études universitaires. Comme le tirage ne dépend pas des caractéristiques de l'enquêté, il ne crée pas de relation artificielle entre celles-ci et l'âge au début des études universitaires.

L'échantillon utilisé se présente comme suit : 28 % des hommes et 25 % des femmes ont fréquenté l'université (tableau 1). Ce constat ne tient pas compte de la transformation radicale de l'accès des filles aux études universitaires depuis les années 1970 et de leur présence maintenant majoritaire dans les institutions universitaires.

Tableau 1
DESCRIPTION DE L'ÉCHANTILLON

	Hommes	Femmes	Total
A fréquenté l'université			
Oui	28,48	25,36	26,92
Non	71,52	74,64	73,08
Séparation des parents			
Parents jamais séparés	77,81	79,62	78,72
Séparés avant 15 ans	11,18	9,72	10,44
Séparés à 15 ans ou plus	11,01	10,66	10,84
Cohorte de naissance			
1951 à 1960	29,19	28,18	28,68
1961 à 1970	28,30	28,17	28,23
1971 à 1980	24,91	25,66	25,29
1981 à 1990	17,60	17,99	17,80
Origine sociale			
Pas d'EPS	57,86	59,11	58,49
EPS non universitaire	22,18	20,63	21,41
EPS Universitaire	19,96	20,25	20,11
N=	7832	9352	17184

La figure 1 montre cette progression entre 1951 et 1991, alors que le rapport entre la présence des hommes et des femmes était négatif dans les années 1950, il s'est inversé par la suite. Une personne sur cinq de notre échantillon a connu une rupture familiale. Encore une fois, il s'agit d'une situation moyenne pour l'ensemble de la période à l'étude qui ne tient pas compte de la croissance du phénomène au cours de cette période (figure 2).

On trouve à peu près autant de ruptures avant et à 15 ans ou après. Les deux premières cohortes regroupent en bonne partie les enfants du bébé boum : elles représentent chacune 28 % de l'échantillon alors que la dernière cohorte n'en représente que 18 %. Environ 60 % des enquêtés proviennent d'une famille où les parents n'ont pas étudié au-delà du secondaire. À peu près autant d'enquêtés proviennent d'une famille où au moins un des parents a achevé des études universitaires ou postsecondaires non universitaires (20 %).

Figure 1
RAPPORT FEMMES/HOMMES DU POURCENTAGE D'INDIVIDUS ACCÉDANT À L'UNIVERSITÉ SELON LA COHORTE DE NAISSANCE

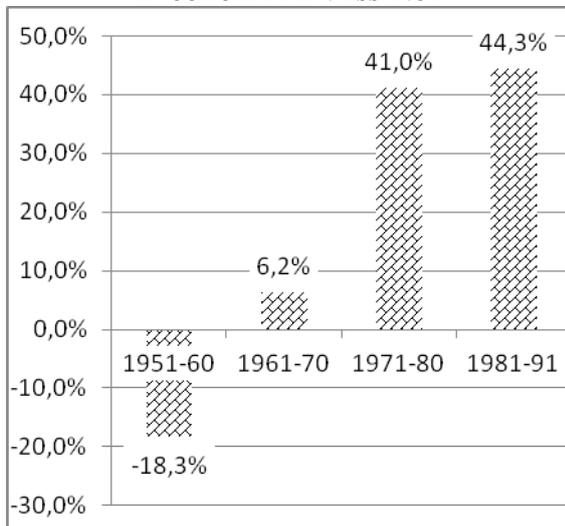
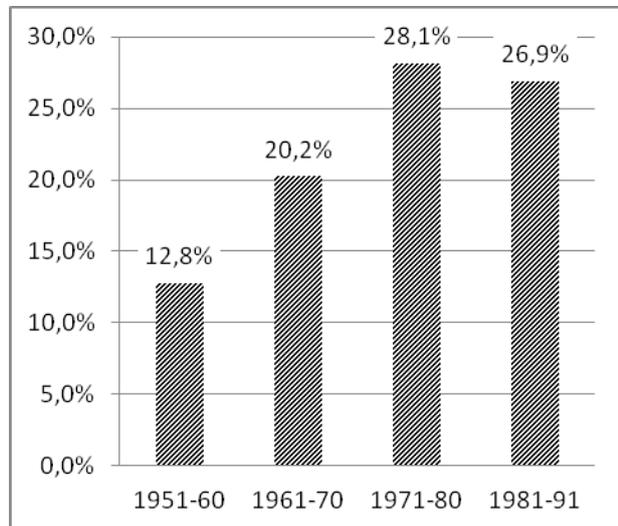


Figure 2
POURCENTAGE D'INDIVIDUS DONT LES PARENTS SE SONT SÉPARÉS, PAR COHORTE



Source : enquête sociale générale (ESG).

3. Résultats

Nous estimons nos équations séparément pour les hommes et pour les femmes. Nous estimons deux équations : dans la première, on estime simplement l'effet net de chaque variable ; dans la seconde, l'effet de la rupture varie selon la cohorte (tableau 2).

Tableau 2
EFFET DE LA SÉPARATION DES PARENTS, DE LA COHORTE ET DE L'ORIGINE SOCIALE SUR L'INSCRIPTION À L'UNIVERSITÉ. MODÈLE À RISQUES PROPORTIONNELS DE COX

	Hommes			Femmes		
	1	2a	2b	1	2a	2b
Séparation des parents [Parents jamais séparés]						
Séparés avant 15 ans	0,598 ^{***}			0,630 ^{***}		
Séparés à 15 ans ou après	0,941			0,867 [*]		
Origine sociale [Pas d'études postsecondaires]						
Parents avec EPS non universitaire	1,721 ^{***}	1,722 ^{***}		1,614 ^{***}	1,615 ^{***}	
Parents avec EPS universitaire	4,033 ^{***}	4,032 ^{***}		3,940 ^{***}	3,944 ^{***}	
Cohorte de naissance [1951 à 1960]						
1961 à 1970	0,887			1,218 ^{**}		
1971 à 1980	0,832 [*]			1,711 ^{***}		
1981 à 1990	0,850			1,984 ^{***}		
Rupture et cohorte [Parents jamais séparés, 1951-1960]						
1951 à 1960, Séparés avant 15 ans		0,830		0,646		
1951 à 1960, Séparés à 15 ans ou après		1,001		0,959		
1961 à 1970, Jamais séparés		0,870 [*]	1	1,219 ^{**}	1	
1961 à 1970, Séparés avant 15 ans		0,765	0,879	0,679 [*]	0,557 ^{**}	
1961 à 1970, Séparés à 15 ans ou après		0,923	1,060	1,206	0,989	
1971 à 1980, Jamais séparés		0,867	1	1,752	1	
1971 à 1980, Séparés avant 15 ans		0,401 ^{***}	0,463 ^{***}	1,110	0,633 ^{***}	
1971 à 1980, Séparés à 15 ans ou après		0,803	0,926	1,332 [*]	0,760	
1981 à 1990, Jamais séparés		0,936	1	2,003 ^{***}	1	
1981 à 1990, Séparés avant 15 ans		0,345 ^{***}	0,368 ^{**}	1,357 [*]	0,678 [*]	
1981 à 1990, Séparés à 15 ans ou après		0,601 [*]	0,642	1,575 ^{**}	0,786	

Note : colonne 1 : effet net de chaque variable indépendante. Colonne 2a : relation conditionnelle de la rupture et de la cohorte. Colonne 2b comme 2a, mais l'effet de chacune des modalités de la rupture est exprimée par rapport à ceux dont les parents ne sont jamais séparés de la même cohorte de manière à faire apparaître l'évolution de cet effet au fil des cohortes. Coefficients sous forme de risques relatifs. Estimation pondérée. Erreurs-types corrigées au moyen d'une estimation de l'effet de plan moyen.
Sources : données tirées des cycles 10, 15, 20 et 25 de l'Enquête sociale générale.

On trouve les résultats de la première équation dans la colonne 1. L'examen des coefficients permet d'abord de constater que tant chez les hommes et les femmes, la séparation des parents avant 15 ans a un effet négatif sur l'accès aux études universitaires. Par rapport aux individus dont les parents ne se sont pas séparés, la probabilité d'entrer à l'université pour ceux dont les parents se sont séparés avant l'âge de 15 ans est 45 % et 35 % plus faible, respectivement pour les hommes et les femmes. La séparation des parents après l'âge de 15 ans n'a quant à elle pas d'effet significatif.

L'origine sociale a un impact très important sur l'accès aux études universitaires aussi bien chez les hommes que chez les femmes : plus le capital scolaire de la famille est élevé, plus les chances d'accéder à l'université sont élevées. Par rapport aux élèves dont aucun des parents n'a fait d'études postsecondaires (pas d'EPS), ceux dont au moins un des parents a fait des études postsecondaires non universitaires ont 60 à 70 % plus de probabilité d'entreprendre des études universitaires. Les individus dont au moins un des parents a fréquenté l'université ont à leur tour trois fois plus de chances d'accéder à l'université que ceux qui proviennent de famille au capital scolaire plus faible.

L'accès à l'université varie de manière importante selon la cohorte chez les femmes, mais pas chez les hommes : il n'y a eu aucune progression de l'accès à l'université chez les hommes de la plus ancienne cohorte à la plus récente. Au contraire, pour les femmes, l'accès à l'université a augmenté de façon significative et avec constance d'une cohorte à l'autre, si bien que les femmes nées entre 1981 et 1990 ont davantage de chances d'accéder à l'université que celles nées entre 1951 et 1960.

On trouve les résultats de la seconde équation dans la colonne 2a. La colonne 2b reprend les résultats de la seconde équation, mais en comparant les modalités de la variable « Rupture » à l'intérieur de chaque cohorte afin de faire apparaître la variation de l'effet de la séparation des parents au fil des cohortes si elle existe. Il s'en dégage que l'effet de la rupture avant 15 ans varie au fil des cohortes. Les garçons des deux cohortes les plus récentes, dont les parents se sont séparés avant qu'ils n'aient 15 ans, sont moins susceptibles d'entreprendre des études universitaires que les garçons des deux cohortes les plus anciennes. L'effet de la rupture à 15 ans ou après varie de la même manière, sinon que l'effet est moins prononcé et qu'il semble s'accroître de la troisième à la quatrième cohorte. Chez les filles, la situation est différente. L'effet de la séparation sur la réduction de l'accès se fait sentir entre la première et la deuxième cohorte. Par la suite, l'écart n'est pas significatif ou tend à augmenter l'accès à l'université (cohorte 1981-1990).

Dans les trois premières cohortes, la rupture après 15 ans n'a pas d'effet, chez les hommes. La rupture avant 15 ans réduit l'accès à l'université. Dans la dernière cohorte, la rupture à 15 ans ou après pourrait également réduire l'accès à l'université. Chez les femmes, il n'y a pas d'effet significatif de la rupture après 15 ans. Finalement, l'effet de l'origine sociale est le même dans les deux équations.

4. Interprétation et discussion

Notre propos consiste à saisir si un événement ou une situation dite extrascolaire, les transitions familiales, affectent des décisions scolaires et des parcours éducatifs. De nombreuses études ont abordé cette question en rapport avec les études secondaires, mais peu l'on fait pour les études postsecondaires ou universitaires. À cet égard, notre principal résultat est la présence d'un effet négatif des transitions familiales, l'événement étudié, sur l'accès aux études universitaires pour les hommes comme les femmes. Notre étude confirme des résultats obtenus par une autre étude portant sur le sujet (Evans *et al.*, 2009), l'effet négatif des séparations avant 15 ans, tout en précisant certaines modalités de son influence, entre autres en examinant l'évolution dans le temps de cet effet.

L'étude d'Evans *et al.* (2009) a examiné l'effet des transitions sur le nombre d'années d'études et sur l'obtention du diplôme secondaire et du diplôme universitaire. Par contre, elle ne traite pas de la poursuite des études en examinant l'accès à l'université, qui était notre variable dépendante. En ce sens, notre travail est, de ce fait, complémentaire, en examinant un moment particulier des parcours scolaires qui est antérieur à l'obtention du diplôme universitaire. Tout comme dans l'étude d'Evans *et al.*, le moment de la transition familiale dans la biographie des individus est important. Les transitions ayant un effet significatif sont celles qui se sont déroulées avant l'âge de 15 ans. On peut alors se demander pourquoi les transitions tardives ne sont pas globalement significatives. Ce n'est pas une conséquence de la faiblesse des effectifs : il y a autant de ruptures avant 15 ans que plus tard (tableau 1). Par contre, on peut faire l'hypothèse que les ruptures tardives affectent moins les parcours scolaires vers l'université, car à partir de cet âge, les choix ou les projets scolaires seraient plus solidement fixés, psychologiquement et institutionnellement, et donc moins sensibles à l'influence des événements extrascolaires. En fait, certains répondants étaient déjà à l'université au moment où la rupture entre les parents s'est produite.

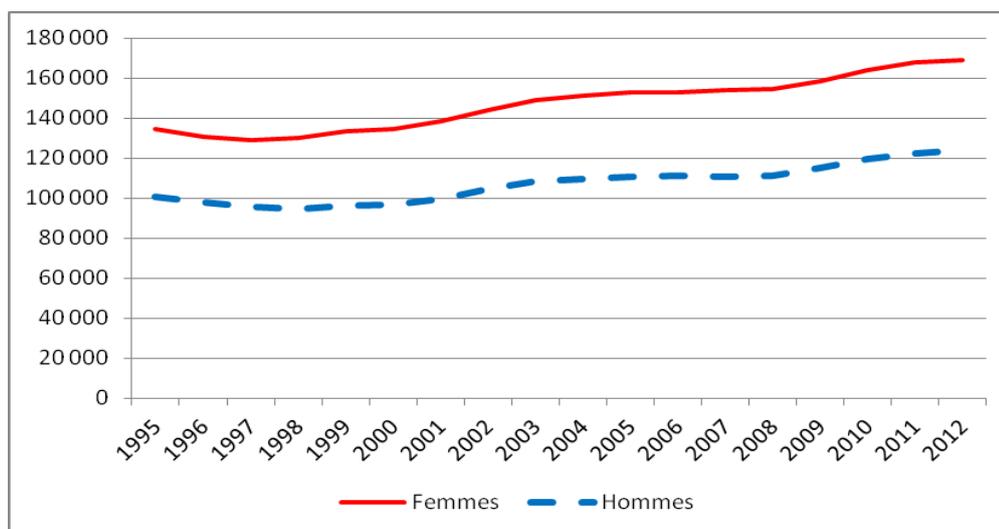
L'effet des ruptures précoces (avant 15 ans) dans la vie des répondants tiendrait, comme Keith et Finlay le soulignent, à différents facteurs qui peuvent influencer la scolarité au primaire et au secondaire, comme les conditions d'engagement des jeunes dans leurs études, ce qui pourrait être provoqué par une situation de stress. Cet effet tiendrait aussi aux modalités de transmission du capital culturel qui, comme l'indique Lahire (1995), exige un travail effectif, voire explicite. Les ruptures viendraient brouiller la transmission par un manque de disponibilité des parents. Finalement, une telle situation influencerait les processus de traduction du capital culturel en capital scolaire et en choix éducatifs (Boudon, 1974). Ceci expliquerait les effets à retardement qui joueraient sur les modes d'accès à l'université et les décisions relatives à l'orientation scolaire et professionnelle.

Notre analyse reprend un constat dégagé dans l'étude d'Evans *et al.* (2009) : l'effet des ruptures familiales n'est pas stationnaire. Nous retrouvons ce résultat même si nous n'utilisons pas les mêmes cycles de l'ESG qu'Evans et ses collègues. Notre échantillon comprend des personnes nées depuis 1951, alors que celui d'Evans *et al.* regroupe des personnes nées entre 1920 et 1994. Notre échantillon est historiquement plus court. Toutefois, il recouvre la période au cours de laquelle le rapport au divorce a changé. Nous avons indiqué que l'augmentation des ruptures apparaît dans la cohorte des enfants nés entre 1961 et 1970, pour se fixer à près de 30 % dans la cohorte suivante (tableau 1). Il faut rappeler que la loi sur le divorce, qui l'a rendu plus facile, a été adoptée par le Parlement fédéral en 1969. Cela conduit à penser que ce n'est pas parce que la rupture est devenue plus courante au fil des cohortes, que son effet sur la biographie scolaire s'estompe, ce qui contredit Cherlin (1978) pour qui l'effet de la séparation des parents devrait diminuer lorsqu'elle devient courante.

L'effet de la rupture a varié au fil des cohortes, mais pas comme le supposait Cherlin et pas de la même manière pour les hommes et les femmes. L'examen de la variation de l'effet de la rupture selon la cohorte montre que l'impact de cette transition tend à augmenter chez les hommes d'une cohorte à l'autre alors qu'il s'estompe chez les femmes. Chez les hommes, l'effet se fait sentir dans la cohorte 1971-1980 et s'accroît quelque peu dans la cohorte suivante la cohorte ultérieure (1981-1990). Chez les femmes, on voit plutôt l'effet diminuer d'une cohorte à l'autre à partir de 1961. S'il est difficile de savoir pourquoi l'impact des ruptures ne se fait pas sentir de manière significative chez les hommes avant 1971 et pourquoi il diminue chez les filles, il reste que cela plaide, comme le soulignent Evans *et al.*, contre une interprétation psychologisante universelle. Ce type d'interprétation conduit à penser les effets de la rupture en termes de dommages psychologiques et émotionnels qui seraient constants dans le temps et qui ne seraient pas modulés par des facteurs sociaux. Les différences dans le temps observées soulignent plutôt l'influence du contexte social sur les pratiques et les choix individuels.

On remarque encore une différence entre les hommes et les femmes : l'accès aux études universitaires n'obéit pas aux mêmes tendances chez les deux sexes, les femmes étant manifestement davantage touchées par la démocratisation de l'accès aux études supérieures. D'une part, l'effet de la reproduction sociale se fait sentir, dans la mesure où les familles universitaires et au capital scolaire élevé ont un accès plus grand aux études supérieures, tant chez les hommes que chez les femmes. En plus, les femmes connaissent aussi un effet de mobilisation scolaire qui s'amorce dans les années 1960 pour se poursuivre par la suite. Ainsi, au cours des 20 dernières années, les femmes sont plus nombreuses aux études supérieures (figure 3). Ces deux tendances, comme nous l'avons déjà indiqué (Doray, 2012), mettent en jeu des facteurs sociaux et culturels, comme la lutte des femmes.

Figure 3
EFFECTIFS SCOLAIRES DANS LES UNIVERSITÉS DU QUÉBEC, DE 1995 À 2012 SELON LE SEXE



Source : Gestion des dossiers étudiants universitaires (GDEU), Ministère de l'Éducation, du loisir et du sport.

Conclusion

Notre étude souligne l'importance des influences croisées des différentes sphères de la vie sociale pour comprendre des parcours scolaires ou, à tout le moins, certains moments clés de ceux-ci. Ces influences sont souvent envisagées comme effets structuraux. À cet égard, les théories de la reproduction soulignent les effets de la position sociale et des rapports de sexe. Nous retrouvons de tels effets dans notre analyse, ne serait-ce que par le poids du sexe et du capital scolaire des parents sur l'accès aux études universitaires. Une question reste ouverte : pourquoi l'effet est-il différent chez les hommes et les femmes ? Pourquoi l'effet des transitions est significatif chez les hommes depuis 1971 ? Pourquoi l'effet augmente-t-il dans le temps chez les hommes et diminue-t-il chez les femmes ?

Notre analyse met aussi en évidence un autre type d'influence, celui des événements. Les transitions familiales ou les ruptures constituent des situations spécifiques qu'il est possible d'envisager comme des points tournants qui modifient la pente de la trajectoire éducative ou conduisent à des bifurcations. Ces points tournants n'auraient pas qu'un effet à court terme, mais aussi un effet à moyen ou long terme par la capacité d'influer sur des décisions futures. Tout porte à croire que cet effet à retardement est la conséquence d'un changement d'orientation ou d'une bifurcation au cours de la scolarité secondaire qui influence les choix scolaires au moment du passage dans l'enseignement postsecondaire. Une hypothèse ne pourrait être examinée que par une analyse des parcours scolaires au secondaire.

L'analyse montre aussi que ces points tournants affectent l'individu et sa capacité d'actions. Ils constituent aussi des recompositions de leur environnement immédiat dans la mesure où les relations entre parents et enfants autour de l'enjeu scolaire se trouvent modifiées. Par ailleurs, il faut aussi constater qu'ils ne sont pas indépendants des ancrages sociaux comme le sexe, l'origine sociale et le moment de la naissance.

Bibliographie

Amato P. R. (1991), « Children of divorce in the 1990s: An Update of the Amato and Keith (1991) meta-analysis », *Journal of Family Psychology*, vol. 15, n° 3, p. 355-370.

Amato P. R. Kane J. B. et James S. (2011), « Reconsidering the “Good Divorce” », *Family Relations*, 60(5), p. 511-524.

Archambault P. (2002), « Séparation et divorce : quelles conséquences sur la réussite scolaire des enfants ? », *Population et Société*, n°379.

Boudon R. (1974), *L'inégalité des chances*, Paris, Nathan.

Cherlin A. (1978), « Remarriage as an Incomplete Institution », *American Journal of Sociology*, vol. 84, nov., p. 343-650.

Coleman, L. et Glenn F. (2010), « The varied impact of couple relationship breakdown on children: Implications for practice and policy », *Children & Society*, vol. 24, n°3, p. 238-249.

Cyr, F. Di Stefano G. et Desjardins B. (2013), « Family, parental separation, and child custody in Canada: a focus on Quebec family », *Family Court Review*, vol. 51, n°4, p. 522-541.

Doray P. (2011), « De la condition étudiante aux parcours des étudiants : quelques balises théoriques » dans F. Picard et J. Masdonati, *Les parcours scolaires et d'insertion des jeunes*, Québec, Presses de l'université Laval, p. 51-94.

Doray P., Kamanzi C., Comoe E., Murdoch J., et Moulin S. (2012), « Les inégalités dans l'enseignement postsecondaire et leur production : l'exemple du Canada », in M. Benninghoff, G. Goastellec *et al.*, *Inégalités sociales et enseignement supérieur*, Bruxelles, Éditions De Boeck.

Elder, G. H.; Johnson, M. K. et Crosnoe, R. (2003), « The Emergence and development of life course theory », in J. T. Mortimer et M. J. Shanahan (dir.), *Handbook of the Life Course*, New York, Springer, p. 3-19.

Evans, M. D. R., Kelley, J. et Wanner R. A. (2009), « Consequences of divorces for childhood education: Australia, Canada, and the USA, 1940-1990 », *Comparative Sociology*, vol. 8, p. 105-146.

Fisher T. (2007), « Parental divorce and children's socio-economic success: Conditional effects of parental resources prior to divorce and gender of the child », *Sociology*, vol. 41, n°3, p. 475-495.

Keith V. M. et Finlay B. (1988), « The impact of parental divorce on children's educational attainment, marital timing, and likelihood of divorce », *Journal of Marriage and Family*, vol. 50, n° 3 p. 797-809.

King V. (2007), « When children have two mothers: Relationships with non-resident mothers, stepmothers, and fathers », *Journal of Marriage and Family*, vol. 69, p.1178-1193.

Krein S. et Beller A. (1988), « Educational attainment of children from single-parent families: Differences by exposure, gender, and race », *Demography*, vol. 25, n°2, p. 221-234.

Lahire B. (1995), *Tableaux de famille. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*, Paris, Gallimard.

Lampard R. (2012), « Parental characteristics, family structure and occupational attainment in Britain », *Sociology*, vol. 46, n°6, p. 1020-1038.

Mayer, Karl U. (2009), « New Directions in Life Course Research », *Annual Review of Sociology*, n° 35, p. 423-424.

Picard F., Trottier C. et Doray P. (2011), « Conceptualiser les parcours à l'enseignement supérieur », *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 40, n°3, p. 343-365.

Song C., Benin M. et Glick J. (2012), « Dropping out of high school: The effects of family structure and family transitions », *Journal of Divorce & Remarriage*, vol. 53, n°1, p. 18-33.

White L. et Gilbeath G. (2001), « When children have two fathers: Effects of relationships with stepfathers and noncustodial fathers on adolescent outcomes », *Journal of Marriage and Family*, vol. 63, p. 155-167.

Wu Z., Costigan C. L., Hou F., Kampen R. et Schimmel C. M. (2010), « Change and stability in cohabitation and children's educational adjustment », *Journal of Comparative Family Studies*, vol. 41, n°4, p. 557-579.

Entrer à l'université : les figures d'un ajustement progressif

Ekaterina Melnik Olive*, Sylvie David**

1. Introduction

En 2009, le Fonds d'expérimentation pour la jeunesse (FEJ) a lancé un programme national d'expérimentations en faveur des jeunes, constitué de plusieurs axes de travail. L'un des axes portait sur la réduction des sorties prématurées du système de formation initiale : « *Il s'agit de lutter contre le décrochage et l'échec scolaires par la prévention, l'orientation active et l'accompagnement vers la qualification et l'insertion professionnelle, notamment par la collaboration des acteurs et des services de l'État* ». Ce programme s'est inscrit, avec par exemple le plan pluriannuel « Réussir en licence », dans un projet de réforme plus large visant notamment à « *porter 50 % d'une classe d'âge à un diplôme de l'enseignement supérieur* »¹.

Le centre régional des œuvres universitaires et scolaires (Crous) d'Aix-Marseille et l'observatoire de la vie étudiante (ove) de l'université de Provence² ont répondu à cet appel d'offres national en présentant un projet consacré à « l'incidence des conditions de vie et d'études sur l'échec en licence et rôle des bourses ». Le projet s'est déroulé en deux phases. La première, phase étude avait pour finalité de définir des pistes pour la mise en place d'une expérimentation visant à réduire les situations de décrochage universitaire en première année de licence (L1). Cet article présente une synthèse des résultats de la première phase du projet, à savoir l'enquête qualitative, à partir des entretiens menés avec les néo-bacheliers 2009 inscrits en première année de licence en arts lettres langues sciences humaines (ALLSH).

L'originalité de notre enquête de terrain par rapport à celles déjà réalisées sur le sujet, réside dans le fait qu'elle s'intéressait au décrochage en suivant le processus d'adaptation des étudiants sur près de deux ans. Ainsi, l'enquête ne s'adressait pas spécifiquement aux étudiants dont on sait qu'ils ont déjà « décroché » (Beaupère *et al.*, 2007 ; Beaupère et Boudesseul, 2009 ; Sarfati, 2013). En revanche, nous nous sommes intéressés à l'ensemble des étudiants, dont certains décrocheront au cours des deux premières années et d'autres pas. De fait, l'enquête nous a amenés à considérer le décrochage non pas comme un résultat constaté *a posteriori*, mais comme un processus réversible dans certains cas, ou irréversible, aboutissant à l'abandon des études universitaires.

L'article est organisé de la manière suivante. Dans la partie qui suit nous présentons brièvement un cadrage au niveau national relatif à la notion de décrochage à l'université. Ensuite, nous présentons la synthèse des analyses des entretiens effectués lors de notre enquête de terrain. En conclusion, nous suggérons quelques pistes pour une action institutionnelle.

* Ingénieur d'études à l'observatoire de la vie étudiante d'Aix-Marseille université, chercheure associée au CEE, membre associée du Laboratoire d'économie et de sociologie du travail (LEST), ekaterina.olive@univ-amu.fr.

** Responsable de l'observatoire de la vie étudiante d'Aix-Marseille université, sylvie.david@univ-amu.fr.

¹ <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr>

² En janvier 2012 cette université a fusionné avec les universités Aix-Marseille II et III pour former Aix-Marseille université (AMU).

2. Quelques éléments de cadrage

2.1. Le décrochage : une notion polysémique

Le terme décrochage à l'université regroupe des réalités très diverses. Tout d'abord, il faut distinguer le décrochage à l'université et le décrochage des études supérieures. De ce point de vue, il est important de souligner qu'une partie des étudiants qui quittent l'université à l'issue d'une première année de licence n'arrêtent pas forcément leurs études, puisque, à l'issue de cette première année universitaire, 78 % des étudiants se réinscrivent à l'université et 16 % se réorientent vers une autre formation (MEN, 2005). Selon le ministère de l'Éducation nationale (MEN), en octobre 2003, seuls 6,5 % des bacheliers 2002 ont arrêté leurs études à l'université à l'issue de leur première année et ce taux varie très sensiblement en fonction du type de baccalauréat obtenu. Si 3 % seulement des bacheliers généraux interrompent leurs études à l'université la deuxième année après le bac, les détenteurs d'un bac professionnel ou technologique le font plus souvent (respectivement 29 % et 8,5 %), notamment pour reprendre une formation plus courte. Les raisons justifiant l'abandon sont multiples : 45 % déclarent avoir trouvé un emploi, 50 % disent ne pas apprécier la formation suivie, 20 % abandonnent pour des raisons financières. D'autre part, le suivi d'une cohorte des bacheliers inscrits en L1 en 2007 a montré que seuls 27 % des inscrits en L1 ont obtenu leur licence en trois ans (MESR, 2013) (31,2% avec réorientations comprises) et 38,9 % ont obtenu leur licence durant les quatre années d'observation.

L'existence d'un projet professionnel est souvent évoquée parmi des facteurs favorisant la réussite aux études supérieures. Mais si le projet professionnel peut renforcer la motivation chez l'étudiant, il ne mène pas forcément à la réussite, d'autant plus que le projet professionnel est souvent contraint par la réalité du système éducatif (Beaupère *et al.*, 2007). D'un côté, comme le notent Morlaix et Suchaut (2012), le fait d'avoir un projet professionnel augmente les chances de valider sa première année universitaire (du moins dans le contexte des filières administration économique et sociale, droit et psychologie de l'établissement étudié). D'un autre côté, selon Grammare et Nakhili (2010), les étudiants n'ayant pas de projet défini, auraient tendance à prolonger leurs études à l'université le plus loin possible.

Pour certains auteurs, l'usage même du terme de décrochage est remis en question dans ce contexte de l'université de masse : « *Parce qu'ils arrivent à l'université par défaut, parce qu'ils ne deviennent jamais étudiants ou parce qu'ils développent un rapport tactique à l'institution, ils "n'accrochent" pas aux études universitaires. Il semble alors difficile de qualifier leur expérience de l'université de "décrochage"* » (Sarfati, 2013, p. 18). Pour Beaupère *et al.* (2007), l'abandon se distingue du décrochage dans la mesure où le premier est un renoncement de quelque chose que l'on a tenté, tandis que le deuxième est « *un processus qui conduit les élèves à quitter l'enseignement ; ils y sont en échec, ils décrochent* » (p. 16-17). Ainsi, à la différence de l'abandon, l'échec peut être rattrapé et les décrocheurs potentiels pourraient être repérés et aidés.

2.2. Passé scolaire : déterminant important de la réussite à l'université

Le décrochage à l'université est souvent considéré comme un phénomène structurel inhérent au système d'enseignement et d'orientation en France. Duru-Bellat et Kieffer (2008) soulignent notamment le rôle de la « démocratisation ségrégative » du bac intervenue dans les années 1980. D'une part, l'accès au bac a été ouvert aux élèves d'un niveau scolaire moins élevé et d'autre part, les taux d'accès à l'enseignement supérieur et de réussite sont très corrélés avec la série de bac (Duru-Bellat et Kieffer, 2008) et les milieux sociaux (Nicourd *et al.*, 2012).

Parmi les facteurs de réussite et de poursuite d'études à l'université, le passé scolaire des étudiants occupe une place importante (Jaoul-Grammare, Nakhili 2010 ; Morlaix, Suchaut, 2012). Parmi les 116 000 bacheliers de la Génération 2007 n'ayant pas poursuivi d'études supérieures, 13 % sont des bacheliers généraux, 51 % sont des bacheliers professionnels et 36 % sont des bacheliers technologiques (Céreq, 2012, p. 12). Selon l'enquête Génération 2004, 11 % des bacheliers généraux entrés dans l'enseignement supérieur en sortent sans diplôme, contre 30 % des bacheliers technologiques et 61 % des bacheliers professionnels (Demuyneck, 2011). Recalés à l'entrée des filières sélectives dans lesquelles les taux de

réussite sont pourtant plus élevés qu'à l'université, ces derniers se retrouvent à l'université « par défaut ». Si en 2011, 25 % de l'ensemble de néo-bacheliers se sont inscrits en L1 « par défaut », pour les néo-bacheliers professionnels et technologiques cette proportion est respectivement de 36 et 34 % (MESR, 2012).

Jaoul-Grammare et Nakhili (2010) se sont intéressées aux facteurs de poursuite des études dans l'enseignement supérieur en mobilisant les données de l'enquête Génération 2004. Elles ont mis en évidence l'existence d'une forte « hiérarchisation » des séries de baccalauréat, dans laquelle les bacs généraux, notamment scientifiques, sont les plus favorisés. La mention au bac exerce également un effet positif dans la poursuite des études à l'université, notamment au début du cursus à l'université, son effet diminuant après le niveau bac+3. Le fait de s'inscrire par défaut influence négativement la poursuite des études dans le supérieur, mais ce surtout au-delà du bac+2 : les jeunes inscrits par défaut auraient deux fois plus de chances de quitter l'enseignement supérieur après un bac+2.

2.3. Entrée à l'université : un statut à redéfinir, des repères à reconstruire

L'inscription à l'université est un pas vers une auto-construction sociale, se traduisant par la conquête de l'autonomie, une émancipation vis-à-vis des parents, une affirmation identitaire (Beaupère *et al.*, 2007). Cette redéfinition du statut social, avec un passage au statut social « adulte » se caractérise aujourd'hui par un processus d'expérimentation par essais et erreurs (Galland, 1990), « *jusqu'à parvenir à une définition de soi satisfaisante...* » (Rayou, 2000, p. 50). C'est aussi souvent le début d'une décohabitation avec ses parents et la séparation avec les amis du lycée ; ces événements font naître un sentiment de solitude, de rupture, d'autant plus que le « monde atomisé » que représente l'université de masse ne favorise pas forcément les rencontres.

De ce point de vue, la manière dont les nouveaux arrivants intègrent leur nouveau statut d'étudiant va jouer sur leur devenir à l'université : ceux qui ne parviennent pas à s'affilier – c'est-à-dire à acquérir les codes de ce nouveau statut d'étudiant –, échouent (Beaupère *et al.*, 2007). Une affiliation réussie passe tout d'abord par l'apprentissage, voire le décodage d'un nouveau contexte et des nouvelles « règles du jeu » (souvent implicites, cachées) concernant l'organisation de l'université et du cursus, les modalités d'évaluation (Coulon, 1997 ; Felouzis, 1997). La fréquentation des lieux symboliques de l'université (la bibliothèque, la cafeteria, etc.), les contacts avec les autres étudiants et les enseignants sont autant d'éléments favorisant l'acquisition de ces connaissances implicites.

L'inscription à l'université s'accompagne souvent d'une perte de repères temporels et pédagogiques. En effet, à la différence du lycée, le temps à l'université est moins organisé par la scolarité, la corrélation entre le nombre d'heures de cours, le volume du travail fourni et les notes est moins évidente et les exigences en termes de travail personnel sont moins explicites. Ainsi, les sociologues appliquent le terme d'abandon « par démaillage » aux étudiants qui abandonnent pendant les périodes des ponts et de vacances parce qu'ils n'ont pas pu nouer de liens suffisamment structurants sur le plan relationnel ni pédagogique. Ce phénomène se retrouve dans les statistiques : d'après le MEN, 30 % de ceux qui abandonnent l'université en première année déclarent avoir déjà arrêté au mois de mars (MEN, 2005).

En synthèse, les différentes études évoquées ont mis en lumière que le « décrochage » n'est pas nécessairement synonyme d'échec, mais intervient dans un contexte où de multiples facteurs interagissent. Parmi ces facteurs, le passé scolaire de l'individu, la nécessité d'acquérir un nouveau statut prennent une place prédominante positionnant le décrochage comme un phénomène institutionnel et structurel avant d'être un phénomène individuel. Les résultats de notre étude ont permis d'éclairer les interactions entre ces deux dimensions.

3. Synthèse des résultats de l'étude qualitative

Il a été choisi de s'intéresser à un seul secteur de formation, celui d'ALLSH (Crous-OVE, 2012). De ce fait, les conclusions tirées de l'étude peuvent ne pas s'appliquer à d'autres secteurs de formation. Du fait de l'approche qualitative retenue, l'étude ne prétend pas à une représentativité au sens statistique du terme, mais vise à apporter une compréhension fine des processus à l'œuvre à l'entrée à l'université.

Méthodologie de l'enquête de terrain : un suivi en quatre vagues

La définition du public cible

Le public visé par l'étude qualitative était constitué des néo-bacheliers 2009 inscrits à l'université de Provence en première année de licence (L1) dans une filière arts, lettres, langues, sciences humaines (ALLSH), titulaires de bac littéraire (L) ou économique et social (ES). Compte tenu des effets structurels liés à l'origine scolaire des primo-entrants à l'université, nous avons exclu du champ de l'enquête les étudiants titulaires de bac professionnel et bac technologique, mais aussi les titulaires du bac scientifique. À la rentrée 2009, 695 étudiants correspondaient au profil ciblé. Les néo-bacheliers ont été contactés d'abord par courrier cosigné Crous-université leur proposant de participer à l'étude, puis par mail et enfin par téléphone. Malgré cet effort de sensibilisation, le taux de participation est resté faible : seuls 39 étudiants sur plus de 600 contactés ont participé à l'enquête qualitative.

Le public interrogé

À l'image du public de la filière ALLSH, le public interrogé est majoritairement féminin : au total, nous avons pu interroger 32 filles et 7 garçons. Les boursiers ont été prépondérants dans la population des répondants car sans doute plus sensibles à l'appel à participation transmis par le Crous. Les mentions de licence représentées dans l'enquête sont celles de psychologie, d'arts plastiques, de langues étrangères appliquées (LEA), de sciences de langage, de langues, littérature et civilisations étrangères (LLCE) de japonais, italien, langues slaves, sociologie, musique, lettres modernes, histoire de l'art et archéologie.

Une enquête en quatre vagues

L'enquête s'est déroulée en quatre vagues successives entre décembre 2009 et mars 2011, avec pour but de jalonner le suivi d'une cohorte d'étudiants néo-bacheliers sur 18 mois. Pour trois vagues sur quatre, les informations ont été recueillies dans le cadre d'entretiens semi-directifs conduits principalement en situation de face à face par des enquêtrices issues de masters de psychologie ou de sociologie. Les entretiens ont eu lieu sur le campus universitaire. Du fait de l'éloignement des répondants pendant la coupure estivale, la troisième vague d'enquête (juin-août 2010) s'est déroulée par le biais d'un questionnaire en ligne renseigné par l'étudiant lui-même ou au téléphone avec une enquêtrice. Au total, une soixantaine d'entretiens ont été retranscrits, malgré une diminution progressive du nombre de participants³. Les entretiens duraient entre 30 minutes et une heure. La collecte de données qualitatives par vague successive a permis d'alterner les phases de collecte et les phases d'analyse des données déjà collectées. La grille d'entretien (et/ou questionnaire) de chaque vague a été ainsi élaborée en s'appuyant sur les résultats des analyses intermédiaires. D'une manière générale, les entretiens abordaient la façon dont l'étudiant avait vécu les différentes périodes de sa première année à l'université : le 1^{er} entretien avait pour but de connaître les motivations de l'étudiant lors de son inscription à l'université, le contexte de ses choix et la manière dont il envisageait ses études ; le but de la 2^e vague était d'identifier d'éventuels changements intervenus dans sa situation ou son projet et de faire un bilan à mi-parcours de l'année universitaire ; le but de la 3^e vague était de recueillir le bilan de l'année écoulée et les projets pour l'année suivante ; enfin, la 4^e vague avait pour but de connaître la situation de l'étudiant, l'état de ses projets et sa perception de l'université 18 mois après son inscription.

³ Vague 1 en décembre 2009-février 2010 : 28 participants ; vague 2 en avril-mai 2010 : 17 participants plus 11 primo-participants ayant répondu à la fois aux questions de la vague 1 et 2 ; vague 3 en juin-août 2010 : 23 participants ; vague 4 en février-mars 2011 : 18 participants.

3.1. Des trajectoires individuelles en constante recomposition

L'analyse des discours recueillis a permis d'identifier les différents parcours pouvant relever du décrochage⁴. Ces parcours ont donné lieu à une typologie élaborée à partir d'une comparaison des trajectoires en lien avec les récits de l'étudiant de ses motivations, ses projets et sa vision de l'institution. Nous présentons ici trois parcours-types : 1- l'étudiant se maintient à l'université, le plus souvent en redoublant, parfois en se réorientant vers une autre filière ; 2- l'étudiant quitte l'université pour poursuivre une autre formation non universitaire ; 3- l'étudiant arrête ses études du moins de manière provisoire.

3.1.1. Se « raccrocher » à l'université : les figures d'un décrochage « réversible »

Ce premier type de parcours concerne les étudiants qui ont choisi de se maintenir dans une filière universitaire à l'issue de leur 1^{re} année malgré l'absence de validation ou une validation partielle. Le maintien à l'université peut prendre plusieurs formes : un redoublement de la 1^{re} année ou une réorientation, les deux traduisant une situation d'échec relatif. Le point commun de ces étudiants est qu'ils passent par une phase de remise en question, un découragement : « *Je me suis dit avec tout ce que j'avais travaillé, je ne voyais pas comment faire mieux... Je me suis demandée si je devais continuer, si c'était fait pour moi* » (Carol, boursière inscrite en LEA, cohabite avec sa sœur, puis obtient un logement universitaire). Malgré cela, pour ces étudiants, l'université leur fournit un cadre plus ou moins pérenne dans lequel ils estiment pouvoir progresser. Nous avons rencontré plusieurs situations de ce type, avec ou sans réorientation. Dans ces cas, le soutien familial, la rencontre avec un conseiller d'orientation psychologue peuvent jouer un rôle important pour redonner au jeune étudiant la confiance en soi. L'obtention d'un logement universitaire peut également contribuer au recentrage sur les études.

3.1.2. Quitter l'université pour une formation non-universitaire

Le deuxième type de parcours, poursuite dans une formation non universitaire, apparaît dans notre étude comme très caractéristique des étudiants non-boursiers. Ces derniers apparaissent comme mieux dotés en différentes ressources (matérielles et autres, notamment le capital social) par rapport aux étudiants boursiers. Il s'agit ici des parcours dans lesquels l'université apparaît comme une étape pour accéder à une autre formation, considérée comme plus professionnalisante, dans le cadre d'un projet clairement défini.

Par exemple, Yann (non-boursier, inscrit en L1 Géographie, vit chez ses parents) ne « sacralise » pas l'apprentissage ; en revanche, ses centres d'intérêts l'amènent vers une activité professionnelle : « *J'ai vraiment plus appris sur le terrain qu'à la fac, en me mettant à écrire petit à petit, sur la politique, la musique, puis je me suis mis à la photo, faire mes articles chez moi, puis j'ai été contacté par une association... Entre temps j'ai été pris dans une agence de photographes, je fais aussi des interviews, je commence à connaître du monde...* » L'université, comme l'école de journalisme qu'il a intégré par la suite ne sont que des étapes possibles pour parvenir à ses objectifs.

Dans une logique d'apprentissage, Cécile (non-boursière, inscrite en L1 de psychologie, vit chez ses parents) n'a pas connu l'échec à l'université, mais elle a préféré une autre formation : « *Je préfère faire assistante sociale ou éducatrice spécialisée plutôt que de continuer la fac... Mes concours me font intégrer une formation où j'apprends un vrai métier que je pourrais exercer de suite après la formation tandis qu'à la fac on n'apprend pas vraiment de métier, c'est plus général...* ». Dans sa réorientation, se joue le modèle familial (sa mère est assistante sociale), mais aussi l'autocensure : « *...un master c'est trop dur, je n'y arriverai pas, je vais m'arrêter avant* ».

⁴ Nous n'évoquons pas ici les parcours « attendus » en termes de réussite (validation de la 1^{re} année suivie par une réinscription en 2^e année) qui ont également été observés dans le cadre de cette étude.

3.1.3. Abandonner ses études en raison d'un statut d'étudiant non-acquis

Ces trajectoires, les moins nombreuses dans notre étude, sont marquées par le fait de considérer l'université comme une solution d'attente sans pour autant avoir un projet alternatif de formation clairement défini. Ce type de trajectoire est marqué par l'abandon de l'université, du moins de manière provisoire. Nous avons pu distinguer plusieurs cas de figure d'abandon : le premier est lié à la difficulté d'acquérir le nouveau statut d'étudiant et accompagné d'un véritable mal-être.

Par exemple, le cas de Sylvie (boursière, inscrite en L1 arts plastiques, vit à la cité universitaire) illustre une figure de l'abandon par manque de projet et par cumul de difficultés à la fois sociales et pédagogiques. S'étant inscrite en arts plastiques « par défaut », elle n'avait pas d'attentes particulières vis-à-vis de l'université : « *Je ne voulais pas perdre une année. Je n'avais pas spécialement d'attentes, j'y suis allée sans savoir* ». Son récit, recueilli avant même que l'abandon soit prononcé, décrit un processus enclenché par un « cercle vicieux » : « *J'ai arrêté d'aller en cours, je me suis isolée... J'étais consciente que ça n'allait pas mais je ne voulais pas qu'on me le renvoie, c'est un cercle vicieux. Quand je rentrais le week-end chez moi, je n'avais vraiment pas envie de revenir... c'est tellement plus facile de tout lâcher* ».

En revanche, le deuxième cas de figure est typiquement celui où l'abandon est positivé comme une possibilité de réaliser des projets sans rapport direct avec les études. L'exemple d'Irène (non-boursière, inscrite en L1 d'espagnol, vit chez ses parents) illustre la perception de l'université comme une solution d'attente pour pouvoir concrétiser des projets sans rapport direct avec les études, acquérir une culture générale et effectuer un séjour à l'étranger : « *...là j'ai 18 ans et si j'attends pour voyager, après je n'aurai plus le temps... découvrir d'autres cultures, c'est maintenant ou jamais* ». Cette étudiante fait un usage détourné de l'université et espère y puiser des expériences tous azimuts. Sa priorité est davantage d'inscrire sa vie de jeune adulte dans la découverte que dans la réussite académique.

En synthèse des parcours individuels évoqués ici, nous avons identifié différentes logiques conduisant à l'arrêt des études universitaires. La première est une logique de progression vers un projet professionnel clairement défini, caractérisant dans notre étude plutôt les non-boursiers qui quittent l'université pour des formations alternatives. La seconde est marquée par une mise en suspens faute de projet d'études à investir. Dans certains cas, cette mise en attente est vécue dans la difficulté ; dans d'autres, elle est perçue comme une opportunité pour explorer un projet de vie avant de s'engager dans la vie adulte (ce qui n'exclut pas une reprise d'études ultérieure). Cependant, quelles que soient les logiques retenues et quelles que soient les motivations initiales des primo-entrants à l'université, ces derniers y entrent avec l'attente plus ou moins exprimée d'y trouver un cadre permettant de progresser vers un nouveau statut social, aspect que nous allons aborder dans la partie suivante.

3.2. La recherche d'un cadre : une attente forte vis-à-vis de l'institution

L'analyse de l'ensemble des parcours a montré que le diplôme universitaire n'est pas forcément l'objectif poursuivi par l'ensemble des néo-bacheliers inscrits à l'université. En revanche, l'entrée à l'université est incontestablement une étape charnière dans l'acquisition de l'autonomie et le passage à un nouveau statut, celui de jeune adulte. Tout en revendiquant leur recherche d'autonomie, les nouveaux étudiants déplorent le manque d'encadrement à l'université et expriment souvent le souhait d'être davantage accompagnés dans l'acquisition de cette dernière. Cette posture n'est contradictoire qu'à première vue car l'étudiant a besoin d'apprendre à être autonome avant de le devenir. Ce constat traduit un décalage entre des attentes individuelles centrées sur la recherche de soi et la finalité de l'institution davantage centrée sur des apprentissages académiques et la diplomation. Nous montrons dans cette partie comment la difficulté de l'institution à prendre en compte cette attente d'accompagnement est perçue par les primo-entrants et comment elle peut constituer un frein dans l'appropriation du statut d'étudiant. En contrepoint de ces difficultés, la bourse apparaît comme un dispositif favorisant l'affiliation et la construction de l'autonomie.

3.2.1. Injonction à l'auto-organisation

L'absence d'obligation de présence systématique est positivement perçue comme une liberté, mais une liberté « dangereuse ». En effet, les repères (temporels, sociaux, pédagogiques) structurant la vie de ces nouveaux étudiants sont, pour la plupart d'entre eux, à reconstruire. Or, pour cela les étudiants ne disposent finalement que d'un temps très limité (entre la rentrée et les premiers examens). L'étudiant se retrouvant seul responsable de son parcours, il est souvent question ici de volonté personnelle : « *D'un côté c'est stimulant et d'un autre côté on peut partir... Il faut juste avoir une volonté de fer... on est face à nous-mêmes* ». (Régis, est passé en L2 de LEA anglais-chinois sans avoir validé la totalité des matières). Si certains étudiants parviennent à se construire un cadre, d'autres n'y parviennent pas : « *...Je regrette un peu le lycée, par rapport à l'encadrement déjà, il m'a toujours fallu du monde autour de moi qui me dise de travailler, du moment qu'il n'y a personne pour me dicter les devoirs, je pars un peu en vrille* » (Gwenaëlle, boursière, n'a pas validé sa 1^{ère} année de L1 en sciences de langage, vit chez ses parents).

3.2.2. Une pédagogie nouvelle et une évaluation différée

L'hétérogénéité des approches et des disciplines, l'absence d'une méthode de travail imposée, le manque d'une vision globale de la cohérence et des débouchés de leur formation (mineures, apport de certaines disciplines) et l'anonymat sont difficilement assimilés par les néo-bacheliers. Le dialogue avec les enseignants existe bel et bien, mais reste rudimentaire : « *Au lycée, les profs venaient nous voir, ils nous donnaient des appréciations, tandis que là non, mais si on a une question, on peut quand même leur envoyer un mail. C'est bien sans être bien, c'est mieux parce qu'on peut plus communiquer, mais ils ne savent pas qui on est, ça reste anonyme* » (Cécile, a validé son L1 de psychologie, mais abandonne pour la formation d'assistante sociale).

On pourrait penser que les enseignements de méthodologie de travail universitaire (MTU) apportent des réponses à la recherche de soutien méthodologique. Cependant, tous les étudiants ne parviennent pas à « décoder » le lien entre des matières enseignées et leurs besoins en termes de méthode. Une étudiante ayant perçu l'utilité de cette matière, témoigne : « *Ça nous donne des astuces pour travailler, quand on aura à faire des mémoires, pour les bibliographies, ça va nous servir* » (Cécile, *idem*). Une autre témoigne, au contraire : « *Moi la MTU je l'ai validée... c'est une matière qui ne sert absolument à rien pour le coup... je ne sais pas comment mais j'ai réussi... j'en voyais vraiment pas l'intérêt... il y en a beaucoup qui n'allait pas en MTU* » (Zoé, boursière, s'est réorientée en L1 de psychologie après un abandon de L1 de LEA).

Les contrôles continus et les premiers examens représentent des repères leur permettant de voir si le travail qu'ils ont fourni correspond aux attendus pédagogiques : « *Étant donné que j'ai pas eu de mauvais résultats aux examens... je me dis "continues comme ça, ça marche donc"* » (Marilys, boursière, est passée en L2 science de langage). Favorables aux contrôles continus, les étudiants regrettent le manque de suivi d'évolution de l'élève au cours du semestre : « *Le fait d'avoir deux notes par semestre, on ne voit pas l'évolution de l'élève, on ne sait pas...* » (Myriam, boursière, redouble son L1 en sociologie).

3.2.3. Administration peu tournée vers l'étudiant

Le manque de cadre s'exprime ici en rapport avec les recherches d'informations et d'interlocuteurs pertinents. Il contribue, en plus d'engendrer des difficultés supplémentaires, à une image négative de l'administration, perçue comme peu tournée vers l'étudiant et ses préoccupations. Dans leurs représentations de l'université, les étudiants distinguent le corps enseignant et l'administration comme deux « institutions » séparées qui ne dialoguent pas forcément : « *Tout ce qui est administratif reste très vague, très flou, même les trois quart des profs étant donné que ça ne les intéresse pas vraiment, l'administratif, ils sont eux-mêmes pas au courant, donc c'est assez dur de trouver des renseignements adéquats* » (Marilys, boursière, L1 sciences de langage, est passée en L2).

À l'instar de la recherche d'interlocuteurs, la difficulté de se repérer dans les bâtiments est souvent mise en avant : « *La fac d'Aix c'est un labyrinthe... au début j'étais un peu perdue, je ne savais pas où étaient les salles... Je trouve que c'est mal indiqué, on nous explique mal les choses, tout leur paraît évident* »

(Marilyne, a validé sa 1^{re} année et est passée en L2 psychologie). La dimension labyrinthique des locaux est à l'image de la segmentation de l'information, générant pour le nouvel étudiant un brouillage dans sa lecture de l'institution et rendant difficile la compréhension de ses règles de fonctionnement.

Les difficultés rencontrées par les nouveaux étudiants créent chez eux l'impression d'être « livrés à eux-mêmes » empêchant ainsi l'émergence du sentiment d'appartenance à la communauté universitaire, et donc l'affiliation à leur nouveau statut d'étudiant. Ce manque d'affiliation contribue à accroître les effectifs des sortants qui ne se retrouvent pas dans cette université de masse et qui la quittent pour aller vers des solutions alternatives, lorsqu'elles existent.

3.2.4. Le rôle intégrateur de la bourse

D'une manière générale, les parcours que nous avons pu analyser montrent qu'une très grande partie des étudiants passe par une phase de découragement ou de désintéressement vis-à-vis de leurs études au cours de la première année. Pour les uns cette phase a duré deux ou trois semaines, d'autres ont sacrifié toute une année en espérant reprendre sur de meilleures bases ou se réorienter l'année suivante. En ce sens, ce n'est pas tant le fait de décrocher des études au cours de l'année qui va influencer la suite du parcours de l'étudiant à l'université, mais le jeu de facteurs qui rendra ce décrochage irréversible ou, au contraire, inversera la tendance. Parmi ces facteurs, la bourse représente un élément important structurant les rapports à l'institution universitaire.

Sur le plan symbolique, la bourse fournit un cadre. Dans un sens, le fait de bénéficier d'une bourse permet aux étudiants en manque de repères de se fixer un cadre minimum, une limite à respecter. Plusieurs boursiers avouent que la bourse était, à un moment de leur parcours, la seule raison les incitant à se présenter aux examens : « *Si je suis allée aux rattrapages l'année dernière sincèrement c'était pour garder ma bourse, pour faire acte de présence en fait...* » (Carol, boursière, redouble la première année en LEA).

Rendre la copie blanche n'est pas un acte anodin pour l'étudiant, surtout pour ceux qui n'ont pas été confrontés à l'échec auparavant : « *Je savais que c'était mort [ses premiers examens] donc je n'ai pas pris la peine de les préparer... Je n'aime pas du tout rendre la feuille blanche... parce que je sais que je suis capable de faire bien mais que là j'ai foiré* » (Hannah, boursière, L1 langues slaves, redouble sa 1^{ère} année).

La construction d'un cadre fait partie du rôle « intégrateur » de la bourse : si elle agit sur la réussite en L1, comme cela est notamment ressorti d'un cadrage quantitatif que nous avons réalisé en amont de l'étude qualitative (Crous-OVE, 2012), c'est probablement via ses effets sur l'assiduité et l'injonction, même partielle, à la présence. C'est aussi l'une des raisons pour laquelle les non-boursiers quittent l'université plus facilement que les boursiers. Pour les non-boursiers, la rupture avec l'université n'a pas la même signification que pour les boursiers ni sur le plan symbolique, ni sur le plan de la poursuite d'études.

3.3. Partir pour aller où, rester pour faire quoi ?

Le choix de l'université résulte d'un jeu de facteurs multiples relevant à la fois des désirs, mais aussi de nombreuses contraintes auxquelles sont soumis les néo-bacheliers. Notre recueil qualitatif a notamment montré que l'inscription à l'université est souvent motivée par autre chose que l'obtention d'un diplôme universitaire : acquisition d'une culture générale, une année d'attente, etc. L'abandon des études universitaires au cours de la première année n'est donc pas systématiquement lié à l'échec. Ce constat appelle à relativiser le phénomène de décrochage et rejoint en partie la conclusion d'une autre étude récente : dans un contexte où les usages que font les étudiants de l'université ne sont pas forcément ceux attendus par l'institution (stratégie d'attente, recherche de culture générale, etc.), il est difficile de qualifier de décrochage l'expérience des étudiants n'ayant jamais « accroché » à leurs études universitaires (Sarfati, 2013). Mais il n'en reste pas moins pour autant que l'université ne répond pas aux attentes de certains étudiants qui, même en considérant l'université comme une solution provisoire, comptent mener à terme leur année universitaire, mais abandonnent rapidement car ne voient pas l'intérêt de continuer.

On pourrait faire ici un parallèle avec l'analyse des choix de comportement des usagers face aux défaillances des institutions (Hirshmann, 1970) proposant trois types de comportement : la sortie de l'institution (*exit*), la prise d'initiative (*voice*) et l'adaptation aux règles de l'institution (*loyalty*). Ce cadre analytique permet en effet de mettre en lumière l'aspect constructif de l'abandon de l'université qui n'est pas toujours à considérer comme un « aveu d'impuissance » vis-à-vis de l'institution mais comme « une tentative d'agir sur la situation » (Rayou, 2000, p. 1).

Mais les choix du comportement adopté face à l'université sont étroitement liés aux ressources dont disposent les étudiants. Ce sont ces ressources, notamment le capital social (l'ensemble des ressources procurées par l'entourage) et le capital humain (les compétences et capacités acquises auparavant, le passé scolaire) qui influencent l'existence de solutions alternatives. Les inégalités face à ces ressources se traduisent en inégalités dans les opportunités qui se présentent aux étudiants. Les non-boursiers apparaissent dans notre recueil comme étant mieux dotés en ressources à la fois matérielles et relationnelles. Pour eux, la rupture avec l'université n'a pas les mêmes conséquences sur la suite de leur parcours puisqu'ils sont moins « attachés » à l'université que les boursiers et la quittent le plus souvent pour aller vers des solutions alternatives.

Aux inégalités en termes de ressources propres à chaque étudiant s'ajoutent celles qui relèvent davantage des capacités à mobiliser les ressources (matérielles et non matérielles) mises à disposition par l'institution (les informations, la bibliothèque universitaire, le tutorat, le logement universitaire, etc.). Les inégalités en matière de ressources propres à chaque étudiant sont accentuées par les aptitudes inégales à utiliser les diverses ressources mises à leur disposition. Par exemple, bénéficier d'un logement universitaire peut aider à se recentrer sur les études pour les uns et détourner des études pour d'autres. Bien que les différentes formes de soutien institutionnel (bourse, logement étudiant, etc.) visent à gommer, du moins en partie, les inégalités en termes de ressources propres à chaque étudiant, une approche « capabilisante » inspirée de la théorie d'Amartia Sen, s'avère ici particulièrement pertinente pour agir sur le parcours des étudiants. Une telle approche suppose notamment d'agir sur les inégalités en matière d'aptitudes et possibilités individuelles d'utiliser les ressources disponibles et de les convertir en accomplissement (Verhoeven *et al.* 2005 ; Germain et Olympio, 2012).

4. Conclusion

L'étude présentée dans cet article a porté sur le secteur arts, lettres, langues, sciences humaines (ALLSH). En raison de la spécificité du contexte, les résultats de ce travail ne sont pas forcément généralisables. En effet, les problématiques soulignées dans cette étude peuvent concerner les filières ALLSH davantage que d'autres. Par exemple, Rayou (2000) avait déjà noté une part particulièrement importante des néo-bacheliers « en attente » (en attente de projet, en attente de murir) au sein de ces filières.

Le suivi de cohorte que nous avons réalisé a conduit à considérer le « décrochage » ou l'abandon des études universitaires non pas comme un résultat (ou une conséquence) mais comme un processus. Ce processus donne lieu à des ajustements successifs dans le temps où alternent des phases de découragement, de remobilisation, de remise en question, de prise de décision, etc. Selon le jeu des facteurs, ce processus peut conduire à une réorientation (hors de l'université ou en son sein), à un maintien dans la filière, à un étalement dans le temps du projet d'études, à la mise en suspens des études, etc. Cela nous amène à considérer le décrochage comme un processus réversible. Cette réversibilité dépend à la fois des ressources propres à l'étudiant (ses motivations, ses acquis scolaires, le soutien familial, etc.), des ressources mises à sa disposition par l'institution (logement étudiant, bourse, tutorat, accompagnement méthodologique, etc.), des opportunités et des solutions alternatives qui se présentent à lui, et enfin de ses capacités à mobiliser cet ensemble de facteurs. En écho à la théorie des capacités de Sen, nous soulignons que le rôle de l'institution pourrait consister non seulement à mettre à disposition des étudiants les ressources qu'elle juge nécessaires, mais aussi à les rendre plus accessibles pour qu'elles puissent être converties en possibilités d'accomplissement pour les individus.

Nous avons vu aussi que quelles que soient les motivations de l'étudiant lors de son inscription à l'université, cette dernière s'inscrit dans un processus plus large de passage à l'âge adulte. En ce sens,

l'inscription à l'université correspond au passage de l'adolescence à la jeunesse telle qu'elle a été définie par le sociologue Olivier Galland : « *Un moment où il faut construire à la fois la définition sociale de sa place dans la société... et faire correspondre cette définition à une position professionnelle* », supposant un long processus d'ajustement progressif (Galland, 1990, p. 548). Si la première année après le lycée est souvent considérée par les étudiants que nous avons rencontrés comme consacrée à l'expérimentation et à la découverte, c'est parce que les étudiants y voient la possibilité de « profiter » de la jeunesse, en repoussant à plus tard le moment où ils vont prendre des engagements vis-à-vis de l'avenir.

Les constats réalisés à l'issue de l'étude permettent de définir plusieurs pistes de travail. Une première piste concerne la redéfinition de la mission d'accueil à l'université : mieux accompagner l'étudiant vers l'acquisition progressive d'autonomie dès son inscription à l'université notamment en renforçant le maillage et le dialogue entre les acteurs institutionnels (université, Crous, etc.⁵). Un accent plus important devrait être mis également sur le renforcement des capacités des étudiants à mobiliser l'ensemble des ressources mises à leur disposition de manière appropriée. Mais encore faut-il que l'objectif de ces étudiants soit cohérent avec la finalité de l'institution, ce qui n'est pas toujours le cas. Ce « détournement » des usages de l'université par les étudiants a déjà été souligné, notamment par Sarfati (2013).

Une façon de réduire ce « conflit d'intérêts » serait de valoriser les compétences acquises à l'université, quelle que soit la durée du parcours. Dans une démarche formative globale, la valorisation des compétences de l'étudiant aurait pour but de favoriser l'inscription des études universitaires dans un processus général de passage à la vie adulte.

Bibliographie

Beaupère N., Boudesseul G. (dir.) (2009), *Sortir sans diplôme de l'université. Comprendre les parcours d'étudiants « décrocheurs*, Observatoire national de la vie étudiante, Paris, La Documentation française.

Beaupère N., Chalumeau L., Gury N., Huguée C., (2007), *L'abandon des études supérieures*, rapport réalisé pour l'Observatoire national de la vie étudiante, Paris, La Documentation Française.

Céreq (2012), *Quand l'école est finie... Premiers pas dans la vie active d'une génération, enquête 2010*, Marseille, Céreq.

Coulon A. (1997), *Le métier d'étudiant : approche ethno méthodologique et institutionnelle de l'entrée dans la vie universitaire*, Paris, PUF.

Crous-Observatoire de la vie étudiante (2012), *Parcours d'études en 1^{ère} année de licence à l'université : les figures d'une adaptation complexe*, rapport d'étude, AP1 n° 147 du Fonds d'expérimentation pour la jeunesse, juin.

Demuynck C. (sénateur) (2011), « Réduire de moitié le décrochage universitaire », rapport à monsieur le premier Ministre François Fillon, juin.

Duru-Bellat M., Kieffer A., (2008), « Du baccalauréat à l'enseignement supérieur en France : déplacement et recomposition des inégalités », *Population*, vol. 63, p. 123-157.

Felouzis G. (1997), « Les étudiants et la sélection universitaire », *Revue française de pédagogie*, n°119, p. 91-106.

⁵ À l'issue de l'étude, cette piste de travail a fait l'objet d'une expérimentation, voir *Mise en place d'un tutorat de repérage et de guidage. Bilan de l'expérimentation mise en place à l'université de Provence à la rentrée 2011 auprès des inscrits en 1^{ère} année de licence en lettres modernes et histoire de l'art et archéologie*, rapport de synthèse, AP1 n°147, Crous-OVE, Septembre 2012.

- Jaoul-Grammare M. Nakhili N. (2010), « Quels facteurs influencent les poursuites d'études dans l'enseignement supérieur ? », *Céreq, Net.Doc*, 68, août.
- Hirshmann A. (1970), *Exit, Voice and Loyalty: Responses to Decline in Firms, Organizations, and States*, Harvard University Press.
- Galland, O. (1990), « Un nouvel âge de la vie », *Revue française de sociologie*, 31-4, p. 529-551.
- Germain V., Olympio N. (2012), « Parcours scolaires en France et espace d'opportunités : une analyse à l'aune de la théorie des capacités de Sen », *Formation Emploi*, n°120, p. 13-33.
- Ministère de l'Éducation nationale (2000), « Les facteurs de réussite dans les deux premières années d'enseignement supérieur (DEUG, DUT, BTS) », *Note d'information*, 00.25, août.
- Ministère de l'Éducation nationale (2005), « Que deviennent les bacheliers, les deux années après leur bac ? », *Note d'information*, 05.19, juin.
- Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2012), « Les nouveaux bacheliers inscrits en licence à la rentrée 2011 », *Note d'information*, 12.07, juillet.
- Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2010), « Que deviennent les bacheliers après leur bac ? Choix d'orientation et entrée dans l'enseignement supérieur des bacheliers 2008 », *Note d'information*, 10.06, juillet.
- Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2013), « Parcours et réussite en licence et en master à l'université », *Note d'information*, 13.02, avril.
- Morlaix S., Suchaut B., (2012), « Analyse de la réussite en première année universitaire : effets des facteurs sociaux, scolaires et cognitifs », *Document de Travail*, 2012/2, Institut de recherche sur l'éducation.
- Nicourd S., Samuel O., Vilter S. (2012), « L'impact des ségrégations socio-spatiales sur la réussite scolaire au collège ? », *Formation Emploi*, n°120, p. 57-74.
- Rayou P. (2000), « Une génération en attente », *VEI Enjeux*, n°122, p. 48-62.
- Sarfati F. (2013), « Peut-on décrocher de l'université ? Retour sur la construction d'un problème social », *Presses de Sciences Po*, 2013/1, n°63, p. 7-21.
- Verhoeven M., Oriane J-F., Dupriez V. (2005), « Vers des politiques d'éducation « capabilisantes » ? Une analyse critique de l'action publique en matière d'éducation », *Cahiers de recherche en éducation et formation*, Girsef, n° 47, novembre.



Lilou, CM2

Intégrer une ENS... et après ?

Propositions pour une analyse processuelle des parcours de vie des élites scolaires françaises

Pierre Bataille *

En France, le débat sur la démocratisation des élites et la « panne » du proverbial ascenseur social a tendance à se focaliser autour de la question de l'accès aux grandes écoles. Et pour cause, c'est dans les quelques 5 % d'une classe d'âge qui composent le petit groupe d'étudiants issus des prestigieuses filières sélectives de l'enseignement supérieur français, sur-sélectionnés scolairement et socialement, que se recrutent la majeure partie des élites économiques, politiques et académiques françaises (Denord *et al.* 2011).

L'analyse sociologique des inégalités d'accès aux grandes écoles est généralement la seule focale mobilisée pour étudier cette population scolaire. Elle laisse dans l'ombre la recomposition des inégalités sociales une fois franchi le seuil de ces prestigieuses institutions, comme si l'accès à ces écoles garantissait à tous-toutes ses élèves un parcours de vie rectiligne et uniforme vers les hautes sphères de la hiérarchie socioprofessionnelle. C'est à questionner ce présupposé que nous nous sommes attachés dans notre travail de thèse, dont cette communication visera à donner un aperçu.

Nous présenterons dans un premier temps très rapidement les données sur lesquelles nous nous sommes appuyés. Dans un deuxième temps, nous expliciterons la spécificité de notre point de vue « processuel » et puis, troisièmement, les implications méthodologiques de cette approche. Notre quatrième partie sera consacrée à une explicitation des modèles statistiques utilisés. Et enfin, nous présenterons pour finir les résultats et conclusions auxquelles ils permettent de mener.

1. Un cas d'école : l'ENS et le devenir professionnel des normalien-ne-s

C'est l'analyse du devenir professionnel des ancien-ne-s élèves d'une des plus prestigieuses grandes écoles française (les écoles normales supérieures de Fontenay-aux-Roses, Saint-Cloud et Lyon, dont le but est de former les cadres de l'enseignement et de la recherche académique en France) qui sera au cœur de notre analyse. Nous avons donc effectué dans le cadre de notre thèse une enquête par questionnaire entre février 2008 et mars 2009 auprès des ancien-ne-s élèves des ENS de Fontenay, Saint-Cloud et Lyon, issu-e-s des promotions de 1981 à 1987. Malgré un taux de réponse assez faible 29 %¹, l'enquête a permis de constituer un échantillon représentatif de la population initiale², tant sous l'angle de l'origine sociale, du sexe que de la discipline de spécialisation, comme cela apparaît ci-dessous. Dans aucun des trois cas, les différences entre notre échantillon et la population ne sont significatives au seuil de 10 %.

* Doctorant FNS, PNR LIVES, LabSo, université de Lausanne, Suisse.

¹ 418 ancien-ne-s élèves ont répondu à notre questionnaire parmi les 1 453 individus composant les promotions entrées dans l'une des ENS de Fontenay, Saint-Cloud ou Lyon entre 1981 et 1987.

² Source, DEPP.

Tableau 1
**COMPARAISON DES RÉPONDANTS ET POPULATIONS SOUS L'ANGLE DE L'ORIGINE SOCIALE,
 DE LA DISCIPLINE ET DU SEXE**

		Échantillon Répondants	Population ³
Origine sociale (CSP du père)	Autres & NR	7,2	8,3
	Ouvriers	3,6	2,8
	Employés	6,0	8,2
	Prof. inter.	19,1	20,4
	Prof. intel. sup.	54,3	50,3
	Art. & com.	7,9	6,3
	Agriculteurs	1,9	3,6
Discipline	Lettres	51,2	55,0
	Sciences	48,8	45,0
Sexe	Femmes	44,3	45,1
	Hommes	55,7	53,4

Lecture : 54,3 % des anciens et anciennes élèves ayant répondu à notre sollicitation avaient un père qui exerçait une profession intellectuelle supérieure au moment de leur intégration.

2. L'approche processuelle comme outil pour rendre compte des métamorphoses touchant les élites scolaires françaises

Analyser les devenir professionnels des ancien-ne-s élèves des grandes écoles ne va pas de soi. Les recherches sociologiques sur la population des grandes écoles françaises oscillent généralement entre deux pôles : celui de la « reproduction des élites » et celui de la « production » des élites. Parlant de « reproduction », elles utilisent une métaphore biologique pour pointer le poids de l'hérédité sociale et sa relative inertie face au changement (Albouy, Wanecq, 2003 ; Bourdieu, 1989). Parlant de « production », elles utilisent une métaphore plus industrielle, pointant ici la force de coercition du système de formation-sélection des élites françaises sur les étudiants qui le fréquentent (Eymeri, 2001 ; Oger, 2008). À l'analyse, il apparaît que ces deux perspectives sont basées sur la même hypothèse, selon laquelle c'est la sélection scolaire qui informe la sélection professionnelle et la reproduction sociale.

L'idée de départ de notre travail était de nous intéresser aux transitions entre trajectoire scolaire et professionnelle et donc de questionner cette idée communément admise de l'existence effective d'une « voie royale » portant de manière uniforme tous-toutes les élèves vers des devenir professionnels semblables. De ce point de vue, les cadres d'analyse sociologique des grandes écoles que je viens de succinctement présenter posent question. Ils placent le système scolaire au centre des processus de ségrégation et de hiérarchisation du marché de l'emploi, et ils ne permettent ainsi pas de prendre en compte deux métamorphoses fondamentales qui sont survenues ces vingt dernières années.

Premièrement, les recherches menées sur les grandes écoles françaises – et les élites françaises en général – montrent que depuis les années 1980, on observe une baisse tendancielle de la composante purement « scolaire » dans la sélection des futures élites nationales. Selon Bourdieu, on peut ainsi relever à partir des années 1970 jusqu'à aujourd'hui une sorte de « déclin structural des institutions les plus autonomes » du champ des grandes écoles (notamment les ENS, voire l'école Polytechnique) au profit des écoles de gestions ou d'institutions plus sélective socialement mais moins sélective scolairement que sont Sciences-Po, l'ENA ou HEC (Bourdieu, 1989 p. 325). Pour le dire très vite, depuis les années 1980, si être un bon élève reste une condition nécessaire pour accéder aux grandes écoles, elle se révèle de plus en plus une condition non suffisante pour accéder aux plus hautes responsabilités. D'autres critères, comme le fait d'avoir eu une expérience de formation internationale et cosmopolite par exemple, sont désormais également d'importants prérequis pour accéder à de tels postes.

³ Concernant l'origine sociale des individus de la population, elle n'a pu être établie que pour les promotions 1984 à 1987, l'origine sociale des élèves des années 1981 à 1983 étant indisponible dans les documents produits par la DEPP.

Deuxièmement, la prise en compte de la féminisation croissante des filières scolaires d'élite invite également à reconsidérer les schémas interprétatifs de la « production » et de la « reproduction » des élites. En effet, l'analyse des taux de féminisation des grandes écoles depuis les années 1970 à aujourd'hui souligne une présence grandissante des étudiantes dans les rangs des diplômés de ces écoles, avec néanmoins d'importantes variations suivant les domaines disciplinaires (Ferrand *et al.* 1999 ; Marry 2004). Mais cette « révolution » n'en est pas moins « respectueuse » de certaines hiérarchies et inégalités sociales : les quelques enquêtes longitudinales montrent que les femmes ayant décroché un titre de grande école connaissent, pour une grande partie d'entre elles, des carrières relativement moins prestigieuses et rapides que leurs anciens camarades, dans des domaines relativement différents (Achin, Lévêque, 2007 ; Burgnard, 2008 ; Marry, 2004).

Ces deux importantes métamorphoses portent à reconsidérer l'impact que peut avoir l'intégration d'une institution scolaire d'élite en France, et en particulier l'intégration d'une ENS qui est le type de grande école ayant le mode de sélection le plus scolaire du champ des grandes écoles françaises et qui compte au nombre des grandes écoles les plus féminisées. En s'intéressant à l'articulation entre les segments des parcours des normalien-ne-s en aval et en amont de l'intégration d'une grande école, nous avons donc été amené à problématiser les parcours des ancien-ne-s élèves de l'ENS que nous avons rencontré sous un angle « processuel ». Il s'agit donc de conceptualiser l'intégration d'une ENS non pas comme la « ligne d'arrivée » de la compétition scolaire – comme l'invite à le faire les analyses en termes de « production » ou de « reproduction » – mais plutôt comme un événement du parcours de vie des personnes en question.

3. Modéliser les processus

Pour explorer plus avant la piste d'explication processuelle des itinéraires post-écoles des normalien-ne-s, l'idéal aurait été de récolter des données séquentielles, le but étant de montrer quels événements mènent à quelles positions professionnelles une fois l'école terminée. Malheureusement, notre dispositif de recueil de données n'a pas été à l'origine pensé pour un traitement statistique selon la méthode de l'appariement optimal. Les informations recueillies renseignent sur trois ensembles d'éléments de ces parcours, le point de départ, quelques points de passage et le point d'arrivée. Ne pouvant effectuer d'analyse de séquence, c'est à une analyse de régression, plus classique, que nous nous sommes limité, en essayant de modéliser grâce à un modèle logistique multinomial l'incidence de différentes variables « indépendantes » sur une variable « dépendante », soit la profession occupée au moment de l'enquête.

Pour tenter néanmoins de mettre en lumière le caractère processuel de la construction des inégalités dans les parcours de formation et les carrières professionnelles de nos enquêté-e-s, nous avons opté pour un mode de présentation « séquentielle » des résultats issus de nos régressions (Desjardins, 2005). Il s'agira donc en premier lieu de construire un modèle de base, calculant l'incidence relative de certaines variables « archéologiques » (l'origine sociale et le genre) (De Coninck, Godard, 1990) sur le devenir professionnel de nos enquêté-e-s. Ensuite, on rajoutera progressivement à ce modèle initial différents autres groupes de variables (relatives à la trajectoire scolaire ou conjugale notamment) afin de saisir comment les événements opérant dans ces segments ultérieurs du parcours de vie de nos enquêtés s'articulent avec les causes « archéologiques » initialement repérées.

4. Présentation des variables du modèle

4.1. L'espace des parcours professionnels des normalien-ne-s comme variable indépendante

Tableau 2
LE DEVENIR PROFESSIONNEL DES NORMALIEN-NE-S EN FONCTION DE LA FILIÈRE⁴

Profession au moment de l'enquête	Filières Littéraires	Filières Scientifiques	Total
Prof. universitaire ou directeur de recherche	18.8	27.5	23.0
MCF ¹ , PRAG ² ou chargé de recherche	41.3	24.0	32.9
Professeur en CPGE ³	8.0	27.0	17.3
Professeur secondaire	15.0	12.3	13.7
Autre prof. intellectuelle supérieure	15.0	8.3	11.8
Sans profession	1.9	1.0	1.4
Total	100	100	100

Lecture : 11,8 % des anciens et anciennes élèves interrogé-e-s exerçaient au moment de l'enquête une profession supérieure hors du domaine de l'enseignement.

¹: Maître de conférences

²: Professeur agrégé dans l'enseignement supérieur

³: Classes préparatoires aux grandes écoles.

Comme nous l'avons précisé, la variable dépendante de notre modèle logistique multinomial sera donc la profession occupée au moment de l'enquête. Sans réelles surprises, il apparaît que dans l'ensemble, les normalien-ne-s s'orientent massivement vers la recherche et l'enseignement à la sortie de l'école, conformément à la mission de formation des ENS. À partir d'une analyse plus fine, on peut néanmoins établir une typologie des trajectoires des anciens et anciennes élèves des ENS en question. On distingue ainsi quatre grands types de trajectoires :

1- les trajectoires de « sorties de route », qui sont relativement peu nombreuses (moins de 2 %). Les seuls cas sont en fait des femmes retraitées de l'éducation nationale ou des personnes en formation ;

2- les trajectoires bifurquant vers des « routes secondaires » en termes de prestige et de système scolaire, qui sont essentiellement tournées vers l'enseignement en lycée, voire en collège, qui composent 13,7 % de l'ensemble des trajectoires ;

3- les trajectoires se maintenant sur la « voie royale », qui sont celles qui se maintiennent dans l'enseignement post-bac (17,3 %) et l'enseignement supérieur ou la recherche (55,9 %). Les scientifiques connaissent des trajectoires plus rapides, ainsi qu'en témoigne le ratio de professeurs des universités (PU) et directeurs de recherche (DR)⁵ par rapport à celui des littéraires. Ils sont aussi plus souvent professeurs en CPGE, eu égard au nombre de CPGE scientifiques plus importantes (Baudelot *et al.*, 2003) ;

4- les trajectoires de « déviations » de la voie royale, qui mènent vers des secteurs professionnels de haut niveau mais en dehors du secteur de l'enseignement, qui composent 12 % de l'ensemble des trajectoires. Ces normalien-ne-s en « déviation » sont plus souvent littéraires que scientifiques⁶.

Le sous-groupe des personnes en « sortie de route » a été écarté du modèle, car concernant trop peu d'effectifs et étant trop disparate pour produire des résultats significatifs et interprétables. Notre variable dépendante comporte donc quatre modalités, relatives au fait d'avoir accédé aux « sommets de la voie royale » (SVR), de se situer à un des niveaux relativement moins prestigieux de la « voie royale » (VR),

⁴ Pour ce tableau et tous les suivants, les données utilisées sont celles recueillies grâce à notre questionnaire.

⁵ Nous utiliserons les acronymes PU et DR pour désigner les professeurs des universités et les directeurs de recherche.

⁶ Pour une analyse plus précise de ces trajectoires « en déviation », nous renvoyons à notre article (Bataille, 2013).

d'avoir bifurqué durablement vers des « routes secondaires » (RS) ou d'avoir « dévié » totalement de la voie royale (DEV) et d'occuper une profession intellectuelle supérieure hors du champ académique. La modalité VR, la plus courante au sein de notre population, constituera notre modalité de référence.

4.2. Présentation des variables indépendantes

Les variables indépendantes seront regroupées en différents ensembles, qui seront introduits un par un. Le premier groupe de variable sera constitué du sexe et de l'origine sociale, et renverra à certaines des causes « archéologiques » expliquant la situation professionnelle au moment de l'enquête. Pour l'origine sociale, nous empruntons l'indicateur générationnel utilisé par Le Bras (1983) dans son analyse des familles des polytechniciens. On distinguera ainsi :

- les individus provenant de familles *fortement dotées* où l'on trouve à la génération des parents et des grands parents au moins deux ascendants masculins ayant appartenu aux classes dominantes ;
- les individus provenant de familles *en ascension* où le père uniquement appartenait aux classes dominantes ;
- les individus provenant de familles *faiblement dotées*, où dans les deux dernières générations, aucun des ascendants masculins n'appartenait aux classes dominantes.

Ce premier ensemble de variable constituera les seules variables indépendantes introduites dans notre premier modèle (Modèle 1). Seront ensuite successivement introduits deux ensembles supplémentaires de variables visant à « contrôler » l'incidence de l'origine sociale et du sexe sur les devenirs professionnels de nos enquêté-e-s.

Un premier ensemble de ces variables de contrôle sera constitué de variables renvoyant à la trajectoire scolaire sera ensuite introduit (Modèle 2), concernant principalement niveau de diplôme atteint et le fait d'avoir suivi une formation dans une autre grande école francilienne. Ces deux variables ont chacune deux modalités⁷. À ces deux variables scolaires, nous avons également rajouté une variable relative à l'année de promotion. Bien que cette dernière variable « scolaire » ne se situant pas au même niveau que les deux autres (qui ont plutôt à voir avec des logiques d'orientation et de réussite scolaire), elle paraissait néanmoins intéressante à prendre en compte afin de neutraliser les éventuelles différences de devenir professionnel liées à la longueur de la carrière professionnelle, qui varie sensiblement entre les membres des promotions des années 1981-82 et ceux des promotions 1986-87. Cette dernière variable sera également catégorielle, à trois modalités correspondantes à trois groupes de promotions (1981-82, 1983-85, 1986-87).

Un dernier ensemble de deux variables seront enfin introduites pour contrôler l'incidence de l'origine sociale, mais surtout du genre à l'aune de certains éléments relevant de la configuration conjugale et familiale dans laquelle se trouvent les répondant-e-s au moment de l'enquête. Ce dernier ensemble de variable sera introduit en plus des deux autres pour construire notre troisième modèle (Modèle 3). Ces informations permettent notamment de construire une variable quant à la répartition des rôles socio-sexués au sein du couple. Cet indicateur est une variable à deux modalités, qui renseigne le fait que la personne interrogée occupe – ou pas – une position relativement supérieure à son (ou sa) potentiel-le conjoint-e. On peut ainsi voir si la personne interrogé-e occupe (ou pas) la position de « pourvoyeur principal » au sein de son couple. Par ailleurs, nous disposons également d'une variable relative au nombre d'enfant, construite comme catégorielle et à trois modalités (« pas d'enfant », « un ou deux enfants », « trois ou plus »).

Il faut par ailleurs préciser que les modèles ainsi construits seront appliqués séparément aux littéraires puis aux scientifiques, tant les logiques qui sous-tendent les parcours professionnels des ancien-ne-s élèves des deux grands ensembles disciplinaires se distinguent, comme nous l'avons vu précédemment.

⁷ Diplôme < ou ≥ à bac+5 pour celle concernant les diplômes, « Oui » ou « Non » pour la formation dans une autre GE francilienne.

5. Résultats

5.1. Des devenir professionnels inégaux

Avant d'entrer plus précisément dans la présentation des résultats obtenus grâce aux modèles, il est utile d'analyser les tris croisés de chacune des variables qui seront tour à tour introduites dans notre modèle, afin d'esquisser quelques premières tendances structurant les inégalités de devenir professionnels parmi nos enquêté-e-s.

Tableau 3

LES DEVENIRS PROFESSIONNELS DES NORMALIEN-NE-S SOUS L'ANGLE DU GENRE ET DE L'ORIGINE SOCIALE

a. Littéraires		Sommets de la	Voie Royale		Déviation	Routes secondaires
		Voie Royale	MC & CR	CPGE		
		<i>Pr & DR</i>				
Sexe***¹	Femme	32,5	59,1	58,8	46,9	71,9
	Homme	67,5	40,9	41,2	53,1	28,1
Origine sociale***	Faib. dot.	25	26,4	17,6	6,2	43,8
	Assenc	30	36,8	41,2	21,9	21,9
	Fort. dot.	37,5	28,7	29,4	68,8	31,2
Formation autre GE***	Aut. GE	20	6,8	0	43,8	6,2
	Paris					
Dernier diplôme***	>Bac+5	97,5	88,6	35,3	16,1	9,4
	≤Bac+5	2,5	11,4	64,7	83,9	90,6
Statut Conj.***	Autre	40	70,5	47,1	59,4	84,4
	PourvPrinc	60	29,5	52,9	40,6	15,6
Nombre Enfants*	Aucun	20	22,7	17,6	37,5	32,3
	1 ou 2	57,5	56,8	58,8	25	35,5
	3 et plus	22,5	20,5	23,5	37,5	32,3

Lecture : 67,5 % des littéraires interrogés occupant au moment de l'enquête un poste de PR ou de DR étaient des hommes, et 32,5% des femmes.

¹Le nombre d'étoile indique la force du lien statistique à l'aune du test du Khi2 : *, significatif à 90 % ; **, significatif à 95 % ; ***, significatif à 99 %.

b. Scientifiques		Sommets de la	Voie Royale		Déviation	Routes secondaires
		Voie Royale	MC & CR	CPGE		
		<i>Pr & DR</i>				
Sexe***	Femme	12,5	42,9	40	17,6	56
	Homme	87,5	57,1	60	82,4	44
Origine sociale*	Faib. Dot.	18,2	30,6	44,4	23,5	36
	Assenc	30,9	24,5	27,8	23,5	32
	Fort. Dot.	41,8	36,7	22,2	41,2	16
Formation autre GE***	Aut. GE Paris	1,8	2	3,6	29,4	0
Dernier diplôme***	>Bac+5	96,4	89,8	36,4	70,6	12
	≤Bac+5	3,6	10,2	63,6	29,4	88
Statut Conj.***	Autre	39,3	83,7	61,8	64,7	80
	PourvPrinc	60,7	16,3	38,2	35,3	20
Nombre Enfants	Aucun	21,8	16,3	9,1	12,5	32
	1 ou 2	49,1	49	41,8	43,8	32
	3 et plus	29,1	34,7	49,1	43,8	36

Lecture : 87,5 % des scientifiques interrogés occupant au moment de l'enquête un poste de PR ou de DR étaient des hommes, et 12,5 % des femmes.

À partir de ce premier ensemble de tris croisés, on peut s'apercevoir que les devenir professionnels des normalien-ne-s sont pour partie structurés par d'importantes inégalités « archéologiques », relatives à l'origine sociale et au sexe. Chez les littéraires comme chez les scientifiques, on retrouve une proportion plus importante de femmes du côté de nos enquêté-e-s ayant bifurqué vers le secondaire. Elles sont par ailleurs également sous-représentées aux sommets de la voie royale. Elles semblent connaître des

carrières plus longues et sont ainsi relativement moins souvent PU ou DR au moment de l'enquête. Du côté des scientifiques, une partie importante d'entre elles se sont par ailleurs orientées vers le professorat en CPGE.

Les ancien-ne-s élèves issu-e-s des familles les moins dotées sont également plus fortement représenté-e-s dans ces espaces professionnels relativement moins prestigieux. Dans le cas des littéraires, ils représentent à eux seuls 43,8 % des ancien-ne-s élèves qui occupent un poste d'enseignant dans le secondaire. Du côté des scientifiques, la différence se situe plus au niveau de l'enseignement en CPGE : on retrouve près d'un tiers des ancien-ne-s élèves scientifiques issu-e-s des familles les moins dotées à des postes d'enseignant en CPGE.

Observe-t-on, en miroir, le même type de disparité dans l'accès aux positions dominantes du champ académique ? C'est le cas chez les scientifiques, où les ancien-ne-s élèves issu-e-s des familles les moins dotées de notre échantillon sont largement sous représenté-e-s parmi les PU et les DR une trentaine d'années après leur intégration. Mais ce n'est pas le cas chez les littéraires, où la proportion d'ancien-ne-s élèves issu-e-s des trois principaux types de familles sont à peu près semblables au sein du groupe des PU/DR. Pour voir se dessiner les inégalités de carrières professionnelles en fonction de l'origine sociale chez les littéraires, il faut regarder du côté des élèves « en déviation ». Parmi les littéraires, les enquêté-e-s issu-e-s des familles dotées en capitaux plus anciens sont ainsi beaucoup plus nombreux à avoir dévié de la voie royale pour investir des professions intellectuelles supérieure hors de l'enseignement et la recherche. Ce petit groupe est ainsi composé à près de 70 % d'élèves issus de familles fortement dotées.

Par ailleurs, on peut relever que les croisements du devenir professionnel avec chacune des autres variables que nous allons utiliser dans nos modèles sont dans tous les cas significatifs. Quelques éléments nous semblent plus particulièrement importants à souligner ici. Par exemple, on peut souligner que le fait d'avoir suivi un enseignement dans une autre grande école parisienne paraît fortement lié avec la possibilité de dévier vers des positions professionnelles dominantes hors du champ académique. Il semble donc que le titre de « normalien » s'exporte relativement mal hors du champ académique. On peut à ce stade faire l'hypothèse que les normalien-ne-s qui s'orientent vers cette voie semblent avoir bénéficié de réseaux sociaux et de savoir-faire complémentaires pour s'insérer et se maintenir dans ces groupes professionnels extérieurs à l'enseignement et la recherche. 40,8 % des ancien-ne-s élèves qui ont bifurqué vers des professions supérieures hors du champ académique ont intégré une autre grande école, contre 4,7 % de ceux qui sont restés dans l'enseignement.

On peut également souligner que l'accès à un poste aux « sommets » de la voie royale s'accompagne plus souvent d'une alliance conjugale avec une personne occupant un statut socioprofessionnel relativement moins prestigieux. Les personnes se situant aux « sommets de la voie royale » sont ainsi plus souvent en couple avec un-e conjoint-e occupant un statut socioprofessionnel relativement inférieur au leur.

5.2. Des processus différenciés de construction des inégalités dans les devenirs professionnels

Comme cela apparaît donc dans les tableaux précédents, les « inégalités archéologiques » semblent fortement grever les devenirs professionnels de nos enquêté-e-s. Mais les tris croisés tendent à donner une image très statique de ces inégalités et rendent difficilement compte du caractère processuel de ces trajectoires professionnelles. Ainsi que le relève Bond (2012), ce type d'analyse « bivariée » peine à rendre compte des articulations entre les différents niveaux de la trajectoire individuelle, de la naissance au devenir professionnel, en passant par la trajectoire scolaire. Alors que les analyses bivariées superposent les effets des différentes variables « indépendantes », les analyses multivariées permettent au contraire de rendre compte de leurs effets « simultanés » (Bond, 2012 p. 623) dans la logique du « toutes choses égales par ailleurs ».

Comme nous l'avons présenté précédemment, notre principal objectif ici est d'analyser comment certaines inégalités « archéologiques » s'articulent avec les différents événements qui jalonnent la trajectoire post-intégration de nos enquêté-e-s. Aussi, nous ne représenterons dans nos histogrammes

uniquement les coefficients relatifs aux modalités des variables « sexe » et « origine sociale »⁸, afin de rendre compte comment ils évoluent dès lors que l'on introduit un contrôle pour la trajectoire scolaire post-intégration (modèle 2) et pour la situation familiale au moment de l'enquête (modèle 3).

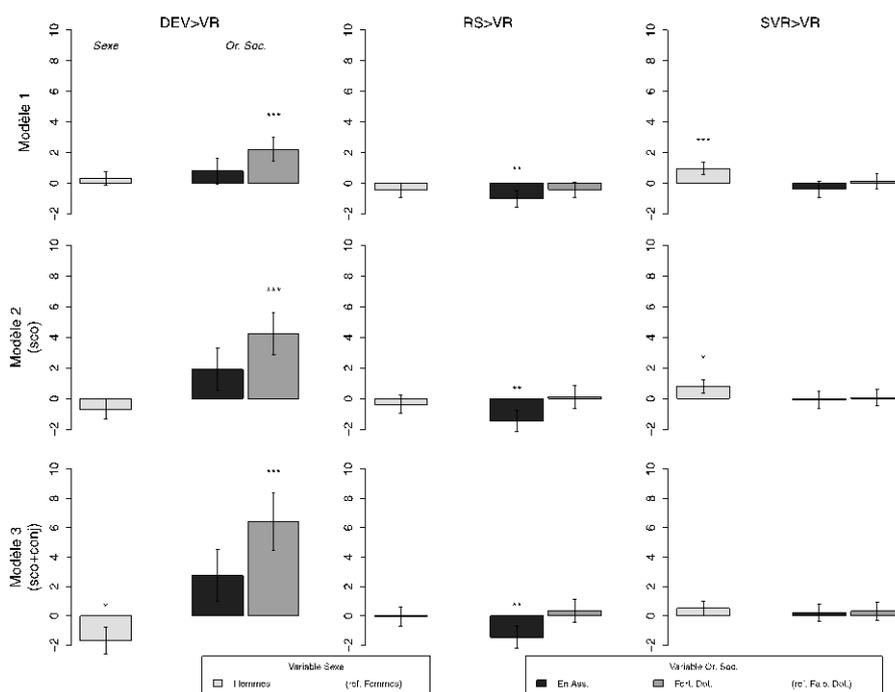
Les espaces professionnels dans lesquels se déploient scientifiques et littéraires étant structurés différemment, nous avons traités séparément les ancien-ne-s élèves issu-e-s des deux grands ensembles disciplinaires. Les deux ensembles de graphiques suivants présentent donc les résultats de ces calculs, respectivement pour les littéraires et les scientifiques. Ils ont chacun deux dimensions. Chaque ligne correspond aux représentations des coefficients logit obtenus pour les variables du sexe et de l'origine sociale pour un des trois modèles : ligne 1, le modèle 1 ; ligne 2, le modèle 2 ; et ligne 3 le modèle 3. Pour chacun de ces différents modèles, chaque colonne correspond aux représentations des coefficients logit pour l'une des modalités de la variable dépendante par rapport à la modalité de référence – soit occuper une position professionnelle médiane sur la « voie royale » (principalement maître de conférences, professeur-e en CPGE) au moment de l'enquête (modalité notée VR dans les graphiques). Dans la première colonne on trouvera ainsi, dans le cas de chacun des trois modèles, une appréciation des chances relatives d'avoir « dévié » plutôt que d'avoir perduré sur la voie royale (DEV>VR). Dans la deuxième colonne sont représentés les logarithmes des rapports de chance d'avoir suivi une route secondaire plutôt que la voie royale (RS>VR) selon le sexe et l'origine sociale, et dans la troisième, les logarithmes des rapports de chance d'avoir accédé aux sommets de la voie royale plutôt que d'être resté aux niveaux relativement inférieurs de cette voie (SVR>VR).

Dans chacun des neuf quadrants à l'intersection de ces trois différentes lignes et trois différentes colonnes, on trouvera une représentation graphique des coefficients logit correspondant aux rapports de chances pour les hommes par rapport aux femmes (histogramme de gauche) et pour les personnes issues de familles « en ascension » ou « fortement dotée » par rapport aux personnes issues de familles « faiblement dotées » (histogrammes de droite).

⁸ Respectivement notées « Sexe » et « Or. Soc. » sur nos graphiques.

Graphique 1

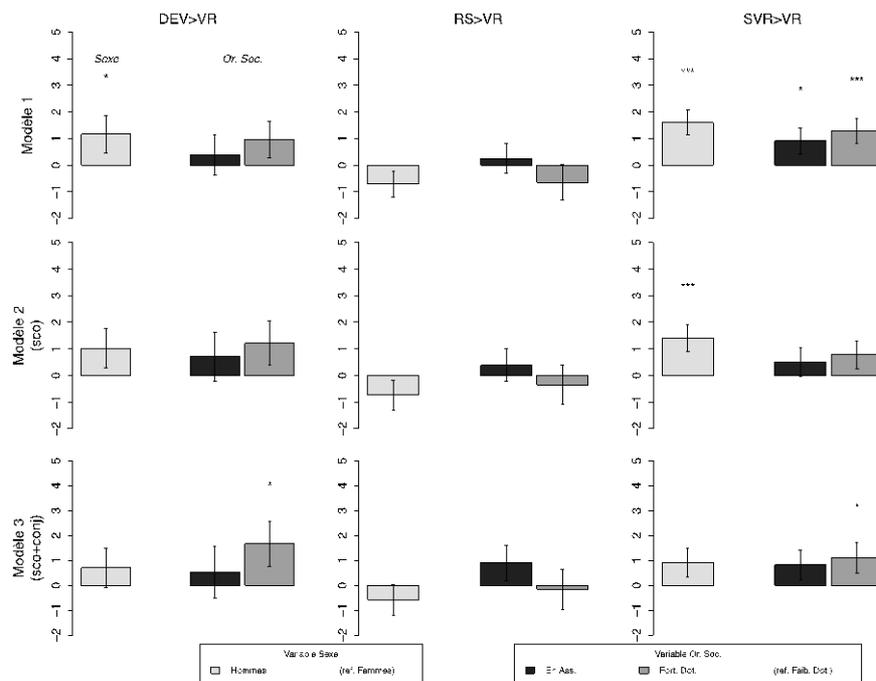
RÉGRESSIONS LOGISTIQUES QUANT AUX DEVENIRS PROFESSIONNELS DES LITTÉRAIRES (COEF. LOGIT)¹



¹ Pour tous les graphiques présentés ici, l'intervalle d'erreur standard pour chaque coefficient est figuré par un segment vertical au centre de l'histogramme. Par ailleurs, au-dessus de chaque histogramme figure des étoiles quant la modalité influe significativement sur la variable dépendante. Le nombre de ces étoiles indique la force du lien statistique : *, significatif à 90 % ; **, significatif à 95 % ; ***, significatif à 99 %.

Graphique 2

RÉGRESSIONS LOGISTIQUES QUANT AUX DEVENIRS PROFESSIONNELS DES SCIENTIFIQUES (COEF LOGIT)



Il apparaît très clairement que, dans le cas des littéraires, c'est avant tout l'origine sociale qui semble orienter la trajectoire de certain-e-s des ancien-ne-s élèves vers une « déviation » de la voie royale. Dans notre premier modèle, le fait d'être issu d'une famille héritière sur deux générations apparaît comme l'élément qui distingue significativement les normalien-ne-s occupant une position professionnelle prestigieuse hors du champ académique de l'ensemble des autres enquêté-e-s. Après l'analyse des tris croisés, qui soulignait la même surreprésentation d'ancien-ne-s élèves détenteur de capitaux familiaux anciens parmi les normalien-ne-s « en déviation », on aurait pu faire l'hypothèse que cette origine sociale plutôt favorisée se traduirait par des choix d'orientation post-intégration spécifiques. Il apparaît ici, grâce au modèle 2 où sont introduites les variables « scolaires » de contrôle, que dans le cas des littéraires, à trajectoire scolaire semblable, c'est encore une origine sociale élevée qui distingue les normalien-ne-s en « déviation ». Autrement dit, il semble ici que, au-delà des différences liées à la formation (par exemple l'efficacité des réseaux d'ancien-ne-s élèves ou l'intégration d'un « esprit de corps » particulier), c'est *in fine* les caractéristiques familialement constituées qui semblent prédisposer certain-e-s des enquêté-e-s à dévier de « la voie royale » normalienne pour investir des positions professionnelles dominantes hors du champ académique.

Toujours chez les littéraires, on peut faire le même type d'analyse concernant les chances d'accès aux premières marches de la voie royale par rapport aux chances de suivre durablement une « route secondaire ». Même avec un contrôle pour le niveau de diplôme (modèle 2), il apparaît que les enquêté-e-s issu-e-s des familles les plus modestes de notre population ont davantage de chances que ceux et celles issu-e-s de familles « en ascension » de connaître un itinéraire professionnel dans le secondaire. Dans ce cas, comme dans le précédent, on peut conclure que même quand les ancien-ne-s élèves des ENS ont suivi des parcours semblables de formation ultérieures à l'intégration de l'ENS, leur origine sociale a néanmoins une influence significative sur la manière dont ils et elles tirent avantage de leurs prestigieux titres scolaires. En revanche, dans le cas des littéraires, le type de famille d'origine ne semble pas avoir d'influence sur le fait d'accéder plus rapidement à un poste de PU ou de DR.

Chez les scientifiques, les inégalités en termes d'origine sociale s'organisent différemment. On n'observe pas le même lien entre origine sociale très élevée et « déviation » professionnelle que chez les littéraires⁹. C'est au niveau de la comparaison entre les niveaux professionnels de la « voie royale » les plus modestes en termes de prestige et les « sommets » de la voie royale que les différences d'origine sociale sont significatives. À la différence des littéraires, il apparaît ici que ces inégalités sont médiatisées par la trajectoire de formation post-intégration. En effet, dès lors que l'on introduit un contrôle pour le niveau de diplôme atteint et la formation en parallèle dans une autre grande école parisienne (modèle 2), l'effet de l'origine sociale disparaît complètement. C'est ainsi durant la période de formation que semble se situer le point de bifurcation à l'origine des différenciations des trajectoires professionnelles au sein de « la voie royale » en fonction de l'origine sociale des élèves.

