



HAL
open science

Quitter, écourter, prolonger l'école. Les déterminants du projet scolaire au collège

Joël Zaffran

► **To cite this version:**

Joël Zaffran. Quitter, écourter, prolonger l'école. Les déterminants du projet scolaire au collège. L'Orientation scolaire et professionnelle, 2004, 33 (1), pp.125-140. 10.4000/osp.2247. halshs-03657665

HAL Id: halshs-03657665

<https://shs.hal.science/halshs-03657665>

Submitted on 3 May 2022

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.



Quitter, écourter, prolonger l'école

Les déterminants du projet scolaire au collège

Leaving school: Leaving early and staying on. Personal school project decisions during secondary school

Joël Zaffran



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/osp/2247>

DOI : 10.4000/osp.2247

ISSN : 2104-3795

Éditeur

Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle (INETOP)

Édition imprimée

Date de publication : 15 mars 2004

Pagination : 125-140

ISSN : 0249-6739

Référence électronique

Joël Zaffran, « Quitter, écourter, prolonger l'école », *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], 33/1 | 2004, mis en ligne le 22 octobre 2009, consulté le 20 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/osp/2247> ; DOI : 10.4000/osp.2247

Ce document a été généré automatiquement le 20 avril 2019.

© Tous droits réservés

Quitter, écourter, prolonger l'école

Les déterminants du projet scolaire au collège

Leaving school: Leaving early and staying on. Personal school project decisions during secondary school

Joël Zaffran

Introduction

- 1 Les valeurs d'équité et de justice revendiquées par l'école ont obligé cette dernière à poser à maintes reprises la double question du projet scolaire et de l'orientation des élèves. Sur un plan institutionnel, ces deux questions apparaissent comme indissociables dans la mesure où la première s'intéresse à *l'ensemble des interventions, dispositifs, ressources... mobilisés pour fournir au collégien, au lycéen, les repères qui lui permettront d'étayer un choix de parcours scolaire et/ou professionnel* alors que la seconde accorde plus d'attention aux *aspirations des individus* (Denquin, Roynette & Séré, 2002, p. 1 et p. 8). Sur un plan sociologique en revanche, les enquêtes prenant pour thème l'orientation, plus particulièrement les travaux de l'Iredu (Duru-Bellat, Jarousse, Lapobin & Perrier, 1994 ; Duru-Bellat, 1995), montrent que la mise en application de ces recommandations oblige ces dernières à subir le supplice de Procuste : nombre de variables structurelles pèsent parfois lourdement sur le projet de l'élève.
- 2 On peut retenir par ailleurs de cette sociologie la mise au jour d'une logique utilitaire au sein d'un système scolaire fortement hiérarchisé (Duru-Bellat, Jarousse & Solaux, 1997). Ainsi, les différences d'ambition des élèves s'expliquent par les ressources sociales dont ils disposent ainsi que le souci d'optimisation de la carrière scolaire, ce qui influence nécessairement sur l'ambition scolaire. Par ailleurs, si le fait est avéré que la faible part des élèves de milieu populaire dans les études longues est due aux modèles familiaux, la sociologie de l'orientation scolaire ajoute à cela une lecture plus fine des mécanismes de sélection et d'élaboration des choix successifs d'options, de filières ou d'établissements scolaires. Son intérêt principal réside alors dans les efforts d'objectiver l'impact des

variables sociales et scolaires sur la trajectoire des élèves et, par voie de conséquence, de mettre au jour celles qui interviennent le plus dans l'orientation scolaire. La composition sociale du public scolaire, le redoublement, les caractéristiques sociologiques de l'établissement, le sexe sont autant de variables dont on peut mesurer l'effet sur le parcours de l'élève.