Concernant les inégalités de carrière professionnelle en termes de genre, c'est principalement au niveau des différences intra « voie royale » qu'elles semblent les plus fortes, et ceci indépendamment de la filière d'études. La variable sexe semble donc avoir un impact particulièrement important dans la rapidité des carrières qui se maintiennent sur la voie royale, et moins dans le cas des « déviations » ou des bifurcations vers le secondaire. Dans les deux cas, même à trajectoire scolaire post-intégration semblable (modèle 2), les différences d'avancement des hommes et des femmes sur la voie royale restent significatives. En revanche, dès lors que l'on introduit un contrôle quant à la position relative occupée au sein du couple, ces différences d'avancement disparaissent complètement dans les deux cas (modèle 3). Par contre, le nombre d'enfants, également introduit comme variable de contrôle dans ce dernier modèle, ne semble pas avoir d'effet significatif sur les rythmes des carrières se maintenant sur la voie royale¹⁰. Les résultats obtenus grâce au troisième modèle semblent aller dans le sens des travaux menés par Le Feuvre et Lapeyre (2004) quant à la féminisation des professions supérieures (Le Feuvre, 2005). Ils montrent qu'à niveau de diplôme égal, l'avancement de la carrière des hommes est favorisé par leur inscription dans une

⁹ Cette différence peut être en partie due au fait que les normalien-ne-s « en déviation » sont très peu nombreux parmi les scientifiques, ce qui peut rendre caduque les tests statistiques attestant de la significativité d'un lien.

¹⁰ Les entretiens nous portent à faire l'hypothèse que si nous avions pu disposer de l'âge auquel intervient la première naissance, des inégalités plus nettes seraient apparues. Mais ne disposant pas de cette donnée dans les données quantitatives, nous n'avons pas pu étayer cette éventualité.

configuration conjugale « traditionnelle » (où ils occupent une position socioprofessionnelle relativement plus élevée que celle de leur conjointe). En revanche, il apparaît ici que lorsque les femmes s'inscrivent dans des configurations conjugales atypiques (« inversées », où elles occupent une position socioprofessionnelle relativement plus élevée que celle de leur conjoint), leurs trajectoires professionnelles tendent à s'aligner sur le même rythme que celle de leurs camarades masculins. Par ailleurs, on peut également relever que le nombre d'enfants n'apparaît pas avoir d'influence significative une fois les différents contrôles effectués. Concernant les inégalités de genre, c'est ainsi avant tout le rôle occupé dans la sphère conjugale vis-à-vis du ou de la potentiel-le conjoint-e qui apparaît ici comme déterminant.

Conclusion

Nos résultats nous semblent valider la pertinence d'une approche « processuelle » pour analyser les parcours « post-intégration » des élèves des grandes écoles. Si l'on repère bien d'importantes inégalités de devenir professionnel entre ancien-ne-s élèves relativement à leur sexe ou à leur origine sociale, l'utilisation « séquentielle » de nos modèles de régression montre bien que ces inégalités se construisent différemment suivant le type de carrière professionnelle suivi par nos enquêté-e-s. Nos résultats montrent qu'au-delà des mécanismes de « production » et de « reproduction » qui s'opèrent dans l'accès aux grandes écoles, dans un contexte socio-historique où le capital scolaire seul devient relativement moins opérant pour briguer avec succès les positions les plus prestigieuses de la hiérarchie socioprofessionnelle, les analyses longitudinales deviennent particulièrement nécessaires – car même chez les normalien-ne-s, la réussite scolaire ne se transforme pas nécessairement en une réussite professionnelle comparable pour toutes et tous.

Bibliographie

Achin C. et Lévêque S. (2007), « Femmes, énarques et professionnelles de la politique. Des carrières exceptionnelles sous contraintes », *Genèses*, 67, p. 24-44.

Albouy V. et Wanecq T. (2003), « Les inégalités sociales d'accès aux grandes écoles » *Economie et statistique*, n° 361, p. 27-52.

Bataille P. (2013), « Mythe et réalités sociales du "dévoisement" des normaliens. L'exemple des Écoles normales supérieures de Fontenay-aux-Roses, Saint-Cloud et Lyon (1981-1987) », *Formation Emploi*, n° 121, p. 107-126.

Bond M. (2012), « The Bases of Elite Social Behaviour: Patterns of Club Affiliation among Members of the House of Lords », *Sociology*, 46(4), p. 613-32.

Bourdieu P. (1989), *La Noblesse d'Etat*, Paris, Éditions de Minuit.

Burgnard S. (2008), « Garçons énarques, filles magistrates. Le rôle de Sciences Po dans l'orientation différenciée des filles et des garçons vers la haute fonction publique (France) », *Cahiers CERFEE*, 25, p. 114-24.

De Coninck F. et Godard F. (1990), « L'approche biographique à l'épreuve de l'interprétation: les formes temporelles de la causalité », *Revue française de sociologie*, 31, 1, p. 23-53.

Denord F., Lagneau-Ymonet P. et Thine S. (2011), « Le champ du pouvoir en France », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 190, p. 24-57.

Desjardins J. (2005), « L'analyse de régression logistique », *Tutorial in quantitative methods for psychology*, 1(1), p. 35-41.

- Eymeri J.-M. (2001), *La fabrique des énarques*, Paris, Economica.
- Ferrand M., Imbert F. et Marry C. (1999), *L'excellence scolaire : une affaire de famille*, Paris, L'Harmattan.
- Lapeyre N. et Le Feuvre N. (2004), « Concilier l'inconciliable ? Le rapport des femmes à la notion de "conciliation travail-famille" dans les professions libérales en France », *Nouvelles questions féministes*, 23(3), p. 42-58.
- Le Bras H. (1983), « Les origines d'une promotion de Polytechniciens », *Population*, 38(3), p. 491-502.
- Le Feuvre N. (2005), « La féminisation des professions masculines: enjeux sociaux et approches sociologiques », in Y. Guichard-Claudic, D. Kergoat et A. Vilbrod (dir.), *L'inversion du genre : quand les métiers masculins se conjuguent au féminin... et réciproquement*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, p. 307-24.
- Marry C. (2004), *Les femmes ingénieurs, une révolution respectueuse*, Paris, Belin.
- Oger C. (2008), *Le façonnage des élites de la République. Culture générale et haute fonction publique*, Paris, Presses de Sciences-Po.

Comment a évolué le profil de poursuite d'études longues dans l'enseignement supérieur ? Une comparaison Génération 98 - Génération 2007

Magali Jaoul-Grammare*

L'accès aux différents stades de la scolarité est l'une des inégalités sociales les plus importantes qui caractérisent les sociétés développées. En France, le problème des inégalités à l'école n'est pas récent : dès 1792 dans le *Rapport et projet de décret sur l'organisation générale de l'instruction publique*, Condorcet est l'un des premiers à soulever ce problème. Il faudra cependant attendre les lois Ferry pour qu'il soit réellement pris en considération. Toutefois, si la III^e République crée l'école du peuple, elle ne crée pas l'école unique et si les Trente Glorieuses amènent une massification de l'enseignement (Lévy-Garboua, 1976), la démocratisation attendue suite aux nombreuses mesures politiques, se heurte rapidement au poids des facteurs socioéconomiques ; le système éducatif n'apparaît alors que comme un lieu de reproduction des différences sociales, « *les titres donnant droit à profession* » (Bourdieu, 1988, p. 26). En effet, il y aurait égalité face aux études si les seuls facteurs d'influence n'étaient que les capacités et les goûts des individus et non leur origine sociale.

L'enseignement de masse s'était fondé sur deux principaux objectifs : garantir le même service à tous les individus et garantir à chacun un service correspondant à ses besoins. L'État va ainsi donner la priorité, à la fois aux groupes les plus défavorisés et à la valorisation des talents. Or, s'il est aujourd'hui largement admis que l'enseignement de masse a amené une démocratisation, celle-ci est qualifiée de quantitative (Prost, 1986) : grâce à la généralisation de la scolarité, plus d'individus ont accès à l'éducation, mais les inégalités ne sont pas pour autant supprimées, elles sont simplement déplacées (Prost, 1986).

En effet, lorsque de plus en plus d'individus ont accès à l'éducation, ce sont ceux appartenant aux groupes les plus favorisés qui vont en bénéficier jusqu'à atteindre des taux d'accès égaux à 100 % ; les groupes moins favorisés n'en bénéficieront qu'ensuite si l'expansion se poursuit. Ce processus qui, en France, a principalement touché le collège dans les années 1960 puis le lycée dans les années 1980, est connu dans la littérature sous l'appellation « *Maximally Maintained Inequality* » (Raftery et Hout, 1993). Pour ces auteurs, la baisse des inégalités n'est possible en cas de diffusion de l'éducation que si les groupes les plus favorisés atteignent un taux d'accès maximum. La réduction des inégalités va alors être fortement conditionnée par les stratégies de choix d'orientation des individus issus des milieux aisés (Lucas, 2001 ; Ball et alii, 2002).

Le problème est d'autant plus difficile à appréhender que selon les populations auxquelles sont appliquées les méthodes d'évaluation, les résultats renvoient parfois à des conclusions différentes (Selz et Vallet, 2006) : en appliquant la méthode des odds ratios¹ sur toute la population, les inégalités d'accès aux diplômes en fonction de l'origine sociale, semblent avoir baissé. Si l'on réduit l'échantillon à un certain type de diplôme, les inégalités scolaires selon l'origine sociale persistent (Blossfeld et Shavit, 1993).

Ainsi, malgré la référence à l'équité et l'efficacité lors des réformes des modes d'organisation du système éducatif², la réussite scolaire demeure fortement corrélée à l'origine sociale (Crahay, 2000) et ce rôle est d'autant plus important que l'on observe un effet cumulatif des différents types d'inégalités tout au long de la scolarité (Duru-Bellat, 2003 ; Jaoul-Grammare, 2010) tant et si bien qu'il existe finalement un effet « pérenne » des inégalités (Duru-Bellat, 2003) et que la démocratisation scolaire semble s'essouffler

* CNRS/BETA-Céreq, université de Strasbourg, jaoulgrammare@beta-cnrs.unistra.fr.

¹ Cette méthode permet de mesurer l'inégalité d'accès aux diplômes selon l'origine sociale indépendamment des transformations structurelles.

² Par exemple, en France, dès la rentrée 2009, a été adoptée la loi sur l'assouplissement de la carte scolaire (affectation d'un élève dans un établissement d'enseignement secondaire correspond à son lieu de résidence). Selon le ministère de l'Éducation nationale, cette modification est « *une manière de favoriser l'égalité des chances et la diversité sociale au sein des établissements scolaires* » (<http://www.education.gouv.fr/cid5509/assouplissement-de-la-carte-scolaire.html>).

(Beaud, 2008). De plus, alors que normalement, une des missions du service public de l'enseignement supérieur est de contribuer « à la réduction des inégalités sociales ou culturelles et à la réalisation de l'égalité entre les hommes et les femmes » (code de l'éducation), on constate qu'avec la mise en place du LMD dès 1998, les inégalités sociales ne s'atténuent pas (Jaoul-Grammare, 2013). En effet, cette réforme, par l'augmentation de la durée des études sanctionnant le premier diplôme reconnu – la licence – d'une part, et par l'augmentation du coût des études ensuite, va contribuer radicalement à augmenter les inégalités sociales.

De précédents travaux (Jaoul-Grammare, 2007, 2008) menés à partir de la base Génération 98, montraient que plus un individu va loin dans l'enseignement supérieur, plus les facteurs sociaux ont une influence sur son parcours. Toutefois, une étude menée par la suite sur la base Génération 2004 nuance ces résultats en montrant que ces tendances ne se confirment plus dans toutes les voies de l'enseignement supérieur : il existe un effet différencié de l'origine sociale selon l'orientation choisie à l'entrée dans l'enseignement supérieur (Jaoul-Grammare et Nakhili, 2010).

À partir de nos premiers résultats, un précédent travail mené sur la base de données du Céreq Génération 98 avait permis d'identifier plusieurs profils individuels de parcours dans l'enseignement supérieur et de souligner un effet cumulatif des inégalités scolaires et sociales (Jaoul-Grammare, 2010). Partant de là, l'objectif de cet article est de poursuivre cette analyse en se focalisant uniquement sur les parcours d'études longues afin de répondre à la problématique suivante : comment a évolué le profil de poursuite d'études longues dans l'enseignement supérieur depuis 1998 ? La réforme LMD a-t-elle réellement permis de lutter contre les inégalités ?

Deux réponses s'offrent à nous : d'une part, il est possible que le système d'enseignement supérieur atténue enfin les différences sociales et culturelles et qu'ainsi, le parcours dans l'enseignement supérieur soit indépendant de l'origine sociale des individus ; en effet, avec la réforme LMD mise en place en 1998, le niveau bac+4 n'est plus reconnu comme un diplôme. Ainsi, plus d'individus – quelles que soient leurs origines – devraient théoriquement poursuivre au-delà de ce palier. D'autre part, on peut penser qu'être issu d'un milieu aisé favorise toujours la poursuite d'études notamment en cas d'études longues. En effet, l'accès aux niveaux les plus élevés de l'enseignement supérieur est relativement restreint et beaucoup moins démocratisé que le début de parcours, d'où une influence plus marquée des variables sociales.

La tentative de réponse à cette problématique se fera en deux temps. Dans une première partie, nous présentons les bases de données utilisées – Génération 98 et 2007 – et décrivons le rôle des facteurs individuels dans la poursuite d'études ; ensuite, nous analysons les profils de réussite au-delà de la 4^e année d'études dans l'enseignement supérieur et nous étudions comment ce profil a évolué entre 1998 et 2007.

1. Le rôle des facteurs individuels dans la poursuite d'études

Lorsque l'on aborde le problème des inégalités et de la réussite scolaire, on oppose souvent Bourdieu et Boudon, qui tout en donnant à l'origine sociale un rôle essentiel, ont une explication différente des inégalités scolaires.

Dès 1964, Bourdieu propose une explication holiste aux inégalités scolaires en les expliquant par un autre fait social : les inégalités sociales favorisées par le rôle non neutre de l'école. Pour lui, les inégalités scolaires sont liées au fonctionnement de l'institution scolaire et sont incluses dans le système de « reproduction sociale » : des individus issus de familles inégales possèdent dès le départ des dotations inégales et vont aspirer à des positions inégales (Duru-Bellat, 2003). Selon lui, les individus cherchent à maintenir ou à améliorer leur position sociale ; l'école est alors un instrument de reproduction sociale et tant qu'elle ne traitera pas identiquement des enfants issus de milieux différents, elle n'aura comme seul résultat que de reproduire les inégalités sociales. Ainsi, l'école ne favorise pas l'égalité des chances mais renforce les inégalités. On considère deux milieux sociaux, que Bourdieu nomme dominés (1) et dominants (2), qui diffèrent au départ par leurs dotations en capital culturel, économique et social. Pour Bourdieu, l'école va favoriser la reproduction de ces inégalités initiales. Parce que l'école véhicule la culture dominante, les enfants de dominants s'adaptent facilement alors que les enfants de dominés

connaissent des problèmes dits « d'acculturation » (assimiler une autre culture). Comme le souligne Maurin (2007), « l'école produit des inégalités alors qu'une de ses principales fonctions est de tenter de les réduire ».

À l'opposé, Boudon (1973) s'inscrit dans le courant de l'individualisme méthodologique pour expliquer les inégalités scolaires : il ne les explique pas par d'autres faits sociaux mais par l'ensemble des actions antérieures de l'individu. Pour Boudon, les dispositions sociales ont un rôle mineur en comparaison de la succession d'arbitrages réalisés. Son analyse diffère de celle de Bourdieu car il considère l'école comme neutre. Pour lui, le système scolaire est caractérisé par un ensemble de points de bifurcation tel qu'à chacun d'entre eux, il existe des stratégies individuelles, fonction de l'origine sociale. À chaque étape, la probabilité de chaque éventualité dépend de l'origine sociale de l'individu ; plus un individu est issu d'une classe sociale élevée, plus la probabilité de choisir la voie menant à des études supérieures complètes est importante. À chaque étape du parcours scolaire, les individus vont comparer les coûts et avantages de chaque décision. Un élève issu d'un milieu modeste s'arrêtera plus facilement après l'obtention du baccalauréat (ce qui est déjà une réussite par rapport aux parents et qui représente un faible coût d'arrêt) alors qu'un individu issu d'un milieu aisé aura tendance à poursuivre (en raison du coût psychologique trop élevé d'arrêt des études).

En s'inspirant de ces modèles théoriques, nous avons tout d'abord estimé la probabilité de poursuivre des études longues en fonction des diverses variables individuelles. Les données empiriques utilisées sont issues de deux enquêtes Génération du Céreq : Génération 98 (G98) et Génération 2007 (G07), mises à disposition par le centre Maurice Halbwachs. Ces deux enquêtes longitudinales sur les individus sortis du système éducatif respectivement en 1998 et 2007, proposent une série d'indicateurs décrivant le parcours de formation, l'insertion ainsi que les caractéristiques sociodémographiques des individus. Parmi les individus composant ces bases de données, nous avons sélectionné les individus titulaires d'un baccalauréat général ayant au moins un niveau de formation³ 4+. Afin d'avoir une base de données parfaitement renseignée, nous avons supprimé les individus qui présentaient une ou plusieurs variables mal ou pas renseignée. Enfin, sur la base des variables retenues, nous avons effectué certains regroupements de modalités afin de rendre notre modèle plus pertinent. Les variables retenues sont présentées dans le tableau 1.

Tableau 1
VARIABLES ET MODALITÉS RETENUES

Variable	Modalités et regroupements éventuels
Parcours	Poursuivi/Arrêté
Genre	Fille / Garçon
PCS du père et de la mère	PCS favorable (cadre, artisan chef d'entreprise), PCS intermédiaire (prof. intermédiaire, agriculteur), PCS défavorable (employé, ouvrier)
Série du baccalauréat	L / ES / S
Scolarité jusqu'au baccalauréat (G98)/jusqu'en classe de 6 ^{ème} (G07)	Avance / Normal / Retard
Orientation après le baccalauréat	Filières peu sélectives (DEUG et autres) / Filières faiblement sélectives (IUT, BTS, formation sanitaire et sociale) / Filières fortement sélectives (santé, CPGE, écoles ingénieurs et de commerce)
Lieu de naissance de l'individu/parents	France / Etranger

En revanche, l'originalité de notre approche est de créer une variable « parcours » à partir de la variable « niveau de formation » : tous les individus qui ont une formation de niveau 4+ ont un parcours qui s'arrête à bac+1, tous les autres individus de la base poursuivent leur parcours après la première année. Donc à l'issue de la première année, pour tous les individus de niveau 4+, la variable parcours = arrêt et pour tous les autres la variable parcours = poursuite. Après la deuxième année du parcours dans l'enseignement supérieur, seuls les individus des niveaux 1, 2 et 3 sont présents. Ceux de niveau 3 vont stopper leur parcours (Parcours = arrêt) et ceux des niveaux 1 et 2 vont poursuivre (Parcours = poursuite). Enfin pour la poursuite d'études après la 4^e année, seuls sont concernés les individus des niveaux 1 et 2 ;

³ Niveau 4+ = bac+1 ; niveau 3 = bac+2 ; niveau 2 = bac+3 et 4 ; niveau 1 = bac+5 et plus.

pour les individus de niveau 2, la variable parcours = arrêt et pour ceux de niveau 1, parcours = poursuite. Au final, pour le palier bac+4, nous n'avons plus que 8 962 individus pour la base G98 et 5 508 pour la base G07 (ceux qui ont poursuivi après la 1^{re} année, la 2^e et la 3^e année).

Pour 1998, parmi les 8 962 individus, 4 666 (52 %) stoppent leurs études après la 4^e année et 4 296 (48 %) poursuivent en 3^e cycle (Annexe 1). Le genre semble être une variable qui pèse dans la poursuite d'études en 3^e cycle, avec une surreprésentation des garçons parmi les individus poursuivant leurs études (53 %). En revanche, si le parcours semble peu lié à la nationalité des parents ou de l'individu, il apparaît que le capital économique et culturel est très discriminant : seuls les enfants dont les parents ont une PCS favorable affichent un taux de poursuite supérieur à 50 %. En ce qui concerne les différences de capital humain, on observe une hiérarchisation des baccalauréats dans la poursuite d'études du type S>ES>L où les bacheliers scientifiques affichent un taux de poursuite de 63 %. L'état de la scolarité au baccalauréat pèse également dans la poursuite d'études longues : près des deux tiers des individus ayant du retard en classe de terminale ne poursuivent pas au-delà de la 4^e année. Enfin, seules les filières très sélectives présentent un taux de poursuite supérieur à 50 % ; si le taux d'arrêt pour les filières faiblement sélectives (56 %) peut se comprendre en raison de la finalité de ce type d'études (filières courtes), il est plus surprenant pour l'université (63 %).

Pour l'année 2007, parmi les 5 508 individus, 62 % poursuivent en 5^e année contre seulement 48 % en 1998. Cette augmentation du taux de poursuite est le reflet du passage au LMD et la reconnaissance des diplômes de niveau bac+3, 5 et 8. Comme pour 1998, les filles sont toujours sous représentées dans les études longues : elles ne représentent toujours que 47 % des effectifs des individus poursuivant leurs études. Les variables de capital humain ont une influence identique au début de parcours et la hiérarchisation des baccalauréats est toujours présente. Contrairement à 1998, l'impact de la mise en place du LMD est visible : toutes les filières ont un taux de poursuite supérieur à 50 % (avec toutefois 84 % de poursuite pour les filières fortement sélectives) mais le changement le plus important est une poursuite d'études beaucoup plus importante pour les individus ayant au départ opté pour de filières courtes 55 % contre 44 % en 1998). En ce qui concerne la nationalité, si celle des parents ne semble toujours pas avoir d'impact sur la poursuite d'études, il apparaît que celle de l'individu semble avoir une légère influence avec une proportion d'individus étrangers plus importante. Enfin, si l'écart entre les PCS favorable et défavorable s'est réduit (20 points d'écart en 1998 contre 14 en 2007), il n'en demeure pas moins qu'avoir un père cadre est très avantageux.

L'estimation des odds-ratios permet de quantifier l'influence des diverses variables (Annexe 2). De manière générale, les modèles estimés montrent que les variables individuelles – scolaires et sociales – ont un pouvoir explicatif qui a baissé entre les deux générations : le Pseudo-R² passe de 0,28⁴ en 1998 à 0,19 pour 2007. En revanche, le rôle des variables sur la poursuite d'études n'a que très peu changé.

Bien que moins importante, l'influence du genre sur la poursuite d'études demeure très marquée : les garçons ont plus de chances de poursuivre des études au-delà de la 4^e année (1,7 fois plus en 1998 et 1,4 fois plus en 2007). Au niveau des facteurs scolaires, les deux générations présentent des caractéristiques très proches : posséder un bac S ou ES reste un élément favorisant la poursuite d'études longues (respectivement 4 et 1,7 fois plus de chances en 1998 et 3 et 1,6 en 2007). L'influence des orientations choisies est également la même pour les 2 générations : par rapport aux filières peu sélectives (université), avoir choisi des filières fortement sélectives (CPGE, santé, écoles), offre 3 fois plus de chances de poursuivre des études longues. En ce qui concerne les caractéristiques des parents, en 1998 comme en 2007, avoir un père ayant une PCS favorable influence positivement la poursuite d'études longues. Enfin, pour la génération 1998, en fin de parcours, seule la nationalité de l'individu joue positivement (être français offre 1,4 fois plus de chance de poursuivre) alors que pour la génération 2007, on n'observe aucune influence de la nationalité (de l'individu ou des parents).

À partir de là, nous avons affiné l'analyse en déterminant des profils d'individus qui poursuivent leurs études dans l'enseignement supérieur après la 4^e année. La comparaison des profils pour les deux générations va permettre de voir comment ces profils ont évolué.

⁴ Nous prenons ici le Pseudo-R² de Nagelkerke qui est une version améliorée du Pseudo-R² de Cox & Snell et qui est donc plus proche de la réalité.

2. Profils de réussite et évolution entre les deux générations

Afin de déterminer le profil des individus qui poursuivent leurs études, nous avons mené une analyse factorielle des correspondances multiples (ACM). C'est une méthode d'analyse sur variables qualitatives décrivant exhaustivement le phénomène à étudier. Proposée dans les années 1960 par Benzécri, elle est devenue la méthode privilégiée des descriptions de données qualitatives, notamment en sociologie. Elle est basée sur le fait que l'existence de cooccurrences puisse mettre en évidence, sans hypothèse préalable et de manière inductive, certaines structures de dépendance, pas toujours évidentes, entre les variables analysées. Concrètement, il s'agit de représenter sur un même graphique les modalités de toutes variables afin de voir la symétrie des rôles joués par l'ensemble des modalités. Même si les graphiques constituent les résultats les plus significatifs, il faut toutefois tenir compte de la quantité d'information contenue dans les données (contribution relative) ainsi que de l'apport à l'étude des diverses modalités étudiées (contribution absolue). Comme la plupart des méthodes d'analyse de données, l'ACM se déroule en plusieurs étapes :

- *analyse des valeurs propres* ; les valeurs propres représentent la quantité d'information contenue dans les données. Il convient donc de sélectionner un nombre de valeurs propres impliquant la perte d'information la plus faible possible. Nous utilisons pour cela le critère des pourcentages significatifs qui consiste à ne conserver que les valeurs propres apportant un pourcentage significatif d'information supplémentaire : à partir de la courbe des pourcentages cumulés de l'information contenue dans chaque valeur propre, on détermine le moment d'inflexion à partir duquel, les valeurs propres supplémentaires n'apportent pas d'information significative à l'analyse⁵. Le nombre de valeurs propres retenues représente le nombre d'axes utilisés pour les représentations graphiques : si deux valeurs propres sont retenues, cela signifie que 2 axes – dits axes factoriels – (soit 1 système d'axes), regroupent l'essentiel de l'information contenue dans les données ;
- *étude des contributions* ; il existe deux types de contributions : la contribution absolue (CTA) qui représente le poids de la modalité de la variable dans l'apparition de l'axe factoriel et la contribution relative (CTR) qui est la qualité de représentation de la modalité de la variable sur un axe. Les valeurs seuils de rejet sont respectivement de 0,1 pour la CTA (la modalité est responsable de moins de 10 % de l'apparition de l'axe factoriel, c'est-à-dire de l'information contenue dans cet axe) et de 0,3 pour la CTR (la qualité de représentation de la modalité sur l'axe est inférieure à 30 %). Si des modalités présentent des CTA ou des CTR inférieures au seuil de rejet, elles sont ôtées de l'analyse. Ces valeurs sont plus faibles que dans d'autres méthodes comme l'analyse factorielle simple ; cela tient au fait que l'ACM est une méthode pessimiste ;
- *analyse graphique* ; on interprète les groupes de modalités qui apparaissent après projection sur le ou les systèmes d'axes. L'analyse graphique est la partie qui nous intéresse le plus ici puisque c'est à partir des graphiques établis dans l'analyse que nous pourrions mettre en lumière les divers profils individuels ;
- *projection de modalités supplémentaires* ; dans la plupart des cas, l'analyse n'est menée que sur une sélection de variables, appelées variables actives, sur lesquelles sont calculés les critères précédents (valeurs propres, CTR, CTA) ; les autres variables non sélectionnées, sont qualifiées de variables supplémentaires et n'interviennent que dans l'analyse graphique. En effet, l'ACM offre la possibilité de projeter l'ensemble des modalités des variables, actives et supplémentaires, afin d'affiner les interprétations.

⁵ Il existe deux autres critères empiriques de sélection des valeurs propres. Le premier critère est une variante du critère de Kaiser utilisé en analyse en composantes principales et qui consiste à retenir les valeurs propres représentant jusqu'à $(1/P) \%$ de l'information, P étant le nombre de variables ; le second critère propose de retenir tous les axes ayant un coefficient de corrélation élevé avec au moins une variable d'origine.

À partir des variables retenues, nous effectuons deux regroupements de variables pour déterminer le profil des individus :

- un groupe de variables scolaires identifiables comme du « capital humain » qui représente les variables dont l'individu est responsable et qui devraient être les seules à avoir une influence sur son parcours.
- un groupe de variables sociales assimilables à du « capital social et culturel » qui représente les variables dont l'individu n'est pas responsable et qui ne devraient pas influencer son parcours scolaire (tableau 2).

Tableau 2
LES DIVERSES FORMES DE CAPITAL PRÉSENTES DANS LES DONNÉES

Capital humain	Baccalauréat, scolarité, orientation post-bac
Capital social et culturel	Genre, PCS des parents, nationalité de l'individu et des parents

La distinction de ces deux types de variables va nous permettre d'appréhender le rôle de chaque type de capital dans la poursuite d'études mais également de voir s'il existe une sorte de compensation entre les deux types de capital ou au contraire s'il existe un cumul des inégalités. Pour cela, nous réalisons l'ACM en prenant comme variables actives les variables du groupe « capital humain » et la variable « parcours ». Les variables de « capital social » seront prises en compte en tant que variables supplémentaires⁶.

2.1. Profil de réussite et facteurs scolaires

Pour les deux années considérées 1998 et 2007, le critère de sélection nous conduit à garder deux valeurs propres qui représentent respectivement 92 % et 87 % de l'information contenue dans les données. Pour l'année 1998, en raison de la faiblesse des contributions relatives, la modalité « scolarité normale » est retirée de l'analyse. Pour l'année 2007, c'est la modalité « retard » qui n'est pas prise en compte.

Les graphiques obtenus mettent en évidence deux profils (*cf.* graphiques 1 et 2 sans tenir compte des variables en italique) :

- poursuite d'études : individu ayant de l'avance (en 6^e ou au bac), possédant un baccalauréat S et ayant opté pour les filières fortement sélectives ;
- arrêt d'études : individu ayant un baccalauréat L ou ES, ayant redoublé et ayant choisi les filières peu sélectives ou faiblement sélective ce qui dans ce dernier cas s'explique par la nature même des ces filières courtes qui proposent un diplôme de niveau bac+2 ou 3.

Si le premier profil ne fait que rendre compte du parcours « élitiste », le second profil bien sûr ne signifie pas que les titulaires d'un bac L ou ES vont forcément arrêter leurs études après la 4^e année ; il souligne seulement la difficulté plus grande à poursuivre des études longues lorsqu'on cumule plusieurs critères. Cette première distinction de profils met en évidence l'accumulation des inégalités de réussite et des inégalités de choix ou d'orientation soulignée par Duru-Bellat (2003) et Nakhili (2005). D'une part, on a un effet cumulatif « positif » avec le premier profil et un effet cumulatif « négatif » avec le second profil.

2.2. Profil de réussite et facteurs sociaux

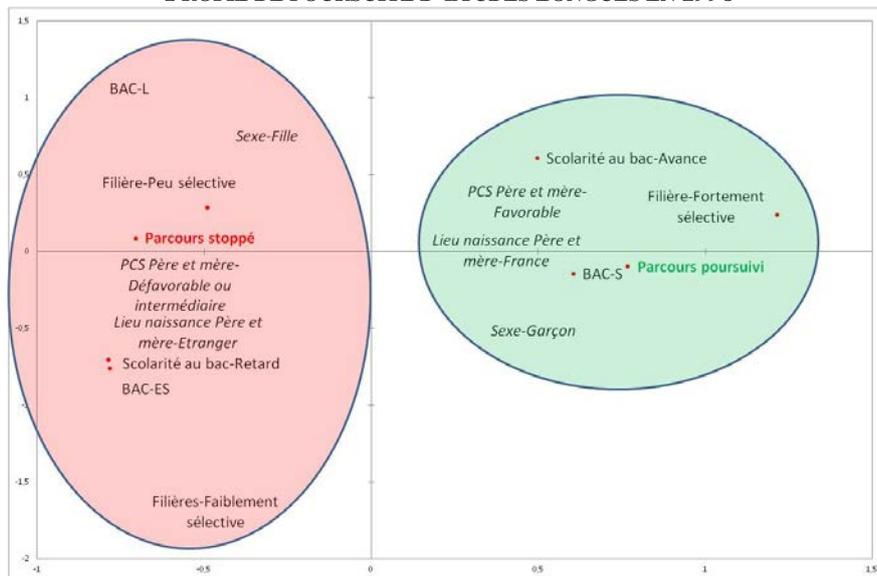
En projetant les variables de capital social et culturel, on voit qu'aux dispositions passées scolaires qui se cumulent, viennent s'ajouter, au fur et à mesure de l'avancée dans le parcours dans l'enseignement supérieur, les facteurs sociaux. En effet, si l'on regroupe l'ensemble des variables et des modalités au sein d'une seule et même analyse grâce à la projection de variables supplémentaires, on peut voir que le profil favorable et le profil défavorable d'un point de vue des variables scolaires, ont tendance à se superposer avec des profils favorables et défavorables d'un point de vue des variables sociales (graphiques 1 et 2 en

⁶ Il est toutefois à noter que l'étude menée ici a également été réalisée en inversant le rôle attribué à chaque groupe de variables. Les profils individuels obtenus sont identiques.

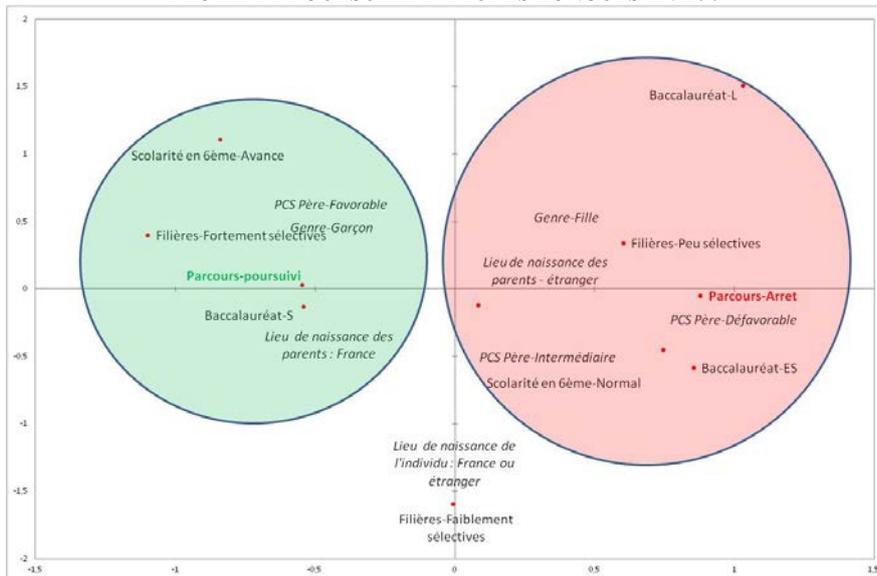
tenant compte des variables en italique), soulignant d'autant plus l'effet cumulatif mis en avant précédemment. Ce phénomène met l'accent sur le fait que l'école, non seulement ne corrige pas les inégalités sociales ou culturelles, mais au contraire, les amplifie, impliquant ce qu'il est commun d'appeler un « effet Mathieu » (Walberg et Tsai, 1983).

Cette superposition des profils est également vérifiable pour l'année 2007 ce qui souligne une persistance des profils, favorable et défavorable et un cumul des inégalités tout au long du parcours dans l'enseignement supérieur.

Graphique 1
PROFIL DE POURSUITE D'ÉTUDES LONGUES EN 1998



Graphique 2
PROFIL DE POURSUITE D'ÉTUDES LONGUES EN 2007



Sources : enquêtes Génération 98 et 2007, Céreq

Conclusion

Les résultats obtenus dans cette analyse relativisent profondément la démocratisation annoncée de l'enseignement supérieur, tant par les chercheurs que par les politiques, et la baisse des inégalités qui l'accompagne. En effet, les études mettent en évidence plusieurs profils individuels qui soulignent les fortes inégalités qui marquent encore l'enseignement supérieur français ; inégalités de succès certes mais encore et surtout inégalités de genre, inégalités sociales et inégalités culturelles. En effet, malgré la mise en place de la réforme LMD et les objectifs affichés d'équité, il apparaît malheureusement que pour prétendre faire des études longues, il vaut mieux être un fils de cadre qu'une fille d'ouvrier... Nous soulignons également le caractère cumulatif des inégalités (effet Mathieu) qui au fur et à mesure que l'individu avance dans son parcours scolaires, agrègent leurs effets – positifs ou négatifs – et déterminent ainsi la réussite individuelle.

En ce qui concerne l'évolution du profil de réussite entre 1998 et 2007, nous montrons une persistance à la fois des profils et des effets cumulatifs des inégalités tout au long de l'enseignement supérieur, rejoignant ainsi les résultats de Jaoul-Grammare et Magdalou (2013) selon lesquels entre 1992 et 2004, les inégalités injustes⁷ dans l'enseignement supérieur français n'ont pas baissé.

Il apparaît ainsi que les réformes touchant le supérieur n'atténuent pas les inégalités. Ainsi, il serait peut être intéressant d'identifier plus tôt les individus à profil défavorable (dès le secondaire) et de mettre en place des nouvelles modalités d'attribution des bourses d'études. Une autre solution serait la mise en place d'une politique spécifique d'aide aux étudiants « à risque d'échec » ouvrant un meilleur accès au crédit étudiant.

Bibliographie

Ball S.J., Davies J., David M. & Reay D. (2002), « Classification and Judgement: Social class and the cognitive structures of choice of higher education », *British Journal of Sociology of Education*, 23, 1, p. 51-72.

Beaud S. (2008), « Enseignement supérieur : la "démocratisation scolaire" en panne », *Formation Emploi*, n° 101, p. 149-165.

Bernstein B. (1975), « Class and pedagogies: visible and invisible », in *Class, Codes and Control. London: Routledge and Kegan Paul*, p. 116-156.

Blossfeld H. P. & Shavit Y. (1993), *Persistent Inequality. Changing Educational Attainment in Thirteen Countries*. Westview Press, 396 p.

Boudon R. (1973), *L'inégalité des chances*, Paris, Armand Colin.

Bourdieu P. (1988), *Les déterminants sociaux de la réussite scolaire. Entretiens au collège de France*, Paris, CNDP.

Bourdieu P. et Passeron J.-C. (1964), *Les héritiers*, Les éditions de minuit.

Condorcet N. (1792), *Rapport et projet de décret sur l'organisation générale de l'instruction publique*.

Crahay M. (2000), *L'école peut-elle être juste et efficace ?*, Bruxelles, De Boeck.

Duru-Bellat M. (2003), « Les causes sociales des inégalités à l'école », *Comprendre*, n°4. Repris par l'observatoire des inégalités, mai 2004.

⁷ On entend ici par inégalités injustes, les inégalités qui ne résultent pas d'un choix personnel de l'individu comme les inégalités liées au genre ou à l'origine sociale.

http://www.inegalites.fr/spip.php?article235&var_recherche=Duru%20bellat&id_mot=31

Goux D., Maurin, E. (1995). « Origine sociale et destinée scolaire », *Revue française de sociologie*, XXXVI, p. 81-121.

Jaoul-Grammare M. (2007), « Social Attributes, Equity and Higher Educative Path. Micro Econometric Study of a Discrete Choice Model with Logistic Regression », *Applied Economics Letters*, 14, 4-6, p. 287-291.

Jaoul-Grammare M. (2008), « Inégalités sociales et parcours universitaire. Étude microéconométrique par la régression LOGIT », in B. Cart, J.-F. Giret, Y. Grelet & P. Werquin (Éd.), *Derrière les diplômés et les certifications, les parcours de formation et leurs effets sur les parcours d'emploi*, Céreq, Relief, n° 24, mai, p. 299-314.

Jaoul-Grammare M. (2010), « Profiling Successful Students: Inequalities of success in higher education », in G. Goastellec (ed) *Inequalities in, through and by higher education*, the Netherlands, Sense publishers, Global Perspectives on Higher Education, Volume 21, p. 31-46.

Jaoul-Grammare M., Nakhili, N. (2010), *Quels facteurs influencent les poursuites d'études dans l'enseignement supérieur ?*, Céreq, Net.doc, n°68, août, 26 p.

Jaoul-Grammare M. (2013), « L'évolution des inégalités dans l'enseignement supérieur universitaire français. L'influence des réformes institutionnelles et des ruptures économiques », *Économies et Sociétés, série AF*, 7, 46, p. 1105-1130.

Jaoul-Grammare M., Magdalou B. (2013), « Opportunities in higher education: An application in France », *Annals of Economics and Statistics*, 111-112, p. 295-327.

Levy-Garboua L. (1976), « Les demandes de l'étudiant ou les contradictions de l'université de masse », *Revue française de sociologie*, XVII, p. 53-80.

Lucas S.R. (2001), « Effectively Maintained Inequality: Education Transitions, Track Mobility and Social Background Effects », *American Journal of Sociology*, 106, 6, p. 1642-1690.

Nakhili N. (2005), « Impact du contexte scolaire dans l'élaboration des choix d'études supérieures des élèves de terminale », *Éducation et Formations*, n°72, p. 155-167.

Prost A. (1986), *L'enseignement s'est-il démocratisé ? Les élèves des lycées et collèges de l'agglomération d'Orléans de 1945 à 1980*, Paris, PUF, 206 p.

Raftery A.E. & Hout M. (1993), « Maximally Maintained Inequality: Expansion, reform and Opportunity in Irish Education, 1921-75 », *Sociology of Education*, 66, 1, p. 41-62.

Selz M. et Vallet L.A. (2006). « La démocratisation de l'enseignement et son paradoxe apparent », *Données sociales, La société française*, p. 101-107.

Walberg H.J. & Tsai S.L. (1983), « Matthew Effects in Education », *American Educational Research Journal*, 20, n°3, 1983 p. 359-370.

Annexe 1
DESCRIPTION DE L'ÉCHANTILLON

		1998				2007			
		Poursuite		Arrêt		Poursuite		Arrêt	
		Effectifs	%	Effectifs	%	Effectifs	%	Effectifs	%
Genre	Fille	2 008	39,4	3 088	60,6	1 601	54,7	1 325	45,3
	Garçon	2 288	59,2	1 578	40,8	1 790	69,3	792	30,7
Bac	L	392	22,2	1 375	77,8	302	38,7	479	61,3
	S	3 260	62,8	1 929	37,2	2 476	71,5	987	28,5
	ES	644	32,1	1 362	67,9	613	48,5	651	51,5
Scolarité au bac	Normal	2 661	50,6	2 602	49,4	2 938	60,4	1 930	39,6
	Avance	977	56,3	758	43,7	405	73	150	27
	Retard	658	33,5	1 306	66,5	48	56,5	37	43,5
Filières	Peu sélective	2 037	36,8	3 499	63,2	1 507	51,9	1 399	48,1
	Faiblement sélective	484	44,2	612	55,8	558	54,9	459	45,1
	Fortement sélective	1 775	76,2	555	23,8	1 326	83,7	259	16,3
PCS Père	Défavorable	987	36,1	1 748	63,9	873	53,2	768	46,8
	Intermédiaire	597	43,3	783	56,7	530	58,4	378	41,6
	Favorable	2 712	56,0	2 135	44,0	1 988	67,2	971	32,8
Lieu naissance	France	4 174	47,7	4 584	52,3	3 281	61,4	2 064	38,6
	Etranger	122	59,8	82	40,2	110	67,5	53	32,5
Lieu naiss père	France	3 908	48,1	4 224	51,9	3 056	61,7	1 894	38,3
	Etranger	388	46,7	442	53,3	335	60	223	40
Lieu naiss mère	France	3 914	47,9	4 258	52,1	3 090	61,8	1 909	38,2
	Etranger	382	48,4	408	51,6	301	59,1	208	40,9
PCSmère	Défavorable	2 159	43,1	2 855	56,9	Information indisponible			
	Intermédiaire	425	49,1	440	50,9				
	Favorable	1 712	55,5	1 371	44,5				
Total		4 296	47,94%	4 666	52,06%	3 391	61,6%	2 117	38,4%

Sources : enquêtes Génération 98 et 2007, Céreq.

Annexe 2

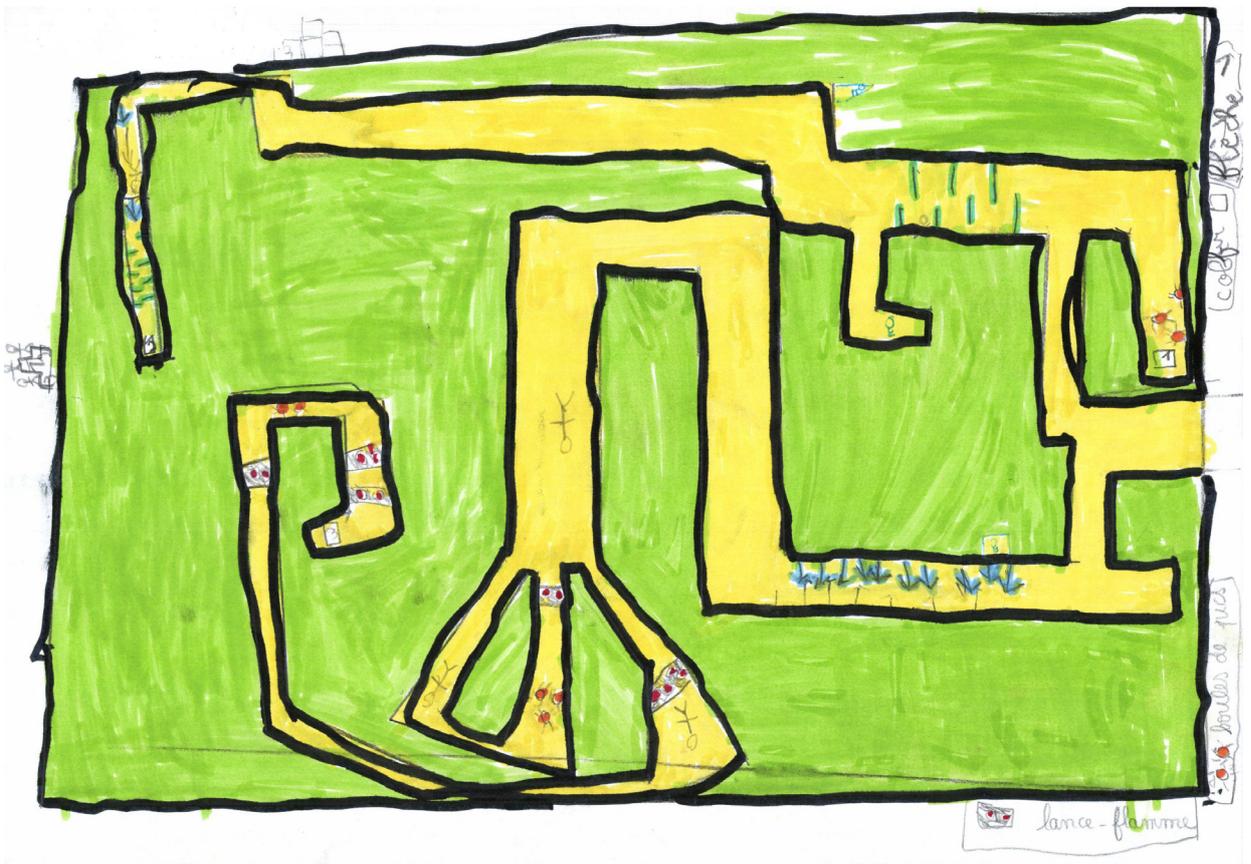
ESTIMATION DE LA PROBABILITÉ DE POURSUITE D'ÉTUDES APRÈS LA 4^E ANNÉE EN FONCTION DES DIVERSES VARIABLES INDIVIDUELLES : COMPARAISON DES ODDS RATIOS

Probabilité de poursuivre après la 4^eannée	Odds ratios G1998	Odds ratios G2007
BAC-L	Ref.	
BAC-ES	1,7***	1,6***
BAC-S	4***	3***
Scolarité-Normal	Ref.	
Scolarité-Redoublement	1,7***	NS
Scolarité-Avance	1,1*	1,5***
Genre-Fille	Ref.	
Genre-Garçon	1,7***	1,4***
PCS Père-Défavorable	Ref.	
PCS Père-Intermédiaire	NS	1,2*
PCS Père-Favorable	1,7***	1,4***
PCS mère-Défavorable	Ref.	-
PCS mère-Intermédiaire	1,2*	-
PCS mère-Favorable	1,1**	-
Filières-Peu sélective	Ref.	
Filières-Faiblement sélective	NS	0,9*
Filières-Fortement sélective	3,2***	3,3***
Lieu Naiss-France	Ref.	
Lieu Naiss-Etranger	1,4**	NS
Lieu naiss père-France	Ref.	
Lieu naiss père-Etranger	NS	NS
Lieu naiss mère-France	Ref.	
Lieu naiss mère-Etranger	NS	NS
Pseudo R ²	0,28	0,19

Sources : enquêtes Génération 98 et 2007, Céreq.

Niveau de significativité : * p < 0,1 ; ** p < 0,05 ; *** p < 0,01 ; NS = non significatif.

Lecture : en 1998, un garçon avait 1,7 fois plus de chances qu'une fille de poursuivre ses études après la 4^e année. En 2007 il avait 1,4 fois plus de chances.



« Chasse au trésor dans un labyrinthe, trouver des clés » – Simon, CE1

Les parcours de transition de l'école au monde du travail après un arrêt de formation. Les apports d'une perspective qualitative longitudinale

Barbara Duc*, Nadia Lamamra*

1. Introduction

En Suisse, contrairement à d'autres pays occidentaux, la formation professionnelle initiale est la voie privilégiée par les jeunes à la sortie de l'école obligatoire (SEFRI, 2013). La plupart d'entre elles et eux optent pour la filière duale basée sur une alternance hebdomadaire entre des périodes de cours théorique et pratique en école professionnelle (un à deux jours) et des périodes de travail dans l'entreprise avec laquelle l'apprenti a signé un contrat d'apprentissage (trois à quatre jours) ainsi que des périodes de formation ponctuelles dans des cours interentreprises. Le dispositif dual est traditionnellement considéré comme offrant une transition douce et aménagée de l'école au monde du travail et comme favorisant une insertion réussie dans le marché de l'emploi (Dubs, 2006). Cependant, il est actuellement l'objet d'une attention croissante en raison des problèmes de transition qui lui sont associés, que ce soit à l'entrée ou à la sortie du dispositif, ou encore durant le parcours de formation, et qui ne sont pas sans faire écho au processus général d'allongement et de complexification que connaît aujourd'hui la transition école-travail (Bergman *et al.*, 2011).

La présente communication porte sur un phénomène en particulier, qui concerne ce dispositif : les arrêts prématurés en formation professionnelle duale. Ceux-ci sont communément assimilés à des ruptures ou des échecs dans les parcours de transition des jeunes optant pour un apprentissage (Schmid, 2010). Il s'agit ici d'interroger cette représentation à partir des résultats d'une recherche qualitative longitudinale en deux volets : le premier porte sur le processus menant à un arrêt de formation et le deuxième, sur lequel s'appuie principalement cette communication, consiste en un suivi longitudinal de la population de la première étude. Que deviennent les jeunes ayant vécu un arrêt prématuré dans le dispositif dual ? Cherchent-ils à reprendre une formation ? Y parviennent-ils facilement ? Quel est l'impact de l'arrêt sur leur parcours de formation ? Que peut-on dire du processus de transition école-travail sous cet angle particulier ?

Répondre à ces questions permettra de mettre en perspective les apports d'une approche longitudinale, couplée à une approche qualitative, sur la problématique des arrêts d'apprentissage ainsi que sur la définition et les critères de réussite du processus de transition.

Après avoir présenté les ingrédients théoriques et méthodologiques de la communication, il s'agira de rendre compte des principaux résultats de la recherche, et en particulier de son deuxième volet, à la lumière de la problématique exposée ci-dessus.

* Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle (IFFP), Lausanne, Suisse, barbara.duc@iffp-suisse.ch, nadia.lamamra@iffp-suisse.ch.

2. Éléments théoriques

2.1. La formation professionnelle duale au cœur de la transition école-travail

La notion de transition permet de parler de périodes de changements importants dans la vie. La personne en transition vit une forme de rupture due à un changement de cadre d'activité et est amenée à s'adapter à de nouvelles situations (Perret-Clermont, Zittoun, 2002). Dans le cas des jeunes qui optent pour une formation professionnelle initiale, la transition de l'école au monde du travail désigne le passage du monde scolaire au monde du travail qu'ils connaissent dès la fin de l'école obligatoire. Il s'agit d'une phase clé du parcours de l'individu. Sur le plan professionnel, elle correspond à une étape fondamentale de la trajectoire d'entrée du jeune dans le monde du travail. Sur le plan personnel, elle est associée au passage de l'adolescence à l'âge adulte et s'accompagne de nombreux changements au niveau de la vie familiale du jeune, de son appartenance sociale et culturelle, de ses responsabilités économiques et juridiques, etc. (Cohen-Scali, 2000).

La transition de l'école au monde du travail peut non seulement être considérée comme une phase ou un passage, mais aussi un processus qui commence à la fin de l'école obligatoire et se poursuit jusqu'au moment d'une insertion professionnelle durable dans le monde du travail (Lamamra, Masdonati, 2009). Selon la distinction fréquemment opérée dans le domaine de la transition, deux seuils de transition peuvent être distingués dans le contexte de formation suisse (Behrens, 2007) : le seuil de transition 1 désigne le passage de l'école obligatoire à une formation certifiante du secondaire II, notamment la formation professionnelle initiale ; le seuil de transition 2 s'étend de l'obtention du diplôme du secondaire II au premier emploi.

De façon globale, la transition de l'école au monde du travail connaît des phénomènes de complexification et d'allongement qui sont manifestes dans les parcours longs et non linéaires que connaissent actuellement les jeunes (Bergman *et al.*, 2011). Jusqu'à récemment, le système dual de la formation professionnelle initiale a souvent été considéré comme un aménagement de la transition (Dubs, 2006 ; SEFRI, 2013). Cependant, certains phénomènes qui lui sont associés participent à ce processus de complexification et d'allongement de la transition et mettent en question sa capacité à faciliter ce passage : parcours de formation longs et discontinus des jeunes en raison de l'accès difficile au dispositif, de recours à des structures d'aide à la transition, d'arrêts prématurés de formation, d'échecs, de redoublements ou de réorientation (Amos, 2007 ; Bertschy, Böni, Meyer, 2007 ; Rastoldo, Evrard, Amos, 2007).

2.2. Les arrêts d'apprentissage comme signes d'une transition complexe

Dans cette communication, la problématique de la transition est étudiée sous l'angle des arrêts d'apprentissage et plus spécifiquement des parcours consécutifs. En Suisse, les arrêts d'apprentissage représentent un phénomène important et persistant. En effet, malgré des variations de 10 à 40 % selon la région considérée¹ et le secteur d'activité, le taux de rupture de contrat d'apprentissage reste relativement constant depuis une vingtaine d'années (Lamamra & Masdonati, 2009). Relativement peu de travaux se sont intéressés à ce phénomène ainsi qu'aux parcours qui y font suite en Suisse (Rastoldo, Amos, Davaud, 2009 ; Schmid, 2010 ; Schmid, Stalder, 2007 ; Stalder, Schmid, 2006), de surcroît dans une perspective qualitative.

En s'appuyant sur le premier volet de la recherche (Lamamra, Masdonati, 2009), les situations d'arrêt d'apprentissage peuvent être considérées comme emblématiques des difficultés que présente le dispositif dual en termes de transition école-travail. En effet, la question de la transition peut être lue comme transversale aux raisons évoquées par les jeunes pour expliquer l'arrêt et qui sont le plus souvent liées à

¹ Cette variation doit être considérée avec une certaine prudence en raison des différences qui peuvent être relevées au niveau des méthodologies d'enquête d'un canton à l'autre. Certains cantons prennent en compte tous les arrêts d'apprentissage, qu'il y ait retour ou non en formation ; d'autres retiennent seulement les arrêts qui ne sont pas suivis de retour immédiat en formation.

leur expérience en entreprise (Masdonati, Lamamra, Jordan, 2010). Les problèmes liés au choix de la formation (choix par défaut, représentation erronée de la profession choisie, etc.) et à la confrontation aux contraintes du monde du travail (productivité, pénibilité du travail, etc.) peuvent être vus comme des difficultés *diachroniques* de la transition école-travail, directement associées au passage entre deux mondes distincts. Les relations difficiles (avec le formateur en entreprise ou des collègues de travail) ainsi que les conditions de formation et de travail problématiques (encadrement lacunaire, manque de travail, inadéquation entre ce qui est fait en entreprise et ce qui est appris à l'école professionnelle, etc.) peuvent être considérées comme des difficultés *synchroniques*, liées aux insuffisances de l'environnement de travail, et par conséquent du dispositif dual, pour faciliter la transition. Les arrêts d'apprentissage peuvent donc être considérés comme le signe d'une transition 1 délicate, voire de l'échec, momentanée en tout cas, de ce premier seuil de transition (Masdonati *et al.*, 2010).

Dans les paragraphes qui suivent, la transition sera à la fois considérée comme un processus marqué par l'arrêt et étudiée dans les différents seuils qui la composent dans ce contexte.

3. Éléments méthodologiques

3.1. Une recherche en deux volets

Les deux volets de la recherche dont il est question ont été menés dans une perspective qualitative et longitudinale. Le premier volet porte sur les arrêts de formation, et plus précisément sur le processus menant à un arrêt, du point de vue de jeunes ayant rompu prématurément un contrat d'apprentissage (Lamamra, Masdonati, 2009) : comment les jeunes vivent-ils un arrêt d'apprentissage ? Quelles sont les raisons évoquées pour l'expliquer ? Quelles significations peuvent lui être attribuées ? Le deuxième volet, sur lequel s'appuie principalement cette communication, consiste en un suivi des jeunes du premier volet. En mettant à nouveau l'accent sur la parole des jeunes, il s'agissait de connaître leur situation trois à quatre ans après l'arrêt de formation et de mieux comprendre le parcours qu'ils ont emprunté. L'impact de l'arrêt sur leur parcours est au cœur de l'analyse. Pour ce faire, 46 jeunes ayant arrêté leur apprentissage durant leur première année de formation ont été interviewés à deux reprises, juste après l'arrêt puis trois à quatre ans plus tard, entre 2006 et 2010.

3.2. Population

La population initiale était composée de 46 apprentis ayant connu une résiliation de leur contrat d'apprentissage dans le canton de Vaud (Suisse) durant leur première année de formation. Les participants ont été recrutés sur une base volontaire par le biais d'une association active dans la prévention et l'accompagnement des arrêts en formation professionnelle (l'association Transition École Métier, TEM). Des quotas ont été fixés en ce qui concerne le sexe (23 femmes, 23 hommes), le secteur professionnel (tous les secteurs d'activité représentés) et la filière suivie au secondaire I (principalement la filière à exigences élémentaires et la filière générale²). En ce qui concerne le deuxième volet, du fait qu'il s'agit d'une relance, aucune sélection particulière n'a été effectuée. Des informations ont pu être collectées auprès de la majeure partie de la population initiale.

3.3. Recueil des données et analyses effectuées

En écho à la première étude, des entretiens semi-structurés ont été planifiés comme méthode de recueil de données. Un taux de réponse de 30 % a été obtenu (n=16), ce qui peut être considéré comme un bon résultat compte tenu de la spécificité de la population (apprentis ayant fait l'expérience d'un arrêt

² Au moment du premier recueil de données, le système scolaire public vaudois proposait trois filières au niveau du secondaire I : la filière à exigences élevées, après laquelle les jeunes se dirigent généralement vers une formation générale gymnasiale ; la filière générale et la filière à exigences élémentaires, après lesquelles les jeunes s'orientent davantage vers la formation professionnelle initiale.

prématuré et étant dans des situations potentiellement changeantes). Suite au refus de certains participants de se soumettre à un second entretien et en raison de l'impossibilité d'en recontacter d'autres, deux modes complémentaires de recueil de données ont été adoptés : le questionnaire (n=6) et le suivi de dossiers administratifs³ (n=20). Par conséquent, des informations ont pu être collectées pour 42 des 46 jeunes de la population initiale.

Les entretiens semi-structurés ont procuré des informations détaillées au sujet de la situation de 16 jeunes trois à quatre ans après leur arrêt de formation ainsi que de leur parcours entre l'arrêt et le moment du deuxième recueil de données. Ils ont aussi donné accès à des éléments subjectifs de leur expérience de l'arrêt et de ses conséquences. Les questionnaires ont permis d'obtenir des informations factuelles sur la situation et le parcours de six autres personnes. Le suivi de dossiers administratifs individuels a donné des informations sur 20 personnes concernant leur retour en formation dans le système de formation public vaudois, l'obtention de leur diplôme, un nouvel arrêt. La situation hors ou postérieure à la formation n'a par contre pas pu être précisée dans ce cas.

La principale difficulté a été de composer avec ces données particulièrement hétérogènes (types de données, nombre de répondants). Cependant, ce matériel a permis de conduire diverses analyses. Une première analyse descriptive a permis d'avoir une image photographique de la situation des jeunes trois à quatre ans après leur arrêt (n=42) et de reconstruire le parcours des jeunes ayant répondu à un entretien ou à un questionnaire depuis l'arrêt jusqu'à la seconde collecte de données (n=22). Ensuite, une analyse de contenu thématique (Bardin, 1986) des entretiens semi-structurés a offert une vision précise des parcours de 16 jeunes ainsi que leur point de vue sur leur expérience. Ces deux types d'analyse permettent de mieux comprendre le cheminement des jeunes suite à un arrêt d'apprentissage en réfléchissant à l'impact de ce dernier sur la suite du parcours de formation et plus largement de transition. Elles permettent aussi d'interroger les enjeux rattachés aux arrêts d'apprentissage en termes de transition.

4. Résultats

4.1. D'une image photographique de leur situation à la reconstitution de leur parcours

La première analyse a consisté à décrire la situation des jeunes au moment du deuxième recueil de données⁴. Elle dresse un tableau globalement positif des suites d'un arrêt puisque trois à quatre ans après, la majorité des jeunes a repris une formation (n=38) : 20 sont encore en formation ; 8 sont insérés dans le monde du travail ; une personne est au chômage ; 9 ont achevé leur formation sans que l'on ait des informations sur la suite de leur parcours (Duc, Lamamra et Jordan, 2011).

L'approche qualitative et longitudinale adoptée ici permet non seulement d'avoir un regard photographique de la situation mais aussi de proposer un regard rétrospectif sur ce que les jeunes ont vécu de l'arrêt au moment du deuxième recueil de données. Ce point de vue dynamique permet de reconstituer les parcours empruntés et de mieux comprendre ce qui s'est passé depuis l'arrêt.

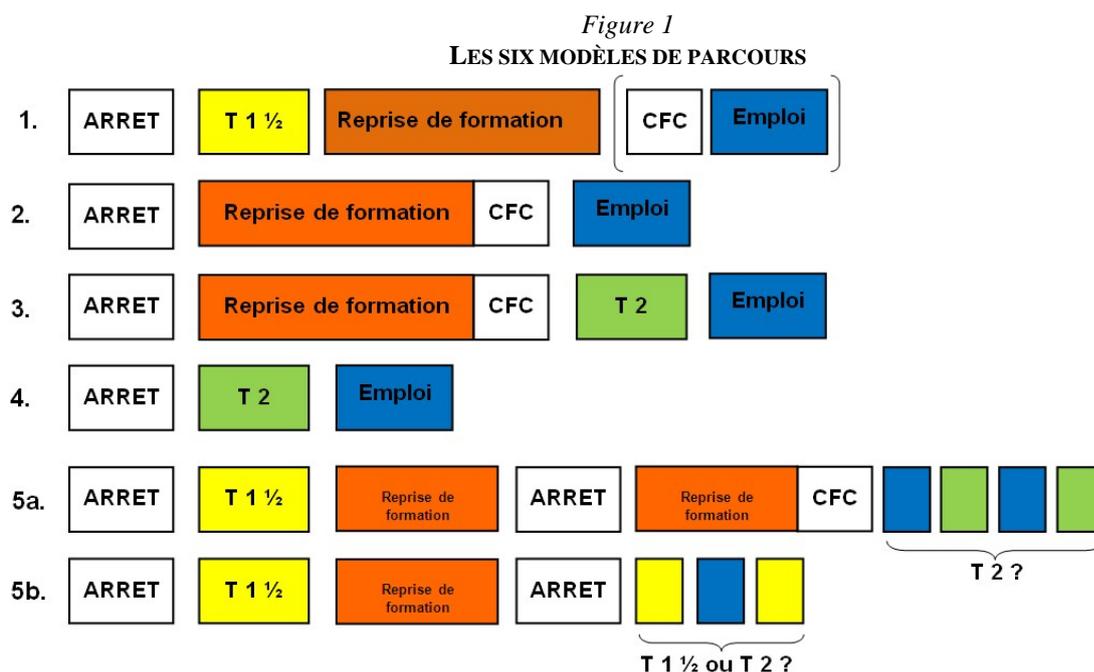
Les parcours des jeunes interrogés par entretien et questionnaire ont ainsi été reconstitués autour de différentes situations vécues par les jeunes suite à l'arrêt d'apprentissage en respectant leur enchaînement temporel (Doray *et al.*, 2009 ; Rastoldo *et al.*, 2009). Six situations ont été retenues en tant qu'étapes constitutives des parcours suivis. Il s'agit de l'arrêt de formation qui représente le point à partir duquel les parcours ont été tracés, le retour en formation⁵, l'achèvement de la formation et l'obtention du CFC, le premier emploi, et finalement les temps de transition entre l'arrêt et la reprise de formation (T1½) ainsi qu'entre la fin de la formation et l'emploi (T2). T1½ est appelé ainsi en écho au premier seuil de

³ Le suivi de dossiers a été permis par l'association TEM, avec laquelle nous avons déjà collaboré pour le premier volet

⁴ Cette analyse de départ porte sur l'ensemble des données recueillies. Il est à noter cependant que le suivi de dossiers de 11 jeunes ne nous permet pas de savoir ce qu'ils ont entrepris à la suite de l'achèvement de leur formation ou d'un nouvel arrêt.

⁵ Les changements de filière ou de profession fréquemment opérés par les jeunes après un arrêt, qui apparaissent comme peu déterminants sur le plan de la composition des parcours, n'ont pas été pris en compte.

transition et est propre aux parcours après un arrêt (Lamamra, Jordan, Duc, 2013). La figure 1 propose un aperçu des parcours reconstitués à travers six modèles de parcours, qui rendent compte sous une forme synthétique et simplifiée de la variété des parcours suivis.



Ce travail de reconstitution met tout d'abord en évidence l'hétérogénéité des parcours suivis. C'est ensuite leur complexité qui frappe. En effet, parmi les six modèles de parcours, un seul (2) se distingue par sa linéarité, à savoir sans temps d'attente entre l'arrêt, le retour en formation, l'obtention du CFC et le premier emploi. Les autres parcours sont caractérisés par leur discontinuité. Dans la majorité des cas, celle-ci se manifeste par un temps de transition (T1½) entre l'arrêt et le retour en formation (1) ou un temps de transition (T2) entre l'obtention du CFC et le premier emploi (3). Les trois derniers parcours (4, 5a, 5b) présentent de plus fortes discontinuités : abandon de toute formation, nouvel arrêt, alternance soutenue d'emplois qualifiés ou non qualifiés et de temps de transition.

Ainsi, comme relevé au départ, la situation des jeunes trois à quatre ans après un arrêt donne une image positive des suites d'un arrêt. Cependant, le regard rétrospectif porté sur l'expérience des jeunes après l'arrêt met en lumière la complexité des parcours suivis pour arriver à une issue globalement positive, si ce n'est pour trois personnes interviewées qui connaissent une insertion précaire dans un emploi non qualifié (4) ou des situations de forte instabilité (5a et 5b) au moment de l'entretien. Par ailleurs, la présence du temps de transition 1½ explique en grande partie pourquoi la majorité des jeunes sont encore en formation trois à quatre ans après un arrêt et souvent en première ou deuxième année. La prégnance de ce temps de transition demande à être davantage investiguée.

4.2. Un seuil de transition inédit

Le temps de transition 2, présent dans trois des six modèles de parcours, est représentatif de l'état actuel du marché du travail et du taux de chômage plus élevé chez les jeunes suite à l'achèvement de leur formation (Département fédéral de l'économie, 2005 ; OFS, 2013). Dans ce contexte, l'obtention du CFC signifie le début de la recherche du premier emploi, mais aussi le début d'une nouvelle phase de transition (Meyer, Bertschy, 2011). En ce sens, il n'est pas représentatif des parcours consécutifs à un arrêt d'apprentissage. À l'inverse, le temps de transition 1½ apparaît de façon inédite. Il s'agit d'un seuil de transition directement lié à l'arrêt prématuré et qui partage en partie les caractéristiques du temps de transition 1 (attente due aux difficultés liées à la recherche d'une place d'apprentissage, passage par des structures de transitions). En ce sens, il peut être considéré comme faisant partie de T1, en étant son prolongement. Ce faisant, il illustre les difficultés de ce premier seuil.

En l'observant de plus près, cette période apparaît tout d'abord comme pouvant être d'une durée considérable, de six mois⁶ à trois ans. Elle présente ensuite une composition complexe. Orientée vers la recherche d'une nouvelle place d'apprentissage, plus largement d'une nouvelle formation, elle se caractérise par une alternance, voire un cumul, de diverses activités : passages par des structures d'aide à la transition, stages, petits jobs, périodes de chômage. Le récit qu'en fait cet ex-apprenti menuisier en formation d'agent d'exploitation est représentatif de cette alternance :

« J'ai fait une période de chômage, après j'ai eu la Mobilet [structure de transition] et j'ai refait encore une période de chômage. C'était un peu plus long. [...] il y a eu aussi un autre truc de jeunes qui arrêtaient leur apprentissage [TEM]! [...] j'ai fait des stages de peintre en bâtiment, [...] puis après le chômage ils m'ont placé à l'atelier 36 [mesure de réinsertion du chômage] » (ex-apprenti menuisier, en formation d'agent d'exploitation⁷).

Une partie des jeunes interviewé-e-s fait également l'expérience de l'inactivité (période sans activité de formation ou de travail, ni de recherche de place d'apprentissage ou de travail). C'est ainsi une autre situation qui entre fréquemment dans la composition du temps de transition et qui contraste fortement avec les périodes caractérisées par le cumul d'activités. La période d'inactivité peut, elle aussi, être brève (un mois) ou s'étendre jusqu'à une durée relativement longue (un an et demi). Le récit de cette ex-apprentie employée de commerce en formation de gestionnaire de commerce de détail reflète de façon frappante ce contraste :

« Pendant cette période, c'est vrai que mes journées, je les passais chez moi à dormir, regarder la télé, ordinateur et le soir je sortais. Et puis après, pendant une année et demie j'ai vogué entre les deux magasins de sports A. et puis S. Et puis ensuite, j'ai fait plein de stages et tout et j'ai trouvé. [...] Alors en fait, une année et demie j'ai travaillé. Et une année et demie j'ai rien fait. Mais je dois dire c'est long une année et demie à rien faire » (ex-apprentie employée de commerce, en formation de gestionnaire de commerce de détail).

Cette période de transition post-arrêt illustre parfaitement les obstacles d'entrée ou de retour en formation professionnelle, principalement dus au choix d'une nouvelle formation et à la recherche d'une place d'apprentissage, ce qui fait écho au temps de transition 1. À la suite d'un arrêt d'apprentissage, le choix d'une formation peut s'avérer délicat dans la mesure où la personne a vécu une expérience difficile (Lamamra, Masdonati, 2009). Parfois, elle a perdu confiance en elle, est déçue, voire est désenchantée, face à la formation professionnelle et au monde adulte. Par ailleurs, l'accès au marché des places d'apprentissage est délicat, et ce phénomène peut être renforcé par les difficultés déjà rencontrées.

La durée et la complexité de ces périodes sont particulièrement fragilisantes pour les jeunes. En plus du contrecoup des difficultés vécues auparavant qui se manifeste à différents moments après l'arrêt (Lamamra, Duc, 2013), les périodes de forte alternance ou de cumul d'activités peuvent être sources de surcharge. Toutefois, ce sont les périodes d'inactivité qui sont particulièrement mal vécues par les jeunes. Cette situation est fréquemment décrite comme une période pénible, ce qu'exprime parfaitement cette ex-apprentie esthéticienne en formation d'assistante en soins :

« C'était du laisser-aller complet euh j'étais vraiment euh, j'avais envie rien envie de faire. Euh, je restais à la maison et puis je laissais traîner, j'avais des piles de lettres à envoyer et puis euh j'envoyais pas. Et puis, en même temps j'avais envie de m'en sortir mais j'avais rien envie de faire pour » (ex-apprentie esthéticienne, en formation d'assistante en soins).

Cette période est donc non seulement caractérisée par l'inactivité en termes de formation ou de travail mais aussi par un état physique et psychique dont les caractéristiques sont proches de symptômes

⁶ La durée de six mois correspond le plus souvent à la période entre l'arrêt de formation et la rentrée scolaire que les jeunes doivent attendre pour pouvoir reprendre une formation au cas où ils n'ont pas trouvé de nouvelle place d'apprentissage dans les trois mois qui suivent l'arrêt et au cours desquels ils peuvent rester inscrits à l'école professionnelle. C'est pour cela que nous parlons de T1½ dès que cette période s'étend au-delà de six mois.

⁷ Les jeunes interviewés sont désignés par leur situation au moment de l'entretien (la formation en cours ou leur fonction occupée). S'il y a eu changement de profession, l'apprentissage interrompu est aussi mentionné.

communément associés à un état dépressif : lassitude, découragement, sentiment d'impuissance, manque de motivation.

Au vu de ces éléments, c'est donc non seulement l'arrêt prématuré de formation qui se répercute sur la suite du parcours des jeunes (contrecoup fragilisant, difficulté de retrouver une formation, etc.), mais aussi la période longue de transition après l'arrêt qui tend à les fragiliser. En témoignent d'ailleurs les différents termes utilisés à plusieurs reprises pour la désigner : « mauvaise expérience », « galère », « la période la plus dure ». Cependant, les propos des jeunes mettent aussi en évidence la face positive de cette période. Cette dernière est alors considérée comme un temps significatif qui leur a permis de réfléchir à la profession qu'ils voulaient exercer, de gagner en maturité, en estime de soi et en assurance. De nombreux extraits font état de cet aspect. Nous retrouvons ici les propos de l'ex-apprenti menuisier, cité plus haut, au sujet d'un temps de transition de deux ans :

« Voilà moi je fais partie de ceux qui ont, parce qu'en même temps ces deux ans, j'veux dire, ça m'a permis de réfléchir ! Ça m'a permis de réfléchir, de savoir qui j'étais. De savoir où je voudrais aller. [...] le truc que je me disais c'est voilà quoi, y en a qui arrivent, y en a d'autres pas! Pis moi je fais partie de ceux qui ont, qui sûrement ont besoin de faire peut-être un apprentissage, pis de le rater, pis qu'après ils ont besoin d'un laps de temps pour savoir se retrouver, parce que des fois quand on sort de l'école, on se connaît pas vraiment. On se connaît que par rapport à l'école, à ce que les profs nous disent et tout ça. Mais par rapport à la vie active ou la vie tout court, on sait pas qui on est » (ex-apprenti menuisier, en formation d'agent d'exploitation).

Ce qui est frappant ici, c'est le sens que le jeune parvient à donner à l'expérience douloureuse de l'arrêt et à la période de transition qui lui succède. Il considère non seulement cette période comme un temps de réflexion et de connaissance de soi, mais aussi comme un véritable temps de transition qui lui permet de mieux se connaître en dehors du monde scolaire et de se préparer au monde du travail. Ainsi, si certaines recherches ont mis en évidence le poids de l'inactivité ou du temps de transition post-arrêt sur la motivation à chercher une nouvelle place d'apprentissage ou à entreprendre une nouvelle formation (Schmid, 2010), les propos de certains interviewés mettent en évidence l'usage qu'ils font de cette période et le sens qu'ils parviennent à lui donner. Dans cette perspective, la valeur fréquemment attribuée à cette expérience est celle de l'épreuve, qui, quand elle a été surmontée, laisse place à un sentiment de soulagement et de fierté d'en être sorti gagnant. Pour exprimer le dépassement de cette épreuve, une employée de commerce diplômée dit « être devenue une battante » après avoir vécu « la pire période », l'ex-apprenti menuisier en formation d'agent d'exploitation dit être « remonté » après « [s'être] cassé la gueule, [avoir] rampé » ou une assistante dentaire diplômée (30) avoir réussi un « parcours de guerre [...] puis après [être] tranquille ».

5. Discussion

Les éléments descriptifs mis en évidence par la reconstitution des parcours ainsi que les éléments qui ressortent de l'analyse thématique des entretiens au sujet de T1½ permettent de revenir sur différents points liés à la problématique de la transition telle qu'elle apparaît dans le cas d'arrêt prématuré de formation.

Premièrement, la reconstitution des parcours met en discussion les conséquences d'un arrêt sur la suite du parcours de formation et de transition. Cette analyse descriptive permet en effet de relativiser l'impact d'un arrêt en dépassant l'interprétation univoque de celui-ci comme une rupture définitive et en soulignant sa possible interprétation comme une interruption momentanée dans le parcours de transition. Toutefois, la mise à jour du temps transition 1½ souligne la participation de l'arrêt aux phénomènes d'allongement et de complexification que connaît la transition école-travail.

Deuxièmement, il est intéressant de revenir sur ce temps de transition inédit. S'il participe à la complexification de la transition et est souvent source de souffrance pour les jeunes ayant vécu un arrêt, il peut être vu comme une épreuve d'initiation et de familiarisation au monde du travail. En effet, il apparaît ici comme un lieu de socialisation au monde du travail et au marché de l'emploi. En ce sens, c'est non seulement la période de formation mais aussi T1½ qui se présente comme une période de socialisation, et

ce à différents niveaux. La formation professionnelle duale est le lieu d'une socialisation professionnelle (transmission et intégration de savoirs, de techniques propres à une activité) (Quenson, 2001) et d'une socialisation au métier (confrontation à des normes, valeurs, règles, codes propres à un domaine d'activité) (Dubar, 1996). Elle permet aussi une socialisation au travail, c'est-à-dire une habitude à l'organisation et à la division du travail, et à la hiérarchie (Moreau, 2003). Après l'arrêt, durant la période de transition 1½, les jeunes suivis connaissent une autre forme de socialisation. En effet, l'alternance ou le cumul d'activités et d'inactivité préfigure le marché du travail dans lequel ils vont s'insérer. En ce sens, il est question d'une véritable socialisation aux logiques actuelles du marché du travail (irrégularité, flexibilité, mobilité) et aux nouvelles formes d'emploi (stages, contrats à durée déterminée, emplois peu rémunérés et en lien indirect avec la formation) (Heinz *et al.*, 1998 ; Kergoat, 2006). Le parcours 5b (voir 4.1) est en ce sens emblématique puisque nous pouvons nous demander si l'alternance de temps de transition, faits de stages et de périodes de chômage, et d'emplois de courte durée s'apparenterait non pas à un temps de transition post-arrêt mais plutôt à une forme d'insertion, précaire, dans l'emploi proche des nouvelles modalités d'insertion largement répandues, en particulier chez les jeunes (CDD, stages, alternance de CDD, de stages et de périodes de chômage) (Nicole-Drancourt, Roulleau-Berger, 2002).

Ces éléments donnent ainsi un éclairage nouveau à la représentation de l'arrêt comme un échec et par conséquent aux critères de réussite du processus de transition. En effet, dans un contexte d'allongement et de complexification de la transition tel que décrit plus haut, le critère de réussite ne peut plus être celui d'une transition linéaire école obligatoire-formation professionnelle-emploi tel qu'il a prévalu longtemps (Eckmann-Saillant, Bolzman, de Rham, 1994). Dans un contexte où les parcours de transition discontinus deviennent courants (Bergman *et al.*, 2011), la notion même d'arrêt, par son caractère trop définitif, demande à être discutée. Par ailleurs, c'est son effet paradoxal qui est mis en évidence ici, à savoir une socialisation au marché du travail et aux nouvelles formes d'emploi. À ce propos, il est intéressant de relever que le travail reste central pour ces jeunes comme vecteur d'insertion professionnelle et sociale (Lamamra, Duc, 2012) et qu'ils ont un sentiment d'insertion fort (Duc, Lamamra, sous presse), que ce soit dans leur nouvelle place d'apprentissage ou leur premier emploi. Ne seraient-ce pas aussi les indices d'un processus de transition réussi, et ce malgré un arrêt d'apprentissage ?

6. Conclusion

Couplée à une approche qualitative, la perspective longitudinale adoptée ici offre ainsi un portrait nuancé des arrêts prématurés en formation professionnelle. D'une part, elle permet de dépasser un point de vue parfois trop statique sur l'arrêt de formation qui peut mener à une interprétation univoque de l'arrêt comme une rupture et non comme une interruption de parcours (Rastoldo *et al.*, 2009 ; Schmid, 2010). D'autre part, elle met en évidence l'impact de ce phénomène sur les parcours de transition des jeunes en identifiant un troisième seuil de transition qui participe à l'allongement général du passage de l'école au monde du travail. En ce sens, l'arrêt n'est plus un phénomène en soi, mais doit être analysé comme faisant partie intégrante du processus global de transition. Enfin, la perspective longitudinale permet une réflexion globale sur les différentes formes de socialisation en œuvre durant cette période, que ce soit durant la formation professionnelle ou durant ce temps de transition conséquent.

Bibliographie

Amos J. (2007), « Transitions école-emploi : apports de la recherche TREE », in M. Behrens (dir.), *La transition de l'école à la vie active ou le constat d'une problématique majeure*, Neuchâtel, Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRD), p. 43-53.

Bardin L. (1986), *L'analyse de contenu*, Paris, Presses universitaires de France.

Behrens M. (dir.) (2007), *La transition de l'école à la vie active ou le constat d'une problématique majeure*, Neuchâtel, IRDP.

- Bergman M. M., Hupka-Brunner S., Keller A., Meyer T. et Stalder B. E. (dir.) (2011), *Youth transitions in Switzerland. Results from the TREE Panel Study*, Berne, Seismo.
- Bertschy K., Böni E. et Meyer T. (2007), *Les jeunes en transition de la formation au monde du travail. Survol de résultats de la recherche longitudinale TREE, mise à jour 2007*, Berne, TREE 2007.
- Cohen-Scali V. (2000), *Alternance et identité professionnelle*, Paris, Presses universitaires de France.
- Département fédéral de l'économie (2005), *Chômage des jeunes en Suisse. Explications et mesures prises*, Berne, OFFT/SECO.
- Doray P., Picard F., Trottier C. et Groleau A. (2009), *Les parcours éducatifs et scolaires. Quelques balises conceptuelles*, Montréal, Fondation canadienne des bourses d'étude du millénaire.
- Dubar C. (1996), *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, Armand Colin.
- Dubs R. (2006), *Rapport d'expertise sur les questions concernant la formation professionnelle en Suisse*, Bern, h.e.p.
- Duc B. et Lamamra N. (sous presse), « Young People's Occupational Integration Four Years after Dropout from Vocational Education and Training: The Issue of Transition at Stake. A Longitudinal Qualitative Perspective », in A. C. Keller, R. Samuel, M. M. Bergman et N. K., Semmer (dir.), *Psychological, Educational and Sociological Perspectives on Success and Well-Being in Career Development*, Basel, Springer.
- Duc B., Lamamra N. et Jordan M. (2011), « La plupart des jeunes encore en formation quatre ans après », *Panorama*, n°1, février, p. 17.
- Eckmann-Saillant M., Bolzman C. et de Rham G. (1994), *Jeunes sans qualification : trajectoires, situations et stratégies*, Genève, Les Editions I.E.S.
- Heinz, W. R., Kelle U., Witzel A. et Zinn J. (1998), « Vocational training and career development in Germany: Results from a longitudinal study », *International Journal of Behavioral Development*, n° 22(1), mars, p. 77-101.
- Kergoat P. (2006), « De l'indocilité au travail d'une fraction des jeunes populaires. Les apprentis et la culture ouvrière », *Sociologie du travail*, n° 48, octobre-décembre, p. 545-560.
- Lamamra N. et Duc B. (2012), « La transition école-travail comme moment de socialisation professionnelle ? Le rapport au travail des apprenti-e-s suisses ayant connu un arrêt prématuré de leur formation », *Chroniques du travail*, n° 2, décembre, p. 28-47.
- Lamamra N. et Duc B. (2013), « Entrée dans le monde du travail : une expérience de la souffrance », *Revue économique et sociale*, n° 2, juin, p. 65-80.
- Lamamra N., Jordan M. et Duc B. (2013), « The Factors Facilitating School-to-Work Transition: The Role of Social Ties. A Longitudinal Qualitative Perspective », in J. Seifried et E. Wuttke (dir.), *Transitions in Vocational Education*, Opladen, Berlin, Farmington Hills, Budrich publisher, p. 121-140.
- Lamamra N. et Masdonati J. (2009), *Arrêter une formation professionnelle : mots et maux d'apprenti-e-s*, Lausanne, Antipodes.
- Masdonati J., Lamamra N. et Jordan M. (2010), « Vocational Education and Training Attrition and the School-to-Work Transition », *Education & Training*, n° 52(5), p. 404-414.

Meyer T. et Bertschy K. (2011), « The Long and Winding Road from Education to Labour Market: The TREE Cohort Six Years After Leaving Compulsory School », in M. M. Bergman, S. Hupka-Brunner, A. Keller, T. Meyer et B. E. Stalder (dir.), *Youth transitions in Switzerland. Results from the TREE Panel Study*, Berne, Seismo, p. 92-119.

Moreau G. (2003), *Le monde apprenti*, Paris, La Dispute.

Nicole-Drancourt C. et Roulleau-Berger L. (2002), *L'insertion des jeunes en France*, Paris, PUF.

OFS (2013), « Travail-Chômage des jeunes au sens du BIT », consulté le 27 Janvier 2014 dans <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/themen/21/02/ind32.indicator.71309.3207.html>

Perret-Clermont A.-N. et Zittoun T. (2002), « Esquisse d'une psychologie de la transition », *Education permanente*, n°1, p. 12-15.

Quenson E. (2001), *L'école d'apprentissage Renault (1919-1989)*, Paris, Éditions CNRS.

Rastoldo F., Amos J. et Davaud C. (2009), *Les jeunes en formation professionnelle; Rapport III: Le devenir des jeunes abandonnant leur apprentissage*, Genève, SRED.

Rastoldo F., Evrard A. et Amos J. (2007), *Les jeunes en formation professionnelle. Rapport I : Entrée en formation professionnelle et parcours de formation des diplômés*, Genève, SRED.

Schmid E. (2010), *Kritisches Lebensereignis "Lehrvertragsauflösung" Eine Längsschnittuntersuchung zum Wiedereinstieg und zum subjektiven Wohlbefinden betroffener Jugendlicher*, Bern, h.e.p.

Schmid E. et Stalder B. E. (2007), « Lehrvertragsauflösung: Direkter Wechsel und vorläufiger Ausstieg: Ergebnisse aus dem Projekt LEVA », *Bildungsplanung und Evaluation*, Bern, Bildungsplanung und Evaluation der Erziehungsdirektion des Kantons Bern.

SEFRI (2013), *La formation professionnelle en Suisse. Faits et données*, Berne, Secrétariat fédéral à la formation, la recherche et l'innovation.

Stalder B. E. et Schmid E. (2006), « Lehrvertragsauflösungen, ihre Ursachen und Konsequenzen: Ergebnisse aus dem Projekt LEVA », *Bildungsplanung und Evaluation*, Bern, Bildungsplanung und Evaluation der Erziehungsdirektion des Kantons Bern.

L'enseignement agricole : une filière de la réussite pour les élèves en difficultés scolaires ?

Laure Minassian*

La baisse des effectifs traditionnels de la formation agricole a conduit à ouvrir cet enseignement à un nouveau public constitué d'enfants d'employés et d'ouvriers en difficultés scolaires. Aujourd'hui, les enfants d'agriculteurs composent moins de 14 % de l'effectif tandis qu'ils étaient 80 % dans les années 1970 (DGER, 2010 ; Grignon, 1975). À l'inverse, la part des enfants d'ouvriers et d'employés hors secteur agricole a augmenté, elle représente presque 45 % de l'effectif actuel (DGER, 2010) alors qu'elle n'atteignait qu'à peine 10 % dans les années 1970 (Bonniel, 1972). Ces modifications ont en partie engendré une spécialisation de certaines institutions scolaires dans l'accueil de ces nouveaux publics quand d'autres se sont centrées sur le recrutement des derniers effectifs traditionnels. Les maisons familiales rurales (MFR), écoles structurées en associations, accueillent massivement ces nouveaux élèves, alors que d'autres types d'institutions prestigieuses comme le lycée retenu dans le cadre de cette étude (dépendant des Frères de l'instruction chrétienne), réputé pour son élitisme, tend à recruter dans les familles d'agriculteurs des enfants sans difficultés majeures à l'école. Si, de façon générale, la réussite scolaire dépend pour partie de l'origine sociale des élèves comme le montre entre autres le rapport Coleman (1966), confirmé par les travaux de Forquin (1982) et plus récemment par les enquêtes de la DEPP (2012), la proposition des MFR consiste à atténuer les inégalités par un enseignement qui, basé « sur la voie de l'alternance, réconcilie le jeune avec l'école grâce à une "pédagogie de projet" » (extrait document de la fédération MFR). Cette pédagogie contribue-t-elle pour autant à une transformation d'un premier parcours difficile vers celui d'une réussite scolaire ? Si les MFR se distinguent par un discours institutionnel contre la fabrication de l'échec scolaire leur fréquentation provoque-t-elle une mutation dans le modèle de la reproduction (Bourdieu, Passeron, 1970) ? En 1975, Claude Grignon, montrait que l'enseignement agricole était stratifié et concluait que les MFR enseignaient principalement des savoirs rudimentaires « abrégés », proches « des savoirs paysans traditionnels pour le rendre accessible et pour convaincre de son utilité » et qu'à l'inverse des savoirs « généraux, dépourvus de la base locale » étaient enseignés dans les lycées. Cette structuration était interprétée par l'auteur comme « l'équivalent de la division et de la hiérarchisation sociales du travail », participant de « l'ordre des choses » (Grignon, 1971), et ainsi de la reproduction. Les principaux résultats de son travail sont-ils toujours d'actualité ?

Pour tenter de donner quelques pistes de réponses à ces questions, l'étude proposée s'appuie sur une analyse longitudinale de deux ans sur deux groupes d'élèves. L'angle d'étude est centré sur leurs productions écrites. Il s'agit plus précisément de rendre compte de l'évolution des pratiques de l'écrit de chacun des groupes au début de la formation et deux ans après. L'accent est porté sur les types d'objets valorisés par les élèves, en particulier lorsqu'ils rédigent des textes sur le thème du travail. La manière dont ils mettent en relation les objets qu'ils convoquent, la distance ou l'adhérence qu'ils expriment lorsqu'ils parlent avec ces objets, ce qu'ils mettent en avant (l'efficacité immédiate, la recherche de compréhension de processus) sont autant de manières de faire qui permettent de mettre au jour des contrastes. Ces éléments servent à construire une analyse soucieuse de tenir compte de la multiplicité des dimensions qui se combinent entre principes pédagogiques et leurs effets, bien qu'ils ne réduisent pas complètement l'un à l'autre. Reste que cette relation entre principes et effets est ici particulièrement vive parce que les MFR prétendent constituer une voie alternative par le renversement des valeurs classiques de l'école, en proposant un apprentissage à partir du concret ; tandis que l'école plus élitiste (le lycée des Frères) propose un enseignement en relation plus serrée avec les savoirs de la science agricole. Si la comparaison entre les groupes à différentes scissions du parcours de formation offre un certain point de vue descriptif, il nous faut cependant dépasser le simple constat qu'un type de pédagogie ne fait que reproduire, amplifier ou atténuer des inégalités de réussite initiales. Les principes éthiques et valeurs

* CIRCEFT, université de Paris 8, laure-minassian@hotmail.fr.

présents dans les discours que tiennent les praticiens en entretien, constituent des indices de compréhension des processus qui contribuent au renforcement d'écarts initiaux.

1. Contexte de l'étude et cadre théorique

1.1. Unification de l'école : un prétexte pour reconduire l'enseignement spécialisé ?

Les MFR sont une institution spécifique dans le paysage éducatif. Construites par des particuliers prêtres et laïcs dans les années 1930, elles répondent au départ à un besoin spécifique des familles contraintes de prolonger la scolarité de leurs enfants à la suite de la loi Jean Zay portant l'instruction obligatoire de 13 à 14 ans (1936) puis de 14 à 16 ans avec la réforme Berthoin (1959). Écoles de compromis, elles ont adopté un rythme permettant aux enfants de continuer à aider leurs parents sur l'exploitation familiale au prix de quelques semaines d'enseignement (7 semaines par an dans les années 1940) dans un lieu aménagé (une maison, un presbytère). L'unification de l'enseignement agricole (plus tardif que dans l'enseignement général) s'est achevée avec la reconnaissance de ces écoles dans le milieu des années 1980. Les MFR sont aujourd'hui habilitées à présenter leurs élèves aux diplômes nationaux, dépendent des mêmes curricula que les autres écoles d'enseignement agricole et le temps d'alternance est encadré par l'article L813-9 du code rural (il représente au maximum 50 % du face-à-face pédagogique). Toutefois, cette reconnaissance n'a pas modifié en profondeur le statut particulier que les MFR s'attribuent et que les autres institutions de formation de ce segment lui attribuent. En effet, alors que les MFR revendiquent la paternité de l'alternance, « *l'originalité de la formule* » (pour reprendre une expression typique en MFR) – l'originalité étant dans ce cas un terme valorisé –, elles sont considérées par les personnels enseignants des autres institutions concurrentes comme une « *école originale* », au sens péjoratif d'une école « *pas comme les autres* ».

Il faut noter d'ailleurs que la reconnaissance législative des MFR s'inscrit à un moment charnière dans l'histoire de l'enseignement agricole. En effet, dans le milieu des années 1980, les effectifs de cet enseignement s'effondrent (Lelorrain, 1999), en 20 ans près de la moitié des exploitations ont disparu du territoire français (référentiel professionnel CGEA, 2008), coïncidant en outre avec le second mouvement de massification scolaire impulsé par Chevènement avec l'objectif d'atteindre « *80 % d'une classe d'âge au baccalauréat d'ici à l'an 2000* » et donnant lieu à la création des baccalauréats professionnels. La conjoncture de ces deux événements a favorisé le ralliement des publics traditionnels vers les établissements prestigieux, laissant des places vacantes dans les établissements les plus populaires pour les nouveaux élèves de deux types : d'abord ceux originaires de l'agriculture, mais qui quelques années avant seraient sortis du système éducatif et sont contraints de poursuivre leur scolarité par incitation financière (les candidats à l'installation nés après 1971 bénéficient de dotations, de prêts bonifiés pour l'installation, sous couvert de l'obtention du baccalauréat, ils constituent une variante d'« *enfants de la démocratisation scolaire* », Beaud, 2002) ; ensuite des élèves qui ne sont pas d'origine agricole, en difficultés dans les *filieres générales*, et qui cherchent ou à qui est proposé une *solution de recours* que constituerait l'alternance. Autrement dit, si au départ, les MFR se sont adressées au public le plus populaire de la paysannerie, les familles qui ne pouvaient se passer de la main-d'œuvre enfantine, elles restent aujourd'hui une institution qui accueille les élèves dans les fractions les plus populaires du public qui compose l'enseignement agricole. On peut d'ailleurs se demander dans quelle mesure leur pleine intégration à l'enseignement agricole n'a pas eu vocation de créer des instituts *spécialisés*, avec l'objectif voilé que l'école « *garde en son sein ceux qu'elle exclut* » (Bourdieu, Champagne, 1992).

Pour comprendre ce que les institutions font aux individus, la seconde partie de l'enquête s'est déroulée dans un lycée prestigieux. Construit dans la deuxième partie du XVIII^e siècle sous le nom d'École secondaire d'agriculture (ESA), il a été un établissement d'élite à l'heure où l'accès au secondaire était réservé aux notables (Prost, 1986 ; Jardin, Tudesq, 1973). Accueillant les élèves à l'âge de la scolarité postobligatoire, cette école est historiquement le lieu de la transmission de la science agricole. Elle a eu pour vocation de former les futurs chefs de domaines ainsi que les cadres de la paysannerie. Moins élitiste qu'hier, elle continue toutefois à accueillir un public héritier à plusieurs niveaux : héritiers tout d'abord parce qu'il s'agit d'élèves qui adoptent une culture double, à la fois scolaire, à la fois du travail et aux modes de pensées qu'il requière de par leur socialisation familiale ; héritiers encore puisqu'ils possèdent,

au-delà de la culture de l'école et du travail, la possibilité de reprendre le capital d'exploitation de leurs parents (Minassian, 2013).

Dans les classes observées, les parcours des élèves de MFR sont non linéaires, ponctués de redoublements, d'orientations précoces (parfois dès la cinquième). Ces élèves ont pour certains d'entre eux connu des disqualifications symboliques (Millet, Thin, 2004) au collège, voire en primaire ou en maternelle. Leurs parcours sont très contrastés comparativement à celui plus ordinaire des élèves du lycée des Frères, ces derniers ayant peu redoublé, ont, dans leur grande majorité, suivi une troisième générale et obtenu le diplôme national du brevet (sauf un). Ces contrastes sont aussi corrélatifs d'une distribution sociale car si la catégorie des enfants d'employés et d'ouvriers est dominante, elle est massivement représentée en MFR et très peu présente au lycée. Il en va ainsi de deux classes plus finement observées sur deux années (de la classe de bac pro première à la classe bac pro terminale). Dans la classe de MFR, seuls trois élèves sont fils d'agriculteurs (le reste de la classe étant composée majoritairement d'enfants d'ouvriers ou d'employés non agricoles) alors qu'ils le sont tous dans celle du lycée des Frères. Les différences entre les groupes s'exercent en outre dans un rapport à l'école positif ou négatif. Les élèves qui, en difficulté, souhaitent s'extraire de l'école choisissent l'institution qui propose le plus d'alternance tandis que ceux qui hésitent davantage dans leur orientation – dont les notes auraient pu leur permettre de continuer dans l'enseignement général – choisissent l'établissement qui en propose le moins.

2.2. L'écrit : une pratique sociale

La comparaison des écrits des élèves est l'entrée retenue pour mieux comprendre des mécanismes de reproduction. Chacune des institutions étudiées forme un contexte soit propice à un apprentissage directement scolaire par un enseignement où les formes écrites sont enseignées avec une grande systématisme et de façon décontextualisée, soit propice à la valorisation de la vie quotidienne par la description de pratiques de travail empiriquement constatables comme préalable à l'entrée dans un apprentissage académique. Nous faisons l'hypothèse avec Budach et Patrick (2012), Barton et Hamilton, (2010) que les pratiques de l'écrit sont façonnées par l'environnement immédiat dans lequel elles sont inscrites ainsi que par les mouvements et trajectoires des individus. Les éléments langagiers sur lesquels reposent nos analyses de pratiques littéraires, visent à rendre compte de la manière dont les élèves mettent en relations les objets qu'ils mobilisent, des liens qu'ils construisent entre ces objets comme indices de création de sens. Néanmoins comme dans le langage oral, l'écrit ne peut être pensé comme le reflet de productions construites préalablement par le sujet et qu'il suffirait de retrouver au moyen d'une méthodologie efficace, parce qu'à rebours l'écrit travaille les manières de penser, de catégoriser le monde (Goody, Watt, 1963). C'est donc un ensemble d'indices relevés à partir des écrits qui ici interrogé au sens d'une littératie, conçue comme activité sociocognitive et socioculturelle (Street, 1993).

Travailler sur les écrits des élèves ne relève toutefois pas toujours du registre textuel, il existe un ensemble d'éléments sémiotiques tels que la mise sous forme de tableau, la liste par point, l'emploi de systèmes mathématiques, de plans, etc., qui contribuent du sens que les élèves construisent quand ils écrivent. L'écrit est donc pensé à partir d'un ensemble de modes de faire scripturaux.

3. Méthodologie

Les enquêtes de terrain ont été réalisées pendant les deux dernières années de formation conduisant au baccalauréat agricole pour chacun des groupes. Le choix d'analyser ce que font les élèves à ce niveau de diplôme tient à sa spécificité symbolique à au moins deux niveaux. Tout d'abord, il constitue un sésame depuis qu'il est devenu, dans les années 1980, une des conditions pour obtenir des aides financières pour l'installation d'une exploitation agricole. Cette incitation participe d'une démocratisation dans l'accès au niveau IV et a eu pour effet de permettre à des élèves de poursuivre leur scolarité là où ils se seraient arrêtés auparavant. Il est en outre un diplôme mis en œuvre dans une politique plus globale qui accompagne le second mouvement de massification contribuant, de façon cumulative au premier effet, à l'intégration de nouveaux élèves. Ces deux effets solidaires de la création du diplôme font de ce niveau de formation un lieu pertinent à interroger au regard de la réussite ou de l'échec des élèves et de façon plus spécifique de la reproduction des inégalités sociales et scolaires dans l'école.

Le module professionnel qui a fait l'objet d'observations plus systématiques a été choisi relativement à la position qu'il occupe dans le curriculum à deux points de vue puisque tout d'abord il est le module à l'interface entre l'école hors et dans les murs, c'est-à-dire celui qui est le plus en relation avec le stage permettant idéalement la mise en œuvre d'une pédagogie ouverte sur le monde du travail dont se réclament les MFR. Il est ensuite celui qui possède le plus fort coefficient pour l'obtention du baccalauréat requérant ainsi un fort investissement de leur part. Les élèves sont attendus à composer des dossiers thématiques sur les pratiques d'élevage. La note attribuée à ce travail se scinde en deux parties : une certificative (sous la forme d'un certificat en cours de formation), l'autre terminale lors d'un oral face à un jury d'examen. Les dossiers qui composent notre corpus sont donc, de ce point de vue, des copies d'épreuves en vue de l'obtention du diplôme. Plus de 3 000 feuilles (300 dossiers) ont fait l'objet du recueil. Les 90 dossiers analysés dans le cadre de cette contribution ont été rédigés à trois moments de la formation (alimentation des vaches laitières, la qualité du lait, les animaux de renouvellement). Ces dossiers, parce que produits à différents moments du parcours ont été choisis pour rendre compte d'évolutions longitudinales.

Dans un second temps, les pistes de lecture proposées pour comprendre les évolutions constatées concerneront davantage les MFR, puisque les littératies mises en œuvre par les élèves de cette institution interrogent davantage que celles du lycée des Frères. Il s'agira alors de comprendre en quoi les valeurs de l'institution peuvent constituer un obstacle à la construction d'écrits académiques. Plus précisément il s'agira de mettre au jour la manière dont se manifestent, dans les discours des enseignants en entretien, ces principes pédagogiques et valeurs autour de l'école ouverte sur le monde. Cinq entretiens semi-directifs longs permettent de poser quelques jalons explicatifs au sujet des productions des élèves.

4. Résultats

4.1. Pluralité des littératies scolaires

Les objets valorisés par les élèves sont-ils essentiellement empiriques ? La manière de présenter ces objets s'apparente-t-elle à une chronologie telle qu'elle se réalise dans la vie quotidienne ou les élèves en construisent-ils des catégories plus abstraites ?

Les dossiers analysés ont fait l'objet d'une étude systématique sur chacun des segments signifiants, il peut s'agir d'un groupe de mots, d'une phrase, de plusieurs phrases par exemple. La présence ou l'absence de relation entre les objets mobilisés par les élèves est une première catégorie retenue pour rendre compte de l'évolution de leurs écrits. Si dans la suite de ce texte ces types de relation feront l'objet de développements plus approfondis en focalisant l'analyse sur le registre mobilisé (registre descriptif, narratif, chronologique, affectif, scientifique, etc.), c'est d'abord la juxtaposition ou l'atomisation des objets choisis qui fait l'objet du codage. Chaque segment de signification est donc analysé au regard des segments qui le précèdent et le succèdent et avec l'ensemble du texte produit. Typiquement un texte constitué par une suite de segments posés les uns à la suite des autres est codé sous la catégorie des actes langagiers atomisés. L'extrait ci-dessous est donné à titre illustratif. Les segments signifiants sont posés successivement sans relation entre eux, ce qui d'ailleurs empêche l'élève de répondre à la consigne qui consistait à dégager des objectifs d'un éleveur :

« Les objectifs de l'éleveur.

- L'exploitant utilise et valorise au printemps ses fourrages et le pâturage.

- L'utilisation des fourrages stockés se fait par quantité et non par quantité*.

- Les concentrés interviennent en plus des fourrages pour l'équilibre azote/énergie et la production laitière »
(Sébastien).

* L'élève utilise deux fois le terme « quantité », l'un des deux termes est possiblement à remplacer par le terme « qualité ».

Un second exemple permet de caractériser ce qui est analysé en tant que texte constitué de segments mis en cohérence. Dans ce second extrait, l'élève pose un descriptif de l'exploitation et des pratiques d'élevage pour, dans un second temps, les interroger :

« Sur cette exploitation la SAU [surface agricole utile] représente 125 ha [hectares] principalement constituée d'herbe car la surface en herbe représente 60 % de la SAU et 72 % de la SFP (surface fourragère principale). Mais comparativement à cela la surface pour le pâturage est de 25 ha pour le cheptel laitier soit 24 % de la SFP. Pourquoi un tel choix ? » (Jordan).

D'un point de vue plus global, les segments signifiants des élèves, leur atomisation *versus* juxtaposition ont fait l'objet d'une quantification (cf. tableau ci-dessous). La comparaison porte sur deux séries (plus de 1 000 segments) et permet de rendre compte d'évolutions entre le début et la fin de la formation.

Tableau 1
CATÉGORISATION À PARTIE DE 1 241 SEGMENTS DE SIGNIFICATION

Institutions	MFR			Lycée		
	Segments de signification atomisés	Segments de signification juxtaposés	Total	Segments de signification atomisés	Segments de signification juxtaposés	Total
Dossier en début de formation	290	135	425	199	138	337
Dossier en fin de formation	217	47	264	83	132	215

Le tableau révèle des traits communs et des différences entre les groupes. Tout d'abord, on observe que dans la durée, les élèves tendent à réduire quantitativement leurs écrits et ce, quel que soit le groupe observé. Quantitativement encore, les élèves de MFR composent des dossiers plus longs que leurs homologues du lycée au début comme à la fin de la formation. En revanche, qualitativement des différences fortes apparaissent. Alors qu'au début de la formation les élèves de MFR produisaient autant de segments juxtaposés que les élèves du lycée, la production de juxtapositions baisse significativement entre le premier et le dernier dossier composé pour les élèves de MFR. À l'inverse le nombre de segments juxtaposés augmente de façon très sensible pour les élèves du lycée. La comparaison entre les segments atomisés et les segments mis en cohérence font apparaître des variations inversement proportionnelles entre les groupes. En effet, les éléments langagiers épars, sans mise en lien, baissent approximativement de 60 % pour les élèves du lycée, alors que pour les élèves de MFR ce sont les éléments mis en relation qui connaissent une chute très forte, d'un peu plus de 65 %.

Ces éléments, comparés entre début et fin de formation, interrogent les parcours mêmes des élèves et leurs orientations. Car bien qu'en MFR la trajectoire scolaire des élèves soit balisée par un ensemble de difficultés, les performances des deux groupes ne sont pas si éloignées au début de la formation. Cependant, les écarts deviennent très importants au fur et à mesure des deux années. Les différences qualitatives apparaissent en de nombreux endroits, et alors qu'au début de la formation les élèves de MFR tentent de mettre en avant les intérêts et les limites d'une pratique d'élevage par exemple, c'est-à-dire d'en construire des indices de sens, ils rabattent à mi-parcours de la formation leurs écrits sur la narration d'objets observables, rédigent des descriptifs que pourrait faire un visiteur quelconque sur une exploitation. Ces effets sont encore plus manifestes dans la mesure où en fin de formation les élèves ne rédigent plus que des réponses les plus brèves possibles aux questions d'exercices ou de cours. Le cas du dossier à mi-parcours est charnière de ces deux postures. Pour décrire des pratiques d'éleveurs relatives aux cycles de reproduction des animaux, les élèves de MFR écrivent ce qu'ils voient empiriquement, parfois rapportent les propos du maître de stage. Nous en donnons ci-après quelques extraits.

« Tout* les soirs l'agriculteurs vient voir ses vaches (vers 22h) pour repérer les vaches en chaleur. Si une vache n'est pas en chaleur au bout de 50 jours, elle est contrôlée par l'inséminateur et le vétérinaire » (Ewen).

« Repérage des chaleurs : ils sont tous repérés grâce à la vue, et si les vaches sont en chaleur, on regarde sur le bulletin du contrôleur laitier si elles sont bonnes à inséminer » (Julien).

« L'éleveur à sa maison à côté, se qui permet de surveiller aisément, les mises bas » (Jérémy).

« Les vêlages ont le plus souvent lieu au pré, avec une observation régulière. Les vêlages se font sans aide, lorsque tout se présente bien. L'éleveur préfère laisser faire la nature » (Jérôme).

« La surveillance des chaleurs est également réalisée le matin, le midi et le soir, en restant avec les animaux environ 15 minutes » (Valentin).

* Nous reproduisons les textes des élèves fautes syntaxiques comprises.

À l'inverse, les élèves du lycée s'appuient sur des processus, des savoirs pour expliciter des pratiques d'élevage liées à ces cycles. Les formes de mise en relation témoignent de manières de penser qui se développent dans une direction presque opposée à celle des élèves de MFR. Les élèves du lycée soulignent des contrastes entre des éléments constatés et en construisent une problématique, cette tendance est beaucoup moins fréquente pour les élèves de MFR (excepté pour deux d'entre eux) :

« Tout* d'abord l'intervalle vêlage 1ère IA (première insémination artificielle) paraît réparti à près de 50 % sur les données supérieur à 90 jours (après le vêlage) on pourrait se poser la question y a-t-il un problème de mise à la reproduction (mauvaise détection de chaleurs, déficit énergétique ou problème sanitaire). En fin de compte le pourquoi du comment reste facile à expliquer l'éleveur veut mettre ses animaux à la reproduction lorsqu'ils se sont « refaîtes » pour avoir plus de chance de réussite.

L'explication donner au-dessus se confirme car le taux de réussite en 1ère en IA ma paraît très convenable car on a plus de 56 % et plus de 25 % en 2ème IA donc une bonne fertilité du troupeau laitier » (Jordan).

* Nous reproduisons les textes des élèves fautes syntaxiques comprises.

Le texte reproduit ci-dessus, au-delà des maladresses de l'élève, atteste d'un pluri-référencement prenant sa source dans des indicateurs choisis par l'élève (le nombre d'IA et la période à laquelle elles sont pratiquées), de pourcentages pour rendre compte d'une cohérence entre des éléments non habituels (de la mise en évidence d'un écart), de propos rapportés du maître de stage (« En fin de compte le pourquoi du comment reste facile à expliquer l'éleveur veut mettre ses animaux à la reproduction lorsqu'ils se sont "refaîtes" pour avoir plus de chance de réussite »). En outre, l'élève traite les objets techniques sur un registre scolaire scientifique. Il met en circulation un ensemble de pratiques au regard de leur opérationnalité (le meilleur rendement possible que permettent ces pratiques) dans un schéma énonciatif propre à celui de la science appliquée : décrire des constats, formuler des hypothèses (mauvaise détection de chaleurs, déficit énergétique ou problème sanitaire), mettre à l'épreuve ses hypothèses, même si ces dernières ne sont pas toutes traitées.

Dans l'exemple qui suit, la mise en avant des savoirs de la science appliquée scolaire devient l'articulation par laquelle l'élève répond à la problématique qu'elle pose :

« Le* pourcentage d'infertilité a augmenté de 10 % en 2008-2009, du à une chute de 32 % des vaches fécondes en 1ère IA. L'intervalle vêlage-vêlage a augmenté de 11 jours en 2008-2009. L'année 2008-2009 est plutôt négative, au niveau des résultats ceux-ci s'explique par les problèmes sanitaires rencontrés sur l'exploitation [...]. Pour la réforme, il y a eu une augmentation de 9 % du taux de réforme en 2008 du à des problèmes sanitaires (FCO et paratuberculose) qui ont touchés le troupeau laitier » (Amélie).

* Nous reproduisons les textes des élèves fautes syntaxiques comprises.

Bien que le questionnement de l'élève n'apparaisse pas de façon aussi explicite que dans la production précédente, elle tente de poser des raisons qui expliquent les écarts qu'elle constate entre deux années. Cette centration sur les savoirs de la science appliquée scolaire est investie encore par cet autre élève :

« *La* part la plus importante des réformes est l'infertilité. Cela peut se comprendre à un niveau d'étable de 9 500kg de lait**. De plus, les boiteries ont une part importante dans le taux de réforme car il y a une présence de dermatite sur l'exploitation* » (Arnaud).

* Nous reproduisons les textes des élèves fautes syntaxiques comprises.

** « 9 500 kg de lait/vache/an » signifie que le niveau de production est élevé et ce niveau a des conséquences sur le métabolisme animal.

La mise en correspondance entre savoirs scientifiques (sanitaires : dermatite, FCO, paratuberculose, poids de l'animal comme cause d'infertilité), techniques et pratiques compose les raisonnements les plus fréquents au lycée. La pluralité des éléments pris en compte : statistiques, propos rapportés, inférences, hypothèses, savoirs mobilisés, mais aussi l'intégration de schémas et graphiques construits par les élèves tend à dessiner des écrits scientifiques scolaires, dans une polyphonie, participant d'une posture d'élève, parfois proche d'un responsable d'exploitation. Participe encore de cette analyse, la hiérarchisation des énoncés des élèves construits sur la description, permettant de mettre en œuvre un questionnement, de poser des hypothèses et de les tester avec des savoirs techniques ou scientifiques étayés par des éléments objectifs (statistiques, graphiques, etc.).

Ces quelques éléments de l'analyse questionnent la pertinence de la « *pédagogie de la réussite* » prônée en MFR, puisque les apprentissages tels qu'ils s'actualisent dans les écrits des élèves se différencient au fur et à mesure de la formation. À mi-parcours, les registres mobilisés sont narratif et chronologique pour les élèves de MFR, scientifique pour les élèves du lycée. Pourquoi les écarts se creusent-ils de façon sensible alors qu'au départ il semble n'y avoir qu'une différence de degré ? S'il existe de multiples causes expliquant potentiellement ces différences, y jouent, nous semble-t-il, des idéologies vives qui circulent dans les principes pédagogiques de l'institution dont rendent compte les entretiens passés aux enseignants de MFR. Les contenus de ces discours vont faire l'objet des lignes suivantes.

4.1. Partir des besoins des élèves : une pédagogie alternative ou un prêt-à-penser ?

Les principes pédagogiques constituent-ils un des éléments qui participent des écarts constatés ? Rappelons qu'historiquement les MFR ont été un compromis entre l'instruction obligatoire et le besoin de main-d'œuvre, qu'elles ont évolué en développant des discours et des valeurs centrés sur les besoins des élèves présentés en opposition potentielle à ceux de l'école. Proche d'un anti-intellectualisme, c'est moins la diffusion des savoirs scolaires que de partir de ce qui fait sens aux élèves, de ce qu'ils rencontrent dans leurs expériences qui permettraient des acquisitions plurielles. Cette inversion des valeurs a d'ailleurs été nourrie par des conceptions de l'éducation nouvelle, Henri Wallon ayant participé de la refondation des MFR. De ce point de vue, l'alternance en MFR n'est pas un simple aller-retour entre l'école et l'entreprise, mais est conçue comme favorisant une entrée dans la théorie des questions. La reprise de ce qui étonne les élèves dans l'activité de travail, la mise en relation de leurs questionnements avec d'autres questions plus globales permettraient de tendre vers un processus d'acquisition scolaire, voire induiraient des rapports aux savoirs revisités par les élèves. Identifier des besoins, prendre en considération les intérêts d'autrui, sont des éléments qui s'inscrivent dans un idéal qui consiste à se donner d'autres mondes possibles. Cet idéal est porté par les enseignants comme en témoignent les modes de réappropriation dans leurs discours. Des entretiens longs (parfois de deux heures), auprès de cinq enseignants différents mettent au jour un fonctionnement pédagogique qui repose sur la conviction que l'alternance peut tout. Nous en donnons ici quelques extraits à titre illustratif.

Michel : « *C'est-à-dire qu'ici on partage un peu la même conviction/et le principe/on observe un sujet ou un thème/concernant la conduite d'une production animale ou végétale/à partir d'un questionnaire élaboré à partir du questionnement des élèves avant le stage/qu'ils testent en stage/et en revenant à l'établissement on fait une mise en commun plus ou moins détaillée de ce qui a été observé* » (enseignant MFR depuis plus de 5 ans).

Murielle : « *Moi j'ai découvert l'alternance à l'ENSA d'Angers/hein/on était deux mois en cours/deux mois en stage/et vraiment je m'suis dit/c'est génial quoi/l'expérience sur les lieux de stage est irremplaçable et euh/ je m'suis dit/moi j'ai envie de former des/de travailler avec l'alternance ou l'apprentissage/à l'époque je ne savais pas trop/mais je trouvais que le système maison familiale était adapté pour euh/pour motiver les jeunes/pour trouver un emploi par la suite plus facilement* » (enseignante MFR depuis plus de 20 ans).

Jean : « *[...] des notions liées à des événements historiques que l'on pourrait avoir un moment donné/par exemple de se dire au moment de l'alternance/ben de dire aux jeunes de rencontrer des anciens combattants/des gens qui ont vécu la guerre d'Algérie/enfin je n'en sais rien moi/ mais de se dire "tiens pourquoi ne pas/à partir du milieu professionnel/ne pas aborder/des questions/des notions qui sont liées à des matières générales"* » (enseignant MFR depuis plus de 20 ans).

Daniel : « *[...] c'est un petit peu ce qui m'a motivé pour m'intéresser à ce système de formation par alternance/d'avoir compris que dans une formation technique professionnelle/il y avait absolument la nécessité de se référer à/à euh/au milieu professionnel par des stages et par une insertion dans ce milieu euh par une insertion euh/une forte insertion/hein/donc c'est ce qui m'a amené à/à ce choix un petit peu de l'enseignement/dans ce euh/dans ce type de formation/et donc/là/j'ai découvert dans les maisons familiales et instituts des gens qui avaient aussi ces convictions* » (enseignant MFR depuis plus de 35 ans)

Ces quelques extraits d'entretiens montrent que les personnels enseignants investissent dans leurs discours un idéal de l'alternance et de ce que représente à cet égard l'institution MFR. Tout se passe comme si les convictions liées à l'alternance, les valeurs de partage et de solidarité présentes dans les discours des enseignants semblent contribuer d'une idéologie en tant que « *le propre de l'idéologie est d'imposer des évidences comme évidences. Le sujet fait corps avec les idées qui lui ont été "inconsciemment" transmises* » (Bourdieu, Passeron, 1964). Dans cette perspective, la pédagogie des MFR serait hypothétiquement une mystification faisant obstacle à la reprise des principes pédagogiques à l'aune des effets de l'action pédagogique. D'ailleurs, lors de la passation des entretiens, à la question « *en quoi l'alternance peut constituer un obstacle* », un enseignant répondra ne s'être « *jamaï posé la question* », trois désigneront le maître de stage comme ne jouant « *pas le jeu* » et un autre utilisera la parabole de la germination pour expliquer en quoi les graines (c'est-à-dire les savoirs) aujourd'hui semées croîtront plus tard, « *parfois bien après la formation* ». Jamais l'alternance et l'idéal qui l'accompagne ne seront remis en cause. Cette « *mystagogie* » (Lahire, 2000) où on ne sait quand les élèves recueillent les fruits de cette expérience à la fois scolaire et du travail, participe, sous couvert d'aider les élèves, de la reproduction et empêche de penser ce que les élèves font réellement avec l'écrit et en quoi les pratiques pédagogiques y contribuent.

5. Conclusion, « une pédagogie de projet » : alternative à l'échec scolaire ?

Ici comme ailleurs, l'école serait une instance de reproduction d'une culture dominante en distribuant les élèves dans des établissements plus ou moins valorisés. Ceux issus des classes dominantes, formés dans l'ancienne école élitiste, seraient favorisés par la transmission d'une culture scolaire au profit de la conservation du patrimoine familial, voire de son amélioration alors que le public plus populaire, moins agricole, parfois urbain, le plus souvent profane serait relégué dans un établissement où la culture du travail au sens de faire est première. Dans cette perspective, l'enseignement agricole est une illustration du modèle théorique de Bourdieu et Passeron (1964, 1970).

Il faudrait bien sûr reconduire cette étude à plus grande échelle pour confirmer, infirmer ou nuancer le propos, les groupes étant ici très contrastés. Reste que comparer des littératies dans une perspective longitudinale permet de questionner les prétentions d'une certaine pédagogie de l'alternance. Alors même que les MFR sont décrites dans la littérature de l'institution comme des écoles progressistes favorisant la « *réconciliation entre le jeune et l'école* » (document MFR), celle-ci ne semble pas se réaliser dans les apprentissages des élèves tels qu'ils se manifestent dans leurs productions écrites. En effet, au fur et à mesure de la formation, les élèves de MFR s'éloignent des mises en relation académiques pour produire un ensemble de descriptions empiriques et chronologiques. À l'inverse, les élèves du lycée, confrontés à un environnement plus académique, produisent des écrits de plus en plus complexes et pluri-référencés.

Un des résultats de l'enquête est donc que les différents types d'institutions tolèrent différents usages de l'écrit et différentes littératies.

Mais cette pluralité de littératies scolaires pose la question des arrangements évaluatifs (Merle, 2012). Car malgré que le diplôme soit commun ainsi que les critères d'évaluation, la notation donne lieu à un CCF (certificat en cours de formation) c'est-à-dire une note que l'enseignant de référence attribue seul. Dans cette perspective, les critères d'évaluation peuvent largement faire l'objet de réinterprétations, de *compromis* et de transformations plus ou moins conscients (Bonniol, Vial, 1997). Puisque chaque évaluateur corrige dans le sein de son institution par rapport à des contraintes interpersonnelles et/ou institutionnelles il pourrait être énoncé de façon un peu radicale que cette organisation du diplôme contredit l'idée même d'un diplôme national. En outre, le processus d'interprétation et de prise de décision en cours de correction des productions des élèves, parce qu'il se situe à l'interne des institutions, ne permet pas davantage de remettre en cause des principes qui guident l'action pédagogique. Ainsi, les principes pédagogiques des MFR qui s'actualisent sous la forme d'une conviction, perdurent et participent potentiellement et parmi d'autres causes, de la conservation des inégalités de départ, voire de leur accroissement.

Bibliographie

Barton D., Hamilton M. (2010), « La littératie : une pratique sociale », *Langage et société*, 133, p. 45-62.

Bonniol J. (1972), *La réussite scolaire dans le cadre d'une institution privée de formation : le cas de l'UNMFREO*, Caluire, Economie et Humanisme.

Bonniol J.-J., Vial M. (1997), *Les modèles de l'évaluation (textes fondateurs et commentaires)*, Paris, Bruxelles, De Boeck.

Bourdieu P., Champagne P. (1992), « Les exclus de l'intérieur », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 91-92, mars, p. 71-75.

Bourdieu P., Passeron J-C. (1964), *Les héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, Éditions de Minuit.

Bourdieu P., Passeron J-C. (1970), *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Éditions de Minuit.

Beaud S. (2002), *80 % au bac...et après ?*, Paris, La Découverte.

Budach G., Patrick D. (2012), « "Chaque objet raconte une histoire" Les pratiques de littératie chez des Inuits en milieu urbain », *Recherches en didactique des langues et des cultures-Les Cahiers de l'Acedle*, volume 9, numéro 2.

Coleman J. S., Campbell E. Q., Hobson C. J., Mcpartland J., Mood A. M., Weinfield F. D., York R. L. (1966), *Equality of Educational Opportunity*. Washington, DC, US Office of Education.

DGER (2010), *Études statistiques*, <http://www.chlorofil.fr/systeme-educatif-agricole/insertion-scolaire-sociale-et-professionnelle/etudes-articles-et-statistiques/insertion-scolaire-et-professionnelle-des-diplomes.html#c7960>.

DEPP (2012), « Conditions de scolarisation et facteurs de réussite scolaire », *Éducation et formations*, 82, décembre.

Forquin J-C. (1982), « La sociologie des inégalités d'éducation : principales orientations, principaux résultats depuis 1965 », *Revue française de pédagogie*, 48, p. 90-100.

- Goody J., Watt I. P. (1963), « The consequences of literacy, Comparative Studies », *History and Society*, p. 304-345.
- Grignon C. (1971), *L'ordre des choses, les fonctions sociales de l'enseignement technique*, Paris, Minuit, coll. « Le sens commun ».
- Grignon C. (1975), « L'enseignement agricole et la domination symbolique de la paysannerie », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 1, n°1, janvier, p. 75-97.
- Jardin A., Tudesq A.-J. (1973), *La France des notables*, Paris, Éditions du Seuil.
- Lahire B. (2000), Savoirs et techniques intellectuelles à l'école primaire, in A. Van Zanten (dir), *L'école. L'état des savoirs*, Paris, La Découverte, p. 170-178.
- Lelorrain A.-M. (1999), « L'enseignement postsecondaire agricole », in T. Charmasson, M. Duvigneau, A.-M. Lelorrain, H. Le Naou (eds), *L'enseignement agricole : 150 ans d'histoire, évolution historique et atlas contemporain*, Dijon, Educagri éditions.
- Merle P. (2012), *La ségrégation scolaire*, Paris, La Découverte.
- Millet M., Thin D. (2004), « La déscolarisation comme parcours de disqualification symbolique », in D. Glasman, F. Œuvrard (dir.), *La déscolarisation*, Paris, La Dispute.
- Minassian L. (2013), *Des formes scolaires différenciées : unification du système éducatif ou réseaux de scolarisation ? L'exemple de l'enseignement professionnel agricole*, thèse, Paris VIII (sous la direction d'E. Bautier).
- Prost A. (1986), *L'enseignement s'est-il démocratisé ?*, Paris, Presses universitaires de France.
- Street B. (1993), *Cross-cultural Approaches to Literacy*, Cambridge, Cambridge University Press.

L'apprentissage comme voie de réussite à coup sûr : une mise en question à partir de données d'insertion longitudinales

Valérie Ilardi, Emmanuel Sulzer**

1. Introduction

Depuis ces deux dernières décennies, la France comme de nombreux pays, a mis en place des politiques publiques visant à favoriser le développement des formations en alternance en général, et en particulier l'apprentissage. De fait, nous assistons à une hausse progressive du nombre d'entrées en contrat d'apprentissage à tous les niveaux de formation. La France possède un taux de chômage relativement important atteignant 18 %¹ en 2012 (Dares, 2013), les jeunes peu ou pas diplômés étant les premiers touchés. Le développement de l'alternance émane ainsi d'une volonté explicite d'améliorer l'insertion des jeunes sur le marché du travail, ces dispositifs permettant ainsi à ces jeunes d'accéder à une formation et à une première expérience professionnelle. Le projet de loi de finances rectificative (PLFR) de 2013 réaffirme l'objectif du gouvernement d'atteindre 500 000 apprentis en 2017².

L'apprentissage constitue un « sas » entre la formation initiale et l'entrée dans la vie active permettant ainsi de faciliter la transition de l'école à l'emploi, les apprentis étant généralement considérés à être plus « employables » que les jeunes sortis de la filière scolaire car ils quittent le système éducatif dotés d'une certaine expérience professionnelle. Les enquêtes Génération du Céreq témoignent de l'ampleur de ce dispositif puisque selon les générations entre 16 % et 20 % des jeunes sortants de formation initiale ont réalisé leur dernière année de formation en apprentissage. Même si l'apprentissage se développe fortement depuis quelques années dans l'enseignement supérieur (Arrighi et Brochier, 2005), il reste cependant très concentré dans les formations de niveaux IV et V, où le taux de chômage des jeunes demeure relativement important. Les débats autour de la formation professionnelle et de la professionnalisation du système éducatif posent la question de l'efficacité de l'apprentissage en termes d'insertion professionnelle, bien que cette efficacité soit souvent conçue comme allant de soi. L'analyse de l'effet de l'apprentissage sur les parcours professionnels des jeunes a déjà fait l'objet de nombreux travaux depuis fort longtemps. Les travaux français centrés sur l'apprentissage montrent que ce dispositif améliore l'accès à l'emploi pour les jeunes sortants de niveau inférieur ou égal au baccalauréat mais ne sont pas pour autant mieux rémunérés (Sollogoub et Ulrich, 1999 ; Simonnet et Ulrich, 2000 ; Abriac, Rathelot et Sanchez, 2009).

Cette étude a pour objectif de prolonger ces réflexions sur l'effet de l'apprentissage sur l'accès à l'emploi des jeunes en début de vie active. Les divers travaux menés sur ce champ s'inscrivent principalement dans une logique de court terme, il nous semble donc intéressant d'utiliser une approche longitudinale pour analyser l'impact de l'apprentissage sur le moyen terme. Pour cela, nous mobiliserons l'enquête Génération 2004 qui retrace les sept premières années de vie active des jeunes sortis du système éducatif en 2004. L'objet de cette étude est de mesurer l'effet de l'apprentissage sur l'insertion professionnelle des jeunes, toutes choses égales par ailleurs, en menant une analyse comparative de l'insertion professionnelle des apprentis et des non-apprentis issus de l'enseignement secondaire. La section 2 détaille les caractéristiques individuelles des jeunes et leurs conditions d'entrée dans la vie active selon leur filière de formation. Les résultats de nos estimations pour mesurer l'effet de l'apprentissage seront présentés dans la section 3.

* Céreq, ilardi@cereq.fr, sulzer@cereq.fr.

¹ Jeunes âgés de 15 à 29 ans sur le marché du travail en 2012.

² Les gouvernements antérieurs affichaient également des objectifs ambitieux (Plan de cohésion sociale en 2005 : 500 000 apprentis en 2009, gouvernement Fillon : 600 000 apprentis en 2015).

2. Les caractéristiques individuelles des jeunes apprentis et leur insertion sur le marché du travail

2.1. Une approche longitudinale à partir de l'enquête Génération 2004

Pour étudier l'efficacité de l'apprentissage sur l'insertion professionnelle des jeunes, nous utilisons l'interrogation de 2011 (troisième interrogation) de l'enquête Génération 2004. Au fil des années 1990, le Céreq a mis en place un dispositif d'enquête original qui permet d'étudier l'accès à l'emploi des jeunes à l'issue de leur formation initiale. Tous les trois ans, une nouvelle enquête est réalisée auprès des jeunes qui ont en commun d'être sortis du système éducatif la même année quel que soit le niveau de formation atteint, d'où la notion de « Génération ». L'enquête Génération 2004 en 2011 a permis de réinterroger un échantillon d'individus parmi ceux qui, sortis du système de formation initiale en 2004 avaient été interrogés une première fois en 2007, une deuxième fois en 2009 et une dernière fois en 2011. Cette enquête retrace les trajectoires d'insertion d'un peu plus de 12 000 jeunes sortis du système éducatif en 2004 au cours de leurs sept premières années de vie active, tous niveaux de formation confondus.

Ce dispositif d'enquêtes présente un réel avantage car il permet de suivre une cohorte de primo-sortants du système éducatif au cours de leurs sept premières années sur le marché du travail. Cette enquête permet d'utiliser une approche longitudinale pour appréhender les effets potentiels de l'apprentissage sur l'accès à l'emploi des jeunes aussi bien à court terme qu'à moyen terme. En effet, la plupart des nombreux travaux réalisés sur l'apprentissage en mobilisant les enquêtes Génération s'attachent à analyser les effets de l'apprentissage sur l'insertion professionnelle des jeunes au cours de leurs trois premières années de vie active³.

Dans un contexte où le taux de chômage touche majoritairement les moins diplômés, ces jeunes étant moins favorisés en termes d'insertion, nous limiterons le champ de cette analyse aux jeunes sortis de l'enseignement secondaire en 2004 ; l'efficacité de l'apprentissage sera donc évaluée dans les formations de l'enseignement secondaire où coexistent de façon significative apprentissage et enseignement professionnel scolaire.

Le champ de cette étude est l'ensemble des jeunes sortants du système scolaire à un niveau inférieur ou égal au baccalauréat. Ils ont donc préparé un diplôme professionnel (CAP, BEP ou baccalauréat professionnel) et ne poursuivent pas leurs études dans l'enseignement supérieur. Ce choix se justifie par deux types de considérations : d'une part, la voie de l'apprentissage présente des fonctionnements spécifiques selon que l'on se situe dans l'enseignement secondaire ou dans l'enseignement supérieur, comme le montrait Moreau (2008), et ne concernent pas les mêmes secteurs selon Arrighi et Brochier (2005) qui notaient que « *en termes de métiers, le baccalauréat dessine une frontière au sein de l'apprentissage* » ; d'autre part, nous cherchons à nous centrer sur le rôle joué par l'apprentissage lors de la primo-insertion à l'issue de la formation initiale, ce qui incite à écarter les diplômés visant la poursuite d'études (baccalauréat technologique) ou dédié à la formation continue (brevet professionnel).

2.2. Le profil des bénéficiaires

Plus de la moitié des jeunes sortis du système éducatif en 2003-2004 sont issus de l'enseignement secondaire, et c'est principalement à ce niveau de formation que les apprentis sont les plus nombreux même si l'apprentissage se développe également depuis quelques années dans l'enseignement supérieur. Cependant, avant d'essayer de mesurer l'effet du passage par l'apprentissage sur les trajectoires professionnelles des jeunes en début de vie active, il est utile de s'intéresser aux caractéristiques individuelles des apprentis et des non-apprentis car nous savons en effet que l'apprentissage est sélectif et qu'il n'est pas neutre du point de vue de certaines caractéristiques individuelles (Moreau, 2008 ; Arrighi et Gasquet, 2010).

³ Les enquêtes Génération 1998 (interrogations 2001, 2003, 2005) et Génération 2004 (interrogations 2007, 2009, 2011) sont les seules enquêtes permettant de retracer les parcours professionnels des jeunes au cours des sept premières années de vie active.

Les apprentis préparent majoritairement un CAP ou un BEP. Les apprentis de niveau CAP-BEP représentent plus des trois quarts des apprentis sortis de l'enseignement secondaire. Les hommes sont plus nombreux à bénéficier d'un contrat d'apprentissage, les femmes préparant un diplôme de l'enseignement professionnel secondaire ne représentent que 25 % des apprentis. L'apprentissage étant à forte dominance masculine, cela s'explique par le fait que les apprentis se concentrent massivement dans les spécialités industrielles telles que les spécialités de production et de transformation, et celles liées au bâtiment. Les spécialités tertiaires quant à elles, représentent seulement un quart des effectifs en apprentissage même si l'apprentissage se développe de plus en plus dans les métiers de services aux personnes et dans les spécialités des échanges et de la gestion.

Afin de mener une analyse comparative des bénéficiaires d'un contrat d'apprentissage et des non-bénéficiaires, nous nous concentrons exclusivement sur les formations de l'enseignement professionnel de niveaux V et IV dans les spécialités où les formations peuvent être réalisées aussi bien en voie scolaire qu'en apprentissage.

Les jeunes qui entrent avec une ou plusieurs années de retard en classe de sixième (redoublement(s) en primaire) sont légèrement plus nombreux à suivre leur formation en apprentissage. Par ailleurs, il semblerait que les jeunes apprentis aient des origines sociales plus avantageuses que leurs homologues de la voie scolaire. En effet, les apprentis ont plus souvent leurs pères en emploi à la fin de leurs études et sont moins nombreux à résider en zone urbaine sensible. De plus, les jeunes dont l'un des deux parents est né à l'étranger sont moins nombreux à réaliser leur formation par apprentissage (tableau 1).

Le taux de sortie sans diplôme au niveau CAP-BEP est d'environ 46 % alors que le taux de sortie sans diplôme pour les bacheliers professionnels est de 36 %. Cet écart de 10 points peut s'expliquer par le fait que les jeunes en première année de CAP-BEP abandonnent plus souvent leurs études que les jeunes en première année de baccalauréat professionnel. En effet, 17 % des jeunes préparant un CAP ou un BEP arrêtent leurs études en première année alors qu'ils représentent 13 % au niveau du baccalauréat professionnel. Il est important également de souligner que ces jeunes quittant leur cursus en première année de CAP ou BEP sortent du système éducatif sans diplôme alors que les jeunes qui abandonnent leurs études en première année de baccalauréat professionnel ont été préalablement diplômés d'un BEP⁴ pour 85 % d'entre eux. Par ailleurs, les taux de réussite en dernière année de CAP-BEP sont légèrement supérieurs pour les apprentis comparés à ceux des jeunes sous statut scolaire, il semblerait donc que l'apprentissage ait un effet positif sur la réussite scolaire au niveau V (Alet et Bonnal, 2013), tandis que les taux de réussite en CFA et en lycée professionnel sont assez similaires pour le baccalauréat professionnel.

⁴ Il est important de se rappeler que le baccalauréat professionnel en 2004 se réalise en deux ans après avoir obtenu un CAP ou un BEP, ce qui n'est plus le cas à partir de 2009 avec la création du baccalauréat professionnel en trois ans à l'issue d'une troisième.

Tableau 1
LES CARACTÉRISTIQUES DES JEUNES EN CONTRAT D'APPRENTISSAGE

Caractéristiques individuelles	Jeunes ayant réalisé leur dernière année de formation initiale en...		Ensemble (%)
	Apprentissage (%)	voie scolaire (%)	
Femme	25	38	34
Homme	75	62	66
Caractéristiques scolaires			
CAP-BEP	80	65	70
Baccalauréat professionnel	20	35	30
Redoublement(s) en primaire	33	31	32
<i>Spécialité de formation</i>			
Agriculture	8	7	7
Spécialités des transformations	19	6	10
Génie civil-Bâtiment	21	9	13
Spécialités des échanges et de la gestion	16	26	23
Service aux personnes	11	23	19
Mécanique, électricité, électronique	25	29	28
Caractéristiques familiales et résidentielles			
<i>CSP du père</i>			
Ouvrier/employé	61	63	63
Profession intermédiaire/cadre	15	16	16
Artisan/agriculteur	13	12	12
Père absent ou pas d'information	11	9	9
<i>Situation professionnelle du père à la fin des études</i>			
En emploi	83	80	82
Au chômage	2	4	3
Inactif	7	9	8
Père absent ou pas d'information	8	7	7
<i>Lieu de naissance des parents</i>			
Au moins un des deux parents est né à l'étranger	16	27	23
Les deux parents sont nés en France	84	73	77
<i>Lieu de résidence à la fin des études</i>			
Réside en ZUS	28	33	32
Ne réside pas en ZUS	72	67	68

Source : enquête Génération 2004, interrogation 2011

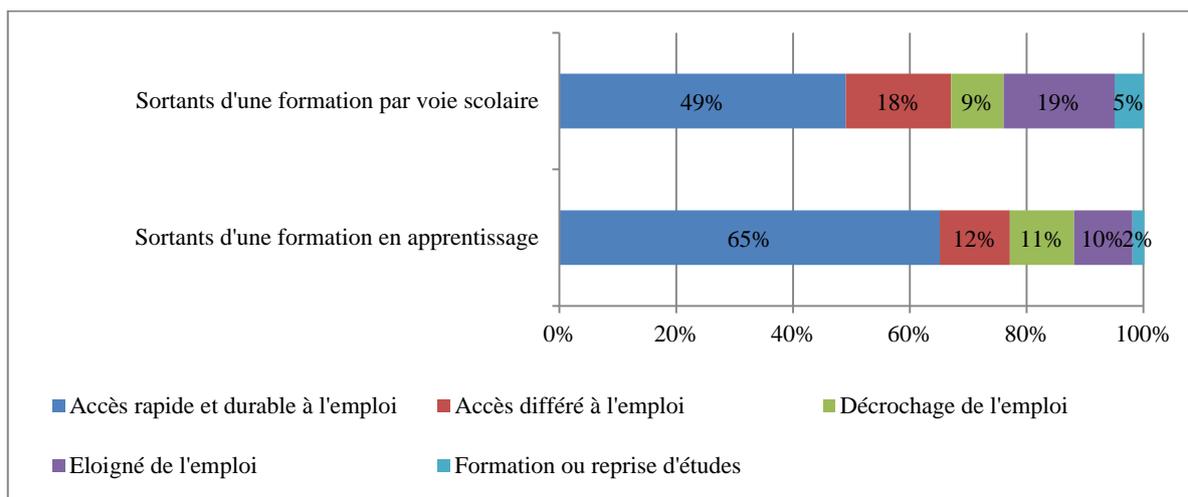
Champ : sortants de l'enseignement secondaire professionnel où coexistent apprentissage et enseignement scolaire (pourcentages pondérés).

2.3. L'entrée sur le marché du travail des jeunes apprentis

Trois ans après leur sortie du système éducatif, le taux de chômage des jeunes sortants de l'enseignement secondaire est de 21 %. L'apprentissage permet ainsi aux jeunes de bénéficier de meilleures conditions d'entrée sur le marché du travail : en effet, le taux de chômage des anciens apprentis est de 15 % en 2007 contre 23 % pour les jeunes issus de la filière scolaire. Les deux tiers des jeunes ayant réalisé leur formation en apprentissage ont accédé rapidement et durablement à l'emploi alors que seulement un ancien lycéen sur deux s'inscrit dans cette trajectoire. Ces derniers ont plus souvent un accès différé à l'emploi après une période de chômage ou d'inactivité (y compris formation ou reprise d'études), ils sont également deux fois plus nombreux à être dans une trajectoire d'éloignement de l'emploi marquée par un chômage persistant ou récurrent ou une inactivité durable (graphique 1). Dès l'entrée sur le marché du travail, l'effet du diplôme se fait également sentir sur les trajectoires professionnelles, les jeunes diplômés ont en effet de meilleures conditions d'insertion que les jeunes n'ayant pas obtenu leur diplôme, le fait d'obtenir le diplôme domine ainsi l'effet de l'apprentissage puisque les jeunes scolaires diplômés d'un CAP ou d'un BEP ont à la fois des taux de chômage plus faibles en 2007, 2009, 2011, et sont plus souvent en emploi à durée indéterminée (EDI) que les anciens apprentis ayant échoué leur diplôme (tableau 2).

Graphique 1

TRAJECTOIRES DES JEUNES AU COURS DE LEURS TROIS PREMIÈRES ANNÉES DE VIE ACTIVE



Source : enquête Génération 2004, interrogation 2011

Champ : sortants de l'enseignement secondaire professionnel où coexistent apprentissage et enseignement scolaire (pourcentages pondérés).

Tableau 2

INDICATEURS D'INSERTION SUR LES SEPT PREMIÈRES ANNÉES DE VIE ACTIVE

Classe de sortie en 2004	Taux de chômage (%)			Part des jeunes en emploi (%)			Part des jeunes en emploi à durée indéterminée* (%)		
	2007	2009	2011	2007	2009	2011	2007	2009	2011
CAP-BEP non diplômé en apprentissage	22	23	21	72	72	70	51	70	76
CAP-BEP non diplômé scolaire	38	40	31	55	52	63	43	56	61
CAP-BEP diplômé en apprentissage	11	10	10	84	86	86	72	82	84
CAP-BEP diplômé scolaire	19	18	19	75	77	84	63	77	78
Bac professionnel non diplômé en apprentissage	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns
Bac professionnel non diplômé scolaire	21	28	19	73	67	77	59	67	74
Bac professionnel diplômé en apprentissage	5	7	4	92	92	96	89	91	93
Bac professionnel diplômé scolaire	9	12	11	85	81	85	75	84	88
Ensemble des sortants du secondaire	21	21	16	70	72	78	61	72	78
Ensemble de la Génération	14	13	11	78	80	85	69	80	84

* Les emplois à durée indéterminée regroupent les emplois sous contrat à durée indéterminée du secteur public ou privé ainsi que les emplois non-salariés et sous statut de fonctionnaire.

Source : enquête Génération 2004, interrogation 2011.

Champ : sortants de l'enseignement secondaire professionnel où coexistent apprentissage et enseignement scolaire.

Insérés rapidement dans la vie active, la part des anciens apprentis en emploi reste stable entre 2007 et 2011, tandis que celle des anciens lycéens professionnels augmente de 6 points au cours de cette période d'observation. Néanmoins, la situation des jeunes ayant bénéficié d'une formation en apprentissage reste nettement favorable en 2011 comparée à celle des non bénéficiaires même si l'on observe un certain rattrapage en termes de temps passé en emploi pour les anciens lycéens. En effet, les anciens apprentis ont en moyenne passé 4 mois de plus en emploi entre 2004 et 2007 (26 mois contre 22 mois pour les anciens lycéens), alors qu'entre 2009 et 2011 les jeunes issus de la voie scolaire ont passé autant de temps en emploi que ceux issus de l'apprentissage. Cependant, entre 2009 et 2011, les anciens lycéens professionnels ont passé moins de temps en EDI que les jeunes ayant réalisé leur formation en apprentissage, puisqu'un tiers de ces jeunes n'ont jamais été en EDI au cours de cette période (20% pour les anciens apprentis).

3. L'impact de l'apprentissage sur l'insertion professionnelle des jeunes en début de vie active

Les premiers résultats descriptifs mis en évidence dans la section 2 montrent que les jeunes ayant réalisé leur cursus en apprentissage bénéficient de meilleures conditions d'insertion, ils sont plus souvent en emploi et moins touchés par le chômage que les jeunes issus de lycées professionnels. Or, de nombreux travaux empiriques ont démontré que les bénéficiaires de l'apprentissage peuvent avoir des caractéristiques individuelles qui les différencient des jeunes sous statut scolaire et qui affectent également l'insertion professionnelle (Sanchez, 2004). Dans la mesure où de telles caractéristiques individuelles peuvent influencer à la fois le passage par l'apprentissage et l'insertion professionnelle qui lui succède, nous devons tenir compte de cet effet de sélection pour évaluer l'effet « propre » de l'apprentissage sur les parcours professionnels.

Dans un premier temps, nous estimons l'effet du passage par une formation en apprentissage sur la probabilité d'être en emploi en 2007 et en 2011 quel que soit le contrat de travail utilisé. Pour cela, nous utilisons un modèle probit bivarié afin de tenir du compte du caractère endogène de l'apprentissage. Pour permettre l'identification de l'effet spécifique de l'apprentissage, nous devons introduire une variable instrumentale fortement corrélée avec le fait d'avoir suivi la dernière année de formation en apprentissage mais qui n'influence pas directement la probabilité d'être en emploi en 2007 et 2011. Cet instrument permet ainsi de corriger la présence éventuelle d'hétérogénéité inobservable. Étant donné que l'offre de formation en apprentissage n'est pas répartie de façon homogène sur tout le territoire (Arrighi et Brochier, 2005 ; Arrighi et Ilardi, 2013), nous introduisons dans ce modèle le taux d'apprentissage régional en 2002 comme variable instrumentale.

Les résultats de ces estimations montrent que les jeunes ayant réalisé leur dernière année de formation en apprentissage ont une plus grande probabilité d'être en emploi en 2007, toutes choses égales par ailleurs (voir annexe 2)⁵. Néanmoins, l'effet de l'apprentissage semble s'estomper sur le moyen terme car les anciens apprentis ne semblent pas avoir plus de chances que les autres d'être en emploi en 2011 (effet de l'apprentissage positif et non significatif). Le diplôme reste un facteur essentiel pour expliquer l'insertion des jeunes. En effet, les jeunes sortants diplômés du système éducatif en 2004 ont une plus grande probabilité que les autres d'être en emploi. Par ailleurs, les femmes ont moins de chances que les hommes d'être en emploi trois ans et sept ans après leur entrée sur le marché du travail.

Cependant, cet indicateur ponctuel ne reflète pas clairement les différentes trajectoires des jeunes au cours de leurs sept premières années de vie active, car il ne prend pas en compte les occurrences de diverses situations au regard de l'emploi telles que les épisodes de chômage, d'inactivité, ou de reprises d'études. Afin de mieux appréhender ces différentes situations au regard de l'emploi, nous nous intéressons aux trajectoires professionnelles des jeunes durant leurs sept premières années de vie active. Trois grands types de trajectoires ont ainsi pu être mis en évidence : la première trajectoire regroupe la stabilisation rapide et différée en EDI (41 % des jeunes), la deuxième rassemble les jeunes qui se sont stabilisés tardivement en EDI ou qui sont restés durablement en emploi à durée déterminée (EDD) (32 %), et enfin la troisième trajectoire qualifiée de non-emploi prolongé regroupe les jeunes qui ont décroché de l'emploi, ou qui ont connu des épisodes de chômage persistants ou récurrents, ou alors qui ont eu des parcours marqués par une ou plusieurs longues périodes d'inactivité (27 %).

⁵ L'annexe 2 détaille les résultats de l'estimation de la deuxième équation du modèle probit bivarié, l'estimation de la première équation reprend exactement les variables explicatives citées dans l'annexe 1.

Tableau 3

L'EFFET DE L'APPRENTISSAGE SUR LES TRAJECTOIRES PROFESSIONNELLES DES JEUNES AU COURS DES SEPT PREMIERES ANNEES DE VIE ACTIVE

Variables explicatives	Risque d'avoir une trajectoire ...	
	D'instabilité en EDD ou de stabilité tardive en EDI	De non-emploi prolongé
	... plutôt qu'une stabilisation en EDI	
Homme	1,0	1,0
Femme	1,5***	1,5**
Age	0,9*	0,9
Voie de formation		
Voie scolaire	1,0	1,0
Apprentissage	0,9	0,6***
Diplôme préparé en 2004		
Baccalauréat professionnel	1,0	1,0
CAP ou BEP	1,3**	2,1***
Obtention du diplôme		
Non	1,0	1,0
Oui	0,5***	0,2***
Spécialité de formation		
Spécialité industrielle	1,0	1,0
Spécialité tertiaire	0,9	1,2
Lieu de naissance des parents		
Les deux parents sont nés en France	1,0	1,0
Au moins un des deux parents est né à l'étranger	0,9	1,5***
Situation familiale à la date de l'enquête		
Seul(e) sans enfant	1,0	1,0
Seul(e) avec enfant(s)	1,2	5,0**
Couple sans enfant	0,6***	0,6***
Couple avec enfant(s)	0,5***	1,4***
Parcours professionnels au cours des trois premières années de vie active		
Autres trajectoires ^(£)	1,0	1,0
Accès rapide et durable à l'emploi	0,18***	0,06***

*significatif au seuil de 10% ; ** significatif au seuil de 5% ; ***significatif au seuil de 1%

(£)Les autres trajectoires regroupent les jeunes qui ont eu un accès différé à l'emploi, qui ont décroché ou qui étaient éloignés de l'emploi, ou en formation ou reprises d'études entre 2004 et 2007 (cf. graphique 1).

Source : enquête Génération 2004, interrogation 2011

Champ : sortants de l'enseignement secondaire professionnel où coexistent apprentissage et enseignement scolaire (pondération normalisée)

Les résultats de cette estimation montrent que les jeunes ayant réalisé leur dernière année de formation en apprentissage ont moins de risque d'avoir une trajectoire de non-emploi prolongé, ils ont ainsi plus de chances d'être dans une trajectoire de stabilisation en EDI. L'apprentissage semble ainsi protéger les jeunes des situations hors du marché du travail. Comme nous l'avons vu précédemment, là encore le diplôme joue un rôle essentiel sur les parcours professionnels. En effet, les jeunes ayant obtenu leur diplôme de formation initiale ont plus de chances d'avoir une trajectoire stabilisée en EDI plutôt que d'être dans une trajectoire d'instabilité marquée par une stabilisation tardive en EDI ou un recours fréquent à l'EDD, ils ont également moins de chances d'être inactifs. Le parcours professionnel des trois premières années de vie active influence très nettement les trajectoires des jeunes sur le plus long terme puisque les jeunes ayant eu un accès rapide et durable à l'emploi ont moins de risque de se retrouver dans une trajectoire d'accès tardif à l'EDI ou d'instabilité en EDD et d'être dans une situation de non-emploi prolongé.

Les caractéristiques individuelles des jeunes influent elles aussi sur leur devenir puisque le fait d'avoir au moins un parent né à l'étranger, ainsi que le fait d'avoir un ou des enfant(s) augmente le risque d'être dans une trajectoire de non-emploi prolongé. Ce dernier effet s'accroît si la personne interrogée est seule à élever son ou ses enfant(s). Par ailleurs, les origines sociales des parents non présentées dans le tableau 3 ont été testées et n'influencent pas les trajectoires des jeunes au cours de leurs sept premières années sur le marché du travail.

Conclusion

Analyser les effets d'une formation par apprentissage, comparativement à ceux de la voie scolaire, n'est pas un exercice trivial. Il faut d'emblée se garder des fausses évidences, comme celle d'une meilleure performance à coup sûr, comme le notait Gilles Moreau (2008) : « *Les taux d'insertion que moult enquêtes donnent meilleurs que ceux de la voie scolaire [...] sont un critère souvent mis en avant pour justifier une politique de soutien inconditionnel à l'apprentissage. Il est malheureusement parfois manié sans trop de précautions et le périmètre de la comparaison n'est pas toujours contrôlé* ». Nous avons dans ce texte, certes au prix d'une restriction de champ, choisi de comparer apprentissage et voie scolaire dans des champs *a priori* comparables sans ambiguïté. Se limiter à l'enseignement secondaire évite les biais liés à des caractéristiques des publics trop distinctes de celui de l'enseignement supérieur ; ne considérer que les filières où coexistent les deux voies de formation évitent les biais liés au domaine d'exercice ou à des segments d'emplois particuliers.

Sur ce champ restreint mais homogène, l'efficacité de l'apprentissage en termes d'accès à l'emploi en début de vie active semble se confirmer, validant ainsi une idée généralement admise. Mais à ce stade, d'autres écueils doivent être contournés. Premièrement, l'échec scolaire existe aussi dans les formations par apprentissage et, même s'il y est moins fréquent, il n'en produit pas moins des effets néfastes sur l'insertion, de sorte que l'obtention d'un diplôme demeure essentielle, quelle que soit la voie d'accès à celui-ci. Les meilleures performances globales du niveau IV peuvent ainsi s'expliquer par la moindre fréquence des sorties sans qualification à ce niveau (dans la configuration du baccalauréat professionnel en quatre ans tout au moins). De ce point de vue, l'apprentissage améliore l'insertion de manière « indirecte », en limitant les sorties sans diplôme.

Deuxièmement, certains effets positifs de l'apprentissage en début de vie active semblent s'estomper avec le temps, les lycéens retrouvant à moyen terme des taux d'emplois et des durées d'occupation similaires à celles des apprentis. Mais cependant l'apprentissage demeure un « accélérateur » d'insertion en début de vie active, et ses effets bénéfiques sur les démarrages professionnels se prolongent dans le temps, en protégeant ses anciens élèves des trajectoires d'insertion les plus éloignées de l'emploi.

Enfin, et cela est loin d'être anodin, l'apprentissage doit une part de son efficacité à son caractère sélectif ; il n'est pas accessible à tous, et les profils qui y accèdent le plus sont aussi ceux qui, *a priori*, rencontreront ensuite peu de difficultés sur le marché du travail. Les mêmes paramètres sont à l'œuvre en début et en fin de période pour favoriser l'emploi et sa qualité ; sur un champ spécifique comme celui que nous avons défini ici, *i.e.* les formations professionnelles de niveau secondaire, on ne note pas d'effet de l'origine sociale, mais celui de l'origine géographique est par contre bien réel. Comme le notait là encore Moreau : « *L'apprentissage n'échappe pas aux poids des héritages sociaux et scolaires. Alors qu'il est souvent présenté comme la face inversée de l'école, les mécanismes de sélection et de réussite qui y prévalent ne diffèrent pas sensiblement de ceux observés dans l'espace scolaire* ».

Bibliographie

Abriac D., Rathelot R. et Sanchez B. (2009), « L'apprentissage, entre formation et insertion professionnelles », *Formations et Emploi*, Insee.

Arrighi J.-J., Brochier D. (2005), « L'apprentissage aspiré par le haut », Céreq, *Bref*, n°217, mars.

Arrighi J.-J., Gasquet C. (2010), « Orientation et affectation : la sélection dans l'enseignement professionnel du second degré », *Formation Emploi*, n°109, p. 99-112.

Arrighi J.-J., Gasquet C. et Joseph O. (2009), *Qui sort de l'enseignement secondaire ? Origine sociale, parcours scolaires et orientation des jeunes de la Génération 2004*, Céreq, Nef, n° 41, 45 p.

Arrighi J.-J., Ilardi V. (2013), « Évolutions de l'apprentissage : entre mutations structurelles et effets régionaux », Céreq, *Bref*, n°314, septembre.

Alet E. et Bonnal L. (2013), « L'apprentissage : un impact positif sur la réussite scolaire des niveaux V », *Économie et statistique*, n° 454, p. 3-22.

Barnow B.S., Cain G.C. et Goldberger A.S. (1981), « Issues in the Analysis of Selectivity Bias », in E.W. Stromsforder et G. Frakas (ed.), *Evaluation Studies Review Annual*, Beverly Hills, CA and London, Sage Publications, p. 43-59.

Dares (2013), « Emploi et chômage des 15-29 ans en 2012 », *Dares Analyses*, n°73, novembre 2013.

Moreau G. (2008), « Apprentissage : une singulière métamorphose », *Formation Emploi*, n° 101, janvier-mars, p. 119-133.

Sanchez R. (2004), « Les contrats d'apprentissage et de qualification : les caractéristiques individuelles des bénéficiaires restent essentielles pour expliquer l'insertion », *Dares, Premières synthèses*, 2004.01-n°05.1.

Simonnet V. et Ulrich V. (2000), « La formation professionnelle et l'insertion sur le marché du travail : l'efficacité du contrat d'apprentissage », *Économie et statistique*, n° 337-338, p. 81-95.

Sollogoub M. et Ulrich V. (1999), « Les jeunes en apprentissage ou en lycée professionnel, une mesure qualitative et quantitative de leur insertion sur le marché du travail », *Économie et statistique*, n° 223, p. 31-52.

Annexe 1

PROBABILITÉ DE RÉALISER LA DERNIÈRE ANNÉE DE FORMATION PAR APPRENTISSAGE (PROBIT)

Variables explicatives	Coefficients estimés	Ecart-type
Homme	Réf.	Réf.
Femme	-0,1	0,13
Age	0,08***	0,02
Spécialité de formation de la classe de sortie		
Spécialités industrielle	Réf.	Réf.
Spécialités tertiaire	-0,95***	0,12
Diplôme de la classe de sortie		
Baccalauréat professionnel	Réf.	Réf.
CAP-BEP	1,11***	0,11
Lieu de naissance des parents		
Les deux parents sont nés en France	Réf.	Réf.
Au moins un des deux parents est né à l'étranger	-0,58***	0,11
Catégorie socioprofessionnelle du père		
Ouvrier ou employé	Réf.	Réf.
Profession intermédiaire ou cadre	0,01	0,12
Artisan ou agriculteur	0,08	0,13
Père absent ou absence d'information	0,40*	0,21
Situation professionnelle du père à la fin des études		
Non emploi	Réf.	Réf.
Emploi	0,22	0,15
Lieu de résidence à la fin des études		
Ne réside pas en zone urbaine sensible	Réf.	Réf.
Réside en zone urbaine sensible	-0,16*	0,09
Taux d'apprentissage régional en 2002	0,08***	0,01

Source : enquête Génération 2004, interrogation 2011.

Champ : sortants de l'enseignement secondaire professionnel où coexistent apprentissage et enseignement scolaire.

Annexe 2

PROBABILITÉ D'ÊTRE EN EMPLOI EN 2007 ET EN 2011 (PROBIT BIVARIÉ)

Variables explicatives	Probabilité d'être en emploi en 2007		Probabilité d'être en emploi en 2011	
	Coefficients estimés	Écart-type	Coefficients estimés	Écart-type
Homme	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
Femme	-0,31***	0,07	-0,35***	0,08
Age	0,05***	0,02	0,05**	0,02
Voie de formation				
Voie scolaire	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
Apprentissage	1,56***	0,06	0,70	0,48
Diplôme préparé en 2004				
Baccalauréat professionnel	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
CAP ou BEP	-0,46***	0,06	-0,20	0,13
Obtention du diplôme				
Non	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
Oui	0,33***	0,04	0,48***	0,07
Spécialité de formation				
Spécialité industrielle	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
Spécialité tertiaire	-0,38***	0,06	-0,14	0,13
Lieu de naissance des parents				
Les deux parents sont nés en France	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
Au moins un des deux parents est né à l'étranger	-0,05	0,06	-0,20*	0,11
Catégorie socioprofessionnelle du père				
Ouvrier ou employé	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
Profession intermédiaire ou cadre	-0,03	0,06	0,01	0,07
Artisan ou agriculteur	0,07	0,07	0,06	0,09
Père absent ou absence d'information	-0,21**	0,09	-0,21**	0,10
Situation familiale à la date de l'enquête				
Seul(e) sans enfant	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
Seul(e) avec enfant(s)	-0,30*	0,17	0,28**	0,14
Couple sans enfant	0,23***	0,05	0,40***	0,08
Couple avec enfant(s)	-0,41***	0,07	0,36***	0,08

Source : enquête Génération 2004, interrogation 2011.

Champ : sortants de l'enseignement secondaire professionnel où coexistent apprentissage et enseignement scolaire.

Session 4

Réussite et perspectives internationales

Les labyrinthes de la réussite

Raccrochage par la formation ?



Suzon, CMI

La figure de réussite, une clé pour appréhender les bifurcations scolaires et professionnelles dans leur contexte sociétal

Sylvain Bourdon *, *Maria-Eugenia Longo* *, *Johanne Charbonneau* **

1. Réussite et norme sociale

Depuis quelques années, la différenciation et la complexification croissante des parcours d'insertion des jeunes ont attiré l'attention de chercheurs dans plusieurs pays. Choisir un programme scolaire, enchaîner des boulots étudiants, s'engager rapidement ou non dans une carrière : malgré leur complexification et leur différenciation croissante, les parcours d'insertion des jeunes ne sont pas pour autant aléatoires et dénués de tout ancrage social. Ils continuent d'être le résultat d'un processus de socialisation qui, plutôt que de s'ancrer dans un modèle unique, reflète plutôt une cohabitation de normes plus ou moins contradictoires. Devant une telle situation, le sociologue peut tenter de formuler, à partir de sa perspective, une norme de réussite à l'aune de laquelle il pourra juger de l'efficacité des diverses filières ou de l'efficacité des stratégies individuelles observées. Mais il peut aussi s'intéresser à la définition même de cette norme de réussite du point de vue du sujet pour mieux comprendre son effet sur les choix effectués et leur enchaînement dans les parcours d'insertion. Dans tous les cas, il devra toutefois tenir compte des mutations du rapport à la norme (Munck, Verhoeven et Barré, 1997) dans un contexte de modernité avancée où les normes perdent de leur cohérence en tant que système hiérarchisé (déformalisation) et où émergent des alternatives plus dynamiques et procédurales. C'est ainsi que la présente contribution s'intéresse au premier aspect de la réussite exposé dans l'appel à contribution, soit sa définition et sa mesure. Elle aborde la réussite comme une norme sociale qui, par-delà une dimension évaluative des positions sociales et de leurs attributs, comporte aussi une dimension prescriptive, sa transgression ouvrant la voie à diverses sanctions (Demeulenaere, 2003) comme le déni de reconnaissance (Honneth, 2002) ou l'exclusion.

C'est dans le cadre d'un travail collectif¹ sur les bifurcations (Grossetti, 2004) visant à mettre au jour le sens des actions qui composent les parcours (Bessin, Bidart et Grossetti, 2010) pour en dégager, par-delà les singularités, les logiques sociales qui surplombent et orientent les décisions, que nous en sommes venus à nous interroger sur les référents normatifs qui fondent, tant chez le sociologue que le jeune interviewé, le constat d'une bifurcation. Compte tenu des divergences, tant dans nos bases de classification que dans les discours des jeunes adultes dans des situations comparables, il est apparu nécessaire de réinterroger les fondements normatifs mobilisés dans l'élaboration même du construit de bifurcation. Quand les jeunes bifurquent, par rapport à quoi le font-ils ? Est-ce qu'un changement particulier de parcours constitue toujours une bifurcation, indépendamment du contexte sociétal dans lequel il s'effectue ? Le construit de figure de réussite s'est ainsi avéré fécond pour mieux comprendre les choix qui définissent les parcours d'insertion.

* Centre d'études et de recherches sur les transitions et l'apprentissage (CÉRTA), université de Sherbrooke (Québec), Canada, sylvain.bourdon@usherbrooke.ca, maria.eugenia.longo@usherbrooke.ca.

** Centre urbanisation culture société INRS Montréal (Québec), Canada, johanne.charbonneau@ucs.inrs.ca.

¹ L'analyse à l'origine de cette réflexion s'est amorcée dans le cadre du projet BIPAJE qui rassemblait des équipes argentine, française et québécoise dans un effort de comparaison internationale. Claire Bidart (dir.) « La bifurcation biographique au cœur de la dynamique des parcours d'entrée de la vie professionnelle » (ANR-09-BLAN-0301-01).

2. Des choix qui définissent les parcours

Les parcours de vie en général, et les parcours professionnels en particulier, sont constitués par des séquences de comportements (accepter ou non un emploi; poursuivre ou non ses études dans un domaine particulier...). Alors qu'on peut leur trouver suffisamment de ressemblances pour les grouper en types ou les étudier de manière agrégée, les parcours demeurent individuels, effectifs (pas seulement planifiés ou rêvés) et singuliers. Nous concevons que l'analyse des bifurcations biographiques ne peut se faire, ou du moins ne devient pertinente, qu'en postulant que les individus prennent des décisions, font des choix qui construisent leurs parcours, et que ces choix ne sont ni totalement déterminés ni totalement libres. Les choix et décisions – ainsi que les non-choix et les indécisions – susceptibles de modifier l'orientation du parcours d'insertion des jeunes sont ainsi opérés en fonction de la lecture que font les acteurs de leur situation à un moment donné et de certaines aspirations plus ou moins clairement définies (Longo, Bourdon, Charbonneau, Kornig et Mora, 2013). Ces projections individuelles ne se forment pas *ex nihilo*, mais dans le cadre d'une société qui offre différents modèles de réussite professionnelle et sociale. Ces modèles ont été historiquement construits sur des agencements spécifiques de normes sociales plus ou moins valorisées, répandues et institutionnalisées. C'est par leur caractère social que les normes et les modèles sont susceptibles de se propager et que nous pouvons en observer les traces au sein des récits des jeunes.

Notre analyse repose ainsi sur une conception de l'effectivité de la norme, dans le prolongement d'une approche mettant l'accent sur le sens et la rationalité de l'acteur au sens webérien dans un modèle « intermédiaire » (Demeulenaere, 2003) qui tente de réconcilier le choix rationnel (poursuite de l'intérêt individuel) et les ancrages culturels du sens donné par les acteurs aux situations, tout en s'éloignant d'une perspective durkeimienne associant les normes à des émanations de la conscience collective et réductibles à un principe unique. Même si on postule les parcours comme résultants d'une séquence de choix, il n'est par ailleurs pas question de postuler une rationalité parfaite des acteurs. Nous adhérons à une hypothèse de rationalité limitée, l'information dont disposent les individus étant nécessairement incomplète et interprétée à partir de leurs dispositions particulières, elles-mêmes fonction de leur position dans l'espace social. Pour le dire plus abruptement, tous les choix ne sont pas aussi accessibles à tous, notamment parce que l'accès à l'information ou aux conceptions est inégalement réparti entre les groupes sociaux.

L'orientation normative de l'action renvoie donc à la poursuite d'un « terme perçu comme favorable », sans toutefois limiter ce caractère favorable à une simple finalité égoïste (Demeulenaere, 2003) d'optimisation de la satisfaction individuelle. On s'écarte donc ainsi des postulats théoriques de l'économie classique qui reposent sur l'unique maximisation du profit ou de la satisfaction. Nous concevons les individus pouvant se référer à des visées variées (variations interindividuelles) et diversifiées (variations intra-individuelles), et que ces visées peuvent se modifier dans le temps pour un même individu. Par ailleurs, pour tenir compte des mutations du rapport à la norme évoquées ci-devant et sortir d'une approche normative de ce qu'est une vie désirable et des moyens d'y parvenir², notre analyse postulera que, dans le cadre de leurs parcours, les individus font des choix, en situation, dans le but de mener la vie qu'ils ont leurs propres raisons de désirer. Sans réifier la notion de projet ou nier l'existence de positions sociales particulièrement aliénantes (au sens où les individus y sont étrangers à eux-mêmes, sans prise agentique réelle), il nous apparaît aussi important, pour opérationnaliser l'analyse des parcours, de postuler que ces choix visent (sans préjuger du réalisme ou de l'atteinte de ce but) une forme d'accomplissement perçue comme désirable, une vie satisfaisante, réussie. D'où l'introduction du construit de figure de réussite. Ainsi donc, les choix faits par les individus en ce qui concerne leurs parcours seront influencés par leurs conceptions de ce que constitue une vie désirable, et particulièrement de ce que constitue un travail désirable et de la place qu'il devrait occuper dans l'ensemble de la vie.

Aux fins de l'analyse, ce sont les **figures de réussite** qui typifient – au sens webérien du terme – ces conceptions véhiculées dans l'espace social et auxquelles se rapportent les individus pour imaginer et sélectionner les possibilités s'offrant à eux en termes de formation, de travail et de place du travail dans leur vie. Parce qu'elles constituent des « incarnations » relativement tangibles de cibles à atteindre, attestant de leur désirabilité dans un contexte social donné, on verra que ces figures de réussite permettent

² Dans les suites de Sen (2000), qui base ses propositions d'analyse par les capacités sur la prise en compte des libertés effectives de poursuivre l'accomplissement de buts qu'on a soi-même fixés.

de « remonter », à partir des parcours individuels, vers les normes propres à un contexte donné. Après un bref exposé méthodologique, nous présentons les différentes figures de réussite reconstruites à partir des discours des jeunes en les associant à certaines positions sociales et à certaines dimensions particulières du contexte sociétal québécois dans lequel elles s'inscrivent. Un examen des changements de figures relevés dans certains parcours permettra ensuite d'analyser les liens entre les changements de représentations de la réussite chez les jeunes et les changements ou bifurcations observés « de l'extérieur » dans leurs parcours.

3. Méthode

Les données sont tirées d'une enquête réalisée au Québec par Sylvain Bourdon et Johanne Charbonneau auprès de jeunes de 17 à 19 ans ayant amorcé leurs études dans deux collèges d'enseignement général et professionnel³ en 2003. Les 53 jeunes adultes retenus pour la présente analyse proviennent de deux établissements, un à Montréal et un en région (Sherbrooke). Six vagues d'entretiens ont eu lieu : automne 2004, printemps 2005, automne 2005, printemps 2007, printemps 2008 et printemps 2009. Chaque vague était l'occasion de remplir un inventaire du réseau social, un calendrier des cycles de vie situant mois par mois leur parcours dans les principales sphères de vie et de participer à un entretien qualitatif abordant divers aspects de leurs parcours et choix scolaires et professionnels.

L'analyse des figures de réussite a mobilisé l'ensemble des entretiens qualitatifs, en se concentrant particulièrement sur les réponses à certaines questions qui invitaient le jeune adulte à se projeter dans l'avenir, au travail et dans les autres sphères de vie, à parler de ses rêves pour le futur ainsi qu'à décrire son « idéal » professionnel et à nommer ce qui l'interpelle le plus (les tâches, les conditions de travail, le salaire, le statut social...) dans les emplois ou métiers qui l'intéressent. L'analyse a aussi porté une attention particulière aux sources d'inspirations (modèles) dans leur entourage et aux changements de priorités ayant pu survenir entre les vagues d'enquête. Le processus s'est effectué en trois grandes itérations qui ont permis d'articuler de plus en plus précisément l'empirique et la théorie. Nous nous sommes en ce sens inspirés de la synthèse que fait Piras (2004) de la démarche webérienne d'étude de l'agir normatif par l'élaboration « *d'un cadre conceptuel "ouvert", qui rende possible de penser et d'articuler entre eux les différents facteurs qui peuvent stabiliser l'agir normatif, sans établir aucune priorité parmi eux ; la théorie ne fait qu'explicitier les types possibles et c'est une tâche de la recherche empirique, orientée par la théorie, de les repérer effectivement et d'en évaluer la portée causale, chaque fois différente* » (p. 154). La première itération a permis de tracer les grandes lignes des figures de réussite à partir d'une lecture d'ensemble des éléments pertinents du corpus. La seconde itération analytique a tenté d'associer une figure à chaque vague pour chacun des jeunes, ce qui a permis de raffiner encore davantage les distinctions entre les types et valider leur exhaustivité dans le corpus étudié. C'est à cette étape aussi que sont apparus les premiers indices de concomitances et de changements de figures de réussite dans certains parcours. La dernière itération a permis de corriger la classification des observations avec les types finalisés et de recenser les concomitances et changements de figure.

³ Les cégeps (collèges d'enseignement général et professionnel) sont des établissements d'enseignement postsecondaire qui ont vu le jour au Québec durant la Révolution tranquille à la fin des années 1960. L'idée fondatrice était de faire évoluer, dans un même établissement, des jeunes en formation technique (parcours de trois ans destinant au marché du travail) et en formation préuniversitaire (deux ans préparatoires à l'université, non terminal en principe) pour favoriser le brassage social et le « réchauffement » (Bélangier, 1986) des ambitions scolaires d'une majorité canadienne-française à l'époque relativement sous-scolarisée.

4. Les figures de réussite

Le travail d'analyse a permis d'identifier six figures de réussite dans les discours des jeunes adultes rencontrés. Cette section, qui décrit et donne des exemples de chacune des figures, se termine sur un aperçu de leur distribution dans l'échantillon étudié.

4.1 Le professionnel diplômé

Cette figure manifeste un rapport d'adéquation relativement étroit entre un diplôme et un emploi. L'obtention du diplôme est le sésame qui ouvre la porte à des emplois bien identifiés et valorisés socialement. Plus le diplôme sera élevé, plus les conditions d'emploi seront bonnes. La figure du professionnel diplômé sous-tend l'idée d'avancement progressif en carrière. C'est une figure assez répandue et qui traverse diverses classes sociales. Cependant, les jeunes des différentes classes ne viseront pas les mêmes professions, les plus prestigieuses étant recherchées par les classes les plus élevées. Cette figure est liée à la confiance dans un système scolaire permettant à chacun de développer ses talents et ses compétences pour accéder à la carrière de son choix. L'accès aux études est facilité au Québec par divers types de soutien, notamment un système de prêts et bourses d'études qui financent à la fois les frais directs et indirects de la participation scolaire.

On retrouve de nombreux exemples de cette figure de réussite, notamment celui de Kevin qui poursuit des études collégiales dans le but clairement défini de devenir comptable agréé. Ce but est associé à l'évolution sociale de sa famille en même temps qu'au goût pour ce domaine. Les études ont alors la priorité et les séquences planifiées pour sa carrière sont assez définies : d'abord les études, ensuite l'emploi en correspondance avec le diplôme, enfin l'évolution dans le même domaine. C'est pour cette raison qu'il ne travaille pas lors des premières vagues, choix soutenu par ses parents qui l'encouragent à se concentrer sur les études. Ce n'est qu'un peu plus tard qu'il occupera des emplois étudiant temporaires en lien avec son domaine de formation, sous forme d'un stage d'alternance études-travail (vague 2), puis comme caissier dans une banque (vague 3), ou en tant que commis dans un bureau (vague 4). Ces emplois étudiants ne remettent toutefois jamais en cause son objectif principal d'obtenir les diplômes, collégial puis universitaire, qui lui permettront de gravir des échelons de sa profession. [Q : « Tes études en techniques administratives, tu les fais dans quel but?] Bien, pour devenir comptable agréé. Parce que je veux faire l'université après là. [...] J'aime les chiffres là. [Q : Tu te vois où dans cinq ans?] Sûrement dans une firme de comptables ou peut-être partir à mon compte. » (vague 1).

4.2 Le travailleur identitaire

Pour le travailleur identitaire, la priorité est mise sur le contenu de la tâche, sur les activités définissant l'emploi qui doivent correspondre le plus étroitement possible à l'identité que le jeune construit en avançant en âge. Cette figure repose sur l'idée qu'il est toujours possible de trouver un emploi qui correspond à ses goûts, ses aspirations, l'important étant de bien se connaître, de réfléchir et de choisir. Elle repose sur la représentation d'un marché du travail relativement ouvert qui permet à chacun de réaliser ses désirs. Le travail doit rendre heureux; l'emploi est la première source d'épanouissement personnel. Cette figure s'est construite en même temps que se diversifiait l'offre de programmes d'études supérieures, au gré des initiatives des institutions d'enseignement. Elle dépend de deux conditions : 1) un coût des études relativement bas pour tous les programmes, garantissant un accès ouvert aux programmes; 2) des parents encourageant l'individualité de leurs enfants et leur liberté de choix. C'est une figure répandue dans l'ensemble des classes, avec une certaine prépondérance dans la classe moyenne.

L'exemple de Rebecca illustre cette figure. D'abord engagée dans des études pour devenir art-thérapeute, elle envisage plus tard de devenir enseignante sans vraiment définir un domaine d'enseignement en particulier. Pour elle, de toute façon c'est l'épanouissement et la passion avec laquelle on envisage la tâche qui comptent, une valorisation qui s'affirme à mesure que le parcours progresse. Le modèle paternel renforce ici l'inscription dans cette figure.

« Je vois que mon père est épanoui à fond là-dedans et c'est ça que je trouve le fun et c'est ça que j'ai le goût de reproduire. Tout ce que ça m'a dit moi dans le fond c'est que je ne veux pas une vie

de bourreau de travail, du genre qui fait quelque chose qu'il n'aime pas. [...] Parce que je me dis que ce serait ridicule de gâcher ma vie... Tu sais, on passe quand même la plus grande partie de notre vie à travailler, fait que pourquoi faire de quoi qui t'intéresse pas, pis pourquoi continuer à le faire quand ça t'intéresse pas ? C'est pour ça que je veux vraiment faire de quoi que j'aime et que je vais changer si ça m'intéresse pas. Comme lui dans le fond. [...] Je veux tripper moi, c'est ça pour moi, je veux tripper. Puis je veux être passionnée, puis j'veux aimer ça [...] Le plus important dans le travail ? Ben la passion là » (vague 1).

4.3 Le consommateur hédoniste

Cette figure s'inscrit en réponse directe aux injonctions d'une société de consommation alors que l'accent est mis sur le salaire associé à l'emploi qui doit permettre de satisfaire en priorité les désirs d'une consommation hédoniste. Chez les jeunes Québécois, cette figure, influencée par les sollicitations commerciales qui encouragent la surconsommation, prend aussi sa source dans le développement massif de l'emploi étudiant qui a donné accès à un budget discrétionnaire servant d'abord à se payer du superflu. On peut penser que c'est la volonté de maintenir ce niveau de dépenses hédonistes, alors que s'y ajouteront un jour les dépenses de base souvent assumées par les parents pendant les études, qui a construit cette figure de réussite. Si la « surconsommation » est répandue, bien que de nature différente, dans toutes les classes, on peut rattacher cette figure à la classe moyenne où les revenus de la famille s'additionnent souvent aux revenus obtenus par les jeunes eux-mêmes à travers les emplois.

Le cas de Julien illustre cette figure tout au long des vagues. Son but est clair : travailler pour « ramasser de l'argent » autour duquel tout le reste (logement, formation, couple, famille) s'organisera. Après un passage par l'armée en vague 1 où il envisage une carrière qui lui permettrait d'esquiver les études, il abandonne toute ambition scolaire pour se concentrer sur l'emploi, essentiellement en vue de jouir d'un revenu plus conséquent et immédiat, même se cela le cantonnera à enchaîner des emplois instables et moins qualifiés.

« [Q : Qu'est-ce que ça veut dire pour toi travailler ?] Bien, faire de l'argent pour acheter des affaires (vague 1).

J'ai décidé de lâcher l'armée à cause des dettes que j'avais. À 17 ans, avec un taux élevé de dettes, c'est pas normal. Je trouvais qu'avec l'armée, ça faisait pas assez d'argent. [...] [Q : Tes rêves, tes aspirations aujourd'hui ?] Devenir architecte puis, c'est comme je t'ai expliqué tantôt, une grosse maison, une grosse auto, une piscine creusée en arrière... Une belle vie quoi » (vague 2).

4.4 Le travailleur en sécurité (d'emploi)

On pourrait l'appeler la figure du fonctionnaire, mais l'emploi dans l'administration publique n'est pas seul à y donner accès, car plusieurs grandes entreprises syndiquées offrent des perspectives d'emplois presque aussi stables. Le contenu du travail importe peu ; c'est le sentiment de sécurité à long terme qui est prioritaire. Cette figure est valorisée par les classes moyenne et populaire, et plus particulièrement par ceux qui ont conscience d'une certaine limite dans leur capacité à poursuivre de longues études ou qui sont déçus par une formation spécifique, tout en ayant bon espoir de pouvoir s'inscrire dans une certaine mobilité sociale.

C'est le cas de Simon qui, dès notre première rencontre, cherche un moyen d'assurer son parcours « jusqu'à la retraite ». La sécurité de l'emploi est posée comme le principal moteur de son insertion et il fait tout pour l'atteindre, en se destinant à une carrière militaire qui offre des bonnes conditions de stabilité, de sécurité et de progression dans le secteur de l'électronique. Les études constituent pour lui un moyen d'atteindre son but.

« Au début, tu signes un contrat de trois ans. Tu peux signer un contrat de 20 ans, comme certains ont fait, ou tu peux signer encore des contrats de trois ans tout le temps. C'est parce que l'affaire, dans l'armée, c'est que maintenant ça prend 25 ans et tu peux prendre ta retraite » (vague 2).

4.5 L'entrepreneur

La figure de l'entrepreneur s'appuie sur l'idée que le succès dépend de l'initiative individuelle, de la débrouillardise, de l'ingéniosité, plus que de l'héritage familial. Elle valorise la possibilité de créer soi-même son emploi et d'être son propre patron. Cette figure est aussi associée à l'idée de l'effort et de la prise de risque. En ce sens, la trajectoire qui permet d'atteindre la cible peut être complexe (un « bricolage résilient ») et semée d'embûches. La version nord-américaine de cette figure – celle qu'on retrouve au Québec – s'appuie sur la notion de mobilité sociale, selon laquelle on peut partir du bas de l'échelle sociale et progresser vers le sommet. Sans tout à fait nier le poids du diplôme, cette figure en relativise l'importance en l'intégrant à l'éventail des autres ressources valorisées (l'expérience, les contacts...). C'est une figure associée à la classe populaire et aux jeunes qui constituent la première génération dans la famille à obtenir un diplôme, et qui valorisent davantage l'expérience pratique et concrète que les connaissances transmises dans le cadre scolaire.

L'exemple de Zachary montre l'esprit entrepreneurial mis à disposition de la construction du parcours. L'autonomie et la progression sociale associées à l'emploi apparaissent de façon claire, ainsi que le caractère accessoire du diplôme ou l'importance des contacts pour faire avancer les projets. L'importance donnée au fait de créer lui-même son emploi (propre organisme, propre entreprise), la grande flexibilité quant au secteur d'activité visé (soutien à la communauté, cuisine, sport) et l'ouverture à la saisie d'opportunités apparaissent tout au long des vagues et illustrent la sensation de maîtrise du parcours face aux changements.

« Je me suis dit que j'aimerais ça un jour monter mon propre organisme, pas une entreprise là... Mener mes projets à terme aussi. Je me suis dit que le [cégep] me donnerait une certaine crédibilité en fait, une certaine confiance, puis m'ouvrirait des portes dans mon cheminement. [...] Ça fait que, tu sais, je vais attendre de voir le cours qui soit me branche le plus ou soit que j'ai une facilité à développer mes forces et mes faiblesses (vague 1).

Pas que je n'aime pas l'emploi que j'ai présentement, mais c'est juste que... j'aimerais aller plus loin dans... dans ça. Ou, s'il y avait une porte au niveau des études aussi, si vraiment il y avait quelque chose qui cliquait, je serais prêt à y aller aussi. [...] S'il venait à y avoir d'autres portes ou d'autres opportunités que... je les prendrais » (vague 5).

4.6 L'éternel étudiant

Cette figure est associée au rêve de poursuivre le plus longtemps possible un mode de vie étudiant le plus longtemps possible : études longues, formation continue et grande autonomie, par exemple dans la capacité de continuer d'étudier tout en travaillant. C'est une forme spécifique de figure identitaire, figée dans le temps présent, mais qui peut déboucher sur une carrière de professeur ou de chercheur, souvent associée à l'image de quelqu'un variant ses tâches, maître des horaires et de l'organisation du travail, tout en restant rattaché à un univers studieux. Cette figure se construit sur l'idée que les études supérieures servent d'abord à développer une culture générale, sans application pratique immédiate ; elle valorise avant tout la curiosité et l'acquisition constante de nouvelles connaissances. Elle pourrait dériver de celle, très ancienne, de l'« étudiant bohème » de classe bourgeoise, qui poursuit des études en attendant de reprendre l'entreprise familiale. La figure d'origine semble avoir percolé vers les autres classes, soutenue par un discours social favorisant les études longues, mais qui ne s'appuie toutefois pas pour tous sur un destin assuré par l'origine familiale.

L'exemple de Noémie illustre cette figure pour qui les études ont une valeur suprême par rapport à la possibilité présente et future de travailler. À l'amorce d'études longues en vue de devenir psychologue, elle se projette déjà au doctorat sans y voir une issue clairement professionnelle. Tout au long de l'enquête et contrairement à la très grande majorité de ses collègues (Bidart, Bourdon et Charbonneau, 2011), elle ne travaille pas pendant l'année scolaire et elle s'oppose à son entourage qui la presse de le faire. Elle n'arrive pas à dépasser son aversion à occuper un emploi sans qualification et le seul emploi étudiant qu'elle occupe (sauveteuse dans terrain de camping) lui exigera une formation d'un an qu'elle complètera tout en étudiant en psychologie.

« Prof c'est bien, mettons t'as une partie d'enseignement, puis t'as une partie où tu es à ton bureau et tu prépares tes cours. Ça reste quand même école. [...] Le travail, oui, c'est l'accomplissement de soi-même. Si je savais que j'aurais tout l'argent du monde et que j'aurais pas besoin de travailler plus tard, j'étudierai » (vague 3).

5. Distribution, concomitance et changements de figures de réussite

Ces figures de réussite ne constituent pas ici une liste exhaustive des projections, mais un ensemble de modèles récurrents dans le panel des jeunes Québécois. Ces figures existent en même temps au-delà du panel dans le sens que des conditions et des facteurs institutionnels, culturels et sociétaux les rendent non seulement légitimes, mais également envisageables et réalisables dans les parcours effectifs des jeunes. Un examen de la distribution des figures de réussite lors de la première vague d'entretiens du panel (n=53) montre qu'un peu plus de la moitié (32) des jeunes se réfèrent à la première figure, celle du *professionnel diplômé*, ce qui n'est pas étonnant compte tenu de leur recrutement à l'amorce d'études postsecondaires. La prédominance de cette figure est cohérente avec le discours ambiant sur la « société des savoirs » qui prône l'importance d'une scolarisation prolongée pour faciliter l'insertion. La présence des autres figures montre toutefois la multiplicité et la variété des normes sociales qui guident les choix des jeunes : 11 parmi eux se réfèrent à la figure du *travailleur identitaire*, 6 à celle du *consommateur hédoniste*, 4 à la figure du *travailleur en sécurité* d'emploi, 2 à la figure d'*étudiant éternel* et 2 à la figure de *l'entrepreneur*.

Par ailleurs, les jeunes ne se situent pas nécessairement et toujours en référence avec une seule figure. Sur la durée de l'enquête, on constate une concomitance de figures sur des périodes plus ou moins longues du parcours chez 5 jeunes. Dès la première vague, des concomitances, toutes différentes, sont observées chez 4 jeunes : *professionnel diplômé* et *consommateur hédoniste* (Sarah) ; *professionnel diplômé* et *travailleur en sécurité* (Laurent) ; *professionnel diplômé* et *étudiant éternel* (Noémie) ; *travailleur identitaire* et *entrepreneur* (Julia). On voit aussi s'installer une concomitance entre les figures de *travailleur identitaire* et d'*étudiant éternel* chez Nathan à partir de la cinquième vague.

Les figures de référence apparaissent dans l'ensemble assez stables, mais on relève tout de même 11 jeunes qui changent une ou deux fois de figure de référence au cours de la durée d'observation. Ainsi Mathilde, lors des premières vagues, née de parents ouvriers n'ayant pas fréquenté le postsecondaire, projette d'étudier jusqu'au doctorat en psychologie et rattache son insertion future au diplôme universitaire en tant que *professionnelle diplômée*. « Bien, j'aimerais ça me rendre psychologue, faire un doctorat pour pouvoir pratiquer en psychologie » (vague 1). Le diplôme et l'expérience scolaire ont une valeur centrale, non seulement pour exercer plus tard le métier qu'elle aime, mais également en tant que symbole de réussite pour sa famille. « J'aimerais ça dans cinq ans ou moins, avoir commencé ma psycho, et si possible me trouver un travail qui va me permettre de peut-être travailler avec les enfants ou des affaires comme ça. [...] Puis aussi avoir le papier, le diplôme, puis aller le montrer à ma famille [...] Je serais celle qui aurait fait le plus haut niveau d'études » (vague 2). « Plus que ça avance, plus le monde a besoin d'être instruit. Puis je crois qu'en ayant de l'expérience théorique, tu vas être plus apte à prendre des expériences pratiques [...] Je crois que plus d'études tu as, plus c'est facile d'avoir un emploi » (vague 3).

Un processus de réorientation, qu'elle impute à un emploi étudiant avec son beau-père dans l'immobilier et une admission refusée à la technique d'éducation spécialisée, qu'elle conçoit comme une passerelle vers l'université, l'amène toutefois à changer radicalement sa conception de la réussite pour adopter la figure de *l'entrepreneuse*, particulièrement éloignée de sa conception initiale. Cette expérience professionnelle transforme ses modèles et éveille son esprit entrepreneur. Le diplôme, auparavant considéré comme un passage incontournable, devient alors un moyen, une ressource accessoire pour développer un emploi autonome. Elle conçoit maintenant l'expérience de travail comme plus formatrice et ouvrant davantage de potentiel pour son insertion que la scolarisation. « Je suis allée faire mon cours d'agent d'immeubles, pour travailler avec mon beau-père. [...] Parce que je me voyais pas aller à l'université... je voyais pas le but là. [...] Il faut que je sois trois ans agente pour aller suivre mon cours d'agent agréé qui me permettrait d'ouvrir ma propre bannière d'agents immobiliers et de faire plus de commercial. [...] Bien c'est sûr que j'aimerais avoir une belle carrière là » (vague 4).

Cette nouvelle représentation de l'articulation, beaucoup moins forte, entre la formation et le diplôme lui permet d'explorer plusieurs avenues nouvelles. Le salaire, les possibilités d'avancement et l'autonomie deviennent des critères importants dans les choix qui orienteront son parcours. Une transformation radicale de figure de réussite s'opère chez la jeune dont l'initiative personnelle et la maîtrise des possibilités font partie d'une stratégie vers l'emploi autonome. « *Je vais peut-être aller faire mon bac en comptabilité. Parce qu'en étant agent immobilier, on est porté à faire de la comptabilité, surtout si tu veux vendre du commercial. [...] Je veux faire l'un pour favoriser l'autre. Tu sais, dans le fond, je veux être comptable agréé pour pouvoir vendre de plus grands immeubles. [...] Je veux pas être obligée de travailler pour une compagnie. Je veux travailler pour moi* » (vague 5).

Le cas de Mathilde montre comment un changement des figures de réussite peut être produit à la fois par la fermeture (l'échec d'accès en formation) et l'ouverture (la proposition du beau-père d'un nouveau métier) des possibilités du contexte. La disponibilité de figures de réussite alternatives dans l'environnement social lui offre la possibilité de modifier sa conception de ce qui pourrait constituer un terme légitime à son parcours. Les référents normatifs, qui peuvent être en tension au moment du moment de choix, laissent la place à l'expérience, qui deviendra une ressource dans les prises de décisions ultérieures. De plus, le changement des figures de réussite s'associe ici à un changement de parcours, dévoilant globalement une bifurcation dont le bilan est perçu par Mathilde comme positif : « *C'est pour un avancement personnel aussi, et professionnel* » (vague 5).

On observe aussi des changements plus graduels de référents normatifs où deux figures cohabitent pendant un moment avant qu'une des deux ne perde son potentiel mobilisateur. L'exemple de Laurent illustre cette situation, d'abord de concomitance des figures de *professionnel diplômé* et de *travailleur en sécurité*, suivie d'une valorisation accrue de la sécurité et d'une diminution progressive de l'importance accordée au diplôme.

Dès la première rencontre, Laurent se destine à l'enseignement de l'histoire au secondaire, une profession qu'il associe à de bonnes conditions d'emploi. « *Professeur [...] Bien, je suis quelqu'un qui aime ça travailler avec les jeunes. Puis je trouvais qu'il y avait des belles conditions aussi là comme deux mois de vacances puis un bon salaire et le reste* » (vague 1). Au cours des mois suivants, ses ambitions se précisent : il se voit enseigner l'histoire militaire dans l'armée. Le diplôme apparaît toujours comme une ressource essentielle, mais les conditions d'emploi prennent aussi une place importante dans ses projections : « *Moi, j'aimerais bien ça avoir un diplôme, mais spécialisé en histoire militaire, et être capable aussi d'enseigner aux forces armées. Enseigner au sein des forces armées canadiennes parce que les avantages et tout ça, c'est super bon* » (vague 2).

Lorsqu'on le rencontre en vague 4, il a interrompu ses études et il se décrit moins emballé qu'auparavant par l'enseignement, moins convaincu de l'importance du diplôme et surtout peu épanoui dans la formation en général : « *On dirait qu'un matin je me suis levé puis je me suis dit : Bah... Je ne sais pas ce que ça me donne de continuer* » (vague 4). Il donne désormais priorité au travail en attendant de se trouver une autre vocation et, surtout, il valorise son expérience pratique dans l'emploi comme bonne source d'information pour arrêter son choix : « *En lâchant le cégep, j'ai essayé de noter... vraiment ce que j'aimais faire dans la vie, tu sais ? Puis après ça je me suis dit : « Bon bien par rapport à ça, quel métier s'oriente vers ça ? » [...] Je suis un gars qui aime ça conduire* » (vague 4). Les offres au bureau d'Emploi-Québec qui vont lui permettre de se faire une idée des possibilités concrètes du marché du travail et le soutien financier et émotif de son entourage vont l'aider à mener sa réorientation vers le métier de chauffeur de bus. Ce changement en apparence radical d'objectif professionnel ne l'est finalement pas tant que ça pour Laurent qui lui trouve une grande cohérence avec ce qu'il a toujours visé : assurer son parcours à plus long terme à travers l'emploi. « *Tu sais, en plus de ça, toutes les conditions sont super bonnes, là. Tu sais, le salaire, en commençant, c'est quand même intéressant. Ils donnent 17 \$ de l'heure. Puis après 2 ans et demi, c'est 23 \$, puis après un autre 2 ans et demi, tu plafonnes à 36 \$. Puis, après ça, bien tu as une pension au bout de 30 ans, là. Tu as un fond de pension, puis tout ça. Moi, dans 30 ans, ça me donne 54 ans. Fait que tu sais... pour prendre ma retraite, ça n'est pas bien vieux, là !* » (vague 4). C'est ainsi que la description de l'emploi s'ajuste complètement à l'un de ses deux modèles de départ, le *travailleur en sécurité*, qui occupe maintenant l'avant-plan de ses référents normatifs. D'un point de vue extérieur, il opère un changement de parcours radical, mais celui-ci s'inscrit

largement en continuité du modèle de réussite sociale au fondement de ses choix. Les passerelles de ce changement sont tant individuelles, par la stabilité des critères du jeune, que sociales, par le soutien de sa famille ou les opportunités offertes dans un système d'information sur l'emploi qui permet l'exploration d'avenues favorables à la concrétisation de ses ambitions.

6. Conclusion : une mesure de la réussite pluridimensionnelle, sociale, longitudinale, construite et ancrée dans son contexte

Les figures de réussite condensent en idéaux-types des configurations de normes qui touchent à plusieurs aspects de la réussite sociale : centralité du travail, articulation travail et reste de la vie, importance du diplôme et de la certification, niveau ou spécialité de la formation, forme d'articulation entre le diplôme et l'emploi, savoirs pratiques ou théoriques, argent, prestige, sécurité, savoir, activité. Elles regroupent et agencent dans une mesure unique plusieurs dimensions qui définissent un « terme perçu comme favorable » au parcours d'insertion, orientent les choix, et offrent des critères d'évaluation de la réussite de cette insertion pour les jeunes.

La variété constatée des figures de réussite, qui montre que plusieurs normes cohabitent au sein d'un groupe donné, amène aussi à résister à la tentation de mesurer la réussite des parcours à l'aune d'une seule norme, soit scolaire, soit professionnelle. En contrepartie, le constat que les variations ne se multiplient pas à l'infini et l'observation de certaines récurrences ouvre la voie à des possibilités d'explication sociologique des parcours, que ce soit du côté de la montée en généralisation par leur association avec des catégories sociales et des particularités sociétales, soit d'un point de vue plus micro dans la mise au jour des éléments du contexte ayant concouru à leur légitimité et leur désirabilité. Ainsi, l'inscription de cette analyse des figures de réussite dans une perspective de comparaison internationale comme celle à laquelle nous avons participé dans le cadre du projet Bipaje, peut ouvrir sur un dépassement de la dichotomie soulevée par Demeulenaere (2003) entre une sociologie de la norme qui, pour conserver sa neutralité scientifique se condamne à un registre essentiellement descriptif ou à des explications strictement locales et contextuelles, en ouvrant sur des registres explicatifs qui mettent en lien les caractéristiques structurelles et culturelles des contextes sociétaux et les éléments constitutifs des cibles désirables de l'insertion sociale pour mieux comprendre comment se construisent les parcours des jeunes et leurs bifurcations.

L'analyse a aussi montré que, malgré leur relative stabilité, les figures de la réussite sont susceptibles de coexister et de changer au sein d'un même parcours, à différents moments du cheminement. Ces changements ne sont pas fortuits, même s'ils peuvent parfois être imprévus et relativement irréversibles pour le jeune. Des facteurs des différentes échelles (individuelle, institutionnelle, macroéconomique, etc.) contribuent à leur évolution, se combinant pour offrir aux jeunes une gamme de représentations de réussite sociale, plus ou moins adaptée à leur situation et au point où ils en sont dans leur parcours. L'analyse longitudinale prend ici toute sa pertinence, car c'est à travers l'observation des temporalités relativement longues du parcours qu'il est possible de suivre ces évolutions et changements. Les données longitudinales permettent de voir l'action des normes sur les parcours effectifs et les changements de référents normatifs. La combinaison du suivi des représentations et des pratiques effectives dans les parcours – avec ou sans changement de figure – met ainsi en évidence la non-correspondance mécanique entre normes de réussite et parcours de réussite. Ce qui peut être jugé de « l'extérieur » comme un échec scolaire ou une baisse des ambitions professionnelles n'est pas nécessairement évalué comme tel par le jeune adulte à l'aune des autres normes sociales disponibles pour la construction du parcours ou selon sa représentation de réussite à ce moment. Ce croisement des points de vue appelle à la prudence dans l'entreprise d'élaboration de quelques mesures idéelles et abstraites de la réussite qui ne tiennent pas compte de la perspective des acteurs, surtout si ces mesures doivent, comme le précise l'appel à contribution de ce colloque, éclairer les décisions publiques, notamment en lien avec les mesures de soutien à l'insertion professionnelle des jeunes.

Bibliographie

Bélanger P. W. (1986), « La réponse du Québec aux problèmes d'équité et d'excellence dans l'enseignement postsecondaire », *Recherches sociographiques*, 27(3), p. 365-384.

Bessin M., Bidart C. et Grossetti M. (2010), *Bifurcations : les sciences sociales face aux ruptures et à l'événement*, Paris, La Découverte.

Bidart C., Bourdon S. et Charbonneau J. (2011), « Le rapport au travail de jeunes au Québec et en France : mise en perspective longitudinale », in A. Degenne, C. Mary, S. Moulin et Y. Grelet (dir.), *Les catégories sociales et leurs frontières*, Québec, Presses de l'université Laval, p. 85-110.

Demeulenaere P. (2003), *Les normes sociales : entre accords et désaccords*, Paris, Presses universitaires de France.

Grossetti, M. (2004), *Sociologie de l'imprévisible : dynamique de l'activité et des formes sociales*, Paris, Presses universitaires de France.

Honneth A. (2002), *La lutte pour la reconnaissance*, Paris, Les Éditions du Cerf.

Longo M. E., Bourdon S., Charbonneau J., Kornig C. et Mora V. (2013), « Normes sociales et imprévisibilités biographiques : une comparaison France, Québec et Argentine », *Agora débats/jeunesses*, (65), p. 93-108.

Munck J. de, Verhoeven M. et Barré P. (1997), *Les mutations du rapport à la norme : un changement dans la modernité ?*, Bruxelles, De Boeck Université.

Piras M. (2004), « Les fondements sociaux de l'agir normatif chez Durkheim et Weber : le rôle du sacré », *Archives de sciences sociales des religions*, 127, p. 139-166.

Sen A. (2000), *Repenser l'égalité*, Paris, Seuil (Trad. par P. Chemla, 1^{re} éd Inequality Reexamined).

Quelles libertés réelles au sein des systèmes éducatifs et au-delà? Une comparaison France-Suisse

Noémie Olympio^{}, Vanessa di Paola^{*}*

La qualité des systèmes éducatifs est de nos jours interrogée par les travaux de recherche en économie de l'éducation et par de nombreux rapports institutionnels. L'objectif est notamment d'évaluer les possibilités offertes par les différents systèmes de formation, que ce soit du point de vue des opportunités internes aux systèmes (Ammermüller, 2005 ; Woessmann, 2004) ou du point de vue des possibilités externes futures (Hanushek *et al.* 2011).

Dans ce travail, nous nous intéressons à deux modèles éducatifs structurellement différents : le modèle éducatif français, proche des pays de l'Europe méditerranéenne, caractérisé par un tronc commun long et un recours limité à la formation professionnelle et le modèle éducatif suisse, à rapprocher des systèmes germanophones, caractérisé par une sélection précoce et par l'importance de la formation professionnelle. Nous questionnons ces deux modèles du point de vue de leur capacité à favoriser une certaine égalité des chances et plus particulièrement à ne pas restreindre les choix qui s'offrent aux individus. Nous les comparons alors à l'aune de la théorie des « capacités » de Sen (1985,1992) et de ses extensions conceptuelles dans le champ de l'éducation (Unterhalter, 2003 ; Robeyns 2005, Otto et Ziegler, 2006, Lambert et Vero, 2007). Ce cadre conceptuel représente un cadre novateur pour repenser l'inégalité scolaire et au-delà, l'espace des possibles offert aux individus. En effet, raisonner en matière de « capacités » suppose que les inégalités à prendre en compte ne sont pas seulement les inégalités en matière de manque de ressources ou de moyens, mais également les inégalités en matière de manque de libertés réelles. En cela, il s'agit bien de s'intéresser à l'espace d'opportunité offert aux individus dans chacun des systèmes éducatifs.