Contraintes et SUBJECTIVITÉ

- 3 Les analyses proposées par cette sociologie ont une valeur heuristique irrévocable. Mais plutôt que de s'intéresser à la structure de l'orientation scolaire et à ses causes objectives, on peut sur la base d'une méthodologie similaire se poser la question du choix de l'élève, et en particulier le collégien, en matière d'études scolaires. Il peut être intéressant en effet de se pencher sur une dimension plus subjective de l'orientation, en l'occurrence la place que le collégien accorde à l'école à partir de son projet scolaire. Comment l'élabore-t-il ? Quelles variables déterminent son élaboration ? Pourquoi, en définitive, projette-t-il de quitter l'école ? Pourquoi envisage-t-il de se diriger vers un enseignement professionnel court (préparer un C.A.P ou un B.E.P.) plutôt qu'un enseignement long en lycée d'enseignement général (passer le bac) ?
- 4 Il va de soi que le rapport à l'école n'est pas réductible au projet scolaire au collège : celui-ci évolue en fonction des contraintes scolaires et structurelles pesant sur la trajectoire à l'école, ce qui peut donner lieu à des justifications *a posteriori* du choix scolaire par l'élève. Il reste que le projet scolaire est un moyen d'appréhender la représentation subjective, au sein de contraintes qui n'appartiennent pas à l'acteur, de l'utilité des études au collège (Dubet, 1994 ; Dubet & Martuccelli, 1996). Car le rapport aux études prend une tonalité singulière dans la mesure où l'intérêt intellectuel pour les études est loin d'être général et le sens de l'école peut être difficilement perçu. On trouve du reste certains élèves pour qui l'activité scolaire commence tout juste à être signifiante et d'autres pour qui le sens des études est acquis. Dans ce cas, le rapport aux études oscille entre le pôle de l'approfondissement des connaissances et le pôle du métier le meilleur possible à exercer à l'avenir (Rochex, 1995). Ce qui conduit parfois au paradoxe suivant : au collège, plus l'élève gravit les échelons scolaires, plus le projet devient imprécis (Boutinet, 1992).
- 5 Ainsi, le sens des études est toujours à construire dans une institution qui, selon les situations considérées, fragilise la motivation de l'élève. Ce qui donne plus d'importance à la notion de stratégie entendue comme la construction d'une rationalité limitée de la part d'un acteur défini par ses ressources, sa position scolaire et ses intérêts (Dubet & Martuccelli, 1998, p. 175). La connaissance des filières de formation et de leurs débouchés, la perception de la rentabilité supposée d'un enseignement long, le « bon » diplôme à obtenir, ... sont des informations que l'élève peut (doit) détenir au moment de la définition anticipée de son parcours dans le système scolaire.
- 6 Outre ces aspects, l'étude du projet scolaire des collégiens ne peut être entreprise sans avoir en arrière plan un regard sur le jeu des forces sociales et psychologiques qui s'exercent sur les préférences adolescentes et qui participent à leur élaboration. Car à l'instar du projet professionnel qui de la 6^e à la 3^e passe de l'espace des rêves à celui de la réalité scolaire (Dumora, 1998, p. 211), le projet scolaire subit une transformation progressive due au contexte institutionnel du collège et à un processus psychologique dont on connaît l'inscription dans les changements d'ordre structurels et adaptatifs d'une part, d'ordre temporel d'autre part (Rodriguez-Thomé & Bariaud, 1987).

- 7 Le projet, qu'il soit professionnel ou scolaire, suppose un rapport à l'école divergent selon les individus et les déterminants sociaux qui les caractérisent. Si tous les adolescents, à l'instar des adultes, ont des projets de vie, l'école est une institution qui s'interpose entre eux et leur visée sociale. Ces visées par conséquent ne se concrétisent que si deux conditions sont réunies : la première suppose que les objectifs se maintiennent dans le temps ; la seconde implique que l'adolescent ait suffisamment de ressources pour tenir ce cap, et ce en dépit des événements scolaires qu'il vivra. C'est la raison pour laquelle le projet scolaire est une projection de soi dans un avenir qui peut être interprétée parfois comme une rupture avec le temps présent et non comme une continuité. Or, nous savons que seuls les élèves pour qui les études vont de soi peuvent se passer de projet dans la mesure où la trajectoire scolaire est prédéfinie à l'entrée au collège, ce qui les dispense d'un travail de réflexion sur les lignes de conduite à tenir (Dubet & Martuccelli, 1998).
- 8 Il demeure pourtant que cette forme de rapport au temps est devenue une norme dominante à l'école. Pire, on considère l'absence de projet comme le symptôme d'un problème inhérent à l'élève et qu'il faut résoudre au plus vite. C'est oublier alors que le projet scolaire contient une ambivalence : il peut assurer une fonction dynamisante pour l'élève ou au contraire être un élément dépréciatif. Lorsque celui-ci est en adéquation avec les ressources individuelles et sociales de l'élève, il peut constituer un facteur décisif de la réussite scolaire. Le projet scolaire, défini comme une construction à visée analytique, peut devenir ainsi une dimension significative du rapport à l'école et aux études.
- 9 Tous ces éléments confèrent au projet scolaire une complexité au regard de laquelle il convient d'engager une analyse qui, à l'instar des analyses sur l'orientation scolaire, vise à rendre d'abord plus discernables quelques déterminants scolaires et sociaux puis à mesurer les liens qui les unissent. Cela en partant de l'hypothèse selon laquelle le projet scolaire du collégien se construit à partir de variables scolaires et sociales qui sont étroitement corrélées : d'une part le retard scolaire, la moyenne générale, le collège fréquenté, le niveau scolaire ; d'autre part l'origine sociale, le sexe et le projet professionnel.