Pour les deux systèmes éducatifs, l'objectif est alors d'apprécier quelles sont les libertés réelles des individus de « mener la vie qu'ils ont des raisons de préférer » (Sen, 1992). La grille analytique des capacités est mobilisable aussi bien pour l'analyse des privations individuelles en matière de liberté réelle au sein du système éducatif (dans une approche intrinsèque de l'éducation) que pour l'analyse des contraintes lors de l'entrée dans la vie active et adulte (dans une approche instrumentale de l'éducation). Après avoir brièvement présenté le contexte sociétal des deux systèmes éducatifs, nous développons le cadre analytique des capacités pour enfin interroger empiriquement les libertés réelles des jeunes suisses et français au sein des systèmes éducatifs et au-delà.

1. Spécificités sociétales des systèmes français et suisse

En France, la première orientation a lieu formellement à la fin du secondaire inférieur. Les élèves suivent donc un programme commun et un même cursus jusqu'à environ 15-16 ans¹. Ce tronc commun résulte en outre d'une volonté de faire progresser les individus sur un rythme de progression unique jusqu'au début du secondaire supérieur. À l'issue du secondaire inférieur, trois possibilités de poursuite s'offrent aux élèves : poursuivre dans une formation générale (pour obtenir le baccalauréat général), dans une formation technologique (pour obtenir un baccalauréat technologique) ou dans une formation professionnelle (pour obtenir un CAP-BEP² ou un baccalauréat professionnel).

^{*} Laboratoire d'économie et de sociologie du travail (LEST)/CNRS/Aix-Marseille, noemie.olympio@univ-amu.fr, vanessa.di-paola@univ-amu.fr.

¹ Il s'agit d'une tendance générale. Il convient toutefois de rappeler que le collège peut être parfois parsemé d'un peu plus d'hétérogénéité : présence de 3^e d'insertion, classe SEGPA, etc.

² Il existe une cinquantaine de BEP et plus de 200 spécialités de CAP. Depuis 2009, le BEP devient une étape vers le baccalauréat professionnel, qui s'obtient en trois ans au lieu de quatre.

En France, l'enseignement supérieur est plus développé qu'en Suisse, la grande majorité des bacheliers, toutes filières confondues, désirent poursuivre dans l'enseignement supérieur. Ce phénomène est en partie lié à la (sur)valorisation des études linéaires et des savoirs « scolaires », ceci étant lié à l'importance accordée à la performance académique et à la méritocratie scolaire (Verdier, 2008).

Dans ce contexte sociétal, la valorisation des savoirs académiques place la formation professionnelle dans une position seconde, voire de relégation vis-à-vis de l'enseignement général (Verdier, 2001). En effet, une partie non négligeable des élèves entrant en formation professionnelle dans le secondaire (BEP-CAP, baccalauréat professionnel) le font par défaut et non par véritable choix ou vocation individuelle. Malgré l'ambition de créer plus de liens avec le marché du travail (les entreprises et les partenaires sociaux) afin de favoriser « un accès à une communauté professionnelle » (Verdier, 2008), les diplômes de la formation professionnelle restent souvent hiérarchisés en fonction de leur niveau (notamment diplôme de fin de secondaire *versus* diplôme du supérieur). Les effets néfastes de ce système de sélection et de hiérarchisation peuvent être nombreux. Comme le rappellent Baudelot et Establet (2009) : « *Pour certains, peu nombreux, la méritocratie scolaire est une course aux meilleurs positions ; pour d'autres, très nombreux, elle se traduit par une relégation rapide et désormais particulièrement coûteuse sur le marché du travail* » (p. 10).

La Suisse est un pays fédéraliste, composé de 26 cantons et de 4 langues nationales : l'allemand, le français, l'italien et le romanche. À ce titre, cela en fait un pays plus hétérogène que la France. Chaque canton dispose d'une autonomie en matière d'enseignement et de formation. Il n'existe donc pas, à proprement parler, de ministère de l'Éducation nationale. Il est toutefois possible de dessiner un paysage commun à l'ensemble du système de formation. Dans la plupart des cantons, au terme du primaire, soit à environ 11-12 ans, la plupart des élèves subissent une première sélection pour être répartis dans les différentes filières du secondaire. Le système suisse, assez proche du système allemand, se classe donc dans ce que Mons (2004) nomme « modèle de la séparation », dans la mesure où la première séparation des élèves se fait de façon assez précoce (fin du primaire, début du secondaire). Le secondaire inférieur se divise alors en trois filières : filière pré-gymnasiale (généralement préparant à des études « gymnasiales »³), filière à exigences étendues et filière à exigences de base⁴. Par la suite, deux tiers environ des jeunes qui achèvent le secondaire inférieur commencent une formation professionnelle, et un quart d'entre eux environ optent pour une formation générale. Le système de sélection précoce tend à induire des effets néfastes du point de vue de la détermination sociale des trajectoires de formation (Falter *et al.* 2008), notamment du point de vue de la différence entre trajectoire académique et trajectoire professionnelle.

Le choix en faveur d'une formation professionnelle est toutefois bien différent du cas français. Ce type de formation a toutes les caractéristiques d'une formation dite « duale » à l'allemande. Elle est associée à une forte valorisation identitaire (Verdier, 2001). En son sein, la compétence est liée à la maîtrise d'un « métier » constitué de savoirs précis et non hiérarchisés en fonction des niveaux d'études. La forte valorisation des savoirs professionnels structurent le marché du travail. Flückiger et Falter (2004) montrent par exemple que l'apprentissage et, d'une manière plus générale, les formations professionnelles ou les écoles professionnelles supérieures, semblent assurer une meilleure protection contre les risques de chômage que des filières de niveau tertiaire telles que l'université.

³ Équivalent du lycée général en France

⁴ Il faut également noter qu'en Suisse romande, de nombreux jeunes ont toutefois la possibilité de suivre un enseignement intégré.

2. Libertés, capacités et éducation

2.1. Opérationnaliser la théorie des capacités dans le champ de l'éducation

Dans ce travail comparatif nous nous intéressons particulièrement à l'espace d'opportunités des individus et à leur marge de manœuvre. Nous mobilisons alors un cadre conceptuel permettant cette analyse de l'espace des possibles des personnes : la théorie des « capacités » de l'économiste Amartya Sen.

Selon Sen (1985, 1992), les « capacités » d'une personne représentent l'ensemble des libertés d'accomplir permettant d'augmenter la qualité de vie. Une vie est alors faite d'un ensemble de « fonctionnements » liés entre eux, composés d'états et d'actions. « L'ensemble capacité » reflète, dans l'espace des fonctionnements, la liberté qu'une personne a de choisir entre différents modes de vie. L'égalité des « capacités » représente l'égalité dans la liberté de choisir entre différents modes de vies. Cette approche accepte alors qu'il y ait dans une société des inégalités de résultats, pour peu qu'il y ait eu égalité de « capacités » à la base et que le mode de vie choisi corresponde à un choix. Le choix devient essentiel, il rend l'individu responsable. En d'autres termes, cette théorie ne considèrera pas par exemple que le fait qu'un individu soit sans qualification soit une situation injuste en soi, ce qui paraîtra injuste en revanche, c'est que la personne n'ait pas eu d'autre choix que d'être dans cette situation.

L'opérationnalisation de la théorie des *capacités* est pourtant périlleuse et Sen n'a jamais proposé de méthodes précises prêtes à l'emploi. Pour la plupart des travaux empiriques, la difficulté principale reste la disponibilité de données adéquates. Sen a suggéré un compromis pratique à cette difficulté d'opérationnalisation : la méthode des fonctionnements affinés (« refined functionings », Sen, 1992). Cette méthode permet de contourner la difficile mesure des capacités, c'est-à-dire les diverses combinaisons de fonctionnements (état et actions) que la personne peut accomplir, pour se concentrer directement sur les fonctionnements eux-mêmes (c'est-à-dire sur les accomplissements des individus). L'idée des fonctionnements affinés est de prendre en compte l'acte de choix indirectement en regardant un fonctionnement accompli et en le reliant à une dimension de choix, donc d'analyser le fait d'accomplir X et d'avoir choisi de le faire. Il s'agit donc de trouver des données renseignant sur les alternatives possibles au moment où l'individu a fait son choix. Dans le cadre de l'éducation, on pourrait alors prendre l'exemple de l'orientation en fin de secondaire I en France : il y a une différence entre être orienté dans une voie professionnelle pour cause d'échec et être orienté dans une telle voie parce qu'elle correspond aux préférences réelles de l'individu. En étant orienté pour cause d'échec, le fonctionnement « voie professionnelle » n'est pas une situation choisie mais subie, l'individu n'a alors pas d'autre choix que de suivre ce cursus s'il entend poursuivre sa scolarité⁵.

2.2. Les deux dimensions de l'opérationnalisation

Il existe deux moyens d'opérationnaliser le lien capacités-éducation : analyser les capacités à l'école (quelles sont les opportunités réelles au sein du système éducatif ?) et étudier les capacités par l'école (dans quelle mesure le système éducatif a permis aux individus adultes d'augmenter leurs libertés réelles ?). Cette distinction renvoie à deux dimensions importantes des capacités : l'aspect intrinsèque et l'aspect instrumental. En effet, parmi les travaux analysant le lien entre éducation et capacités, on peut généralement distinguer deux tendances. Une première partie se centre sur l'organisation du système éducatif en lui-même (en matière d'opportunités réelles). Unterhalter (2003) parle de « capability to education ». C'est dans cette perspective notamment que Verhoeven, Oriane et Dupriez (2007) parlent de système éducatif « capacitant ». Une autre porte sur l'impact de l'éducation sur les possibilités réelles des personnes (ou sur les réalisations des personnes). Ici d'une manière plus large l'accent est mis sur la capacité pour les personnes de mener la vie qu'elles ont des raisons de préférer, avec un niveau d'éducation donnée. On se situe ici dans une approche instrumentale des capacités, l'éducation comme un moyen. Certains travaux mobilisent par exemple la méthode des fonctionnements affinés dans le cadre de l'accès au marché du travail (Vero, 2002 ; Farvaque et Oliveau, 2004).

⁵ Dans cette perspective, de Besses (2007) analyse par exemple les effets d'une orientation « subie » pour les jeunes en phase d'insertion professionnelle.

Dans ce travail, nous mobilisons les deux dimensions par la méthode des fonctionnements affinés. Dans un premier temps, nous analysons ainsi les possibilités au sein des systèmes éducatifs français et suisse en nous concentrant sur le choix scolaire des individus. Cette première dimension renvoie à la liberté réelle pour les jeunes de mener le parcours de formation qu'ils ont des raisons de préférer. Dans la mesure où il est plus aisé dans les travaux empiriques d'évaluer les privations en termes de liberté que les libertés en elles-mêmes (Bonvin et Farvaque, 2007), nous étudions pour les deux pays le non-choix, c'est-à-dire le fait de se voir refuser une formation lors du secondaire II. Dans un second temps, nous analysons les possibilités des jeunes à l'extérieur du système éducatif en tentant d'analyser dans quelle mesure ils choisiraient la vie de jeunes adultes qu'ils mènent actuellement. Nous nous concentrons ici aussi sur les privations en matière de libertés réelles c'est-à-dire sur le fait de ne pas être satisfait de la vie menée. En outre, nous tentons d'apprécier pour les deux pays s'il existe un lien entre les privations de libertés au sein du système éducatif et au-delà.

3. Quelles capacités pour les individus dans les deux systèmes éducatifs ?

3.1. Présentation des données

Concernant la Suisse, le travail empirique se base sur les données du projet de recherche TREE⁶ (Transitions de l'école à l'emploi). Cette recherche longitudinale a pour objectif de suivre le parcours de formation et d'emploi des élèves ayant participé en 2000 à l'enquête PISA (Programme For International Student Assessment). Elle est la première à analyser au niveau national les parcours de formation des élèves au-delà de la scolarité obligatoire. Les données portent sur les parcours de formation et d'emploi des individus mais également sur tout un ensemble de variables renseignant sur la perception de leur situation ou encore sur leur projet d'avenir. En 2010, il reste 3 424 personnes (soit 54 % de l'échantillon du premier relevé TREE) dans l'enquête.

Pour le cas français, les données sont celles du panel DEPP-EVA (direction de l'Évaluation de la Prospective et de la Performance-Entrée dans la vie adulte). Le panel renseigne sur les parcours scolaires en observant les individus jusqu'à leur sortie du système éducatif (de 1995 à 2010). À côté d'une actualisation annuelle sur la situation de l'individu, le panel a notamment été complété par une enquête auprès des familles en 1998 et une enquête sur la procédure d'orientation en fin de troisième. Par ailleurs, depuis 2004-2005, l'Insee, en collaboration avec la DEPP a interrogé les jeunes du panel 95 qui n'étaient plus suivis par la DEPP, à travers un protocole d'enquête dénommé « Entrée dans la vie adulte » (EVA). Nous disposons alors d'informations sur les parcours de formation et d'insertion jusqu'en 2010. À cette date, le nombre de répondants atteint 8 778 individus. Les deux panels nationaux (le panel suisse et le panel français) sur lesquels nous travaillons sont relativement comparables tant du point de vue du contenu (parcours de formation et d'insertion) que du point de vue temporel (individus nés entre 1983 et 1985)⁷. À partir de ces données, nous proposons donc de comparer les opportunités réelles des jeunes français et des jeunes suisses en deux temps : en analysant dans un premier temps, les libertés de choisir leur parcours de formation, puis, dans un deuxième temps, les possibilités d'être satisfait de la vie adulte menée en 2010.

⁶ L'étude longitudinale sur la jeunesse TREE (Transitions de l'école à l'emploi, www.tree-ch.ch) est en cours depuis 2000. À ce jour, elle a été financée par le Fonds national pour la recherche scientifique, l'université de Bâle, les offices fédéraux de la statistique responsable de la formation professionnelle et de la technologie ainsi que des cantons de Berne, Genève et Tessin.

⁷ Au détail près que nous ne disposons pas d'informations sur le parcours de formation au niveau secondaire I pour la Suisse contrairement à la France où les individus sont suivis dès le début du secondaire (environ 12 ans).

3.2. Quelle liberté de choisir son parcours scolaire ?

Tel que nous l'avons indiqué, dans l'objectif de tenter une opérationnalisation de la théorie des capacités, nous mobilisons la méthode des fonctionnements affinés et nous considérons le choix des individus. Le choix peut en effet être considéré comme un élément constitutif du bien-être individuel (Bonvin et Farvaque, 2008). En particulier, nous nous concentrons sur les privations en matière de liberté de choix. Le fait de se voir refuser une formation constitue ainsi une variable centrale dans l'analyse des *capacités* des jeunes. Les données longitudinales françaises et suisses renseignent toutes deux sur une dimension du refus lors du secondaire II.

Dans le cas français, nous disposons de deux variables indiquant une situation de refus. Une première variable concerne la transition du secondaire I au secondaire II et correspond à la confrontation entre le vœu d'orientation des familles et la décision finale du conseil de classe. Il s'agit donc d'un refus objectif. Nous pouvons également mobiliser une deuxième variable refus dans le panel qui renvoie à la question posée en 2002 : « Au cours de votre scolarité, est-il arrivé qu'un vœu d'orientation vous soit refusé ? ». Ce type de variable reflète une vision subjective puisque la question est posée clairement et directement aux individus, et non plus d'une confrontation des vœux émis par les parents non satisfaits par l'administration scolaire. La confrontation des deux types de refus permet de construire une variable à quatre modalités : ne pas avoir connu de refus du tout (70,5 % des cas), avoir connu un refus dans son parcours mais pas en 3^e (21 %), avoir connu un refus en 3^e sans l'avoir vécu comme tel (4,2 %) et avoir connu les deux types de refus (4,3 %). La dernière situation est sans doute la plus contrainte dans la mesure où elle couvre un refus objectif et subjectif (et éventuellement plusieurs refus). Les jeunes dans cette situation n'ont alors pas choisi le parcours de formation suivi dans le secondaire II et vivent leurs parcours scolaires comme subis.

Pour la Suisse, on se réfère à une question posée lors de l'entrée dans le secondaire II durant les deux premiers volets de l'enquête de TREE en 2001 et en 2002. Le refus dont il est alors question est un refus « révélé » par les jeunes ayant indiqué en 2001 et/ou en 2002, soit une place d'apprentissage à laquelle ils avaient postulé leur a été refusée, soit ils n'ont pas été admis dans l'école où ils souhaitaient s'inscrire. Nous créons ainsi une variable caractérisant le nombre de refus sur les deux années (2001 et 2002). 76,3 % des individus n'ont ainsi jamais connu de refus dans le secondaire II, 6,8 % n'ont connu qu'un seul refus, 4,2 % en ont connu deux et 12,7 % des jeunes suisses semblent être dans une situation très contrainte et ont fait face à trois refus ou plus.

Si les situations de refus n'ont pas totalement la même forme dans les deux pays, ils ont toutefois en commun de renseigner le fait que les individus ne suivent pas, au moins lors de leur première année dans le secondaire II, la formation qu'ils auraient souhaitée. Notons que cette variable « refus » ne révèle également pas la même chose d'un pays à l'autre et renvoie aux spécificités sociétales de chaque système éducatif. Pour la France, le refus correspond surtout à l'impossibilité de poursuivre dans le cursus « classique » (la voie générale). Pour la Suisse, ce refus reflète davantage le manque structurel de places d'apprentissage et le niveau d'exigence accru des entreprises concernant le profil des candidats qui en découle (Amos, 2007).

Dans les deux systèmes éducatifs, nous cherchons alors à analyser les éléments déterminants les risques de subir des refus lors du secondaire II. Si le refus ne signifie pas la même chose eu égard aux spécificités sociétales des systèmes éducatifs, il est possible qu'il ne renvoie pas non plus aux mêmes déterminants. Nous prenons en compte pour les deux pays le rôle de la performance scolaire sur les risques de subir un refus dans le secondaire II. Nous considérons également le rôle de l'environnement socioculturel des individus, notamment le niveau d'éducation des parents ainsi qu'un certain nombre de variables caractérisant l'environnement culturel (le fait d'être inscrit dans une bibliothèque ou un conservatoire et d'avoir fait latin en 6^e pour la France, le nombre de livres dans le foyer pour la Suisse). Pour la France, nous ajoutons plusieurs variables disponibles dans l'enquête DEPP renseignant sur le rapport des parents à la scolarité. Pour la Suisse, nous prenons en compte des variables propres à la sélection précoce : le type

de secondaire I fréquenté ainsi que le moment de la sélection⁸. Pour les deux pays le modèle est évalué au moyen d'un modèle logistique multinomial dont la situation de référence est n'avoir subi aucun refus.

Pour le cas français, nous pouvons observer que la performance scolaire est un élément essentiel dans le risque de refus. Au-delà, à performance scolaire donnée, le refus révélé uniquement et le refus de 3^e ont en commun d'être marqués par la connaissance des parents sur la procédure d'orientation. En effet, lorsque les parents maîtrisent la procédure, le risque de refus révélé et de refus de 3^e par rapport à la probabilité de ne pas être refusé diminue significativement. Il est également intéressant de constater que le fait de peu fréquenter les enseignants augmente les risques de refus révélé. La situation la plus contrainte (cumuler les deux refus) semble se démarquer des autres situations. Le fait que les parents jugent les ressources tout à fait suffisantes pour les études de l'enfant diminue les risques de 41 % de subir ce refus. Par ailleurs, il est significatif de constater que le fait que les parents jugent le CAP ou le BEP (diplôme professionnel du secondaire II le plus court) comme diplôme le plus utile diminue significativement de 70 % les risques de subir ce refus. Loin d'être contre-intuitive, cette tendance semble souligner au contraire un phénomène de préférences adaptatives en France, les jeunes ramenant leurs ambitions à des objectifs « réalistes » : avoir des parents jugeant qu'un faible niveau d'études est suffisant conduirait l'individu à opter pour de faibles niveaux d'études et ainsi à diminuer les risques de refus objectifs et subjectifs.

Pour le cas suisse, nous constatons que les seuls éléments différenciant le fait de subir un ou deux refus avec le fait de ne subir aucun refus tiennent à la performance scolaire et au type de secondaire I suivi. Concernant la dernière situation de refus, qui est la situation la plus contrainte, de nombreux éléments la différencient. Tout d'abord, c'est seulement dans ce type de refus que nous observons une influence de l'environnement familial : avoir des parents fortement éduqués diminue les risques de refus, tandis qu'avoir des parents faiblement éduqués les augmente. Notons également le rôle très significatif joué par un système à sélection très précoce qui augmente les risques de subir plus de trois refus toutes choses égales par ailleurs.

3.3. Quelle liberté au-delà ?

Les capacités des personnes représentent les possibilités réelles « de choisir une vie qu'elles ont des raisons de préférer » (Sen, 1992). Concrètement pour les deux pays, nous nous intéressons alors aux niveaux de satisfaction des jeunes français et suisses sur la vie qu'ils mènent actuellement, dans la même perspective que Sabadash (2010), qui tente d'appréhender les libertés réelles des jeunes adultes par des questions de satisfaction et de difficultés financières.

Pour la France, nous créons une variable « contrainte » en tentant d'approcher la vie que les individus auraient des raisons de préférer. Nous prenons en compte deux variables renseignant deux dimensions complémentaires : une dimension subjective sur leur vision de l'avenir, une dimension plus objective : le fait de faire face à des difficultés financières. En croisant ces deux dimensions nous avons les deux cas polaires : le « noyau dur » des populations contraintes (« j'ai des difficultés financières et je suis inquiet quant à mon avenir professionnel ») et le « noyau dur » des personnes sans doute relativement plus satisfaites de la vie actuelle menée (« je n'ai pas de difficultés et je suis plutôt optimiste quant à l'avenir »). Nous créons alors une variable portant sur le degré de contraintes des individus. Les modalités de cette variable sont :

- 1- J'ai des difficultés financières et je suis inquiet quant à mon avenir professionnel (situation très contrainte),
- 2- Je suis inquiet sur mon avenir sans difficultés financières, je suis optimiste mais avec des difficultés financières ou je n'ai pas d'avis sur mon avenir mais j'ai des difficultés financières,
- 3- Je n'ai pas de difficultés financières mais je n'ai pas d'avis sur mon avenir professionnel,
- 4- Je n'ai pas de difficultés financières et je suis plutôt optimiste quant à mon avenir professionnel (situation non contrainte)⁹.

⁸ Certains cantons sélectionnent de manière plus précoce que d'autres. Nous considérons ainsi le fait d'être dans un canton à sélection très précoce (être orienté à l'âge de 11 ans).

Concernant la Suisse, pour analyser la probabilité de choisir la vie menée nous disposons d'une variable idéale en matière de capacité renseignant la question suivante : « Si vous pouviez choisir librement votre vie, que préféreriez-vous faire ? ». La première modalité de cette variable est : « Continuer la vie que je mène actuellement » et renvoie à la situation non contrainte. Un certain nombre de réponses autres sont possibles telles que avoir un travail, retourner en formation, être au service militaire, ne plus travailler, être à son compte et autres, elles renvoient toutes à une situation contrainte sans qu'il soit possible de les ordonner.

Afin de rendre compte des capacités des personnes de choisir la vie qu'ils ont des raisons de préférer, nous estimons dans les deux pays ce qui peut déterminer les niveaux de satisfaction des jeunes français et suisses sur la vie qu'ils mènent actuellement. Nous portons une attention particulière à deux éléments. Tout d'abord à l'impact du manque de capacités au sein du système éducatif sur les risques de subir une vie adulte plutôt contrainte (le fait d'avoir subi un ou plusieurs refus au cours de son parcours scolaire). Afin de tenir compte des situations sur le marché du travail des jeunes en 2010, nous considérons l'impact des statuts d'emploi sur les risques d'être contraint dans sa vie. Ce statut d'emploi (ou de formation¹⁰) est toutefois une variable endogène (les situations contraintes dépendent du statut d'emploi). Afin de pouvoir estimer la situation contrainte toutes choses égales par ailleurs, en particulier à statut donné, nous mettons en œuvre pour les deux pays un probit multivarié. Nous estimons ainsi simultanément la probabilité d'être contraint et les probabilités d'être dans les différentes situations d'emploi ou de formation.

Pour la France, nous estimons la probabilité d'être très contraint (situation 1) et pour la Suisse de ne pas choisir la vie actuellement menée, toutes choses égales par ailleurs, à situation donnée, mais également la probabilité d'être en éducation, en emploi temporaire et d'être NEET¹¹ (par rapport à la probabilité d'être en emploi permanent).

Nous observons alors que, toutes choses égales par ailleurs, les statuts d'emploi ont un rôle sur la probabilité de se sentir très contraint en France. Être en emploi temporaire et NEET augmentent significativement les risques. Le refus révélé, et de manière plus prononcée encore le cumul des deux types de refus (refus « révélé » et refus objectif en 3^e) augmentent significativement les risques pour les jeunes d'être très contraint en 2010, c'est-à-dire d'être à la fois inquiet quant à leur avenir professionnel et avoir des difficultés financières. Cette tendance semble confirmer que le cumul de deux types de refus représente la situation de refus la plus contrainte. Nous pouvons également constater que le fait de connaître un arrêt subi dans ses études augmente significativement les probabilités d'être très contraint. Remarquons également que toutes choses égales par ailleurs, le fait d'obtenir comme plus haut niveau de diplôme le baccalauréat professionnel plutôt qu'un diplôme de l'enseignement supérieur long, augmente très significativement les risques de cumuler inquiétude quant à l'avenir professionnel et difficultés financières.

Pour la Suisse, toutes choses égales par ailleurs, le statut d'emploi n'a pas d'influence significative sur les risques de se sentir contraint dans la vie menée. En outre, cette tendance pourrait provenir du fait que la situation NEET est transitoire en 2010, notamment pour les jeunes diplômés de l'enseignement supérieur venant tout juste d'entrer sur le marché du travail. Il semble cependant exister des caractéristiques non observées qui augmentent les risques d'être NEET et aussi le fait d'être très contraint (atrho 41 est significatif), ce qui n'est pas le cas ni du fait d'être encore en éducation, ni en emploi temporaire. Ces

⁹ Soulignons que l'aspect en partie objectif de cette variable (difficultés financières) permet en outre d'éviter les sous-estimations des effets de contrainte à cause d'un effet d'adaptation (les jeunes ne se perçoivent pas comme contraints car ils se sont « adaptés » à leur situation). Il est par ailleurs difficile de hiérarchiser les situations 2 et 3 dans la mesure où le fait de ne pas avoir d'avis sur son avenir professionnel peut tout de même cacher une situation contrainte (la personne n'est pas forcément optimiste quant à son avenir).

¹⁰ 8 % des jeunes sont encore en éducation à cette date en France et 11 % en Suisse. Ces jeunes sont en large majorité dans l'enseignement supérieur.

¹¹ Pour les deux pays, nous utilisons la catégorie « ni en formation ni en emploi » issue du concept NEET (acronyme anglais de « Not in Employment, Education or Training »), catégorie de plus en plus utilisée pour comparer les situations des jeunes en difficulté en Europe (Eurofound, 2012). Dans une perspective capacités, cette catégorie a l'avantage de rendre compte de l'éventuel désengagement des jeunes vis-à-vis du marché du travail et plus largement par rapport à la société en général.

deux variables semblent donc liées par des caractéristiques inobservées. Concernant le refus, nous observons un impact positif du fait de subir plus de trois refus dans son parcours scolaire. Ce refus augmente en effet les risques de ne pas choisir la vie actuellement menée, ce qui confirme son caractère très pénalisant. Il est par ailleurs significatif de constater que toutes choses égales par ailleurs, le fait de détenir un certificat fédéral de capacité¹² de hautes exigences plutôt qu'un diplôme universitaire augmentent très significativement les risques de se sentir contraint dans la vie actuelle menée. De même, détenir une maturité spécialisée ou une maturité professionnelle¹³ par rapport au fait de détenir un diplôme de l'université augmente la probabilité de se sentir contraint. Signalons également que le fait de ne pas être né en Suisse augmente les risques de se sentir contraint.

4. Conclusion

Nous avons tenté d'évaluer les marges de manœuvre dont pouvaient bénéficier les individus au sein de deux systèmes éducatifs différents. Les privations en matière de libertés réelles des jeunes français et des jeunes suisses ont été considérées au sein du système éducatif mais également au-delà. Au sein des systèmes scolaires, nous avons pu montrer que certains individus étaient limités dans leurs possibilités et étaient amenés à suivre des trajectoires scolaires dans le secondaire plus subis que choisis. Certains jeunes se retrouvent alors dans des situations très contraintes en cumulant différents refus (objectif et subjectif ou plusieurs refus). Les risques de se trouver dans une telle situation ne sont pas les mêmes pour tous. À performance scolaire donnée, l'environnement familial joue un rôle pour les deux pays dans les situations les plus contraintes (cumuler différents refus). En France, nous avons montré que les trois types de refus étaient pénalisants et se différençaient à plusieurs égards de la situation de non-refus (situation de référence). En Suisse, en revanche, pour les deux premiers types de refus, seul le type de secondaire I fréquenté joue un rôle prépondérant dans l'accès à une formation du secondaire II. Il n'existe pas d'autres caractéristiques prédisposant significativement à subir un refus ou deux plutôt qu'aucun. Ces deux types de refus semblent simplement refléter les difficultés d'insertion dans la formation duale. Subir plus de trois refus ou plus est par contre une situation véritablement contrainte et renvoie sans doute au fait de n'avoir que très peu de chances de suivre un parcours de formation réellement choisi.

Du point de vue de la vie menée une fois adulte en 2010, nous nous sommes concentrés sur les privations en matière de libertés réelles des jeunes français et des jeunes suisses. Au-delà du statut d'emploi, certains jeunes diplômés paraissent désavantagés dans les chances de mener la vie qu'ils ont des raisons de préférer. En France, un bachelier professionnel a ainsi plus de risque d'être très contraint (donc de cumuler difficultés financières et inquiétude quant à l'avenir) et ce, toutes choses égales par ailleurs (à situation d'emploi donnée). Il est également significatif de constater qu'en Suisse, un diplômé du CFC de hautes exigences, diplôme secondaire professionnel pourtant véritablement reconnu sur le marché du travail et limitant les risques de chômage, a également plus de risque de se sentir contraint dans la vie menée. Ce constat permet en outre de souligner l'intérêt de mobiliser le cadre conceptuel des capacités et de privilégier une mesure multidimensionnelle des situations de contraintes chez les jeunes (Chiappero-Martinetti et Sabadash, 2012).

Enfin, nous avons pu démontrer qu'il existait un lien entre libertés réelles au sein du système éducatif et libertés réelles une fois adulte et donc entre capacités au sein du système éducatif (« capability to education », Unterhalter, 2003) et capacités, au-delà du système éducatif, de mener la vie qu'on a des raisons de préférer (« capability for life », Bonvin et Farvaque, 2008). Pour certains jeunes, les libertés réelles paraissent véritablement restreintes. C'est particulièrement le cas en France où cumuler les deux types de refus (refus objectif en 3^e et refus de parcours révélé) augmente significativement les risques d'être contraint dans la vie adulte et donc de cumuler inquiétudes et difficultés financières. Dans ce pays, les contraintes pour certaines populations semblent bel et bien se cumuler (Farvaque et Oliveau, 2004), la réduction du champ des possibles étant à l'œuvre très tôt dans le cursus de l'individu.

¹² Premier diplôme du secondaire II professionnel.

¹³ Équivalent du baccalauréat professionnel.

Bibliographie

Ammermüller A. (2005), « Educational opportunities and the role of the institutions: an international comparison », *ESPE annual Conference*, Mannheim.

Amos J. (2007), « Transitions école-emploi : apports de la recherche TREE », in M. Behrens (Dir.), *La transition de l'école à la vie active ou le constat d'une problématique majeure*, Neuchâtel, IRDP, p. 43-53.

Baudelot C. et Establet R. (2009), *L'élitisme républicain : l'école française à l'épreuve des comparaisons internationales*, Paris, Le Seuil, coll. « La République des Idées ».

Bauer P. et Riphahn R.T. (2006), « Timing of school tracking as a determinant of intergenerational transmission of education », *Economics Letters*, vol. 91, n°1, p. 90-97.

Bonvin J-M. et Farvaque N. (2007), « L'accès à l'emploi au prisme des capacités, enjeux théoriques et méthodologiques », *Formation Emploi*, n° 98, p. 9-23.

Bonvin J-M. et Farvaque N. (2008), *Amartya Sen : une politique de la liberté*, Paris, Michalon.

Besses (de) M. (2007), « L'estime de soi, enjeu éducatif pour préparer à la vie professionnelle », *Formation Emploi*, n° 98, p. 109-121.

Cappellari L. et Jenkins S. P. (2003), « Multivariate probit regression using simulated maximum likelihood », *Stata Journal*, StataCorp LP, vol. 3(3), p. 278-294.

Chiappero-Martinetti E. et Sabadash A. (2012), « Human Capital and Capabilities Approaches: towards a Theoretical Integration », *HDCP-IRC Working Paper Series*.

Eurofound (2012), *NEETs – Young people not in employment, education or training: Characteristics, costs and policy responses in Europe*, Luxembourg, Publications Office of the European Union.

Falter J-M., Ferro Luzzi G., Sbergami F. (2008), « Intergenerational Links and Upper Secondary Track Choice: Pattern and Consequences », *Working paper*, Leading House en économie de l'éducation, université de Genève.

Farvaque N. et Oliveau J-B (2004), *L'insertion des jeunes peu diplômés dans l'emploi : opportunités de choix et contraintes, l'approche par les capacités d'Amartya Sen comme grille de lecture des trajectoires d'insertion*, Document de travail IDHE, série « Règles, Institutions, Conventions », n°04-11, école normale supérieure de Cachan.

Flückiger Y. et Falter J-M (2004), *Formation et travail - Le marché suisse du travail et son évolution*, OFS, Neuchâtel.

Hanushek, Woessmann, Zhan (2011), « General Education, Vocational Education, and Labor-Market Outcomes over the Life-Cycle », *IZA working paper series* n° 6083.

Landrier S. et Nakhili N. (2010), « Comment l'orientation contribue aux inégalités de parcours scolaires en France », *Formation Emploi*, n°109, p.23-36.

Lambert M. et Vero J. (2007), « Formation continue : quelles capacités d'action des salariés ? L'approche par les capacités comme grille de lecture », *Formation Emploi*, n° 98, p. 55-75

Mons N. (2004), *De l'école unifiée aux écoles plurielles : évaluation internationale des politiques de différenciation et de diversification de l'offre éducative*, thèse de doctorat inédite en sciences de l'éducation, université de Bourgogne.

Otto H-U. et Ziegler H. (2006), « Capabilities and Education », *Social Work and Society*, Vol. 4, n°2, p. 269-287.

Robeyns I. (2000), « An unworable idea or a promising alterbative? Sen's capability approach re-examined », *mimeo*, Wolfson College, 32 p.

Robeyns I. (2005), « Three models of education: Rights, capabilities and human capital », *Theory and research in Education*, 4 (1), p. 69-84.

Sabadash A.(2010) « Human capital and human capabilities: towards an empirical integration », workshop related papers in Collaborative Project WorkAble, p. 147-180.

Sen A.(1985), *Commodities and Capabilities*, Londres, Elsevier Science Publishing Company.

Sen A. (1992), *Inequality Re-examined*, Harvard, Harvard University Press.

Unterhalter (2003), « The Capabilities Approach and Gender Education: An Examination of South African Complexities », *Theory and Research in Education*, n°1, p 7-22.

Verdier E. (2001), « La France a-t-elle changé de régime d'éducation et de formation ? », *Formation Emploi*, n° 76, p. 11-34.

Verdier E. (2008), « L'éducation et la formation tout au long de la vie : une orientation européenne, des régimes d'action publique et des modèles nationaux en évolution », *Sociologie et Sociétés*, Vol. XL.1, p. 195-225.

Verhoeven M., Orainne J-F., Dupriez V. (2007), « Vers des politiques d'éducation "capacitantes" ? », *Formation Emploi*, n° 98, p. 93-108.

Véro J. (2002), *Mesurer la pauvreté à partir des concepts de biens premiers, de réalisations primaires et de capacités de base, le rôle de l'espace d'information dans l'identification de la pauvreté des jeunes en phase d'insertion professionnelle*, thèse en sciences économiques, GREQAM.

Woesmann L. (2004), « How Equal are Educational Opportunities? Family Background and Student Achievement in Europe and the United States », *CESifo Working Paper*, n°1162, 41 p.

Annexes

Tableau 1

LES DIFFÉRENTS REFUS EN FRANCE- MODÈLE LOGISTIQUE MULTINOMIAL (EN RAPPORTS DES RISQUES RELATIFS) - RÉFÉRENCE : AUCUN REFUS

Type de refus	Refus révélé uniquement	Refus en 3 ^e sans refus révélé	Refus en 3 ^e et refus révélé
Sexe: homme	0,96	0,95	0,92
Performance scolaire: (ref: moyenne haute)			
Performance faible	1,16	1,13	1,27
Performance élevée	0,60 ***	0,38 ***	0,36 ***
Niveau de diplôme le plus élevé des parents: (ref: Moyen)			
Faible	0,97	0,88	0,77
Haut	0,82 *	0,73	0,72
Pays de naissance du père: (ref :France)			
DOM-TOM	1,67 *	1,94	0,98
Etranger	1,21 *	1,26	1,23
Environnement culturel:			
Bibliothèque	1,03	1,05	0,99
Conservatoire	0,88	0,82	0,73
Option: Latin	0,68 ***	0,54 ***	0,40 ***
Connaissance de la procédure d'orientation	0,79 **	0,56 **	0,90
Adéquation entre les ressources de la famille et les projets d'études: (ref: juste suffisant)			
très insuffisant	1,18	0,93	0,79
un peu insuffisant	1,06	0,80	0,78
tout à fait suffisant	0,96	0,91	0,59 *
Diplôme jugé utile (ref: enseignement supérieur):			
aucun	1,32	1,95	2,08
CAP-BEP	0,85	1,45	0,30 **
Baccalauréat	1,13	1,44 *	1,12
Pas d'avis	1,10	1,34	1,17
Rencontres parents-enseignants peu fréquentes	1,27 **	0,91	0,98

(***) Significatif au seuil de 1%, (**) au seuil de 5% et (*) au seuil de 10%

Source : Panel DEPP EVA

Tableau 2
LES DIFFÉRENTS REFUS EN SUISSE – MODÈLE LOGISTIQUE MULTINOMIAL
(EN RAPPORTS DES RISQUES RELATIFS) - RÉFÉRENCE : AUCUN REFUS

Types de refus	Un refus	Deux refus	Trois refus ou plus
Sexe: homme	0,85	1,17	0,73 **
Niveau de diplôme le plus élevé des parents: (ref: Moyen)			
Faible	1,30	1,19	1,36 *
Haut	1,02	0,69	0,72 *
Pays de naissance du père: (ref : Suisse)			
Allemand, Français, Autrichien, Belge	0,78	1,49	1,15
Italien, Espagnol	1,10	1,32	1,46 *
Portugais, Kosovar, Yougoslave, Albanais	1,17	1,52	1,19
Autres	0,62	0,31	1,25
Performance scolaire (ref:moyenne haute)			
Performance faible	1,17	1,40	1,42 **
Performance élevée	0,59 **	0,66	0,52 ***
Type de secondaire I (ref:Exigences étendues)			
Pré-gymnasial	0,33 ***	0,48 **	0,31 ***
Exigences de base	1,07	1,48	1,29 *
Intégré	0,58	0,63	0,87
Sélection très précoce	1,20	1,10	1,60 ***
Nombre de livres (ref: entre 0 et 50)			
Nombre de livres: entre 50 et 250	1,13	1,07	1,05
Nombre de livres: plus de 250	1,09	0,76	0,80
Autres variables disponibles et pertinentes:			
Région linguistique (ref: germanophone):			
Francophone	1,09	0,82	0,58 ***
Italophone	1,18	0,50 *	0,31 ***

(***) Significatif au seuil de 1%, (**) au seuil de 5% et (*) au seuil de 10%
 Source : données TREE

Tableau 3
SITUATION DE CONTRAINTE EN FRANCE EN 2010, À STATUT D'EMPLOI DONNÉ¹⁴ - PROBIT MULTIVARIÉ

	Cumuler difficultés financières et inquiétude
Situation (ref: emploi permanent)	
En éducation	0,590
En emploi temporaire	0,572 ***
NEET	0,421 *
Refus (ref: aucun)	
Refus "révélé" uniquement	0,168 *
Refus en 3ème sans refus "révélé"	-0,238
Refus en 3ème et Refus "révélé"	0,416 **
Arrêt subi	0,233 ***
Diplôme (ref: Licence ou plus)	
Aucun diplôme ou Brevet des collèges	-0,350
BEP/CAP	0,012
Baccalauréat professionnel	0,357 ***
Baccalauréat technologique	-0,025
Baccalauréat général	-0,013
Bac + 2 ans	0,040
Niveau de diplôme le plus élevé des parents: (ref: Moyen)	
Faible	0,115
Haut	0,049
Diplôme jugé utile (ref: enseignement supérieur):	
Aucun	0,461 *
CAP-BEP	0,128
Baccalauréat	0,050
Pas d'avis	-0,003
Option latin au collège	-0,117
Sexe: homme	-0,133 *
Nationalité (ref: ne pas être né dans le pays)	-0,283
ZEP en début de parcours	-0,080
Performance scolaire: (ref: moyenne haute)	
Performance faible	-0,088
Performance élevée	-0,040
Difficultés de santé	0,626 ***
Difficultés de logement	0,781 ***
atrho21	-0,121
atrho31	-0,062
atrho41	0,275 ***
atrho32	-0,134 ***
atrho42	-0,141 *
atrho43	-0,513 ***

Likelihood ratio test of $\rho_{21} = \rho_{31} = \rho_{41} = \rho_{32} = \rho_{42} = \rho_{43} = 0$:
 $\chi^2(6) = 151.821$ Prob > $\chi^2 = 0.0000$
 Source : données DEPP-EVA

¹⁴ Pour des raisons pratiques, nous présentons seulement ici la probabilité d'être très contraint, les probabilités d'être en éducation, en emploi temporaire et NEET, dans le cadre du probit multivarié, sont disponibles sur demande auprès des auteurs.

Tableau 4
SITUATION DE CONTRAINTE EN SUISSE EN 2010, À STATUT D'EMPLOI DONNÉ¹⁵ - PROBIT MULTIVARIÉ

Ne pas choisir la vie actuellement menée	
Situation (ref: emploi permanent)	
En éducation	0,336
En emploi temporaire	0,391
NEET	0,439
Refus (ref: aucun)	
Un refus	-0,223
Deux refus ou plus	-0,223
Trois refus ou plus	0,270 *
Diplôme (ref: Université)	
Aucun	0,425 *
CFC faibles exigences	0,220
CFC hautes exigences	0,453 ***
Maturité générale	-0,077
Maturité professionnelle	0,267 *
Maturité spécialisée ou ECG	0,401 ***
Enseignement supérieur professionnel	0,027
Hautes Ecoles Spécialisées	0,006
Niveau de diplôme le plus élevé des parents: (ref: Moyen)	
Faible	-0,205 *
Haut	-0,059
Sexe: homme	
	0,084
Nationalité (ref: ne pas être né dans le pays)	
	0,340 **
Type de sélection: très précoce (11 ans)	
	0,043
Région linguistique (ref: germanophone):	
Francophone	-0,022
Italophone	0,115
Performance scolaire: (ref: moyenne haute)	
Performance faible	-0,051
Performance élevée	-0,100
Difficultés de santé	
atrho21	-0,067
atrho31	0,050
atrho41	0,234
atrho32	-0,656 ***
atrho42	-0,293 ***
atrho43	-0,285 ***

Likelihood ratio test of $\rho_{21} = \rho_{31} = \rho_{41} = \rho_{32} = \rho_{42} = \rho_{43} = 0$:

$\chi^2(6) = 242.534$ Prob > $\chi^2 = 0.0000$

Source : données TREE

¹⁵ Pour des raisons pratiques, nous présentons seulement ici la probabilité d'être très contraint, les probabilités d'être en éducation, en emploi temporaire et NEET, dans le cadre du probit multivarié, sont disponibles sur demande auprès des auteurs.

Parcours scolaire et insertion professionnelle d'une cohorte de Québécois : identification de facteurs de réussite

*Julie Auclair, Marie-Ève Blackburn, Marco Gaudreault, Nadine Arbour, Steven Brooks,
Suzanne Veillette**

1. Introduction

Au cours des cinquante dernières années, les pays développés ont connu une diversification de leur système d'enseignement postsecondaire. Aux États-Unis et au Canada, par exemple, dans un effort remarquable pour favoriser l'accès à l'enseignement supérieur, les collèges communautaires se sont multipliés. Au Québec, c'est au moment de la Révolution tranquille que les pouvoirs publics ont créé, à partir de 1966, un réseau de collèges d'enseignement général et professionnel (cégeps¹), portant à quatre les ordres d'enseignement du système d'éducation québécois : primaire, secondaire, collégial et universitaire. Avec l'ajout des collèges privés et la création, en 1968, d'un vaste réseau public d'universités établi sur tout le territoire, on a alors assisté à une croissance progressive des effectifs en enseignement postsecondaire et à un processus de massification qui ne serait d'ailleurs pas achevé (Statistique Canada, 2005), mais qui aurait déjà considérablement diversifié les clientèles étudiantes des institutions d'enseignement supérieur (Chenard et Doray, 2006). Au final, l'innovation la plus importante au regard de la démocratisation des études postsecondaires demeure sans conteste la création du réseau d'enseignement collégial, notamment en raison de sa présence dans un grand nombre de petites municipalités du Québec (Doray, 2013 ; Charbonneau, 2007).

À partir des années 1960, le système scolaire québécois s'est également enrichi d'une filière de formation générale au secondaire destinée aux adultes. Initialement conçue pour les adultes qui avaient quitté précocement les études secondaires sans être diplômés, la formation générale aux adultes constitue désormais une nouvelle opportunité de bifurcations dans le cursus scolaire pour les élèves de 16 ans et plus (Charbonneau, 2007). Les trajectoires empruntées par les adolescents se déclinent à l'enseigne de la variabilité et de la diversité (interruption des études, rythmes différenciés de fréquentation scolaire, chevauchement de programmes d'études, aller-retour entre la formation et le marché du travail, etc.). Charbonneau (2007) identifie trois phénomènes relativement récents : la double trajectoire scolaire et professionnelle, la pause au milieu des études et le retour aux études à un âge de plus en plus avancé. À l'instar de l'enchevêtrement des études, du marché du travail et de l'implication sociale, politique ou communautaire, l'interruption des études peut toutefois être envisagée comme un moment propice aux situations d'apprentissage informel ainsi qu'à la clarification de ses choix scolaires et professionnels. De cette manière, Chouinard (2013) défend l'idée d'un système scolaire encore plus souple, mieux adapté aux besoins des individus, et donne l'exemple du recours à une « Gap Year », soit d'une pause dans son parcours scolaire pour réaliser un projet, comme moyen bénéfique aux jeunes désengagés ou déçus face au pouvoir orientant du système scolaire.

Les transformations des pratiques des jeunes rompent avec la linéarité du cheminement traditionnel québécois de l'entrée dans la vie adulte (*i.e.* sortie du système éducatif, entrée sur le marché du travail, départ du domicile familial, vie de couple et parentalité) et font pression notamment dans le sens d'un engagement moins exclusif envers les études, comme envers le travail. À ce chapitre, les jeunes en situation d'insertion professionnelle ont déjà quelques acquis. En effet, selon l'Institut de la statistique du

* Centre d'étude des conditions de vie et des besoins de la population (ÉCOBES), Jonquière (Québec), julie.auclair@cjonquiere.qc.ca, marie-eve.blackburn@cjonquiere.qc.ca, mg_ecobes-quebec@videotron.ca, nadine.arbour@cjonquiere.qc.ca, steven.brooks@cjonquiere.qc.ca.

¹ Les cégeps sont des établissements d'enseignement publics qui constituent la première étape de l'enseignement supérieur québécois. On compte aujourd'hui 48 cégeps publics implantés sur tout le territoire. Les étudiants y ont accès après six ans d'école primaire et cinq ans d'école secondaire. Les cégeps ont la particularité de faire cohabiter l'enseignement préuniversitaire, qui mène à l'université, et l'enseignement technique, qui prépare au marché du travail (Fédération des cégeps, 2014).

Québec (ISQ), les étudiants à temps plein de 2005 travailleraient comme jamais auparavant : 4 sur 10 avaient un emploi en 2005 comparativement à 2 sur 10 à la fin des années 1970. Ils sont environ la moitié à concilier travail et études au cégep comme à l'université tandis que cette proportion est de 2 sur 10 chez les élèves du secondaire (ISQ, 2007). L'insertion socioprofessionnelle n'est donc plus caractérisée par un modèle linéaire du passage de l'école à un emploi stable (Fournier, 2002). Il s'agit maintenant d'un ensemble d'entrées et de sorties, se référant aux conditions, aux situations et aux comportements individuels face au marché du travail, l'insertion professionnelle correspondant à une période de transition qui s'en remet à un ensemble de stratégies situationnelles de plus en plus souples (Vultur, 2003). Cette période de transition entre les études et le marché du travail s'avère de plus en plus longue. En 1996, elle s'étendait de 19 à 23 ans, soit sur cinq années, alors qu'en 2003, cette période durait huit années, soit de 18 à 25 ans (ISQ, 2007).

2. Orientations et objectifs

Les résultats qui seront présentés abordent, d'une part, les parcours scolaires du point de vue de l'allongement de la durée des études secondaires, et, d'autre part, l'insertion professionnelle, plus spécifiquement au regard de la satisfaction au travail au début de l'âge adulte.

Dans le contexte d'une plus grande diversification des trajectoires scolaires et d'un engagement moins exclusif envers les études, la question de l'allongement des études apparaît centrale. Selon les plus récentes données, la diplomation après cinq ans au secondaire se situe entre 60 % et 64 % dans l'ensemble du Québec alors qu'elle avoisine les 72 % à 75 % après sept ans (MELS, 2013 ; Auclair, 2013). Pour certains, la diplomation au secondaire incarne la porte d'entrée vers la concrétisation de ses aspirations scolaires alors qu'elle représente la voie de sortie pour d'autres qui choisiront d'accéder plus rapidement au monde professionnel. C'est dans cette visée que la présente recherche s'intéresse aux facteurs prédisposant à l'allongement de la durée des études secondaires au-delà des cinq années prescrites.

Se définissant, en partie, comme la transition du système d'éducation au système productif, l'insertion professionnelle, marqueur d'intégration sociale, s'investigue de différentes manières : taux d'emploi ou de chômage, stabilité ou précarité d'emploi, conditions de travail, satisfaction, motivation et engagement, etc. Dans le cadre de la présente recherche, considérant que les jeunes travailleurs à l'étude ne constituent pas un groupe homogène, nous avons retenu une évaluation subjective de la satisfaction envers le travail comme variable témoin d'une insertion professionnelle de qualité. La modélisation de cet indice vise l'identification des déterminants psychosociaux, familiaux et scolaires présents au début de l'adolescence, de même que des aspirations, des attitudes et des conditions objectives et subjectives de travail à 24 ans susceptibles d'influencer la satisfaction.

3. Méthodologie

3.1. Données

En cours depuis 2002, le panel sur lequel reposent les résultats présentés s'intéresse particulièrement aux aspirations scolaires et professionnelles d'une cohorte de jeunes originaires de la région du Saguenay–Lac-Saint-Jean² (SLSJ) au Québec (Canada). Pour constituer la cohorte de l'*Enquête longitudinale auprès des élèves saguenéens et jeannois âgés de 14 ans* en 2002 (ELESJ-14), un échantillon aléatoire (n = 1 400) a été tiré de la population des jeunes de 14 ans fréquentant l'une ou l'autre des 19 institutions francophones (publiques ou privées) d'enseignement secondaire du SLSJ (N = 3 546). Parmi les 1 400 jeunes échantillonnés, l'étude a été présentée aux 1 176 élèves ayant pu être joints dans leur école respective. Parmi ceux-ci, 87,9 % ont accepté de participer au premier cycle de l'ELESJ-14 (n = 1 034) et, plus précisément, d'être sollicités de nouveau en 2004, 2006 et 2012. Puisque ces participants étaient mineurs, un formulaire de consentement a été expédié à leurs parents. Ce dernier consentement ayant été plus difficile à obtenir, le nombre total de participants à l'étude s'est finalement établi à 615 pour un taux de participation de 52,3 %. En fonction des variations des taux d'attrition et de désistement rencontrés d'un cycle à l'autre, le suivi de cohorte a, par la suite, permis de joindre 408 participants en 2004, 413 en 2006 et 370 en 2012, alors qu'ils étaient respectivement âgés de 16, 18 et 24 ans. Initialement prévue pour une période de 10 ans, soit de 2002 à 2012, l'ELESJ-14 a récemment renouvelé le consentement de ses participants jusqu'en 2023.

À chaque cycle du suivi longitudinal, un questionnaire auto-administré comportant en moyenne 200 questions a été soumis aux participants. Les questions portaient sur une multitude de dimensions couvrant la vie des jeunes (vécu familial et psychosocial, univers scolaire, aspirations, valeurs, habitudes de vie et comportements, emploi, etc.). Outre la possibilité d'analyser l'évolution de certaines mesures répétées, le devis longitudinal de l'ELESJ-14 permet de mettre en corrélation les caractéristiques mesurées au début de l'adolescence avec les parcours scolaires ou professionnels observés à 24 ans.

3.2. Variables

Deux variables dépendantes ont fait l'objet d'analyses de régression. L'une concerne la réussite scolaire, l'autre, l'insertion professionnelle. Ainsi, le fait de compléter la formation secondaire dans la durée prescrite, soit à l'intérieur de cinq années, a été retenu comme mesure de performance scolaire tandis que l'adaptation française du *Minnesota Satisfaction Questionnaire* (Roussel, 1999 ; Weiss, 1967) a été utilisée comme variable témoin d'une insertion professionnelle réussie. Composé de 20 items offrant cinq choix de réponses possibles allant de « très insatisfait » à « très satisfait », cet indice fournit le degré de satisfaction à l'égard du principal emploi occupé au moment du dernier cycle de collecte, soit à 24 ans.

Pour la description des variables indépendantes en lien avec l'allongement de la durée des études secondaires, le lecteur est invité à consulter le rapport de Veillette (2007) publié en ligne³. En ce qui a trait à la satisfaction de l'emploi occupé à 24 ans, plus d'une centaine de variables indépendantes mesurées à 14 ou à 24 ans et regroupées selon 9 dimensions ont été considérées : 1) les caractéristiques sociodémographiques et socioéconomiques (ex. : sexe, situations financière, conjugale et familiale, origine sociale, migration inter- ou intrarégionale) ; 2) le soutien social et les relations interpersonnelles (ex. : perception du soutien affectif des parents et des amis) ; 3) les habitudes de vie et la santé (ex. : niveau d'activité physique, état général de santé, IMC, consommation d'alcool ou de drogues) ; 4) les valeurs et les comportements (ex. : degré d'ambition, importance accordée à différentes dimensions de la vie, conditions idéales d'un emploi, niveau de civisme, conduites délinquantes) ; 5) le vécu psychoaffectif (ex. : sentiment de compétences interpersonnelles ou cognitives, détresse psychologique, satisfaction de

² Le Saguenay–Lac-Saint-Jean (SLSJ) est l'une des 17 régions administratives du Québec. Cette vaste région (troisième division territoriale en superficie) est située à quelques 200 km au nord de la ville de Québec. Selon les données de l'Institut de la statistique du Québec, la région du SLSJ comptait 274 880 habitants en 2011, soit 3,5 % de la population québécoise.

³ <http://www.cegepjonquiere.ca/media/ecobes/parcscolldec08.pdf>

son image corporelle) ; 6) l'expérience scolaire (ex. : résultats, motivation et aspirations scolaires, stages, retard scolaire) ; 7) les aspirations professionnelles et la recherche d'emploi (ex. : indécision vocationnelle, concept de soi professionnel, difficultés anticipées lors de la recherche d'emploi) ; 8) les conditions de travail à 24 ans (ex. : horaire, syndicalisation, type de contrat d'embauche, tension avec le public, contraintes physiques de travail, accident, douleur ou fatigue attribuable au travail) ; 9) l'appréciation de l'environnement de travail à 24 ans (ex. : contraintes psychosociales au travail, malaise psychologique attribuable au travail, soutien social des collègues et du supérieur, rapport effort-récompense, pertinence de la formation pour l'emploi occupé).

3.3. Analyses statistiques

Le recours à l'analyse de régression a permis de dégager les principaux facteurs associés aux problématiques à l'étude tout en maintenant fixes les autres variables intégrées au modèle. Un tel ajustement multiple permet de contrôler, le cas échéant, l'effet confondant de ces variables. Par conséquent, il devient plus facile de déterminer la contribution nette et relative de chaque facteur. Plus spécifiquement, la régression logistique a été utilisée pour modéliser l'allongement de la durée des études secondaires tandis que la régression linéaire a été employée pour la satisfaction de l'emploi. Le recours à une transformation (racine carrée) de l'échelle de satisfaction a permis de corriger une légère asymétrie négative dans la distribution échantillonnale et de rencontrer le postulat de normalité.

En raison du grand nombre de variables indépendantes considérées, la construction des modèles s'est effectuée en plusieurs étapes. Une première étape consistait à ajuster un modèle multiple pour chacune des dimensions de variables indépendantes. Tous les facteurs retenus au seuil de 25 % dans ces modèles « unidimensionnels » faisaient subséquemment l'objet d'un modèle « multidimensionnel » duquel n'étaient retenus, par la suite, que les facteurs significatifs au seuil de 10 %. Le modèle multidimensionnel comporte de surcroît des variables introduites à titre de contrôle. En ce qui concerne la satisfaction au travail à 24 ans, il s'agit du sexe, du niveau de scolarité de la mère, de la situation financière perçue, du fait de vivre encore avec une figure parentale, du fait d'avoir des enfants, du niveau de scolarité atteint, du fait d'être encore aux études, du temps consacré à l'emploi, de l'ancienneté cumulée dans l'organisation et du fait d'exercer le travail qui correspond à ce qui est souhaité dans la vie.

3.4. Forces et limites des résultats

En plus de son caractère longitudinal, la force de cette enquête réside dans la diversité des dimensions couvertes. En effet, pour les quatre cycles de collecte réalisés à ce jour, les sphères affective, comportementale et environnementale (milieu de vie, famille, école, amis, etc.) du jeune ont été scrutées à l'aide d'une pluralité de questions. Une limite afférente à cet avantage est qu'il s'agit du seul point de vue du répondant, lequel est subjectif en soi. D'une part, bien qu'il ne s'agisse pas de données administratives, ces données autorévéloées ont l'avantage de fournir un portrait beaucoup plus complet de l'univers de chaque répondant. D'autre part, le sérieux avec lequel s'investissent les participants de l'ELESJ-14 a été confirmé à chaque cycle. En effet, scrutées et croisées de manière à identifier aberrances et incohérences, les données amassées ont été jugées de grande qualité.

Ainsi, une étude multidimensionnelle et longitudinale permet de considérer l'influence combinée d'un ensemble de facteurs agissant à différents moments du cheminement du jeune et d'avoir une meilleure connaissance des facteurs qui prédisposent à une forme de réussite scolaire et de réussite professionnelle au début de l'âge adulte, à partir de caractéristiques présentes à l'adolescence.

Toutefois, les prévalences observées dans l'ELESJ-14 ne sauraient être inférées à la population des élèves de 14 ans. En effet, l'échantillon obtenu pour le suivi longitudinal a été constitué sur la base d'une participation volontaire. De surcroît, aux cycles de collecte subséquents, certains biais additionnels ont été introduits. Ce biais échantillonnal peut même se trouver renforcé lorsqu'on ne considère que les participants plus persévérants, c'est-à-dire ceux qui ont répondu aux quatre questionnaires (n = 257). Cotter et ses collaborateurs (2005) ont démontré, au sujet des enquêtes longitudinales, que les participants vivant dans des conditions socioéconomiques plus difficiles et présentant davantage de problématiques

sur le plan personnel se désistent plus fréquemment. Certains indices sont d'ailleurs suffisamment explicites en ce sens. D'une part, les deux tiers des participants du dernier cycle (65,1 %) sont des filles, alors qu'elles représentaient 56 % de la cohorte au premier cycle et 49 % de la population de référence en 2002. D'autre part, en comparant avec un échantillon aléatoire représentatif de la population des élèves de 14 ans au SLSJ en 2002, on constate que les participants de l'ELESJ-14 s'avèrent avantagés sur le plan scolaire (meilleure estime de leurs habiletés cognitives, résultats scolaires supérieurs, plus fortes aspirations scolaires et professionnelles et parents plus scolarisés et plus enclins à offrir un soutien affectif dans les études) (Veillette, 2007). On constate néanmoins que les conditions économiques familiales et le niveau d'urbanisation de la municipalité de résidence sont similaires à ceux observés dans la population de référence (Veillette, 2007). Les données d'un tel panel ne sont pas pour autant sans intérêt. Malgré la démonstration d'une plus grande homogénéité que celle observée dans la population à différents égards, ces données présentent tout de même des disparités qu'il est bénéfique d'explorer. De surcroît, elles permettent de comprendre l'évolution de différentes problématiques chez une cohorte de jeunes ainsi que les répercussions de la survenue de certains événements sur les parcours de ceux-ci.

4. Résultats

4.1. L'allongement de la durée des études secondaires

Le 3^e cycle de collecte de l'ELESJ-14, réalisé alors que les participants avaient atteint l'âge de 18 ans, a permis d'établir leur situation en ce qui a trait à leurs études secondaires. À ce moment, près de 84 % de ceux-ci détenaient un diplôme d'études secondaires (DES), 13 % étaient en train de le compléter et un peu moins de 3 % avaient décroché. Au final, il s'est avéré que près du quart des répondants avaient allongé la durée de leurs études secondaires tandis que les trois quarts étaient diplômés dans les délais prescrits. Les circonstances ayant mené à la non-diplomation à 18 ans, ou à une diplomation plus tardive, sont principalement le redoublement ou le retard scolaire accumulé, suivi du passage vers les cheminements particuliers de formation (pour les étudiants en difficulté), et enfin, par l'abandon ou l'interruption temporaire des études.

Une régression logistique utilisant des caractéristiques mesurées au début du secondaire (deuxième secondaire en moyenne) a permis de discriminer des facteurs prédisposant à un allongement de la durée des études secondaires (tableau 1). Ainsi, afficher de plus faibles résultats moyens en français et en mathématiques à 14 ans, déclarer des aspirations scolaires plus limitées au début du secondaire, présenter au moins un symptôme de mal-être à l'école⁴ à 14 ans, être plus libéral sur le plan des mœurs individuelles⁵ et avoir des parents sans diplôme d'études postsecondaires se sont tous avérés des facteurs associés à l'allongement des études secondaires.

4.2. Insertion professionnelle et satisfaction à l'égard de l'emploi à 24 ans

Lors du plus récent cycle de l'ELESJ-14, au moment où les participants étaient âgés de 24 ans, la question de l'insertion professionnelle était au cœur des préoccupations à l'endroit de la cohorte. Les premiers résultats montrent que 84 % des répondants sont en situation d'emploi. La plupart des travailleurs occupent ce statut à temps plein (83 %) et près du quart concilie travail et études (24 %). Près de neuf travailleurs sur dix se consacrent à un seul emploi (86 %) alors qu'un travailleur sur dix en cumule deux (10 %) et une faible portion en occupe concurremment trois ou quatre (4 %). La majorité des travailleurs reçoit un salaire fixe (69 %), c'est-à-dire qui ne varie pas en fonction d'un nombre d'actes

⁴ L'indice de mal-être à l'école est composé de 3 items : avoir manqué l'école sans raison valable depuis le début de l'année scolaire, avoir déjà été suspendu de l'école et avoir l'intention d'abandonner ses études. Quatre choix de réponses étaient possibles (très souvent, souvent, rarement ou jamais).

⁵ L'indice de libéralisme des mœurs permet de documenter des préférences, des façons de vivre qui semblent acceptables et dont l'adoption ne met pas en cause des institutions ou encore d'autres individus (Stoetzel, 1983 ; Riffault, 1994). Il est composé de 8 items mesurés sur une échelle allant de 1 (jamais acceptable) à 10 (toujours acceptable).

rendus, du rendement, de pourboires ou en fonction d'un temps de travail irrégulier. Plus de la moitié des participants en emploi occupe un poste non syndiqué (54 %). Un horaire de travail régulier prévaut dans la majorité des cas (58 %) tandis que l'autre portion (42 %) s'accommode d'horaires sur alternance, rotatifs, brisés, flexibles ou sur appel. Les principaux secteurs d'emploi investis par les répondants sont ceux de la santé (20 %), des sciences sociales, de l'enseignement et de l'administration publique (19 %) ⁶ ainsi que de la vente et des services (19 %). En outre, la plupart des participants rapportent éprouver peu de difficulté à concilier le travail et la vie personnelle (82 %).

Les travailleurs de la cohorte s'avèrent généralement satisfaits de leur emploi : c'est le cas de 90 % d'entre eux, ceux-ci déclarant être « satisfaits » (42 %) ou « très satisfaits » (48 %) à une question directe sur leur satisfaction à l'égard de tous les aspects de l'emploi. En parallèle, ils sont environ sept travailleurs sur dix à affirmer que le type de travail qu'ils occupent présentement correspond de près à ce qu'ils veulent faire dans la vie. Ces mesures témoignent toutes d'une certaine forme d'insertion professionnelle réussie. Au regard de l'échelle de satisfaction (*Minnesota Satisfaction Questionnaire*) évaluant 20 facettes de l'emploi, le modèle de régression intégrant les mesures à 14 ans explique environ 8 % de la variabilité de celle-ci et retient deux facteurs significativement associés au seuil de 5 % et deux autres au seuil de 10 %, tout en contrôlant pour le sexe et le niveau de scolarité de la mère (tableau 2). Ainsi, les jeunes de 14 ans qui accordaient une grande importance à leur vie intellectuelle ou créative, ceux qui présentaient une meilleure estime globale ⁷ d'eux-mêmes, ceux qui démontraient un degré moindre d'ambition ⁸ et ceux qui affichaient un plus fort niveau de motivation intrinsèque liée à la connaissance ⁹ sont plus satisfaits de leur principal emploi occupé à l'âge de 24 ans.

Affichant un potentiel explicatif de plus grande ampleur ($R^2_{\text{ajusté}} = 75,6\%$), le modèle intégrant les mesures à 24 ans retient pour sa part 13 facteurs significativement associés à la satisfaction au seuil de 5 % (tableau 2). Sans surprise, les facteurs les plus fortement corrélés relèvent de l'appréciation à différents égards de l'environnement de travail. Ainsi, un niveau plus élevé à l'échelle de satisfaction est associé à une plus grande latitude décisionnelle au travail ¹⁰, à un plus fort soutien social en provenance du supérieur ¹¹, à une perception positive de l'attitude des collègues plus âgés envers soi, à une meilleure concordance entre le type d'emploi occupé et ce qui est souhaité dans la vie, à un plus grand soutien perçu lors de l'entrée en fonction (accueil et accès aux outils de travail), de même qu'à une conciliation favorable entre le travail et la vie personnelle. En outre, l'effet positif de l'estime de soi et de l'importance accordée à sa vie intellectuelle ou créative observé pour les mesures à 14 ans se maintient pour les mesures à 24 ans. S'ajoute à cela l'importance accordée à son travail à 24 ans qui est positivement liée à la satisfaction au même âge. Aussi, toutes choses étant égales par ailleurs, on observe que les non-diplômés et les détenteurs d'au plus un diplôme d'études secondaires affichent une plus grande satisfaction envers leur emploi, le niveau de satisfaction dépréciant en fonction du niveau de scolarité atteint. Enfin, avoir l'intention de se chercher un emploi dans la prochaine année, ressentir davantage de stress relativement à la recherche d'un emploi et être aux études à temps partiel sont tous des facteurs associés à une plus grande insatisfaction au travail.

⁶ La forte représentation d'emplois dans ces secteurs est un indicateur du taux élevé de femmes dans la cohorte à l'étude.

⁷ L'échelle de Rosenberg (1965) a été utilisée pour mesurer l'estime globale de soi. Composée de 10 items mesurés sur une échelle à 4 niveaux, cet indice fait référence aux attitudes et à l'évaluation qu'entretient un individu face à lui-même.

⁸ Pour mesurer le degré d'ambition, le participant était invité à choisir parmi l'une des quatre options suivantes afin de compléter l'énoncé « Chacun devrait s'efforcer, dans tout ce qu'il entreprend... » : 1) de faire aussi bien que la moyenne des gens; 2) de faire un peu mieux que la moyenne des gens; 3) de faire beaucoup mieux que la moyenne des gens ou 4) d'être le meilleur de tous.

⁹ La motivation intrinsèque liée à la connaissance fait partie de l'échelle de motivation en éducation (EME) élaborée par Vallerand (1989). Composée de 4 items mesurés sur une échelle à 7 niveaux, l'indice fait référence à l'apprentissage par choix et pour le plaisir inhérent à cette activité.

¹⁰ La latitude décisionnelle au travail concerne la capacité d'utiliser ses qualifications au travail et d'en développer de nouvelles. Elle réfère également à la prise de décisions et à la possibilité de choisir ses méthodes de travail. Elle est composée de 9 items provenant du *Job Content Questionnaire* (JCQ) (Karasek, 1985, 1998).

¹¹ Le soutien social au travail en provenance du supérieur immédiat réfère à la capacité de ce dernier à faire travailler les gens ensemble, à porter une attention positive à ses employés et à faciliter leur travail. Il est composé de 4 items provenant également du *Job Content Questionnaire*.

Une partie de ces résultats concorde avec les hypothèses émises par Fournier (2002) et Hango (2010) selon lesquelles plusieurs facteurs internes contribuent à l'insertion professionnelle, dont l'origine sociale, les champs d'intérêt, les aptitudes, la motivation de même que le niveau de scolarité. Par ailleurs, Hango (2010) observait que le niveau d'études atteint par les jeunes était positivement associé à une meilleure insertion en termes d'accès à l'emploi et de gains (*i.e.* que les diplômés universitaires enregistraient des bénéfices sur le plan du temps travaillé et du revenu gagné). Nos résultats suggèrent que le diplômé d'études postsecondaires semble toutefois subir une désillusion une fois confronté au marché du travail, comparativement au travailleur sans diplôme qualifiant pour qui le travail est source d'une plus grande satisfaction. Gazioglu (2006) émet l'hypothèse du différentiel entre les attentes et la réalité pour expliquer ce résultat. En effet, l'accès plus précoce à l'emploi peut être salutaire pour le jeune qui n'aime pas l'école ou qui veut rapidement gagner sa vie. Sans diplôme qualifiant, ses ambitions à l'égard du travail sont moindres et vraisemblablement plus rapidement accessibles. À l'opposé, le diplômé universitaire devra cumuler une plus grande expérience de travail avant d'atteindre ses buts.

La culture d'attentes élevées de même que l'entretien de fortes ambitions peuvent donc être source de désenchantement. Dans ce sens, on observe de surcroît que les personnes ambitieuses sont plus difficilement satisfaites. On note également que les personnes stressées par la recherche d'un emploi vont davantage accepter le compromis d'une situation professionnelle inconfortable. À l'opposé, les travailleurs démontrant une estime plus positive d'eux-mêmes par le biais d'attitudes et de perceptions plus favorables à leur égard s'assurent généralement d'un emploi plus satisfaisant. En faisant le lien avec les types de personnalité, Nicodemus (2012) permet d'appuyer en partie ces résultats : en affectant la perception plus ou moins positive entretenue en général envers le monde, les différents types de personnalité sont associés et ils interagissent avec la satisfaction au travail.

5. Conclusion

En somme, les facteurs qui entrent en ligne de compte dans l'allongement de la durée des études secondaires trouvent leur origine dans différentes temporalités, certains prenant davantage racine dans la situation passée et externe aux élèves (la scolarité des parents), d'autres encore relevant des anticipations et des projets (aspirations scolaires) et, finalement, d'autres étant ancrés dans les conditions de vie, les expériences en cours et les valeurs auxquelles ils adhèrent (résultats scolaires, mal-être à l'école, libéralisme des mœurs).

En ce qui a trait à l'insertion professionnelle, la transition semble bien réussie pour l'ensemble de la cohorte. Ces jeunes adultes sont généralement satisfaits de l'emploi occupé et la majorité est déjà insérée dans le domaine qui l'intéresse. Certaines caractéristiques présentes à 14 ans s'avèrent corrélées avec l'échelle de satisfaction mesurant 20 facettes de l'emploi occupé à 24 ans (importance accordée à la vie intellectuelle, estime de soi, degré d'ambition et motivation intrinsèque). Plus nombreux, les déterminants retenus à l'âge de 24 ans concernent d'abord l'environnement organisationnel du travail (latitude décisionnelle, accueil, soutien social, conciliation), puis la sphère psychoaffective (estime de soi, stress) et scolaire (niveau de scolarité, cumul études-travail) de même que les champs d'intérêt.

S'étalant sur une période relativement longue et variable d'un individu à l'autre, l'insertion professionnelle est un processus jonché d'avancées et de reculs. L'employabilité des jeunes évolue rapidement, particulièrement au début de cette double transition, soit celle de l'adolescence à l'âge adulte et celle de la formation scolaire à la mise en pratique. La satisfaction de l'emploi est aussi en évolution au cours d'un même emploi ainsi qu'au fil des expériences. Bien que la modélisation de celle-ci à un moment précis du parcours de vie n'offre qu'une vitrine transversale du phénomène, elle propose des pistes de réflexion et d'action aux employeurs (importance du climat social, conditions favorables à la conciliation travail et vie personnelle, accompagnement plus soutenu lors de l'entrée en fonction, souci du développement des habiletés et du degré d'autonomie, etc.) comme au monde de l'éducation (pouvoir orientant, ajustement des attentes, culture de sources de motivation plutôt autodéterministes, etc.).

Tableau 1

MODÈLE DE RÉGRESSION LOGISTIQUE SUR L'ALLONGEMENT DE LA DURÉE DES ÉTUDES SECONDAIRES^A

Dimension Variable indépendante et de contrôle	e ^B	I. C. (95 %)	R
Genre, origine sociale et milieux de vie			
Être un garçon	0,77	0,35 - 1,67	0,00
Parents sans diplôme postsecondaire	2,27*	1,13 - 4,54	0,10
Soutien affectif du père dans les études à 14 ans	0,99	0,90 - 1,08	0,00
Attitudes et valeurs à 14 ans			
Aspirations scolaires réalistes ^b	**		0,17
<i>Secondaire au plus</i>	10,80***	3,15 - 37,02	0,18
<i>Collégial</i>	1,38	0,65 - 2,92	0,00
Indice de mal-être à l'école	3,87**	1,72 - 8,75	0,15
Échelle de libéralisme des mœurs	0,67**	0,51 - 0,88	-0,13
Habitudes de vie et comportements à risque à 14 ans			
Nombre d'heures/sem consacrées à un travail rémunéré	1,04	0,99 - 1,09	0,05
Avoir des amis qui ont abandonné les études	1,91	0,57 - 6,41	0,00
Échelle de délinquance	1,02	0,86 - 1,21	0,00
Résultats scolaires à 14 ans			
Moyenne en français et en mathématiques	0,88***	0,84 - 0,91	-0,32
χ^2 pour le modèle	144,49 dl = 11 p < 0,001		
Test d'ajustement de Hosmer-Lemeshow (p)	0,191		
R ² de Nagelkerke	0,523		

^a Parmi les répondants admis au modèle (n = 353), 21 % présentent un retard scolaire au secondaire.

^b La catégorie de référence est « Université ».

* p < 0,05; ** p < 0,01; *** p < 0,001.

Source : ELESJ-14.

Tableau 2

MODÈLE DE RÉGRESSION LINÉAIRE SUR LA SATISFACTION AU REGARD DE L'EMPLOI OCCUPÉ À 24 ANS

Dimension Variable indépendante	Mesures prises à 14 ans		Mesures prises à 24 ans	
	$\hat{\beta}$ Standardisé	p-value	$\hat{\beta}$ Standardisé	p-value
Caractéristiques sociodémographiques, socioéconomiques et origine sociale				
Sexe féminin ^a	-0,0	0,625	0,0	0,850
Plus haut niveau de scolarité atteint par la mère ^a	0,0	0,135	-0,0	0,823
Situation financière perçue ^a	–	–	0,0	0,350
Vit avec une figure parentale ^a	–	–	0,0	0,351
A un ou des enfants ^a	–	–	0,0	0,268
Valeurs et comportements				
Travail très important	–	–	0,1	0,006
Vie intellectuelle ou créative très importante	0,1	0,003	0,0	0,029
Degré élevé d'ambition	-0,1	0,056	–	–
Vécu psychoaffectif				
Estime globale de soi	0,1	0,020	0,1	0,000
Expérience scolaire				
Motivation intrinsèque liée à la connaissance	0,1	0,065	–	–
Plus haut diplôme détenu ^a :				
Études universitaires ^b	–	–	-0,1	0,011
Études professionnelles ^b	–	–	-0,0	0,024
Études collégiales ^b	–	–	-0,1	0,029
Être aux études ^a :				
À temps partiel ^c	–	–	-0,0	0,040
À temps plein ^c	–	–	0,0	0,212
Aspirations professionnelles, choix de carrière et recherche d'emploi				
Intention de chercher un emploi dans la prochaine année	–	–	-0,0	0,013
Stress face à la recherche d'emploi	–	–	-0,0	0,026
Conditions de travail à 24 ans				
Nombre moyen d'heures travaillées par semaine ^a	–	–	0,0	0,523
Nombre d'années d'ancienneté ^a	–	–	-0,0	0,688
Appréciation de l'environnement de travail à 24 ans				
Latitude décisionnelle au travail	–	–	0,2	0,000
Soutien social en provenance du supérieur	–	–	0,2	0,000
Perception positive des collègues plus âgés	–	–	0,1	0,000
Travail correspond à ce qui est souhaité dans la vie	–	–	0,1	0,000
Soutien perçu lors de l'entrée en fonction	–	–	0,0	0,024
Conciliation travail et vie personnelle difficile	–	–	-0,0	0,031
Modèle multiple	F = 5,5 dl = 6 p < 0,001		F = 36,9 dl = 23 p < 0,001	
R ² ajusté	0,082		0,756	
Nombre de répondants dans le modèle	301		267	

^a Variable insérée dans le modèle à titre de contrôle.

^b La catégorie de référence est « détenir au plus un DES ».

^c La catégorie de référence est « ne pas être aux études ».

Source : ELESJ-14.

Bibliographie

Auclair J., Émond V. et Joyal I. (2013), *Indicateurs de persévérance scolaire au secondaire : Le Saguenay-Lac-Saint-Jean, le réseau public québécois et l'ensemble du Québec*, [En ligne], Jonquière, ÉCOBES – Recherche et transfert, 23 p. [<http://www.cegepjonquiere.ca/ecobes/publications-en-education/>] (Consulté le 3 mars 2014).

Charbonneau J. (2007), « L'influence du contexte sociétal sur les trajectoires scolaires et professionnelles des jeunes adultes », in S. Bourdon et M. Vultur (dir.), *Les jeunes et le travail*, Québec, Presses de l'Université Laval-IQRC, p. 53-68.

Chenard P. et Doray P. (2006), *Les transitions scolaires dans l'enseignement postsecondaire : formes et impacts sur les carrières étudiantes*, projet de recherche-action proposé à la Fondation des bourses du millénaire, Montréal, Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie (CIRST) et Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur (CAPRES).

Chouinard S. et Piché S. (2013), *Les décrocheurs volontaires et l'éducation non formelle : le rôle des formes d'éducation non formelles et des situations d'apprentissage informel dans l'intégration réussie à l'université des décrocheurs du collégial*, avec la collaboration de J. Rioux-Collin, [En ligne], L'Assomption, CERESO – Centre collégial de recherche en innovation sociale, Cégep régional de Lanaudière à l'Assomption, 146 p. [http://www.cegep-lanaudiere.qc.ca/fichiers/l'assomption/piche-chouinard_les_decrocheurs_volontaires_et_leducation_non_formelle_0.pdf] (Consulté le 3 mars 2014).

Doray P., Laplante B., Bastien N. et Chenard P. (2013), « L'action publique en éducation et l'usage du longitudinal : l'accès à l'université au Québec et en Ontario dans la seconde moitié du XX^e siècle », in T. Berthet, G. Boudesseul, T. Couppié, L. Gayraud, J.-F. Giret, P. Lemistre, A. Véretout, P. Werquin et J. Zaffran (éds), *À l'épreuve du temps : données longitudinales et analyse de l'action publique*, Céreq, Relief, n°42, p. 191-204.

Cotter B. R., Burke D. J., Stouthamer-Loeber M. et R. Loeber (2005), « Contacting Participants for Follow-Up: How Much Effort is Required to Retain Participants in Longitudinal Studies? », *Evaluation and Program Planning*, vol. 28, n°1, p. 15-21.

Fédération des cégeps (2014), *Qu'est-ce qu'un cégep?* [En ligne], [<http://www.fedecegeps.qc.ca/cegeps/qu-est-ce-qu-un-cegep/>] (Consulté le 4 mars 2014).

Fournier G. (2002), « L'insertion socioprofessionnelle : vers une compréhension dynamique de ce qu'en pensent les jeunes », *Revue internationale de Carriéologie*, vol. 8, n°3, p. 365-387.

Gazioglu S. et Tansel A. (2006), « Job Satisfaction in Britain: Individual and Job Related Factors », *Applied Economics*, vol. 38, p. 1163-1171.

Hango D. (2010), *Les expériences des jeunes sur le marché du travail après la fin des études : l'effet des cheminements scolaires au fil du temps*, Ottawa, Statistique Canada, coll. Culture, tourisme, et Centre de la statistique de l'éducation, documents de recherche, n°81-595-M, n°087 au catalogue, 49 p.

Institut de la statistique du Québec, (2007), *Réalités des jeunes sur le marché du travail en 2005*, Québec, Gouvernement du Québec, coll. Travail et rémunération, 153 p.

Karasek R. (1985), *Job Content Questionnaire and User's Guide*, Los Angeles, Department of Industrial and System Engineering, University of Southern California, 15 p.

Karasek R., Brisson C., Kawakami N., Houtman I., Bongers P. et Amick. B. (1998), « The Job Content Questionnaire (JCQ): An Instrument for Internationally Comparative Assessments of Psychosocial Job Characteristics », *Journal of Occupational Health Psychology*, n°3, p. 322-355.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2013), *Diplomation et qualification par commission scolaire au secondaire – édition 2013*, préparé par la Direction des statistiques et de l'information décisionnelle, [En ligne], ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, gouvernement du Québec, 15 p., [http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/publications/SICA/DRSI/Dipl_Qual_secondeire_cohorte__%C3%89dition2013p_01.pdf] (Consulté le 4 octobre 2013).

Nicodemus K. M. (2012), « Personality Type and Job Satisfaction », in R. D. Urman et J. M. Ehrenfeld (dir.), *Physicians' Pathways to Non-Traditional Careers and Leadership Opportunities*, New York, Springer, p. 11-17.

Riffault H. (dir.) (1994), *Les valeurs des Français*, Paris, Presses universitaires de France.

Rosenberg M. (1965), *Society and the Adolescent Self-Image*, Princeton, University of Princeton Press, 326 p.

Roussel P. (1999), *Rémunération, motivation et satisfaction au travail*, coll. « Recherche en Gestion », Paris, Economica, 306 p.

Statistique Canada (2005), « Effectif universitaire, 2002-2004 », *Le Quotidien*, 11 octobre, Catalogue n°11-001-XIF, p. 5-10.

Stoetzel J. (1983), *Les valeurs du temps présent : une enquête européenne*, Paris, Presses universitaires de France.

Vallerand R. J., Blais M. R., Brière N. M. et Pelletier L. G. (1989), « Construction et validation de l'échelle de motivation en éducation (EME) », *Revue canadienne des sciences du comportement*, vol. 21, n°3, p. 323-349.

Veillette S., Auclair J., Laberge L., Gaudreault M., Perron M. et Arbour N. (2007), *Parcours scolaires au secondaire et au collégial, Enquête longitudinale auprès des élèves saguenéens et jeannois*, [En ligne], Jonquière, ÉCOBES – Recherche et transfert, Cégep de Jonquière, 172 p. [http://www.cegepjonquiere.ca/ecobes/publications-en-education/] (Consulté le 3 mars 2014).

Vultur M. (2003), « L'insertion sociale et professionnelle des jeunes au Québec : évolution et situation actuelle », dans M. Gauthier (dir.), *Regard sur... La jeunesse au Québec*, Sainte-Foy, Les Éditions de l'IQRC, Presses, de l'université Laval, coll. « Regards sur la jeunesse du monde », p. 57-71.

Weiss D. J., Dawis R. V., England G. W. et Lofquise L. H. (1967), *Manual for the Minnesota Satisfaction Questionnaire*, Minnesota studies in vocational rehabilitation, Vocational Psychology Research, University of Minnesota.



« Trouver des trésors dans un labyrinthe » – Arthur, CE1

L'étude de la solution transitoire du *Pre tirocinio d'orientamento* Une recherche longitudinale bénéficiant de méthodologies mixtes

Jenny Marcionetti*

1. Introduction

Aujourd'hui, en Suisse comme dans d'autres pays, bien que la fin de la scolarité obligatoire soit formellement située à la fin du niveau CITE 2, on vise toujours plus à ce que la presque totalité des jeunes poursuive son parcours scolaire au moins jusqu'à l'obtention d'une certification du niveau CITE 3 (OECD, 2013). En 2006, la Confédération, les cantons et les organisations du monde du travail suisses ont en effet rédigé en commun les « lignes directrices pour l'optimisation de la transition I ». Le but final déclaré est de permettre à tous les jeunes d'avoir la possibilité de suivre, au niveau CITE 3, un parcours de formation adapté à leurs capacités et ainsi, d'ici à l'année 2015, d'amener à 95 % le pourcentage des moins de 25 ans titulaires d'un diplôme de ce degré.

Malgré les progrès accomplis depuis 2006, beaucoup reste encore à faire pour réaliser pleinement cet objectif (Galliker, 2010). Les « solutions transitoires » qui ont connu un grand essor en Suisse à partir des années quatre-vingt-dix (CSRE/SKBF, 2010) sont des mesures qui peuvent en faciliter la réalisation. En effet, ces formations de courte durée, sans certification, situées entre les niveaux CITE 2 et CITE 3, ont, selon Meyer (2003), trois fonctions principales : une fonction compensatrice par rapport aux faiblesses scolaires, linguistiques ou autres ; une fonction d'orientation dans le choix du curriculum formatif postobligatoire et une fonction d'amortisseur systémique là où les jeunes doivent passer un temps d'attente entre la formation terminée et celle envisagée.

Au Tessin (canton suisse de langue italienne), la principale solution transitoire existante est le *Pre tirocinio d'orientamento* (PTO), qui accueille, en grande partie, des jeunes qui n'arrivent pas à faire un choix scolaire ou professionnel adéquat et/ou qui ont des difficultés pour entrer en apprentissage¹ (Donati, 1999 ; Donati, Lafranchi, 2007 ; Marcionetti, Donati, Casabianca, 2010). Cette solution, de la durée d'une année scolaire, a débuté au Tessin en 1994 avec 12 élèves et accueille aujourd'hui environ 200 élèves, soit 8 % des jeunes qui terminent la scolarité obligatoire chaque année. Les décisions du jeune (et de sa famille), en particulier dans le système scolaire tessinois qui, par l'intermédiaire du service d'orientation vise à ne laisser personne sortir de ses engrenages (pour en éviter le *drop out*), font ainsi en sorte d'aller vers le PTO (ou, pour une minorité de jeunes, vers une autre solution transitoire, comme la « 10^e année » dans une école privée).

Le problème qui, au cours de ces dernières années, a commencé à inquiéter la division de la Formation professionnelle, responsable du PTO, est l'augmentation des effectifs de jeunes inscrits à cette solution transitoire et, par conséquent, la diminution de ceux qui, à la fin de l'année, intègrent une voie de formation de niveau CITE 3. Il s'agit d'une tendance qui va donc dans la direction contraire à celle voulue et explicitée dans les lignes directrices citées auparavant. En effet, comme observé par Häfeli et Schellenberg (2009), cela signifie pour le jeune une augmentation du risque de rester hors du système scolaire déjà après le niveau CITE 2 et donc sans conclure une formation professionnelle de base. Les données disponibles en 2009 sur le PTO en relation à ce phénomène étaient toutefois assez limitées et ne permettaient en aucun cas une vision globale de ce qui était en train de se passer. Cet état de choses a engendré le besoin de mener une recherche approfondie sur cette solution transitoire et sur les jeunes qui ont recours à cette mesure.

* Centre innovation et recherche sur les systèmes éducatifs (CIRSE), département Formation et Apprentissage (DFA) de l'École universitaire professionnelle de la Suisse italienne (SUPSI), jenny.marcionetti@supsi.ch.

¹ Cela vaut pour les jeunes qui ne veulent ou ne peuvent pas continuer des études dans des écoles de culture générale comme le lycée ou certaines écoles professionnelles à plein temps et qui cherchent donc à s'insérer dans la formation professionnelle « duale » (qui se déroule en partie dans une école et en partie dans une entreprise) qui implique la signature d'un contrat d'apprentissage avec un employeur.

Sur la base des observations liées au contexte tessinois et suisse et selon les exigences spécifiques des responsables du PTO tessinois, une recherche a été mandatée par la division de la Formation professionnelle du département de l'Éducation de la Culture et du Sport du canton du Tessin. Les chercheurs désignés pour conduire cette recherche, en collaboration avec un groupe d'accompagnement (composé du directeur du PTO, du responsable du PTO et de deux collaborateurs experts de ces thématiques) et dans les limites temporelles et financières qui avaient dès le début été établies pour le mandat, ont ainsi fixé les objectifs de recherche suivants :

- identifier les facteurs personnels (réussite scolaire au niveau CITE 2, projet scolaire et professionnel, stratégies adoptées dans la recherche d'une place d'apprentissage ou d'une école, réseau social, aides reçues, etc.) et les facteurs contextuels qui influencent la décision des élèves qui fréquentent le PTO d'adhérer à cette offre scolaire ;
- approfondir les vécus et les opinions des élèves du PTO par rapport à cette solution transitoire, mais aussi les vécus et les opinions des acteurs qui assurent cette formation (enseignants, responsables de l'orientation, responsables de stages, etc.) ;
- vérifier l'organisation et le fonctionnement de cette offre scolaire vis-à-vis des besoins des jeunes élèves et par rapport aux finalités de cette structure formative ;
- situer la solution transitoire du PTO dans l'éventail des formations offertes aux jeunes à l'issue de leur scolarité obligatoire ;
- assurer le monitoring de l'évolution des situations professionnelles et scolaires des élèves au cours des trois ans qui suivent la fin du PTO.

Dans le cadre de cet article, nous nous focaliserons sur trois questions en particulier : quels sont les facteurs personnels qui amènent les jeunes à fréquenter le PTO ? Qu'en est-il de ces jeunes après la fin du PTO ? Les facteurs personnels qui amènent les jeunes à fréquenter le PTO ont-ils encore un impact sur l'insertion au niveau CITE 3 après le PTO ?

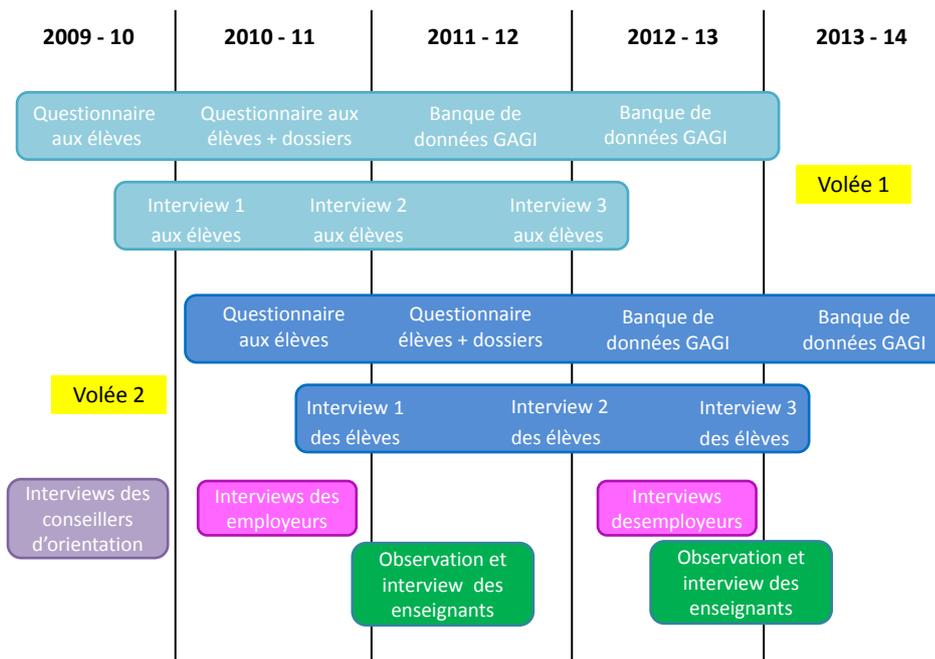
2. Méthode

Du point de vue conceptuel et méthodologique, cette recherche s'insère dans le vaste champ des études sur les transitions entre formation et travail, qui à partir des années 90 a connu un important essor en Suisse et à l'étranger (Beaubion-Broye, 1998 ; Besozzi, 1998 ; Galley, Meyer, 1998 ; Donati, 1999 ; OECD, 1999). La recherche sur le PTO profite en effet conceptuellement des résultats de la recherche suisse TREE (Amos *et al.*, 2003) qui a suivi pendant dix ans les parcours des jeunes qui en l'an 2000 sont sortis de l'école obligatoire. Elle utilise aussi en partie la méthodologie et certains instruments de cette recherche, en se focalisant pourtant sur un point précis du grand paysage des transitions, c'est-à-dire le passage entre les niveaux CITE 2 et 3. L'originalité du dispositif de recherche implémenté (voir figure 1) repose dans son caractère longitudinal et dans l'utilisation de méthodologies mixtes. La triangulation (Denzin, 1978, 1989) à plusieurs niveaux – des sources d'informations, du temps, des chercheurs et des méthodes – contribue ainsi à la solidité des résultats visés (Silverman, 2011) en permettant une représentation plus complète et différenciée des phénomènes étudiés.

La partie longitudinale de la recherche a inclus une première phase de récolte de données auprès des jeunes : un questionnaire *ad hoc* a été distribué à deux reprises (à la fin de l'année scolaire au PTO et au bout d'un an) à tous les élèves du PTO, dont la situation formative au bout de deux et de trois ans a ensuite été suivie par l'intermédiaire de la base de données GAGI²; en parallèle, une quinzaine de ces jeunes ont été interviewés à trois reprises (interview semi-directive). Le but principal de cette première phase, reproduite sur deux volées d'élèves, était de mettre en évidence les différents profils des élèves accueillis au PTO, de comprendre les éventuels différents types de besoins et d'approfondir leurs vécus, tant à l'intérieur du PTO, dans l'école obligatoire, qu'à l'extérieur de ces institutions scolaires.

² La base de données GAGI (*Gestione Allievi Gestione Istituti*) est une source importante d'informations étroitement liées à la gestion de l'école. Les informations gérées et mises à disposition par l'application incluent, par exemple, le nombre d'étudiants inscrits chaque année dans les instituts des différents degrés scolaires, les cours suivis, les notes obtenues semestriellement et en fin d'année par les élèves, leurs attestations de présence, les absences, les examens, la promotion, etc.

Figure 1
DISPOSITIF DE RECHERCHE



En parallèle, le dispositif de recherche comprenait la planification de six entretiens semi-directifs avec les conseillers d'orientation ; huit entretiens semi-directifs avec les employeurs – ayant accueilli des jeunes pour des stages, ou engagé comme apprentis – et une dizaine d'observations en classe qui prévoyaient ensuite un entretien d'approfondissement (structuré par un canevas reportant les thèmes fondamentaux) avec les enseignants concernés. Ces rencontres avaient comme objectif commun de faire émerger les différents profils des élèves accueillis au PTO, de comprendre le type de travail effectué avec ces jeunes (selon leurs besoins spécifiques) et d'approfondir les vécus des acteurs qui ont travaillé avec eux.

La récolte de données quantitatives nous a fourni une vision globale sur les jeunes fréquentant le PTO, tandis que la partie qualitative nous a permis des approfondissements avec une quinzaine de sujets. Les interviewés ont été sélectionnés selon le profil initial (genre, âge, données scolaires, etc.) et leur situation relative au choix scolaire et professionnel (choix effectué, choix non effectué) de façon à obtenir un groupe de jeunes confrontés à des situations différentes. Les deux aspects ont été relevés grâce au questionnaire initial et discutés avec les conseillers d'orientation qui ont une connaissance approfondie de la situation de ces jeunes. En parallèle, les interviews des responsables, des conseillers d'orientation, des employeurs et les rencontres avec les enseignants nous ont permis d'intégrer la vision des adultes relative à la situation des élèves du PTO en la comparant à celle des jeunes eux-mêmes.

3. Résultats

Les résultats de recherche suivants se limiteront à prendre en compte, d'un côté les données issues des questionnaires, de la banque de données GAGI et des interviews relatives aux jeunes, et de l'autre les interviews des conseillers d'orientation. Ces résultats nous ont permis de relever quels sont les facteurs personnels et contextuels qui peuvent influencer la décision des jeunes d'adhérer à cette offre scolaire, de décrire les parcours de formation des jeunes du PTO jusqu'après trois ans, et de tester la pertinence de certains facteurs personnels par rapport à une insertion stable dans le système formatif postobligatoire.

3.1. Caractéristiques sociodémographiques et réussite scolaire au niveau CITE 2 des jeunes du PTO

Les données issues des questionnaires ont amené des informations intéressantes sur les caractéristiques sociodémographiques et scolaires des élèves du PTO. Les données relevées sur les deux volées d'élèves et comparées à celles de la population globale des jeunes sortants de l'école obligatoire sont exposées dans le Tableau 1.

Tableau 1
CARACTÉRISTIQUES PERSONNELLES ET SCOLAIRES DES ÉLÈVES DU PTO

	Situation au CITE 2 au Tessin en 2008-09 et 2009-10 (% moyen)		Situation des jeunes du PTO – volée 2009-10		Situation des jeunes du PTO – volée 2010-11	
Sexe	masculin féminin	50% 50%	masculin féminin	49% 51%	masculin féminin	59% 41%
Nationalité	suisse étrangère	77% 23%	suisse italienne autre	60% 17% 23%	suisse italienne autre	60% 17% 23%
Frères et sœurs	0 1 2 3 et +	50% 40% 9% 2%	0 1 2 3 et +	0% 62% 25% 13%	0 1 2 3 et +	4% 51% 27% 18%
Statut socioéconomique*	haut moyen bas	50% 38% 12%	haut moyen bas	26% 44% 30%	haut moyen bas	25% 52% 23%
Soutien pédagogique et <i>Cours pratique</i> ** pendant la <i>Scuola media</i>	<i>Cours pratique</i> ***	2.5%	aucun l'un des deux les deux	44% 43% 13%	aucun l'un des deux les deux	39% 43% 18%
Retard scolaire	-	-	aucune année 1 an 2 ans ou +	46% 46% 8%	aucune année 1 an 2 ans ou +	34% 60% 6%
Diplôme de <i>Scuola media</i>	oui non	96% 4%	oui non	83% 17%	oui non	84% 16%

* Pour extrapoler le statut socioéconomique nous avons utilisé l'International Standard Classification of Occupations (ISCO-08). Après avoir catégorisé les professions du père et de la mère de l'élève et avoir choisi, parmi les deux, la profession avec le statut le plus élevé, nous avons procédé à un recodage en trois catégories : haut – moyen – bas.

** Il s'agit d'un atelier qui remplace par des activités pratiques certaines matières retenues trop difficiles pour l'élève, normalement l'allemand et les mathématiques.

*** Les données du soutien pédagogique au niveau CITE 2 ne sont pas disponibles.

Source : données GAGI, volées 2009-10 (n = 129) et 2010-11 (n = 163).

Ce que nous pouvons observer dans le tableau 1, c'est une surreprésentation des jeunes de nationalité étrangère, provenant de familles de trois enfants et plus et au statut socioéconomique bas. L'élément le plus évident est lié aux difficultés scolaires d'une partie d'entre eux, qui se traduisent ici par la fréquentation du soutien pédagogique et du cours pratique, par un retard scolaire d'un an ou plus et par l'acquisition manquée du diplôme de *Scuola media* (niveau CITE 2, équivalent du collège en France). Ces indicateurs d'une faiblesse scolaire sont surreprésentés parmi les jeunes fréquentant le PTO, comme le témoignent aussi les interviews des conseillers d'orientation qui décrivent ainsi ces jeunes :

« Il y a beaucoup de jeunes avec des difficultés scolaires qui au fond se retrouvent ici à cause de cela : au moment de devoir choisir, l'employeur a privilégié quelqu'un avec des résultats scolaires meilleurs »³ (O1).

À côté des difficultés scolaires, les conseillers d'orientation relèvent souvent aussi des difficultés personnelles et familiales (qui peuvent déjà avoir eu un impact négatif sur la réussite scolaire pendant l'école obligatoire) :

« Au PTO une partie des jeunes est très pauvre en curiosité, en envie d'apprendre. Ils n'ont pas de facilité à se dédier à quelque chose en vue d'améliorer leur compétence dans le domaine d'un sport, d'un instrument, ou d'un livre, ils démontrent une apathie dans leur curiosité personnelle. Au-delà de la profession, mais en général dans leur vie privée... très rarement nous rencontrons des jeunes stimulés ou brillants, difficilement ils font des projets, même dans des aspects qui ne sont pas scolaires. Ils sont éteints, un peu fatigués, ils sont déjà un peu ennuyés de tout [...] » (O3).

« Ce que nous relevons souvent, c'est aussi l'absence d'une famille en mesure d'aider ces jeunes à faire des choix et à s'insérer en apprentissage. Ces derniers temps, nous avons aussi affaire à une nouvelle catégorie de jeunes, que nous pourrions presque définir de type psychiatrique. Ils ont en effet de gros problèmes personnels et, même, familiaux. Ces jeunes n'ont pas pensé à faire un choix, mais ils ne sont même pas en mesure d'en effectuer un. En tout cas ils ne peuvent pas encore entrer dans le monde du travail, ils auraient besoin de plus de temps et peut-être aussi d'un aide spécifique, que nous ne pouvons pas fournir dans le cadre du PTO » (O6).

Toutefois, il existe aussi des jeunes, suisses ou étrangers, de niveau socioéconomique élevé et ayant une réussite scolaire dans la moyenne, dont le problème est d'avoir effectué un choix approprié, mais de ne pas avoir encore trouvé une place d'apprentissage, ou d'avoir effectué un choix, qui s'est par contre avéré inapproprié, ou de n'avoir pas encore assez réfléchi à leur futur formatif :

« Certains jeunes commencent le PTO après avoir effectué un choix, parce qu'ils ne trouvent pas de place d'apprentissage. Ce sont ceux que nous définissons "plaçables", par établissement nous en avons environ six ou sept, et nous entreprenons tout ce qui est envisageable pour leur trouver une place encore à temps » (O2).

« Il y en a d'autres encore qui se sont orientés vers un choix qui ne correspondait pas à leurs capacités » (O1).

« Nous avons des jeunes capables, avec un comportement positif [...] mais le vrai problème est qu'ils ne savent pas quoi faire » (O2)

Les conseillers d'orientation témoignent aussi des difficultés liées aux familles de certains de ces jeunes qui ont de la peine à interagir avec le contexte :

« Nous nous rendons compte, surtout avec les étrangers, mais aussi avec les familles tessinoises, qu'ils sont complètement perdus quand il s'agit de se confronter avec un employeur. Après des années de travail dans ce domaine nous les connaissons et avons un certain type de rapport avec ces employeurs, ainsi nous créons des opportunités, nous compensons ce que les familles ne savent plus faire. Nous dénotons une certaine difficulté à connaître le contexte, savoir comment on s'y prend, mais dans certains cas aussi une certaine déresponsabilisation et délégation de la part des jeunes et des familles » (O3).

Ces jeunes s'inscrivent donc (ou sont inscrits par leurs familles) au PTO parce qu'ils ont soit effectué un choix scolaire ou professionnel mais n'ont pas pu s'insérer en formation (environ 70 % chaque année), soit ils n'ont pas encore effectué un choix (environ 30 % chaque année). Cette solution transitoire prévoit d'un côté, des activités très proches à celles proposées par l'école obligatoire (cours de langue I, de mathématiques, etc.) et de l'autre côté, des activités finalisées à faciliter une insertion en apprentissage (en particulier : activités manuelles, activités théâtrales et travail sur soi-même). Une grande importance est parallèlement attribuée au travail d'orientation scolaire et professionnelle, mené par des conseillers

³ Les témoignages ont été traduits de l'italien.

d'orientation présents dans l'établissement. Les jeunes, pendant cette année scolaire, peuvent donc bénéficier d'un soutien pour combler leurs lacunes scolaires, pour travailler sur leurs éventuelles difficultés comportementales, et, finalement, pour pouvoir effectuer un choix de formation postobligatoire adéquat. Pour ceux qui arrivent à effectuer ce choix à temps, la recherche d'un employeur disponible à les embaucher commence déjà pendant le PTO et peut aboutir, avant la fin de l'année scolaire, à la signature d'un « pré-contrat » d'apprentissage (c'est le cas pour 62 % et 53 % des jeunes des deux volées considérées), qui consiste en un accord informel entre l'employeur et le jeune les engageant à la signature d'un contrat d'apprentissage pour le début de l'année scolaire suivante.

Dans le prochain chapitre, il sera possible de voir quelle est la situation des jeunes du PTO jusqu'à quatre ans après avoir fréquenté cette solution transitoire.

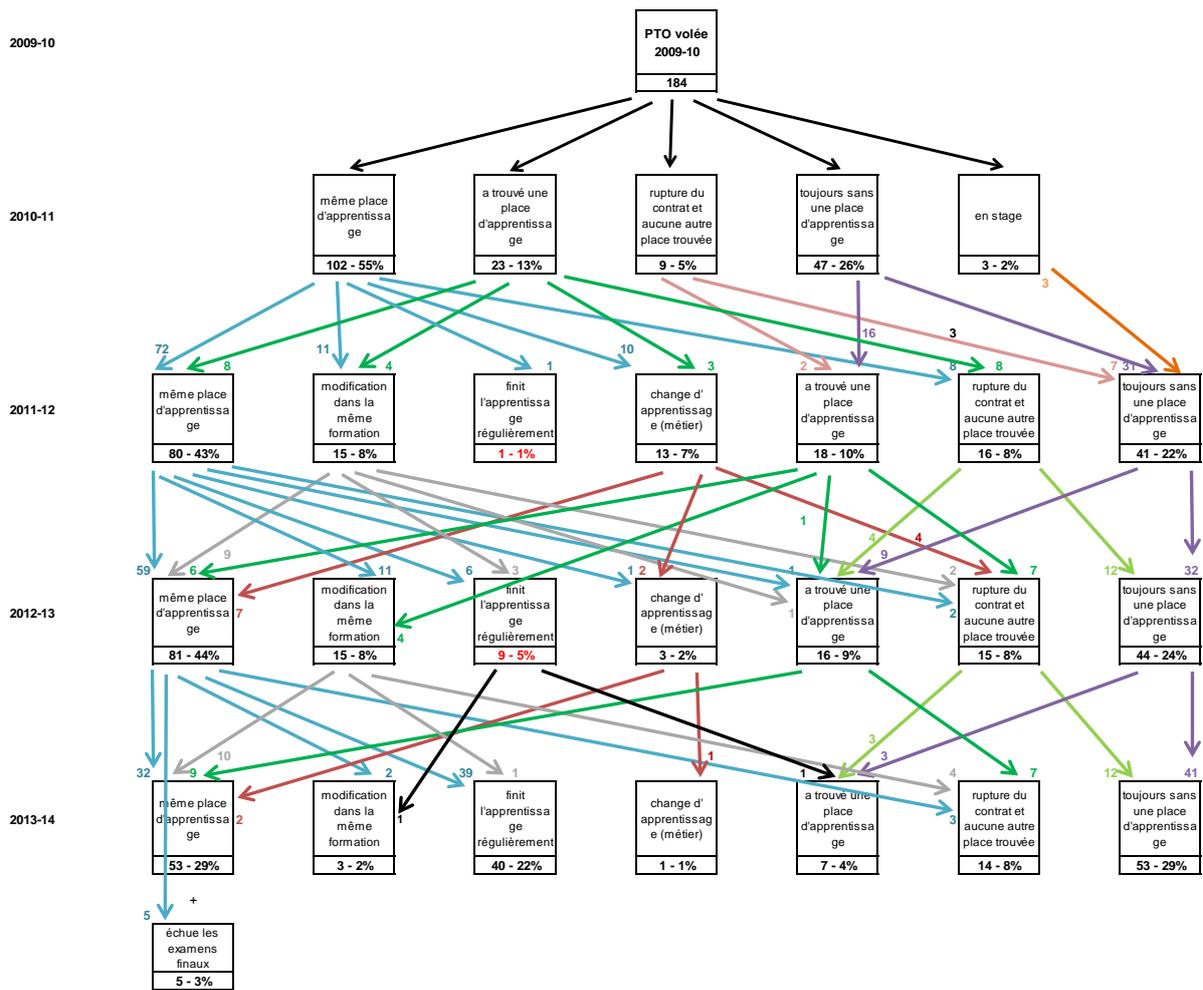
3.2. Le monitoring de l'évolution des situations professionnelles et scolaires des jeunes du PTO

Le monitoring de l'évolution des situations professionnelles et scolaires des élèves, ceux qui après le PTO, se sont insérés en apprentissage ou dans une école, et ceux qui n'ont pas encore trouvé une solution formative, a été effectué grâce à la banque de données GAGI, qui nous a permis d'élaborer la figure 2, qui montre la situation des jeunes de la première volée (2009-10) après une, deux et trois années. Cette figure montre qu'environ 68 % des jeunes restent dans le système de formation pendant les trois premières années après le PTO, avec une diminution à la quatrième (à 63 %). Parmi ces jeunes, il faut toutefois distinguer ceux qui ont gardé la même place d'apprentissage trouvée pendant le PTO, de ceux qui ont apporté des modifications à leur formation (ils ont par exemple changé de type d'apprentissage ou d'employeur) et, de ceux qui ont trouvé une place d'apprentissage après la fin du PTO. C'est positif, d'un certain point de vue, que parmi les jeunes en formation, environ un sur dix a pu trouver une place d'apprentissage de façon indépendante ou avec l'aide de la famille ou de connaissances. Par contre, le pourcentage de jeunes qui n'est pas en formation (suite à une rupture de contrat d'apprentissage sans en trouver d'autre, ou qui n'avait pas de place d'apprentissage l'année précédente et n'en a pas encore trouvée une) est assez préoccupant pour toutes les années scolaires considérées. Finalement, en observant le diagramme des flux, la complexité des parcours de ces jeunes est remarquable. Il semblerait en effet que seulement un jeune sur quatre suive un parcours « direct », sans changement de formation ou rupture de contrat, tandis que les autres sont stables dans leur absence (environ une trentaine de jeunes – 17 %) ou, au moins tous les deux ans, ils se réorientent ou ils modifient le type de formation⁴, ou changent d'employeur tout en restant dans la même profession.

⁴ Par exemple, ils passent d'une formation biennale (plus facile) à une formation triennale (ou vice versa) ou d'une formation avec certificat de maturité (qui permet l'accès aux écoles professionnelles du niveau CITE 5) à une formation sans certificat de maturité (ou vice versa).

Figure 2

SITUATION DES ÉLÈVES AU BOUT D'UNE, DE DEUX, DE TROIS ET DE QUATRE ANNÉES APRÈS LE PTO



Source : données GAGI, volée 2009-10.

Les interviews des jeunes complètent ces données en fournissant des témoignages de leurs vies, soit des jeunes qui sont satisfaits de la formation en entreprise :

« Oui, finalement si j'avais fait l'école à plein temps comme décorateur je serais sorti avec le même diplôme, sauf qu'en faisant l'apprentissage je fais plus de pratique. Je me trouve bien à l'école aussi parce qu'on fait des activités plus créatives par rapport au travail et alors ça me plaît davantage » (S1 – F – I1).

« La vente est vraiment l'idéal pour moi, j'aime donner des conseils aux clients et en effet je vends... ils te voient, la première impression est importante, et après ils viennent te rendre visite à la caisse, vraiment, je te le promets, je m'amuse beaucoup » (M1 – F – I1).

« À l'école ça se passe bien et j'ai fini les deux dernières années avec une bonne moyenne des notes » (P1–F–I2).

Soit des jeunes qui n'ont rien trouvé et commencent à perdre l'espoir :

« L'espoir de le trouver [un emploi] soit un apprentissage, soit un boulot quelconque, je ne l'ai plus. Déjà avec de l'aide je n'ai rien pu faire, figurez-vous sans aide... » (N1–M–I0).

« À l'avenir, je préfère penser quand il va devenir présent et pas avant » (G1–F–I0).

« Pendant l'été, j'ai envoyé un tas de candidatures et j'ai fait un tas d'appels, mais je ne sais pas pourquoi la réponse est toujours négative » (G1–F–I1).

Soit des jeunes en situations également déplaisantes comme celui qui a trouvé une place d'apprentissage, mais n'est pas content de ce qu'il fait :

« [Je n'aime] rien du tout en pratique... Je déteste être l'esclave de tout et de tout le monde et je n'aime pas le travail » (A1-M-I1).

« Je n'aime pas cet emploi : je n'aime pas ce que je vends et les gens qui viennent faire des achats » (I2-M-I2).

3.3. L'impact des caractéristiques sociodémographiques et de la réussite scolaire au niveau CITE 2 sur l'insertion durable au niveau CITE 3

Une dernière partie d'analyse a été finalement menée pour tester s'il existe des caractéristiques sociodémographiques ou liées à la réussite scolaire pendant la scolarité obligatoire qui, pour le groupe des jeunes du PTO, peuvent être associées à une insertion durable dans une formation au niveau CITE 3. La situation formative a été relevée grâce à la banque de données GAGI en octobre 2013. Les jeunes, suivant leur situation, ont été scindés en deux catégories : « hors du système formatif/dans le système formatif depuis un an » ; « dans le système formatif depuis au moins deux ans ». Les analyses ont été conduites sur l'ensemble des jeunes des deux volées et consistent dans le calcul du X^2 pour chaque variable considérée en relation à la variable concernant le type d'insertion au niveau CITE 3. Les résultats sont exposés dans le tableau 2 (le V de Cramer, qui nous donne une indication sur la force de l'association, est exposé en cas d'association significative).

Tableau 2
TEST DE L'ASSOCIATION ENTRE FACTEURS PERSONNELS ET INSERTION AU NIVEAU CITE 3

	X^2	<i>dl</i>	<i>Cramer's V</i>
Genre	0.28	1	-
Nationalité	0.05	1	-
Statut socioéconomique	4.36	2	-
Diplôme de <i>Scuola media</i>	6.35*	1	.14
Soutien pédagogique	0.36	1	-
Cours pratique	6.34*	1	.14
Répétition de classes	3.61	1	-
Zone d'habitation	11.02**	1	.18
* $p < .05$, ** $p < .01$			

Source : données GAGI.

L'analyse relève que le genre, la nationalité (suisse/non suisse), le statut socioéconomique (haut, moyen, bas), la fréquentation du soutien pédagogique (oui/non) et la répétition de classes (oui/non) ne sont pas associés à la situation trois années après la fin du PTO. Par contre, la zone d'habitation (urbaine/non urbaine), le fait d'avoir obtenu (oui/non) le diplôme de *Scuola media* et la fréquentation du cours pratique (oui/non) sont très modérément (selon le V de Cramer) associés au type d'insertion au niveau CITE 3. En se basant sur le calcul de l'*odds ratio*, la probabilité d'être inséré stablement dans le système formatif est 2,08 fois plus grande pour le jeune qui a obtenu la licence de l'école obligatoire, par comparaison à un jeune qui ne l'a pas obtenue. Le jeune qui a suivi le cours pratique a une probabilité plus petite (0,52) d'être inséré stablement dans le système formatif par rapport à celui qui n'a pas eu besoin de le suivre. Et le jeune qui habite en zone urbaine a une probabilité plus petite (0,45 fois) d'être inséré stablement dans le système formatif par rapport à celui qui habite dans une zone plus rurale.

4. Conclusion

Les résultats présentés permettent de répondre, du moins en partie, aux deux questions initiales. En premier lieu, en ce qui concerne la question de recherche sur les facteurs qui conduisent les jeunes vers une solution transitoire, il est possible de proposer une première réflexion : les résultats montrent que les jeunes élèves du PTO ne sont pas attribuables à un seul « identikit ». Les données quantitatives, en relation aux données qualitatives permettent en effet de relever au moins deux « profils » : d'un côté, des élèves avec des situations scolaires assez différentes et dans certains cas positives, des élèves qui, grâce au suivi des enseignants, réussissent à combler leurs lacunes scolaires et/ou grâce aux conseillers d'orientation aboutissent assez vite à signer un contrat d'apprentissage ; de l'autre côté, la présence de jeunes avec des situations scolaires, mais aussi socioéconomiques, défavorables. Il a en effet été prouvé que des résultats scolaires « insuffisants », la nationalité étrangère et un niveau socioéconomique bas peuvent avoir une influence négative sur le choix de curriculum à hautes exigences formatives et encore sur l'insertion en apprentissage (Perriard, 2005 ; Imdorf, 2007 ; Cattaneo *et al.*, 2010). Les entretiens avec les conseillers d'orientation ont également mis en évidence, pour certains de ces jeunes, des difficultés personnelles et familiales qui sûrement ne facilitent pas l'insertion et ensuite la stabilité dans une formation postobligatoire.

Par rapport aux trajectoires professionnelles après le PTO, nous avons relevé des parcours différents, mais qui peuvent être résumés ainsi : des jeunes qui à la fin de cette année scolaire s'insèrent dans une formation professionnelle qui semble être la bonne même au bout de trois ans ; des jeunes qui s'insèrent dans une formation qui n'était pas tout à fait adéquate et qui, au bout de trois ans a donc subi quelques modifications ; et des jeunes – ceux qui nous inquiètent le plus – qui à la fin du PTO n'avaient pas encore pu trouver une place d'apprentissage adéquate et qui ne réussissent pas à la trouver même au bout de trois ans. Pour ces derniers, la question qui surgit concerne la réelle possibilité de pouvoir s'insérer et de terminer une formation de niveau CITE 3, vu que même une année de suivi et de soutien au PTO ne semble pas avoir eu un impact positif sur leur situation. Il semblerait donc que 20-30 % des jeunes sortant du PTO soient structurellement inadéquats au système éducatif et professionnel tessinois postobligatoire dans lequel ils ne réussissent pas, en effet, à s'insérer de façon durable.

Les résultats des analyses sur les facteurs personnels pouvant être associés à ces situations, sont limités du fait qu'ils concernent la partie de la population des jeunes sortants de l'école obligatoire la plus défavorisée. D'ultérieures analyses qui prennent en compte la totalité de la population sont donc sûrement souhaitables. Ces résultats mettent en tout cas en évidence comment, même à l'intérieur d'un groupe de jeunes ayant une réussite scolaire moyennement faible, l'obtention manquée du diplôme de *Scuola media* et le fait d'avoir suivi le cours pratique pendant l'école obligatoire, s'associent encore, même si de manière très modérée, avec une diminution de la probabilité de s'insérer de manière durable au niveau CITE 3, même après la fréquentation d'une solution transitoire comme le PTO. De même, une certaine association entre le fait d'habiter dans une zone urbaine et une plus difficile insertion au CITE 3 semble exister pour ce groupe de jeunes et il serait intéressant de pouvoir observer si ce fait est confirmé au niveau de la population globale des jeunes sortant du CITE 2.

Bibliographie

Amos J., Böni E., Donati M., Hupka S., Meyer T., Stalder B. E. (2003), *Parcours vers les formations postobligatoires : les deux premières années après l'école obligatoire. Résultats intermédiaires de l'étude longitudinale TREE*, Neuchâtel, Office fédéral de la statistique (OFS).

Beaubion-Broye A. (1998), *Évènements de vie, transitions et construction de la personne*, Toulouse, Erès.

Besozzi E. (1998), *Navigare fra formazione e lavoro*, Roma, Carocci.

Cattaneo A., Donati M., Galeandro Bocchino C. (2009), « Quinze ans en 1992, trente ans aujourd'hui. À propos d'un suivi longitudinal sur 15 ans de transitions formatives et professionnelles des jeunes en fin de scolarité obligatoire », *Revue suisse des sciences de l'éducation*, n° 2, p. 229-248.

Cattaneo A., Berger E., Casabianca E., Crespi Branca M., Galeandro C., Guidotti C., Marcionetti J., Mariotta M., Mulatero F., Origoni P., Tozzini Paglia L., Dandrea U., Mossi G. (2010), *Scuola a tutto campo. Indicatori del sistema scolastico ticinese*, Locarno, Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana (SUPSI).

Centro svizzero di coordinamento per la ricerca educativa (CSRE) (2010), *Rapporto sul sistema educativo svizzero*, Aarau, CSRE.

Denzin N. K. (1978), *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*, New York, McGraw-Hill.

Denzin N. K. (1989), *The Research Act*, New York, Prentice Hall.

Donati M. (1999), *Volevi veramente diventare quello che sei?*, Bellinzona, Ufficio studi e ricerche.

Donati M. et Lafranchi G. (2007), *Formazione sì. Lavoro anche? I percorsi formativi e professionali dei giovani: fra strategie individuali e logiche di sistema*, Bellinzona, Ufficio studi e ricerche.

Galley F. et Meyer T. (1998), *Transitions de la formation initiale à la vie active. Rapport de base pour l'OCDE*, Berne, Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP), OFES, OFFT.

Galliker R. (2010), « Le grand chantier de la transition I », *Panorama*, n° 5, revue online, article disponible à la page : <http://www.panorama.ch/dyn/1133.aspx?id=16>.

Häfeli K. et Schellenberg, C. (2009), *Facteurs de réussite dans la formation professionnelle des jeunes à risque*, Berne, Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP).

Imdorf Ch. (2007), « Pourquoi les entreprises formatrices hésitent-elles à engager des jeunes étrangers ? », *Panorama*, n° 2, p. 27-28, revue online, article disponible à la page : <http://panorama.ch/pdf/2007/pan072f27.pdf>.

Marcionetti J., Donati M., Casabianca E. (2010), « Alla ricerca del mio futuro: sguardo sulle scelte e i percorsi degli allievi del Pretirocinio d'orientamento », *Dati statistiche e società*, n° X(3), settembre, p. 50-57.

Meyer T. (2003), « Les solutions transitoires – un pis-aller ? », in J. Amos, E. Böni, M. Donati, S. Hupka, T. Meyer et B. E. Stalder (dir.), *Parcours vers les formations postobligatoires : les deux premières années après l'école obligatoire. Résultats intermédiaires de l'étude longitudinale TREE*, Neuchâtel, Office fédéral de la statistique (OFS), p. 101-109.

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (1999), *Examen thématique sur la transition de la formation initiale à la vie active : rapport comparatif final*, Paris, OECD Publishing.

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2013), *Education at a Glance 2013: OECD Indicators*, Paris, OECD Publishing.

Pagnossin E., Armi F. (2008), *Recherches suisses sur les transitions entre la formation et le monde du travail depuis les années 1980*, Neuchâtel, Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP).

Perriard V. (2005), *Transition de l'école obligatoire vers la formation professionnelle : les facteurs explicatifs des difficultés actuelles*, Lausanne, Unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques (URSP).

Silverman D. (2011), *Doing qualitative research* (3rd ed.), Thousand Oaks, Sage Publications.



Mauguin, CM2

Décrocher et raccrocher : une réussite scolaire et professionnelle est-elle possible pour les jeunes sans diplôme ?

L'apport des données longitudinales Génération du Céreq

Céline Goffette, Isabelle Recotillet**

Sur un marché du travail où la jeunesse est à la peine, comme en témoignaient déjà les résultats de l'enquête Génération 2007 du Céreq (2012) et comme le rappelle la dernière publication de la Dares (2013) sur l'emploi et le chômage des 15-29 ans, les dirigeants français mais également européens se mobilisent pour l'emploi des jeunes au travers de différentes mesures destinées à limiter l'ampleur du chômage des jeunes, surtout de ceux les plus éloignés de l'emploi. Cette politique pour l'emploi des jeunes se traduit par une mesure phare, la Garantie jeunesse, adoptée dans sa phase expérimentale en France par le comité interministériel de la lutte contre les exclusions et par le comité interministériel pour la jeunesse au début de l'année 2013. Cette Garantie jeunes vise à favoriser l'accès à des premières expériences d'emploi pour les jeunes qui en sont le plus éloignés, en priorité les « NEET¹ » et à les accompagner grâce à une allocation. Les jeunes peu qualifiés sont dans une situation particulièrement préoccupante, puisqu'ils n'auraient pas les savoirs ni les compétences nécessaires à une intégration durable sur le marché du travail. Aussi, aider les « décrocheurs », les « sans diplôme », les « non-qualifiés » à s'insérer dans la vie professionnelle est l'enjeu principal de politique publique pour la jeunesse (Cahuc, Carcillo, Zimmermann, 2013), outre le fait de pouvoir les repérer dans le système statistique français. Peut-être aussi de les contrôler « socialement » comme le rappelle Verdier (2013) au travers de l'indicateur européen des NEET : que font ces jeunes qui ne travaillent pas et qui ne se forment pas ? Puisqu'ils ne travaillent pas et ne se forment pas, il faudrait donc leur donner les moyens de se construire des expériences professionnelles et/ou de se former. D'autant que la moitié des 15-29 ans classés dans la catégorie des NEET (1,9 millions soit 17 % de cette catégorie d'âge) ne chercheraient pas un emploi (Cahuc, Carcillo, Zimmermann, 2013).

L'objectif de cette communication est double : d'une part, apporter des éléments décrivant les trajectoires professionnelles des jeunes qui quittent l'école sans diplôme, d'autre part, de s'interroger sur la réussite professionnelle lorsqu'ils obtiennent un diplôme en début de vie active. Pour cela, nous mobiliserons les données de la troisième interrogation de l'enquête Génération 2004, réalisée en 2011 et portant sur les sept premières années de vie active, au sein de laquelle un module spécifique de questions sur l'acquisition de diplômes en cours de vie active a été introduit.

1. Le début de vie active des jeunes sortants sans diplôme du système éducatif

Depuis une quinzaine d'années environ, le nombre de sortants sans diplôme du système éducatif est relativement stable (autour de 16 à 18 % d'une génération de sortants du système éducatif). En revanche, leur taux de chômage est croissant, restant à des niveaux élevés (Tableau 1), même après dix ans de vie active (Recotillet, Rouaud, Ryk, 2011) où il avoisine les 20 %, c'est-à-dire le niveau atteint pour l'ensemble d'une génération après trois ans de vie active.

* Céreq, département des Entrées et évolutions dans la vie active, goffette@cereq.fr, recotillet@cereq.fr.

¹ « Not in Employment, Education or Training ».

Tableau 1

VOLUME DES SORTIES SANS DIPLÔME ET TAUX DE CHÔMAGE APRÈS TROIS ANS DE VIE ACTIVE

	Enquête Génération 98	Enquête Génération 2001	Enquête Génération 2004	Enquête Génération 2007
Nombre de sortants sans diplôme	119 000	133 000	123 000	133 000
En % de l'ensemble des sortants du système éducatif	16%	17%	17%	18%
Taux de chômage après trois ans de vie active	25%	35%	32%	41%

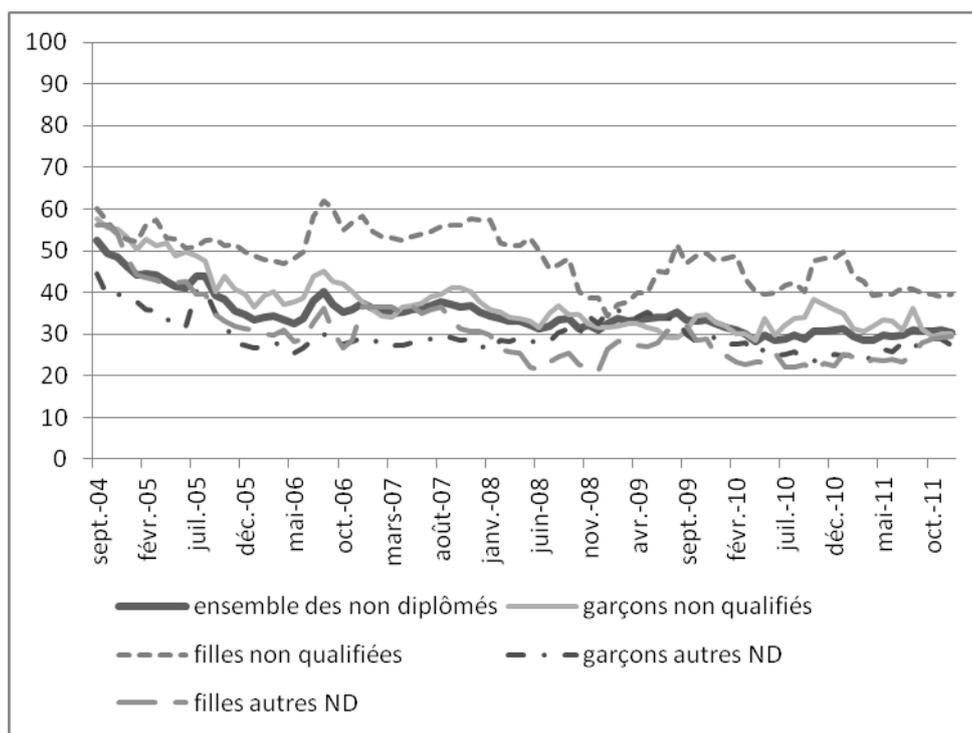
Source : enquête Génération 98, Génération 2001, Génération 2004, Génération 2007, Céreq.

Toutefois, la catégorie des non-diplômés, appelés aussi sans diplôme, n'est pas homogène. Il reste pertinent de différencier les sortants de classes de 3^e ou de première année de formation professionnelle, de ceux sortants d'année terminale du premier degré de qualification professionnelle, ne serait-ce que du point de vue de leur insertion sur le marché du travail. D'après les données des enquêtes Emploi, parmi les sortants sans diplôme, environ le quart quitte le système éducatif en classe de 3^e ou avant, et près des deux tiers des sans diplôme sont des garçons (Le-Rhun, Martinelli, Minni, Recotillet, 2013). Parmi les sortants sans diplôme répondants à la 3^e vague de l'enquête Génération 2004, nous retiendrons quatre catégories d'analyse, en distinguant les sortants sans diplôme non qualifiés (sortants de classe de 3^e ou de 1^{re} année du premier niveau de qualification professionnelle) des autres sortants sans diplôme (sortants d'année terminale du premier niveau de qualification professionnelle, classe de 2^e ou 1^{re}) :

- les garçons sortants de classe de 3^e ou de 1^{re} année du premier niveau de qualification professionnelle (23 %)
- les filles sortantes de classe de 3^e ou de 1^{re} année du premier niveau de qualification professionnelle (17 %)
- les garçons sortants d'année terminale du premier niveau de qualification professionnelle ou de classe de 2^e, 1^{re} (41 %)
- les filles sortantes d'année terminale du premier niveau de qualification professionnelle ou de classe de 2^e, 1^{re} (19 %)

Une première analyse par chronogrammes montre que ce sont les filles sortantes de classe de 3^e ou de première année de CAP/BEP qui rencontrent le plus de difficultés dans leur trajectoire professionnelle, avec comme nous le verrons dans le tableau d'indicateurs ci-après (Tableau 4), des trajectoires marquées par de l'instabilité et de la précarité (emplois à durée déterminée, souvent à temps partiel et faiblement rémunérés). Les filles ayant quitté précocement le système éducatif ont plus souvent que leurs homologues masculins des trajectoires où le chômage apparaît fortement ainsi que l'inactivité, ce que reflète également le taux mensuel de NEET sur leurs sept premières années de vie active (graphique 1). Même sans avoir obtenu un diplôme, une ou deux années de plus passées dans le système éducatif, modifie la composition des trajectoires professionnelles, puisque l'accès à l'emploi se fait plus massivement, laissant moins de place aux situations de chômage et surtout d'inactivité. Pour les jeunes sans diplôme, l'indicateur de taux de chômage se révèle moins pertinent que pour les autres catégories de jeunes, dans la mesure où le nombre de jeune inactifs est relativement important, surtout chez les filles. Le taux d'emploi, indicateur jugé souvent préférable, est moins adapté pour les jeunes dont les trajectoires alternent chômage, inactivité, emploi, puisque le taux d'emploi est calculé sur l'ensemble des actifs et exclut donc de fait les inactifs. Dans ce cas, le taux de jeunes ni en emploi, ni en formation ni en études peut s'avérer utile à analyser, car il est calculé sur l'ensemble de la population. Ce taux varie d'environ 50 % à la sortie du système éducatif, à 30 % après sept ans de vie active, pour l'ensemble des jeunes sortants sans diplôme. Il est plus élevé sur toute la période pour les filles ayant arrêté leurs études après une classe de 3^e ou une première année de CAP/BEP, pour rester à un niveau proche de 40 % après sept ans de vie active.

Graphique 1
TAUX MENSUEL DE NEET PAR CATÉGORIE DE NON DIPLÔMÉS



Source : enquête Génération 2004, troisième interrogation.
Champ : ensemble des sortants non-diplômés en 2003-2004

Les jeunes de la Génération 2004 sont 12 % à déclarer ne jamais avoir été au chômage ou en situation d'inactivité au cours de leurs sept premières années de vie active, car ils ont été en emploi quasiment tout le temps². Environ un tiers a connu à la fois du chômage et de l'inactivité, 44 % n'ont connu que des périodes de chômage mais aucune d'inactivité. Enfin, 10 % des sortants sans diplôme déclarent n'avoir jamais été au chômage mais avoir été en inactivité au moins une fois au cours de leur début de vie active. Le flou qui obère les frontières entre chômage et inactivité, dans la façon dont ces deux notions sont définies dans les enquêtes Génération, milite plutôt dans le sens de l'utilisation de l'indicateur NEET.

Les indicateurs standard de l'insertion professionnelle de ces jeunes au cours des sept premières années (**Tableau 4**), s'ils montrent pour l'ensemble des sans diplôme une progression du taux d'emploi (57 % au bout d'un an, 67 % en décembre 2011), de la part de contrat à durée indéterminée (46 % après trois ans de vie active, 69 % au bout de sept ans), les évolutions sont nettement moins linéaires pour les sortants dits non-qualifiés (filles ou garçons). Un seul indicateur est globalement stable, il s'agit du salaire médian (en euros constants), cet effet étant très probablement dû au salaire plancher que constitue le salaire minimum. Malgré ces indicateurs témoignant de situations professionnelles peu stables, parfois précaires, les jeunes sans diplôme qui sont en emploi sont 80 % à déclarer souhaiter rester dans l'emploi occupé (mesuré à 7 ans), et presque tout autant à se réaliser professionnellement. Tout comme si les jeunes intégraient la fragilité de leur situation professionnelle et le risque de se retrouver sans emploi. Néanmoins, environ 20 % d'entre eux recherchent un autre emploi (mesuré à 3 ans, 5 ans et 7 ans), les filles non-qualifiées étant celles pour qui le niveau de l'indicateur est le plus haut (37 % à trois ans, 32 % à 7 ans), alors que la part des emplois à durée indéterminée augmente et que la part d'emplois à temps partiel régresse.

² La durée moyenne du temps passé en emploi est de 7 ans, sachant que la plage maximale d'observation est d'un peu plus de 8 ans (de novembre 2003 à décembre 2011).

Tableau 2
LE CHÔMAGE DES NON-DIPLÔMÉS SUR SEPT ANS DE VIE ACTIVE

	Garçons sortants de classe de 3 ^e ou 1 ^{re} année de CAP/BEP	Filles sortantes de classe de 3 ^e ou 1 ^{re} année de CAP/BEP	Garçons sortants d'année terminale de CAP/BEP, classe de 2 ^{nde} ou 1 ^{re}	Filles sortantes d'année terminale de CAP/BEP, classe de 2 ^{nde} ou 1 ^{re}
Part du temps passé au chômage	33%	34%	25%	22%
Occurrence du chômage	79%	75%	76%	82%
Récurrence du chômage	2,8	2,2	2,6	2,5
Durée moyenne par période de chômage	13,2 mois	18,1 mois	11,1 mois	9,4 mois

Source : enquête Génération 2004, troisième interrogation.
Champ : ensemble des sortants sans diplôme en 2003-2004.

Tableau 3
LE PHÉNOMÈNE DE NEET SUR SEPT ANS DE VIE ACTIVE

	Garçons sortants de classe de 3 ^e ou 1 ^{re} année de Cap/Bep	Filles sortantes de classe de 3 ^e ou 1 ^{re} année de Cap/Bep	Garçons sortants d'année terminale de Cap/Bep, classe de 2 ^{nde} ou 1 ^{re}	Filles sortantes d'année terminale de Cap/Bep, classe de 2 ^{nde} ou 1 ^{re}
Part du temps passé en NEET	39,1%	50,5%	31%	32%
Occurrence du NEET	90,1%	87,7%	85,1%	91,7%
Récurrence du NEET	3,0	2,6	3,1	3,1
Durée moyenne par période NEET	12,9 mois	19,7 mois	10,4 mois	9,9 mois

Source : enquête Génération 2004, troisième interrogation.
Champ : ensemble des sortants sans diplôme en 2003-2004.

Tableau 4
LES SEPT PREMIÈRES ANNÉES DE VIE ACTIVE DES SORTANTS SANS DIPLÔME EN QUELQUES INDICATEURS

	Ensemble des non-diplômés				Garçons, non diplômés classe 3e, 1ere année CAP,BEP				Filles, non diplômées classe 3e, 1ere année CAP,BEP				Garçons , non diplômés année terminale CAP, BEP, classes 2e 1e				Filles, non diplômées année terminale CAP, BEP, classes 2e 1e				
	Au terme de la				Au terme de la				Au terme de la				Au terme de la				Au terme de la				
	1 ^{er}	3 ^e	5 ^e	7 ^e	1 ^{er}	3 ^e	5 ^e	7 ^e	1 ^{er}	3 ^e	5 ^e	7 ^e	1 ^{er}	3 ^e	5 ^e	7 ^e	1 ^{er}	3 ^e	5 ^e	7 ^e	
	année sur le marché du travail				année sur le marché du travail				année sur le marché du				année sur le marché du				année sur le marché du				
	2005	2007	2009	2011	2005	2007	2009	2011	2005	2007	2009	2011	2005	2007	2009	2011	2005	2007	2009	2011	
Situation professionnelle																					
En emploi	57	56	60	67	52	55	64	65	41	38	50	60	65	66	59	70	58	51	66	68	
<i>Dont : en contrat...</i>																					
...à durée indéterminée	35	46	58	69	31	33	53	71	29	50	52	65	40	50	66	73	34	47	55	59	
...à durée déterminée	19	14	18	15	17	13	17	12	17	18	28	20	17	12	10	10	24	24	24	24	
...d'intérim	21	20	10	12	23	29	9	12	7	8	4	10	26	21	14	13	19	12	8	9	
...aide	19	16	10	3	21	20	13	2	29	21	14	2	15	15	8	4	16	12	9	4	
...autre emploi à durée déterminée	5	4	3	1	8	7	9	5	17	3	2	3	2	2	2	1	5	4	3	4	
<i>Dont : en emploi à temps partiel</i>	-	15	16	12	-	11	12	12	-	20	12	16	-	15	18	6	-	12	20	11	
Au chômage	27	29	28	23	34	30	28	28	32	39	30	23	23	24	31	23	24	29	21	17	
Ensemble	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	
Satisfaction professionnelle																					
Recherchent un autre emploi	-	24	20	21	-	17	17	18	-	37	22	32	-	21	16	20	-	31	28	17	
Travaillent et souhaitent rester dans cet emploi	-	71	83	80	-	74	87	74	-	63	84	87	-	76	82	81	-	60	79	78	
Se réalisent professionnellement	-	69	79	83	-	60	81	81	-	65	89	73	-	76	87	84	-	64	80	90	
S'estiment employés à leur niveau de compétences	-	86	84	83	-	83	82	92	-	95	76	77	-	86	82	82	-	85	70	79	
Salaire médian mensuel net (en euros) en euros constants																					
	-	1075	1080	1078	1068	1124	1108		1048	1065	1051		1109	1093	1148		1041	1073	1200		

Source : enquête Génération 2004, troisième interrogation
Champ : ensemble des sortants sans diplôme en 2003-2004.

2. Obtenir un diplôme pour trouver un emploi, se reconvertir ou apprendre un nouveau métier

Les voies de formation après la fin de formation initiale sont multiples (contrat de professionnalisation, apprentissage, écoles de la deuxième chance, etc.) et les jeunes sans diplôme se saisissent de façon significative de ces opportunités, qu'ils soient chômeurs ou salariés. Au cours des sept premières années de vie active, environ un jeune sans diplôme sur quatre en a obtenu un. Les autres entament dans 15 % ces cas des démarches qui n'aboutissent pas. Les jeunes qui avaient arrêté leurs études du fait d'un refus dans une formation supérieure sont plus nombreux à obtenir un diplôme (31 %).

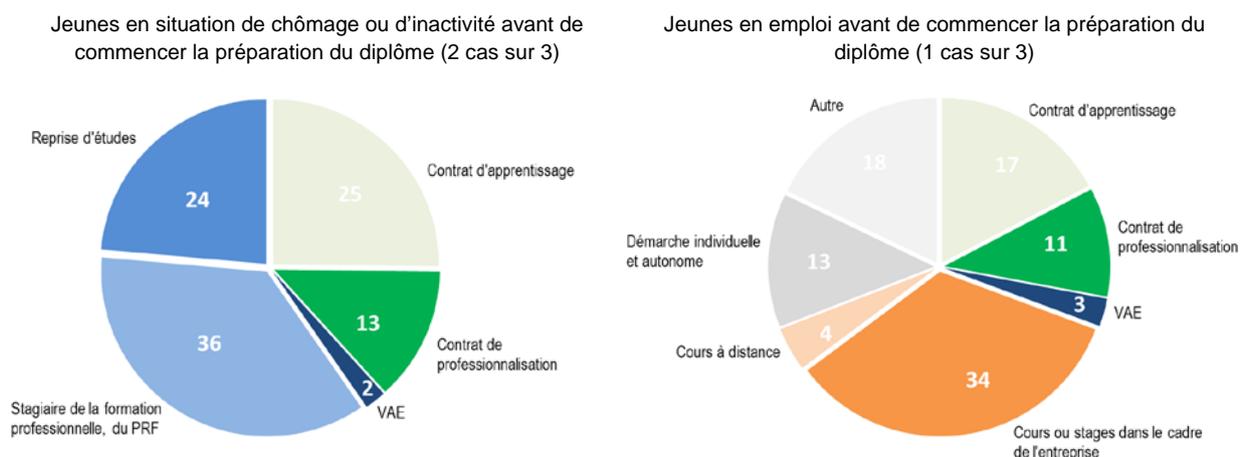
Dans la majeure partie des cas (2/3), le diplôme obtenu est un diplôme professionnel de premier niveau V (CAP ou BEP) ou un diplôme de niveau bac, en particulier un bac professionnel (1/3 des cas). Ce diplôme est obtenu dans les tous premiers temps après avoir quitté l'école, principalement au cours de la deuxième et la troisième année qui suivent la fin de formation initiale (1/3 des cas). L'acquisition d'un diplôme résulte majoritairement d'une démarche personnelle, 66 % des jeunes concernés déclarant s'être orientés vers ce diplôme eux-mêmes ou grâce à leur entourage. Seuls 18 % de ces jeunes ont été orientés par les acteurs du service public de l'emploi (Pôle Emploi ou missions locales).

Deux jeunes sur trois étaient en situation de chômage ou d'inactivité au moment où ils ont commencé à préparer ce diplôme. Un quart de ces jeunes a bénéficié d'une aide financière pour cette préparation. Celle-ci s'est principalement effectuée en contrat d'apprentissage ou de professionnalisation (38 %) ou en étant stagiaire de la formation professionnelle (36 %) et moins souvent dans le cadre d'une reprise d'études à temps plein ou en alternance (24 %). La démarche de validation des acquis de l'expérience (VAE) concerne très peu d'individus. Dans un peu plus de la moitié des cas, les jeunes estiment que l'acquisition d'un diplôme leur a permis de trouver un emploi, ou, dans un cas sur dix, de créer ou reprendre une entreprise. L'apprentissage d'un nouveau métier, ou une reconversion, concerne 4 jeunes sur 10. Enfin, deux jeunes sur dix déclarent qu'acquies ce diplôme leur a permis de réaliser un objectif extra-professionnel.

Lorsqu'ils occupaient un emploi avant de commencer à préparer ce diplôme, 40 % des jeunes ont obtenu une aide financière pour sa préparation. La préparation de ce diplôme avait été abordée lors d'un entretien professionnel dans un cas sur trois. Les jeunes ont principalement bénéficié de cours ou stages dans le cadre de leur entreprise (34 %) ou ont obtenu leur diplôme dans le cadre d'un contrat d'apprentissage ou de professionnalisation (28 %). Les jeunes ont vu dans l'acquisition de ce diplôme l'opportunité d'apprendre un nouveau métier (46 %), d'évoluer au sein de leur entreprise (49 %), de trouver un emploi dans une autre entreprise (35 %), ou de réaliser un objectif extra-professionnel (29 %). La création ou reprise d'entreprise ne concerne qu'une jeune sur dix.

Graphique 1

LES MODALITÉS DE PRÉPARATION DU DIPLÔME SELON LA SITUATION ANTÉRIEURE DU JEUNE



Source : enquête Génération 2004, troisième interrogation, Céreq.

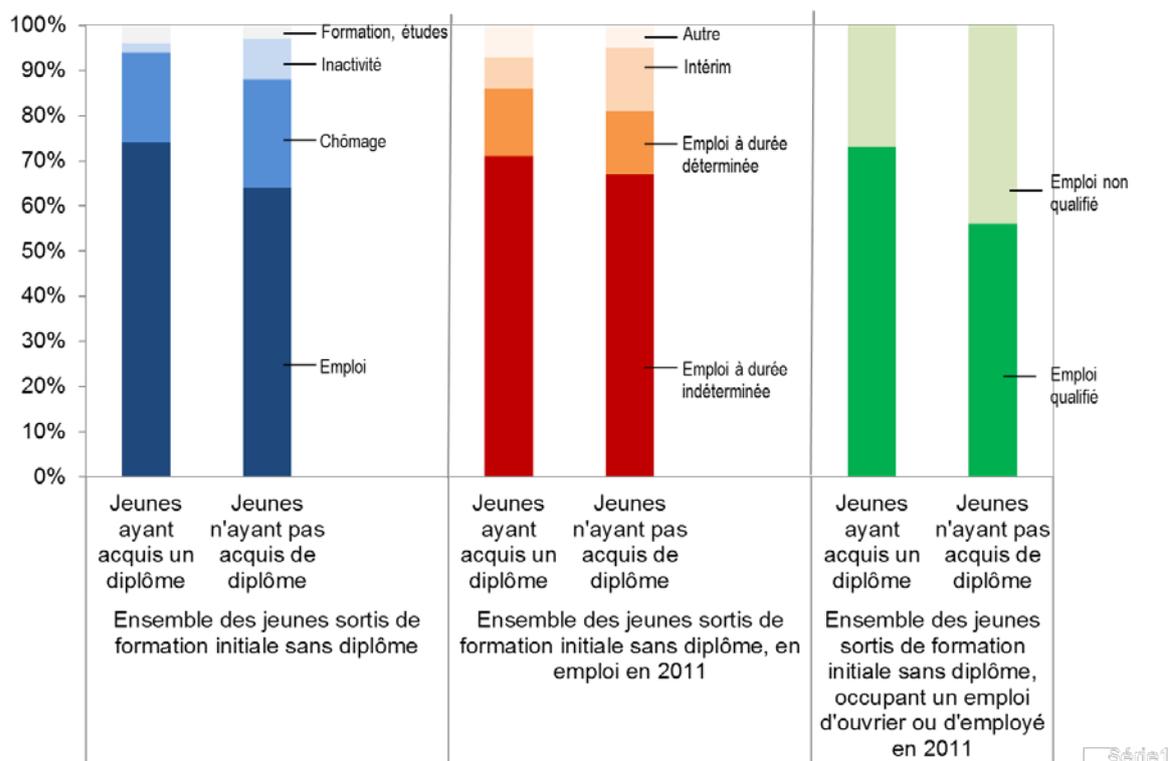
Champ : ensemble des sortants sans diplôme en 2003-2004 ayant acquis un diplôme au cours de leurs sept premières années de vie active.

Les jeunes qui ont réussi à obtenir un diplôme après la fin de leurs études ont une meilleure situation professionnelle en 2011. En témoigne un taux d'emploi supérieur de onze points (74 % contre 64 %) ainsi qu'un taux de chômage ou d'inactivité moins élevé (22 % contre 33 %).

Parmi les jeunes en emploi, la part de ceux en emploi à durée indéterminée est légèrement supérieure pour les jeunes ayant obtenu un diplôme (71 % contre 67 %), tandis que l'intérim les concerne beaucoup moins (7 % contre 14 %). En revanche, il n'y a pas de différence concernant l'appartenance socioprofessionnelle : trois quarts des jeunes occupent un emploi d'ouvrier ou d'employé, qu'ils aient obtenu un diplôme en cours de vie active ou non. Toutefois, parmi ces jeunes ouvriers ou employés, ceux ayant obtenu un diplôme occupent beaucoup plus fréquemment un emploi qualifié (73 % contre 56 %).

Graphique 2

LA SITUATION EN 2011 DES JEUNES SORTIS DE FORMATION INITIALE SANS DIPLÔME, SELON QU'ILS ONT OU NON ACQUIS UN DIPLÔME ULTÉRIEUREMENT



Source : enquête Génération 2004, troisième interrogation, Céreq.

Champ : a) ensemble des sortants sans diplôme en 2003-2004 b) ensemble des sortants sans diplôme en 2003-2004 en emploi en 2011 c) ensemble des sortants sans diplôme en 2003-2004 occupant un emploi d'ouvrier ou d'employé en 2011

Ces différences en termes d'occupation d'un emploi, de détention d'un emploi à durée indéterminée et de qualification de l'emploi occupé sont-elles réellement attribuables au diplôme nouvellement obtenu ? La comparaison des indicateurs statistiques observés en 2011 ne permet pas à elle seule de déterminer l'effet du diplôme. Il est probable que ceux qui font la démarche de retourner se former fassent état de plus de motivation pour évoluer professionnellement. Et cela a certainement un lien avec leur situation professionnelle. Des investigations complémentaires réalisées à l'aide d'une méthodologie appropriée seront présentées lors des Journées du longitudinal.

Bibliographie

Beffy M., Fougère D. et Maurel A. (2009), « L'impact du travail salarié des étudiants sur la réussite et la poursuite des études universitaires », *Économie et statistique*, vol. 422, n°1, Insee, p. 31-50.

Cahuc P., Carcillo S., Zimmermann K. (2013), « L'emploi des jeunes peu qualifiés en France », *Note du CAE*, avril.

Céreq (2012), *Quand l'école est finie...premiers pas dans la vie active d'une génération, enquête 2010*, Marseille, Céreq.

Dares (2013), « Emploi et chômage des 15-29 ans en 2012 », *Dares-analyses*, novembre.

Delanoe A., Goffette C., Recotillet I., Rouaud P. (2013), « Les missions locales dans les parcours professionnels des jeunes : l'apport des données longitudinales Génération », Céreq, Relief, n° 42, p. 221-231.

Joseph O., Recotillet I. (2010), « L'impact du stage étudiant pour entrer dans la fonction publique », communication aux XX Journées d'étude sur les données longitudinales dans l'analyse du marché du travail, Céreq, Relief, n° 30, p. 229-246.

Le-Rhun B., Martinelli D., Minni C., Recotillet I. (2013), « Origine et insertion des jeunes sans diplôme », *Insee-Références*, décembre.

Mazari Z., Recotillet I. (2013), « Des trajectoires durablement marquées par la crise ? », Céreq, *Bref*, 311.

Verdier E. (2013), « La lutte contre le décrochage scolaire: repérer de jeunes individus "à risque" ou refonder l'école ? », in G. Boudesseul (éd.), *Du décrochage à la réussite scolaire. Expériences françaises et internationales*, Paris, L'Harmattan, p. 215-234.

Schochet P.Z., Burghardt J., McConnell S. (2008), « Does Job Corps Work? Impact Findings from the National Job Corps Study », *American Economic Review*, 98(5), p. 1864-86.

Le passage en formation professionnelle qualifiante : moment charnière dans le parcours formatif et professionnel des chercheurs d'emploi ?

Matthieu Veinstein^{*}, Isabelle Sirdey^{**}, Frédéric Romano^{**}

Introduction¹

Beaupère, Podevin et Poulain (2011) rappelaient récemment que « nombreux sont les dispositifs et politiques de formation qui, ciblés sur des publics particulièrement défavorisés du point de vue de l'accès à l'emploi et à la formation, se révéleront bénéficier avant tout aux moins défavorisés parmi les défavorisés, aux moins vulnérables parmi les vulnérables... Cette caractéristique récurrente renvoie à des phénomènes peu étudiés bien que largement connus et nommés, notamment en référence au désormais célèbre « effet Matthieu », selon lequel lors d'un processus d'apprentissage, par exemple, les « meilleurs » tendent à accroître leur avance (Herbert J., Walberg et Siow-Ling, 1983). Très vite cet effet se transforme en cercle vicieux où les plus démunis scolairement, socialement, culturellement, se retrouvent en échec ou avec les taux de réussite les moins bons, quels que soient les dispositifs... ». Nous nous intéressons à cette problématique vis-à-vis de la formation professionnelle à destination des demandeurs d'emploi bruxellois. Nous porterons spécialement notre attention sur les jeunes qui ont quitté l'école sans achever l'enseignement secondaire, et qui composent un noyau dur du chômage bruxellois. D'un côté, la formation professionnelle qualifiante semble être, par excellence, le remède aux difficultés qu'ils risquent de rencontrer sur le marché du travail, l'occasion d'une « seconde chance » de réussite professionnelle. De l'autre, « les difficultés d'insertion d'une partie des jeunes sont la conséquence des logiques ségrégatives et compétitives sur les différents (quasi) marchés (scolaires, de l'emploi, institutionnels) et sont le résultat de stratégies (rationnelles, mais non coordonnées) des différents acteurs en présence » (Franssen, 2012). Ces jeunes parviennent-ils à accéder à la formation qualifiante, et ensuite parviennent-ils à se stabiliser en emploi ?

1. L'organisation de la formation professionnelle en région de Bruxelles-Capitale : renforcer le partenariat entre opérateurs de formation et favoriser l'accès à la qualification

Le grand nombre de demandeurs d'emploi faiblement qualifiés en région de Bruxelles-Capitale (RBC) justifie le maintien et le renforcement d'un dispositif d'insertion socioprofessionnelle (ISP) organisé par Actiris (organisme chargé du placement des demandeurs d'emploi en RBC), en partenariat avec Bruxelles Formation (BF), le VDAB (organisme qui organise la formation professionnelle des néerlandophones bruxellois) et les associations bruxelloises de formation. BF est un organisme public qui régit la formation professionnelle des adultes demandeurs d'emploi et travailleurs dans le but de les aider à se qualifier, se perfectionner, se réorienter. Il propose plusieurs centaines de formations différentes, en collaboration avec de nombreux secteurs professionnels, institutions d'enseignement et organismes d'insertion professionnelle, ainsi qu'avec les organismes chargés de formations destinées aux personnes handicapées².

Cinquante organismes d'insertion socioprofessionnelle (OISP) sont partenaires de BF dans le dispositif d'ISP et offrent de nombreux programmes destinés aux chercheurs d'emploi, de l'accueil à l'aide à la recherche d'emploi. Ils ont notamment pour mission d'aider les adultes peu qualifiés à se former, à acquérir des compétences de base et/ou professionnelles, mais aussi à clarifier leur projet professionnel en vue de trouver un emploi. Par adultes peu qualifiés (ou « infra qualifiés »), il faut entendre les

* Université libre de Bruxelles (ULB)-METICES, mveinste@ulb.ac.be.

** Bruxelles Formation, i.sirdey@bruxellesformation.be, f.romano@bruxellesformation.be.

¹ Les auteurs remercient Mourad Devillers (Observatoire bruxellois de l'emploi) pour leurs remarques constructives.

² Voir par exemple www.bruxellesformation.be/ ou bien www.dorifor.be.

demandeurs d'emploi de plus de 18 ans n'ayant pas obtenu le diplôme d'enseignement secondaire supérieur (fin du secondaire) ou un diplôme équivalent.

Parmi ces OISP, on distingue :

- les opérateurs d'alphabétisation : pour apprendre à lire et à écrire. L'alphabétisation apprend à maîtriser la langue française (oral, lecture et écriture) ;
 - les opérateurs de formation de base : pour développer ses connaissances générales. La formation de base permet au « stagiaire » de remettre à niveau ses connaissances générales et d'acquérir des savoirs globaux sans lien particulier avec un métier spécifique ;
 - les opérateurs de préformation : pour s'initier aux pratiques d'un métier ou d'un secteur. La préformation permet au stagiaire d'acquérir les compétences de base liées à un métier ;
 - les opérateurs de formation qualifiante : pour apprendre un métier ou une fonction. Une formation qualifiante permet au stagiaire d'acquérir les compétences professionnelles nécessaires à l'exercice direct d'un métier ou d'une fonction rémunérée ;
 - les ateliers de formation par le travail (AFT) : pour apprendre en situation de travail. Les AFT permettent au stagiaire de remettre à niveau ses connaissances et d'acquérir, par la pratique, des compétences liées à un métier ;
 - les missions locales : pour s'orienter vers la formation ou l'emploi. Elles organisent des modules de « détermination » qui aident les stagiaires à définir leurs projets professionnels. Elles peuvent également développer des formations innovantes par rapport à de nouveaux besoins.
- Formations de base, préformations et déterminations sont souvent dénommées « préqualifications », vocable qui indique l'objectif implicite de préparation à la formation qualifiante.

Les acteurs politiques du dispositif bruxellois mettent en avant la nécessité de développer des partenariats, d'organiser des filières et des passerelles entre les différents opérateurs de formation et d'insertion. La « passerelle » est un mécanisme qui permet le passage construit entre deux actions de formation. Il peut s'agir, par exemple, d'un mécanisme de reconnaissance des acquis, facilitant la transition entre deux types de formation. La « filière » est une offre de formation préétablie, planifiée, coordonnée et mise en œuvre par un ou plusieurs opérateurs. Elle répond généralement à un besoin avéré d'emploi. L'objectif des passerelles et des filières est de parvenir à ce que les différentes opérations organisées par des opérateurs différents construisent un parcours individuel qui mène à un emploi durable et de qualité.

2. Mobilisation de données d'origine administrative pour appréhender parcours formatifs et parcours professionnels

Pour appréhender la réalité de ces parcours formatifs, et ensuite les mettre en relation avec les parcours sur le marché du travail, nous mobilisons des données d'origine administrative (Clette, Pottier, Sirdey, 2013). Dans le cadre d'une collaboration entre BF et METICES-ULB, nous couplons une base de données qui nous renseigne sur les formations suivies sur une période de sept années, et une base de données qui nous renseigne sur les positions occupées sur le marché du travail sur la même période³. Le développement d'un *datawarehouse* « marché du travail » au sein de la Banque carrefour sécurité sociale (BCSS) tient en partie à la faiblesse du financement public d'enquêtes sur l'enseignement, la formation et le marché du travail en Belgique francophone (Crisp, 1989 ; Desmarez & Vanheerswyngheles, 1987)⁴.

Nous considérons ici l'année civile 2008, et nous identifions une formation de référence, qui est la dernière formation suivie dans l'année, sur la base de la date de fin de formation⁵. Pour chaque formation de référence, les parcours formatifs peuvent être établis entre 2005 et 2011. On peut en particulier constater quelles formations ont été suivies avant la formation de référence (par exemple, une qualification) (période « amont »), et quelles formations ont été suivies après la formation de référence

³ Le site https://www.ksz-bcss.fgov.be/fr/bcss/nodepage/content/websites/belgium/statistics/statistics_01.html fournit une description précise des informations statistiques collectées dans le cadre de la BCSS.

⁴ Pour une première exploration de mise en place d'un embryon d'observatoire des entrées dans la vie active, voir par exemple (Desmarez, Ceniccola, Cortese, Veinstein, 2010).

⁵ Une exception : quand une qualification est achevée en 2008 et est suivie d'un autre type de formation qui s'achève dans l'année, la formation qualifiante est considérée comme référence. Ce cas de figure est rare.

(période « aval »), le cas échéant. De même que nous pouvons envisager les parcours professionnels sur ces périodes, en distinguant les deux sous-périodes.

3. La formation qualifiante : point de convergence des parcours formatifs ?

3.1. Type de formation au moment de référence

Si l'on se base sur la formation de référence, les 7 451 formés le sont notamment en alphabétisation (447), en formation de base (1 149), en détermination (538), en préformation (424), en qualifiante (2 377), en langue ciblée métier (816), en entreprise (751).

3.2. La formation qualifiante au sein des parcours formatifs

Nous considérons ici les parcours formatifs, lorsque la formation de référence est qualifiante, en privilégiant les transitions entre types de formation, d'abord pour les formations suivies dans la période « amont », puis dans la période « aval ».

En « amont » le plus fréquent est que la formation qualifiante ne soit pas précédée par un autre type de formation (1 294, soit 54,4 %). Par ailleurs, lorsqu'un autre type de formation a été suivi avant, c'est, le plus souvent, une préqualification (424 « formation de base », 293 « préformation », 185 « détermination ciblée », au total 775, soit 33 %, si l'on considère au moins l'une des trois). Il peut y avoir une combinaison de 2 ou 3 de ces trois types (120, soit 5 %). D'autres types de formations se retrouvent, moins fréquemment, en amont d'une formation qualifiante : par exemple, langue ciblée métier (165, soit 6,9 %). La formation en entreprise précède rarement la qualification (21 cas). C'est aussi le cas de l'alphabétisation (14 cas).

En « aval », de manière plus tranchée, la formation qualifiante (référence) n'est, le plus souvent, pas suivie d'un autre type de formation (2 012, 84,6 %). Quand c'est le cas, c'est, le plus souvent par une formation en langue ciblée métier (129, 5,4 %), ou par une formation en entreprise (50, 2,1 %). Il est cependant possible que la qualification soit suivie d'une préqualification (104, 4,4 %), ce qui pourrait être liée à des abandons ou à la prise de conscience de l'intérêt de combler certaines lacunes.

La formation qualifiante peut donc apparaître comme un point de convergence du parcours formatif, dans la mesure où les transitions se font davantage vers elle que depuis elle, et dans la mesure où les types de formation sont orientés vers la qualification en « amont » et peuvent être perçus comme des points de « perfectionnement » en aval. Cependant, il est plus fréquent de participer à la qualification sans avoir participé à d'autres types en « amont ».

Nous constatons par ailleurs que, quand la préqualification est formation de référence (902 cas), elle est suivie d'une formation qualifiante dans 680 cas, 75 %. Participer à une préqualification (référence) se traduit souvent par un accès à une qualification (aval). On ne peut donc pas dire que les types de formation fonctionnent dans des « mondes » cloisonnés. Mais on peut s'interroger sur l'importance quantitative du maillon « préqualification » et sur sa capacité à favoriser la réussite professionnelle des décrocheurs de l'enseignement secondaire.

4. La participation au marché du travail influence-t-elle l'accès aux différents types de formations ?

Beaupère, Podevin et Poulain (2011) insistent sur le fait que les ségrégations qui expliquent l'effet Matthieu viennent en partie de l'hétérogénéité difficilement réductible des populations concernées. « Celle-ci renvoie aussi bien à des caractéristiques facilement observables telles que le niveau de formation, l'âge, l'expérience professionnelle... qu'à des différenciations en termes de capacités à se saisir des opportunités nouvelles offertes par les nouveaux programmes publics, ou bien encore en termes de "capabilités" (au sens d'Amartya Sen) ».

Cette hétérogénéité pourrait s'être traduite, en partie, au niveau des positions sur le marché du travail en amont de la formation de référence. Le type de formation et de parcours formatif suivis sont-ils liés aux parcours professionnels dans la période « amont » ? Mais d'abord, qu'en est-il des jeunes infraqualifiés : sont-ils bien représentés en formation qualifiante ?

4.1. Impact de l'ancienneté sur la participation aux différents types de formation

Les différents types de formation recrutent-ils de manière privilégiée les DEI en fonction de leur ancienneté sur le marché du travail ? Une comparaison selon que la formation de référence est une qualification, ou une préqualification, selon les modes d'accès à la qualification (directement, *via* une préqualification), montre que les différences sont mineures. Elles sont plus importantes, par exemple, avec l'alphabétisation... Il existe cependant des différences, par exemple en ce qui concerne les 18-24 ans (anciens ou nouveaux) infraqualifiés.

Tableau 1
PARTICIPATION DES JEUNES INFRA QUALIFIÉS SELON LE TYPE DE FORMATION/PARCOURS

	Toutes les formations	Qualifiante	Pas d'autre type avant Q	Préqualif avant Q	Préqualif	Alpha
Ancienneté <= 2,5 ans	4,8%	4,4%	4,9%	3,9%	6,4%	5,4%
Ancienneté > 2,5 ans	5,9%	5,6%	5,1%	7,8%	7,2%	3,6%
Total	10,8%	10,0%	10,0%	11,6%	13,6%	8,9%

Source : données administratives BF et datawarehouse marché du travail de la BCSS.

4.2. Impact des parcours sur le marché du travail (période amont) sur la participation aux différents types de formation

Les parcours professionnels avant l'entrée en formation (référence) sont envisagés pour l'ensemble des personnes ayant suivi une formation, quel qu'en soit le type, à condition toutefois que la formation ne s'étale pas sur une période trop longue. En effet, le cas échéant, nous ne disposerions pas d'une période « amont » suffisamment longue⁶. Pour la période « amont » (comme pour la période « aval »), nous disposons ainsi d'une période de deux ans et demi (dix trimestres). Envisager les trajectoires sur le marché du travail dans la période « amont » suppose donc de sélectionner les personnes qui ont au moins deux ans et demi d'ancienneté sur le marché du travail (les « anciens », par opposition aux « nouveaux »).

Les parcours professionnels sont envisagés à partir d'un ensemble d'indicateurs soumis à une double analyse : analyse factorielle des correspondances multiples et classification ascendante hiérarchique (critère de Ward). Les données administratives qui sont mobilisées ici sont trimestrielles. Elles permettent de savoir si un individu a travaillé dans le trimestre (même s'il ne travaille qu'une semaine par exemple), ainsi que le volume de travail dans le trimestre (nous retenons la distinction moins d'un mois/plus d'un mois). Pour le volume de travail, nous considérons, parmi les différentes relations de travail qui ont lieu dans le trimestre, la plus longue. Un volume de travail réduit (moins d'un mois) peut signifier qu'un

⁶ 108 individus, 1,4 % sont alors écartés.

contrat long a débuté ou s'est terminé dans le trimestre. Il peut aussi signifier que la personne est occupée dans un (ou plusieurs) contrats courts. Par exemple, pour tel trimestre, trois contrats qui ne dépassent pas la semaine (et du chômage le restant du temps).

La période de dix trimestres est composée de séquences continues en emploi de longueurs variables. Nous distinguons ces séquences en fonction de leur longueur et nous les comptons (0,1,2,>=3 ou 0,1,>=2, selon les effectifs, pour les séquences plus courtes, 0,>=1 pour les séquences plus longues). Nous envisageons le nombre de séquences de ou 2 trimestres en continu, 3 ou 4, 5 ou 6, 7 ou plus. Cela fait quatre indicateurs. Par exemple, il y a eu une séquence de 1 ou 2 trimestre(s) en emploi et 1 séquence de 5 ou 6 trimestres continus en emploi. Nous considérons aussi le nombre total de séquences, quelle qu'en soit la durée (deux séquences dans l'exemple qui vient d'être donné). *Idem* pour les séquences continues hors emploi. Cela représente dix indicateurs. À côté de cela, nous considérons le nombre cumulé de trimestres où l'emploi dure moins d'un mois. Nous distinguons les cas où ce cumul est de 1 ou 2 trimestres (sur les 10), 3 ou 4, au moins cinq. Finalement, nous utilisons treize indicateurs.

Les choix que nous avons faits devraient faire ressortir des différences en termes de stabilisation en emploi. En revanche, ils prennent mal en compte le moment auquel les différentes positions sont occupées (ce qu'on obtient habituellement en considérant les positions successives comme indicateurs). Une trajectoire composée d'une séquence de cinq trimestres hors emploi, suivie d'une séquence de cinq trimestres en emploi est équivalente (du point de vue de nos indicateurs) à une séquence de cinq trimestres en emploi, suivie d'une séquence de cinq trimestres hors emploi. Nos choix nous semblent soutenable pour la période « amont », laquelle, par définition, se termine par du chômage (condition à la participation aux formations qui s'adressent aux demandeurs d'emploi). Nous envisageons alors la manière dont séquences d'emploi et séquences hors emploi peuvent s'imbriquer, au sein de trajectoires plus ou moins stables. Nos choix peuvent apparaître moins judicieux pour la période « aval ». Nous reviendrons sur cette question lorsque nous examinerons la typologie des parcours professionnels après le passage en formation.

Pour la période « amont », nous avons retenu sept types de trajectoires :

- absence d'emploi sur la période (n=2 679, 43,9 %) ;
- emploi négligeable sur la période (n=1 282, 21,0 %) ; par exemple, une seule séquence d'un ou deux trimestres ;
- trajectoire plutôt stable, où le chômage domine (au moins une séquence de 5 ou 6 trimestres en continu), (n=390, 6,4 %) ;
- instabilité de l'emploi sur la période (n=787, 12,9 %) ; séquences d'emploi et de chômage se succèdent ; la typologie en 7 classes distingue 2 classes, l'instabilité étant un peu plus forte encore pour une minorité, nous les avons regroupées.
- instabilité de l'emploi par succession de contrats courts (n=164, 2,7 %) ; les contrats courts se succèdent ici de manière à permettre une stabilité sur la période (mais emploi et chômage coexistent au sein des trimestres) ;
- stabilisation en emploi dans la période « amont » (n=794, 13,0 %).

Tableau 2

PARCOURS PROFESSIONNELS EN « AMONT » ET PARTICIPATION AUX FORMATIONS PROFESSIONNELLES

	Toutes les formations	Qualifiante	Pas d'autre type avant Q	Préqualif avant Q	Préqualif	Alpha
Enlissement chômage	43,9%	41,6%	36,9%	52,3%	49,8%	65,6%
Emploi négligeable	21,0%	22,1%	21,0%	22,5%	19,1%	20,9%
Chômage dominant	6,4%	7,9%	8,5%	5,7%	4,9%	2,9%
Instabilité période	12,9%	13,1%	13,3%	11,7%	11,7%	5,8%
Succession contrats courts	2,7%	2,7%	3,0%	1,7%	2,2%	0,5%
Stabilité emploi	13,0%	12,6%	17,2%	6,0%	12,2%	4,2%

Source : données administratives BF et datawarehouse marché du travail de la BCSS.

L'accès aux formations qualifiantes qui s'adressent aux DEI a majoritairement été ouvert à des personnes qui étaient privées d'emploi dans les deux ans et demi qui ont précédé l'entrée en formation. Cependant, la participation à une formation qualifiante est davantage liée à la pratique professionnelle dans la période « amont ». Ce sont les situations d'accès direct à la formation qualifiante (sans passer par un autre type de formation) qui l'expliquent. Lorsque l'accès à la formation qualifiante passe par une préqualification, l'occupation d'un emploi, en particulier de manière stabilisée, est plus rare.

5. Accéder à une formation qualifiante assure-t-il une transition vers l'emploi ?

Dans le cadre de la collaboration BF-METICES, plusieurs groupes témoins de demandeurs d'emploi inoccupés (DEI) ont été constitués. DEI en général, ou DEI ayant des caractéristiques comparables aux formés de tel type de formation. Lorsque la formation de référence est une formation qualifiante, les chances d'occuper un emploi sont plus grandes qu'elles ne le sont pour le groupe témoin *ad-hoc* après trois mois (41,0 % contre 20,7 %) ou bien après trois ans (56,5 % contre 37,1 %). Quand la formation de référence est une « préqualification », l'écart avec le groupe témoin *ad-hoc* est faible la première année, il s'accroît légèrement après trois ans (par exemple, 50,5 % contre 39,5 % après 3 ans pour la préformation).

Nous cherchons ici, au-delà de ces constats, à préciser les parcours professionnels après le passage par une formation qualifiante. Ces parcours pourraient être influencés par les antécédents sur le marché du travail ou par les parcours formatifs. Ils pourraient l'être par certaines caractéristiques personnelles (être jeune et infraqualifié par exemple) ou par les domaines de formation qui prédestinent à des secteurs d'activité aux modalités de gestion de la main d'œuvre spécifiques (Moncel, 1997 ; Rose, 1996),...

Pour l'analyse des parcours professionnels après le passage en formation nous envisageons uniquement les participants à une formation qualifiante. Nous considérons à nouveau les formations qui ne s'étalent pas sur une période trop longue. Par contre, nous retenons les individus quelle que soit leur ancienneté sur le marché du travail⁷.

La méthodologie adoptée pour la période « amont » est appliquée, de la même manière, sur la période « aval ». Comme nous l'avons indiqué, les indicateurs choisis négligent le moment auquel les positions sont occupées. Or, cet aspect est plus significatif pour l'analyse de la période « aval ». En effet, l'impact de la participation à une formation (qualifiante) est prioritairement envisagé sous l'angle de l'accès (et de la stabilisation) en emploi. Il est *a priori* préférable d'accéder tardivement à une séquence significative en emploi (on pourrait faire l'hypothèse que c'est le début d'une période de stabilité en emploi) que d'enchaîner emploi (précaire) et chômage (significatif). C'est au niveau de la définition des types de parcours professionnels que nous tenons compte de cette difficulté. L'analyse des données nous a d'abord conduit à retenir sept types de parcours. Pour deux d'entre eux⁸, nous réaffectons les individus, selon que la dernière année comporte ou non une séquence de trois ou quatre trimestres continus en emploi. Nous obtenons alors la répartition suivante :

- absence d'emploi sur la période (n=503, 22,2 %) ;
- emploi négligeable sur la période (n=233, 10,3 %) ; par exemple, une seule séquence d'un ou deux trimestres ;
- emploi plus significatif (au moins une séquence de trois ou quatre trimestres en continu), mais pas en dernière année (n=231, 10,2 %) ;

⁷ Nous avons pu constater qu'avec la méthodologie adoptée, les types de trajectoires restent les mêmes, que l'on considère les « anciens » et les « nouveaux » ou bien seulement les « anciens ». Nous connaissons les trajectoires « amont » et « aval » pour les individus qui ont suivi une formation qualifiante (pas trop étalée dans le temps) et qui ont au moins deux ans et demi d'ancienneté sur le marché du travail. Mais, pour la période « aval », nous pouvons également prendre en compte l'impact de l'ancienneté sur le marché du travail sur les parcours professionnels postformation.

⁸ Ces deux types (n=517, 22,8%) correspondent à des trajectoires où chômage et emploi coexistent, mais avec une stabilité relativement forte. Dans le premier cas (n=346), le chômage est plus présent. Dans le second cas (n=171), l'emploi est plus présent.

- instabilité de l'emploi sur la période (n=206, 9,1 %) ; séquences d'emploi et de chômage se succèdent ; la typologie en 8 classes distingue 2 classes, l'instabilité étant un peu plus forte encore pour une minorité, nous les avons regroupées.
- instabilité de l'emploi par succession de contrats courts (n=60, 2,7 %) ;
- emploi significatif en dernière année ; typiquement, séquence de trois ou quatre trimestres la dernière année (mais éventuellement séquence plus longue) (n=286, 12,6 %) ;
- stabilisation en emploi dès la fin de la formation (n=748, 3 %).

Par rapport à la période « amont », la stabilisation en emploi s'est renforcée. L'instabilité reste présente. Elle pourrait être protéiforme (rapports au temps différents) si l'on en juge par les types 3, 4, 5 (22 %). L'instabilité la plus forte (types 4 et 5) est en légère régression. En ce sens, le passage par la formation qualifiante ne se traduit pas par un accès massif à des emplois précaires. Il se traduit plutôt par un accès à une stabilisation en emploi. Mais, celle-ci ne concerne qu'une partie des formés. Beaucoup d'autres ne parviennent toujours pas à s'insérer. Il importe alors d'essayer d'identifier les paramètres qui influencent cette bifurcation vers la réussite ou vers l'échec. Différents groupes d'individus, composés en fonction des facteurs explicatifs évoqués plus haut, vont être situés sur le premier plan de l'analyse factorielle. Leurs positions sur le marché du travail après la qualification diffèrent-elles de celle de l'ensemble des sortants de formation qualifiante (origine du graphique) ?

L'analyse factorielle permet de dégager des « variables composites » (combinaisons des indicateurs retenus, appelées « facteurs ») en les hiérarchisant, selon leur pouvoir à expliquer au mieux les disparités entre les individus. Avec le premier plan factoriel (1^{er} facteur : axe horizontal, second facteur : axe vertical), nous retenons les deux facteurs les plus explicatifs.

Dans les graphiques qui suivent, l'axe horizontal oppose, à gauche les individus qui ont eu une trajectoire stable (en emploi ou hors emploi)⁹ et à droite, les individus qui, au contraire, ont une période instable. À l'extrême droite, l'instabilité sur la période est très forte (nombre de séquences en emploi et hors emploi maximal, et donc courtes). En se rapprochant vers l'origine, l'instabilité est moindre¹⁰. Sur l'axe vertical, plus on se déplace vers le haut, plus le groupe représenté est confronté au chômage, et au contraire, plus on se déplace vers le bas, plus le groupe représenté s'est rapidement stabilisé en emploi. Un point en haut à droite représente un groupe d'individus qui connaît le chômage : enlèvement et/ou instabilité des emplois occupés. Si on se rapproche de l'axe vertical c'est que c'est plutôt la 1^{re} de ces deux situations qui est rencontrée. Mais dans le quadrant de droite, il ne s'agit pas d'une séquence continue hors emploi de sept trimestres ou plus. Il doit y avoir de petits épisodes d'emploi. Un point en bas à gauche correspond au fait que la stabilisation en emploi dès la fin de la formation concerne une proportion élevée du groupe représenté.

Ci-dessous, un premier graphique tente de cerner l'impact des parcours formatifs en « amont » et en « aval » de la formation de référence (qualifiante), ainsi que l'impact des parcours professionnels en « amont » (pour les plus « anciens »)¹¹. Nous représentons également les jeunes infraqualifiés, qui étaient enlisés dans le chômage dans la période « amont ». Un second graphique cerne l'impact de caractéristiques personnelles d'une part, et liées aux formations d'autre part. Pour les premières, nous nous centrons sur la question des jeunes, en distinguant le sexe, l'ancienneté sur le marché du travail, le niveau de diplôme. Par exemple, les jeunes (18-24 ans) femmes, entrées sur le marché du travail plus récemment¹² et infraqualifiées. D'autres groupes sont constitués pour permettre des comparaisons. Pour caractériser les formations qualifiantes suivies, nous prenons en compte quelques domaines de formation.

⁹ Ils ont peu de séquences (généralement une seule qui dure au moins 7 trimestres consécutifs).

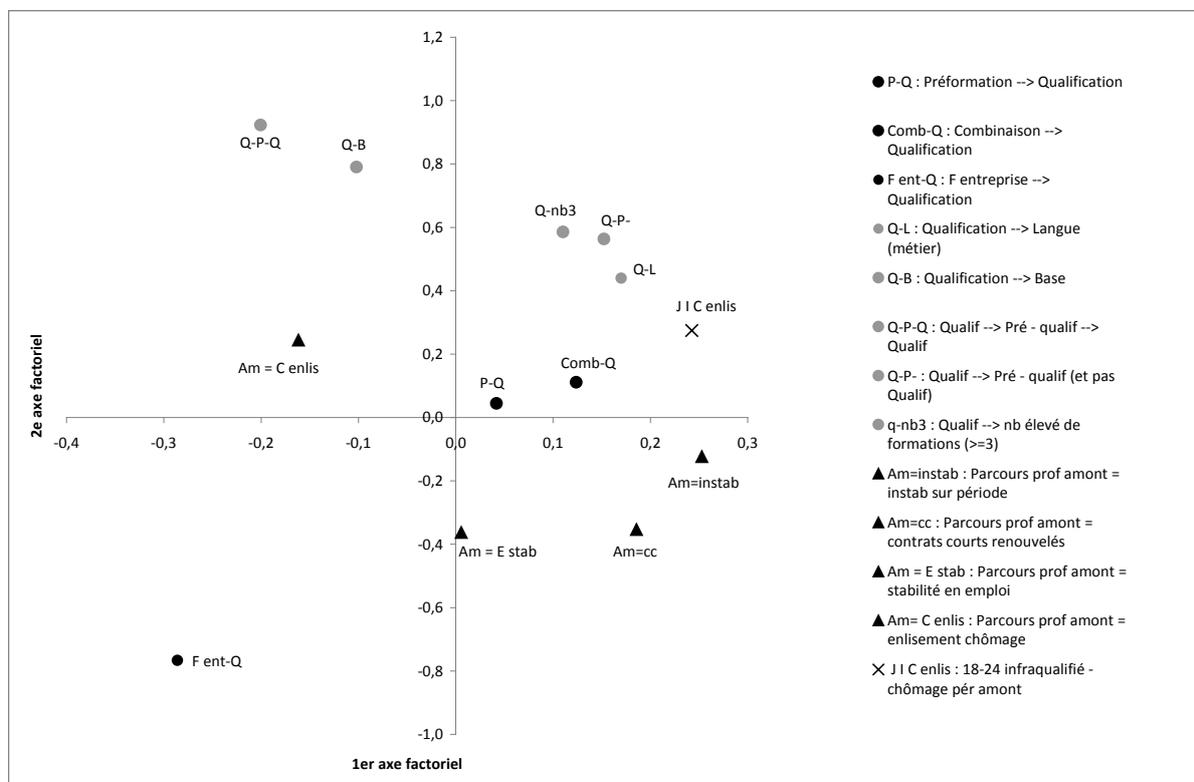
¹⁰ Et à la limite, les points proches de l'origine sur la partie droite de l'axe horizontal pourraient correspondre à des groupes d'individus qui, fréquemment, accèdent tardivement à l'emploi (le parcours type « accès tardif en emploi »).

¹¹ La typologie issue de l'analyse des parcours professionnels dans la période « amont » offre des « variables illustratives » dans l'analyse des parcours professionnels dans la période « aval » (cf. variables « actives »/« illustratives » en analyse des données).

¹² Moins de deux ans et demi, selon la catégorisation que nous avons introduite.

Nous situons à nouveau sur le second graphique les jeunes infraqualifiés qui étaient enlisés dans le chômage dans la période « amont »¹³.

Graphique 1
IMPACT DES PARCOURS FORMATIFS (AVANT ET APRÈS LA FORMATION DE RÉFÉRENCE) ET PROFESSIONNELS (AVANT) SUR L'INSERTION POSTFORMATION



Source : données administratives BF et datawarehouse marché du travail de la BCSS.

Nous avons vu qu'en « amont », l'accès à la formation qualifiante se fait davantage sans passer par un autre type de formation. L'accès à la formation qualifiante peut aussi être précédé d'une préqualification (formation de base, détermination ciblée ou préformation). Dans les deux cas, la répartition selon les types de trajectoires s'écarte peu de celle de l'ensemble des sortants. Nous avons représenté, dans le second cas, le point associé au passage préalable par une préformation. Ce résultat doit être interprété en gardant à l'esprit que les chances d'accès à l'emploi, pour ceux dont la formation de référence est une préqualification, est bien moindre en comparaison avec ceux dont la formation de référence est une formation qualifiante. Les préqualifications ciblent un public dont on pense qu'une étape préalable est nécessaire pour accéder à une formation qualifiante (renforcer les connaissances de base, renforcer la solidité du projet professionnel dans une activité précise...). Lorsque la préqualification débouche sur une formation qualifiante, il y a donc un rattrapage vis-à-vis des chances d'une insertion réussie. Précisons encore que, lorsque plusieurs types de préformations sont mobilisés en amont (« combinaison »), les difficultés à surmonter sont plus nombreuses. On reste cependant proche de la moyenne, mais le risque d'enlissement dans le chômage est légèrement plus grand ainsi que le risque d'une insertion différée (voire précaire).

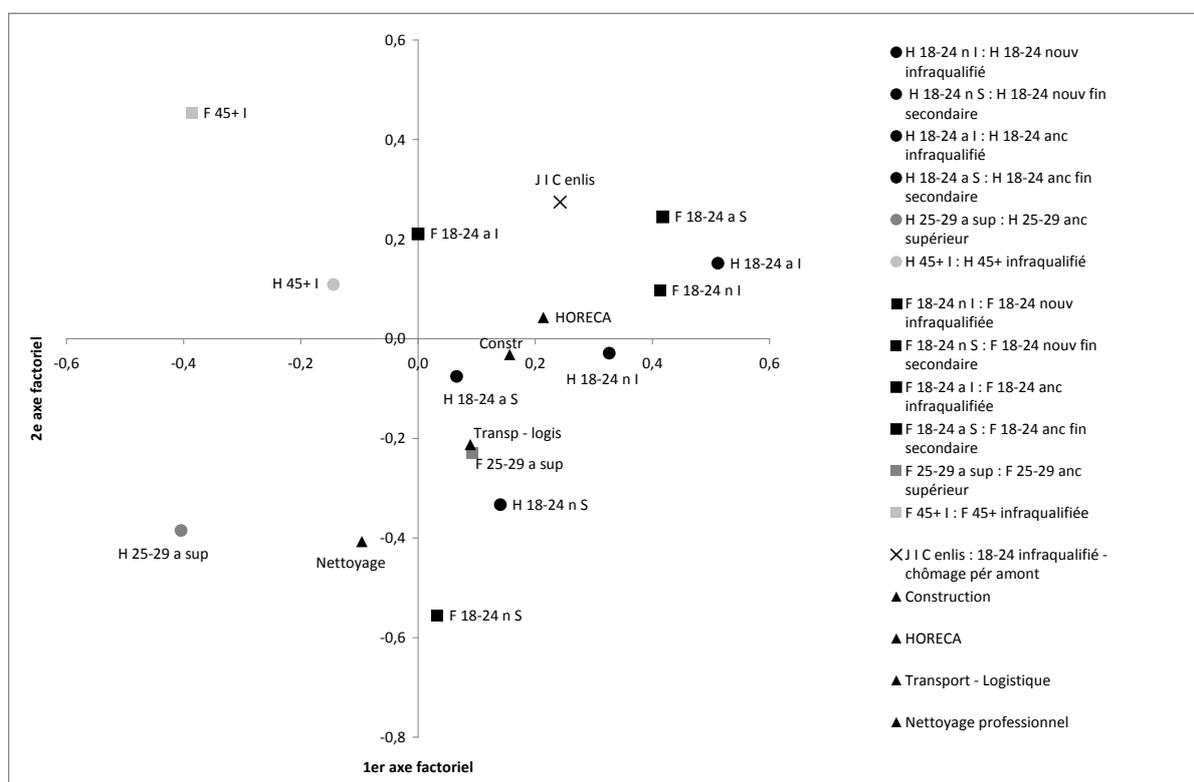
Parfois, mais c'est plus rare, la formation qualifiante (référence) est suivie d'un retour en préqualification (abandon de la formation qualifiante? Prise de conscience de difficultés à combler?). Cela va généralement de pair avec un enlissement dans le chômage plus fréquent (on continue à se former, sans accéder à un emploi). La poursuite du parcours formatif après la formation qualifiante est plus souvent liée au fait de ne pas occuper d'emploi. C'est d'autant plus vrai que le nombre de formations en aval est

¹³ Le choix de deux graphiques distincts tient à un effort de lisibilité. Tous les points auraient pu être représentés sur un même graphique. Il importe d'être attentif au changement d'échelle d'un graphique à l'autre.

élevé. Mais c'est aussi vrai dans des situations où la formation aurait pu être menée parallèlement à l'occupation d'un emploi, comme avec la poursuite d'une formation en langue (ciblée métier).

Nous l'avons dit, globalement la situation s'améliore si l'on compare les trajectoires avant et après le passage en formation qualifiante. Cependant, il semble qu'en moyenne, les moins avantagés au départ tirent moins partie de leur passage en formation qualifiante. On a plus de chances de rester au chômage quand on était déjà enlisé dans le chômage, d'être stabilisé en emploi quand on l'était déjà, de connaître un parcours instable quand on en connaissait un avant d'entrer en formation. Cela concerne aussi les jeunes infraqualifiés qui étaient enlisés dans le chômage avant de participer à une formation qualifiante. Ils ont un risque plus grand de rester au chômage et quand ils sont recrutés, que ce soit sur des emplois précaires.

Graphique 2
IMPACT DES CARACTÉRISTIQUES PERSONNELLES ET DES DOMAINES DE FORMATION SUR L'INSERTION POSTFORMATION



Source : données administratives BF et datawarehouse marché du travail de la BCSS

Globalement, les jeunes infraqualifiés (quel que soit leur parcours professionnel antérieur) ont un risque d'enlisement dans le chômage plus grand, et surtout un risque de précarité plus élevé, par rapport à l'ensemble des sortants de qualification. La situation des jeunes qui ont achevé leurs études secondaires est meilleure, surtout lorsqu'ils sont rentrés sur le marché du travail depuis peu (« nouveaux »). Et plus encore, les jeunes issus du supérieur (25-29 ans, et qui ont une certaine ancienneté) se stabilisent en emploi directement après la formation, dans des proportions plus importantes, particulièrement les jeunes hommes. *A contrario*, les plus de 45 ans, infraqualifiés, risquent davantage de rester enlisés dans le chômage, particulièrement les femmes.

Les domaines professionnels pourraient être regroupés en trois groupes. Certains n'ont pas d'impact significatif sur les parcours professionnels postformation. D'autres renforcent les chances de stabilisation en emploi directement après la formation, tels que « transport et logistique » ou bien « nettoyage professionnel », représentés sur le graphique. Dans ces domaines, la demande est forte vis-à-vis de candidats adaptés à des normes qui ont fortement évolué ces dernières années et auxquelles tentent de

répondre les programmes de formation¹⁴. Enfin, certains domaines sont plus associés à des trajectoires d'instabilité des emplois occupés, tels que construction ou hôtellerie-restauration-cafés ou encore vente-commerce, domaines associés à des secteurs connus pour pratiquer un *turn-over* important.

Conclusion

L'accès en formation qualifiante se fait, le plus souvent, directement, sans passage préalable par une préqualification. Si la formation qualifiante est de manière générale ouverte à des publics fragilisés du point de vue des chances d'accès à l'emploi stable, cet accès direct s'avère être davantage sélectif. Les personnes dont la pratique professionnelle était plus significative avant leur entrée en formation participent davantage, et c'est le contraire pour les personnes qui étaient enlisées dans le chômage. Comme si l'on prenait, en partie, les moins désavantagés parmi les désavantagés. Ce phénomène de tri est sans doute en partie involontaire, en partie la conséquence des attentes fortes du monde politique vis-à-vis de résultats en termes de mise à l'emploi. Lorsque la formation qualifiante est précédée d'une préqualification, ce phénomène de tri ne s'observe plus. La préqualification répondrait à l'objectif qui est le sien et qui se situe plutôt du côté de l'équité¹⁵, ces formations étant conçues pour renforcer les chances d'accès en formation qualifiante pour des candidats qui ne possèderaient pas les prérequis.

Lorsqu'ils passent de préqualification en formation qualifiante, les demandeurs d'emploi égalisent leurs chances en termes de parcours professionnels, par rapport à l'ensemble des sortants de formation qualifiante. Il existe cependant un risque de ne pas accéder en formation qualifiante après une formation préqualifiante, et les perspectives professionnelles sont alors considérablement réduites. Parmi ceux dont la formation de référence était une préqualification, le risque de ne pas accéder à une formation qualifiante dans la période « aval » est de un sur quatre. C'est, à ce niveau, l'efficacité du dispositif coordonné d'ISP qui importe, sachant que les demandeurs d'emploi s'éloignent parfois de la formation par nécessité (de trouver un salaire notamment).

On peut se demander si les préqualifications sont suffisamment développées. Il est difficile de répondre à cette question à partir de nos seules données. Les sortants des formations qualifiantes ne s'insèrent pas tous. S'ils sont nombreux à se stabiliser rapidement en emploi, beaucoup d'autres restent durablement écartés de l'emploi, ce qui traduit vraisemblablement le déficit d'emploi peu qualifié en RBC. En ce sens, étendre l'offre de préqualifications pourrait rendre l'accès aux parcours professionnels stabilisés plus égalitaire, sans améliorer globalement les transitions vers l'emploi.

Les recrutements sont d'abord le fait des recruteurs et cela se marque également au niveau des possibilités de stabilisation en emploi. Cela indique les limites d'une action envisagée uniquement dans la sphère de la formation professionnelle. Les domaines associés à des secteurs de *turn-over* (comme par exemple l'hôtellerie-restauration-cafés et les petites entreprises du bâtiment) risquent, mécaniquement, d'engendrer des retours au chômage. Dans le contexte actuel de pénurie de postes de travail, nous avons pu constater que les parcours professionnels après la formation qualifiante étaient moins favorables aux catégories les moins avantagées, en particulier aux jeunes infrascolarisés qui étaient durablement au chômage avant de débiter leur formation. Ils risquent davantage de rester au chômage. Et quand ils accèdent à un emploi, il s'agit plus souvent d'emplois précaires.

¹⁴ Pour une perspective critique sur cette idée, voir par exemple Hirtt (2013).

¹⁵ L'équité repose sur l'idée qu'il est juste de distribuer les ressources de manière inégale, pour faire face à des situations inégales. Ici développer une offre en préqualification pour permettre à certains d'accéder à la formation qualifiante. Voir, par exemple Draelants, Dupriez, Maroy (2003) pour une définition de ce concept dans le contexte de l'enseignement.

Bibliographie

Beaupère N., Podevin G., Poulain L. (2011), « L'accompagnement renforcé vers la qualification, objectif d'un nouveau dispositif régional : les inégalités d'accès sont-elles de la ségrégation involontaire ? », in C. Béduwé, M. Bruyère, T. Couppié, J.-F. Giret, Y. Grelet, P. Lemistre, P. Werquin (éds), *Les nouvelles ségrégations scolaires et professionnelles*, Céreq, Relief, n° 34, mai.

Clette V., Pottier E., Sirdey I. (2013), « Dispositifs d'observation et d'analyse du parcours des chercheurs d'emploi : de la formation vers l'emploi : l'exemple Bruxellois », in T. Berthet, G. Boudesseul, T. Couppié, L. Gayraud, J.-F. Giret (éds), *À l'épreuve du temps : données longitudinales et analyse de l'action publique*, Céreq, Relief, n° 42, mai.

CRISP (1989), « L'entrée des jeunes dans la vie active », n° 1227.

Desmarez P., Ceniccola P., Cortese V., Veinstein M. (2010), « L'entrée dans la vie active d'une cohorte de jeunes issus de l'enseignement secondaire », IWEPS, DP n° 1004, septembre.

Draelants H., Dupriez V., Maroy C. (2003), « Le système scolaire », CRISP, dossier n° 59, décembre 2003.

Franssen A. (2012), « De l'insertion des jeunes éloignés de l'emploi à la régulation des transitions : 7 balises pour appréhender les enjeux des transitions des jeunes entre enseignement et emploi », Séminaire Labo Jeunes, novembre 2012.

Herbert J., Walberg & Siow-Ling Tsai (1983), « Matthew Effects in Education », *American Educational Research Journal*, vol. 20, n° 3.

Hirtt N. (2013), « Éduquer et former sous la dictature du marché du travail », *L'École démocratique*, n° 55, septembre 2013.

Moncel N. (1997), « Les profils de gestion de la main d'œuvre au niveau des secteurs d'activité : quelles conséquences pour l'emploi des jeunes ? » *Formation Emploi*, n° 60, oct.-déc., p. 67-79.

Rose J. (1996), « L'organisation des transitions professionnelles entre socialisation, mobilisation et recomposition des rapports de travail et d'emploi », *Sociologie du travail*, n° 1/96, p. 63-79.

Session 5

Deux mesures de l'efficacité de l'éducation



Narjis, CMI

Quelle est la valeur ajoutée du brevet de technicien supérieur pour l'insertion professionnelle des jeunes ?

Béatrice Le Rhun et Olivier Monso*

1. Introduction

La France est fréquemment présentée comme un pays où le diplôme a une place très importante pour s'insérer dans la société. Ainsi, sur le marché du travail, accéder à l'emploi, à un contrat stable, à une position sociale et un salaire élevés, est d'autant plus fréquent que le niveau de diplôme l'est. Ces constats sont valables dès les premières années de la vie active (cf. par exemple Degorre *et al.*, 2009 ; Le Rhun, Pollet, 2011). Toutefois, le rôle qu'y tient le diplôme, à proprement parler, prête encore matière à investigation. Ainsi, si un jeune diplômé de l'enseignement supérieur court s'insère mieux qu'un bachelier, est-ce par le fait qu'il a obtenu son diplôme en fin de formation, ou bien uniquement parce qu'il a suivi en entier cette formation après le bac, et donc acquis plus de connaissances et de compétences ?

La première composante, la « valeur ajoutée » qu'apporte le diplôme pour une formation identique (ou pour un même niveau de formation) est appelée « effet peau de mouton » (*sheepskin effect*) dans la littérature anglo-saxonne. Elle est souvent étudiée en relation avec le rôle de « signalement » que remplit le diplôme. Ce dernier certifie en effet que les connaissances ou compétences ont bien été acquises par l'étudiant, à destination notamment des futurs employeurs. Cette fonction de signalement fait pleinement partie des débats de politiques éducatives, par exemple sur le moment du cursus auquel un diplôme doit se situer et sur la façon dont il doit être validé¹.

Considérer si, oui ou non, les titulaires d'un diplôme ont une insertion plus favorable que ceux qui ont entamé ou suivi la même formation mais n'ont pas validé le diplôme, peut apporter un éclairage, même partiel, sur ces questions. Dans le présent article, nous proposons une telle démarche à partir du cas particulier des élèves préparant un brevet de technicien supérieur (BTS) et en nous appuyant sur les données² du panel DEPP-Sies-Insee d'élèves entrés en 6^e en 1995. Plus précisément, nous comparons les étudiants ayant obtenu leur BTS, ceux parvenus en seconde année mais n'ayant pas obtenu le diplôme, et ceux ayant interrompu leurs études au cours ou au terme de la première année. L'écart existant entre diplômés et individus ayant suivi les deux années de formation sans obtenir le diplôme peut, sous certaines hypothèses, être assimilé à une « valeur ajoutée » du BTS. L'écart entre les personnes ayant suivi deux années de formation (sans obtenir le diplôme) et ceux ayant interrompu leurs études en première année s'interprète plutôt en termes d'intérêt d'acquisition de connaissances et de compétences au cours de la formation.

Cette démarche demande de tenir compte du fait que ces trois groupes constituent des populations sélectionnées. Dans le cas où les diplômés s'insèrent plus facilement que les non-diplômés, le risque est ainsi de considérer trop rapidement cet écart comme une valeur ajoutée du diplôme, là où il peut simplement révéler que les diplômés, du fait d'aptitudes meilleures ou d'un contexte familial plus favorable, ont à la fois plus de chances d'obtenir le diplôme et de s'insérer favorablement sur le marché du travail. Les méthodes économétriques utilisées dans cet article sont utilisées avec l'objectif de

* Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance (DEPP). Le présent texte est une version provisoire de ce travail, et constitue une version raccourcie d'un projet d'article en cours de soumission à la revue *Économie et Statistique*. Les auteurs remercient Christine Guégnard (Iredu) pour son aide dans la préparation de cette version courte. Ce travail a également bénéficié des échanges avec Cédric Afsa, Jean-Paul Caille et Isabelle Robert-Bobée (DEPP), Denis Fougère (CREST-LMI), Louis Meuric (Insee), Sylvie Lemaire et Nadine Laïb (Sies).

¹ La réflexion sur l'opportunité de laisser un « diplôme intermédiaire » (le brevet d'études professionnelles) dans la nouvelle voie du baccalauréat en trois ans, ou encore, les interrogations récurrentes sur le baccalauréat, en sont des illustrations.

² Tous les résultats présentés sont non pondérés. La mise en œuvre d'une pondération longitudinale spécifique à notre étude fait partie des approfondissements projetés.

comparer les trois populations en prenant en compte les différences dans leur structure, sans prétendre les écarter complètement³.

Nous souhaitons ainsi apporter des éléments, portant sur un diplôme français, à une littérature internationale déjà fournie sur la valeur ajoutée des diplômes. Cette littérature est largement inspirée par le débat théorique sur la façon dont l'éducation est valorisée sur le marché du travail : est-ce par le capital humain qu'elle permet d'acquérir ou comme signal de compétences ? De façon très schématique, voir l'éducation comme une acquisition de capital humain, dans la lignée des théories de Becker (1964) et Mincer (1974), c'est interpréter la meilleure situation professionnelle des diplômés par leur plus grand nombre d'années d'études. Par ces dernières, ils ont acquis plus de connaissances et/ou compétences valorisables sur le marché du travail, le fait qu'ils soient diplômés ou non à la fin de leurs études ayant une importance modérée. D'un autre côté, si on considère l'éducation comme remplissant une fonction de « filtre » ou de « signal », dans la lignée des travaux de Arrow (1973), Spence (1974) et Stiglitz (1975), alors les individus les plus diplômés ont une meilleure situation professionnelle, avant tout du fait qu'ils ont des aptitudes supérieures aux autres. Les années d'études, et les diplômes auxquels elles ont abouti, leur ont permis de signaler ces aptitudes aux yeux des employeurs. Avec ce prisme-là, on s'attend à ce que, pour deux individus ayant suivi la même formation, celui qui a obtenu le diplôme soit en meilleure situation sur le plan professionnel.

Bien qu'il soit difficile, du point de vue empirique, de trancher véritablement entre ces deux interprétations, les travaux sur la valeur ajoutée du diplôme se sont régulièrement positionnés sur ce débat. Ainsi, Layard et Psacharopoulos (1974) considéraient que l'absence de valeur ajoutée apparente du diplôme dans leurs données contribuait à jeter un doute sur la théorie du signal. En partie en réponse à ce constat, plusieurs travaux ont mis en évidence une valeur ajoutée positive pour au moins une partie des diplômés aux États-Unis. Leur identification y était menée à partir de régressions de salaires sur les années d'études et l'expérience potentielle⁴. Elle reposait sur le fait que, lorsque la *n*-ième année d'études correspondait à l'obtention possible d'un diplôme (par exemple, la douzième année à la fin de la *high school* aux États-Unis), le surcroît de salaire associé à la *n+1*-ième année devait être plus élevé que pour les années ne donnant pas lieu à une validation de diplôme (Hungerford et Solon, 1987 ; Belman et Heywood, 1991). Jaeger et Page (1996) ont par la suite mené ces estimations en faisant figurer l'information sur les diplômes effectivement obtenus (et non les années d'obtention possible des diplômes⁵). Jaeger et Page ont ainsi mis en évidence de façon plus nette encore la valeur ajoutée associée à la détention de certains diplômes, notamment dans le supérieur et, de façon globale, l'importance des *sheepskin effects* pour interpréter les inégalités de salaires entre niveaux de diplôme. Ainsi, selon ces auteurs, la moitié de l'écart de salaire entre une personne ayant arrêté ses études à 22 ans et une ayant arrêté ses études à 18 pouvait s'interpréter par le nombre d'années d'études plus élevé de la première, et l'autre moitié par les diplômes qu'elle a obtenus.