Méthodologie

- 10 Sur un plan méthodologique, les résultats que nous allons présenter sont issus d'une enquête par questionnaire réalisée dans les deux collèges d'une commune proche de Bordeaux. L'un d'entre eux est en zone d'éducation prioritaire. Les questionnaires ont été adressés à l'ensemble des collégiens de la commune, soit 795 individus. Parmi les questions posées aux collégiens, certaines concernaient leur parcours scolaire (redoublement, collège initial, ...), leur projet scolaire (quitter le collège, préparer un C.A.P. ou un B.E.P., passer un baccalauréat général), leur projet professionnel (le métier envisagé plus tard) ainsi que leurs caractéristiques sociodémographiques. L'accord passé avec l'administration de ces deux collèges limitait l'appréhension de la performance scolaire au recueil de la note moyenne générale obtenue par chaque élève au premier et au second trimestre pour l'ensemble des matières scolaires. De ce fait, nous n'avons pu obtenir séparément les notes trimestrielles en français et en mathématiques par exemple. De plus, l'enquête ayant été réalisée au mois de mai, il nous était impossible d'obtenir la moyenne au troisième trimestre. Ces deux premiers points constituent sans aucun doute un manque puisqu'on ne dispose pas d'une mesure strictement objective du

niveau de réussite académique. Les caractéristiques de ces deux collèges sont les suivantes :

Tableau 1/Table 1

	COLLÈGE Z.E.P.	COLLÈGE HORS Z.E.P.
Sexe		
Garçon	49,2	48,7
Fille	50,8	51,3
Moyenne générale	11,62 ($S=2,42$)	11,89 ($S=2,66$)
Redoublement	0,58 ($S=0,73$)	0,46 ($S=0,66$)
Profession du chef de famille		
Artisan-commerçant	10,2	11,1
Cadre	3,5	11,5
Prof. Intermédiaire	22,5	20,9
Employé	30,3	32,9
Ouvrier	33,5	23,5

N.B. : La variable « redoublement » désigne le nombre moyen de redoublements par élève exprimé en année. La moyenne est exprimée en note sur vingt. Tous les autres chiffres du tableau sont des pourcentages.

Quelques caractéristiques des deux collèges concernés par l'enquête
Various characteristics of the two secondary schools involved in the survey