Cette valeur ajoutée moyenne, pour un diplôme donné, peut cacher des disparités importantes selon les caractéristiques individuelles. Tout d'abord, suivant le constat de Belman et Heywood (1997) et en accord, pour ces auteurs, avec la théorie du signal, on peut s'attendre à ce que l'avantage conféré par le diplôme se manifeste le plus fortement au moment de l'insertion professionnelle, où l'employeur ne peut pas (ou peu) s'appuyer sur l'expérience professionnelle de l'individu pour juger de ses qualités. Cet avantage devrait ensuite décliner au cours du temps. Ensuite, suivant d'autres constats faits par Belman et Heywood (1991), il est plausible que la valeur des diplômes diffère suivant les caractéristiques sociodémographiques. En particulier, elle pourrait être plus forte pour des personnes appartenant à des groupes discriminés. Si les employeurs ont un préjugé défavorable sur un groupe donné (femmes, minorités ethniques...), alors, pour les personnes appartenant à ces groupes, le signal positif associé à l'obtention d'un diplôme aurait d'autant plus de valeur. Selon ces auteurs, toutefois, ce constat et le mécanisme sous-jacent s'appliqueraient uniquement pour des diplômes de niveau élevé (université).

³ Autrement dit, notre objectif n'est pas d'arriver à un effet « causal » de l'obtention du diplôme ou de l'accès en seconde année sur l'insertion.

⁴ C'est-à-dire la différence entre l'âge de l'individu et son âge de sortie d'études.

⁵ Dans ce dernier cas en effet, l'information sur les diplômes obtenus était brouillée par le fait qu'un nombre d'années d'études ne peut pas être associée de façon très précise à un diplôme, en raison, notamment, des redoublements.

Le présent article étant consacré à l'enseignement supérieur court, une attention particulière peut être portée aux travaux menés sur les *Community Colleges* aux États-Unis. Ces institutions permettent de faire des études supérieures en un ou deux ans, avec à la clé l'insertion professionnelle ou la poursuite d'études, et constituent un « équivalent structurel » des sections de techniciens supérieurs (STS) françaises (Orange, 2011), même si des différences notables sont à souligner⁶. Jepsen *et al.* (2012) mettent en évidence que les étudiants ayant obtenu un diplôme à l'issue des *Community Colleges* du Kentucky en retirent un bénéfice en termes de rémunération et d'accès à l'emploi. Ce résultat global dépend fortement du niveau du diplôme préparé ainsi que de la discipline, les rendements étant plus élevés dans les spécialités de la santé et de la production. Inversement, elles sont en général très faibles ou inexistantes pour les autres spécialités des services.

Nous n'avons pas connaissance d'une étude qui, sur données françaises, aurait quantifié la valeur ajoutée associée aux différents diplômes. La littérature sur les rendements de l'éducation a toutefois apporté des éclairages sur des questions très proches. Goux et Maurin (1994) ont ainsi calculé les rendements des années d'études, sur la population masculine âgée de 20 à 64 ans en 1993, selon que ces années sont associées à un redoublement, à des années « certifiées » (c'est-à-dire nécessaires à l'obtention des diplômes) ou à des années « non certifiées », c'est-à-dire des années supplémentaires passées dans le système éducatif et non associées à des redoublements. De façon générale, les années redoublées ne sont pas associées à un gain salarial, alors que c'est le cas pour les années non certifiées. Toutefois, ce supplément de rémunération est de deux à trois fois plus faible que pour les années associées à l'obtention d'un diplôme. Les auteurs interprètent ce résultat par l'effet de certification des diplômes et, surtout, par la sélection produite à travers l'accès au diplôme.

Jarousse et Mingat (1986) ont calculé un rendement des années non certifiées (incluant ici les années redoublées) pour les individus ayant obtenu un diplôme donné. Ce rendement est positif dans le cas des diplômes techniques (CAP, baccalauréat technique, BTS ou DUT) et des diplômes de grande école. Ainsi, les années passées dans une formation technique seraient plus facilement valorisables indépendamment du fait d'avoir obtenu un diplôme en sortie, du fait de l'acquisition de connaissances plus directement applicables en situation professionnelle⁷. Toutefois, ce calcul est mené sur les seuls diplômés, ce qui ne permet pas d'en déduire une valeur ajoutée du diplôme.

Les travaux sur l'insertion des jeunes en France ont contribué à illustrer les écarts entre diplômés et non-diplômés pour un même niveau de formation. Biscourp (2006) montre ainsi que le groupe social du premier emploi est plus élevé lorsque le jeune a obtenu son diplôme en fin de formation⁸. Pour les individus allés jusqu'au brevet, au CAP/BEP, au bac technologique et professionnel, l'avantage des diplômés se voit surtout dans le fait d'éviter un emploi non qualifié. Pour ceux ayant préparé un DEUG ou un BTS/DUT, l'obtention du diplôme permet d'accéder plus fréquemment à une profession intermédiaire. Enfin, pour les individus allés jusqu'en licence et en maîtrise, le diplôme est associé à des emplois de cadre plus fréquents. Toutefois, dans cette étude, les non-diplômés ne sont pas distingués selon qu'ils sont parvenus ou non en année terminale du cycle, de sorte qu'il n'est pas possible d'attribuer l'avantage des diplômés au diplôme en lui-même, ou au fait d'être parvenu en année terminale.

Les enquêtes spécifiquement consacrées à l'insertion professionnelle permettent plus facilement cette distinction ainsi qu'un calcul diplôme par diplôme. Dans une publication consacrée à l'enquête Génération 2004, Calmand *et al.* (2009) comparent l'insertion des non-diplômés de STS/IUT et de DEUG avec celle des sortants diplômés en 2007. Les diplômés ont une situation professionnelle plus favorable que les non-diplômés pour tous les critères d'insertion considérés. Toutefois, lorsque la comparaison est

⁶ Une de ces différences est l'existence de trois certifications distinctes (*Associate's degrees*, *Diplomas*, *Certificates*). Les *Certificates* et *Diplomas* sont très orientés vers la maîtrise des techniques et, pour les *Certificates*, sont obtenus en un an (*Certificates*). Les *Associate's degrees* se rapprochent plus de deux premières années d'université, elles proposent davantage de disciplines généralistes.

⁷ Le résultat sur les grandes écoles pourrait s'interpréter par le fait que, pour elles, le fait d'avoir été admis contribue déjà à signaler positivement le jeune. La valorisation des années de scolarité en grande école serait donc moins liée à l'obtention d'un diplôme en sortie.

⁸ Les caractéristiques sociodémographiques du jeune et le contexte sur le marché du travail à la fin des études sont intégrés comme variables explicatives dans l'estimation, permettant de rendre diplômés et non-diplômés plus comparables.

restreinte aux jeunes ayant atteint l'année terminale, l'écart est beaucoup plus faible, voire inexistant, en matière de salaire médian et de part des emplois à durée indéterminée. Il est beaucoup plus marqué en matière de position sociale atteinte : les diplômés de DEUG atteignent plus souvent une profession de cadre lorsqu'ils sont diplômés, et ceux de BTS/DUT ont plus souvent une profession intermédiaire.

2. Spécificités des élèves de BTS

Le diplôme du brevet de technicien supérieur (BTS), préparé dans les sections de techniciens supérieurs (STS) présente un intérêt tout particulier pour cette démarche. Tout d'abord, il rassemble une part significative des étudiants du supérieur : un étudiant sur dix à la rentrée 2011-2012 était inscrit dans une section de technicien supérieur. Ensuite, si de nombreux étudiants poursuivent les études après l'obtention du diplôme du BTS, ils ne constituent toutefois pas la majorité (44 %). Le BTS a donc conservé une finalité d'insertion professionnelle marquée. Enfin, l'accès au diplôme est plutôt sélectif, tout au long de la formation. Seuls 66 % des étudiants ayant commencé un BTS l'obtiennent, et 77 % parmi ceux parvenus en seconde année (cf. tableau 1). Les élèves préparant un BTS se caractérisent par des échecs fréquents y compris en dernière année, un diplôme souvent suivi d'une entrée dans la vie active.

Tableau 1

TAUX DE RÉUSSITE ET DE POURSUITE POUR LES DIPLÔMES DU SUPÉRIEUR (EN %)

	Taux de réussite (ensemble du cycle)	Taux de réussite en dernière année	Taux de poursuite si obtention du diplôme
BTS Production	66	77	45
BTS Services	58	72	44
BTS Ensemble	60	74	44
DUT	77	94	79
Licence	50	91	90
Licence Professionnelle	86	90	49
Master 2, DESS, DEA	63	91	21
Diplômes grande école	88	100	16

Source : panel Depp-Sies-Insee d'entrants en 6^e en 1995.

Lecture : 60 % des étudiants ayant préparé un BTS l'ont obtenu. Ils sont 74 % parmi ceux qui se sont inscrits en deuxième année. Parmi les étudiants ayant réussi leur BTS, 44 % ont poursuivi leurs études.

Ces conditions permettent d'avoir des effectifs suffisants dans trois populations d'intérêt, qui sont comparées dans la suite de l'étude :

- les étudiants n'ayant pas accédé en deuxième année de BTS et ayant alors terminé leurs études (A),
- les étudiants ayant accédé en deuxième année de BTS sans avoir le diplôme et ayant alors terminé leurs études (B),
- les étudiants ayant obtenu le diplôme de BTS et ayant alors terminé leurs études (C).

Dans une première approche, la différence d'insertion constatée entre (C) et (B) fournit une mesure « apparente » de la valeur ajoutée du diplôme du BTS pour l'insertion professionnelle. De même, la différence constatée entre (B) et (A) fournit une mesure « apparente » de la valeur ajoutée associée au fait d'être parvenu en seconde année de BTS.

La démarche qui vient d'être décrite est confrontée au fait que les individus des trois groupes d'intérêt diffèrent selon d'autres caractéristiques que l'obtention d'un diplôme et l'accès en seconde année de BTS. Or, une même variable peut jouer à la fois sur l'accès au diplôme et sur l'insertion sur le marché du travail. Par exemple, un milieu d'origine socialement favorisé peut permettre à la fois une meilleure réussite scolaire et un meilleur accès au marché du travail (réseaux...). Dans ce cas, on peut interpréter à

tort l'association positive entre diplôme et qualité de l'insertion professionnelle par un effet du diplôme, alors que les deux aspects sont – au moins en partie – produits par un milieu familial plus favorable.

Les différences de structure entre groupes sont illustrées dans le tableau 2. Les caractéristiques du milieu familial sont celles mesurées au moment de l'enquête Famille du panel, menée en 1998. Les jeunes diplômés de BTS avaient plus souvent un parent de référence⁹ en emploi à cette date, faisant partie des cadres ou professions intermédiaires, diplômé du baccalauréat ou de l'enseignement supérieur. Ce parent était aussi moins souvent immigré.

Tableau 2
CARACTÉRISTIQUES DES TROIS POPULATIONS D'INTÉRÊT POUR L'ÉTUDE

		Diplômés	Non diplômés année terminale	Sortants 1 ^e année
Situation de la personne de référence de la famille par rapport à l'emploi en 1998	A un emploi	93%	90%	89%
	N'a pas d'emploi	7%	10%	11%
Lien à l'immigration	Aucun parent immigré	89%	79%	83%
	Un ou deux parents immigrés	11%	21%	17%
Groupe social de la personne de référence de la famille en 1998	Indépendant	17%	16%	15%
	Cadre ou profession intermédiaire	30%	24%	25%
	Employé ou ouvrier	53%	60%	60%
Diplôme de la personne de référence de la famille en 1998	Sans diplôme ou brevet	32%	38%	35%
	BEP ou CAP	42%	43%	43%
	Baccalauréat ou supérieur	26%	19%	22%
Résultats aux tests en mathématiques en 6^{ème}	1 ^{er} tiers	18%	32%	26%
	2 ^e tiers	42%	41%	44%
	3 ^e tiers	40%	27%	30%
Âge au baccalauréat	En retard	61%	73%	76%
	À l'heure ou en avance	39%	27%	24%
Mode d'obtention du baccalauréat	Au rattrapage	17%	23%	23%
	Passable	45%	52%	53%
	Avec mention	38%	25%	24%
Type de baccalauréat	Général	25%	12%	15%
	Technologique	59%	59%	49%
	Professionnel	16%	29%	36%
Spécialité du BTS	Production	35%	31%	25%
	Services	65%	69%	75%
Préparation du BTS en alternance	oui	25%	37%	32%
	non	75%	63%	68%
Taux de chômage dans le département de formation l'année de fin d'études	Entre 4,9 et 7,8 %	33%	37%	40%
	Entre 7,8 et 9,1 %	34%	29%	33%
	Entre 9,1 et 13,2 %	33%	34%	28%
Effectifs		848	414	236

Sources : panel Depp-Sies-Insee d'entrants en 6^e en 1995 ; Insee : taux de chômage localisés.

Ces diplômés du BTS présentent aussi une meilleure réussite scolaire antérieure. Ces prédispositions plus favorables étaient perceptibles dès l'entrée en sixième, les diplômés du BTS étant fortement surreprésentés parmi le tiers ayant eu les meilleurs résultats aux évaluations nationales en mathématiques. Les diplômés du BTS étaient également plus souvent « à l'heure » ou en avance au baccalauréat (c'est-à-dire ayant obtenu leur baccalauréat l'année de leurs 18 ans ou bien plus tôt), plus souvent titulaires d'un baccalauréat général, et ont plus souvent obtenu une mention.

Les diplômés du BTS se distinguent ainsi par un contexte familial et un passé scolaire plus favorables que les jeunes n'ayant pas obtenu le diplôme. Ce lien entre réussite scolaire et milieu familial d'une part, réussite et passé scolaire d'autre part, est largement documenté, y compris pour ce qui est du parcours en BTS. Outre ces facteurs, Hée (2003) met aussi en évidence la moindre réussite à l'examen des élèves inscrits en alternance, qui se retrouve dans les résultats issus du panel. Les élèves en alternance sont 37 %

⁹ C'est-à-dire le père s'ils vivaient avec leur deux parents, le parent isolé sinon.

parmi les jeunes à avoir atteint la seconde année sans avoir le diplôme, mais 25 % seulement parmi les lauréats.

Si les différences entre diplômés et jeunes ayant échoué en année terminale sont assez marquées du point de vue du passé scolaire et du contexte familial, ces différences sont plus ténues, au sein des jeunes non diplômés, entre ceux qui sont parvenus ou en année terminale et ceux qui ont arrêté leurs études en cours de cycle. Ces derniers sont plus souvent issus d'un baccalauréat professionnel, qui de façon générale ont des taux d'échecs beaucoup plus élevés dans l'enseignement supérieur (MESR, 2013, p. 46-47). Ils sont également surreprésentés dans les filières des services. Enfin, ils ont plus souvent terminé leurs études dans des départements à « faible » taux de chômage. Quelle que soit l'interprétation¹⁰, ces conditions propres au marché du travail local doivent être prises en compte dans les comparaisons entre nos populations d'intérêt. Dans la suite, nous cherchons à tirer parti de ces informations pour rendre ces populations les plus comparables possibles au regard de leur insertion sur le marché du travail, à l'aide de méthodes de régressions logistiques.

3. Quels avantages pour les jeunes diplômés ?

Un an¹¹ après la fin des études, 83 % des diplômés du BTS ont un emploi, contre 81 % des jeunes ayant entamé une seconde année mais sans avoir le diplôme, et autant parmi ceux s'étant arrêtés avant de rentrer en seconde année. L'apport du diplôme pour l'accès à l'emploi, à brève échéance, apparaît donc faible.

Toutefois, deux puis trois ans après la sortie du lycée, les écarts sont cette fois en faveur des diplômés. Trois ans après la fin de leur scolarité, les diplômés sont 91 % à avoir un emploi, contre 87 % des jeunes parvenus en deuxième année sans avoir le diplôme. Les jeunes ayant arrêté en cours de STS sont toujours à un taux d'emploi de 81 %. Les écarts entre diplômés et non-diplômés de seconde année, d'une part, entre non-diplômés de seconde année et autres non-diplômés d'autre part, se sont donc creusés au cours du processus d'insertion.

Ces premiers constats sont cohérents avec l'hypothèse qu'il existe une valeur ajoutée du diplôme, mais cette dernière ne serait visible que quelques années après la sortie de formation. Ils demandent toutefois à être confirmés en regardant d'autres variables qui, dans nos données, ne sont disponibles que trois ans après l'insertion (catégorie sociale, temps plein ou partiel). Surtout, il s'agit maintenant de tenir compte au mieux des effets de structure : les populations de diplômés et de non-diplômés diffèrent par leurs origines sociales, ou encore leurs parcours scolaires, qui pourraient tout aussi bien expliquer les différences d'insertion.

De surcroît, les STS sont très différents quant à leurs spécialités, qui ont des taux de réussite (Hée, 2003) et des conditions d'insertion différentes (Chan Pan Phong, 2013 ; Chan Pan Phong, Robert Bobée, 2013). Nos données ne nous permettent toutefois pas d'aller au-delà d'une distinction spécialités de la production/des services. Une étude future avec d'autres données, et ciblée sur les STS permettra, nous l'espérons, d'aller plus loin dans cette distinction.

Pour l'indicateur d'accès à l'emploi, nous avons donc réalisé des régressions logistiques¹² tenant compte de ces différents facteurs. Nous n'avons retenu ci-dessous que les variables qui étaient significatives et/ou interprétables. Les variables jouant sur l'accès à l'emploi un an après la fin des études suggèrent l'existence d'effets de structure, jouant dans des sens opposés.

¹⁰ Il est possible, sans qu'on puisse l'attester ici, qu'un marché du travail orienté plus favorablement incite à un arrêt des études plus précoce.

¹¹ Plutôt huit mois, en fait, puisque le recueil de la situation du jeune dans les enquêtes du Sies et de l'Insee (EVA) est fait au 1^{er} mars.

¹² Ces régressions empruntent deux méthodes utilisées dans un article récent sur le panel 1995, consacré au décrochage (Afsa, 2014). Tout d'abord, le score en mathématiques en 6^e est redressé à l'aide de la même méthode d'imputation. Ensuite, les effets marginaux sont calculés de la même façon. Pour un individu donné, est calculée la variation de la probabilité lorsqu'une variable x varie, les autres variables restant constantes. Pour obtenir l'effet marginal moyen, on fait la moyenne des n différences individuelles, n étant la taille de l'échantillon.

D'un côté, les jeunes ayant eu leur diplôme du BTS sont plus souvent issus d'un baccalauréat professionnel. Cette caractéristique est aussi associée à une meilleure insertion : à réussite en STS, contexte social et niveau scolaire équivalents, être titulaire d'un baccalauréat professionnel est associé à une probabilité d'accès à l'emploi supérieure de 7 points à celle d'un jeune titulaire d'un baccalauréat général ou technologique (cf. tableau 3). Il est plausible que ce bagage professionnel accumulé à l'occasion d'une filière professionnelle au lycée permette aux jeunes concernés de valoriser plus facilement leur parcours. Dans un sens, cette meilleure insertion « compense », à court terme, l'échec plus fréquent des bacheliers professionnels en STS : un an après l'arrêt des études, la probabilité d'emploi pour un jeune non-diplômé mais titulaire d'un baccalauréat professionnel est même supérieure à celle d'un jeune ayant eu le BTS, mais issu d'une autre filière au lycée¹³.

Tableau 3
PROBABILITÉ D'ÊTRE EN EMPLOI UN AN APRÈS LA FIN DES ÉTUDES (RÉGRESSION LOGISTIQUE)

		Coefficient	Effet marginal	P_value
Constante		2,17		<0,01
Parcours en BTS : production	A obtenu le diplôme (1)	0,24	3,8	0,36
	A échoué en année terminale (2)	0,34	5,1	0,31
	Arrêt en première BTS (3)	0,47	6,9	0,31
Parcours en BTS : services	A obtenu le diplôme (1)	0,35	5,3	0,15
	A échoué en année terminale (2)	0,06	1,0	0,81
	Arrêt en première BTS (3)	Réf.	Réf.	Réf.
Baccalauréat	Baccalauréat professionnel	0,52	6,9	0,01
	Baccalauréat général ou technologique	Réf.	Réf.	Réf.
Niveau scolaire passé	Score en mathématiques en sixième	0,21		0,03
Situation professionnelle de la personne de référence de la famille (1998)	Sans emploi	-0,73	-12,6	0,00
	En emploi	Réf.	Réf.	Réf.
Contexte du marché du travail local	Taux de chômage dans le département de formation l'année de fin d'études	-0,11		0,01
Valeur ajoutée : STS production		Obtention du diplôme (1 vs 2)	-1,3	0,76
		Accès en seconde année (2 vs 3)	-1,8	0,78
Valeur ajoutée : STS services		Obtention du diplôme (1 vs 2)	4,3	0,14
		Accès en seconde année (2 vs 3)	1,0	0,81
Nombre d'observations		1317		

Source : panel Depp-Sies-Insee, entrants en 6^e 1995 ; Insee : taux de chômage localisés.

Champ : jeunes entrés en sixième en 1995, ayant préparé un BTS et terminé leurs études après.

Lecture : lorsqu'on tient compte du contexte familial du jeune, de son niveau scolaire passé et du contexte du marché du travail local, l'écart de taux d'emploi entre un jeune diplômé du BTS des spécialités de la production et un jeune arrivé en deuxième année sans obtenir le diplôme est de 1,3 point en faveur du second et n'est pas significatif à 10 %.

Le niveau scolaire passé, mesuré à travers le score en mathématiques à l'évaluation nationale de sixième, est associé positivement à l'accès à l'emploi. Ceci peut être le signe de compétences cognitives plus fortes qui jouent, dans le même sens cette fois, sur la réussite scolaire et professionnelle. De même, le fait que la personne de référence de la famille soit sans emploi en 1998 est associé à un taux d'emploi plus faible des jeunes : cela peut être en raison d'une moindre proximité des parents avec l'emploi, qui rejaillit sur les

¹³ Le problème, pour les jeunes bacheliers professionnels ayant échoué en STS, est que cet avantage ne semble pas perdurer au fil de l'insertion (cf. *infra*).

contacts et les points de repère dont peuvent bénéficier les jeunes. Cette caractéristique semble également être associée à une moindre réussite en STS¹⁴, peut-être en raison de contraintes financières pesant sur les études. Nous sommes donc cette fois en présence d'effets de structure susceptibles de surestimer la valeur ajoutée du diplôme.

Au bout du compte, l'écart en termes d'accès à l'emploi, entre diplômés et non-diplômés de seconde année d'une part, entre non-diplômés de seconde année et ayant interrompu la STS plus tôt, d'autre part, n'est pas significatif. En particulier, à cette échéance, aucune valeur ajoutée du diplôme n'est apparente sur l'accès à l'emploi.

Le même exercice reproduit trois ans après la fin des études donne des enseignements assez différents. L'influence de plusieurs des variables déjà mentionnées est confirmée. La situation d'emploi du parent de référence en 1998 continue à être associée à l'accès à l'emploi, ainsi que le niveau scolaire en sixième (cf. tableau 4). Avoir préparé son diplôme en alternance est désormais associé à une situation en emploi plus fréquente¹⁵. Enfin, le parcours familial du jeune a une importance : les jeunes femmes en couple avec un enfant sont moins fréquemment en emploi lorsqu'elles sont en couple. Enfin, la variable la moins facile à interpréter concerne les parcours de reconversion : avoir préparé un autre diplôme avant de préparer le BTS est associé à un accès à l'emploi moins fréquent.

Trois ans après la fin des études, le fait d'avoir eu ou non son diplôme, d'une part, d'être parvenu en seconde année de STS ou non, d'autre part, sont cette fois associés à des différences significatives en matière d'accès à l'emploi. Pour ce qui est de la « valeur ajoutée du diplôme », à proprement parler, c'est dans le secteur de la production qu'elle est la plus marquée. Les jeunes ayant un BTS de la production ont un taux d'emploi de 9 points supérieur à ceux arrivés en deuxième année mais n'ayant pas eu le diplôme. Plus surprenant, leur taux d'emploi est du même ordre que les jeunes qui ont arrêté leur STS au terme de la première année : il faut toutefois souligner que ces derniers sont très peu nombreux, une cinquantaine sur 440 jeunes ayant préparé un BTS de la production. La signification statistique du résultat pose question, tout comme le caractère peut-être fortement sélectionné de ces jeunes.

Par contre, pour les jeunes ayant préparé un BTS des services, les diplômés n'ont toujours pas d'avantage évident en termes d'accès à l'emploi, même trois ans après la fin des études. Ils ont un avantage, certes, sur ceux qui ont arrêté leur STS au terme de la première année : toutefois, cet avantage semble plus lié au fait d'être arrivé en seconde année, que d'avoir eu le diplôme en soi.

¹⁴ Ce lien apparaît toutefois très ténu (cf. tableau 2), ce qui peut être lié au fait que la situation des parents renvoie à 1998, c'est-à-dire bien avant les études en STS

¹⁵ Cette variable a été également testée dans l'équation de la probabilité d'emploi un an après la fin des études mais n'avait pas de coefficient significatif à 10 %.

Tableau 4
PROBABILITÉ D'AVOIR UN EMPLOI TROIS ANS APRÈS LA FIN DES ÉTUDES

		Coefficient	Effet marginal	P_value
Constante		2,31		<0,01
Parcours en BTS : production	A obtenu le diplôme (1)	1,08	12,0	0,00
	A échoué en année terminale (2)	0,18	2,6	0,62
	Arrêt en première BTS (3)	1,10	12,1	0,06
Parcours en BTS : services	A obtenu le diplôme (1)	0,92	10,7	0,00
	A échoué en année terminale (2)	0,71	8,8	0,02
	Arrêt en première BTS (3)	Réf.	Réf.	Réf.
Préparation d'un BTS en alternance	oui	1,01	8,4	<0,01
	non	Réf.	Réf.	Réf.
Préparation d'un autre diplôme du supérieur avant le BTS	oui	-0,87	-10,3	0,00
	non	Réf.	Réf.	Réf.
Genre et situation familiale 3 ans après la fin des études	Femme en couple avec enfant	-1,10	-14,5	0,00
	Autre situation	Réf.	Réf.	Réf.
Niveau scolaire passé	Score en mathématiques en sixième	0,29		0,02
Situation professionnelle de la personne de référence de la famille (1998)	Sans emploi	-0,74	-8,7	0,01
	En emploi	Réf.	Réf.	Réf.
Contexte du marché du travail local	Taux de chômage dans le département l'année de fin d'études	-0,11		0,03
Valeur ajoutée : STS production	Obtention du diplôme (1 vs 2)		9,4	0,01
	Accès en seconde année (2 vs 3)		-9,6	0,12
Valeur ajoutée : STS services	Obtention du diplôme (1 vs 2)		1,9	0,42
	Accès en seconde année (2 vs 3)		8,8	0,02
Nombre d'observations		1252		

Sources : panel Depp-Sies-Insee d'entrants en 6ème 1995 ; Insee : taux de chômage localisés.
 Champ : jeunes entrés en sixième en 1995, ayant préparé un BTS et terminé leurs études après.
 Lecture : lorsqu'on tient compte du contexte familial du jeune, de son niveau scolaire passé et du contexte du marché du travail local, l'écart de taux d'emploi entre un jeune diplômé du BTS et un jeune arrivé en deuxième année sans obtenir le diplôme est de 9,4 points et est significatif à 5 %.

Conclusion

Pour les jeunes inscrits en section de technicien supérieur, l'obtention du diplôme semble offrir de meilleures opportunités. Parmi les jeunes ayant accompli les deux années de formation, les diplômés ont un accès plus fréquent à l'emploi, un emploi plus stable et plus souvent à temps plein, une catégorie sociale plus élevée¹⁶. Toutefois, cet avantage n'est guère visible au terme de la première année suivant la fin des études, mais plutôt deux ou trois ans après cette dernière. Il est également plus net pour les jeunes issus des filières de la production que pour ceux issus d'une filière de services. Ce pourrait être en raison d'une relation entre formation et emploi plus ténue dans la production. En définitive, nos résultats sont convergents avec le constat, souvent fait dans la littérature internationale, qu'avoir obtenu son diplôme est associé à une meilleure situation sur le marché du travail. Ceci semble vrai tant du point de vue de l'accès à l'emploi que de la qualité de l'emploi, trois années après la fin des études.

Il nous faut souligner que cette étude reste soumise à plusieurs limites qu'il s'agira d'approfondir, avec ces données ou d'autres. L'une d'elles est la distinction large que nous avons faite entre productions et services : il s'agira de l'affiner, par exemple avec les enquêtes sur l'Insertion dans la vie active (IVA) et

¹⁶ D'autres analyses de régression ont été réalisées sur la probabilité d'obtenir un emploi stable, un emploi à temps plein, un poste de cadre ou une profession intermédiaire.

l'Insertion des apprentis (IPA) de la Depp, avec l'avantage d'une taille d'échantillon élevée¹⁷. Une autre limite est qu'il reste sans doute des facteurs inobservés contribuant à rendre difficile la comparaison entre jeunes diplômés et non-diplômés. De surcroît, les jeunes diplômés sont soumis à une autre sélection, celle de la poursuite des études, que nous n'avons pas prise en compte dans notre travail. Enfin, l'hypothèse d'effets différenciés des diplômes selon les catégories de population pourrait faire l'objet d'investigations.

Bibliographie

- Afsa C. (2014), « Qui décroche ? », *Éducation & Formations*, n° 84, p. 9-19.
- Arrow K. J. (1972), « Models of Job Discrimination », in Pascal A. (dir.), *Racial Discrimination in Economic Life*, Lexington Book p. 83-102.
- Arrow K. J. (1973), « Higher Education as a Filter », *Journal of Public Economics*, Elsevier, vol. 2, n° 3, p. 193-216.
- Becker G. (1964), *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*. Chicago, University of Chicago Press.
- Belman D. et Heywood J. S. (1991), « Sheepskin effects in the returns to education: an examination of women and minorities », *The Review of Economics and Statistics*, vol. 73, n° 4, p. 720-724.
- Belman D. et Heywood J. S. (1997), « Sheepskin effects by cohort: implications of job matching in a signaling model », *Oxford Economic Papers*, vol. 49, p. 623-637.
- Biscourp P. (2006), « Durée des études, trajectoire scolaire et insertion sur le marché du travail », *Données sociales*, p. 177-184.
- Calmand J., Epiphane D. et Hallier P. (2009), *De l'enseignement supérieur à l'emploi : voies rapides et chemins de traverse*, Céreq, Notes Emploi Formation, n° 43,.
- Chan Pan Phong É. (2013), « L'insertion professionnelle des jeunes sortants d'apprentissage, sept mois après la fin de leurs études », *Note d'Information*, n°13.15, DEPP.
- Chan Pan Phong É. et Robert Bobée I. (2013), « L'insertion professionnelle des jeunes sortants de lycée, sept mois après la fin de leurs études », *Note d'Information*, n°13.16, DEPP.
- Degorre A., Martinelli D. et Prost C. (2009), « Accès à l'emploi et carrière : le rôle de la formation initiale reste déterminant », *Bilan Formation Emploi*, p. 9-24.
- Goux D. et Maurin É. (1994), « Éducation, expérience et salaire », *Économie et Statistique*, n° 116, p. 155-178.
- Hée B. (2003), « Les facteurs de réussite en BTS. Des effets académiques forts. Session 2001 », *Note d'Information*, n°03.13.
- Hungerford T et Solon G. (1987), « Sheepskin Effects In the Returns to Education », *The Review of Economics and Statistics*, vol. 69, n° 1, p. 175-178.

¹⁷ D'un autre côté, les variables de contexte sont moins nombreuses et aussi, ces enquêtes mesurent l'insertion sept mois après la sortie du lycée, à un moment où la valeur ajoutée du diplôme doit être faible, selon nos résultats. La possibilité de mener des calculs fins pour les différents diplômes, en tenant compte des spécialités, reste toutefois un atout important.

- Jaeger D. A. et Page M. E. (1996), « New Evidence on Sheepskin Effects in the Returns to Education », *The Review of Economics and Statistics*, vol. 78, n° 4, p. 733-740.
- Jarousse J.-P. et Mingat A. (1986), « Un réexamen du modèle de gains de Mincer », *Revue économique*, vol. 37, n° 6, p. 999-1032.
- Jepsen C., Troske K. et Coomes P. (2012), « The Labor-Market Returns to Community College Degrees, Diplomas, and Certificates », IZA Discussion Paper, n°6902.
- Layard R. and Psacharopoulos G. (1974), « The Screening Hypothesis and the Returns to Education », *Journal of Political Economy*, vol. 82, n°5, p. 985-998.
- Le Rhun B. et Pollet P. (2011), « Diplômes et insertion professionnelle », *France Portrait Social*, p. 41-50.
- Mincer J. (1974), *Schooling, Experience and Earnings*, New York, NBER, 1974.
- Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2013), *L'état de l'enseignement supérieur et de la recherche*.
- Orange S. (2011), *L'autre supérieur. Aspirations et sens des limites des étudiants en BTS*, thèse de doctorat en sociologie.
- Spence M.A. (1974), *Market signaling: Informational transfer in hiring and related screening process*, Harvard U. Press. 1974.
- Stiglitz J. (1975), « The Theory of Screening, Education, and the Distribution of Income », *American Economic Review*, vol. 65, n° 3, p. 283-300.

Évaluation longitudinale de l'expérience pédagogique du lycée Galatasaray

*Haluk Levent**, *Jean-Jacques Paul***

Depuis 1868, fonctionne à Istanbul un établissement¹ d'enseignement francophone public créé en partenariat entre la France et la Turquie. Cet établissement, fondé à l'époque de l'Empire ottoman, comme lycée impérial ottoman de Galatasaray, deviendra à partir de 1924, après l'avènement de la république turque, le lycée Galatasaray. Considéré comme l'établissement le plus recherché de Turquie, il va former dès son origine quantité de hauts fonctionnaires, ministres, ambassadeurs, d'industriels et d'hommes d'affaires, d'artistes réputés. Galatasaray reste aujourd'hui synonyme d'élite scolaire et sociale, sans oublier le club de football, créé initialement par les élèves du lycée en 1905.

En 1975, est adopté le régime des lycées dits anatoliens, lycées publics turcs bilingues, avec un cycle de huit années. Mais en 1992, l'accord bilatéral franco-turc signé par les deux présidents Mitterrand et Özal, va considérablement modifier le paysage. Cet accord décide la création de l'Établissement public intégré Galatasaray, ayant la personnalité juridique de droit public turc et comprenant une école primaire, rattachée au lycée, le lycée et des unités d'études supérieures, avec à sa tête un recteur turc, assisté d'un recteur adjoint français. Cet établissement prendra le nom d'université Galatasaray en 1994, en conservant ses trois composantes. Une directrice et un directeur des études françaises sont en charge du lycée, alors qu'un directeur est en charge de l'école primaire-collège. L'accord stipule que le français est la langue d'enseignement de l'établissement. L'ensemble du fonctionnement de ces institutions est déterminé par l'accord, quelques ajustements ayant pu être apportés par les comités paritaires successifs.

L'une des originalités de cet accord bilatéral est la création de l'école primaire, avec un recrutement particulier, par tirage au sort. Les élèves rejoignent, à la fin de leurs études primaires et de collège, ceux entrés au lycée Galatasaray par un concours national extrêmement sélectif.

Cette communication entend évaluer la réussite de l'expérience originale de l'école primaire, qui recrute par tirage au sort. Il est à noter que les modalités de recrutement de cette école permettent à des élèves admis selon des critères qui ne tiennent compte ni du niveau académique, ni indirectement ou directement de l'origine sociale, de rejoindre un des plus prestigieux lycées de Turquie et de s'assurer ensuite d'un parcours universitaire et professionnel brillant.

Dans un premier temps, nous présenterons l'organisation pédagogique du dispositif. Puis nous comparerons, à partir de cinq promotions de diplômés du lycée, certaines caractéristiques des élèves de l'école primaire et d'élèves entrés par le concours national. Enfin, nous pourrions utiliser le résultat au concours national d'entrée dans l'enseignement supérieur pour évaluer le niveau respectif des élèves issus des deux cursus.

1. Le dispositif Galatasaray

Le recrutement est particulièrement original pour l'école primaire, puisqu'il se fait par tirage au sort. Cinquante élèves sont recrutés annuellement par tirage au sort, parmi environ cinq mille candidats. Les familles s'acquittent d'un droit de tirage de 500 livres turques (environ 170 euros). Le tirage s'effectue, sur le mode du loto, en public, dans l'enceinte du lycée, chaque mois de mai. Ces cinquante élèves vont suivre le programme d'enseignement turc enseigné partiellement en français. Ils sont encadrés par 27 enseignants (dont 5 français rémunérés par le gouvernement français), dirigés par un proviseur et deux proviseurs adjoints.

* Kemerburgaz University, GIAM (université Galatasaray), haluk.levent@kemerburgaz.edu.tr.

** GIAM (université Galatasaray), IREDU (université de Bourgogne), jjpaul.gsu@gmail.com.

¹ Les auteurs remercient toutes les personnes de l'administration de l'école primaire et du lycée qui ont contribué à la collecte des informations.

La pratique du tirage au sort d'élèves dans des écoles d'élite est extrêmement rare. Les seuls exemples trouvés dans la littérature concernent l'accès aux Charter Schools les plus demandées aux États-Unis. Lorsque les capacités d'accueil sont dépassées, l'école est autorisée à organiser un tirage au sort (Clark Tuttle, Gleason, Clark, 2012). Si la procédure du tirage au sort peut offrir certaines perspectives pour raviver le fonctionnement démocratique de nos sociétés (Van Ruychevelt, 2012), on peut être surpris de son recours dans des systèmes éducatifs fondés sur l'élitisme. L'idée initiale du système implanté à Galatasaray était de permettre à de jeunes enfants de bénéficier précocement d'une éducation en français mais de le faire sur une base aléatoire, dans la mesure où l'élaboration d'un concours dès six ans avait été un principe écarté.

À l'issue de la huitième année, ils rejoignent le lycée et la centaine d'élèves recrutés par le concours national d'entrée au lycée. Ils vont y passer les quatre dernières années de l'enseignement secondaire. Ils devront cependant se soumettre à un test de français et de turc, et selon le résultat, ils rejoindront la neuvième année, ou devront, de même que leurs collègues entrés par le concours national, passer une année voire deux dans une classe préparatoire. Les classes sont assurées par 69 enseignants, 33 enseignent en turc, 36 en français (dont 23 rémunérés par le gouvernement français).

Le tableau suivant illustre le niveau de prestige et donc de recrutement, du lycée Galatasaray. Le meilleur élève recruté au lycée en 2013 est premier sur 1,1 million de candidats et le dernier recruté est 480^e. Ce niveau extrêmement élevé s'observe pour toutes les années récentes, et n'est pas influencé par l'accroissement du nombre de candidats, avec une inflexion à partir de l'année 2000 (tableau 1).

Tableau 1

NIVEAU DE RECRUTEMENT DES ÉLÈVES DU LYCÉE GALATASARAY PROVENANT DU CONCOURS NATIONAL

Année	Élèves inscrits au concours	Élèves ayant intégré le lycée avec les points les plus élevés		Élèves ayant intégré le lycée avec les points les plus bas	
		Points	Rang de classement	Points	Rang de classement
2013	1 112 604	500,0	1	493,405	480
2012	1 095 539	500,00	2	496,117	410
2011	1 054 508	498,829	4	492,861	559
2010	1 008 302	498,286	18	492,574	662
2009	1 011 211	498,500	3	492,371	420
2008	905 93	500,000	1	495,491	583
2007	818 359	496,657	2	478,018	457
2006	798 307	493,209	7	471,097	455
2005	785 998	499,162	2	482,601	657
2004	650 23	1,038.88	6	978,529	792
2003	600 289	994,560	2	960,857	730
2002	548 455	985,183	5	945,121	733
2001	553 495	925,849	57	898,332	1207
2000	419 216	922,280	610	876,821	4580

Source : base de données du lycée.

À l'issue des études secondaires, les élèves doivent se présenter au concours national d'entrée à l'université, commun à tous les élèves de Turquie. Chaque année, entre 1,5 million et 2 millions d'élèves sont candidats. Le rang de classement permet donc de situer tous les élèves les uns par rapport aux autres. Il détermine l'accès à l'université et le rang de prestige du département/université où les étudiants peuvent entrer. La note à ce concours constituera pour cette recherche la mesure ultime de la réussite scolaire.

2. Le dispositif empirique

La proposition est de reconstituer le parcours des cinq promotions d'élèves entrés à l'école primaire de 2000 à 2004, sélectionnés par tirage au sort. Après avoir étudié le parcours des élèves issus de l'école primaire, nous comparerons le profil socioéconomique de ces élèves avec ceux des élèves reçus au concours national d'entrée au lycée pour déterminer dans quelle mesure le tirage au sort offre une ouverture sociale plus grande que le concours national d'entrée au lycée. Enfin, un modèle de réussite au concours national d'entrée à l'université sera élaboré pour évaluer la réussite comparée des élèves rentrés à l'école primaire par rapport à celle des élèves rentrés par le concours national au lycée.

2.1. La réussite au lycée des élèves issus de l'école primaire Galatasaray

Précisons tout d'abord que les abandons au cours des huit années d'études primaires-collège sont rares. Sur les promotions entrées de 2000 à 2005, les abandons varient entre zéro et trois élèves (sur cinquante entrants).

Si l'on considère le franchissement du test initial de français à l'entrée du lycée, il ressort que quelle que soit la promotion, un certain nombre d'élèves devra passer par une voire deux années de classe préparatoire supplémentaire. Dans le meilleur des cas, c'est un peu plus de la moitié de la promotion qui pourra accéder directement à la 9^e année (promotion 2008-2009). Mais ce taux peut fléchir à moins de 20 % (promotion 2010-2011). La proportion des élèves qui achèvent avec succès le lycée Galatasaray varie quant à elle de 68 % à 95 %. Quand on rapporte ce taux de succès au niveau de prestige du lycée, le résultat peut être considéré comme assez remarquable, en tenant compte du mode de sélection initial.

Tableau 2

Données sur la réussite au lycée Galatasaray des élèves issus de l'école primaire Galatasaray

Année scolaire d'entrée au lycée de la promotion	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007	2007-2008	2008-2009	2009-2010	2010-2011
Effectif d'entrants	41	53	46	42	47	54	49	50
Nombre d'entrants directs en 9 ^{ième} année	9	24	23	21	21	28	14	9
Nombre d'élèves passant en 9 ^{ième} à la fin de la prep1	10	19	16	19	17	13	26	27
Nombre d'élèves redoublants en prep1	20	9	5	1	2	5	9	11
Nombre d'abandons à la fin de la prep1	2	1	2	1	7	8	0	3
Nombre d'élèves passant en 9 ^{ième} à la fin de la prep2	13	9	5	1	2	5	4	6
Nombre d'abandons à la fin de la prep2	7	0	0	0	0	7	5	5
Nombre total d'abandons entre préparatoire-12 ^{ème}	12	6	4	2	15	15	8	8
Nombre total des diplômés	29	47	42	40	32	39		
Proportion d'entrants directs en 9 ^{ième} année	0,22	0,45	0,50	0,50	0,45	0,52	0,29	0,18
Proportion de diplômés	0,71	0,89	0,91	0,95	0,68	0,72		

Source : base de données du lycée.

2.2. Les caractéristiques individuelles respectives des élèves de l'école primaire et du concours national

Pour considérer l'origine géographique des élèves, c'est au lieu de naissance que les données disponibles nous conduisent à nous référer. D'éventuelles migrations, notamment en direction d'Istanbul, depuis la naissance, ne peuvent être prises en compte. Les élèves issus de l'école primaire proviennent majoritairement d'Istanbul (pour 87 % d'entre eux), ce qui n'est pas le cas de ceux qui proviennent du concours national (dont 55 % d'entre eux viennent d'une autre région de Turquie). Un tel résultat est lié au fait qu'il n'existe pas d'internat à l'école primaire alors qu'un peu plus de 40 % des élèves du lycée sont internes.

Tableau 3
ORIGINE GÉOGRAPHIQUE DES ÉLÈVES

	Concours	École primaire	Total
Turquie (sauf Istanbul)	55%	11%	43%
Istanbul	42%	87%	55%
Etranger	2%	2%	2%
Total	100%	100%	100%
Effectif	491	197	688

Source: base de données du lycée.

Si l'origine stambouliote des élèves de l'école primaire reste au même niveau selon les années, il n'en va pas de même pour ceux issus du concours national. En effet, il apparaît un renforcement au sein des promotions étudiées de l'origine non stambouliote (tableau 4). Alors que les élèves nés en dehors d'Istanbul représentaient 36 % au sein des diplômés de 2009, ils en représentent plus de 60 %, et ce de façon constante, à partir de 2011 (ce qui correspond à des élèves entrés théoriquement en 2006). À titre de comparaison, rappelons que 18 % de la population turque vit à Istanbul (14 millions sur 77 millions d'habitants).

Tableau 4
PROPORTION DES ÉLÈVES RECRUTÉS PAR LE CONCOURS NATIONAL ISSUS DE TURQUIE (HORS ISTANBUL)

Année	Proportion
2009	36%
2010	49%
2011	64%
2012	63%
2013	63%
Total	55%

Source : base de données du lycée.

Les proportions de garçons et de filles sont pratiquement les mêmes dans les deux groupes, avec une légère dominante de garçons (41 % de garçons chez les lauréats du concours et 44 % de garçons chez les élèves de l'école primaire).

Tableau 5
RÉPARTITION PAR SEXE DE DIPLÔMÉS DE LA PÉRIODE 2009-2013

	Concours	École primaire	Total
Filles	202	86	288
Garçons	288	111	399
Total	490	197	687

Source : base de données du lycée.

Pour analyser le niveau d'éducation des parents, nous avons cherché à établir une comparaison avec l'ensemble de la génération des parents. Pour ce faire, nous avons considéré la population turque âgée de 40 à 65 ans, qui correspond grossièrement à la génération des parents des élèves considérés.

La prise en compte du niveau d'éducation des parents conduit à un double constat : les élèves, quelle que soit leur modalité d'accès au lycée, ont une origine nettement plus favorisée d'un point de vue culturel que la population de référence ; les parents des élèves issus de l'école primaire sont essentiellement de niveau supérieur et secondaire, alors que les parents des élèves issus du concours national, s'ils sont

majoritairement des mêmes niveaux, comptent dans leurs rangs plus de parents ayant un niveau primaire (tableaux 6 et 7).

Tableau 6
NIVEAU D'ÉDUCATION DU PÈRE

	Concours	École primaire	Total	Hommes turcs (40-65 ans)
< Primaire	0%	0%	0%	3%
Primaire-collège	10%	3%	8%	60%
Lycée	15%	26%	18%	21%
Université	75%	70%	74%	16%
Total	100%	100%	100%	100%
Effectif	453	183	636	18 073 927

Sources : base de données du lycée et Institut turc de la statistique.

Tableau 7
NIVEAU D'ÉDUCATION DE LA MÈRE

	Concours	École primaire	Total	Femmes turques (40-65 ans)
< Primaire	0%	0%	0%	16%
Primaire-collège	15%	2%	11%	63%
Lycée	21%	38%	26%	13%
Université	64%	60%	62%	9%
Total	100%	100%	100%	100%
Effectif	461	208	669	8 997 175

Sources : base de données du lycée et Institut turc de la statistique.

Dans la population d'ensemble, on compte 3 % d'hommes et 6 % de femmes ayant un niveau d'éducation inférieur à la fin du primaire, alors qu'ils ne sont pas représentés parmi les parents des élèves du lycée. On compte 60 % d'hommes ayant un niveau primaire-collège et 63 % de femmes, que l'on peut rapporter aux 8 % de pères et aux 11 % de mères de même niveau. À l'inverse, alors que 74 % des pères et 62 % des mères ont un niveau universitaire, ce niveau n'est présent respectivement que chez 16 % et 9 % des hommes et des femmes de la même génération. Les élèves du lycée sont donc issus de la fraction la plus éduquée du pays, qui voit à travers le lycée le vecteur d'une trajectoire éducative de prestige pour leurs enfants.

Quand on compare les deux populations, élèves issus de l'école primaire et élèves du lycée, ce qui ressort c'est la présence plus forte d'enfants issus de parents ayant un niveau d'éducation primaire (10 % contre 3 % pour les pères et 15 % contre 2 % pour les mères). Le concours national semble plus à même que le tirage au sort à l'entrée du primaire de sélectionner des élèves brillants issus de catégories modestes.

La prise en compte de la profession des parents n'est pas aisée dans la mesure où la nomenclature utilisée permet difficilement d'opérer une hiérarchisation. Par exemple, la profession de « bankacı » regroupe tous les employés de banque, quel que soit leur niveau hiérarchique, la profession de « işçi » regroupe des indépendants, sans autre précision. Nous avons donc opté pour classer les professions en deux groupes (catégories supérieures et moyennes, catégorie subalterne), en ayant conscience de l'arbitraire de la classification. Pour les mères, nous avons considéré la catégorie « profession non déclarée ».

Si, pour les pères, la profession regroupée ne permet pas de distinguer les deux groupes d'élèves, il n'en va pas de même pour les mères. Celles des élèves recrutés par le concours national sont plus fréquemment sans profession (36 % contre 24 %), ce qui renvoie sans doute à une origine moins fréquemment stambouliote (tableau 8).

Tableau 8
PROFESSION DES PARENTS

	Pères	
	Concours national	École primaire
Catégories sup. moy.	63%	59%
Catégorie subalterne	37%	41%
Total	100%	100%
Effectif	490	197
	Mères	
	Concours national	École primaire
Catégories sup. moy.	56%	58%
Catégorie subalterne	8%	18%
Sans profession	36%	24%
Total	100%	100%
Effectif	490	197

Source : base de données du lycée.

2.3. La réussite des élèves au concours national d'entrée à l'enseignement supérieur

2.3.1. Le rang de classement

Rappelons qu'environ 1,8 million d'élèves issus de l'enseignement secondaire se présentent chaque année au concours national d'entrée à l'enseignement supérieur. Leur rang de classement va servir tout d'abord à déterminer leurs possibilités d'intégrer des études de licence (environ 450 000 places) puis le niveau de prestige de l'institution à laquelle ils pourront accéder. L'université Galatasaray, l'une des plus prestigieuses du pays, recrute, selon les termes de l'accord bilatéral de 1992, dans les 25 000 premiers.

Dans leur ensemble, les élèves du lycée Galatasaray ont d'excellents résultats au concours national. Mais les différences sont considérables entre les élèves entrés par le tirage au sort en première année et ceux entrés par le concours national en 9^e année.

Ainsi, si l'on considère les élèves classés dans les 25 000 premiers, les proportions varient, pour les élèves issus de l'école primaire, entre 38 % (2011) et 53 % (2010). Mais pour ceux entrés par le concours national, ces proportions s'échelonnent entre un minimum de 79 % (2011) et un maximum remarquable de 99 % (2013). Les écarts entre les deux groupes apparaissent encore plus patents si l'on considère les 1 000 premiers. Entre 0 % (2009) et 4 % (2011) des élèves issus du primaire se classent à ce niveau, alors que les taux varient entre 33 % (2010 et 2011) et 57 % (2013) pour les entrants par le concours national.

Si l'on considère qu'il y a 1,8 million de candidats, se placer dans les 25 000 premiers représente être dans les 1,4 % de la population. Les performances des élèves issus de l'école primaire, même plus modestes que celle des élèves issus du concours national, sont remarquables et peuvent justifier l'attrait que représente le tirage au sort.

Tableau 9
**RANG DE CLASSEMENT AU CONCOURS NATIONAL D'ENTRÉE DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR
 SELON LE MODE D'ENTRÉE AU LYCÉE GALATASARAY**

Date du concours d'entrée à l'enseignement supérieur	2009		2010		2011		2012		2013	
	E.P.	C.								
Mode d'entrée au lycée	E.P.	C.								
Nombre d'élèves dans les 100 premiers	0%	13%	0%	9%	0%	3%	0%	14%	0%	18%
Nombre d'élèves entre les 100 et 1000 premiers	0%	31%	2%	24%	4%	30%	0%	26%	3%	39%
Nombres d'élèves entre les 1 000 et les 5000 premiers	6%	24%	22%	46%	11%	32%	21%	27%	17%	28%
Nombre d'élèves entre les 5 000 et les 10 000 premiers	11%	9%	10%	15%	2%	11%	12%	11%	17%	8%
Nombres d'élèves entre les 10000 et les 25 000 premiers	22%	13%	18%	4%	20%	3%	12%	9%	13%	6%
Nombre d'élèves au-delà des 25 000 premiers	61%	10%	47%	2%	62%	21%	55%	13%	50%	1%
Effectifs	36	104	49	93	45	91	33	95	30	102

Source : base de données du lycée. Note : E.P. = école primaire, C = concours.

2.3.2. La note au concours national

La note au concours national constitue une évaluation externe du niveau scolaire des élèves, qui permet en particulier de comparer les élèves issus de l'école primaire et ceux issus du concours national. Mais cette note n'est pas sans poser problème car d'une part, son calcul est différent selon les spécialités d'enseignement supérieur choisies (les pondérations des différentes matières sont spécifiques à chaque spécialité) et il peut varier d'une année à l'autre.

Il va donc falloir tenir compte de la spécialité choisie. Les résultats distingueront médecine, ingénierie, management, droit, sciences sociales et communication, domaines qui ont des systèmes de pondération bien distincts. Par ailleurs, dans la mesure où une refonte assez sensible du calcul des notes a été opérée en 2010, nous avons dû exclure la promotion 2009 de la modélisation.

Les variables indépendantes sont le lieu de naissance (Istanbul par rapport au reste), l'éducation des parents (nous avons construit une variable continue somme des nombres d'années théoriques d'éducation des deux parents), le genre, la profession du père (supérieure et moyenne en référence) et la promotion. Pour évaluer l'impact du mode d'entrée au lycée, nous avons distingué trois groupes : les élèves entrés par le biais du concours national (référence), les plus jeunes des élèves de l'école primaire (qui entrent au lycée sans passer par la classe préparatoire) et les autres. L'hypothèse est que les plus jeunes sont sans doute plus brillants et ont un profil académique qui les rapproche des élèves issus du concours national.

La modélisation confirme les résultats plus faibles des élèves issus de l'école primaire (à l'exception du modèle pour communication, qui n'est pas significatif). Hormis pour médecine, les écarts vont dans le sens attendu, dans la mesure où l'écart est plus élevé pour les élèves les plus âgés. Ces écarts sont importants, pouvant atteindre plus de quatre écarts-types dans certains cas (ingénierie par exemple).

Tableau 10
**RÉSULTATS DU MODÈLE DE RÉGRESSION DE LA NOTE AU CONCOURS D'ENTRÉE
DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR**

Variable	Médecine	Ingénierie	Managt	Droit	S.Sociales	Comm.
Lieu de naissance	-8.580	-10.000	2.680	-10.900	23.400	55.400
Éducation parentale	-0.016	-0.871	1.820	2.120	0.169	-12.200
Sexe (1= femme)	13.000	-15.900	15.700	0.552	-44.000	-11.800
Profession (en deux groupes)	-0.285	-5.890	-17.900	-18.300	15.600	-5.990
Mode d'entrée du lycée (base = conc. nat.)						
jeune gs	-86.6*	-133***	-140***	-170***	-80.700	18.600
autre	-62.6***	-235***	-226***	-251***	-239***	-18.400
Promotion						
2011	-75.3***	-114***	-84.1***	-63.1***	-104**	-10.200
2012	-229***	-221***	-232***	-232***	-277***	-104.000
2013	-283***	-295***	-297***	-285***	-299***	-61.700
Constante	924***	945***	887***	879***	922***	720***
Moyenne	485.8	464.0	430.4	467.4	434.6	373.6
Écart-type	74.0	81.5	87.2	70.4	78.1	90.4
N	71	110	127	84	27	30
R ²	0.93	0.82	0.86	0.87	0.93	0.28
F	113.2	62.3	108.0	116.4	46.4	2.3
RMSE	36.2	57.1	59.4	49.9	50.3	164.0

Source : base de données du lycée. Note : *p < .05 ; ** p < .01 ; *** < .001.

Conclusion

Galatasaray se distingue par ses excellents résultats au concours national d'entrée à l'enseignement supérieur. Ces résultats sont le produit d'une sélection particulièrement sévère à l'entrée en neuvième et une pédagogie exigeante. Les élèves entrés par tirage au sort en première bénéficient de ce dispositif, même si leurs résultats restent bien en deçà de ceux de leurs camarades entrés par le concours national. Il n'en reste pas moins que cette voie d'accès au lycée Galatasaray offre une chance particulière à une cinquantaine d'enfants tirés au sort. Au-delà des performances à l'entrée dans l'enseignement supérieur, les bénéficiaires tirés d'un passage au lycée Galatasaray tiennent aussi au fait de pouvoir bénéficier du réseau des anciens du lycée, corporation dont le rayonnement remonte au début du XX^e siècle. Son influence pourrait être illustrée par les positions professionnelles occupées par ces anciens, ce qui pourrait faire l'objet d'une recherche ultérieure.

Bibliographie

Clark Tuttle C., Gleason P., Clark M. (2012), « Using lotteries to evaluate schools of choice: Evidence from a national study of charter schools », *Economics of Education Review*, 31, p. 237-253.

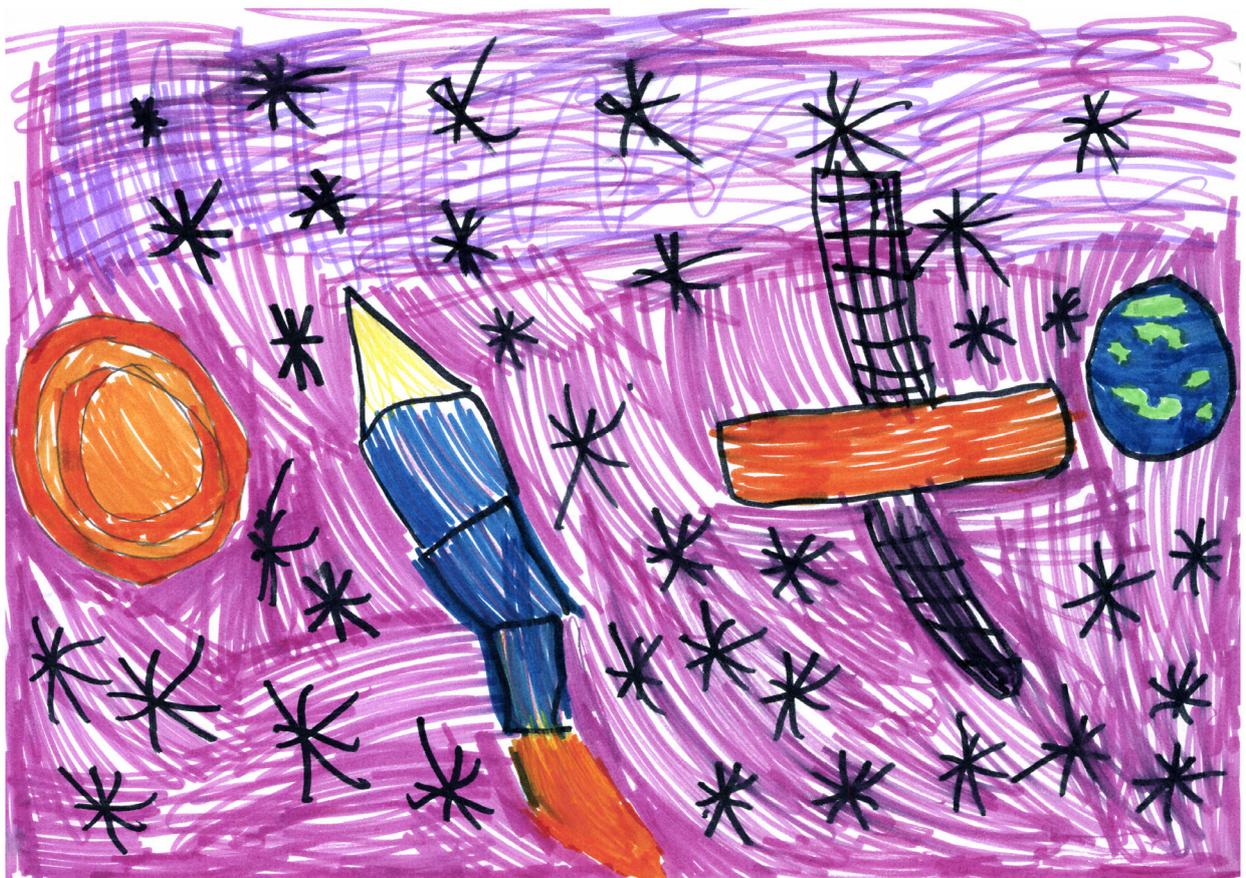
Van Ruychevelt J. (2012), « Quelle place pour le tirage au sort dans une juste démocratie ? », université catholique de Louvain, Chaire Hoover d'Éthique économique et sociale.

Session 6

L'apprentissage, une voie de réussite ?

La valorisation des diplômes sur le marché du travail

Interrogations croisées sur la réussite



« Réussir à aller dans l'espace » – Joani, CP

La formation en alternance, une voie de réussite pour tous ? L'impact de l'origine ethnique en Allemagne

*Mona Granato**

1. Introduction

En vertu des études PISA, les résultats de l'enseignement général et leurs conséquences pour l'exclusion sociale et ethnique se trouvent en Allemagne depuis une quinzaine d'années au centre de l'attention scientifique et publique. Par contre, il n'existe que peu de recherches sur les résultats de la formation professionnelle non académique (Schnitzler & Velten 2011) et guère de recherches sur ses effets en regard de la reproduction d'inégalités sociales et ethniques (Granato 2013). C'est pourquoi cette contribution propose d'étudier la réussite des jeunes à la fin d'une formation professionnelle initiale ainsi que les dynamiques du contexte individuel, social et institutionnel sur la réussite à la fin de ce parcours éducatif. L'objectif est d'examiner l'impact des logiques individuelles, sociales et institutionnelles sur la réussite des jeunes à la fin de la formation professionnelle initiale prenant en compte l'influence de l'origine ethnique.

2. La formation professionnelle initiale en Allemagne

Sachant qu'en Allemagne seulement 37 % des jeunes d'une classe d'âge obtiennent un baccalauréat, la voie non académique est le chemin le plus important pour la majorité des jeunes (Granato & Ulrich, 2013). Sur un total d'environ deux millions de jeunes qui accèdent à une formation professionnelle (académique ou non académique), environ un quart entame une formation académique dans une université ou un établissement d'enseignement supérieur (530 000). 720 000 jeunes reçoivent une formation professionnelle non académique en dessous du niveau universitaire, et 260 000 se trouvent dans une filière du « système de transition », qui ne mène pas à un diplôme professionnel (Statistisches Bundesamt, 2014).

Parmi les jeunes en formation professionnelle initiale (fpi) non académique menant à un diplôme professionnel, la majorité (70 %, 500 000) parcourt une formation professionnelle en alternance et 30 % une formation professionnelle scolaire à temps complet (école professionnelle à plein temps) (Statistisches Bundesamt, 2014).

Les 350 métiers de formation accessibles par le système de formation en alternance (ou « système dual » ou « apprentissage ») n'exigent pas de certificat scolaire pour y accéder. Ainsi, chaque jeune en fin de scolarité peut-il, indépendamment du certificat scolaire qu'il détient, apprendre l'une des professions du système en alternance, s'il trouve une entreprise prête à l'embaucher en tant qu'apprenti-e : les entreprises décident quel jeune elles embauchent en tant qu'apprenti-e, dès lors qu'elles souhaitent en former (Eberhard & Ulrich, 2010 ; Imdorf, 2010). Ce système de formation, qui relève de l'économie de marché, repose sur l'alternance entreprise/école professionnelle (Möbius & Verdier, 1997). Au sein du système de formation en alternance, il n'existe pas de distinction parmi les diplômés de la formation selon différents niveaux de qualification, quelle que soit la durée de la formation (de 1,5 à 3,5 ans). Sur le plan formel, tous les diplômés préparés en alternance sont équivalents (Granato & Kroll, 2013).

* Bundesinstitut für Berufsbildung (Institut fédéral de la formation professionnelle), Bonn, granato@bibb.de.

3. La réussite lors de la transition vers une formation professionnelle initiale et la (re)production des inégalités sociales due à l'origine ethnique

Vu le déficit de places d'apprentissage enregistré depuis le milieu des années 1990 – dû à la régression du nombre de places de formation offertes par les entreprises et à un grand nombre d'élèves ayant achevé leur scolarité – les transitions entre l'enseignement général et une formation professionnelle en alternance s'avèrent plus longues et plus difficiles pour nombre de jeunes (Granato & Ulrich, 2013), même pour ceux avec de bons antécédents scolaires (Ulrich, 2011). Les jeunes se retrouvent souvent dans des filières du « système de transition », qui ne mènent pas à un diplôme professionnel. Les voies de transition entre l'école, la formation et le marché du travail ne sont plus caractérisées par des déroulements institutionnalisés, mais plutôt par des instabilités et des risques (Hillmert, 2010). C'est particulièrement le cas pour les jeunes issus de l'immigration. En Allemagne, ces élèves, garçons et filles, sont plus rarement titulaires d'un baccalauréat à la fin de leur scolarité que ceux qui ne sont pas issus de l'immigration (Beicht & Granato, 2010). Ils sont donc plus souvent tributaires d'une formation non académique pour obtenir un diplôme de formation professionnelle initiale (fpi).

Les projets de formation et le choix d'une profession autant que les stratégies de recherche d'une place d'apprentissage à la fin de la scolarité des jeunes immigrés et autochtones se ressemblent à niveau scolaire identique (Beicht, 2012 ; Diehl *et al.*, 2009). Les jeunes issus de l'immigration sont quand même plus fréquemment confrontés à des transitions difficiles et obtiennent plus rarement une place de formation professionnelle non académique que les autres jeunes, en particulier ceux d'origine turque ou arabe (Beicht & Gei, 2013 ; Diehl *et al.*, 2009 ; Ulrich, 2011). En 2012, parmi les candidat-e-s à la recherche d'une place de formation en alternance et enregistré-e-s auprès de l'agence nationale pour l'emploi, seul-e-s 29 % de celles et ceux d'origine immigrée, contre 44 % de celles et ceux non issu-e-s de l'immigration ont trouvé une place de formation en entreprise (Beicht & Gei, 2013).

Certes, les préalables scolaires moins favorables des jeunes issus de l'immigration rendent la transition vers une formation professionnelle plus difficile, mais elles n'expliquent pas (entièrement) leurs mauvaises perspectives. En effet, de bons antécédents scolaires – *i.e.* un diplôme scolaire intermédiaire et de bonnes notes à l'école – accroissent considérablement la probabilité des jeunes non issus de l'immigration de trouver une place de formation professionnelle non académique (Beicht & Gei 2013). Les candidat-e-s d'origine immigrée ont par contre, même avec un diplôme scolaire intermédiaire, des chances nettement inférieures d'obtenir une place d'apprentissage : en 2012, seul un tiers des candidat-e-s d'origine immigrée et titulaire d'un diplôme intermédiaire ont obtenu une place de formation en entreprise ; alors que ce taux était d'un sur deux pour les jeunes d'origine allemande (diplôme intermédiaire (diplôme de Realschule) : 29 % pour les jeunes d'origine immigrée, 48 % pour les jeunes non issus de l'immigration (Beicht & Gei, 2013).

D'autres ressources culturelles et sociales, l'origine sociale et des critères institutionnels comme par exemple, la situation régionale sur le marché des places d'apprentissage influencent également la probabilité de trouver une place en fpi (Beicht & Gei, 2013 ; Hupka-Brunner *et al.*, 2010 ; Kohlrausch, 2011 ; Ulrich, 2011). Elles n'expliquent cependant pas complètement les chances moins élevées des jeunes issus de l'immigration à la fin de leur scolarité. Même avec des préalables identiques en ce qui concerne le diplôme scolaire et les notes scolaires, les aptitudes scolaires et cognitives, l'origine sociale, le statut socioéconomique de la famille, les ressources culturelles et l'intégration sociale, les jeunes d'origine immigrée ont moins de chances de trouver une place de fpi que les nationaux (Beicht & Gei, 2013 ; Beicht & Granato, 2010 ; Ulrich, 2011 ; Hupka-Brunner *et al.*, 2010 ; Kohlrausch, 2011 ; Granato, 2013). Cela est particulièrement le cas (*ceteris paribus*) pour les jeunes d'origine turque ou arabe (Beicht & Gei, 2013 ; Diehl *et al.*, 2009 ; Ulrich, 2011). Tous les facteurs pris en considération actuellement n'expliquent pas complètement la probabilité restreinte des jeunes issus de l'immigration de trouver une place en fpi.

Jusqu'à présent, peu d'études ont porté sur les mécanismes de sélection en entreprise lors du choix d'un jeune en tant qu'apprenti-e et sur les conséquences pour la (re)production des inégalités due à l'origine ethnique. Les résultats révèlent les logiques et les argumentations sous-entendues des responsables du personnel en entreprise, qu'ils utilisent pour légitimer le primat du national et par conséquent, l'exclusion de « candidats à la formation considérés comme d'origine étrangère » (Imdorf, 2010).

4. La réussite d'une formation professionnelle initiale et la (re)production des inégalités sociales due à l'origine ethnique

Les résultats empiriques, peu nombreux, en partie régionaux et limités sur le plan sectoriel, indiquent que les jeunes issus de l'immigration sont contraints à un placement défavorable dans la fpi, à des conditions de formation défavorables pendant leur apprentissage en entreprise et qu'ils réussissent moins souvent leur examen final de fpi (*e.g.* Diehl *et al.*, 2009 ; cf. Granato, 2013). Concernant l'entrée dans la vie professionnelle, les recherches divergent sur l'insertion des jeunes issus de l'immigration : les uns indiquent que les jeunes diplômé(e)s en formation duale d'origine turque ont – sous contrôle de différents facteurs du capital humain et des ressources culturelles – les mêmes chances de trouver un emploi qualifié, les autres montrent le contraire (cf. Granato, 2013).

4.1. Quelle réussite ?

La réussite comprend toutes les étapes du parcours d'éducation, depuis la transition à l'établissement d'éducation jusqu'à la transition à l'étape suivante d'éducation ou, en l'occurrence, à l'étape suivante de la vie ou à une activité professionnelle adéquate au niveau et à la spécialisation de la formation. Le diplôme de fpi, sur lequel il n'existe qu'un petit nombre d'études, constitue un critère important pour la réussite (Schnitzler & Velten 2011). En tant qu'indicateur de réussite pour le diplôme de fpi, les enquêtes réalisées utilisent les notes de l'examen de diplôme et/ou de l'examen intermédiaire, parfois aussi les jugements portés par les formateurs ou les supérieurs (*ibid.*). Le fait que la réussite en fpi représente un « concept latent » qui ne peut pas être observé directement et qui par conséquent, n'est pas « directement accessible sur le plan empirique » n'a pas assez été pris en considération (*ibid.*). La réussite à la fin de la fpi devrait tout d'abord être opérationnalisée à l'aide de « critères appropriés », sachant qu'il n'existe « pas de critères idéaux » (*ibid.* p.4). Une première distinction peut se faire entre des critères subjectifs et des critères objectifs de réussite. Au regard des discussions sur la qualité de la formation professionnelle, il est également possible de faire une autre distinction entre une dimension *d'output* et une dimension *d'outcome*. Par *output*, on entend plutôt le résultat de la formation en tant que résultat du *processus d'apprentissage*, *i.e.* de l'acquisition d'une capacité professionnelle et de compétences professionnelles alors que, par *outcome*, on entend plutôt les résultats de l'exploitation du métier de formation sur le marché du travail (Krewerth *et al.*, 2009).

Le présent article entend par réussite d'une fpi aussi bien *l'output* que *l'outcome*. Dans le modèle empirique, l'opérationnalisation s'effectue à l'aide de critères de réussite mesurables objectivement¹. Les réussites de la fpi sont prises en compte à différents moments du parcours de la formation et à différents moments de la transition vers la vie professionnelle :

- (1) à la fin de la formation : réussite à l'examen final (diplôme de fpi),
- (2) à la fin de la formation : réussite à l'examen final / diplôme avec des (très) bonnes notes,
- (3) à la fin de la formation en alternance : embauche en tant qu'ouvrier-ouvrière qualifié-e ou agent-e qualifié-e dans l'entreprise de formation après avoir réussi l'examen final,
- (4) après la formation : transition vers le monde professionnel : embauche en tant qu'ouvrier-ouvrière qualifié-e ou agent-e qualifié-e par une entreprise après avoir réussi l'examen final et achevé la formation (emploi correspondant au niveau de la formation reçue).

4.2. Questions de recherche

Une attention particulière est accordée aux questions suivantes :

- (1) la réussite des jeunes issus de l'immigration à la fin de la formation est-elle comparable (*ceteribus paribus*) à celle d'autres jeunes ?
- (2) De quelle façon certains facteurs individuels, sociaux et institutionnels influencent-ils la réussite des jeunes à la fin de la fpi si l'on prend en compte l'impact de l'origine ethnique ?

¹ Au sujet des concepts de réussite mesurables subjectivement (*e.g.* Beicht *et al.* 2011 ; cf. Granato 2013).

- (3) Les inégalités sociales dues à l'origine ethnique sont-elles plutôt renforcées pendant la formation professionnelle initiale ou dans quelle mesure peut-on constater une tendance à une réduction ?

4.3. Base de données et plan de recherche

Les données empiriques d'une étude représentative et rétrospective en Allemagne sur les transitions et les trajectoires des jeunes (« BIBB-Übergangsstudie », 18 à 24 ans ; n=7 200) qui prend en compte de façon rétrospective tout le parcours éducatif et scolaire dès l'enfance permet de mesurer, entre autres à l'aide d'analyses de régression, les effets des facteurs individuels, du contexte social et institutionnel sur les réussites d'une fpi. Les jeunes ont été interrogés sous la forme d'interviews téléphoniques assistées par ordinateur (Beicht *et al.*, 2011).

Les analyses suivantes reposent sur un échantillon de jeunes (1) qui vivent en Allemagne de l'Ouest, (2) qui ont quitté l'école d'enseignement général au maximum avec un diplôme intermédiaire et (3) qui ont réussi à entrer dans une fpi les qualifiant à un diplôme (Beicht *et al.*, 2011). Cet échantillon a été choisi étant donné que les jeunes issus de l'immigration vivent essentiellement en Allemagne de l'Ouest et que les jeunes ayant achevé leur scolarité avec un baccalauréat ont aussi d'autres options d'éducation (études universitaires).

Le cadre de la fpi ainsi que les conditions du déroulement pendant la formation font partie du contexte institutionnel d'une formation professionnelle et sont susceptibles d'influencer le résultat de celle-ci. Dans les analyses suivantes, les premiers sont opérationnalisés, entre autres, par le métier de formation – métiers de services *versus* autres métiers – ainsi que par le cadre institutionnel de la fpi : une formation en alternance en entreprise offre d'autres opportunités qu'une formation scolaire à temps complet (école professionnelle à plein temps). En l'absence d'informations empiriques sur le processus de formation, les données suivantes sont utilisées en tant qu'indicateurs pour les conditions pendant la fpi : une orientation contrariée peut avoir un lien complexe avec un échec de diplôme (Brinbaum & Guégnard, 2012). Ainsi, une formation dans le métier souhaité pourrait avoir l'effet de motiver les apprenti-e-s et, donc, être favorable au déroulement de la formation (Diehl *et al.*, 2009). Inversement, un métier de formation dans lequel un jeune est surtout formé avec des apprenti-e-s titulaires de diplômes scolaires préalables inférieurs au sien peut être le signe d'une moins grande reconnaissance du diplôme scolaire lors de l'accès à la formation ; cela pourrait avoir un effet démotivant. Les ruptures de contrats de formation sont (entre autres) influencées par les conditions d'apprentissage dans l'entreprise. Elles sont utilisées comme indicateur pour les opportunités dans la formation, étant modélisées en tant que taux moyen de rupture de contrat dans le métier de formation que le jeune apprend. Les marchés du travail régionaux présentent des structures d'opportunités différentes, susceptibles de favoriser ou de restreindre l'accès au marché du travail à la fin de la fpi.

L'origine ethnique est opérationnalisée « indirectement » : tout jeune qui (1) possède la nationalité allemande, et qui (2) a de plus, en tant qu'enfant appris en premier et exclusivement la langue allemande au sein de la famille et dont en même temps (3) le père et la mère sont nés en Allemagne, est considéré d'origine allemande. Si l'une de ces conditions n'est pas remplie, la personne est issue de l'immigration. Selon cette définition, environ 20 % des personnes interrogées sont issues de l'immigration.

4.4. Résultats empiriques : réussite d'une formation professionnelle initiale

Les *ressources culturelles acquises à l'école* s'avèrent moins favorables pour les jeunes issus de la migration. Même si plus de la moitié des apprenti-e-s sont titulaires d'un diplôme scolaire intermédiaire, les divergences parmi les diplômés scolaires préalables et les notes du bulletin sont significatives selon l'origine ethnique (tableau 1). De même les différences du côté des *ressources culturelles au sein de la famille* sont significatives bien que, dans plus de 60 % des familles d'apprenti-e-s issu-e-s de l'immigration, se trouve un climat de confiance ouvert aux entretiens sur des questions scolaires. Bien que 86 % des parents d'apprenti-e-s d'origine immigrée soient titulaires d'un diplôme professionnel, l'écart par rapport aux familles non issues de l'immigration reste statistiquement important. Les deux groupes se distinguent également par rapport aux *ressources sociales* : plus de la moitié des pères (ou

mères) d'apprenti-e-s d'origine immigrée n'exercent pas d'activité professionnelle qualifiée. Les résultats indiquent aussi les obstacles que les jeunes issus de l'immigration rencontrent pendant la transition vers une fpi : ils ont plus fréquemment participé à une mesure de transition, et ils vivent plus fréquemment dans des régions affectées par un taux de chômage moyen supérieur.

Tableau 1

APPRENTI-E-S ISSU-E-S ET NON ISSU-E-S DE L'IMMIGRATION : RESSOURCES AU DÉBUT DE LA FORMATION (EN %)

	Apprentis issus de l'immigration	
	non	oui
Transition école-formation		
Participation à une mesure de transition	22,7	30,1 *** ¹⁾
Fréquentation d'une Fachoberschule / d'un Fachgymnasium	7,5	7,8
Marché du travail		
Taux de chômage moyen	8,8	9,4 ***
Ressources culturelles préalables acquises à l'école d'enseignement général		
Diplôme intermédiaire (de Realschule) ou diplôme comparable	65,9	56,9 ***
Note moyenne du certificat de fin de scolarité préalable 2,5 ou mieux	46,3	38,2 ***
Ressources culturelles dans la famille		
Les problèmes scolaires ont toujours été discutés ouvertement dans la famille	77,2	62,1 ***
Les parents veillent à l'engagement scolaire de leur enfant	81,8	77,6 *
Les deux parents n'ont pas de diplôme de formation professionnelle	1,3	13,6 ***
Ressources sociales		
Le père (et/ou la mère) exerce(nt) une activité professionnelle qualifiée	66,6	42,3 ***
Caractéristiques sociodémographiques		
Age : déjà majeur au moment du début de la fpi	31,4	46,3 ***
Variable de contrôle		
Grande agglomération (> 500 habitants / km ²)	21,8	36,3 ***
Nombre de cas	1 955	499

¹⁾ Contrôle de signification (tests du χ^2 bilatéraux : divergences des jeunes issus de l'immigration par rapport au groupe des jeunes non issus de l'immigration (+ < ,10 * < ,05 ** < ,01 *** < ,001).

Source : Beicht, Granato & Ulrich 2011 sur la base de l'étude de transition du BIBB.

Les apprenti-e-s d'origine immigrée bénéficient plus rarement d'une formation en entreprise, et, en revanche, beaucoup plus souvent d'une formation en-dehors de l'entreprise (tableau 2). De plus, elles et ils sont plus rarement formé-e-s dans le métier souhaité. Un placement plus défavorable dans la fpi concerne également des conditions du déroulement de la formation en alternance. D'une part, on les retrouve beaucoup plus fréquemment dans les métiers de formation dans lesquels le taux moyen de rupture de contrat est plus élevé. D'autre part, elles et ils sont plus souvent que les apprenti-e-s d'origine non-immigrée formé-e-s dans des métiers de formation duale dans lesquels les jeunes possèdent un niveau scolaire préalable plus élevé que la moyenne des apprenti-e-s dans ce métier (tableau 2).

Ces résultats révèlent des différences significatives entre les apprenti-e-s d'origine immigrée ou non, en ce qui concerne les conditions institutionnelles de la fpi : les apprenti-e-s d'origine immigrée sont confronté-e-s plus souvent à des conditions défavorables de déroulement de leur formation professionnelle et bénéficient plus rarement d'un contexte institutionnel favorable à la réussite de la fpi.

Tableau 2
APPRENTI-E-S ISSU-E-S ET NON ISSU-E-S DE L'IMMIGRATION :
CONDITIONS DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE (EN %)

	Apprentis issus	de l'immigration
	non	oui
Formation professionnelle à plein temps scolaire	17,2	20,6
Formation professionnelle en alternance en-dehors de l'entreprise	5,5	8,8** ¹⁾
Formation professionnelle en alternance en entreprise	77,3	70,5
Formation dans le métier souhaité	51,8	42,3 **
Formation dans un métier tertiaire	55,7	62,0 **
Formation en alternance: taux statistique supérieur de rupture de contrat dans le métier de formation	32,9	41,2 **
Formation en alternance: proportion supérieure d'apprenti avec moins bons diplômes scolaires dans le métier de formation		64,1 ***
Nombre de cas	1 955	499

¹⁾ Cf. remarques faites dans le tableau 1

Source : Beicht, Granato & Ulrich 2011 sur la base de l'étude de transition du BIBB.

Une grande majorité des apprenti-e-s d'origine immigrée achèvent l'examen final de leur fpi avec succès (77 %), mais toutefois avec un taux significativement inférieur à celui des autres apprenti-e-s (tableau 3). Cela s'applique également à la note d'examen du diplôme en fpi (Beicht *et al.*, 2011). De plus, à l'issue de la formation, les jeunes sont plus rarement embauché-e-s que les apprenti-e-s diplômé-e-s non issu-e-s de l'immigration en tant qu'ouvrier-ouvrière qualifié-e ou agent-e qualifiée et elles-ils sont également plus rarement embauché-e-s par leur entreprise de formation à la fin d'un apprentissage en entreprise. Au vu de la réussite à la fin de la fpi, ces résultats indiquent des différences significatives en fonction de l'origine ethnique autant pour les résultats de la formation (*output*) que pour la transition vers une activité professionnelle correspondante au niveau de la formation reçue (*outcome*), différences en défaveur des jeunes issus de l'immigration.

Tableau 3
APPRENTI-E-S ISSU-E-S ET NON ISSU-E-S DE L'IMMIGRATION : RÉUSSITE DE LA FORMATION, EN %

Réussites de la formation (fpi)	non	oui
Formation professionnelle achevée avec diplôme	85,3	76,7 *** ¹⁾
Diplôme de fpi avec (très) bonne note d'examen (s)	53,4	43,3 **
Embauche par l'entreprise d'apprentissage en tant qu'ouvrier qualifié (uniquement en cas d'apprentissage en entreprise)	66,9	57,8 *
Embauche en tant qu'ouvrier qualifié avec un diplôme de fpi	62,6	52,2 **
Nombre de cas	1 184	300

¹⁾ Cf. remarques faites dans le tableau 1

Source : Beicht, Granato & Ulrich 2011 sur la base de l'étude de transition du BIBB.

Quel est l'impact des facteurs analysés sur la réussite de la formation ? Une formation dans le métier souhaité s'avère favorable à l'achèvement de la formation avec un diplôme. Un taux supérieur de rupture de contrat dans le métier de formation en alternance y est par contre défavorable (tableau 4). Comme il fallait s'y attendre, une formation en alternance en-dehors de l'entreprise rend la transition vers une activité professionnelle en tant qu'ouvrier qualifié plus difficile alors que, contre toute attente, cela n'est pas le cas d'un taux de chômage supérieur dans la région. Quant aux ressources culturelles, un diplôme scolaire moyen préalable à la fin de la scolarité et un climat de confiance ouvert aux entretiens au sein de la famille, sont favorables pour réussir avec succès l'examen final du diplôme en fpi. De plus, mauvaises notes dans le bulletin scolaire d'enseignement général préalable rendent par contre plus difficile d'obtenir une bonne note d'examen de fpi. Des notes plus mauvaises dans l'examen final du diplôme en fpi rendent plus difficile l'exploitation de la formation, en particulier une embauche en tant qu'ouvrier qualifié par l'entreprise d'apprentissage, mais aussi la transition vers une activité professionnelle qualifiée sur le marché du travail. L'influence favorable d'une activité qualifiée du père (et/ou de la mère) est également

confirmée, en particulier pour la valorisation de la formation sur le marché du travail, mais aussi pour la note d'examen final en fpi (Beicht *et al.*, 2011).

Si l'on tient compte des ressources culturelles et sociales ainsi que des conditions du contexte institutionnel de la formation professionnelle, l'origine ethnique ne s'avère pas significative pour la réussite d'une formation en alternance, ni pour la réussite avec un diplôme de fpi, ni pour la réussite avec une très bonne note d'examen, ni pour une transition réussie vers un emploi qualifié soit par embauche de la part de l'entreprise d'apprentissage soit, par embauche en tant qu'ouvrier-ouvrière qualifié-e ou agent-e qualifié-e sur le marché du travail. En prenant en considération les facteurs d'influence analysés (tableau 4), on ne constate plus de différences significatives sur le plan statistique en ce qui concerne l'achèvement et l'exploitation de la formation en alternance entre les apprenti-e-s d'origine immigrée et non immigrée (Beicht *et al.*, 2011). Cela signifie que, à préalables identiques du contexte institutionnel de la formation ainsi qu'avec des ressources culturelles et sociales identiques, les apprenti-e-s d'origine immigrée ont les mêmes chances de réussir avec succès leur formation en alternance en regard des dimensions analysées.

Tableau 4

FACTEURS D'INFLUENCE SUR LA RÉUSSITE DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE EN ALTERNANCE : ANALYSES DE RÉGRESSION

Facteurs d'influence sur la réussite d'une formation en alternance	Modèle 1	Modèle 2	Modèle 3	Modèle 4
	Achèvement avec diplôme fpi (logistique binaire)	Diplôme fpi avec (très) bonne note d'examen (logistique binaire)	Embauché par l'entreprise d'apprentissage (logistique binaire)	Embauché en tant qu'ouvrier qualifié (régression de Cox)
	e^{β}	e^{β}	e^{β}	e^{β}
Transition école-formation (en alternance)				
Participation à une mesure de transition	,907	,822	1,235	,939
Fréquentation Fachoberschule/Fachgymnasium	,525	1,183	1,962	1,184
Diplôme scolaire (sup.) obtenu dans mesure de transition	3,677	1,950	,887	,982
Contexte institutionnel de la fpi en alternance				
Formation en dehors de l'entreprise	1,254	,855	-	,409
Formation dans le métier souhaité	2,331	1,315	1,161	1,155
Formation dans un métier tertiaire	1,077	,929	,872	,945
Taux \emptyset statistique supérieur de rupture de contrat dans le métier de formation	,957	,997	,938	,985
Proportion \emptyset supérieure d'apprentis avec moins bons diplômes scolaires dans le métier de formation	,752	1,317	1,057	,910
Marché du travail				
Taux de chômage (supérieur)	,938	,922	,955	,981
Ressources culturelles acquises à l'école d'enseignement général				
Diplôme scolaire intermédiaire	1,932	1,214	1,051	,914
Note moyenne du certificat de fin de scolarité plus mauvaise que 2,5	,774	,317	,918	,893
Note moyenne du diplôme fpi plus mauvaise que 2,5	-	-	,719	,871
Ressources culturelles au sein de la famille				
Problèmes scolaires toujours discutés ouvertement	1,522	,878	,796	,895
Parents veillent à l'engagement scolaire de leur enfant	1,325	,933	1,116	,995
Parents tous les deux sans diplôme de formation professionnelle	1,279	1,205	1,079	,888
Ressources sociales				
Père (ou mère) exerce une activité professionnelle qualifiée	1,091	1,433	1,086	1,381
Caractéristiques sociodémographiques				
Issus de l'immigration	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Sexe masculin	,885	,816	1,182	,976
Age (supérieur)	,708	,999	,927	,982
Variable de contrôle				
Grande agglomération	,951	1,389	1,067	1,031
Nombre de cas	1,181	983	890	983
R ² (McFadden)	,154	,110	,075	,013

Calcul des probabilités d'erreur bilatérales (+ < ,10 * < ,05 ** < ,01 *** < ,001), *n.s. = non significatif

Source : Beicht/ Gramato & Ulrich 2011 sur la base de l'étude de transition du BIBB.

5. Synthèse et conclusion

En Allemagne, les jeunes issus de l'immigration rencontrent plus d'obstacles et de difficultés pour accéder à une formation professionnelle initiale non académique, même si elles et ils ont les mêmes ressources culturelles et sociales ainsi que le même contexte institutionnel que les autres jeunes (section 3). Pour celles et ceux qui arrivent à trouver une place de fpi, les conditions institutionnelles de la formation sont différentes : pour les apprenti-e-s d'origine immigrée, les conditions pendant la formation ainsi que les préalables culturels et sociaux sont plus défavorables. Même si chacun des deux groupes connaît (une certaine) réussite à la fin d'un apprentissage, il existe des divergences au regard du résultat à l'examen final (*output*) et de l'exploitation du diplôme de fpi sur le marché du travail en tant que main-d'œuvre qualifiée (*outcome*) selon l'origine ethnique au détriment des jeunes issus de l'immigration (section 4).

Ces résultats indiquent que le manque de chances des jeunes issus de l'immigration pour accéder à un apprentissage et les conditions défavorables de l'apprentissage ne se compensent pas au cours de la formation : les inégalités sociales dues à l'origine ethnique créées au moment de l'accès et du placement dans une formation professionnelle initiale non académique sont incontournables, et il n'est pas possible de les rattraper ni pendant ni à la fin de l'apprentissage. Au moment où les apprenti-e-s issu-e-s de l'immigration ont les mêmes conditions institutionnelles pendant leur apprentissage et disposent des mêmes préalables culturels et sociaux que les autres apprenti-e-s, il n'existe plus de divergences dans la réussite de la fpi. Autrement dit, les mêmes conditions d'apprentissage et les mêmes préalables individuels *pendant* la formation mènent à des résultats comparables sans différences ethniques. Sous contrôle des conditions de formation, le système de fpi n'approfondit pas les inégalités sociales dues à l'origine ethnique *pendant la formation* mais au *moment de l'accès à une fpi* : l'exclusion ethnique est (re)produite même quand les jeunes issus de l'immigration disposent des mêmes performances scolaires et aptitudes individuelles ainsi que des mêmes ressources culturelles et sociales au moment de l'accès à une fpi. Cela contredit le principe « méritocratique » selon lequel la réussite individuelle dans le système de l'éducation est considérée comme juste quand elle est le résultat de compétences et d'efforts personnels (Becker & Hadjar, 2011).

Ainsi, l'étape de la formation professionnelle initiale contribue au maintien en vigueur *et* à l'accroissement des inégalités sociales dues à l'origine ethnique. Les processus de sélection quant à la recherche d'une place en fpi ont des répercussions sur l'accès à une formation en alternance ainsi que sur l'insertion dans la vie active, au regard de plus du tiers des jeunes adultes issus de l'immigration en Allemagne qui ne possèdent pas de diplôme professionnel, entraînant une vulnérabilité particulière chez ce groupe (Granato, 2013).

Bibliographie

Becker R., Hadjar A. (2011), « Meritokratie », in R. Becker (Ed), *Lehrbuch der Bildungssoziologie*, Wiesbaden, p. 37-62.

Beicht U. (2012), Berufswünsche und Erfolgchancen von Ausbildungsstellenbewerberinnen und -bewerbern mit Migrationshintergrund, in *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 6. p. 44-48.

Beicht U., Granato M. (2010), « The hunt for a training place: Prospects not as good for young men and women with an immigrant background », *BIBB REPORT*, Bonn, n° 15, BIBB (Federal institute for Vocational training) (<http://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/id/6762>).

Beicht U., Granato M. et Ulrich J.G. (2011), « Mindert Berufsausbildung die soziale Ungleichheit von Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund? », in M. Granato, D. Münk et R. Weiß (Ed.), *Migration als Chance*, Bielefeld, p. 177-208.

Brinbaum Y., Guégnard C. (2012), « Parcours de formation et d'insertion des jeunes issus de l'immigration au prisme de l'orientation », *Formation Emploi*, n° 118, p.62-82.

- Diehl C., Friedrich M., Hall A. (2009), « Jugendliche ausländischer Herkunft beim Übergang in die Berufsausbildung: Vom Wollen, Können und Dürfen », *Zeitschrift für Soziologie*, n°38, Heft 1, p. 48-68.
- Eberhard V., Ulrich J.G. (2010), « Übergänge zwischen Schule und Berufsausbildung », in G. Bosch, S. Krone et D. Langer (Ed.), *Das Berufsbildungssystem in Deutschland*, Wiesbaden, p. 133-164.
- Granato M., Ulrich J.G. (2013), « Die Reformierbarkeit des Zugangs in duale Berufsausbildung im Spannungsfeld institutioneller Widersprüche », *Revue suisse de sociologie*, n° 39, 2, p. 315-340.
- Granato M., Kroll S. (2013), « Alternance en Allemagne : différenciation de la formation sans différenciation des diplômes ? » *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs : les « petits » diplômés professionnels en France et en Europe*, n° 4, p. 109-131.
- Granato M. (2013), « Jugendliche mit Migrationshintergrund auf dem Ausbildungsmarkt: Die (Re)Produktion ethnischer Ungleichheit in der beruflichen Ausbildung », *Sozialer Fortschritt*, n°1, p. 14-23.
- Hillmert S. (2010), « Betriebliche Ausbildung und soziale Ungleichheit », *Sozialer Fortschritt*, n°6-7, p. 167-174.
- Hupka-Brunner S., Sacchi S., Stalder B.E. (2010), « Social origin and access to upper secondary education in Switzerland », *Schweizer Zeitschrift für Soziologie*, 36(1), p. 11-32.
- Imdorf C. (2010), « Die Diskriminierung "ausländischer" Jugendlicher bei der Lehrlingsauswahl », in U. Hormel et A. Scherr (Eds.), *Diskriminierung. Grundlagen und Forschungsergebnisse*, Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften, p. 197-219.
- Kohlrausch B. (2011), « Die Bedeutung von Sozial- und Handlungskompetenzen im Übergang in eine berufliche Ausbildung », in E.M. Krekel et T. Lex (ed.), *Neue Jugend, neue Ausbildung? Beiträge aus der Jugend- und Bildungsforschung*, Bielefeld, p. 129-141.
- Krewerth A., Beicht U., Eberhard V., Granato M. (2009), « Viel Licht - aber auch Schatten. Qualität dualer Berufsausbildung in Deutschland aus Sicht der Auszubildenden », *BIBB Report*, n°09, BIBB, Bonn.
- Möbus M., Verdier É. (1997), « La construction des diplômes professionnels en Allemagne et en France », Céreq, *Bref*, n° 130.
- Schnitzler A. et Velten S. (2011), *Eignungstests und Ausbildungserfolg. Abschlussbericht*, Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn.
- Solga H. (2005), « Meritokratie - die moderne Legitimation ungleicher Bildungschancen », in P.A. Berger et H. Kahlert (eds.), *Institutionalisierte Ungleichheiten*, Weinheim und München, p. 19-38.
- Statistisches Bundesamt (2014), *Bildung und Kultur. Schnellmeldung Integrierte Ausbildungsberichterstattung. Anfänger im Ausbildungsgeschehen nach Sektoren/Konten und Ländern*, Wiesbaden.
- Ulrich J.-G. (2011), « Übergangsverläufe von Jugendlichen aus Risikogruppen », *bwp@ Spezial 5*, HT2011, WS 15.

Les trajectoires situées de participation pour mieux comprendre les parcours de formation des apprentis

Barbara Duc*

1. Introduction

La transition de l'école au monde du travail désigne à la fois le processus par lequel le jeune entre progressivement dans le monde du travail et les activités dans lesquelles il peut s'engager au fil de son parcours, de la fin de l'école obligatoire à son premier emploi (activités de formation et de travail, structures d'aide à la transition, etc.) (Ryan, 2004). Dans le contexte actuel, ce processus tend à s'allonger et à devenir plus complexe (Bergman, Hupka-Brunner, Keller, Meyer et Stalder, 2011). Cette évolution est en grande partie liée au contexte socioéconomique actuel, caractérisé, entre autres, par un marché du travail crispé, la hausse du taux de chômage des jeunes et la tertiarisation de l'économie qui transforme, tant aux niveaux qualitatif que quantitatif, les compétences demandées sur le marché du travail (Masdonati, Lamamra, Gay-des-Combes et De Puy, 2007).

Dans ce contexte, le système de formation postobligatoire peut être considéré comme un aménagement du passage de l'école au monde du travail qui propose différents itinéraires de transition (filères d'enseignement général, professionnel) (OCDE, 2000). En Suisse, la filière de formation professionnelle, et plus précisément son dispositif dual, est la voie la plus fréquemment empruntée (SEFRI, 2013). Modalité particulière de l'alternance, il s'agit d'un dispositif de formation qui juxtapose des périodes de formation et de travail en école et en entreprise. En ce sens, il peut être considéré comme un espace-temps dans lequel les apprentis font l'expérience de la transition de l'école au monde du travail (recherche d'une place d'apprentissage, partage du temps entre l'école et l'entreprise). Cette première confrontation au travail n'est pas sans poser problème. En témoigne la fréquence des parcours de transition longs et discontinus dans ce contexte (temps d'attente à l'entrée du dispositif en raison de la difficulté à trouver une place d'apprentissage, arrêts prématurés de formation, réorientations, échecs aux examens) (Bergman *et al.*, 2011).

En se basant sur une recherche menée dans une perspective interactionnelle et longitudinale¹, cette communication cherche à mieux comprendre comment les apprentis font l'expérience de la transition et comment le dispositif dual les soutient dans les processus d'apprentissage et de construction identitaire qui y prennent place. À partir d'une perspective située de l'apprentissage (Lave et Wenger, 1991), les questions de départ sont les suivantes : comment les apprentis participent-ils aux activités de formation et de travail typiques des différents lieux du dispositif dual ? Comment ces formes de participation évoluent-elles au fil du temps ? Que signifient ces formes de participation ainsi que leur transformation dynamique en termes d'apprentissage et de construction identitaire ?

Dans les sections qui suivent, il s'agira tout d'abord de présenter les différents ingrédients théoriques et méthodologiques qui permettent d'aborder ces questions. Partant d'une perspective située des processus d'apprentissage et de construction identitaire, une place centrale sera donnée aux phénomènes interactionnels. Puis, c'est la notion de trajectoire située de participation et les éléments associés qui seront exposés. Enfin, ces ressources théoriques et méthodologiques seront mises au service d'une étude de cas. Basée sur le suivi d'un apprenti dans le contexte du système dual, elle permettra de discuter et d'illustrer les apports de l'approche adoptée dans l'analyse et la compréhension de parcours de formation de jeunes en transition de l'école au monde du travail.

* Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle (IFFP), Lausanne, Suisse, barbara.duc@iffp-suisse.ch.

¹ Il s'agit d'un travail de doctorat (Duc, 2012) réalisé dans le cadre d'un programme de recherche collectif mené dans le canton de Genève à propos de différents programmes de formation professionnelle initiale (Fillietaz, de Saint-Georges et Duc, 2008).

2. Orientations théoriques

2.1. Les processus d'apprentissage et de construction identitaire dans une perspective située

Différents processus sont en jeu dans la transition de l'école au monde du travail (apprentissage, redéfinition identitaire, construction de sens) (Zittoun, 2008). Ces processus dépendent en grande partie du cadre social dans lequel la transition prend place et des ressources (matérielles, humaines et symboliques) que l'individu en transition peut mobiliser (Zittoun, 2008). Dans cette contribution, les processus d'apprentissage et de construction identitaire tels qu'ils prennent place dans le dispositif dual de formation professionnelle sont au centre de l'attention. Ceux-ci sont envisagés dans une perspective située, basée sur la prise en compte des situations sociales dans lesquelles ils se développent.

Une place centrale est donnée à la théorie des *communautés de pratique* développée par Lave et Wenger (1991), et plus particulièrement à la notion de *participation*. Selon cette théorie, apprendre se fait par la participation d'un individu aux pratiques d'une communauté, socialement et culturellement organisée, et le recours aux ressources disponibles dans cet environnement. Sa participation n'est pas figée, mais évolue dans le temps en progressant d'une participation périphérique, c'est-à-dire à des tâches mineures et dans des conditions atténuées (responsabilité, rythme, etc.), à une participation pleine. La notion de *participation périphérique légitime* désigne cette trajectoire en relevant un aspect central de celle-ci, la légitimité, qui renvoie à l'importance de la reconnaissance du novice en tant que membre de la communauté. En ce sens, les processus d'apprentissage et de construction identitaire sont étroitement liés : apprendre implique de devenir un certain type de personne selon les possibilités offertes par la communauté et ne peut être dissocié de la façon dont l'individu devient identifiable et est identifié dans la communauté (Lave et Wenger, 1991 ; Wenger, 1998). Il s'agit ici d'une identité de participation, constituée des expériences de participation de l'individu et de la façon dont la communauté le perçoit et l'identifie, dans un travail constant de négociation (Wenger, 1998).