- 11 On peut noter que les différences significatives d'un point de vue statistique susceptibles de caractériser les deux collèges concernent le redoublement ($F ; p = 0,01$) et l'origine sociale des élèves ($\chi^2 ; p = 0,001$). En d'autres termes, et comme on pouvait s'y attendre, les redoublements sont plus nombreux dans l'établissement classé Z.E.P., qui est aussi celui qui accueille plus fréquemment des élèves dont le père est ouvrier et moins souvent des élèves dont le père est cadre que l'autre collège considéré.
- 12 Sur le plan des données, trois points supplémentaires sont à souligner. Tout d'abord, nous avons réalisé un regroupement des modalités de réponse à la question relative au projet professionnel pour, au final, élaborer 4 modalités ressortissant aux deux registres décrits par Dumora (1988). Il s'agit d'une part du registre de la réalité scolaire regroupant les trois projets professionnels suivants « artisans, ouvriers et personnels de service » (maçon, ébéniste, secrétaire, pompier, garagiste, facteur, ...), « profession intellectuelle ou scientifique » (architecte, ingénieur, médecin, juge, enseignant, ...), « personnel de la santé et du social » (infirmière, éducatrice spécialisée, puéricultrice, assistant de service social, ...); d'autre part le registre du rêve comprenant les métiers relatifs aux arts et au spectacle (mannequin, sportif professionnel, chanteur, artiste, ...). Ensuite, si la prise en compte du niveau scolaire permet de suivre le processus d'élaboration du projet scolaire eu égard aux effets combinés du contexte scolaire et des caractéristiques propres aux collégiens, cela ne s'inscrit qu'imparfaitement dans une analyse longitudinale *stricto sensu* puisque l'observation porte sur des populations différentes selon le niveau scolaire considéré. Enfin, nous ne sommes pas en mesure de dire si la prévision d'orientation scolaire telle que formulée par le collégien sera confirmée par la suite.

Quitter le collège

- 13 La question du projet d'étude au collège se situe moins dans son absence que dans l'orientation souhaitée. En effet, les élèves déclarant vouloir quitter le collège à la fin de l'année ne représentent que 6,4 % de notre échantillon, soit 50 individus ce qui est un taux deux fois moins important que celui avancé par Chausseron (1999) à propos des jeunes abandonnant leurs études après avoir passé moins de sept ans dans le second degré. Par ailleurs, le croisement entre le niveau scolaire et le projet scolaire ne permet pas de rejeter l'hypothèse nulle ; en d'autres termes, il n'existe pas de différences significatives entre le fait d'être en 6^e par exemple et le souhait de quitter l'école. Ce qui montre que dans l'ensemble nos collégiens ont intégré le fait qu'un abandon agirait comme une lourde hypothèque sur leur destinée ; qu'ils ont compris aussi, dès le plus jeune âge, l'importance et les enjeux sociaux de la certification scolaire quelle qu'elle soit.
- 14 Comme tenu du faible effectif que représente ce groupe d'élèves, nous n'avons pas poussé plus avant l'analyse, notamment en évinçant cette modalité de réponse du modèle statistique de type logit. Il peut être utile néanmoins de présenter les principales caractéristiques sociales et scolaires des « abandonnistes ». Qui sont en effet les collégiens déclarant vouloir quitter l'école ? Après les avoir distingué des autres élèves, nous constatons qu'il s'agit plutôt de garçons ($N = 35$), dont le chef de famille est employé ou ouvrier ($N = 33$), se répartissant de façon relativement équitable entre les trois premiers niveaux du collège (6^e : 16 individus ; 5^e : 15 individus ; 4^e : 13 individus), et fréquentant plutôt le collège hors Z.E.P. ($N = 38$). L'« abandonniste » a une moyenne générale de 10,4 ($S = 2,18$) et il a redoublé 0,6 fois (alors qu'en moyenne, l'échantillon total a redoublé 0,51 fois). Si l'on excepte le nombre de sans réponse plutôt important eu égard à la taille de cet échantillon ($N = 17$), le métier envisagé appartient plutôt au registre des rêves : l'« abandonniste » aspire à devenir un sportif, un mannequin, un acteur ou un chanteur reconnu. Un autre résultat saillant attire notre attention : le croisement entre le projet scolaire et le collège fréquenté présenté dans le *tableau 2* affiche des différences significatives ($p = 0,018$) entre les « abandonnistes » inscrits au collège situé en Z.E.P. et ceux inscrits au collège « ordinaire ».

Tableau 2/Table 2

	COLLÈGE Z.E.P.	COLLÈGE HORS Z.E.P.	TOTAL
Quitter	3,7	8,3	6,4
C.A.P.	30,5	25,7	27,7
Bac	65,8	66,0	65,9
Total	100	100	100

Croisement entre le projet scolaire et le collège fréquenté
Cross between the personal school project and the secondary school attended