Ces éléments permettent de mieux comprendre les processus en jeu dans la transition école-travail dans le dispositif dual de formation professionnelle. Le modèle des communautés de pratique, malgré la connotation positive véhiculée par le terme de communauté (Fuller, 2007), peut non seulement servir à expliquer l'apprentissage, illustré par des trajectoires menant à une participation pleine et reconnue, mais aussi son échec. Malgré la définition assez floue de la notion de communauté de pratique (Fuller, 2007), elle est appréhendée ici sur un plan local, pour désigner les environnements dans lesquels les apprentis s'engagent localement dans le contexte de leur apprentissage (l'ensemble des employés d'un garage par exemple ou une classe d'apprentis).

Cependant, comme le soulignent différents auteurs (Barton et Tusting, 2005), ce modèle ne porte pas suffisamment attention aux phénomènes langagiers et interactionnels en jeu dans les phénomènes de participation. C'est ce qui est développé dans la section suivante afin de proposer des catégories d'analyse permettant de saisir finement les phénomènes de participation dans leur dimension dynamique.

2.2. Les phénomènes de participation comme accomplissements interactionnels

Comme le souligne Rock (2005), l'appartenance et la participation à une communauté de pratique sont accomplies, ratifiées, négociées dans les interactions qui prennent place dans ce contexte. Dans cette perspective, une attention soutenue est non seulement accordée aux interactions tutorales (Kunégel, 2011 ; Mayen, 2000), mais plus largement aux interactions, verbales et non verbales, dans lesquelles les apprentis s'engagent avec les différentes personnes qu'ils rencontrent au sein des différents environnements de formation et de travail du dispositif dual (enseignants, formateurs, collègues, autres apprentis). La perspective adoptée se situe ainsi à l'interface d'approches centrées sur l'apprentissage et d'approches centrées sur les phénomènes interactionnels. À ce niveau, la notion de participation peut être considérée comme une problématique se situant à la jonction de questionnements propres à ces deux types d'approche (Filliettaz, de Saint-Georges et Duc, 2008).

À la participation à une communauté de pratique peut être associée la participation telle qu'elle est appréhendée dans une approche interactionnelle, à partir des travaux de Goffman (1973, 1974) ainsi que d'autres travaux rattachés au champ de la linguistique du discours et de l'interaction. Sans entrer dans les détails de ces travaux, une manière d'appréhender les modalités de participation des apprentis aux pratiques d'une communauté est de prendre en compte les identités qu'ils assument dans les interactions verbales et non verbales dans lesquelles ils s'engagent. Il s'agit ici de leurs *identités situées* (Zimmermann, 1998), qui se rapportent à une situation et qui définissent leurs modalités de participation aux actions conjointes dans lesquelles ils sont engagés. Dans cette perspective, les notions de *rôle* (contributions à l'action collective) (Goffman, 1973), de *face* (image de soi positive que l'individu cherche à véhiculer et à faire reconnaître) (Brown et Levinson, 1987 ; Goffman, 1974) et de *place* (axe vertical invisible qui structure la relation interpersonnelle des participants à un échange) (Kerbrat-Orecchioni, 1992) sont considérées comme des ressources permettant aux interactants de négocier leur position dans l'interaction et à l'analyste de rendre compte de ce positionnement. Il s'agit de catégories d'analyse qui rendent compte de façon fine du caractère dynamique, négocié et réciproque des modalités de participation des apprentis aux interactions verbales et non verbales dans lesquelles ils s'engagent, que ce soit dans le cadre de relations asymétriques avec un formateur ou un travailleur plus expérimenté, ou dans le cadre de relations plus ou moins égalitaires avec d'autres apprentis. En ce sens, les statuts d'apprenti, de formateur, d'expert ou de novice ne sont pas considérés comme des catégories statiques, mais comme étant mis en œuvre et négociés au fil du temps et des interactions.

C'est donc au niveau de l'analyse des interactions verbales et non verbales que se situe l'étude des modalités de participation proposée ici. Pour ce faire, une attention particulière est accordée aux ressources interactionnelles et multimodales (marqueurs linguistiques, prosodie, gestes, postures, etc.) sur lesquelles repose la construction de la participation des interactants au fil de l'enchaînement des tours de parole d'une interaction (Goodwin et Goodwin, 2004). Cherchant à mieux comprendre les composantes dynamiques de ces phénomènes, il semble important de ne pas se centrer sur des séquences uniques d'interaction, qui est l'approche la plus fréquemment adoptée. La notion de *trajectoire située de participation* (de Saint-Georges, 2008) permet d'ouvrir l'empan temporel d'analyse pour prendre en compte l'enchaînement d'événements plutôt que des situations d'échanges isolées. Cet aspect est développé sur les plans méthodologique et empirique dans la partie suivante.

3. Orientations méthodologiques et empiriques

3.1. L'observation et l'enregistrement de situations d'interaction

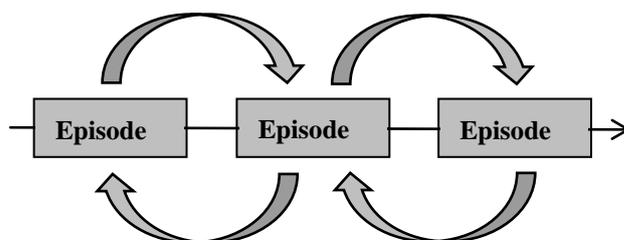
L'approche par trajectoire proposée ici repose sur différentes dimensions méthodologiques et empiriques. Elle s'appuie tout d'abord sur une démarche d'observation de situations ordinaires de formation. Ces observations participent d'une démarche ethnographique multisite (Marcus, 1995). Elles ont en effet été menées dans les trois lieux du dispositif dual (école professionnelle, entreprise, cours interentreprise) à travers le suivi de différents apprentis de trois filières de formation techniques (mécanique automobile, électricité, automation) dans une visée contrastive. Ensuite, étant donné la prise en compte des phénomènes de participation comme accomplissements interactionnels, une place centrale a été accordée aux situations d'interaction dans lesquelles les apprentis s'engagent avec les différents acteurs du dispositif dual. Finalement, afin d'avoir des traces de ces observations et d'accéder de manière détaillée aux interactions dans leurs dimensions verbales et non verbales, des enregistrements audio-vidéo ont été effectués (environ 130 heures). Après un travail de réduction des données et de sélection (Duc, 2012), ce sont des séquences d'interaction, transcrites, qui représentent le cœur des analyses effectuées sous forme de trajectoires.

3.2 Les trajectoires situées de participation

S'adossant au modèle de trajectoire développé par Strauss (1992) dans le cadre de recherches menées dans le milieu hospitalier, les trajectoires situées constituent un outil méthodologique qui permet au chercheur de tracer un ingrédient de la situation (un objet matériel, un participant, un objet de savoir, etc.) dans son déploiement temporel (de Saint-Georges, 2008). En ce sens, les trajectoires situées de participation permettent de tracer et d'analyser des dynamiques de participation ainsi que d'appréhender les aspects identitaires de celles-ci, et plus précisément, selon la perspective interactionnelle adoptée, la façon dont les apprentis se positionnent ou sont positionnés au cours des interactions dans lesquelles ils s'engagent (Wortham, 2006).

Les trajectoires situées sont composées d'épisodes dont l'enchaînement constitue la trame de la trajectoire (voir figure 1). Il s'agit d'épisodes empiriquement attestés, à propos desquels existent des traces empiriques détaillées, des enregistrements audio-vidéo dans ce cas. Ils sont mutuellement configurants : un épisode peut avoir un pouvoir configurant sur des épisodes à venir et être reconfiguré par ces mêmes épisodes. Ces opérations de configuration sont opérées par des ressources sémiotiques variées. Par ailleurs, les trajectoires ne possèdent pas de structure fixe. Elles se déploient dans le temps selon une structuration émergente en évoluant en fonction des dynamiques sociales et interactionnelles qui les constituent. Elles sont de ce fait toujours ouvertes et présentent un cheminement situé imprévisible.

Figure 1
ENCHAÎNEMENT DES ÉPISODES D'UNE TRAJECTOIRE SITUÉE ET RAPPORT DE COCONFIGURATION



Finalement, les trajectoires situées se déploient sur des emplans temporels variables. Dans le cas présent, les analyses effectuées cherchent à la fois à saisir les dynamiques de participation sur le temps court de l'activité et sur le temps long du cursus d'apprentissage. Cette double attention met en évidence un aspect important de ce travail, à savoir sa dimension longitudinale. En effet, différents apprentis ont été suivis dans les différents espaces dans lesquels prend place leur formation et au fil de leur parcours de formation, principalement durant leur première et leur quatrième année d'apprentissage. À partir de l'analyse des trajectoires de participation se déployant à différents moments de leur parcours, c'est aussi leur trajectoire de participation globale, se déployant du début à la fin de leur formation, qui est appréhendée. Cette dimension soulève un questionnement important, à savoir la relation entre et l'articulation de ces niveaux temporels différents (Lemke, 2000) : comment les trajectoires de participation, se déployant sur des emplans temporels relativement courts, contribuent-elles à la construction des trajectoires des apprentis sur le temps long du cursus d'apprentissage ? Notons toutefois que le recueil de données par observation et enregistrement audio-vidéo a été complété par des entretiens afin de documenter la période intermédiaire de leur parcours de formation et ce faisant de mieux comprendre leur parcours global.

Pour les besoins de cette communication, une étude de cas a été retenue, basée sur le suivi d'un apprenti. Différentes étapes de son parcours de formation ont été documentées en traçant et en analysant les trajectoires situées de participation qui les caractérisent. Les tendances générales de sa trajectoire de participation globale ont pu être identifiées dans un deuxième temps.

4. Étude de cas

L'étude de cas proposé ici concerne un apprenti engagé dans une formation d'automaticien. Rodrigo² est un apprenti de première année au moment où commence son suivi. Il a connu une transition non linéaire de l'école obligatoire à la formation professionnelle initiale : il a participé à un programme de préapprentissage durant une année (programme d'aide à la transition comprenant des cours de remise à niveau scolaire, des ateliers de pratique professionnelle et des stages en entreprise) avant de trouver une place d'apprentissage et d'entrer dans le dispositif dual. Venant du Cap Vert, il a suivi sa scolarité obligatoire entre son pays d'origine et Genève ; le français n'est pas sa langue maternelle. En cela, il est représentatif d'une partie des jeunes qui s'engagent en formation professionnelle.

4.1. La participation de Rodrigo en début de formation

Nous proposons de partir des deux premières trajectoires de participation concernant Rodrigo qui prennent place au début de sa formation. À ce moment, il est engagé dans une période de formation de six mois dans un centre interentreprise qu'il fréquente en alternance avec l'école professionnelle. Il s'agit d'une période de formation suivie par un groupe d'une dizaine d'apprentis automaticiens de première année à qui sont dispensés des cours théoriques et pratiques, portant sur les notions et les gestes de base de la mécanique générale et de l'électricité, en amont de leurs premiers pas en entreprise.

Les trajectoires sélectionnées pour les besoins de cette communication se suivent chronologiquement³ et documentent la participation de Rodrigo à deux activités : la première est liée au domaine de la mécanique et consiste en une tâche de découpage de cubes en métal à la scie ; la deuxième est liée au domaine de l'électricité et consiste en une tâche d'assemblage d'un tableau électrique. Ces tâches se présentent sous la forme d'exercices que l'apprenti doit réaliser de façon individuelle. Dans les deux cas, Rodrigo est accompagné par le formateur à différentes étapes de leur réalisation. Ce sont les interactions qui en découlent qui nous intéressent ici. Les deux trajectoires, qui consistent en trois épisodes chacune, documentent différentes étapes de ces activités et permettent de tracer l'évolution de la participation de Rodrigo à travers l'analyse des interactions qui les constituent.

Étant donné l'espace que demanderaient la présentation de chacun des épisodes, l'insertion des transcriptions des séquences audio-vidéo et le déroulement de leur analyse, nous optons pour une présentation synthétique de ces éléments sous forme de vignettes narratives (voir figure 2)⁴. Nous procéderons ensuite à la comparaison des deux trajectoires situées de participation, ce qui permettra de mettre en évidence l'évolution de la participation de Rodrigo aux activités et aux interactions ainsi que la transformation de son identification par les autres, que ce soit le formateur ou les autres apprentis.

Un des contrastes majeurs qui ressort de l'analyse successive des deux trajectoires est l'évolution de la participation de Rodrigo à l'activité. En effet, au fil de la première trajectoire, sa participation évolue vers la prise en charge progressive de la tâche de découpage, en endossant le rôle de spectateur puis celui d'acteur principal. À l'inverse, sa participation se caractérise plutôt par une tendance régressive dans le deuxième cas, puisque le formateur prend progressivement en charge la tâche en cours en tant qu'acteur principal, et ce malgré les tentatives de résistance de l'apprenti à qui est peu à peu attribué le rôle de spectateur.

² Il s'agit d'un prénom d'emprunt.

³ La première trajectoire a lieu durant le deuxième mois de formation, la deuxième trois mois plus tard.

⁴ Le détail des analyses se trouvent dans Duc (2012).

Figure 2

VIGNETTES NARRATIVES DES TRAJECTOIRES DE PARTICIPATION ACTIVITÉ DE DÉCOUPAGE ET ACTIVITÉ D'ASSEMBLAGE

Trajectoire de participation : activité de découpage (Film n° 205, 40'23-49'54)	Trajectoire de participation : activité d'assemblage (Film n° 216, 02'16-44'53)
<p>Rodrigo vient de terminer le premier exercice de fraisage et est à la recherche d'une fraise pour commencer un nouvel exercice de même type. C'est à ce moment que le formateur intervient et l'oriente sur un autre exercice de fraisage. Pour ce faire, Rodrigo doit commencer par découper un cube en métal à la scie. Le formateur l'accompagne dans cette tâche qu'il n'a jamais réalisée, de la préparation du matériel dont il a besoin au démarrage de la scie. Le formateur présente dès le départ la tâche de découpage comme collective en s'incluant dans sa réalisation (« on va la couper », 40'55). Il en découle une interaction entre le formateur et Rodrigo qui prend place dans l'espace où se trouvent les machines, à l'écart du groupe d'apprentis occupés à d'autres tâches. Pour chacune des étapes de la tâche (préparation du matériel, réglage de la scie, démarrage), le formateur guide (Kunégel, 2011) l'apprenti de façon soutenue à travers différentes ressources multimodales (énoncés verbaux, gestes indexicaux, explications, échanges interrogatifs), et en s'adaptant à son niveau de compétence et ses difficultés (oublis, difficultés arithmétiques). Il commence par endosser le rôle d'acteur dans la tâche, puis donne progressivement le relais à Rodrigo qui quitte le rôle de spectateur pour endosser celui d'acteur à son tour en mobilisant les ressources variées mises à sa disposition. En ce sens, Rodrigo est progressivement familiarisé à la tâche de découpage.</p>	<p>Rodrigo est engagé dans un exercice d'assemblage électrique d'un appareil de commande servant à actionner un moteur. L'exercice se déroule en plusieurs étapes : mise par écrit de l'énoncé donné oralement par le formateur (« Je veux que lorsque j'appuie sur le bouton start le moteur s'enclenche ainsi qu'un voyant lumineux, etc. »), dessin du schéma électrique, assemblage du circuit électrique. Au moment où a été filmé le premier épisode de la trajectoire, Rodrigo est en retard par rapport au reste du groupe et a de la difficulté à comprendre la première étape de rédaction. Le formateur intervient auprès de lui et il en découle une interaction qui prend place dans un espace partagé par les autres apprentis, ce qui permet la participation de certains d'entre eux à l'interaction en cours. Rodrigo progresse difficilement dans la tâche et le formateur intervient à plusieurs reprises auprès de lui que ce soit pour l'étape de rédaction mais aussi pour celle du dessin de schéma électrique. Ses difficultés apparaissent de façon manifeste (difficultés de compréhension, lacunes théoriques). Le formateur y répond tout d'abord par un guidage (Kunégel, 2011) accru, puis prend progressivement en charge la tâche en cours en évaluant de façon négative l'état des connaissances de Rodrigo à travers des remarques ironiques. À cela s'ajoute la participation des autres apprentis en écho aux réactions du formateur et en raillant Rodrigo à leur tour.</p>

Ce contraste est tout aussi visible du côté de l'identification et de la reconnaissance de Rodrigo au sein du groupe. La première trajectoire met en évidence l'accompagnement de l'apprenti par le formateur et sa familiarisation progressive à la tâche de découpage. Le formateur reconnaît et s'adapte à son niveau de compétence relativement faible dans ce cas, ce qui se manifeste à travers l'accompagnement qu'il lui propose, les rôles qu'il lui attribue dans une logique progressive (spectateur, relais dans la tâche, acteur) et les ressources variées qu'il met à sa disposition. L'identification de Rodrigo au fil de la deuxième trajectoire est plus problématique. Si le formateur commence par prendre en compte son niveau de compétence au début des séquences d'interaction analysées, il finit par évaluer négativement ses difficultés et par abandonner le guidage de l'apprenti dans la réalisation de la tâche en cours. L'état des connaissances de Rodrigo devient alors l'objet de remarques ironiques. Par conséquent, les difficultés de Rodrigo sont exposées de façon croissante au regard des autres apprentis présents qui y réagissent le plus souvent en écho aux réactions du formateur, par des rires ou des railleries. Les réactions du formateur et des autres apprentis contribuent à catégoriser progressivement Rodrigo comme un apprenti faible. Cela ne manque pas d'affecter sa face et sa place au sein du groupe. Il perd ainsi progressivement le contrôle non seulement sur la tâche en cours, prise en charge par le formateur, mais aussi sur son positionnement dans l'interaction et l'image positive qu'il cherche à donner de lui-même. Ainsi, si Rodrigo présente des difficultés semblables dans les deux activités (lacunes théoriques et terminologiques, difficultés de compréhension et de verbalisation), ce sont les réactions interactionnelles à ses difficultés qui diffèrent de façon importante et influent sur sa participation à l'activité et son identification au sein du groupe.

Ces phénomènes se confirment par la suite, ce qui peut être illustré par les deux situations d'interaction suivantes. La première, d'une durée d'une quinzaine de minutes, prend place devant le tableau noir au centre de l'espace partagé par l'ensemble des apprentis. Le formateur entreprend d'expliquer à Rodrigo le fonctionnement et le branchement d'un composant électrique pour les besoins d'un exercice de dessin de schéma qu'il n'arrive pas à effectuer. Après lui avoir demandé de dessiner un circuit électrique au

tableau, le formateur se rend compte de l'étendue de ses difficultés. S'il s'efforce d'adopter une posture d'étayage (Bruner, 1983), il perd patience à plusieurs reprises. Cela se traduit d'une part par la prise en charge de la tâche de dessin, et d'autre part par des commentaires dépréciatifs à l'égard de Rodrigo tels que « t'es vraiment un cas hein » (Film n° 216, 01'01'38). À nouveau, les autres apprentis présents réagissent en riant et en ratifiant les évaluations négatives du formateur. Ces différentes interventions tendent à cristalliser l'image d'apprenti faible attribuée à Rodrigo sans que ce dernier parvienne à se défendre et à donner une image positive de lui-même.

Cette catégorisation résulte peu à peu en une forme de marginalisation au sein de la classe, ce qu'illustre la deuxième situation d'interaction, qui consiste en une discussion au sein du groupe à propos de la différence entre automaticiens et câbleurs : les premiers sont vus comme des travailleurs qualifiés en charge des tâches de conception alors que les seconds comme des travailleurs sans diplôme qui assemblent des composants électriques sans comprendre ce qu'ils font. Au cours de la discussion où se dessinent deux groupes distincts, dont l'un est davantage valorisé que l'autre, Rodrigo est progressivement assimilé aux « câbleurs » alors que les autres apprentis sont assimilés aux « automaticiens ». L'analyse d'un court extrait de cette discussion (Film n°217, 14'13-14'20)⁵ permet de l'explicitier :

14'13 CAR : *cap vert il fait que câbler X*
DON : *mais c'est un blaireau lui X*
FOR : *((s'appuie sur l'établi de DON)) ouais mais il câble d'après quoi/*
14'20 CAR : *d'après nos plans*

Dans cet extrait, Rodrigo est explicitement identifié à un câbleur (« cap vert il fait que câbler ») alors que les autres apprentis se perçoivent comme des automaticiens (« nos plans »). En plus de l'assimiler de façon dépréciative à un câbleur, Carlos utilise son origine qui devient un moyen de le désigner (« cap vert ») et Donald l'identifie à un « blaireau », un incapable, ce qui ne fait que renforcer son identification à un câbleur. Par ailleurs, cette identification est à la fois menée par les apprentis (ici Carlos et Donald) et par le formateur qui s'appuie sur les interventions des apprentis et ce faisant les ratifie (« ouais mais il câble d'après quoi »). Rodrigo, témoin ratifié de l'interaction, ne participe pas à l'interaction en tant que locuteur et ne réagit pas aux commentaires dépréciatifs exprimés à son égard. Son silence peut être vu comme une conséquence même du processus de marginalisation dont il est l'objet.

4.2. Vers l'identification de la trajectoire de participation globale de Rodrigo

Différentes étapes du parcours de formation de Rodrigo ont été documentées à travers l'analyse de trajectoires de ce type. À la suite de la période de formation en cours interentreprise, c'est la période de formation en entreprise de première année qui a été documentée, puis plusieurs périodes de formation en école et de stages en entreprise à la fin de sa formation. Il convient de noter ici que le parcours de formation de Rodrigo n'est pas linéaire puisqu'il quitte le dispositif dual à la fin de la deuxième année, après avoir échoué aux examens intermédiaires qui interviennent à mi-parcours de la formation d'automaticien. Rodrigo change alors de dispositif et poursuit sa formation d'automaticien en école à plein temps, qui se déroule prioritairement en école professionnelle et est ponctuée par des stages en entreprise. Ces étapes ont été documentées par le traçage et l'analyse de trajectoires situées de participation ainsi que le recours à des vignettes narratives, afin de prendre en compte d'autres situations de formation.

Sans entrer dans les détails de ces analyses, ce qui frappe est la représentativité et la récurrence des dynamiques de participation régressives telles que relevées ci-dessus. En effet, malgré la variation des communautés dans lesquelles Rodrigo s'engage (école plein temps, entreprises), certains phénomènes se répètent de façon constante. Cette répétition se situe premièrement dans les difficultés similaires que

⁵ Dans les transcriptions, les apprentis sont identifiés par les trois premières lettres de leur prénom d'emprunt (il s'agit ici de Carlos et Donald) ; le formateur est identifié par les trois premières lettres de sa fonction (FOR). Les signes « / » et « \ » restituent respectivement les intonations montantes et descendantes. Les segments ininterprétables sont transcrits sous la forme de « X ». Les éléments entre parenthèses donnent des informations relatives aux dimensions non verbales de l'interaction (voir Filliettaz, de Saint-Georges et Duc (2008) pour le détail des conventions de transcription utilisées).

Rodrigo manifeste dans la conduite des activités auxquelles il participe : oublis, lacunes théoriques et terminologiques, difficultés de compréhension et de verbalisation. Dans la majeure partie des situations étudiées, deuxièmement, ces difficultés sont rapidement sources de perte de patience pour la personne qui l'encadre, ce qui résulte le plus souvent dans la prise en charge, par cette dernière, de la tâche en cours. Cette logique de substitution s'accompagne souvent de railleries à l'égard de Rodrigo, ce qui met en évidence les formes stigmatisantes qu'ont tendance à prendre les modalités d'encadrement à son égard. Ces réactions concourent ainsi à la régression de la participation de Rodrigo : perte de la main sur l'activité et endossement de rôles d'acteur secondaire (exécutant, observateur). Elles contribuent également à son identification et sa stigmatisation comme un apprenti faible et peu autonome.

D'autres réponses sont néanmoins apportées aux difficultés de Rodrigo, dans le cas de l'école professionnelle et d'une entreprise dans laquelle il effectue un stage. Il bénéficie dans ce cadre d'un accompagnement soutenu, qui s'adapte à son niveau de compétences. Cependant, l'analyse de différentes situations d'interaction montre que la participation de Rodrigo se caractérise par une prise en charge des tâches qui lui sont confiées tout aussi fragile que dans les situations précédentes. Rodrigo peine à garder la main sur l'activité, que ce soit en interaction avec son enseignant, son responsable de stage, d'autres employés de l'entreprise ou encore un stagiaire moins expérimenté que lui. Sa participation, et c'est la troisième constance qui peut être relevée ici, apparaît comme peu progressive et irrégulière. Rodrigo peine à endosser les rôles d'acteur principal qui lui sont confiés et se voit souvent relégué à des rôles d'exécutant ou d'observateur. Par ailleurs, sa tendance à perdre la main sur l'activité peut être mise en lien avec sa difficulté à garder le contrôle sur la façon dont il se positionne dans l'interaction, l'image positive qu'il cherche à donner de lui-même, et ce malgré les efforts qu'il fait pour préserver sa face ou pour garder une place haute dans l'interaction.

La redondance des phénomènes décrits (persistance de ses difficultés, participation irrégulière et à tendance régressive, identification progressive comme un apprenti faible) dessine ainsi les tendances générales de la trajectoire globale de participation de Rodrigo.

5. Éléments de discussion et de conclusion

L'approche par trajectoire située de participation illustrée par l'étude de cas ci-dessus offre des outils pour analyser et mieux comprendre les parcours de formation des apprentis ainsi que les facteurs facilitant ou entravant les processus d'apprentissage et de construction identitaire, compris dans une perspective située.

Cette approche propose tout d'abord une perspective micro-interactionnelle qui permet de comprendre les mécanismes interactionnels qui sous-tendent la construction des dynamiques de participation. Participer à une communauté de pratique apparaît ici comme un travail collectif, qui se joue en interaction : participer, devenir un participant légitime, ou non, c'est aussi participer à des interactions, négocier sa position et l'image que l'on veut donner de soi-même. Ces aspects mettent ainsi en évidence les dimensions identitaires et relationnelles de l'apprentissage.

Les trajectoires situées de participation permettent ensuite d'ouvrir l'empan temporel d'analyse, de dépasser la séquence d'interaction unique, qui est l'unité d'analyse la plus fréquente dans les approches micro-interactionnelles, pour prendre en compte l'enchaînement d'événements. En ce sens, elles permettent de montrer comment le processus de construction identitaire, dans ses dimensions sociales, prend place en situation mais aussi à travers l'enchaînement d'événements (Wortham, 2006). Dans cette perspective, cette unité d'analyse élargie met en évidence comment la redondance de certains phénomènes tendent à cristalliser, sédimenter certains aspects de l'identité sociale d'un participant.

La prise en compte de différentes échelles temporelles est également importante dans la mesure où elle montre la façon dont des événements se déployant sur le temps court de l'activité participent à la construction de dynamiques plus larges ou comment une trajectoire sur le temps long de l'apprentissage se construit sur le temps court de l'activité. Cette combinaison permet ainsi de mieux comprendre comment les processus interactionnels peuvent engendrer des trajectoires plus ou moins réussies.

Finalement, les analyses menées selon cette approche contribuent à une réflexion sur la construction des trajectoires de transition. Il en ressort qu'elles se construisent au fil des interactions verbales et non verbales dans lesquelles les apprentis s'engagent ainsi que des processus d'identification dont ils sont l'objet. Dans cette perspective, l'encadrement du formateur et ses réactions interactionnelles apparaissent comme ayant un impact important sur les dynamiques de participation des apprentis, qui façonnent leur trajectoire.

Bibliographie

Barton D. et Tusting K. (dir.) (2005), *Beyond communities of practice. Language, power and social context*, Cambridge, Cambridge University Press.

Bergman M. M., Hupka-Brunner S., Keller A., Meyer T. et Stalder, B. E. (dir.), (2011), *Transitions juvéniles en Suisse. Résultats de l'étude longitudinale TREE*, Zürich, Seismo.

Brown P. et Levinson S. (1987), *Politeness. Some universals in language use*, Cambridge, Cambridge University Press.

Bruner J. S. (1983), « Le rôle de l'interaction de tutelle dans la résolution de problème », in J. S. Bruner, *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris, Presses Universitaires de France, p. 261-279.

Duc B. (2012), *La transition de l'école au monde du travail : une analyse interactionnelle et longitudinale des phénomènes de participation et de construction identitaire en formation professionnelle initial*, thèse de doctorat en sciences de l'éducation, université de Genève.

Filliettaz L., de Saint-Georges I. et Duc B. (2008), « *Vos mains sont intelligentes !* » : interactions en formation professionnelle initiale, université de Genève, Cahiers de la section des sciences de l'éducation.

Fuller A. (2007), « Critiquing theories of learning and communities of practice », in J. Hugues, N. Jewson et L. Unwin (dir.), *Communities of practice. Critical perspectives*, New York, Routledge, p. 17-29.

Goffman E. (1973), *La mise en scène de la vie quotidienne. La présentation de soi*, Paris, Les éditions de Minuit.

Goffman E. (1974), *Les rites d'interaction*, Paris, Les éditions de Minuit.

Goodwin C. et Goodwin M. H. (2004), « Participation », in A. Duranti (dir.), *A companion to linguistic anthropology*, Malden, Oxford, Blackwell, p. 222-244.

Kerbrat-Orecchioni C. (1992), *Les interactions verbales (volume 2)*, Paris, Colin.

Kunégel P. (2011), *Les maîtres d'apprentissage. Analyse des pratiques tutorales en situation de travail*, Paris, L'Harmattan.

Lave J. et Wenger E. (1991), *Situated learning: legitimate peripheral participation*, Cambridge, Cambridge University Press.

Lemke J. L. (2000), « Across the scales of time: artifacts, activities, and meanings in ecosocial systems », *Mind, Culture, and Activity*, n°7 (4), p. 273-290.

Marcus G. E. (1995), « Ethnography in/of the world system: the emergence of multi-sited ethnography », *Annual Review of Anthropology*, n°24, p. 95-117.

Masdonati J., Lamamra N., Gay-des-Combes B. et De Puy J. (2007), « Les enjeux identitaires de la formation professionnelle duale en Suisse : un tableau en demi-teinte », *Formation Emploi*, n° 100, p. 15-29.

Mayen P. (2000), « Interactions tutorales au travail et négociations formatives », *Recherche et formation*, n° 35, p. 59-73.

OCDE (2000), *De la formation initiale à la vie active : faciliter les transitions*, Paris, OCDE.

Rock F. (2005), « "I've picked some up from a colleague": language, sharing and communities of practice in an institutional setting », in D. Barton et K. Tusting (dir.), *Beyond communities of practice. Language, power and social context*, Cambridge, Cambridge University Press, p. 77-104.

Ryan P. (2004), « The school-to-work transition: problems and indicators », in A.-N. Perret-Clermont, C. Pontecorvo, L. B. Resnick, T. Zittoun et B. Burge (dir.), *Joining society. Social interaction and learning in adolescence and youth*, Cambridge, Cambridge University Press, p. 286-299.

de Saint-Georges I. (2008), « Les trajectoires situées d'apprentissage », in L. Filliettaz, I. de Saint-Georges et B. Duc, « *Vos mains sont intelligentes !* » : *interactions en formation professionnelle initiale*, université de Genève, Cahiers de la section des sciences de l'éducation, p. 159-194.

SEFRI (2013), *La formation professionnelle en Suisse. Faits et données*, Berne, Secrétariat fédéral à la formation, la recherche et l'innovation.

Strauss A. L. (1992), « Maladie et trajectoires », in A. L. Strauss, *La trame de la négociation : sociologie qualitative et interactionnisme*, Paris, L'Harmattan, p. 143-189.

Wenger E. (1998), *Communities of practice: learning, meaning and identity*, Cambridge, Cambridge University Press.

Wortham S. (2006), *Learning identity. The joint emergence of social identification and academic learning*, Cambridge, Cambridge University Press.

Zimmermann D. H. (1998), « Identity, context and interaction », in C. Antaki, S. Widdicombe (dir.), *Identities in talk*, London, Sage Publications, p. 87-106.

Zittoun T. (2008), « Learning through transitions: the role of institutions », *European Journal of Psychology of Education*, n° XXIII(2), p. 165-181.

De la troisième à l'emploi : quatre années de suivi d'impétrants apprentis

Marie-Hélène Jacques*

1. Cadre de la recherche

1.1. Contexte d'étude

Les pratiques d'orientation françaises fixent la seconde générale ou technologique comme l'orientation *standard* post-troisième. L'objectif décrété par l'Éducation nationale à la fin des années 80 de mener 80 % d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat impose cette *représentation d'avenir* (Guichard, 1993) comme une *norme de parcours scolaire* (Beaud, 2002) et conduit une grande majorité de collégiens à envisager trois années de scolarité après le collège pour préparer un bac (Caille, 2005). Notre question de recherche a porté sur la manière dont s'opère la transition « de la troisième à l'emploi » chez des élèves qui ne correspondent pas à ce standard d'une « France de bacheliers ». Comment procèdent, pour leur orientation, ces collégiens qui émettent comme premier souhait le choix de préparer un CAP ou BEP par apprentissage ? Comment se déroulent leurs parcours de formation et d'insertion dans les années qui suivent le collège ?

1.2 Méthodologie de l'enquête

Notre recherche s'appuie sur le suivi qualitatif longitudinal de 17 jeunes, au cours des quatre années qui suivent leur sortie de troisième. Les premiers entretiens approfondis ont été réalisés à la fin de leur année scolaire de troisième auprès de collégiens qui ont formulé un souhait prioritaire d'orientation vers l'apprentissage, pour un diplôme court (CAP ou BEP). Un deuxième entretien, par voie téléphonique, s'est déroulé au cours de la deuxième année après la sortie du collège. Un autre entretien approfondi en présentiel a été mené dans la 3^e année après la troisième, et a été complété, pour 7 d'entre eux, par un entretien rétrospectif avec un de leurs parents. Une dernière réinterrogation téléphonique a été menée un an plus tard. Ces matériaux nous ont permis de reconstituer 14 parcours de formation et d'insertion sur les 4 années post-troisième (nous avons perdu la trace de 3 jeunes) et d'identifier les facteurs et événements différenciant ces trajectoires, notamment les ressources transitionnelles mobilisées.

Chaque entretien ayant été retranscrit fidèlement, il nous a été permis de rédiger, pour chaque jeune, un portrait sociologique visant à retracer son parcours sur quatre années. La lecture horizontale de ces différents portraits a permis de dégager des invariants caractéristiques de types de parcours. À l'instar d'autres recherches sociologiques, ces descriptions de *micro-configurations* (Lahire, 1995) constituent le matériau principal de notre enquête. Nous les avons abondamment alimentées par les propos recueillis dans les entretiens. Pour construire nos résultats, nous avons mobilisé de manière exhaustive des extraits de tous ces entretiens. Ici, pour chaque résultat proposé, nous avons choisi un extrait particulièrement représentatif.

* ESPE Niort/université de Poitiers/Groupe de recherches et d'études sociologiques du Centre Ouest (GRESO), marie.helene.jacques@univ-poitiers.fr.

2. Quatre ans après la classe de troisième

Quatre ans après la classe de troisième, les adolescents interrogés sont devenus de jeunes adultes dont les situations sont plurielles mais se caractérisent autour de quatre types de devenir : ceux qui continuent à se former dans leur domaine et visent des qualifications supérieures au niveau V ; ceux qui s'en tiennent au CAP et cherchent un emploi sur la base de cette qualification ; ceux qui se réorientent vers un autre champ professionnel ; ceux qui ont connu des parcours heurtés, et se résignent pour le moment avec l'espoir de rebondir. Quels sont les paramètres explicatifs de ces quatre types de parcours ?

2.1. Continuer

Anthony, Claire, David, Charly, Christophe, Maxime et Simon sont les sept jeunes qui, soit après un apprentissage, soit après un BEP en lycée, ont fait le choix de préparer un (voire plusieurs) diplômes de niveau supérieur dans le même champ professionnel que leur formation initiale. Quels sont les paramètres de ces parcours qui expliquent « l'envie de continuer » ?

2.1.1. La pénibilité surmontée

Un premier constat s'impose : le rapport au corps dans les tâches professionnelles évolue au fil de ces parcours dans le sens d'une amélioration. Si les premiers mois sont marqués par la fatigue, la difficulté à suivre un rythme soutenu d'activités et des gestes difficiles à acquérir, la suite du parcours automatise les mouvements et les postures, qui, de ce fait, deviennent plus lestes et moins pénibles. Une endurance s'acquiert, une aisance se développe et tous ces jeunes constatent que cette facilité corporelle nouvellement acquise signifie que « le métier rentre ».

« Ben... au début oui c'est difficile parce qu'on maîtrise pas trop mais après, ou je vois aujourd'hui au bout de trois ans euh j'y arrive mieux quand on me demande de faire de gros travaux. Ben faut s'habituer quoi... Mais ouais sinon y a des périodes où des fois c'est fatiguant. Les fins de semaine c'est fatiguant et puis, ça dépend quand on a les gros chantiers euh des fois à rendre dans les temps... Faut tracer donc euh c'est fatiguant. Des gros chantiers, y a... genre des ailes arrières qui sont soudées, à changer donc ça prend du temps. Ou des restaurations. On a tel jour pour les redonner. Ben le patron met un peu plus les bouchées doubles, enfin il faut que je mette les bouchées doubles pour euh, donc il me motive un peu plus pour travailler quoi. Faut que j'aille plus vite. Vu que je commence à avoir pas mal,... des expériences professionnelles donc il me demande d'aller un petit peu plus vite. Mais c'est normal » (Charly, CAP carrosserie puis mention complémentaire peinture auto).

2.1.2. La progressivité des contenus de formation et des responsabilités

Ces difficultés initiales ont été surmontées grâce à des maîtres d'apprentissage qui ont su confier à ces jeunes des tâches graduelles et des responsabilités progressives. L'appui qu'ils ont apporté dans cet apprentissage est aussi mis en avant par les jeunes de ce groupe. Cette combinatoire entre une posture étayante du maître d'apprentissage et une progressivité des tâches semble être garante d'un apprentissage réussi et qui se pérennise.

« Dans un premier temps, ben quand je suis arrivé au tout début, euh ben je m'occupais surtout de tout ce qui était euh de la vaisselle, normal quoi la vaisselle. Tout ce qui était les épiluchures, le lavage des légumes, tout ça. Ben comme il fallait du monde j'ai rapidement évolué dans l'entreprise pour m'occuper d'un parti avec un chef de parti. Je me suis occupé du garde-manger chez les entrées. Pendant pas mal de temps. Puis ensuite pendant un an y a eu euh... le chef de parti qui avait besoin aux poissons. Donc je me suis occupé du poisson pendant vraiment pas mal de temps. J'étais responsable du poisson avec lui, pendant à peu près huit mois. Mes collègues, certains collègues m'ont vraiment aussi bien aidé. Parce que avec des gens, avec qui on peut parler, on peut apprendre comme ça, et puis c'est ça justement qui m'a donné envie de continuer » (Christophe, CAP puis BP cuisine).

2.1.3. Des représentations d'avenir qui s'étoffent

Le modèle en quatre axes d'Erikson (1972) (ce que je peux devenir et qu'on attend de moi, ce que je peux vouloir librement, ce que je me représente comme modèle, ce que je peux « faire marcher ») s'étoffe chez ces sept jeunes qui continuent leur formation. Leurs représentations d'avenir trouvent une dimension opérationnelle autour de l'idée de « personne compétente », en possession d'un métier qu'ils se sentent à même d'exercer avec une certaine prise de responsabilités. Ils se démarquent ainsi des situations ouvrières exécutantes et se positionnent clairement, en exprimant la volonté d'y parvenir, sur des identités professionnelles, sinon d'encadrants, tout du moins de concepteurs, bien souvent à l'image de leurs maîtres d'apprentissage.

« J'ai fait mon BEP là-bas. BEP électrotechnique. Et après ça j'ai voulu me diversifier le plus possible. Pour toucher un peu à tout, électrotechnique euh... enfin électrique, hydraulique, pneumatique, enfin un peu de tout. La maintenance des équipements industriels. On fait que du montage là où je suis, donc. Du véhicule aéroportuaire. C'est des véhicules, on fait des tapis à bagages. On fait des plateformes pour l'armée. On fait un peu de tout. Pour les aéroports en fait, sur les tarmacs. Et euh après ben ils ont commencé à me faire passer à la préparation en hydraulique. Et après ben, là maintenant c'est... le monter carrément sur les véhicules » (Maxime, BEP électrotechnique puis bac pro maintenance industrielle).

2.1.4. Un appui parental

La majorité de ces jeunes évoquent le soutien parental et les incitations familiales dont ils ont bénéficié lorsqu'ils ont pris la décision de continuer leur cursus. Les parents interrogés confirment ce point de vue. Il semble donc qu'au moment de cette poursuite de cursus, les parents initialement mobilisés pour la scolarité de leur enfant manifestent à nouveau cette mobilisation et jouent un rôle prépondérant dans cette décision.

« Le CAP, pour moi le niveau est tellement bas... Et en fait ces deux ans qu'il a fait d'apprentissage pour moi c'est comme s'il avait pas été à l'école pendant deux ans. Parce qu'il a bien régressé. Je dis bien régressé. Et je dis que c'est un petit peu dommage, la preuve quand il a loupé son... le brevet de collègue, moi j'ai demandé à ce qu'il le repasse l'année d'après... Il va y arriver. Il va s'en sortir. Oui, je le vois très bien. C'est quelqu'un qui a envie de travailler...pour aller en bac pro » (Mère de Simon, BEP puis bac pro électricité).

2.1.5. Un ethos remodelé, des activités nouvelles

Le renouvellement identitaire se manifeste dans un rapport au temps de sa vie (Lalivé d'Épinay, 1990) marqué par l'autonomie qu'octroient la rétribution perçue et le permis de conduire, deux leitmotifs constatés dans les entretiens avec les jeunes de ce groupe. Les relations de couple qui s'ébauchent ou se stabilisent constituent aussi un indicateur marquant de la modification identitaire chez ces jeunes.

« De toute façon on est rémunéré donc euh... ça donne euh... ouais moi je trouve ça bien. Ça donne de l'indépendance on va dire. Et du coup ça m'a permis de passer mon permis tranquillement. Surtout ça. Par rapport aux parents, tout ça, c'est... ça donne de l'indépendance » (Claire, BEP horticulture puis BP fleuriste).

La dimension spatiale est également affectée dans cette période d'apprentissage : elle est marquée par un rapport nouveau à l'espace des savoirs. Chez ces ex-collégiens rétifs aux apprentissages scolaires, le souhait de développer ses compétences professionnelles se traduit ici par un plébiscite des contenus de formation qu'ils perçoivent après le CAP ou le BEP et qu'ils différencient nettement de ce qu'on apprend à « l'école » : plus exigeants, plus intéressants aussi, ces contenus sont à la source de nouvelles motivations pour le métier.

« Grâce à ces formations, ça m'a redonné goût à la vente en fait. Voilà donc je fais mes formations, ça se passe super bien. Euh par contre, pas confondre un formateur et un professeur, c'est complètement différent. Un formateur, ils sont vraiment là pour, ils expliquent mais pas de la même façon, d'une simplicité... Donc voilà, enfin moi je préfère maintenant la partie formation, que la partie entreprise » (Anthony).

La spatialité se modifie aussi : l'entreprise est évoquée comme un espace familier où on a sa place, qu'on aimerait parfois pérenniser ; la géographie des activités s'élargit (de par l'autonomie accrue de déplacements) et les espaces rêvés s'expriment aussi par le souhait de changer de région voire de pays pour démarrer sa vie.

« Pour l'instant je vais continuer le BP. Après ben être embauché. Oui d'abord et après peut-être changer de région. Peut-être ouais. Parce que après en montagne tout ça, c'est plus les mêmes techniques, ça change un peu. Par rapport à la charpente ou... ça change, y a des choses qui changent » (David, CAP puis BP menuiserie).

Concernant la dimension relationnelle, si les sorties avec les amis constituent un espace prépondérant, les relations aux collègues, au patron deviennent centrales.

« Avec mes amis. Alors on se retrouve... ou chez moi, enfin de moins en moins parce que c'est sur, moi mes parents euh à force euh [rires]. Donc on se retrouve dans un bar. [Et avec le personnel ?] Super bien ! Après du moment que madame D. est passée responsable, tout de suite c'était vraiment... nickel ! J'ai toujours eu une très bonne entente avec le personnel de Maxi Toys » Anthony (vente).

2.1.6. Bilan : quels atouts pour continuer ?

L'analyse de ces parcours continués d'apprentissage laisse apparaître que ces jeunes ont majoritairement bénéficié de soutiens sociaux durant leur cursus initial : des parents encourageants, un maître d'apprentissage et des collègues attentifs à la progressivité des tâches confiées et développant une relation chaleureuse. Cet étayage leur a permis de surmonter la pénibilité initialement éprouvée (rythme, fatigue, gestes à acquérir) et de s'envisager autres : plus compétents, mieux formés, dans des postes qui dépassent la simple exécution et qui peuvent se tenir ailleurs. Ce dernier élément indique que ces jeunes ont conscience d'une transférabilité de leurs acquis, soit en envisageant de quitter l'entreprise support, soit en s'y intégrant avec de nouvelles responsabilités, soit en se mettant à leur compte... ce que la plupart envisagent comme une possibilité. Avec une vie juvénile sociable, facilitée par la rémunération qu'ils perçoivent, attachée à la sphère du travail (le patron, l'entreprise...), ils entrent dans une dimension *réflexive* de leur identité (Dubar, 2000) qui s'est amplement étoffée au contact du métier.

2.2. Arrêter

Aurélie et Jordy ont respectivement validé leur CAP en service restauration ou mécanique auto et n'ont pas souhaité continuer leur formation : quatre ans après leur sortie du collège, ils sont tous les deux en recherche d'emploi dans leur domaine. Nous avons identifié un certain nombre de similitudes dans leur parcours.

2.2.1. Un rapport difficile aux contenus scolaires

Aurélie comme Jordy manifestaient, dès la troisième, le souhait d'arrêter leur scolarité, notamment en raison de « l'inaction physique » que le statut d'élève imposait.

« Déjà j'aime pas l'école, donc déjà en apprentissage, il y a qu'une semaine de cours par mois. Il faut toujours que j'aie quelque chose à faire, il faut toujours que je bouge. Je peux pas passer toute une journée assise devant un ordinateur. Ça c'est pas possible. Donc il fallait que je trouve un métier qui me corresponde et qui bouge » (Aurélie).

« Non l'école ça me plaît pas beaucoup. [Ce qui te plaisait, c'était quoi ?] ...D'aller au travail. Ça allait parce qu'on bougeait quand même » (Jordy).

Du fait de cette relation difficile aux savoirs scolaires, Jordy comme Aurélie mettent en avant cet aspect rebutant de la poursuite vers un BP ou BEP, à savoir les nouveaux contenus, l'ampleur des matières théoriques, pour prendre la décision de ne pas continuer leur cursus, malgré les propositions de leurs employeurs.

« Le patron voulait me garder en électronique. En BEP électronique. Et moi j'ai pas voulu. Parce que l'électronique ça me, pfff ça me dit rien du tout. Donc ben du coup on a résilié le contrat et voilà » (Aurélie).

« Euh sur le plan pratique c'était nickel. Y avait rien à redire parce que vu que c'était le métier que j'aime ben y avait pas de grandes difficultés pour que j'apprenne. Euh bon après y a toujours les cours théoriques hein, les maths, le français, l'anglais. Donc là après... ça coinçait un petit peu. Donc je me suis ... résignée à avoir qu'un seul CAP et puis rien de plus. Moi je le sentais pas trop pour faire un BEP, ni un BP » (Jordy).

2.2.2. La relation aux autres : une pierre d'achoppement

Jordy et Aurélie ont vécu un apprentissage marqué par des moments de découragement liés à des difficultés relationnelles avec les collègues et/ou la clientèle, difficultés qui ont imprimé leur marque comme un déni de reconnaissance (Honneth, 2002), générant un sentiment d'incompétence qu'il a fallu surmonter.

« Y'a toujours une personne avec qui ça va pas. Mais ça c'est partout. Y a une de mes ex-collègues, qui était aussi en apprentissage et qui... enfin qui a dit à ma patronne que je volais dans la caisse. Sauf que y avait jamais de trou dans la caisse. Donc voilà. Puis, les gens des fois, les clients des fois ils sont durs. Y a des clients qui sont exigeants. Forcément. Et y en a d'autres qui sont bêtes. Mais bêtes dans le sens méchants. Et euh quand on entend : vous êtes pas faite pour ce métier-là ou vous êtes nulle ou... là ça fait vraiment mal. Mais y a déjà eu une ou deux fois où je suis partie... en pleurant du travail parce que ben y avait un client qui m'avait pris la tête en me disant comme quoi j'étais nulle, j'étais une bonne à rien quoi » (Aurélie).

2.2.3. Des conditions d'apprentissage pénibles

Même si l'un et l'autre estiment avoir eu de bons patrons, leur témoignage indique aussi que leurs exigences et parfois leurs manquements face à la législation du travail, ont généré une pénibilité décourageante à certains moments, qui a finalement été assumée par les jeunes.

« Je suis tombée sur de bons patrons. Ils ont été gentils, donc ça va. Même là si mes patrons étaient bien, ben les heures supplémentaires que je faisais n'étaient pas payées et ils respectaient pas du tout la loi.../... J'ai eu des problèmes de dos. Parce que en même temps j'étais en scooter quand j'embauchais donc euh j'ai eu des accidents. Dû à ça, ça m'a donné des problèmes de dos, mais euh... enfin... je me suis pas beaucoup mise en arrêt pour ça. Bon ben faut prendre sur soi » (Aurélie).

« [Mais tu ne voulais pas y aller parce que... ?] Pas envie. Mauvaise ambiance au boulot. Non, plus fatigué. J'y allais quand même » (Jordy).

2.2.4. Des activités figées dans l'exécution

Contrairement à leurs camarades du groupe précédent, on ne sent pas dans les entretiens que leur formation en entreprise se soit basée sur une évolution marquée de la difficulté des tâches confiées ou des responsabilités, même si une certaine progressivité est évoquée. Les entretiens ne révèlent pas non plus un étayage manifeste des maîtres d'apprentissage, soucieux de faire progresser le jeune.

« Dès le début j'ai commencé à tout faire. Dès le début. Oh ça a été. J'ai tout fait. Des pneus, vidange, tout ça. Courroie de distribution. Tout. Un peu de tout » (Jordy).

« Donc au départ, ils m'ont mis plus au ménage pour voir de quoi j'étais capable, au niveau rapidité. Après j'ai commencé à faire du service. Le matin j'arrivais euh je commençais le ménage. Sortir la terrasse. Voilà. Après le service commençait à midi, se terminait vers les coups de deux heures. Dans la restauration y a plus de ménage que de service » (Aurélie).

2.2.5. Le passage (obligé ?) par le chômage

Aurélie et Jordy en restent à des perspectives identitaires ancrées dans les prérogatives que leur octroie un diplôme de niveau V : ouvrier mécanicien ou serveuse et recherchent du travail dans leur domaine respectif. Ils vivent donc un passage obligé par le chômage, scandé pour Aurélie par des contrats saisonniers : avec une stratégie de démarchage direct, ils recherchent un emploi autour de leur domicile, avec quelques perspectives d'élargissement géographique, ce qui est désormais facilité par le fait qu'ils ont obtenu le permis de conduire. Accompagnés un temps par la mission locale, ils s'en remettent désormais à leur tactique de porte-à-porte.

« J'ai terminé mes deux ans, j'ai obtenu mon CAP. J'ai fait des petites saisons euh de trois à six mois. Euh j'ai eu un peu de mal quand même à trouver au départ parce que bon ben quand on sort que d'un CAP... on n'a pas beaucoup d'expériences. Je rame un petit peu parce que un CAP ben c'est rien. Donc j'ai trouvé des petites saisons à faire. Et là je cherche du travail. Ben déjà je suis sur le site de l'Anpe donc tous les jours je vais voir si y a des nouvelles annonces. Si y a des offres. Après euh, quand c'est vraiment des petits restaurants qui m'intéressent euh, ben soit je vais voir, soit si les patrons sont pas là, je dépose mon CV dans les boîtes aux lettres » (Aurélie).

« J'ai travaillé un peu dans les déchetteries pour faire un petit peu d'argent comme ça. J'ai fait un mois. Un remplacement. Mais sinon chômage. J'ai cherché. J'avais mon scooter, tout ça donc euh... j'y allais tout seul mais prrr ! Ils embauchaient pas. Ben là j'ai eu le permis y a pas longtemps donc maintenant en voiture... Ça va être plus facile. Tous les garages que j'ai faits, ils embauchent que si on a le permis. Pour aller essayer les voitures, tout ça, faut le permis. Les rentrer, sortir du garage, tout ça. Donc maintenant c'est bon. Je trouverai du boulot » (Jordy).

Cette situation est d'autant plus difficile que l'un et l'autre se sentent compétents, à même de tenir un emploi correspondant à leur formation, au vu des tâches qu'ils ont exécutées pendant leur formation.

« Donc là j'ai vu trois styles de service complètement différents et euh... et pourtant ça suffit pas encore aux patrons. Moi déjà je tenais un carré à peu près de cinquante couverts à mot toute seule. Donc euh je me dis des fois que j'ai pas passé un CAP restauration de serveuse, pour savoir euh... enfin tous les types de services, service à l'anglaise, service à la cloche pour travailler au Mac Do. Ben c'est vrai que... j'ai quand même de l'expérience donc niveau rapidité c'est bien » (Aurélie).

« Les pneus, faire des vidanges. [Donc ça c'est plutôt des choses que tu fais au début ?] Oui, et après c'est plus embrayage, courroie de distribution. Joint de culasse. Tout ça. Plus gros » (Jordy).

Le temps de leur vie est donc assujéti à cette perspective d'un emploi, qui leur octroiera de quoi avoir une vie autonome. Leurs représentations d'avenir s'élaborent donc à assez court terme et ne mentionnent pas, contrairement à leurs camarades du premier groupe, la perspective de se mettre à leur compte, le CDI étant un but ultime.

« [Pour les années à venir c'est quoi ton projet ?] Trouver un CDI et m'installer en appartement. Parce que là pour l'instant on vit chez le père de mon copain. Depuis quatre ans donc c'est vrai qu'à un moment on aimerait bien être chez nous aussi. Donc euh, mon copain ne veut pas s'installer tant que je n'ai pas de CDI. Si j'ai mon CDI dans un emploi qui me plaît, dans une entreprise qui me plaît, tout le reste suivra mais c'est la priorité pour l'instant. C'est le CDI et... dans une belle entreprise » (Aurélie).

« [Quels sont les projets que tu as dans les mois à venir et puis après ?] Ben trouver du boulot puis je crois que ça va être ça le projet pour le moment. [Quel serait ton idéal de vie on va dire ?] Ben avec un appartement, enfin... du boulot, un appartement. Enfin voilà quoi normal » (Jordy).

2.2.6. Bilan : le CAP pour viatique

Peu enclins à s'investir dans les savoirs théoriques, Aurélie comme Jordy ont finalisé leur apprentissage avec une bonne réussite « en pratique », malgré des conditions relationnelles et un contexte de travail qui les ont parfois meurtris. Ces aléas ne les ont pas dégoûtés de leur métier qu'ils envisagent d'exercer car ils le définissent comme une passion [« C'est intéressant, c'est passionnant, c'est... c'est bien » (Jordy) ; « Pour moi je prends ça comme une passion, mon métier c'est ma passion » (Aurélie)]. Ils n'ont pas

bénéficié d'un étayage parental ou de soutiens sociaux qui les ont incités à poursuivre leur cursus ; ce réseau semble également leur faire défaut au moment de la recherche d'un emploi, même si leurs parents scrutent des opportunités qui ont du mal à se faire jour. La temporalité de leurs représentations d'avenir se caractérise par une gestion prépondérante de l'immédiateté, surtout en termes financiers, qui les pousse vers des emplois d'attente, avec l'espoir de décrocher un CDI dans leur branche, seule condition pour pérenniser des projets de vie.

2.3. Changer

Marina a obtenu son CAP de coiffure et a refusé la poursuite vers un BP que lui proposait son patron, pour se réorienter, décision qui ne lui a pour le moment pas permis de trouver une nouvelle voie de prédilection. Thomas, après son CAP d'électrotechnique validé, a quitté l'entreprise, pour entreprendre un autre apprentissage pour un CAP de sérigraphie. Là aussi, certaines similitudes sont à relever dans ces deux parcours.

2.3.1. Un rapport au corps mal assumé

La pénibilité, la répétitivité et les postures physiques que nécessite le métier semblent avoir joué pour beaucoup dans une forme de dégoût du métier qui était pourtant au départ idéalisé : Thomas voyait dans l'électricité un secteur d'avenir, et Marina voulait être coiffeuse depuis toute petite. Malgré la validation du CAP, l'apprentissage des gestes professionnels n'est pas abouti et ils se heurtent à des récriminations, de la part des employeurs potentiels ou de leur maître d'apprentissage, ce qui génère en eux un doute profond sur leur compétence et altère leur motivation.

« C'était vraiment dur, de rester debout toute la journée... De dix heures jusqu'à dix-huit heures, c'était vraiment dur. Chaque patron me disait que euh... j'avais pas assez d'expérience ou que j'avais mal appris dans le salon où j'étais. Donc en fait à chaque fois je me disais : ouais j'ai perdu deux ans de ma vie... à rien apprendre. Donc je les avais un peu en travers de la gorge donc bon... du coup je me suis dit : j'arrête la coiffure, je passe à autre chose » (Marina).

« Au bout d'un moment il me laissait tout seul sur les chantiers. Enfin euh... enfin une journée complète quoi. Il venait emmener les matériaux le matin, puis ben après j'y allais avec ma voiture. Il me laissait. Y avait des moments où c'était un peu dur parce que lui il voulait que je sache tout faire. Je voulais voir autre chose. Un truc qui me plaise plus quoi, enfin... j'avais plus de motivation à y aller. Je savais pas trop euh... si je pouvais avoir plus ou pas mais j'ai voulu voir quoi » (Thomas).

2.3.2. Des espaces traversés

La période d'apprentissage de Thomas et Marina se caractérise par le fait que l'entreprise dans laquelle ils l'ont effectué n'a jamais été considérée comme un espace familial, mais plus comme un espace traversé que l'on souhaite quitter une fois le diplôme en poche. Cet état de fait tient sans doute à un manque d'investissement de la part du maître d'apprentissage ou à des difficultés relationnelles qui ont entravé le bon déroulement de l'apprentissage : en ce sens, leurs parcours se rapprochent de ceux de Jordy et Aurélie. Tout se passe comme si la qualité des relations au sein de l'entreprise, qui devient alors une sphère dans laquelle on se sent reconnu (compétent, avec le droit à des responsabilités accrues...) était déterminante pour envisager la poursuite dans le métier.

« Ouais j'avais euh j'avais quelqu'un derrière moi, dans l'entreprise, un manager en fait qui me suivait, qui m'apprenait ben tout ce que je devais apprendre pendant les deux ans de CAP. C'était une coiffeuse. Et y avait le patron, il gueulait de temps en temps mais c'était vraiment pour me pousser quoi parce que des fois je me disais : je vais jamais y arriver. Je faisais... Shampooing ben après tout ce qu'on fait dans des salons : ménage et tout. Je faisais vraiment tout. Coupe, couleur. Ben je rangeais un peu, ben tout ce qui se fait dans le salon, euh... le ménage » (Marina).

« En CAP électricien, enfin ça me déplaisait avec le temps, enfin ouais je prenais plus trop de plaisir à travailler. C'était tout. Chauffe-eau. Radiateurs électriques. Puis il faisait un peu de

plomberie aussi mais euh, enfin je l'accompagnais pour l'aider quand il avait besoin d'un coup de main. Ben y a le passage des fils dans les cloisons avec les gaines et tout. Ben après tout raccorder » (Thomas).

2.3.3. Se réorienter : engagement/désengagement/réengagement

La réorientation de Thomas et Marina, après un premier cursus très accaparant (qui avait supposé un engagement tant sur le plan psychologique que sur le plan de l'espoir suscité) suppose de passer par un désengagement du champ professionnel pour se réengager dans un nouveau champ. Comme dans toute transition, cette opération suppose, pour aboutir à un nouveau projet, une sélection d'une nouvelle activité suivie par une optimisation de celle-ci. Si ce processus est abouti chez Thomas qui s'épanouit et réussit dans son nouveau domaine, la sérigraphie, Marina n'a pas encore trouvé le champ de son nouvel engagement, se résignant à des emplois d'attente.

« La boîte où je suis on imprime, en fait la sérigraphie c'est le seul métier où on peut travailler sur tous les supports. Et en fait la sérigraphie c'est le même principe que le pochoir. Ca me plaît. Ah ben c'est un autre plaisir en fait que CAP électricien.../... Mon responsable ben j'ai toujours affaire à lui et ça se passe super bien. Enfin il est super sympa » (Thomas).

« Je me dis que j'aurais dû rester parce que j'en serai pas arrivée là quoi. À faire un vingt heures dans un KFC, dans la restauration rapide. Dans ce boulot on compte sur personne. Sinon tu prends, c'est sur soi-même. Dans ce métier c'est très dur. C'est tendu. Franchement... c'est pas ce que je veux faire du tout, du tout. Même encore mes parents aujourd'hui ils me disent : de toute façon tu vas regretter, t'as fait le mauvais choix. Je fais : bah si tu le dis, mais moi j'ai fait mon choix de toute façon. Je vais pas revenir en arrière. Peut-être que je le regretterai un jour mais tant pis. Je vais pas m'arrêter là-dessus. Mais là ouais à l'heure d'aujourd'hui je cherche autre chose. N'importe en ce moment. Ca peut être en vente. Des offres d'emploi, les magasins qui vont ouvrir » (Marina).

2.3.4. Des représentations d'avenir incertaines

Pour des raisons différentes, Thomas et Marina ont du mal à se projeter, y compris lorsqu'on leur demande en termes d'idéal. Les déceptions vécues semblent leur avoir conféré une certaine prudence lorsqu'on leur demande d'évoquer leur avenir. Aussi, le « temps de leur vie » se construit-il dans l'immédiateté.

« [Quels sont tes projets pour les mois à venir et puis après dans les années à venir ?] J'en ai pas du tout. Franchement je... des projets, non, je sais pas. Non j'en ai pas. Non mais euh franchement j'ai rien en tête parce que moi c'est, je me suis dit que j'allais vivre au jour le jour. Ça se fera comme ça se fera en fait. Que je trouve un trente-cinq heures parce que... c'est le principal » (Marina).

« Je suis pas vraiment fixé quoi mais euh si je peux continuer en bac là, enfin oui je sais pas trop si je veux continuer en bac ou si je veux voir autre chose. Je me suis dit que si je trouvais pas, je voudrais voir en ferronnerie d'art aussi. Plus tard je ferai peut-être des formations. Je sais pas, enfin même plus tard on sait pas vraiment comment ça va être. Je préfère peut-être pas vraiment... voir les choses parce que je me dis qu'après, je pourrai peut-être être déçu. Ça serait d'avoir mon chez moi et d'avoir mon atelier enfin... pas loin. Et puis de me faire plaisir, je veux dire en créant des choses » (Thomas).

2.3.5. Bilan : de déception en incertitude

Alors qu'ils se fixaient en troisième un projet précis, alors que leur famille les avait épaulés pour entrer en apprentissage et les incitait à poursuivre le cursus, les conditions de celui-ci, en particulier une mauvaise relation avec le tuteur, ont détourné ces jeunes du métier visé. La validation de leur CAP constitue un capital qu'ils ne souhaitent pas investir pour se représenter un avenir que la déception a rendu incertain, déception d'autant plus forte que leur projet initial manifestait des certitudes face à l'intérêt professionnel du champ visé.

2.4. Se résigner ou rebondir

Fanny qui a rompu son contrat d'apprentissage en service restauration et a ensuite essuyé plusieurs échecs en vente ou dans d'autres restaurants, travaille désormais dans un Mac Donald's. Sarah, dont le parcours a été marqué par des allers-retours entre lycée et apprentissage, en vente, en service à la personne et en comptabilité, prépare désormais un bac pro dans ce dernier secteur. Après la rupture de contrat d'apprentissage subie en coiffure, Céline a validé son BEP bioservices et travaille comme agent d'entretien en clinique. Malgré la diversité de leurs parcours, cependant tous marqués par des ruptures de contrats d'apprentissage, elles sont toutes les trois dans une situation de résignation : elles ne manifestent ni des souhaits nets de changement de voie, ni un intérêt affirmé pour leur branche, ni le désir d'y progresser véritablement. Quels sont leurs points communs ?

2.4.1. Face aux aléas du parcours, faire de nécessité vertu

Les échecs et difficultés vécus les ont poussées à se replier sur des orientations ou des emplois qui ne leur plaisaient pas au départ, qui avaient pu constituer des espaces traversés lors de leurs courts stages de troisième, mais dont elles ont su tirer certains atouts qu'elles mettent désormais en avant pour analyser leur parcours (un diplôme, un emploi, un salaire). Sans pour autant devenir des espaces rêvés, ces lieux ou contextes de travail et de formation ont acquis pour elles une certaine familiarité.

« J'avais été prise [en apprentissage coiffure], enfin un patron m'avait prise et euh il m'a gardé trois semaines ; en fait c'était juste parce que ses... ses, les deux personnes qui étaient vraiment coiffeuses à la base, en fait sont parties en vacances. Du coup il m'a prise, il m'a gardée trois semaines et au début de la troisième semaine ben il m'a virée, en me disant que les filles étaient jalouses de moi. Donc du coup ça m'a complètement... j'ai toujours envie mais ça m'a stoppée dans ma lancée en fait. J'avais quand même gardé ma place à... à D. [le lycée] et j'ai continué sur deux ans de BEP. Parce que je sais qu'en bio service, enfin mes profs de cuisine m'avaient dit qu'ils allaient me prendre parce que y avait quand même de la place. Et ça te plaisait ? Bof. Franchement si je suis restée c'est parce que bon j'avais une bonne classe. On rigolait bien » (Céline).

2.4.2. La pénibilité assumée

Toutes les trois évoquent des difficultés physiques, la fatigue engendrée par leur emploi ou leurs stages... avec là aussi les indicateurs d'une résignation, liée à l'attente du salaire (chez Céline et Fanny) ou du diplôme indispensable pour la suite (chez Sarah). Ces activités ont donc fait l'objet d'un nouvel engagement et, sans pour autant être optimisés, des gestes professionnels ont été acquis.

« Alors je vais faire la caisse euh... je vais faire le drive. Donc on va avoir le casque sur les oreilles et puis on va taper. Donc c'est toujours la caisse. Ou sinon ça va être en salle. Directement en salle, donc ramasser les plateaux, les poubelles. Nettoyer les tables. Et après le soir, donc ça dépend soit le midi, à partir de deux heures et demi, non une heure et demie, deux heures et le soir à partir de vingt-et-une heures, donc après il faut qu'on mette les poubelles dans la grosse benne. Non ben en fait le problème c'est que quand j'ai commencé à travailler à Mac Do, au début ça me plaisait. Après pendant un temps, ça me plaisait moins. Donc je m'en suis lassée et ça là, au bout de deux mois de, deux mois d'essai ils ont commencé à me dire que c'était pas sûr qu'ils me gardent. Donc là du coup ça m'a fait un petit peu peur parce que je me suis dit si je me retrouve là. Mais enfin je sais que j'y resterai pas toute ma vie non plus. Ça fait un travail, ben c'est la restauration » (Fanny).

2.4.3. Un avenir autre

Cette pénibilité les pousse à s'imaginer autres : une évolution dans l'emploi, un concours, la reprise du cursus inachevé... autant d'issues, atteignables à partir de leur situation actuelle, qui font office de représentations d'avenir et qui compensent leur résignation actuelle. Le temps de leur vie est donc à la fois marqué par l'immédiateté de cette étape pénible à franchir, mais aussi par une temporalité plus lointaine

qui attise des représentations de soi plus satisfaisantes, que ce soit en termes d'intérêt professionnel ou de salaire.

« J'ai besoin de... pas rester en place. J'ai besoin de mouvement. Et là j'ai décidé de passer des concours dans la Police nationale. Donc euh je vais me renseigner et je vais aller faire des stages dans la Police et je vais passer des concours dans la Police et... je vais essayer de rentrer dedans. Parce que pour rentrer dans la Police il faut avoir le bac. On peut pas rentrer dans la Police sans le bac. Du moment que j'ai le bac. C'est la seule chose qui m'intéresse » (Sarah).

2.4.4. Bilan : une capacité à « faire projet »

Chez ces trois jeunes femmes, tout se passe comme si les ruptures de parcours vécues au cours des années qui ont suivi la troisième avaient fait office de révélateur ou de signal : avoir un diplôme, être en capacité d'évoluer professionnellement, reprendre des formations, assurer un salaire... autant de critères qui font penser à la *logique d'assurance* développée par Berthelot (1993). Une fois passée l'amertume des premiers échecs, c'est avec ces critères là que ces jeunes femmes, *a priori* résignées, redéfinissent les contours de leurs intentions d'avenir.

3. En guise de conclusion, quelques perspectives

Notre objectif initial de suivre des postulants à l'apprentissage depuis leur sortie de troisième jusqu'à la quatrième année post-collège a permis de dégager des parcours types « en continuité », ou « en rupture ». Ces cas singuliers invitent à s'interroger sur la particularité des ressources qui permettent de franchir les étapes épineuses qui jalonnent ces cursus d'impétrants apprentis. Mais surtout, corollairement, certains cas analysés ici, qui « gravitent autour de l'apprentissage » sans y accéder ou le finaliser (ruptures de contrats, non-entrée en alternance à la fin du collège...) nous ont permis de repérer quelques facteurs expliquant cette « disqualification relative ». Nous avons ainsi modestement contribué à éclairer un chiffre noir de la sociologie de la formation, lié à une invisibilité statistique (Caille, 2005) : celle relative aux jeunes qui n'arrivent pas à entrer en apprentissage parce qu'ils ne trouvent pas d'entreprise support. Ils sont au final répertoriés dans la catégorie qu'ils intègrent par repli (lycéens, salariés, inactifs) mais aucunement en tant qu'impétrants apprentis déçus. Les suivis de cohorte se heurtent là à une déperdition d'information sur les raisons de cet échec. On ignore donc combien de candidats potentiels à l'apprentissage n'accèdent pas à ce type de formation faute de trouver une entreprise susceptible de les accueillir (Jacques, 2013b).

Afin de contribuer à une sociologie des inégalités, avec l'hypothèse qu'une pédagogie rationnelle et explicite de l'orientation pourrait contribuer à les aplanir, nos perspectives de recherche visent à définir, autrement qu'en creux ou par les carences, ces parcours « déçus ». Notre travail s'oriente désormais sur l'identification de contre-handicaps (des manques qui manquent à ces jeunes qui n'accèdent pas à l'alternance), qui pourraient être érigés en appuis pour permettre des parcours aboutis d'apprentissage.

Bibliographie

Beaud, S. (2003), *80 % au bac...et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire*, Paris, Éditions La découverte.

Berthelot J. M. (1993), *École, orientation, société*, Paris, Éditions PUF.

Brucy G., Maillard F. et Moreau G. (dir.) (2012), « Le CAP : regards croisés sur un diplôme centenaire », *Revue française de pédagogie*, n° 180, p. 5-8.

Brucy G., Maillard F. et Moreau G. (dir.) (2013), *Le CAP. Un diplôme du peuple 1911-2011*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, coll. « Histoire ».

- Caille, J.-P. (2005), « Le vécu des phases d'orientation en fin de troisième et de seconde », *Education et Formations*, 72, p.77-99.
- De Leonardis M., Capdevielle-Mougnibas V., Preteur Y. (2006), « Sens de l'orientation vers l'apprentissage chez les apprentis de niveau V : entre expérience scolaire et rapport à l'avenir », *L'orientation scolaire et professionnelle*, 35/1, p. 5-27.
- Dubar C. (2000), *La crise des identités, l'interprétation d'une mutation*, Paris, Éditions PUF.
- Guichard J. (1993), *L'école et les représentations d'avenir des adolescents*, Paris, Éditions PUF.
- Honneth A. (2002), *La lutte pour la reconnaissance*, Paris, Éditions Le Cerf.
- Jacques M.-H. (2013a), « Après la troisième. De l'apprentissage à l'emploi. Un suivi longitudinal », Journée d'études, *Les transitions en contexte scolaire*, ESPé de Poitiers, 20 Novembre 2013.
- Jacques M.-H. (2013b), « Transition vers l'apprentissage. Choisir le CAP par apprentissage en fin de troisième : approches sociologiques de cette transition », *Éducation et Formation*, n° 98-03, mai, université de Mons, p. 71-86.
- Jacques, M.-H. (2011), « Choisir le CAP par apprentissage en fin de 3^e : approches sociologiques de cette transition », colloque du 18 au 20 octobre 2011 à la MSHS de Poitiers : *Centenaire du CAP. Apprentissages professionnels, certifications scolaires et société*, organisé par le GRESCO, Poitiers.
- Kergoat P., Capdevielle-Mougnibas V. (dir.) (2013), « Les formations par apprentissage », *Revue française de pédagogie*, n° 183, p. 5-13.
- Lahire B. (1995), *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*, Paris, Éditions Seuil.
- Lalivé d'Épinay C. (1990), « Récit de vie, ethos et comportement : pour une exégèse sociologique », in J. Remy et D. Ruquoy (Ed.), *Méthodes d'analyse de contenu en sociologie*, Bruxelles, Publications des facultés universitaires Saint Louis, p. 37-68.
- Lesourd F. (2009), *L'homme en transition. Éducation et tournants de vie*, Paris, Éditions Anthropos.
- Moreau G. (2003), *Le monde apprenti*, Paris, Éditions La dispute.
- Poullaouec T. (2010), *Le diplôme, arme des faibles. Les familles ouvrières et l'école*, Paris, Éditions La Dispute.
- Testenoire A. (2006), « Les temps de l'insertion : itinéraires de jeunes femmes de milieu populaire », *Formation Emploi*, n° 93, p. 79-93.



« La fille a réussi son travail, elle a eu tout juste » – Chloé, CP

Qu'est-ce que réussir son accès à la qualification ?

Situations objectives et perçues les sept premières années de vie active

Magali Jaoul-Grammare^{*}, Philippe Lemistre^{**}

Introduction

Qu'est ce que la réussite lors de l'entrée sur le marché du travail ou au cours de la carrière par rapport au diplôme obtenu en formation initiale ? Si l'on adopte une posture objective on peut proposer la définition minimale suivante : c'est parvenir *a minima* au niveau de qualification auquel est censé donner accès le niveau de diplôme. En d'autres termes, ne pas réussir c'est être déclassé, car employé en dessous du niveau de qualification auquel « devrait » correspondre le diplôme.

Mais peut-on objectiver la correspondance entre niveau de formation et niveau de qualification ? Plusieurs tentatives ont été faites en ce sens, conduisant à différentes mesures du déclassement. Pour l'acceptation « objective », nous en retiendrons une ici. Il s'agit d'une adaptation de la norme proposée par Affichard en 1981. Nous la qualifions de « norme institutionnelle » au sens où elle reflète la correspondance supposée par l'institution scolaire, notamment dans les fiches du répertoire national des certifications professionnelles (RNCP), entre le diplôme et un niveau de qualifications, avec quelques évolutions notables au cours des dernières décennies (le niveau bac explicitement destiné à l'emploi d'ouvrier ou d'employé qualifiés, au moins pour le bac pro ; la plupart des licences désignant comme emploi cible davantage les professions intermédiaires que les cadres)¹.

Pour caractériser la réussite, soit le « bon classement » au cours de la carrière, nous mobilisons l'enquête génération 2004 du Céreq et ses trois dates d'interrogations 2007, 2009 et 2011. Nous proposons d'expliquer la « réussite » initiale (bon classement) ou postscolaire (reclassement) en regard des situations de quatre catégories : toujours bien classé, reclassé en cours de route *versus* toujours déclassé, déclassé en cours de route. Ces différentes situations alternatives sont expliquées par un ensemble de variables individuelles et de parcours, principalement : les caractéristiques du diplôme, les éventuelles formations postsecondaires, le mode d'accès à chaque emploi (rôles des réseaux notamment) et un ensemble de variables sociodémographiques dont l'origine sociale.

Cette approche objective mérite néanmoins d'être relativisée. Elle suppose, en effet, que la norme institutionnelle reflète la réalité du marché du travail ainsi que les attentes des salariés. Pour le premier aspect, le qualificatif « institutionnel » traduit la construction sociale de cette norme de correspondance qui est plus une convention qu'une réalité puisque l'adéquation formation-emploi en niveau n'a jamais réellement existé. La structure des qualifications autant que l'offre de formation obéissent en effet à des logiques qui reflètent tant des compromis historiques que des rapports de domination (Lemistre, Kergoat, 2014). Par ailleurs, l'adéquationnisme obéit à une logique inspirée des attendus économiques de la formation : « rentabiliser son capital humain ». Or, d'une part, les individus arbitrent entre différentes priorités qui peuvent les amener à se satisfaire d'une situation de déclassement objectif. D'autre part, ils peuvent être déclassés et pas nécessairement déqualifiés, soit mobilisés pour des tâches qui ne nécessitent pas leur niveau de diplôme.

En effet, le constat d'un décalage défavorable récurrent pour certains diplômes entre niveau d'études et qualification de l'emploi conduit à une hypothèse souvent (vite) faite : des diplômes de même niveau ne se valent pas et les jeunes le savent. Or, une autre est la possible déqualification des emplois par les employeurs en regard des compétences requises : l'emploi est classé *ouvrier qualifié* alors qu'il requiert des aptitudes de *technicien*. Comme exemple illustratif, on peut notamment invoquer le cas des

* BETA (CNRS-université de Strasbourg), Centre associé régional Céreq de Strasbourg.

** Céreq, Centre associé régional de Toulouse : CERTOP (CNRS et Université Toulouse le Mirail).

¹ Pour une discussion sur l'ajustement de la norme Affichard voir Lemistre (2013).

infirmières qui, des années durant, sont qualifiées sur le marché du travail au niveau bac+2 avec en réalité un bac+3, avant que ce niveau de qualification « côté système éducatif », ne leur soit reconnu « côté marché du travail ».

En tout état de cause, la mesure institutionnelle adéquationniste ne peut donc refléter la réalité de la relation entre niveau de formation et qualification de l'emploi. Une manière d'approcher cette réalité est de mobiliser les appréciations individuelles. La réussite examinée en regard du classement ne peut prendre sens alors qu'en regard des appréciations subjectives des individus. Une première manière de relativiser la réussite *via* « le bon classement objectif » et de recourir à une appréciation des individus sur leur situation d'emploi en regard de leur niveau de compétences ou/et de diplôme. C'est ce que nous proposons à travers deux questions : l'une, où l'individu est interrogé aux trois dates sur le fait qu'il soit ou non employé à son niveau de compétences ; l'autre plus directement liée au diplôme où il estime si son emploi peut être effectivement occupé avec au moins son niveau d'études (déclassé si jugé en deçà). Ces mesures sont confrontées aux mêmes explicatives que précédemment et surtout elles sont mises en regard de la mesure objective.

Enfin, pour aller plus loin encore en ce qui concerne l'appréciation subjective de la réussite, nous mobiliserons des variables de satisfaction de l'enquête non liées au diplôme (opinion sur la situation actuelle, priorités). Il s'agira de tenter une lecture de la réussite objective et/ou perçue, en regard du diplôme ou des compétences, en confrontant les constats à la satisfaction individuelle plus générale dans l'emploi occupé. La réussite (reclassements ou jamais déclassés) objective et ses déterminants au sens « institutionnel » sont examinés dans la première partie. Le second développement confronte la réussite objective aux appréciations subjectives, avant d'examiner les déterminants de ces dernières.

Encadré 1

Échantillon : l'enquête mobilisée est l'enquête 2011 du Céreq qui succède aux enquêtes 2009 et 2007 pour la génération sortie du système éducatif en 2004. Puisqu'il s'agit de comparer la situation objective des diplômés en emploi à l'appréciation subjective de cette situation, seuls sont retenus les individus diplômés et en emploi aux trois dates, soit 7 876 individus représentatifs de 393 301 individus.

Une mesure « institutionnelle » du déclassement

La mesure la plus répandue du déclassement en France est dite « normative ». Une première norme a été proposée par Affichard en 1981 et repose sur des grilles de correspondances entre emploi et formation qui tentent de rapprocher contenus d'emplois et de formations, tels qu'ils sont établis par l'Éducation nationale et les conventions collectives. C'est pourquoi nous retenons l'appellation « norme institutionnelle » pour ce déclassement. Par rapport à la norme Affichard, reposant sur la situation des années 70, deux ajustements ont été faits : les bacheliers-ouvrier ou employé qualifié ne sont pas déclassés, de même pour les détenteurs de licence-profession intermédiaire ou contremaître-agent de maîtrise. Pour ces derniers aspects, ce réajustement de la norme des années 70 ne s'accorde pas seulement au constat statistique, mais aussi au fait que les emplois de profession intermédiaire ou de technicien sont très souvent désignés par les établissements et le ministère clairement comme les cibles du L3, y compris pour les licences professionnelles. Quant aux ouvriers bacheliers depuis la création du baccalauréat professionnel, les catégories ouvrier ou employé qualifié sont une cible clairement énoncée de ce niveau.

La norme de déclassement institutionnel

Plus haut diplôme	Bac+5 et +	Bac+3-4	Bac+1-2	Bac	CAP-BEP	Non-diplômés
Qualification de l'emploi						
cadre						
prof. intermédiaire	DEC					
Technicien contremaître AM	DEC					
Employé qualifié	DEC	DEC	DEC			
Employé non qualifié	DEC	DEC	DEC	DEC	DEC	
Ouvrier qualifié	DEC	DEC	DEC			
Ouvrier non qualifié	DEC	DEC	DEC	DEC	DEC	

Les mesures subjectives

La mesure subjective selon le diplôme. L'individu pour chaque date et emploi répond à la question : « Pour tenir correctement un emploi comme le vôtre, selon vous quel niveau de diplôme est nécessaire ? » Si le niveau de diplôme est inférieur au diplôme possédé l'individu est considéré déclassé.

La mesure subjective selon les compétences. À chaque date la question suivante est posée :

« À propos de cet emploi, diriez-vous que vous êtes utilisé :

1 = À votre niveau de compétence

2 = En dessous de votre niveau de compétence

3 = Au-dessus de votre niveau de compétence »

La réponse 2 conduit à considérer l'individu comme déclassé.

La mesure de la satisfaction dans l'emploi. À chaque date la question suivante est posée :

« Aujourd'hui, sur le plan professionnel, vous diriez plutôt que :

1 = Votre situation actuelle vous convient

2 = Votre situation actuelle ne vous convient pas »

La situation deux conduit à constater l'insatisfaction.

Déclassement/reclassement : les individus sont interrogés en 2007, 2009 et 2011.

Toujours déclassé : si l'individu est déclassé aux 3 dates, il est considéré comme toujours déclassé, par convention ont été affectés à cette catégorie les rares individus seulement non déclassés pour la date intermédiaire (2009)*.

Jamais déclassé : si l'individu n'est pas déclassé aux 3 dates il est considéré comme jamais déclassé, par convention ont été affectés à cette catégorie les rares individus seulement déclassés pour la date intermédiaire (2009)*.

Déclassé en cours de route : concerne les individus déclassés en 2011 qui ne l'étaient pas en 2007 ou en 2007 et 2009.

Reclassé : concerne les individus non déclassés en 2011 qui ne l'étaient pas en 2007 ou en 2007 et 2009.

**ces choix ont été faits en regard d'estimations sans ces individus et avec d'autres regroupements en comparant les résultats obtenus ceteris paribus. La limitation à quatre catégories était nécessaire pour les estimations, en outre ces individus sont peu nombreux.*

1. Déclassement et reclassement en regard de la correspondance institutionnelle

Sept ans après la sortie du système éducatif en 2011, 36,3 % de la génération 2004 occupe un emploi inférieur à celui auquel devrait lui donner accès la norme institutionnelle (encadré 1). Il n'y a pas d'amélioration globale de la situation entre les deux dates puisque si 8,1 % se sont reclassés en cours de route, 8,2 % se sont déclassés (tableau 1).

Tableau 1

DÉCLASSEMENT INSTITUTIONNEL, SUBJECTIF ET SATISFACTIONS

Déclassement / reclassement	Jamais déclassé	Reclassé	Déclassé en cours de route (1)	Toujours déclassé (2)	Déclassé insatisfait (1)+(2) en 2011
Institutionnel	55,6%	8,1%	8,2%	28,1%	(36,30%)
subjectif selon le diplôme	60,8%	13,4%	7,9%	17,9%	(25,80%)
subjectif selon les compétences	57,4%	16,4%	12,5%	13,8%	(26,30%)
Satisfaction par rapport à situation	Toujours satisfait	Amélioration de la satisfaction	Détérioration de la satisfaction	Toujours insatisfait	
	69,9%	12,6%	11,8%	5,6%	(17,40%)

Source : enquête Céreq Génération 2004.

Tableau 2
DÉCLASSEMENT ET RECLASSEMENT DE 2004 À 2011 : LES DÉTERMINANTS (LOGIT MULTINOMIAL)

réf. Jamais déclassé* odd - Pvalue	Reclassé		Déclassé en cours de route		Toujours déclassé	
Femme plus haut diplôme (réf. CAP-BEP-MC tertiaire)	1,02	0,87	1,17	0,16	1,34	0,00
CAP-BEP-MC industriel	0,99	0,96	1,04	0,88	0,99	0,94
Bac pro/techno tertiaire	0,61	0,04	0,48	0,00	0,40	0,00
Bac pro/techno industriel	1,06	0,81	0,77	0,29	0,67	0,01
Bac général	0,60	0,08	0,49	0,01	0,25	0,00
Bac+2 santé social	0,00	0,98	0,02	0,00	0,00	0,00
Bac+2 tertiaire	0,62	0,05	0,51	0,00	0,38	0,00
Bac+2 industriel	0,53	0,02	0,38	0,00	0,23	0,00
Licence pro	0,21	0,00	0,18	0,00	0,07	0,00
L3 LSH, gestion, droit	0,32	0,00	0,28	0,00	0,13	0,00
L3 maths, sciences, techniques, santé, STAPS	0,07	0,00	0,29	0,00	0,06	0,00
M1	0,44	0,00	0,20	0,00	0,09	0,00
M2 LSH, gestion, droit	1,07	0,79	0,41	0,00	0,38	0,00
Écoles de commerce bac+5	1,15	0,71	0,55	0,13	0,32	0,00
M2 maths, sciences, techniques, santé, STAPS	0,59	0,07	0,25	0,00	0,19	0,00
Écoles ingénieur	0,19	0,00	0,24	0,00	0,05	0,00
Doctorat	0,00	0,99	0,09	0,00	0,03	0,00
CS père (réf. cadre)						
Agriculteur	0,92	0,78	1,16	0,62	1,25	0,26
Chef d'entreprise artisan commerçant	1,01	0,94	1,05	0,79	1,16	0,25
Technicien profession intermédiaire	0,82	0,29	1,16	0,39	1,13	0,32
employé	1,19	0,23	0,97	0,85	1,31	0,01
ouvrier	1,12	0,45	1,09	0,57	1,44	0,00
CS mère (réf. cadre)						
Agriculteur	1,30	0,49	0,90	0,78	1,18	0,50
Chef d'entreprise artisan commerçant	0,84	0,55	0,35	0,00	0,83	0,32
Technicien profession intermédiaire	1,08	0,74	0,89	0,61	0,96	0,81
employé	1,09	0,56	0,96	0,76	0,99	0,89
ouvrier	1,56	0,02	1,19	0,35	1,35	0,02
Connaissait une ou plusieurs personnes travaillant dans l'entreprise <i>via</i> : relations professionnelles	0,99	0,95	0,75	0,08	0,71	0,00
amis, ou de la famille	1,06	0,67	1,39	0,01	1,41	0,00
les deux	0,85	0,49	1,12	0,58	1,04	0,81
Mode d'accès à l'emploi 2011 (réf Pôle Emploi)						
Mission locale, une PAIO	0,38	0,21	0,37	0,20	0,59	0,19
APEC	1,10	0,78	0,54	0,18	0,10	0,00
Votre établissement de formation	1,05	0,85	0,86	0,54	0,76	0,09
Par une de vos relations	0,88	0,47	0,91	0,57	0,87	0,23
Par une petite annonce (presse, internet)	0,76	0,13	0,68	0,04	0,71	0,01
Par une candidature spontanée	1,11	0,56	0,93	0,71	1,21	0,11
Par l'intérim	1,16	0,56	1,52	0,08	1,18	0,34
a été stagiaire dans l'entreprise de 2011	0,93	0,70	1,18	0,30	1,33	0,00
né en France	1,23	0,50	0,56	0,02	0,75	0,15
raison de fin d'études : Lassitude	1,19	0,10	1,21	0,07	1,35	0,00
raisons financière	1,33	0,01	1,02	0,89	1,04	0,61
refusé dans une formation	1,15	0,44	1,23	0,23	1,33	0,02
a trouvé un emploi	0,72	0,00	0,82	0,07	0,80	0,00
souhaitait entrer dans la vie active	1,14	0,25	1,13	0,28	1,23	0,01
Nombre de périodes de chômage avant 2011	1,11	0,01	1,1	0,01	1,07	0,02
changement de secteur d'activité entre 2007 et 2011	3,39	0,00	3,72	0,00	0,84	0,03
changement de région entre établissement de formation et 2011	0,79	0,03	0,98	0,86	0,95	0,51
diplôme poste scolaire obtenu depuis 2004 niveau : Bac+5 et plus	0,92	0,81	1,23	0,55	0,58	0,12
Bac+3 et 4	0,40	0,06	0,23	0,02	0,51	0,03
Bac+2	0,84	0,55	1,12	0,67	0,67	0,08
Bac	0,94	0,86	0,85	0,63	1,34	0,17
CAP-BEP	0,72	0,39	2,80	0,00	2,21	0,00
aide financière de pôle emploi pour le diplôme postscolaire	0,64	0,58	0,60	0,48	0,10	0,04
a obtenu une certification professionnelle	0,96	0,79	0,93	0,63	0,79	0,03

*Modèle logit multinomial : *non significatif* ; significatif entre 5 et 10 % ; significatif 1 %.
Source : enquête Céreq Génération 2004.

Tout d'abord, être une femme augmente de plus de 30 % la probabilité d'être déclassé aux trois dates *ceteris paribus* (tableau 2). Pour autant, il est très important de noter que les femmes sont moins déclassées en moyenne à la date d'enquête : 34,2 % pour les femmes contre 38,2 % pour les hommes, de même qu'aux trois dates (26,4 % contre 29,7 %). Ce résultat *a priori* paradoxal est lié au fait que les femmes sont plus représentées pour certaines variables qui limitent le déclassement, particulièrement les formations qui mènent le moins au déclassement : celles des professions réglementées (santé et social) et certaines du tertiaire par rapport à l'industrie. En d'autres termes, à diplôme égal, les femmes sont plus déclassées, mais moins déclassées en moyenne².

Ensuite, les déterminants du déclassement « toutes choses égales par ailleurs » sont évidemment le diplôme et la filière. Être toujours déclassé concerne surtout la référence retenue, soit le plus bas niveau de diplôme, suivi des baccalauréats professionnels et technologiques, et des bac+2 tertiaires. Toutefois, les écarts entre niveaux reflètent évidemment en partie la norme retenue. Il est donc surtout intéressant de comparer les groupes pour lesquels la norme est la même (encadré 1). Ainsi peut-on observer que l'effet niveau demeure intact : les baccalauréats sont moins déclassés que les CAP-BEP et les licences que les bac+2. À l'exception des bac+2 santé social ou la stricte correspondance en niveau est totalement institutionnelle, puisqu'il s'agit des emplois réglementés. On observe aussi un effet filière. Par exemple, LSH, gestion droit est la filière la plus « toujours déclassée » au niveau licence ou master. Pour les bac+5 et plus, ingénieurs et docteurs sont de loin les moins déclassés. Les détenteurs de Master LSH, gestion droit sont ceux qui vont le plus se déclasser en cours de route au niveau bac+5, pas très éloignés en cela des baccalauréats et bac+2 tertiaires. Mais pour ces derniers, cette observation traduit un va et vient entre déclassement et reclassement, puisque ce sont les catégories qui se reclassent le plus sur la période.

On sait que l'origine sociale influence le niveau d'études atteint mais on constate de plus en plus difficilement un effet direct sur le salaire, notamment. En revanche, sur la situation récurrente de déclassement, l'effet est nettement significatif, les professions ouvrier du père et de la mère ou employé du père augmentant significativement la probabilité d'être toujours déclassé. L'origine n'a par ailleurs pas d'effet significatif sur le déclassement en cours de route. C'est donc surtout sur la primo-insertion que l'origine sociale va intervenir dans la réussite à atteindre la qualification associée au niveau de formation. Quant au reclassement, si l'origine sociale n'intervient pas pour le père, une mère ouvrière conduit à un reclassement plus probable. Des travaux complémentaires, notamment mettant en regard les professions des deux parents ou séparées par genre, pourraient clarifier ce résultat.

Le capital social intervient en partie à l'intermédiation pour entrer sur le marché du travail, c'est l'effet réseau. Dans ce domaine, mieux vaut avoir construit des relations professionnelles que de mobiliser amis et famille, connaître une ou plusieurs personnes dans l'entreprise de l'emploi de 2011 *via* des relations professionnelles diminuant la probabilité de déclassement et de façon très nette inversement pour les amis et la famille. Ce dernier recours permettrait donc surtout l'accès à l'emploi plutôt qu'à la qualification.

Pour les autres modes d'accès à l'emploi, assez logiquement l'intermédiation de l'APEC diminue le déclassement récurrent, plus original, l'intermédiation de l'établissement de formation aussi. De même avoir obtenu son emploi grâce à des petites annonces limite le déclassement, à l'inverse des candidatures spontanées. Quant au fait d'avoir effectué un stage dans l'entreprise ou l'emploi est occupé en 2011, il augmente les déclassements répétés. Il serait nécessaire de détailler la nature des stages (durée notamment) pour expliciter ce constat, cette dernière ayant une influence considérable sur leurs effets (Beduwé et Giret, 2004).

Les raisons de fin d'études ont des effets notables sur le déclassement. Avoir arrêté ses études par lassitude augmente de plus de 30 % la probabilité d'être toujours déclassé, de même que le fait d'avoir été refusé dans une formation comme raison de fin d'études. Quant à ceux qui sont sortis du système éducatif pour raison financière, on observe un rattrapage *a posteriori*, comme si ne pouvant attendre en raison de leurs difficultés, ces jeunes avaient accepté des premiers emplois déclassés avant de se reclasser ensuite,

² Une estimation avec la seule variable genre montre bien que les femmes sont moins déclassées en moyenne dès que l'on adjoint les seules dichotomiques de diplômes ont obtenu des résultats proches de ceux qui figurent dans le tableau avec l'ensemble des variables pour le genre.

pour certains d'entre eux. La situation est inverse pour les jeunes qui ont quitté le système éducatif car ils avaient trouvé un emploi : ils sont en probabilité nettement moins déclassés aux trois dates et en cours de route, mais en conséquence se reclassent moins. Stopper sa formation initiale car on a trouvé un emploi, c'est donc souvent parce qu'on a trouvé un emploi correspondant au niveau de diplôme.

Nous n'avons pas reproduit les variables régionales. Notons tout de même que la région du dernier établissement de formation a un effet notable sur le déclassement. Il est renforcé pour toutes les régions par rapport à l'Île-de-France, et l'on constate de fortes disparités régionales. Les changements de situations influencent évidemment beaucoup le déclassement avec des résultats contrastés. Par exemple, si avoir connu de nombreuses périodes de chômage augmente logiquement la probabilité de déclassement (toujours ou en cours de route), l'effet est aussi positif sur le reclassement au fil des sept années. La récurrence du chômage n'est donc pas toujours pénalisante pour la requalification.

De la même manière, on aurait pu penser que le changement de secteur d'activité entre les différentes dates pouvait influencer négativement le déclassement. En réalité, plus on change de secteur plus le risque d'être toujours déclassé est limité. De plus, cela peut aussi multiplier par plus de deux les chances de reclassement. Cela reste néanmoins une stratégie qui n'est pas sans risque puisque le déclassement en cours de route est aussi nettement plus probable en changeant de secteur.

Dernier changement notable pendant les sept années sur le marché du travail : l'obtention de certifications et diplômes postsecondaires. À noter que notre échantillon ne prenant pas en compte les reprises d'études, il s'agit de diplômes obtenus dans le cadre de la formation continue (cours du soir, à l'initiative de l'employeur ou de pôle emploi, etc.). Toutes choses égales par ailleurs, seuls les diplômes du supérieur à bac+3 et 4 permettent le reclassement en regard de la certification initiale. Le fait d'obtenir des diplômes du supérieur diminue aussi le déclassement à toutes les dates, de même qu'obtenir une certification professionnelle ; inversement, pour l'obtention de diplômes de niveau bac et moins.

Le financement des diplômes par Pôle Emploi semble relativement efficace puisqu'il augmente considérablement la probabilité de ne pas être déclassé aux trois dates, sans toutefois influencer significativement le reclassement. Difficile d'y voir une remédiation, peut-être un ciblage vers les plus employables ?

2. Les appréciations subjectives relativisent le déclassement objectif ?

2.1. Proximité et distance entre les diverses mesures

Dans un dernier temps, au travers d'analyses factorielles (encadré 2) nous mettons en regard, les trois mesures du déclassement (objective, subjective par rapport au diplôme, subjective par rapport aux compétences) ainsi que les variables d'appréciations.

Encadré 2

L'analyse factorielle des correspondances multiples est une méthode d'analyse sur variables qualitatives basée sur le fait que l'existence de cooccurrences puisse mettre en évidence certaines structures de dépendance entre les variables analysées. Concrètement, il s'agit de représenter sur un même graphique les modalités de toutes variables afin de voir la symétrie des rôles joués par l'ensemble des modalités. L'utilisation de variables dites « supplémentaires » permet d'affiner les profils obtenus sans perdre en qualité de l'analyse.

Comme la plupart des méthodes d'analyse de données, l'ACM se déroule en plusieurs étapes.

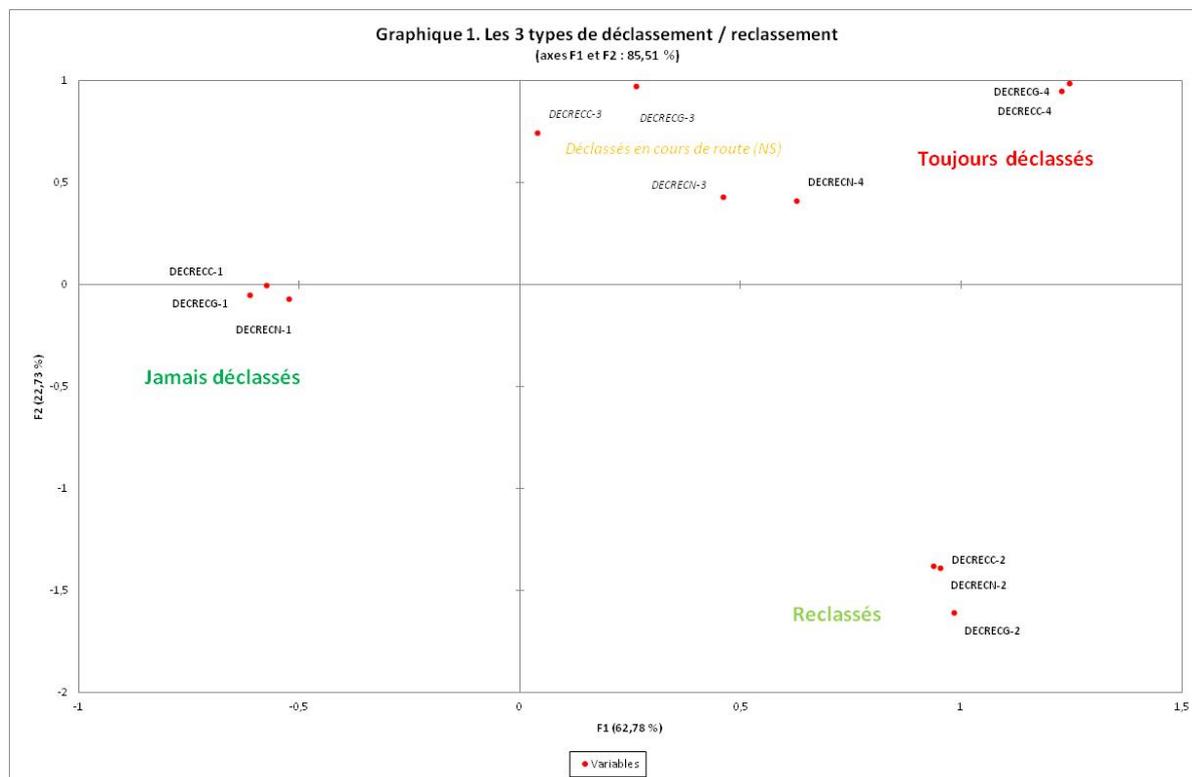
- *Analyse des valeurs propres.* Le nombre de valeurs propres retenues représente le nombre d'axes utilisés pour les représentations graphiques. Nous utilisons le critère de Kaiser qui consiste à retenir les valeurs propres représentant jusqu'à $(1/P)$ % de l'information, P étant le nombre de variables.

- *Étude des contributions.* Il existe différentes contributions : la contribution absolue qui représente le poids de la modalité de la variable dans l'apparition de l'axe et la contribution relative qui est la qualité de représentation de la modalité de la variable sur un axe. Les valeurs seuils de rejet sont respectivement 0,1 et 0,3. Ces valeurs sont plus faibles que dans d'autres méthodes comme l'analyse factorielle simple ; cela tient au fait que l'ACM est une méthode pessimiste.

- *Analyse graphique.* On interprète des groupes de modalités. L'analyse graphique est la partie qui nous intéresse le plus ici puisque c'est à partir des graphiques établis dans l'analyse que nous pourrions mettre en lumière les proximités entre les diverses mesures du déclassement/reclassement d'une part et les appréciations personnelles ensuite.