- 15 On peut penser de prime abord que ces différences seraient dues aux écarts relativement importants entre les modalités de la variable « projet scolaire ». Il est possible toutefois

de contrôler cela en calculant le pourcentage de l'écart maximum (P.E.M.). Il s'agit d'un indice permettant d'estimer la force de la liaison entre deux variables à partir d'une opération consistant à mettre dans chacune des cases du tableau l'effectif le plus fort possible qui soit compatible avec les marges du tableau, puis à calculer l'écart à l'indépendance maximum qu'il y aurait dans ce cas. La force de la liaison sera simplement calculée en examinant le rapport entre l'écart à l'indépendance observé et l'écart maximum à l'indépendance calculé précédemment. Ce rapport étant mis en pourcentage, on parlera donc de Pourcentage de l'Écart Maximum ou P.E.M. Si le P.E.M. est nul, on est dans le cas d'une indépendance entre les deux variables. Plus le P.E.M. se rapproche de 100 %, plus la force de liaison entre les modalités des deux variables considérées est importante. L'avantage d'un tel indice est d'être peu sensible aux variations d'effectifs. De plus, il n'est pris en compte que si (et seulement si) l'écart vis-à-vis de l'indépendance est significatif (Cibois, 1993).

- 16 Dans le cas présent, cet indice affiche un P.E.M. de 42 % pour le croisement de la modalité « quitter » et « collègue hors Z.E.P. ». Toutes proportions gardées, ce résultat est sans conteste l'un de ceux qui ne laissent pas d'interroger l'impact des politiques Z.E.P. On sait en effet qu'en dépit de moyens humains et matériels relativement importants, ces politiques ne parviennent pas à enrayer efficacement l'échec scolaire des élèves les plus défavorisés socialement (Cousin, 1998, p. 47). Ici pourtant, en matière d'avenir scolaire, l'établissement *fait la différence* pour reprendre l'expression de Duru-Bellat et Mingat (1988) puisque ce résultat va dans le sens d'un apport positif en ce qui concerne le désir de rester au collège, plus généralement le rapport à l'école. On peut en conclure que l'évaluation des effets d'une politique Z.E.P. qui ne porterait que sur les résultats scolaires s'avèrerait incomplète dans la mesure où des variables plus « subjectives » ont un effet réel, parmi lesquelles on trouve l'intérêt de l'élève pour l'école.

Enseignement court **VERSUS** ENSEIGNEMENT LONG

- 17 Cet intérêt de l'élève pour l'école peut s'évaluer à l'aune des deux bifurcations scolaires envisageables aux collèges. Comme on vient de le voir, un collégien peut vouloir quitter l'école. S'il rejette cette option, il peut donner sa préférence à un enseignement court ou au contraire un enseignement long. L'analyse consiste alors à s'interroger sur le lien entre le projet scolaire avec l'ensemble des variables citées précédemment, *toutes choses égales par ailleurs*, c'est-à-dire en contrôlant l'effet de chacune sur le projet d'étude. Le modèle de régression logistique auquel nous aurons recours suppose de définir au préalable une situation de référence. Celle-ci est la suivante : un garçon, scolarisé en 3^e dans un collège « ordinaire » (hors zone d'éducation prioritaire), avec un chef de famille exerçant une profession de cadre. Son projet professionnel est d'exercer un métier intellectuel ou scientifique. À cela s'ajoute la variable « moyenne générale » ainsi que la variable « redoublement » dont les valeurs respectives dans la situation de référence sont de 0,36 et - 0,64.
- 18 Le modèle de régression logistique permet d'estimer les probabilités de formuler un projet scolaire long (passer le bac) plutôt que court (passer un C.A.P. ou un B.E.P.). La variable à expliquer étant dichotomique, celle-ci comprend les deux modalités suivantes : enseignement court (0) et enseignement long (1). La répartition des élèves s'étant faite à partir de leur réponse à la question du projet scolaire, rappelons que rien ne permet de dire que leur orientation scolaire effective corresponde à leur projet initial. Le *tableau 3*

présente les résultats de la régression logistique. On trouve dans la colonne « coefficient β » le coefficient d'ajustement logistique mesurant l'influence de la variable active (ou explicative) sur la variable à expliquer. Si la variable active est qualitative, on mesure l'influence de la modalité active sur la modalité de référence ; si la variable est quantitative, on mesure alors l'influence d'une augmentation d'un point de la variable. Son signe (positif ou négatif) permet de savoir si la probabilité de choisir un projet scolaire long (en référence au projet scolaire court) est une fonction croissante ou décroissante de la variable explicative correspondante. La colonne « test » évalue la significativité du coefficient β (donc de la variable active) sur le projet scolaire considéré dans le modèle. Elle indique la probabilité que la variable active exerce bien une influence significative sur la variable à expliquer. Cette probabilité est présentée selon le seuil de significativité : ns indique une absence de significativité ; * correspond à un coefficient significatif à 5 % ; ** un coefficient significatif à 1 % ; *** correspond à un coefficient dont la significativité est inférieure à 1 pour mille.

- 19 L'intérêt du modèle de régression logistique réside dans la possibilité de transformer le coefficient d'ajustement logistique β en un coefficient multiplicateur associé à une modalité active eu égard à la modalité de référence. Ainsi, en utilisant la fonction exponentielle du coefficient, on obtient l'odds-ratio mesurant les « chances » d'envisager un projet scolaire long *toutes choses égales par ailleurs*. Les estimations issues du modèle de régression logistique peuvent aussi être lues sous la forme de variation de la probabilité de projet scolaire long en fonction des caractéristiques sociales et scolaires, ce qu'indique la colonne relative à l'effet marginal. Enfin, le R^2 estime le pouvoir explicatif du modèle en évaluant la part de variance de la variable dépendante (à expliquer) expliquée par les variables indépendantes (explicatives).

Tableau 3/Table 3

MODALITÉ DE RÉFÉRENCE	MODALITÉ ACTIVE	COEFFICIENT B	TEST	ODDS-RATIO	EFFET MARGINAL
Constante		- 0,67			33,9 %
Pes du chef de famille <i>Cadre</i>	artisan-commerçant	- 1,55	*	0,2	- 24,1 %
	prof inter	- 0,89	<i>ns</i>		
	employé	- 1,10	<i>ns</i>		
	ouvrier	- 1,50	*	0,4	- 23,6 %
Sexe <i>garçon</i>	filles	- 0,26	<i>ns</i>		
Collège <i>hors Z.E.P.</i>	Z.E.P.	- 0,32	<i>ns</i>		
Niveau scolaire <i>3^e</i>	6 ^e	- 0,42	<i>ns</i>		
	5 ^e	0,12	<i>ns</i>		
	4 ^e	0,30	<i>ns</i>		
Projet professionnel <i>intellectuel et scientifique</i>	arts et spectacle	- 0,97	**	0,4	- 17,6 %
	artisan ouvrier	- 1,39	***	0,2	- 22,6 %
	santé	- 0,31	<i>ns</i>		
Moyenne		0,36	***	1,4	8,5 %
Redoublement		- 0,64	***	0,5	- 12,6 %
R ²	40,40 %				

Enseignement long versus enseignement court. Les conditions d'élaboration du projet scolaire long (Régression logistique, coefficient, test, odds-ratio et effet marginal) N = 519

Long teaching cycle versus short teaching cycle. Conditions involved in opting to stay on at school (Logistic regression, coefficient, test, odds-ratio and marginal effect)

- 20 Au regard de ce modèle, on peut se poser la question, certes maintes fois abordée dans le domaine de l'orientation professionnelle, de l'influence des variables scolaires et sociales sur la formulation du projet. Car en ce qui concerne le milieu social d'origine, le *tableau 3* va dans le sens d'éléments théoriques déjà éprouvés. On constate en effet que, *toutes choses égales par ailleurs*, un collégien dont le chef de famille est artisan ou commerçant a 5 fois moins de chances (1/0,2) d'opter pour un enseignement long qu'un collégien ayant des caractéristiques identiques mais dont le chef de famille est un cadre. Dans ce cas, la différence de probabilité estimée est de 24,1 %, ce qui est important compte tenu de la probabilité de référence qui s'élève à 33,9 % : en d'autres termes, pour des élèves ne différant du groupe de référence que par l'origine sociale, la probabilité d'opter pour un enseignement long s'élève à 9,8 % (33,9 % - 24,1 %) lorsque le chef de famille est un artisan ou un commerçant. Il en est de même pour un collégien issu d'un milieu ouvrier puisque, là encore, le coefficient est négatif : ce collégien aura 2,5 fois (1/0,4) moins de chances d'aspirer au baccalauréat général, mais l'écart de probabilité avec la situation précédente est faible. Pour celui-ci la probabilité d'envisager un projet scolaire long s'élèvent à 11,3 %. Cela étant, l'explication du phénomène considéré ne se limite pas à cette variable sociale. En effet, le choix d'un enseignement long ressortit à une série de facteurs dont il convient à présent de prendre la mesure.
- 21 Si le « label » Z.E.P. d'une part, le sexe d'autre part, n'interviennent pas dans la décision de s'engager dans une scolarité longue, cela est différent pour les variables scolaires telles que le redoublement et la moyenne, chacune ayant un effet inverse. L'augmentation d'un point de la variable « redoublement » diminue de 2,5 les chances d'envisager une orientation vers un enseignement long alors que l'augmentation d'un point de la