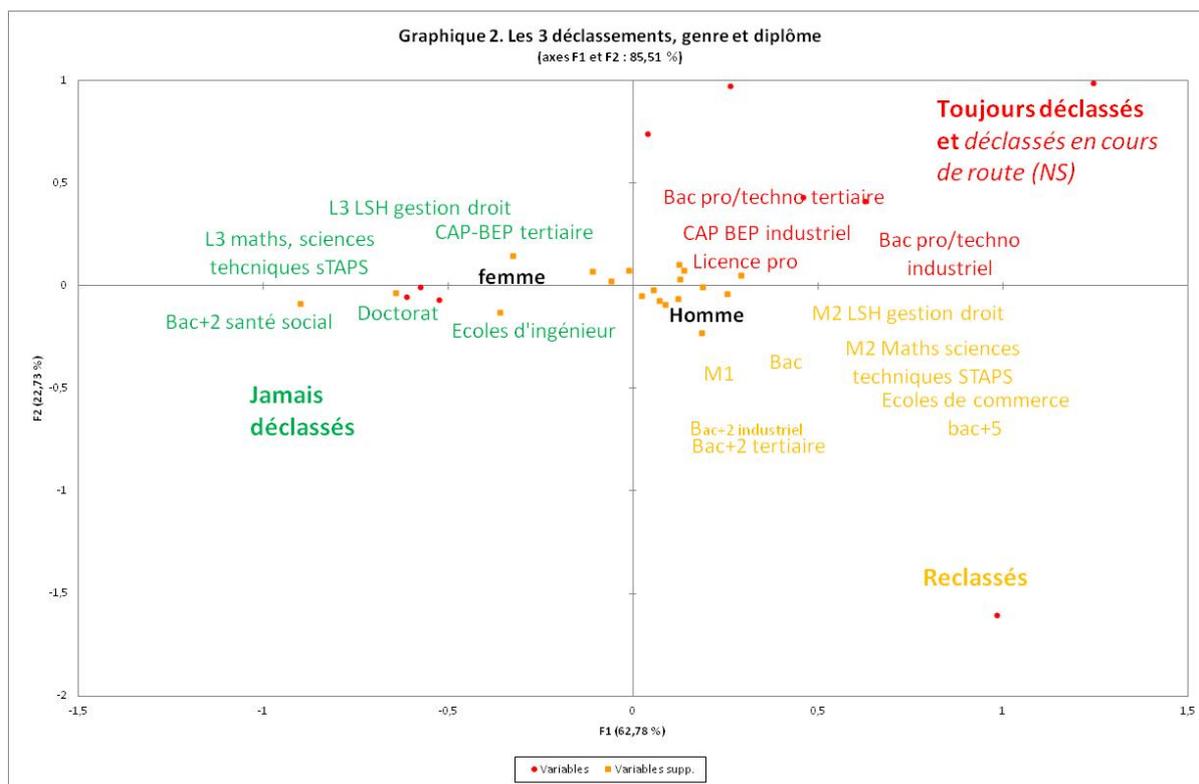
- *Projection de modalités supplémentaires.* Dans la plupart des cas, l'analyse n'est menée que sur une sélection de variables, appelées variables actives, sur lesquelles sont calculés les critères précédents (valeurs propres, CTR, CTA) ; les autres variables non sélectionnées sont qualifiées de variables supplémentaires et n'interviennent que dans l'analyse graphique. En effet, l'ACM offre la possibilité de projeter l'ensemble des modalités des variables, actives et supplémentaires, afin d'affiner les interprétations.

Les mesures objective et subjectives du déclassement semblent correspondre (graphique 1). En effet, à l'issue de l'analyse, quatre groupes distincts peuvent être identifiés. Toutefois, la prise en compte des caractéristiques individuelles (genre, diplôme) et variables d'appréciation permet nuancer ces résultats.



Source : enquête Céreq Génération 2004.

En tenant compte du diplôme et du genre comme variables supplémentaires (graphique 2), on constate que le déclassement est le fait de certains diplômes : les bacs professionnels et technologiques (tertiaires et industriels), les licences professionnelles et les CAP-BEP industriels sont toujours déclassés objectivement et subjectivement. En revanche, les CAP-BEP tertiaires, les L3, les diplômes spécifiques (bac+2 santé social, ingénieurs) et les doctorats sont des diplômes qui semblent plus garantir une qualification non déclassée. Enfin, les bacs, les bac+2, les M2 et les écoles de commerce bac+5, s'ils n'offrent pas une place adéquate à l'entrée sur le marché du travail, semblent offrir ensuite des possibilités de reclassement plus importantes que les autres diplômes. Les résultats relatifs au genre viennent confirmer les analyses descriptives dans le sens où les femmes semblent relativement moins déclassées que les hommes. Toutefois, nous l'avons vu dans l'analyse *ceteris paribus* à diplôme égal, le genre est défavorable aux femmes. De fait, les diplômes fortement féminisés (bac+2 santé social CAP-BEP tertiaire) sont dans le même quadrant que les femmes. Sans doute une explication au fait que la variable *genre* ne puisse être introduite que comme variable supplémentaire car non significative dans l'ACM.



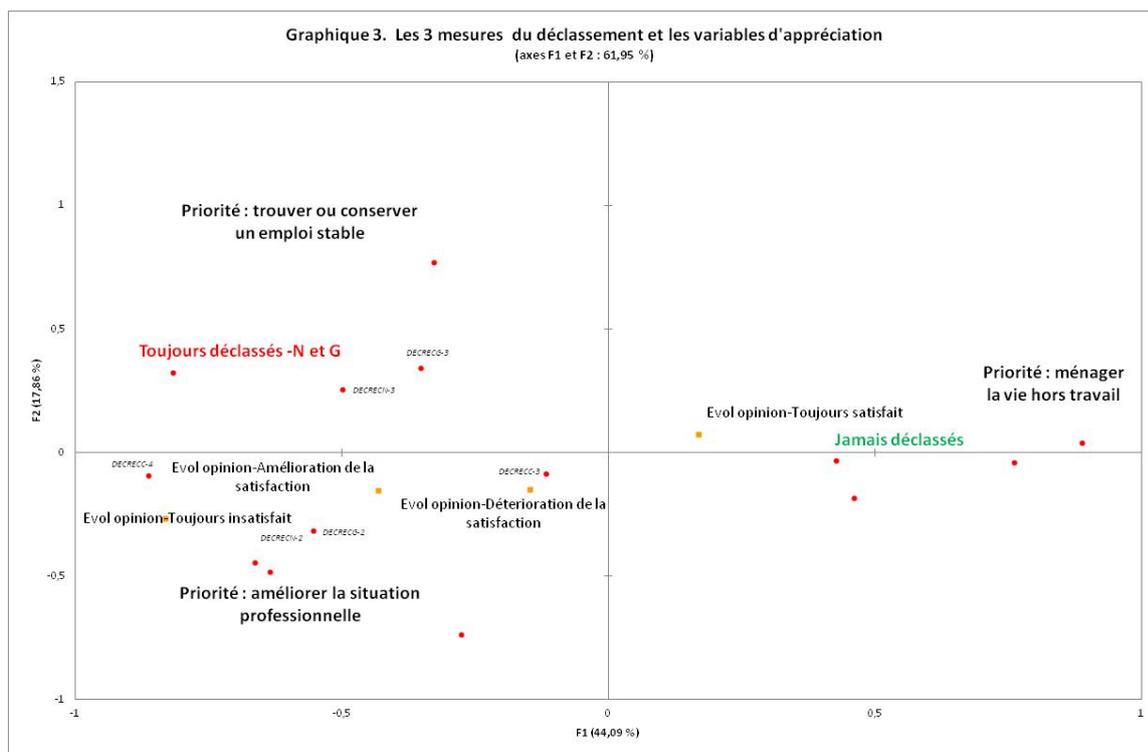
Source : enquête Céreq Génération 2004.

À partir de la mesure de la satisfaction aux trois dates, nous construisons une variable d'évolution de la satisfaction à quatre modalités : Toujours satisfait/Toujours insatisfait/Amélioration de la satisfaction/Détérioration de la satisfaction³. Les modalités non significatives ont été enlevées de l'analyse (les reclassés en cours de route et les déclassés en cours de route – normes objective et subjectives).

De manière générale, on constate que les « jamais déclassés » sont toujours satisfaits et ont comme priorité de ménager leur vie hors travail. Il semblerait ainsi qu'une fois « atteint » un certain objectif de réussite professionnelle, les individus privilégient des objectifs personnels. Par ailleurs, les « toujours déclassés » ont comme priorité de trouver ou conserver un emploi stable. L'évolution de leur opinion n'apparaît pas très tranchée : elle peut en effet s'être améliorée entre les trois dates, détériorée ou encore ne pas avoir changé en étant toujours négative. Les autres individus (non significatifs) – déclassés en cours de route et reclassés en cours de route – souhaitent améliorer leur situation professionnelle.

En tout état de cause, l'évolution de l'opinion est de manière générale mal représentée par les systèmes d'axes. Elle est donc considérée comme une variable supplémentaire (non prise en compte dans les calculs mais seulement dans l'analyse afin d'affiner les résultats). Ceci traduit un lien relativement faible entre la variable d'opinion et l'appréciation objective et/ou subjective par rapport au diplôme ou aux compétences, comme si réussite en regard du diplôme et des compétences et satisfaction dans l'emploi entretiennent peu de liens pour nombre d'individus, même s'ils concordent globalement.

³ Les rares individus seulement insatisfaits en date intermédiaire sont inclus dans la modalité « Toujours satisfaits ». De même, les rares individus seulement satisfaits à cette même date sont inclus dans la modalité « Toujours insatisfaits ».



Source : enquête Céreq Génération 2004.

2.2. Les logiques des appréciations subjectives

Pour tenter de mieux comprendre les déterminants des appréciations subjectives, nous proposons trois estimations des probabilités d'être déclassé subjectivement ou non satisfait, ceci en mobilisant les mêmes variables que pour le déclassé objectif. Lorsque les coefficients ne sont pas reproduits, exceptés pour les régions, ils n'étaient significatifs dans aucune estimation.

Concernant les diplômes, des différences notables apparaissent. En effet les bacheliers industriels sont moins déclassés objectivement *ceteris paribus* que les CAP-BEP, alors qu'ils s'estiment ici nettement plus déclassés, de même pour les détenteurs de licence professionnelle par rapport à la licence générale Droit, gestion LSH. Sans doute, la situation d'ouvrier qualifié ou d'employé qualifié pour ces bacheliers et de professions intermédiaire ou techniciens pour les diplômés de licence professionnelle est-t-elle moins appréciée que ne le suppose la norme institutionnelle. Des investigations complémentaires doivent conforter cette conjecture. Dans le même ordre d'idée, alors que les ingénieurs sont peu déclassés objectivement puisque cadres, ils s'estiment relativement plus déclassés que les sortants de bac+2.

Pour le déclassé par rapport aux compétences, l'effet diplôme est moins prégnant mais néanmoins présent et si les écarts entre diplômes sont moins conséquents, le lien au diplôme n'est pas rompu pour l'appréciation du déclassé par rapport au niveau général de compétences sept ans après la sortie du système éducatif. En revanche, l'effet diplôme est quasi absent sur l'insatisfaction en 2011, confirmant le lien faible entre appréciation générale sur la situation et diplôme constaté dans les investigations précédentes.

Avoir un père ouvrier ou employé, comme pour le déclassé institutionnel, influence positivement et considérablement la probabilité de déclassé subjectif par rapport au diplôme. En revanche, l'origine sociale modeste ne joue plus pour le déclassé par rapport aux compétences et à la satisfaction. *A contrario* le nombre de périodes de chômage avant l'enquête en 2011 renforce les deux déclassés subjectifs et l'insatisfaction. Être né en France va jouer de manière positive significative et conséquente sur la satisfaction multipliant celle-ci par deux (coefficient sur l'insatisfaction 0,48), bien au delà des résultats sur toutes les autres mesures.

Les raisons de fins d'études jouent sur chaque appréciation subjective y compris voire particulièrement sur la satisfaction, ceci de la même manière que sur le déclassement objectif. À l'inverse, avoir été stagiaire dans l'entreprise de 2011 diminue les deux probabilités de déclassement subjectif et l'insatisfaction alors que cette situation augmente le déclassement objectif. Dernière contradiction, les diplômés postsecondaires jouent de manière inverse lorsque le coefficient est significatif sur le déclassement subjectif par rapport au diplôme et sur celui relatif aux compétences.

Tableau 3
DÉTERMINANT DES DÉCLASSEMENTS ET APPRÉCIATIONS SUBJECTIVES

Variable expliquée (2011) odd – Pvalue	déclassement subjectif /diplôme		déclassement subjectif /compétences		insatisfaction	
	Femme plus haut diplôme (réf. CAP-BEP-MC tertiaire)	1,20	0,01	0,87	0,03	1,15
CAP-BEP-MC industriel	1,27	0,14	1,05	0,77	1,20	0,30
Bac pro/techno tertiaire	2,77	0,00	1,47	0,01	1,21	0,22
Bac pro/techno industriel	2,76	0,00	1,47	0,01	1,16	0,41
Bac général	1,81	0,00	1,92	0,00	1,40	0,08
Bac+2 santé social	0,13	0,00	0,73	0,05	1,18	0,31
Bac+2 tertiaire	1,90	0,00	1,65	0,00	0,97	0,87
Bac+2 industriel	2,06	0,00	1,63	0,00	1,06	0,77
Licence pro	6,58	0,00	1,43	0,06	1,06	0,77
L3 LSH, gestion, droit	4,99	0,00	1,60	0,01	0,93	0,73
L3 maths, sciences, techniques, santé, STAPS	4,22	0,00	1,76	0,01	1,02	0,95
M1	3,46	0,00	2,34	0,00	1,45	0,03
M2 LSH, gestion, droit	5,05	0,00	1,88	0,00	1,36	0,08
Écoles de commerce bac+5	3,17	0,00	2,13	0,00	1,59	0,10
M2 maths, sciences, techniques, santé, STAPS	3,83	0,00	1,27	0,20	0,86	0,49
Écoles ingénieur	2,40	0,00	1,03	0,85	1,15	0,49
Doctorat	0,72	0,38	1,45	0,13	1,31	0,31
CS père (réf. cadre)						
Agriculteur	1,23	0,23	0,74	0,10	0,76	0,18
Chef d'entreprise artisan commerçant	1,21	0,09	0,83	0,09	0,98	0,89
Technicien profession intermédiaire	1,10	0,39	1,00	0,99	1,08	0,50
Employé	1,53	0,00	1,08	0,38	1,10	0,33
Ouvrier	1,55	0,00	0,95	0,54	0,91	0,36
né en France	0,82	0,26	0,75	0,07	0,48	0,00
raison de fin d'études : Lassitude	1,47	0,00	1,10	0,11	1,03	0,68
raisons financière	1,05	0,44	1,41	0,00	1,29	0,00
refusé dans une formation	1,17	0,15	1,00	0,99	1,07	0,56
a trouvé un emploi	0,79	0,00	0,78	0,00	0,85	0,03
souhaitait entrer dans la vie active	1,01	0,94	1,00	0,98	0,88	0,10
nombre de périodes de chômage avant 2011	1,14	0,00	1,08	0,00	1,15	0,00
changement de secteur d'activité entre 2007 et 2011	1,08	0,23	1,06	0,41	1,05	0,51
changement de région entre établissement de formation et 2011	0,92	0,19	0,93	0,22	0,89	0,11
connaissait une ou plusieurs personnes travaillant dans l'entreprise via : relations professionnelles	0,65	0,00	0,81	0,03	0,84	0,09
amis, ou de la famille	1,57	0,00	1,17	0,05	0,85	0,09
les deux	1,02	0,85	1,34	0,01	0,87	0,34
Mode d'accès à l'emploi 2011 (réf Pôle Emploi)						
Mission locale, une PAIO	1,20	0,62	0,86	0,70	0,55	0,23
APEC	0,46	0,01	0,88	0,61	0,79	0,45
Votre établissement de formation	0,66	0,01	0,65	0,00	0,74	0,07
Par une de vos relations	0,88	0,24	0,79	0,02	1,01	0,90
Par une petite annonce (presse, internet)	0,76	0,01	0,82	0,07	0,88	0,31
Par une candidature spontanée	0,85	0,14	0,84	0,10	0,86	0,20
Par l'intérim	1,26	0,12	1,26	0,11	1,25	0,17
a été stagiaire dans l'entreprise de 2011	0,73	0,00	0,86	0,10	0,77	0,01
diplôme postsecondaire obtenu depuis 2004 niveau : Bac+5 et +	0,42	0,00	0,71	0,13	0,93	0,77
Bac+3 et 4	0,48	0,01	0,89	0,61	1,12	0,67
Bac+2	0,30	0,00	1,39	0,05	1,10	0,62
Bac	0,57	0,02	0,82	0,33	0,75	0,23
CAP-BEP	1,39	0,07	0,62	0,02	0,70	0,11
aide financière de Pôle Emploi pour le diplôme postsecondaire	1,96	0,20	1,58	0,36	3,38	0,01
a obtenu une certification professionnelle	0,82	0,04	1,09	0,32	0,97	0,78

Source : enquête Céreq Génération 2004.

Conclusion

La réussite, c'est aussi ne pas être déclassé en regard du diplôme. La proposition de mesure objective que nous avons faite a permis de mettre en évidence les déterminants du déclassement et du reclassement au cours des sept premières années de vie active de la génération de sortants de 2004 en emploi, aux trois dates d'enquêtes 2007, 2009, 2011.

Les déterminants du déclassement objectif ou institutionnel interviennent de manière assez habituelle concernant les filières et diplômes⁴. Plus original est le rôle différencié des filières et niveaux sur le « déclassement en cours de route » qui intervient après l'insertion à trois ans et le reclassement. Par exemple, au niveau bac+5 les détenteurs d'un master LSH, gestion droit se déclassent le plus en cours de route. De même au niveau bac+2 pour les diplômés du tertiaire, qui eux se reclassent néanmoins aussi beaucoup.

Les raisons de fin d'études vont aussi jouer de manière contrastée. Par exemple, avoir arrêté ses études pour raisons financières conduit à augmenter la probabilité de reclassement. Un effet de rattrapage que l'on n'observe pas pour d'autres raisons, notamment la lassitude. Enfin, les changements de situation jouent considérablement sur les déclassements (en cours de route et aux trois dates) et reclassement, qu'il s'agisse des changements de secteur, de région ou de l'obtention de diplômes et certifications postsecondaires (hors reprise d'études).

S'il y a des changements de situation entre la troisième année après la sortie du système éducatif et la septième, il est important de noter néanmoins qu'*in fine*, déclassement en cours de route et reclassement se compensent pour l'ensemble de la population, avec évidemment des différences par filière et niveau. En d'autres termes, l'absence de réussite au sens du déclassement par rapport au diplôme initial est contrecarrée, pour certains, entre la troisième et la septième année de vie active, mais elle intervient alors pour d'autres pour lesquels il n'y avait pas de déclassement à trois ans. Une situation globale qui conduit à un taux de déclassement inchangé à trois ans et à sept ans de plus d'un jeune sur trois.

La norme utilisée – que nous avons qualifiée d'institutionnelle – est néanmoins discutable puisqu'elle reflète une convention sociale qui suppose une adéquation horizontale entre formation et emploi. Alors même qu'une telle relation n'a jamais vraiment existé pour certains diplômés compte tenu d'une construction sociale de la qualification ou plutôt, pour certains, de la déqualification de l'emploi en regard des compétences requises dans l'emploi.

Un indice de ce décalage entre norme institutionnelle et réalité de la correspondance entre formation et emploi est donné par l'appréciation subjective des individus. Ainsi, avons-nous pu montrer que si réussites perçues et objectives convergent globalement, elles ne vont pas nécessairement de pair. Tout d'abord les taux divergent : un jeune sur trois déclassé selon la correspondance institutionnelle contre un sur quatre, pour l'appréciation subjective du déclassement en regard du diplôme ou des compétences. Si l'on s'éloigne du déclassement subjectif pour s'intéresser à la satisfaction générale dans l'emploi des jeunes, les insatisfaits sont moins d'un sur cinq.

Comparaison n'est toutefois absolument pas raison ici, car les déclassements subjectifs, objectifs et l'insatisfaction ne se recoupent qu'en partie (toujours à moins de 50 % deux à deux). Un individu peut être déclassé institutionnellement et ne pas s'estimer déclassé ou insatisfait et inversement. S'estimer déclassé par rapport à son diplôme n'implique pas nécessairement de considérer être employé en dessous de son niveau de compétences. De fait, les déterminants du déclassement objectif n'interviennent pas toujours de la même manière sur les différentes appréciations subjectives.

Toutefois, de manière générale on constate une correspondance des normes objectives et subjectives convergeant avec les appréciations individuelles : les individus jamais déclassés sont globalement satisfaits de leur situation et après avoir rempli leurs objectifs professionnels, donnent priorité à leur vie personnelle. À l'inverse, les individus déclassés sont globalement insatisfaits et ont des objectifs

⁴ Voir Giret et Lemistre (2004) pour une étude du même type sur une autre génération.

principalement liés à leur vie professionnelle. Ces éléments varient aussi selon le diplôme, les L3, les diplômes associés aux professions réglementées, les doctorats et les écoles d'ingénieur apparaissant mieux lotis que les autres diplômes.

Ce travail, encore exploratoire, invite donc à expliquer davantage les divergences entre déclassement institutionnel et appréciation des individus, particulièrement en s'intéressant aux emplois occupés. Il s'agit de déterminer une éventuelle déqualification de certains emplois en regard des compétences requises (exemple des infirmières avant la requalification à bac+3). Cela revient finalement à ne pas trop vite déduire – comme le font certains au vu des appréciations subjectives – que le déclassement serait surestimé dès que l'on tente de l'objectiver. En effet, la déqualification possible de certains emplois explique une appréciation positive en regard de la situation d'emploi malgré sa déqualification. La responsabilité du déclassement est alors moins du côté du système éducatif que du marché du travail. Ainsi, certains sociologues défendent l'égalité des places plutôt que l'égalité des chances (Dubet, 2010). On peut donc réussir et en être satisfait sur le plan de la mobilisation des compétences acquises en formation tout en étant déclassé car dans un emploi déqualifié. Dans cette perspective, les *reclassements* ou *déclassements en cours de route* « objectifs » constatés ici pourraient aussi être mis en regard des emplois et des appréciations subjectives. Enfin, de fortes divergences apparaissent par sexe entre descriptif et estimations « toutes choses égales par ailleurs », invitant à des investigations séparées pour les hommes et les femmes.

Bibliographie

Beduwé C. et Giret J.-F. (2004), « Le travail en cours d'études a-t-il une valeur professionnelle », *Économie et statistique*, n° 378-379, p. 55-83.

Dubet F. (2010), *Les places et les chances*, Éditions Seuil.

Giret J.-F. et Lemistre P. (2004), « Le déclassement à l'embauche des jeunes : vers un changement de la valeur des diplômes ? », *Brussels Economic Review, Special Issue in Economics of Education and Human Resources*, vol. 47, n° 3, p. 483-503.

Kergoat P. et Lemistre P. (2013), « *Professionnalisation de l'enseignement supérieur et sélection des publics : les faux-semblants de la démocratisation* », working paper, séminaire du réseau Évaluation formation emploi, Toulouse octobre.

Lemistre P. (2012), « Le déclassement mythe ou réalité », *Alternatives économiques*, n° 59, hors-série.



« Réussite d'un travail, les enfants ont eu TB » – Damien, CP

Une analyse des trajectoires professionnelles des diplômés universitaires catalans

*José Navarro-Cendejas**

Introduction

Le discours de la professionnalisation de l'université, qui est conçu notamment comme un outil pour améliorer l'intégration et la réussite professionnelle des diplômés sur le marché du travail, s'est introduit ces dernières années dans les systèmes universitaires de l'OCDE en général et, en particulier, dans le système espagnol. À cet égard, les enquêtes d'insertion professionnelle ont constitué l'un des principaux instruments pour analyser les processus de professionnalisation.

D'un autre côté, quand on analyse la réussite professionnelle des diplômés, il est nécessaire de faire appel au concept de trajectoire professionnelle. Il est impossible d'établir un rapport manifeste entre la fin de l'étape universitaire et le début de la trajectoire professionnelle. C'est-à-dire que la période de transition traditionnelle entre « les études à temps complet » et « le travail à temps complet » en tant que forme de transition unique, est écartée. La ligne qui sépare l'éducation du travail est devenue moins claire, avec des statuts mélangés, des trajectoires diversifiées et de plus en plus de personnes qui franchissent la ligne plus d'une fois dans leur vie professionnelle (Allen et Van der Velden, 2007 ; Casal, Merino et García, 2011 ; Light, 1998 ; Raffe, 2011).

Dans cette communication, nous proposons une analyse sur les trajectoires d'insertion professionnelle des diplômés universitaires en Catalogne¹. C'est à partir de la construction d'une typologie que nous avons pu trouver quelques traits de cette diversité. À l'égard des objectifs de ces journées du longitudinal, étant donné que nous avons analysé uniquement des personnes qui ont obtenu un diplôme universitaire, nous nous concentrons particulièrement sur le succès professionnel, en assumant le fait qu'avoir obtenu un diplôme universitaire est déjà un indicateur de réussite scolaire.

1. Les enquêtes d'insertion professionnelle en Catalogne

En Catalogne, depuis les années quatre-vingt, il existe une longue tradition de recherche sur l'insertion professionnelle des diplômés universitaires à partir des enquêtes après l'obtention du diplôme. À l'origine, les études ont été réalisées dans une perspective longitudinale, permettant d'analyser le passage entre l'école et le travail à travers différentes étapes. Les premières démarches ont été développées par des groupes de recherche en essayant de comprendre les phénomènes dans leurs propres universités (Casal, Masjuan, et Planas, 1991 ; Figuera, 1996 ; Masjuan, Troiano, Vivas et Zaldívar, 1996 ; Masjuan, Vivas, et Zaldívar, 1994).

Depuis 2001, l'Agence pour la qualité du système universitaire catalan (AQU Catalunya) a continué cette tradition et a proposé la création d'une seule enquête pour toutes les universités de Catalogne (Rodríguez *et al.*, 2003), au départ seulement pour les universités publiques et progressivement comprenant aussi les universités privées. Actuellement, AQU Catalunya a développé quatre enquêtes (2001, 2005, 2008 et 2011), dont les échantillons ont une taille et une représentativité considérable (entre 12 000 et 15 000 diplômés).

* Groupe de recherche en éducation et travail (GRET), université autonome de Barcelone, jnavarro78@gmail.com.

¹ Ce travail s'est développé dans le cadre du Project ITUNEQMO, « Itinéraires universitaires, équité et mobilité occupationnelle » (CSO2010-19271) financé par le ministère espagnol de Science et Innovation, développé par le Groupe de recherche en éducation et travail (GRET) de l'université autonome de Barcelone, avec la participation de Jordi Planas, Sandra Fachelli, Albert Sanchez-Gelabert et Dani Torrents.

Cependant, bien que les enquêtes d'AQU Catalunya ont permis de consolider les études d'insertion professionnelle en Catalogne (avec plus de 55 000 enregistrements), la perspective longitudinale a été mise de côté, de sorte que les enquêtes en cours ont très peu de données pour reconstruire les trajectoires des diplômés. Plus précisément, les enquêtes mesurent notamment l'occupation des diplômés au moment de l'entretien (salaire, type de contrat, taille de l'entreprise, durée de l'emploi, secteur d'activité, etc.). Par rapport à la perspective longitudinale, il est possible de connaître le temps entre la sortie de l'université et le premier emploi, la voie d'accès au premier emploi et finalement si le premier emploi correspond ou non à l'emploi actuel. De plus, les enquêtes fournissent des données sur le travail en cours d'études pendant les deux dernières années, en identifiant les étudiants qui ont travaillé à temps plein ou à temps partiel, et si l'activité professionnelle était en rapport ou non avec les études suivies.

2. Les données longitudinales d'AQU Catalunya

En plus des enquêtes mentionnées précédemment, la même AQU Catalunya a réalisé en 2011 une enquête pour analyser les différences dans l'intégration des diplômés catalans, à partir d'une perspective de genre, dix ans après l'obtention du diplôme (Prades *et al.*, 2012). Ils ont sélectionné quelques diplômés et filières dans lesquels il y avait une proportion similaire d'hommes et de femmes. Après, ils ont sélectionné un sous-échantillon provenant de l'enquête 2005, c'est-à-dire, l'étude sur la génération 2001 (tableau 1). De cette façon, compte tenu des limites inhérentes aux données, en ajoutant les résultats de l'enquête 2005 avec les données de l'enquête 2011, il a été possible de reconstruire une sorte de trajectoire professionnelle pour cet échantillon.

Tableau 1
ENQUÊTE 2011 DE LA GÉNÉRATION 2001 PAR DIPLÔME ET SEXE

	Femmes	Hommes	Total
L. Histoire	104	88	192
L. Administration des entreprises	72	59	131
L. Économie	98	99	197
L. Chimie	71	37	108
L. Médecine	101	33	134
I. T. Industrielle (Chimique)	41	51	92
I. T. Agricole	98	102	200
I. T. Forestière	17	30	47
<i>Total</i>	<i>602</i>	<i>499</i>	<i>1 101</i>

L = Licence (4 ans et plus) ; I.T. Ingénierie Technique (3 ans).

Source : calculs de l'auteur sur AQU Catalunya (Prades *et al.*, 2012).

Le premier rapport préparé par AQU Catalunya (Prades *et al.*, 2012) donne les résultats de cet ensemble, mais les auteurs ont analysé uniquement la situation dix ans après avoir obtenu le diplôme, sans avoir établi une relation avec les résultats de l'enquête 2005. L'objectif de cette communication est précisément d'apporter une première approche à la construction de trajectoires des diplômés catalans, en ajoutant les deux enquêtes. Bien que les diplômés enquêtés ne puissent pas être considérés comme représentatifs de tous les diplômés catalans, nous trouvons intéressant d'analyser les trajectoires, dans le but de discerner quelques tendances qui peuvent projeter des questions et des hypothèses pour des recherches postérieures.

3. Méthodologie

Notre travail se situe dans la tradition de construction de typologies de trajectoires professionnelles (Rousset *et al.*, 2012). Dans notre approche longitudinale d'analyse des données disponibles dans les enquêtes, nous essayons de résumer en quelques types la diversité qui peut se cacher dans les différentes trajectoires professionnelles des diplômés. Autrement dit, nous avons fait une typologie des trajectoires pour identifier les situations de réussite, d'échec ou d'immobilité professionnelle. Les typologies ont été construites en utilisant d'abord l'analyse de correspondances multiples (ACM) puis la classification ascendante hiérarchique (ACH) (Lebart *et al.*, 1994).

Dans une deuxième étape, étant donné que les enquêtes comprennent des variables sociodémographiques (sexe, origine sociale, situation familiale) et des variables sur la formation (le diplôme, la note de sortie et la formation continue), nous proposons de construire des modèles de régression logistique pour analyser l'influence de ces facteurs sur la probabilité d'avoir une trajectoire.

4. Résultats

4.1. La situation professionnelle en 2005 et en 2011

Dans un premier temps, il est important d'analyser la situation professionnelle des diplômés dans les deux enquêtes, pour avoir un premier indicateur général du succès ou d'échec professionnel (tableau 2). Ici, nous pouvons observer que la grande majorité des diplômés travaillaient dans les deux périodes. En fait, la différence entre les deux enquêtes est due principalement à la situation d'inactivité qui diminue autour de 4 points de pourcentage en 2011. Le nombre de diplômés au chômage reste pratiquement le même.

Tableau 2
SITUATION PROFESSIONNELLE DES DIPLÔMÉS ENQUÊTÉ EN 2005 ET EN 2011

	Enquête 2005		Enquête 2011	
	N	%	N	%
Emploi	979	88,9	1 027	93,3
Chômage	53	4,8	54	4,9
Inactivité	69	6,3	20	1,8
<i>Total</i>	<i>1 101</i>	<i>100</i>	<i>1 101</i>	<i>100</i>

Source : calculs de l'auteur sur AQU Catalunya (Prades *et al.*, 2012).

Un autre indicateur intéressant à analyser est l'évolution de la situation professionnelle dans les deux enquêtes, ce qui constitue une première typologie simple avec neuf trajectoires possibles. Dans le tableau 3, nous pouvons observer qu'évidemment la trajectoire majoritaire correspond aux diplômés qui travaillaient dans les deux enquêtes. Les autres diplômés qui présentent la même situation (chômage-chômage ou inactivité-inactivité) sont très marginaux (1 % et 4 %). Certains (9 %) changent leur situation et passent en emploi, y compris ceux qui étaient en chômage et les inactifs en 2005. Quelques-uns (3,5 %) ont perdu leur travail entre les deux périodes (76 % depuis moins de six mois et 13 % entre six mois et un an).

Tableau 3
ÉVOLUTION DES CONTRATS

Enquête 2005	Enquête 2011	<i>N</i>	%
Emploi	Emploi	925	84
	Chômage	39	3,5
	Inactif	15	1,4
Chômage	Emploi	41	3,7
	Chômage	11	1
	Inactif	1	0,1
Inactivité	Emploi	61	5,5
	Chômage	4	0,4
	Inactif	4	0,4
<i>Total</i>		<i>1 101</i>	<i>100</i>

Source : calculs de l'auteur sur AQU Catalunya (Prades *et al.*, 2012).

4.2. Une typologie de trajectoires d'insertion professionnelle

Si l'on accepte que l'analyse typologique faite à partir des enquêtes par entretiens implique certains problèmes épistémologiques, à cause de l'étatisme qui peut être impliqué dans ce processus (Deles, 2013), dans notre cas, il est nécessaire d'ajouter le problème d'avoir peu de données de type longitudinal. Une des limites principales des données disponibles, c'est que, au-delà des deux mesures de l'enquête 2005 et 2011, il n'est pas possible de connaître en détail les trajectoires que les diplômés ont vécues pendant dix ans, depuis l'obtention de leur diplôme jusqu'à l'enquête 2011. Ainsi, parmi les diplômés avec une trajectoire emploi-emploi pourraient se cacher des situations de chômage ou d'inactivité qu'il n'est pas possible de reconstruire. Ces limitations nous obligent à être prudents avec l'analyse de trajectoires, que l'on peut considérer comme des approximations.

Après avoir analysé la typologie de situations professionnelles (tableau 3), en raison de la faible incidence de trajectoires qui finissent en chômage ou en inactivité, nous avons décidé d'approfondir seulement les trajectoires qui finissent en emploi, indépendamment de la situation de départ. En plus, nous avons inclus ceux qui étaient en chômage et qui avaient perdu leur emploi au cours de l'année précédente à l'enquête 2011.

De plus, l'un des indicateurs les plus puissants pour évaluer la qualité de l'emploi est le type de contrat. Avec les données disponibles, il est possible d'identifier cinq types de situations contractuelles : contrat à durée indéterminée (CDI), contrat à durée déterminée (CDD), stagiaire, « sans contrat » et travailleur autonome. En 2005, les contrats fixes et temporels additionnaient 89 %, alors qu'en 2011 ils représentent 92 %. À partir de ces résultats – en plus des différences dans les conditions de travail qui peuvent exister entre les salariés et les stagiaires (3,1 % en 2005, 0,2 % en 2011), les autonomes (3,7 % en 2005, 7 % en 2011) et les « sans contrat » (0,5 % en 2005 et 0,7 % en 2011) –, nous avons pris la décision de construire la typologie seulement avec ceux qui avaient eu un CDI ou un CDD. Bref, la typologie présentée ici montrera les trajectoires des 920 diplômés salariés ou en chômage de courte durée en 2011.

Pour la construction de l'ACM, nous avons sélectionné cinq variables actives. Nous nous sommes concentrés sur des variables qui montrent l'évolution de l'emploi, sans prendre en compte d'autres qui décrivent des caractéristiques de l'entreprise : la taille, le lieu du travail, ou le secteur (public-privé). Ces dernières ont été utilisées comme variables illustratives dans l'analyse de chaque classe. Ensuite, nous présentons les variables actives et la procédure que nous avons suivie pour son élaboration.

La première variable est l'évolution du contrat, avec quatre situations possibles : de CDI à CDI, de CDD à CDI, de CDI à CDD et de CDD à CDD. La seconde variable fait référence à l'évolution des salaires. Les salaires sont mesurés par rang. Dans ce cas, nous avons construit une variable qui montre si le rang salarial a augmenté, diminué ou se maintient au même niveau.

La troisième variable se rattache à la stabilité professionnelle, mesurée à partir du nombre d'emplois que les diplômés ont eu au moment de chaque enquête. Dans les deux questionnaires il était demandé si le

travail actuel correspondait au premier travail obtenu après le diplôme ou non². En prenant en compte les deux réponses, notre variable a été construite avec quatre catégories :

- *Stabilité* : le même emploi depuis l'obtention du diplôme jusqu'à 2011.
- *Stabilité initiale puis mobilité* : un travail jusqu'à 2005, mais différent de celui de 2011.
- *Mobilité initiale puis stabilité* : plus d'un emploi avant le diplôme, c'est-à-dire emploi en cours d'études ou avant d'entrer à l'université, mais un seul emploi après l'obtention du diplôme.
- *Mobilité* : plus d'un emploi en 2005 et en 2011.

La quatrième variable pour construire la trajectoire incorpore le travail en cours d'études. D'après les données disponibles, nous pouvons identifier si le diplômé a travaillé pendant les deux dernières années de l'université, à partir de cinq catégories : études à temps complet, travail à temps partiel et en rapport aux études, temps partiel sans rapport, temps complet en rapport et temps complet sans rapport. Pour cette typologie, nous prenons en compte uniquement si le travail était à temps partiel ou à temps complet.

À ces quatre indicateurs de la trajectoire, qui peuvent être considérés comme objectifs, nous leur additionnons un indicateur de caractère subjectif. À ceux qui ont répondu en 2011 qu'ils n'avaient pas changé d'emploi depuis l'obtention du diplôme, on leur a demandé s'ils avaient eu une promotion professionnelle dans l'entreprise durant ce temps, alors qu'on a demandé à ceux qui avaient changé d'emploi s'ils avaient eu une promotion avec les changements d'emploi. Le tableau 4 présente un résumé avec les cinq variables actives et leurs fréquences correspondantes.

Tableau 4
VARIABLES ACTIVES UTILISÉES DANS L'ACM

Variables	Modalités	N	%
Travail en cours d'études	Étudiants	449	48,8
	Emploi à temps partiel	340	37
	Emploi à temps complet	131	14,2
Évolution de salaire	Rang supérieur	653	71
	Même rang	178	19,3
	Rang inférieur	50	5,4
	<i>Données manquantes</i>	39	4,2
Évolution de contrat	CDI à CDI	518	56,3
	CDI à CDD	62	6,7
	CDD à CDI	224	24,3
	CDD à CDD	116	12,6
Stabilité vs Mobilité	Stabilité	179	19,5
	Stabilité initiale puis mobilité	115	12,5
	Mobilité initiale puis stabilité	153	16,6
	Mobilité	473	51,4
Promotion	Avec promotion	581	63,2
	Sans promotion	339	36,8

Source : calculs de l'auteur sur AQU Catalunya (Prades *et al.*, 2012).

Compte tenu des limites d'espace, nous ne présentons pas les résultats détaillés de l'ACM. Après avoir appliqué l'ACM, on a réalisé la CAH, à partir des quatre premiers facteurs obtenus dans l'ACM, qui expliquaient 85 % de la variance (correction de Benzécri). La classification a donné comme résultat une typologie en six classes, qui nous permet d'identifier les diverses trajectoires de travail. Ensuite, nous décrivons brièvement les caractéristiques de chaque classe.

² Les questionnaires nous permettent d'identifier seulement si le diplômé a eu le même travail depuis l'obtention du diplôme, quelle que soit l'enquête de référence, mais pour ceux qui ont changé d'emploi, il n'est pas possible de déterminer avec exactitude le nombre d'emplois occupés.

Classe 1 : étudiants à temps complet en réussite professionnelle (n=214, 23,3 %)

Dans cette classe, 86 % ont été étudiants à temps complet pendant les études. L'évolution du contrat est de CDI-CDI pour 75 %. À partir de 2005, la majorité a eu un seul emploi (67 %). Les conditions professionnelles s'améliorent du point de vue subjectif pour 86 %, un fait qui se confirme avec la progression de catégorie salariale : 93 % ont dépassé le rang salarial précédent. En plus, tandis qu'en 2005 seulement 9 % avaient un poste de cadre³, cette proportion est de 49 % en 2011.

Classe 2 : travailleurs-étudiants consolidés (n=150, 16,3 %)

Cette trajectoire correspond aux diplômés les plus âgés, dont la plupart ont travaillé en cours d'études, surtout à temps complet. La classe est caractérisée par la stabilité professionnelle, 78 % ont eu le même emploi au moins depuis 2005 avec une évolution du contrat pour 99 % de CDI-CDI. En 2005, 22 % étaient déjà cadres, alors qu'en 2011 ils sont 51 %. Les salaires augmentent ou sont stables. Enfin, ces caractéristiques sont cohérentes avec la promotion : la quasi-totalité répond affirmativement à la question de promotion.

Classe 3 : étudiants-travailleurs avec progression professionnelle (n=159, 17,3 %)

Cette classe représente les diplômés qui ont travaillé à temps partiel en cours d'études (74 %). Ils ont expérimenté une mobilité professionnelle tout en améliorant leurs conditions de travail : 76 % avec promotion, 84 % avec CDI aux deux enquêtes et 54 % avec une catégorie salariale plus haute. D'ailleurs, 50 % en 2011 exercent un poste de cadre.

Classe 4 : trajectoire de temporalité et déclassement (n=86, 9,3 %)

Même s'il s'agit de la classe avec le moins d'effectifs, ses caractéristiques montrent des situations de précarité professionnelle, liée à la temporalité des contrats. De façon intéressante, 54 % avaient un CDI en 2005 qui se transforme en CDD en 2011, tandis que 30 % conservent un CDD dans les deux enquêtes. De plus, trois diplômés sur quatre ont changé d'emploi tout au long de la période analysée. En 2011, seulement 20 % sont cadres, et 33 % travaillent à temps partiel, principalement parce qu'ils n'ont pas trouvé de travail à temps complet. Par rapport au salaire, 44 % ont connu une baisse (5 % dans l'échantillon). De manière cohérente, la part des non-promus (52 %) est surreprésentée dans cette classe, qui est composée notamment par des diplômés qui ont travaillé à temps partiel pendant leurs études.

Classe 5 : étudiants à temps complet en progression professionnelle (n=98, 10,7 %)

Cette classe a quelques traits similaires à la classe 1. La quasi-totalité a étudié à temps complet, mais après les études ont expérimenté plus la mobilité professionnelle (80 % après 2005). D'autre part, alors que 94 % ont obtenu un CDI en 2011 après avoir acquis un CDD en 2005, et que 94 % ont changé de catégorie salariale, 60 % considèrent que leur trajectoire ne reflète pas nécessairement une promotion professionnelle. En fait, en 2011 seulement 28 % ont des fonctions de direction. Ces résultats nous rapprochent de la notion « d'approximation successive » de la typologie proposé par Casal *et al.* (2011), en analysant l'ensemble de jeunes en Catalogne.

Classe 6 : mobilité sans promotion (n=213, 23,1 %)

Il s'agit d'une classe dans laquelle on observe quelques traits de mobilité professionnelle, mais avec des résultats qui montrent difficilement le succès dans la carrière professionnelle, au moins par rapport à d'autres classes de la typologie. C'est une classe caractérisée par la non-promotion professionnelle (77 %), la temporalité (35 % de CDD à CDD et 32 % de CDD à CDI) et la mobilité, surtout une mobilité durant toute la période (75 %). Bien que la majorité (73 %) augmentent leur salaire, les catégories qui caractérisent mieux les salaires de cette classe n'appartiennent pas aux rangs supérieurs, mais plutôt aux moyens. Cette classe est composée d'étudiants à plein temps (52,9 %) et d'étudiants travailleurs (42 %). Finalement, seulement 24 % exercent des fonctions de direction.

³ À partir de la question suivante : Développez-vous fonctions de direction ?

4.2. Analyse logistique de la typologie

Après avoir construit la typologie, on a analysé, à partir de régressions logistiques binomiales, l'influence d'autres caractéristiques des diplômés sur la probabilité d'avoir certaines trajectoires. Pour cela, nous avons construit deux modèles logit pour chaque type. Dans le modèle 1, nous avons inclus uniquement des variables de caractère sociodémographique : sexe, âge, origine sociale et situation familiale. L'origine sociale est mesurée à travers le niveau éducatif des parents, alors que la situation familiale fait référence à l'émancipation des diplômés, c'est-à-dire s'ils vivent seuls, en couple, chez les parents ou avec d'autres personnes en colocation.

Le deuxième modèle inclut les mêmes variables du modèle 1 en ajoutant des variables qui définissent la trajectoire éducative : le diplôme, la note de sortie et la formation continue. La note d'accès n'a pas été incluse parce que presque la moitié des cas étaient manquants. Dans l'annexe (tableaux 5 et 6), nous présentons les résultats complets de ces modèles de régression.

D'une manière générale, nous pouvons observer que le modèle 2 améliore remarquablement la capacité explicative (R^2 de Nagelkerke) à l'égard du modèle 1. Les caractéristiques sociodémographiques ont une influence peu remarquable dans la détermination du type de trajectoire professionnelle des diplômés. Dans le modèle 1, l'âge est significatif dans trois classes (1, 2 et 4) et le sexe seulement dans deux classes (3 et 5). L'origine sociale est significative notamment dans la classe 5, dans laquelle les diplômés provenant des familles avec études supérieures ont plus de probabilités d'appartenir à cette classe que la catégorie de référence (le niveau plus bas). La situation familiale est seulement significative dans deux cas : dans la classe 4, ceux qui vivent en colocation ont significativement plus de probabilités d'appartenir à cette classe que ceux qui vivent seuls, et dans la classe 6, la catégorie significative correspond à ceux qui vivent encore chez leurs parents.

Dans le modèle 2, se confirment les résultats de plusieurs recherches qui soulignent l'importance du diplôme dans l'analyse d'insertion professionnelle des étudiants : dans les six classes, le diplôme est statistiquement significatif pour au moins une catégorie. D'autre part, la note de sortie de l'université influence très peu. En tout cas, il est intéressant d'analyser la classe 6, dans laquelle les notes supérieures (2 et 3-4) ont moins de probabilités d'appartenir à cette classe que la note la plus basse (1). Finalement, sauf pour la classe 2, l'influence de la formation continue n'est pas non plus observée.

5. Conclusion

Notre analyse apporte quelques conclusions qui peuvent contribuer au débat de la mesure du succès scolaire et de succès professionnel. D'une manière générale, on observe que, après dix ans, la majorité des diplômés ont atteint une position plutôt stable, ou au moins meilleure que leur situation en 2005. Se confirme ainsi l'importance du temps pour la détermination du succès ou d'échec dans la trajectoire professionnelle. De plus, nous constatons la nécessité de prendre avec réserve les enquêtes qui mesurent la situation professionnelle uniquement dans un moment spécifique, sans faire aucune référence aux données de caractère longitudinal.

D'autre part, il est important de souligner la découverte de situations de ralentissement dans le processus d'insertion professionnelle (classe 6) ou plus directement avec des situations de déclassement ou de précarité (classe 4). Devant ces situations, la question sur la possibilité d'amélioration des conditions de travail pour ces diplômés dans l'avenir reste ouverte.

Dans tout le texte, nous avons souligné les quelques limites trouvées dans les données. Notamment, il est important de relever la faible représentativité de l'échantillon, puisqu'il laisse de côté beaucoup de diplômés qui ont des caractéristiques très distinctes dans leur insertion professionnelle, que celles de diplômés analysés ici. De plus, nous comprenons que le manque d'information longitudinale nous empêche de voir avec plus de certitude comment les diplômés ont construit leurs trajectoires. Pour cette raison, nous croyons que les résultats trouvés ici doivent être considérés comme exploratoires ou préliminaires, dans le but de construire des recherches postérieures qui analysent d'une façon plus

détaillée les trajectoires. Une autre possibilité est de continuer avec l'analyse des mêmes données à travers d'autres démarches méthodologiques alternatives.

Bibliographie

Allen J. et Van der Velden R. (2007), « Transitions from higher education to work », in U. Teichler (Ed.), *Careers of University Graduates. Views and Experiences in Comparative Perspectives*, Dordrecht, Springer, p. 55-77.

Casal J., Masjuan J. et Planas J. (1991), *La insercion social y profesional de los jovenes*, Madrid, CIDE.

Casal J., Merino R. et García M. (2011), « Pasado y futuro del estudio sobre la transición de los jóvenes », *Papers : Revista de Sociologia*, vol. 96, n° 4, p. 1139-1162.

Deles R. (2013), « Une typologie des expériences de l'insertion professionnelle est-elle condamnée à être "statique" ? », in *À l'épreuve du temps : données longitudinales et analyse de l'action publique*, Céreq, Relief, n° 42, p. 69-77.

Figuera P. (1996), *La inserción del universitario en el mercado de trabajo*, Barcelona, EUB.

Lebart L., Morineau A. et Piron M. (2004), *Statistique exploratoire multidimensionnelle*, Paris, Dunod.

Light A. (1998), « Estimating returns to schooling : when does the career begin? », *Economics of Education Review*, vol. 17, n° 1, p. 31-45.

Masjuan J., Troiano H., Vivas J. et Zaldívar M. (1996), *La inserció professional del nous titulats universitaris*, Bellaterra, ICE - UAB.

Masjuan J., Vivas J. et Zaldívar M. (1994), « Itinerarios de formación y ocupación de los universitarios en Cataluña », *Revista de Educación*, n° 303, p. 69-87.

Prades A., Rodríguez S., Bernáldez L., Cazalla C. et Benito E. (2012), *Gènere i inserció laboral. Dones i homes deu anys després de graduar-se, iguals o diferents?*, Barcelona, Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya.

Raffe D. (2011), « Itinerarios que relacionan educación con trabajo. Revisión de conceptos, investigación y debates políticos », *Papers : Revista de Sociologia*, vol. 96, n° 4, p. 1163-1185.

Rousset P., Giret J-F., Grelet Y., (2012), « Typologies de parcours et dynamique longitudinale », *Bulletin de Méthodologie Sociologique*, vol. 114, n° 1, p. 5-34

Rodríguez S., Prades A., Arboix E., Figuera P., Giné M., Grifoll J., Vivas J. (2003), *Educació superior i treball a Catalunya. Estudi de la inserció laboral dels graduats de les universitats públiques catalanes*, Barcelona, Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya.

Annexe

Tableau 5

RÉSULTATS DES MODÈLES LOGISTIQUES, CLASSES 1, 2 ET 3

	Classe 1		Classe 2		Classe 3	
	M1	M2	M1	M2	M1	M2
Âge	-0,162*** (0,0343)	-0,196*** (0,0507)	0,118*** (0,0251)	0,165*** (0,0328)	-0,000894 (0,0269)	0,0334 (0,0281)
Sexe : Homme	0,0353 (0,160)	0,104 (0,177)	0,196 (0,183)	-0,0163 (0,207)	0,356** (0,176)	0,205 (0,191)
NEP Moyen	-0,428** (0,198)	-0,462** (0,213)	0,296 (0,215)	0,278 (0,244)	0,0785 (0,219)	0,0610 (0,234)
NEP Supérieur	-0,304 (0,193)	-0,466** (0,213)	-0,165 (0,232)	0,0401 (0,255)	0,274 (0,209)	0,259 (0,229)
SF : En couple	-0,128 (0,230)	-0,107 (0,258)	-0,115 (0,260)	0,00961 (0,298)	0,0480 (0,260)	-0,116 (0,277)
SF : Chez leurs parents	-0,382 (0,350)	-0,155 (0,381)	-0,0959 (0,397)	-0,162 (0,442)	-0,374 (0,417)	-0,585 (0,445)
SF : Colocation	-1,767* -1,067	-1,618 -1,099	0 0	0 0	-0,984 -1,072	-0,972 -1,089
D : Administration des entreprises		0,769** (0,358)		1,313*** (0,366)		0,358 (0,358)
D : Économie		1,064*** (0,317)		0,889** (0,366)		0,119 (0,342)
D : Chimie		0,920** (0,380)		0,206 (0,437)		-0,0132 (0,414)
D : Médecine		1,322*** (0,409)		-1,161** (0,504)		-0,810* (0,460)
D : IT Industrielle		0,0650 (0,396)		0,483 (0,422)		0,775** (0,363)
D : TI Agricole		0,452 (0,324)		-0,403 (0,398)		0,313 (0,324)
NS : 2/4		0,482** (0,188)		-0,120 (0,220)		0,140 (0,197)
NS : 3-4/4		0,373 (0,453)		1,341** (0,542)		-0,786 (0,772)
FC : Cours spécialisés		-0,368 (0,290)		0,684* (0,361)		-0,217 (0,303)
FC : Licence		-0,268 (0,359)		0,998** (0,452)		-0,520 (0,395)
FC : Master		-0,453* (0,270)		0,655* (0,345)		0,00287 (0,276)
FC : Doctorat		-0,425 (0,415)		-1,943* -1,106		-1,597** (0,776)
FC : Autres		-0,455 (0,410)		1,090** (0,459)		-0,742 (0,495)
Constante	4,809*** -1,231	5,366*** -1,852	-5,869*** (0,959)	-8,442*** -1,354	-1,801* -1,007	-2,781** -1,133
R ² Nagelkerke	0,05	0,11	0,06	0,19	0,02	0,08

Catégories de référence : NEP (*niveau éducatif de parents*) primaire ; SF (*situation familiale*) : seule ; D (*Diplôme*) : histoire ; NS (*note de sortie*) : 1/4 ; FC (*formation continue*) : sans formation continue.

Significativité : * significatif à 10 % ; ** significatif à 5 % ; *** significatif à 1 %. Les écart-types sont entre parenthèses.

Source : calculs de l'auteur sur AQU Catalunya (Prades *et al.*, 2012).

Tableau 6
RÉSULTATS DES MODÈLES LOGISTIQUES, CLASSES 4, 5 ET 6

	Classe 4		Classe 5		Classe 6	
	M1	M2	M1	M2	M1	M2
Âge	0,0634** (0,0285)	0,0375 (0,0322)	-0,0239 (0,0368)	-0,137** (0,0683)	-0,0228 (0,0259)	-0,0856** (0,0390)
Sexe : Homme	-0,188 (0,238)	-0,247 (0,261)	-0,466** (0,226)	-0,188 (0,246)	-0,166 (0,160)	-0,0599 (0,174)
NEP Moyen	0,0163 (0,279)	0,122 (0,299)	0,249 (0,277)	0,238 (0,304)	0,0362 (0,193)	0,0563 (0,205)
NEP Supérieur	-0,366 (0,302)	-0,157 (0,322)	0,689*** (0,253)	0,713*** (0,276)	-0,0182 (0,193)	-0,104 (0,209)
SF : En couple	-0,458 (0,310)	-0,482 (0,329)	0,597 (0,386)	0,664 (0,450)	0,101 (0,242)	0,120 (0,265)
SF : Chez leurs parents	-0,472 (0,509)	-0,693 (0,532)	0,357 (0,543)	0,674 (0,599)	0,693** (0,328)	0,698** (0,355)
SF : Colocation	2,657*** (0,644)	2,705*** (0,732)	0,167 -1,114	0,250 -1,142	-0,365 (0,804)	-0,545 (0,830)
D : Administration des entreprises		-1,781*** (0,571)		-1,138* (0,664)		-1,000*** (0,374)
D : Économie		-2,194*** (0,543)		-0,633 (0,446)		-0,734** (0,304)
D : Chimie		-1,126** (0,504)		-0,219 (0,509)		-0,0247 (0,333)
D : Médecine		-0,880** (0,424)		1,174** (0,485)		0,533 (0,339)
D : IT Industrielle		-0,530 (0,443)		-0,504 (0,528)		-0,502 (0,352)
D : TI Agricole		-0,629* (0,359)		0,0638 (0,390)		-0,0116 (0,273)
NS : 2/4		-0,382 (0,270)		-0,0141 (0,257)		-0,500*** (0,184)
NS : 3-4/4		0,487 (0,560)		-0,602 (0,597)		-1,019** (0,488)
FC : Cours spécialisés		0,710* (0,422)		-0,0761 (0,488)		-0,330 (0,291)
FC : Licence		-0,805 (0,656)		0,566 (0,517)		-0,202 (0,351)
FC : Master		-0,0374 (0,428)		0,214 (0,447)		-0,236 (0,271)
FC : Doctorat		-0,0366 (0,594)		0,723 (0,546)		0,434 (0,382)
FC : Autres		0,668 (0,546)		-0,176 (0,668)		-0,214 (0,398)
Constante	-4,079*** -1,090	-2,343* -1,283	-1,891 -1,380	1,679 -2,517	-0,476 (0,961)	2,330 -1,460
R ² Nagelkerke	0,07	0,17	0,03	0,12	0,01	0,09

Catégories de référence : NEP (*niveau éducatif de parents*) primaire ; SF (*situation familiale*) : seule ; D (*Diplôme*) : histoire ; NS (*note de sortie*) : 1/4 ; FC (*formation continue*) : sans formation continue.

Significativité : * significatif à 10 % ; ** significatif à 5 % ; *** significatif à 1 %. Les écart-types sont entre parenthèses.

Source : calculs de l'auteur sur AQU Catalunya (Prades *et al.*, 2012).

Les réussites dont les enseignants débutants apprennent à se satisfaire

Sylvain Broccolichi , Christophe Joigneaux**

La pluralité des critères de réussite autorise à formuler des problématiques variées et une multitude de questions se rapportant à la réussite des élèves et des professionnels dans le système scolaire. Nous relèverons d'abord le paradoxe majeur qui nous semble constitutif du contexte scolaire actuel en matière de réussite et d'échec : des évaluations convergentes indiquent qu'en plusieurs domaines l'école française ne parvient pas à améliorer la réussite de ses élèves et connaît même des évolutions négatives (Baudelot et Establet, 2009 ; Daussin, Keskaik et Rocher, 2011 ; DEPP, 2008 et 2010 ; Suchaut, 2008), alors pourtant que « la réussite de tous » est présentée comme l'objectif majeur des politiques scolaires, depuis plus de vingt ans. Les constats problématiques portent aussi bien sur le stress des élèves que sur leurs apprentissages, avec des fréquences d'acquis très faibles qui sont devenues supérieures aux moyennes internationales dans les pays développés (Moisan 2011). On peut alors se demander comment les professionnels de l'école perçoivent et gèrent ce défaut de réussite d'une fraction d'élèves souvent importante, quoiqu'évidemment très variable localement. Nous privilégierons le cas des enseignants débutants, traditionnellement placés dans contextes les plus difficiles en France, et plus particulièrement celui des professeurs des écoles sur lesquels nous effectuons une recherche en grande partie fondée sur un suivi longitudinal de quelques dizaines d'entre eux.

Rappelons que le thème de la réussite de tous a émergé au cours des années 1980, en lien notamment avec l'objectif des 80 % d'une génération au niveau du baccalauréat en l'an 2000 qui s'est trouvé officialisé et complété par un objectif plus général (d'accès à la culture et de qualification pour tous) dans la loi de 1989. Cette élévation des ambitions était associée à un ensemble de prescriptions (travailler en équipe et en partenariat, différencier...), et de modifications institutionnelles (projets d'établissement, évaluations nationales, cycles à l'école primaire, création des IUFM...) qui pouvaient s'apparenter à un effort de rationalisation du système d'enseignement, et qui, indéniablement, élargissaient et complexifiaient les tâches confiées aux enseignants. Pour ceux qui se tenaient éloignés des terrains scolaires, l'espoir que ces transformations favorisent une meilleure réussite des élèves a été entretenu par l'élévation des proportions d'élèves parvenant au baccalauréat jusqu'au milieu des années 1990, après la suppression du palier de fin de 5^e, la création des baccalauréats professionnels et l'élargissement de l'accès en 2nde générale et technologique. Mais l'expansion des processus d'échec s'est vite manifestée dans la baisse des taux de scolarisation des 16-20 ans (dès 1995), puis dans des évaluations standardisées de connaissances indiquant la croissance des performances très faibles dès les années 1990, et plus nettement encore après 2000¹.

La contradiction entre la réussite de tous prônée institutionnellement et la persistance (plutôt grandissante) des situations d'échecs n'est pas nouvelle mais tend donc à s'accroître. Précisons maintenant pourquoi la tension entre l'idéal visé et l'expérience professionnelle quotidienne est particulièrement forte dans le cas des enseignants débutants. De nombreux travaux ont déjà pointé le « choc de la réalité » qui caractérise souvent (et depuis longtemps) les débuts dans l'enseignement après des formations qui tendent à prescrire des modèles pédagogiques ou des principes didactiques difficiles à maîtriser dans les situations réelles d'enseignement (Huberman, 1989 ; Maulini, 2009 ; Périer, 2013). Le problème est de surcroît poussé à son paroxysme en France où l'insuffisance de la formation des enseignants est de plus en plus reconnue (Goigoux, Ria et Toczek-Capelle, 2009 ; Jolion, 2011 ; Cour des comptes, 2013 ; IGEN, 2013) et où les

* RECIFES, université d'Artois, sbroccolichi@orange.fr, christophejoigneaux@gmail.com.

¹ Après 2000, les évaluations successives nationales et surtout internationales (PISA et PIRLS notamment) se sont multipliées (DEPP, 2010 et 2012). Et c'est en 2008 que la DEPP a publié les résultats de son étude sur les acquis des élèves de CM2 à vingt ans d'intervalle, indiquant que les acquis très faibles étaient devenus beaucoup plus fréquents surtout entre 1987 et 1999 en calcul et surtout entre 1997 et 2007 en lecture (DEPP, 2008). Un travail plus récent de l'Insee et les résultats des évaluations PIRLS ont confirmé la tendance à la baisse des résultats en lecture après 2000.

premières années d'enseignement s'effectuent souvent dans des établissements et des classes concentrant bon nombre de difficultés (sociales, scolaires, comportementales...)².

L'analyse de cette tension et de ses effets est au cœur d'une recherche en cours sur les conditions d'apprentissage du métier des professeurs des écoles, les régularités affectant l'évolution et la stabilisation des positionnements professionnels de ces enseignants débutants et le repérage d'effets de leurs pratiques sur les apprentissages des élèves. On peut distinguer deux étapes qui permettent d'aborder sous deux angles différents la question des rapports entre la réussite professionnelle enseignante et la réussite des élèves. Dans une première phase de la recherche, nous avons surtout cherché à repérer comment les enseignants percevaient les difficultés propres aux débuts dans le métier d'enseignant, comment ils réagissaient à une situation caractérisée par l'impossibilité d'atteindre tous les objectifs fixés par l'institution scolaire et quelles priorités structuraient leur positionnement professionnel, avec d'assez fortes variations selon leur ancienneté dans le métier, les contextes locaux et les modes d'accompagnement des débutants. Dans un deuxième temps, il s'agit de repérer plus précisément les rapports entre des variantes de pratiques, les acquisitions plus ou moins réussies par différentes catégories d'élèves et la façon dont les enseignants perçoivent et apprécient les résultats de leur travail.

Dans cette communication, nous nous proposons d'analyser comment des professeurs des écoles débutants apprennent à conjuguer un certain degré de réussite de leurs élèves et leur propre sentiment de réussite, ou au contraire, à limiter leur sentiment d'échec professionnel, en jouant sur la pluralité des critères de réussite et sur la diversité d'interprétation des difficultés rencontrées. Pour bien saisir les processus sous-jacents à ces positionnements, nous procédons depuis plus de trois ans à des suivis longitudinaux (réalisés par observations, entretiens, analyses de documents de classe) d'une trentaine de professeurs des écoles débutants, au sein de différents sites régionaux de formation initiale, principalement dans le Nord-Pas-de-Calais et en région parisienne. Nous avons commencé à croiser ces données avec de premières analyses d'un millier de questionnaires remplis par différentes cohortes d'étudiants en M2 au sein de différents sites de formation et régions (Nord-Pas-de-Calais, Île-de-France, PACA et Languedoc-Roussillon, Bretagne, Rhône-Alpes...). Ces questionnaires visent principalement à objectiver comment leurs représentations du métier, de ses difficultés et sources de satisfaction, varient en fonction de leurs trajectoires (personnelles, scolaires) antérieures et de leurs sites de formation.

Les suivis longitudinaux des enseignants débutants ont le mérite de faire apparaître clairement que ces derniers s'insèrent successivement dans différentes sphères institutionnelles (institutions de formations universitaires, encadrement hiérarchique, collègues sur le terrain...) porteuses de normes et de prescriptions qui sont variables et diversement perçues, selon notamment leurs trajectoires scolaires antérieures ou professionnelles. Les premières expériences d'enseignement ont ainsi tendance à être évaluées à l'aune de critères de « réussite » professionnelle assez différents, qui peuvent, en conséquence, apparaître contradictoires ou arbitraires au yeux des enseignants débutants. Cette situation paraît d'autant plus absurde à la plupart des débutants que, parallèlement, ils sont soumis à un mouvement de standardisation des critères de leur évaluation institutionnelle, notamment par l'intermédiaire d'un usage plus systématique des référentiels de compétences (professionnelles ou scolaires), en relation avec la montée des exigences relatives à la formalisation de leur travail de préparation du travail de classe (fiches de préparation renvoyant à ces référentiels).

Or, contrairement aux critères de satisfaction mis en avant par les collègues des écoles dans lesquelles ils sont envoyés, ce mouvement de standardisation tient très peu compte de la grande diversité des contextes d'exercice (classes, écoles, circonscriptions, académies...) et des ajustements de pratiques que ces derniers peuvent provoquer. En outre, les enseignants débutants se trouvent vite exposés à des difficultés que même leurs collègues les plus expérimentés gèrent difficilement et qu'ils fuient en conséquence dès qu'ils le peuvent. Sauf lorsqu'ils sont temporairement sur des postes « préservés » (qui leur sont réservés), ils servent en effet de variables d'ajustement aux dysfonctionnements provoqués par la réduction du nombre de remplaçants. En conséquence, ils se retrouvent à devoir remplacer au pied levé des titulaires pour des périodes très courtes (parfois une demi-journée) et ainsi à passer sans cesse d'un niveau de classe à un

2 Moisan (2011) relève que dans les réseaux ambitions réussite (RAR), la proportion d'enseignants de moins de 30 ans est deux fois et demie supérieure à celle qui existe hors éducation prioritaire.

autre. Ce régime est particulièrement éprouvant parce qu'il ne leur donne pratiquement pas le temps de construire et d'expérimenter des routines de fonctionnement de classe progressivement plus économiques psychiquement et physiquement. Il ralentit aussi la découverte et l'ajustement progressifs aux capacités des élèves rencontrés dans les différents niveaux de classe, sans que les collègues plus expérimentés aient le temps de transmettre leurs savoir-faire sur tous ces plans. Dans ces conditions, les débutants doivent sans cesse s'adapter à des contextes qui changent constamment, alors même que la plupart d'entre eux n'y sont pas du tout préparés. Ces processus sont particulièrement exacerbés dans les contextes les plus « difficiles », liés aussi bien à l'origine sociale de la grande majorité d'élèves, qu'à l'instabilité de « l'équipe » d'enseignants dans une école donnée, le nombre d'élèves par classe, les niveaux de classe d'exercice (CP, CM2...), classe « multiniveaux... », les divergences d'appréciation des objectifs à attendre de ceux qui sont chargés d'encadrer ou d'évaluer le travail de ces enseignants débutants...

Par conséquent, l'apprentissage aujourd'hui (plus qu'hier ?) du métier d'enseignant consiste aussi à découvrir que les pratiques enseignantes et leurs effets peuvent être appréhendées de multiples points de vues, plus ou moins conciliables et avouables (aux supérieurs, aux collègues ou aux chercheurs), dans la mesure où ils sont souvent bien éloignés des modélisations qui sont faites du métier dans les référentiels et les prescriptions des différentes sphères institutionnelles que les débutants fréquentent. Ils apprennent alors à « faire la part des choses », à faire (au moins temporairement) le deuil d'objectifs qu'ils avaient crus dans un premier temps réalisables, à se conformer *a minima* à certaines normes locales ou à certaines exigences institutionnelles (production conséquente de documents administratifs, « paix scolaire » dans la classe, attitude positive, voire docile, face aux « conseils » et injonctions de leurs évaluateurs...), et à justifier les compromis qui découlent de ce processus de « refroidissement des attentes initiales », celles qu'ils s'étaient forgés avant de débiter, notamment au sein des institutions de formation initiale. Ils sont ainsi conduits à progressivement reconsidérer l'ordre de leurs objectifs en fonction de leur faisabilité et de leur coût (en temps, en fatigue...), tels qu'ils peuvent l'appréhender au cours de premières expériences le plus souvent difficiles.

Ce type d'apprentissages est scandé par les sanctions (positives ou négatives) des premières pratiques expérimentées (auprès des élèves, des collègues, des supérieurs hiérarchiques, mais aussi des proches qui s'insurgent contre la place excessive que prennent les préparations de cours dans la vie du foyer). Comme les sanctions varient sensiblement selon les contextes dans lesquels les enseignants débutent et selon la façon dont ils s'y positionnent initialement (en fonction de leur trajectoire scolaire, sociale ou professionnelle antérieure), ces apprentissages peuvent prendre différentes orientations durant leurs premières années d'exercice du métier y compris pour un même individu.

De ce point de vue, l'étude de l'ensemble des trajectoires de notre cohorte d'enseignants débutants nous a conduits à distinguer deux grands types de début de carrière, qui se distinguent principalement par le degré de reconnaissance institutionnelle de leur investissement. Les propos d'évaluateurs qu'ils nous ont rapportés et les rapports de visite que nous avons pu consulter suggèrent que les premières évaluations des stagiaires distinguent ceux qui sont jugés « faits pour ce métier » des autres, souvent au mépris des spécificités des contextes dans lesquels ils débutent et des efforts qu'ils déploient pour faire face aux difficultés qu'ils rencontrent. Ces catégories de jugement tendent à être autoréalisatrice, quand les débutants dont les « compétences » sont les plus reconnues (au point qu'ils peuvent assez vite être pressentis comme de futurs maîtres formateurs) sont nommés dans des écoles où ils bénéficient d'un meilleur encadrement, tandis qu'à l'opposé, ceux qui sont placés dans les contextes les plus éprouvants se désespèrent des critiques qu'engendrent leurs difficultés.

Ce dernier type d'évolution des attentes et de pratiques professionnelles tend à réduire l'engagement des enseignants débutants, dans le sens d'une préservation de soi et dans une certaine conception des conditions de « survie » professionnelle. De ce fait, la majorité des débutants cherche avant tout à se préserver en s'alignant sur les pratiques et visions ambiantes les moins coûteuses en temps, et en cherchant à se conformer de façon très formelle et ponctuelle aux attentes de leurs évaluateurs (nombre et type de fiches de préparation réalisées, type de dispositifs et de supports pédagogiques exhibés lors de leurs évaluations, justifications données à leurs pratiques...). Seule une petite minorité de débutants se montre plus nettement réceptive aux injonctions de ceux qui les encadrent et dans la mesure de les mettre en œuvre.

Cet ensemble de traits qui caractérise la plupart des entrées actuelles dans le métier d'enseignant permet de mieux comprendre pourquoi certains critères de réussite professionnelle sont plus ou moins congruents avec la réussite scolaire des élèves ou de certaines catégories d'élèves. En effet, pour une partie importante des enseignants suivis, les critères de réussite finissent par être redéfinis dans le sens d'une plus grande importance accordée aux dimensions les moins cognitives de la réussite scolaire : « être bien dans la classe », entretenir des relations pacifiées avec les élèves les moins performants, participation de tous les élèves à certaines activités collectives, ne pas s'ennuyer...

Quand les enseignants en arrivent ainsi à peu investir la dimension proprement cognitive de leur métier et à ne guère se concentrer sur les moyens (organisationnels et techniques) d'assumer leur fonction transmissive, on constate qu'ils sont d'autant plus preneurs d'explications psychologisantes ou médicalisantes des difficultés d'apprentissage de leurs élèves qui circulent dans les milieux enseignants (Broccolichi, Roditi, 2014). N'étant pas dotés des outils qui leur permettraient d'analyser ces difficultés en vue de les dépasser, tout en étant officiellement chargés d'assurer les progrès de tous leurs élèves, ils ont absolument besoin d'explications qui situent la source et l'éventuel traitement du problème à l'extérieur de la sphère des apprentissages scolaires (recours à des spécialistes, ou orientations hors des classes ordinaires). D'une façon plus générale, si l'on admet que ce processus d'externalisation des facteurs d'échec scolaire permet de s'en dédouaner, on comprend mieux aussi la diffusion persistante de catégories explicatives surannées telles que la démission parentale. Car cette externalisation est quasi nécessaire pour les enseignants qui veulent préserver leur propre sentiment de réussite (ou limiter leur sentiment d'échec) dans un cadre institutionnel qui leur fixe un objectif ambitieux de réussite généralisée des élèves sans les aider à construire techniquement les moyens de cette ambition.

Beaucoup d'enseignants ont ainsi pris l'habitude de se protéger d'une grande partie des injonctions qui leur sont adressées, et incitent leurs collègues débutants à en faire autant pour des raisons pragmatiques (simplicité, rapidité ou même efficacité...) ³. Dans un tel contexte, il est devenu bien peu réaliste d'espérer piloter ou gouverner l'évolution des activités enseignantes en énonçant de nouvelles prescriptions concernant de « bonnes pratiques » définies à partir de recherches comparatives sur les effets des pratiques. Aussi nous semble-t-il plus heuristique d'étudier conjointement les facteurs qui contribuent à faire varier les pratiques professionnelles des enseignants et leurs effets sur certains apprentissages des élèves selon les contextes et selon les positionnements professionnels initiaux, en nous appuyant sur des approches longitudinales. Nous avons conscience de la complexité de l'entreprise et de la multiplicité des compétences à mobiliser pour mettre en œuvre les différentes étapes de notre recherche, présentées plus haut. Mais comment, autrement, espérer identifier des obstacles et des systèmes de conditions favorables à une meilleure réussite de tous (enseignants compris), avec probablement des variantes selon l'état initial des contextes d'enseignement et des dispositions des acteurs en interaction en leur sein ?

Bibliographie

Balland L., Broccolichi S., Joigneaux C. (2011), « Devenir professeur après la réforme. Premières analyses des parcours et ajustements de candidats au concours 2011 », *Diversité Ville-École-Intégration*, n°166, p. 143-155.

Baudelot C., Establet R. (2009), *L'élitisme républicain. L'école française à l'épreuve des comparaisons internationales*, Seuil.

³Un résultat très classique de la sociologie du travail est qu'en divers domaines professionnels, les praticiens expérimentés s'émancipent d'une partie des prescriptions qui leur sont officiellement adressées, en les jugeant superflues ou inadaptées à leur contexte réel de travail. Les néophytes sont d'autant plus séduits par les arguments pragmatiques de leurs aînés et s'alignent d'autant plus volontiers sur leur positionnement, qu'ils peinent à assumer toutes les obligations qui pèsent sur eux et s'en trouvent ainsi moins culpabilisés.

Ben Ayed C., Broccolichi S. & Quinson F. (2004), « Variations du travail collectif selon les contextes d'école. Difficultés locales, instabilité des équipes et rôle de l'institution », in C. Ben-Ayed, F. Quinson, J.-F. Marcel (dir), *Les pratiques enseignantes hors de la classe*, L'Harmattan.

Broccolichi S. (1995), « Domination et disqualification en situation scolaire », in P. Cours-Saliès, *La liberté du travail*, Syllepse, p. 83-98.

Broccolichi S. (2009), « L'espace des inégalités scolaires », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 180, p. 75-91.

Broccolichi S., Ben Ayed C. & Trancart D. (dir.) (2010), *École : les pièges de la concurrence. Comprendre le déclin de l'école française*, Paris, La Découverte.

Broccolichi S. & Roditi E. (2012), « Relations satisfaisantes et transmissions problématiques : analyses didactique et sociologique d'une pratique enseignante », *Actes du colloque international « Sociologie et didactiques : vers une transgression des frontières »*, Lausanne, Suisse.

Broccolichi S. et Sinthon R. (2010), « "Libre choix", hiérarchisation des espaces scolaires et surcroûts d'échecs », in C. Ben Ayed, *L'école démocratique. Vers un renoncement politique ?*, Paris, Armand Colin, p. 160-173.

Cour des Comptes (2013), *Gérer les enseignants autrement*, Rapport.

Daussin J.-M., Keskaik S., Rocher T. (2011), « L'évolution du nombre d'élèves en difficulté face à l'écrit depuis une dizaine d'années », in Insee, *France. Portrait social 2011*, Insee.

DEPP (2008), « Lire, écrire compter : les performances des élèves de CM2 à vingt ans d'intervalle 1987-2007 », *Note d'information de la DEPP*, 08-38.

DEPP (2010), « L'évolution des acquis des élèves de 15 ans en culture mathématiques et en culture scientifique : premiers résultats de l'évaluation internationale PISA 2009 », *Note d'information*, 10.23.

DEPP (2012), « PIRLS 2011, Étude internationale sur la lecture des élèves au CM1. Évolution des performances à dix ans », *Note d'information de la DEPP*, 12-21.

Goigoux L. Ria & M.-C. Toczec-Capelle (Ed.) (2009), *Les parcours de formation des enseignants débutants*, Clermont-Ferrand, Presse universitaire Blaise Pascal.

Huberman M. (1989), « Les phases de la carrière enseignante », *Revue française de pédagogie*, 86, p. 5-16.

IGEN (2013), « Bilan de la mise en œuvre des programmes issus de la réforme de l'école primaire de 2008, Rapport n°2013-066 sous la direction de Philippe Claus.

Joigneaux C. (2009), « La construction de l'inégalité scolaire dès l'école maternelle », *Revue Française de Pédagogie*, 169, pp. 17-28.

Jolion J.M. (2011), *Mastérisation de la formation initiale des enseignants - Enjeux et bilan*, Paris, ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.

Maulini O. (2009), « Devenir enseignant : invariants et évolution des débuts dans la profession », in R. Goigoux, L. Ria & M.-C. Toczec-Capelle (Ed.), *Les parcours de formation des enseignants débutants*, Clermont-Ferrand, Presse universitaire Blaise Pascal, p. 61-78.

Moisan C. (2011), *Comment en finir avec l'échec scolaire : les mesures efficaces*, projet de rapport national pour l'OCDE.

OCDE (2004), L'apprentissage des élèves : attitudes, engagement et stratégie, in *Apprendre aujourd'hui, réussir demain* – Premiers résultats de PISA 2003.
<http://www.oecd.org/edu/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/34473101.pdf>

Perier P. (2013), *Professeurs débutants : Les épreuves de l'enseignement*, Paris, PUF.

Roditi E., (2005), *Les pratiques enseignantes en mathématiques. Entre contraintes et liberté pédagogiques*, Paris, L'Harmattan.

Suchaut B., (2008), « L'échec scolaire à l'école primaire : constat et réflexions », *Cahiers français*, n° 344, mai-juin, p. 79-83.

Tardif M. et Lessard C. (dir.) (2004), *La profession d'enseignement aujourd'hui. Évolutions, perspectives et enjeux internationaux*, Bruxelles, De Boeck.

Expérimentation d'une épreuve diagnostique de français sur objectif universitaire

Marie Beillet^{*}, Dominique Casanova^{**}, Marc Demeuse^{***}

1. Un enseignement supérieur de plus en plus internationalisé

En 2010, plus de quatre millions d'étudiants suivent une formation dans le supérieur dans un pays dont ils ne sont pas ressortissants, et ce chiffre devrait dépasser les sept millions d'ici quelques années (Altbach *et al.*, 2009). Un étudiant est déclaré « en mobilité internationale » s'il a quitté son pays d'origine pour se rendre dans un autre pays avec l'intention d'y suivre des études (OCDE, 2012). Cette mobilité étudiante est essentiellement dirigée vers les pays industrialisés puisque les pays du G20 accueillent 83 % de l'effectif mondial d'étudiants étrangers et les pays de l'OCDE environ 77 %. Avec l'accueil de 288 544 étudiants étrangers, la France détient la 4^{ème} place en termes d'accueil d'étudiants étrangers. Ces derniers représentent 12,3 % des étudiants dans l'enseignement supérieur. Ce chiffre, qui passe à 15 % si l'on s'intéresse uniquement à l'université, a augmenté de 50 % en 10 ans (Mangiante & Parpette, 2011).

Les auteurs pointent cependant le taux de réussite des étudiants allophones aux examens, de 40 % inférieur à celui des étudiants nationaux. Le niveau académique insuffisant des étudiants, comme l'une des causes qui accentuent le taux d'échec scolaire chez les allophones, est attesté par nombre de recherches, dont celles de Paivandi (1991) auprès d'étudiants iraniens qui met en évidence les durées moyennes d'études plus importantes chez les étudiants allophones comparés aux natifs. Coulon et Paivandi (2003) soulignent une série de facteurs importants dans l'échec scolaire chez les étrangers dont une partie est inhérente à leurs particularités en tant qu'étudiants étrangers. Parmi ces facteurs, on relève des facteurs institutionnels, mais aussi des facteurs scolaires tels qu'un niveau académique insuffisant et des difficultés relatives à la langue d'enseignement (compréhension, prise de notes, consultation des documents, production écrite). Les difficultés de maîtrise affectent la pensée conceptuelle, le lexique, l'appareil argumentatif et la compréhension des structures qui régissent la langue (Van Raemdonck, 2000). Cela pose évidemment problème à la réussite aux examens des étudiants. Mangiante et Parpette dans leur ouvrage intitulé *Le français sur objectif universitaire* (2011) ont montré que le français de l'université n'est pas un français général, mais un français spécifique, ce qui renvoie à la question de l'accueil et de la préparation des étudiants allophones dans l'enseignement supérieur.

Fort de cela, la plupart des pays mettent en place une sélection en termes de maîtrise de la langue. En France, l'admission des étudiants allophones est régie par un décret (13/05/1971) et deux arrêtés (21/11/2003 et 30/05/2013). L'arrêté du 30 mai 2013 a pour objet de définir les modalités de retrait, de dépôt et de transmission des demandes d'admission à une première inscription en première année de licence ainsi que les modalités d'évaluation du niveau de compréhension de la langue française. L'article 16 du décret du 13 mai 1971 relatif à l'inscription des étudiants dans le supérieur indique que les candidats à une première inscription en premier cycle d'études universitaires doivent obligatoirement effectuer une demande d'admission préalable (DAP) auprès de l'ambassade ou du consulat de France du pays où ils résident, ou de l'université qu'ils souhaitent intégrer. Les candidats doivent, dans ce cadre, justifier d'un niveau de compréhension de la langue française adapté à la formation envisagée. Ce niveau est vérifié au moyen d'un examen. Selon l'arrêté du 21 novembre 2003, l'examen comporte deux épreuves destinées à évaluer le niveau de compréhension de la langue française. La compréhension orale et la compréhension écrite de l'étudiant sont tout d'abord évaluées, sous forme de questionnaires à choix multiple. La seconde épreuve consiste, selon l'arrêté, en une production écrite adaptée aux capacités particulières attendues de candidats à des études universitaires. Pour autant, ces dernières ne placent pas le candidat face à des tâches représentatives de la vie universitaire. Dans le cadre de cette procédure, le niveau linguistique minimum

* Institut d'administration scolaire, université de Mons, marie.beillet@umons.ac.be.

** Direction des relations internationales enseignement-recherche-formation, chambre de commerce et d'industrie de la région Paris Île-de-France, dcasanova@cci-idf.fr.

*** Institut d'administration scolaire, université de Mons, marc.demeuse@umons.ac.be.

requis pour l'accès au premier cycle universitaire d'admission est le niveau B2 selon l'échelle du cadre européen commun de référence. En dehors de cette procédure, les universités demandent généralement un niveau B2 pour les filières sciences humaines, C1 pour les filières littéraires et B1 pour les filières scientifiques (Mangiante & Parpette, 2011).

2. Des tests d'admission généralistes

Comme on vient de le voir, les tests actuellement utilisés n'évaluent pas la langue dans un contexte particulier, spécifique au milieu universitaire. Or, comme le montre Almoossa (2013), la réussite ou l'atteinte d'un niveau spécifique ne sont pas nécessairement les témoins du fait d'être prêt pour suivre un cursus universitaire, même si les tests de français de compréhension et d'élaboration de synthèse restent de bons prédicteurs de réussite aux examens (Lindblom-Ylänne *et al.* 1996, cités par Romainville, 1997). Les tests de français permettent en effet de voir si l'étudiant est capable de paraphraser, de construire des schémas mentaux et d'organiser sa pensée et ses idées.

Partant de ces constats, nous avons développé un test, en collaboration avec la chambre de commerce et d'industrie de la région Paris Île-de-France, dans l'objectif de déterminer si, avant le début de son cursus universitaire, un étudiant allophone possède les compétences en langue requises pour réussir à l'université. Ce test, de type diagnostique, vise à définir le niveau en langue de l'étudiant selon les critères du CECR dans une épreuve adaptée au milieu universitaire (Beillet, 2013). Le format choisi est celui d'un cours de 40 minutes traitant d'un thème particulier soit en sciences humaines et sociales soit en sciences de la vie et de la terre. Ce cours, est créé à partir d'enregistrements *in situ* de cours magistraux dispensés par des enseignants universitaires. L'analyse de ces enregistrements, ainsi que l'étude de Mangiante et Parpette sur *Le français sur objectif universitaire*, ont permis d'élaborer une structure type de cours magistral, utilisée pour chaque épreuve créée. Ce contenu semi-authentique est alors joué par un acteur, et enregistré dans une vidéo qui sera proposée aux étudiants. Suite au visionnage de la vidéo, l'étudiant en s'appuyant sur sa prise de notes doit réaliser trois tâches. La première tâche vise à évaluer si l'étudiant est capable d'organiser sa pensée de manière continue. Il doit pour cela rédiger un résumé du cours, dans une production cohérente et cohésive. La deuxième tâche permet d'évaluer sa capacité à différencier le contenu du cours du « paracours ». On entend par « paracours », toutes les informations données par l'enseignant qui ont trait à l'organisationnel ou la méthodologie (exemple : changement de salle de cours, modalités d'examens, etc.). L'étudiant doit répondre à une série de 10 questions à réponses courtes à propos du paracours. La troisième tâche permet de comprendre si un mauvais score au résumé provient d'un problème de compréhension du contenu du cours, ou de la mise en relation des idées et de l'expression de la pensée. Pour ce faire, l'étudiant doit compléter un texte lacunaire (restitution de vocabulaire comportant 119 mots à retrouver au sein d'un résumé type du contenu du cours dispensé).

L'expérimentation présentée dans cette communication s'est déroulée au sein du pôle de recherche et d'enseignement supérieur (PRES) de Lille, en collaboration avec Lucie Floch (doctorante dans le laboratoire Grammatica, université d'Artois). L'objectif de cette expérimentation est, grâce à une première analyse, de mettre à l'épreuve notre test dans le cadre d'une recherche visant à évaluer les qualités psychométriques de ce dernier. Nous cherchons notamment à mettre en lien le niveau en langue annoncé des étudiants avec celui obtenu à notre expérimentation, à vérifier les corrélations existantes entre les différentes tâches et ainsi voir si les candidats obtiennent un niveau différent en passant une épreuve contextualisée. Une expérimentation antérieure auprès d'une groupe d'étudiants allophones (N=51) a en effet montré une forte corrélation ($r=0,83$) entre les résultats à notre test académique et au TEF (niveau moyen sur les épreuves de compréhension et lexicale et structure) (Beillet, 2014).

3. Échantillon

Le groupe comprend 44 étudiants allophones, de quatre nationalités différentes (brésilienne, chinoise, un étudiant vietnamien et une étudiante russe), tous futurs étudiants dans le domaine des sciences de la vie et de la terre. Deux groupes sont à distinguer : les étudiants ayant choisi de suivre l'Academy 240 et ceux ayant choisi l'Academy 300 ; 240 et 300 représentant le nombre d'heures de formation suivies. Avant de débiter la formation, les étudiants ont dû justifier auprès de Campus France, d'un niveau de français (maintenant test admission). Ce dernier a été mesuré par un test spécifique local brésilien, subi avant l'arrivée en France, pour ce qui concerne les étudiants sud-américains. Les étudiants asiatiques ont passé, au sein d'Alliances françaises ou dans leur université respective, des tests de français produits soit par le Centre international d'études pédagogiques (TCF-DELF), soit par la chambre de commerce et d'industrie de région Paris-Île-de-France (TEF). Lors de la première séance de formation, les étudiants ont de plus passé un test de positionnement (en grammaire, production écrite et compréhension écrite) développé spécifiquement pour la formation afin de répartir les étudiants en groupes restreints de niveaux (maintenant test positionnement). Le tableau ci-dessous présente la répartition des étudiants selon leur niveau aux tests admission et positionnement.

Le tableau montre que les étudiants de l'Academy 240 ont un niveau en français général supérieur et plus homogène que ceux de l'Academy 300, et ce pour les deux tests linguistiques (admission et positionnement). Pour notre expérimentation, seuls les résultats de 40 étudiants seront analysés (sur les 44 participants) puisqu'ils ont effectués les trois tâches (résumé, questions, texte lacunaire).

Tableau 1
**RÉPARTITION DES ÉTUDIANTS SELON LEUR NIVEAU ANNONCÉ À L'ARRIVÉE EN FRANCE
ET LE GROUPE DE NIVEAU AUQUEL ILS SONT AFFECTÉS**

		Admission				N	
		A1	A2	B1	B2		
Positionnement	Academy 240			11	2	13	
	Academy 300	<i>Groupe 1</i>	8		1 ¹		9
		<i>Groupe 2</i>		6	1		7
		<i>Groupe 3</i>		1	6		7
		<i>Groupe 4</i>		1	6	1	8
Total		8	8	25	3	44	

4. Résultats de l'expérimentation

Les étudiants ont réalisé notre épreuve académique, lors de leur dernière séance de formation et durant 2h30. Le thème traité était celui de l'énergie nucléaire. Une grille critériée est utilisée pour évaluer les résumés produits par les étudiants. La grille a été construite sur la base de copies d'étudiants placés face à la même tâche et du cadre européen commun de référence (Conseil de l'Europe, 2000), qui bien que non spécifique, propose « *des habiletés applicables au monde universitaire* » (Goes, 2010). Cinq critères portent sur le contenu du résumé et la compréhension du discours original, les cinq autres critères sont d'ordre linguistique, et traitent de la langue comme outil de communication. Les dix critères sont divisés en cinq niveaux (quatre niveaux ainsi qu'un niveau « inférieur à ») et s'étendent du niveau infra-B1, utilisateur élémentaire, au niveau C2 utilisateur expérimenté). À chaque niveau et pour chaque critère, correspond un descripteur. Par exemple, pour le critère « syntaxe », au niveau infra-B1, correspond le descripteur « syntaxe limitée pouvant gêner la compréhension. ». Pour évaluer le résumé, un niveau est attribué pour chacun des dix critères. À chaque niveau correspond un nombre de points (de 2 à 6). Les pondérations obtenues pour chaque critère permettent d'obtenir un niveau moyen général, exprimé sur 60. Pour évaluer les questions courtes, la réponse exacte était attendue, en revanche pour le texte lacunaire les synonymes étaient acceptés. Pour ces deux tâches, le nombre de réponses correctes a été calculé.

¹ L'étudiant à son arrivée en France a affirmé qu'il possédait un niveau B1, qui ne s'est pas vérifié après le test de positionnement qu'il a effectué.

Tableau 2

RÉPARTITION DES ÉTUDIANTS POUR LE TEST ACADÉMIQUE SELON LEUR NIVEAU LINGUISTIQUE À L'ADMISSION

		Académique			
		<B1	B1	B2	Total
Admission	A1	6	1		7
	A2	4	4		8
	B1	2	19	2	23
	B2			2	2
	Total	12	24	4	40

Le tableau 2 nous montre que pour la tâche du résumé 31 étudiants ont obtenu un niveau similaire à l'épreuve d'admission et au test académique (cellules grisées). Sept étudiants ont obtenu un niveau supérieur au test académique et deux étudiants ont obtenus un niveau inférieur (le score de ces étudiants étaient néanmoins très proche de la frontière avec le niveau supérieur). Le fait que des étudiants aient obtenu un niveau académique supérieur au niveau admission peut s'expliquer par le fait que notre épreuve s'est déroulée lors de la dernière séance de formation, soit après au moins 240 heures de formation. Le tableau suivant montre la progression de la moyenne au résumé des candidats regroupés selon leur niveau d'admission. Les différences de moyennes entre les scores au résumé des candidats des différents groupes sont toutes significatives.

Tableau 3

RÉPARTITION DES ÉTUDIANTS POUR LES TROIS TÂCHES ACADÉMIQUES (RÉSUMÉ, QUESTIONS, TEXTE LACUNAIRE) SELON LEUR NIVEAU LINGUISTIQUE À L'ADMISSION

		N	Moyenne au résumé	Nombre moyen de réponses correctes Questions	Nombre moyen de réponses correctes Texte lacunaire
Admission	A1	7	26,4	1,9	30,9
	A2	8	29,5	1,6	37,3
	B1	22	35	2,1	49,5
	B2	3	41,7	2	53,3

Les scores obtenus pour les réponses aux questions sont faibles, ce qui peut s'expliquer par le fait que les étudiants ont davantage porté leur attention sur le discours scientifique que sur les informations de « paracours » afin de rédiger leur résumé. Ces derniers ne sont effectivement pas réellement placés dans la situation, ce qui implique par exemple qu'ils n'auront pas réellement à participer à l'examen dont l'enseignant parle. La différence de moyenne constatée entre les scores des étudiants de niveau <B1 et ceux des étudiants de niveau \geq B1 est faible (7,8) mais néanmoins significative ($t = -6,586$ avec $p = 0,000$) au risque alpha de 5 %. Les deux groupes (infra-B1 et \geq B1) sont donc bien différents d'un point de vue statistique.

Les scores obtenus au texte lacunaire sont en revanche d'autant plus élevés en moyenne que le niveau d'admission des candidats est plus élevé. Si on effectue une comparaison de moyenne entre les scores obtenus par les étudiants de niveau <B1 et ceux obtenus par les étudiants de niveau \geq B1, on obtient une différence de moyenne de 15,1 points qui est significative ($t = -2,173$, avec $p = 0,041$). Des résultats similaires peuvent être mis en évidence si on s'intéresse au rapport entre le test académique et ces deux tâches (tableau 4).

Tableau 4

RÉPARTITION DES ÉTUDIANTS AUX QUESTIONS ET TEXTES LACUNAIRE SELON LEUR NIVEAU AU TEST ACADÉMIQUE

		N	Nombre de réponses moyen aux questions	Nombre de réponses moyen au Texte lacunaire
Académique	<B1	12	1,8	33,1
	B1	25	2,1	49,1
	B2	3	1,3	45,7

Pour les réponses aux questions, la différence de moyennes entre les deux catégories d'étudiants (niveau Académique <B1 ou ≥ B1), qui est de 1,7, n'est pas significative ($t = -0,406$, avec $p = 0,687$). Pour le texte lacunaire, la différence de moyennes de 15,7 est significative ($t = -2,24094$ avec $p = 0,031$). Cependant, la corrélation entre les scores à l'épreuve de résumé et les scores au texte lacunaire est plutôt médiocre et non significative ($r = 0,212$, avec $p = 0,195$). Si l'épreuve de texte lacunaire permet de distinguer des groupes de niveaux différents, elle ne permet pas d'établir de pronostics individuels fiables sur la capacité des candidats à réussir la tâche de résumé.

Tableau 5
MOYENNES ET ÉCART-TYPES PAR ACADEMY

	Résumé		Texte lacunaire/119	
	Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type
Academy 240	3,6	5,17	45,69	12,71
Academy 300	3,1	4,68	43,9	24,17

Lorsqu'on distingue les deux parcours de formation (Academy 240 et Academy 300), on constate des résultats proches en moyenne (différences de moyenne non significatives) tant pour le résumé que pour le texte lacunaire. L'écart-type des scores au texte lacunaire du groupe Academy 240 est cependant nettement plus faible que celui des scores du groupe Academy 300, ce qui peut s'expliquer par la plus grande homogénéité du groupe qui a pu être mise en évidence à partir du niveau d'admission (tableau 1). Cette plus grande homogénéité ne transparaît pas dans les résultats au résumé, pour laquelle les écart-types des deux groupes d'étudiants est proche.

5. Conclusion

De plus en plus de formations linguistiques sur objectifs universitaires sont proposées en amont de l'arrivée des étudiants allophones en France. Cependant, l'évaluation en langue effectuée avant l'entrée dans le supérieur ne s'appuie pas sur des tâches représentatives de l'activité universitaire. La recherche menée propose une épreuve permettant d'évaluer la compréhension orale, lors des cours magistraux, au moyen d'une production écrite (déclinée en trois tâches). Les résultats obtenus montrent que les étudiants ayant une meilleure maîtrise du français ont, dans l'ensemble, mieux réussi l'épreuve de résumé (ainsi que le texte lacunaire).

Les niveaux résultats de l'épreuve de résumé restent cependant très proches des niveaux diagnostiqués en amont de la formation, ce qui confirme les résultats d'une étude antérieure sur la corrélation élevée entre cette épreuve et celle d'un test standardisé de français « général » passée simultanément. Les différences de niveaux entre les deux tests (Admission et Académique) peuvent pour partie être imputées à un effet d'apprentissage puisque notre expérimentation s'est tenue fin de formation.

On peut s'interroger toutefois sur le nombre limité de candidats dont le niveau a progressé après 240 ou 300 heures de formation. En effet, au regard du niveau prescrit à l'entrée à l'université (B2 selon l'échelle du cadre européen commun de référence), il semblerait que, d'après le niveau obtenu par les étudiants lors de notre expérimentation, seuls quatre d'entre eux aient le niveau requis pour pouvoir suivre un cursus universitaire en France, ils n'étaient que trois au début de la formation. Bien que cette dernière destine à préparer à l'université, les descriptifs de formation ne permettent pas de connaître avec précision les contenus ni les objectifs de formation. L'apparente faiblesse des résultats peut s'expliquer alors par la forte spécificité de notre test, axé sur des compétences universitaires précises.

Bibliographie

Albuquerque-Costa H. et Parpette C. (2012), « Formation culturelle et linguistique des étudiants brésiliens en mobilité universitaire en France : projet de recherche de l'université de São Paulo et de l'université de Lyon 2 », *Synergies Brésil*, n° 10-201, p. 11-21.

Almoossa S. (2013), *Are IELTS and CEFR enough indicator of students' success in academic study?*, Poster session presented at the Language Testing in Europe: time for a new framework?, Congress, Antwerp.

Altbach P., Reisberg L. et Rumbley L. (2009), *Évolution de l'enseignement supérieur au niveau mondial: vers une révolution du monde universitaire. Résumé*, Imprimé par l'UNESCO.

Arrêté du 21 novembre 2003 relatif aux modalités de l'évaluation du niveau de compréhension de la langue française, <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000797294&dateTexte> consulté le 25 février 2014.

Arrêté du 30 mai 2013 relatif aux demandes d'admission à une première inscription en première année de licence et aux modalités d'évaluation du niveau de compréhension de la langue française pour les ressortissants étrangers.
<http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000027481305> consulté le 25 février 2014.

Beillet M. (2013), « Expérimentation d'une nouvelle épreuve du Test d'Évaluation de Français ACAdémique pour les étudiants allophones », *Le Langage et l'Homme*, vol. 48, fascicule 2.

Beillet M. (2014), « Nouvelle épreuve du TEF-académique : évaluation de la fidélité inter-juge », Communication présentée à la 5^e Conférence internationale ALTE, Paris (à paraître).

Campus France (2013), *Sciences sans frontières*.
<http://www.campusfrance.org/fr/page/sciences-sans-frontiere>, consulté le 25 février 2014.

Casanova D., Demeuse M., Artus F. et Maréchal M. (2012), « Comment évaluer les compétences en français académique d'étudiants non francophones souhaitant poursuivre leurs études en France ? », *Les cahiers de l'asdifle*, n° 23, p. 37-46.

Décret n°71-376 du 13 mai 1971 relatif à l'inscription des étudiants dans les universités et les établissements publics à caractère scientifique et culturel indépendants des universités, <http://www.legifrance.gouv.fr/> consulté le 25 février 2014.

Goes J. (2010), « L'université comme lieu d'intégration sociolinguistique des étudiants d'échange : perspective institutionnelles et didactiques », in L. Cadet, J. Goes et J-M. Mangiante (dir), *Langue et Intégration*, Bruxelles, Peter Lang, p. 208-219.

Mangiante J-M. et Parpette C. (2011), *Le français sur objectif universitaire*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble.

OCDE (2012), *Regards sur l'éducation 2012. Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE.

Romainville M. (1997), « Peut-on prédire la réussite d'une première année universitaire ? », *Revue française de pédagogie*, vol. 119, p. 81-90.

Van Raemdonck D. (2000), « Le français comme compétence transversale : échec d'une procédure acquisitionnelle ? », in J.-M. Defays, M. Maréchal, S. Mélon (éds), *Actes des journées d'études « La maîtrise du français du niveau secondaire au niveau supérieur »*, Liège 22-23 mai 1998, Louvain-la-Neuve, De Boeck Université, p. 127-140.

CÉREQ
Dépôt légal 2^e trimestre 2014

Imprimé par le Céreq
Marseille



RAPPORTS ET ECHANGES SUR LES LIENS EMPLOI-FORMATION

ISBN : 978-2-11-138817-8
ISSN : 1763-6213

Céreq

CENTRE D'ÉTUDES ET DE RECHERCHES SUR LES QUALIFICATIONS

10, place de la Joliette, BP 21321, 13567 Marseille cedex 02
Tél. 04 91 13 28 28 - Fax 04 91 13 28 80

www.cereq.fr