moyenne générale multiplie par 1,4 les chances relatives à l'élaboration d'un projet d'études longues (avec un effet marginal de 8,5 %). En ce qui concerne le projet professionnel, un élève voulant devenir un artiste ou un sportif connu aura, *toutes choses égales par ailleurs*, 2,5 fois moins de chances d'être porteur d'un projet scolaire long qu'un élève visant une profession « intellectuelle ou scientifique ». La probabilité est de 16,3 % au lieu de 33,9 %. Cette probabilité est plus significative d'un point de vue statistique et plus forte pour ceux qui, sûrement de manière plus réalistes, envisagent un métier manuel : l'odds-ratio associé à « artisan-ouvrier » est de 0,2. En toute logique, un collégien aspirant à exercer plus tard un métier « manuel » a 5 fois moins de chances d'envisager un enseignement long. Dans ce cas, on constate que l'effet marginal représente une perte à peu près identique à celle que le modèle accuse lorsque intervient l'origine sociale puisqu'il s'élève à 22,6 %. Ce qui aboutit à une probabilité de 11,3 % pour des collégiens qui ne diffèrent de la situation de référence que par ce type de projet professionnel.

- 22 À propos du niveau scolaire, on peut penser que le passage d'une classe à une autre classe occasionne des ajustements successifs de la part de l'élève, surtout lorsque celui-ci est confronté à la question des paliers de l'orientation au collège. On peut penser aussi que le projet scolaire dépend dans une certaine mesure de la position occupée par le collégien au moment où celui-ci est formulé : le projet scolaire d'un élève de 6^e qui débute sa carrière de collégien ne ressortirait pas à la même stratégie qu'un élève de 3^e pour qui la question de l'orientation devient capitale. En supposant ainsi que chaque niveau scolaire représente un contexte différent d'élaboration du projet, on serait en mesure d'évaluer l'impact de la variable « niveau scolaire » sur le projet scolaire de l'élève. Dans ce cas, le modèle indique certes une absence de significativité du niveau scolaire mais on observe tout de même une tendance intéressante : le coefficient β par niveau scolaire est de - 0,42 pour la 6^e, 0,12 pour la 5^e et 0,30 pour la 4^e. Ces trois coefficients justifient et confortent d'une certaine manière une observation des effets de la variable « âge ». Le croisement de cette variable (que nous avons réparti entre deux modalités, en l'occurrence les « 11-13 ans » et les « 14 ans et plus ») et le projet scolaire aboutit effectivement aux résultats suivants :

Tableau 4/Table 4

	QUITTER	ENS. COURT	ENS. LONG	TOTAL
11-13 ans	7,8	21,0	71,3	100
14 ans et plus	5,0	34,6	60,4	100
Total	6,4	27,7	65,9	100

$p = 0,001$.

L'effet brut de l'âge sur le projet scolaire
Primary effect of age on determining school projects

- 23 On voit que les plus jeunes aspirent à un enseignement long alors que, à l'inverse, les 14 ans et plus envisagent plutôt un enseignement court. Ce que confirme le calcul du P.E.M. puisque dans le premier cas il s'élève à 15 %, et à 24 % dans le second cas. C'est donc moins le niveau scolaire qui, considéré isolément, influe sur l'élaboration du projet d'études que l'âge.
- 24 Au final, deux points sont à retenir de ce modèle. En premier lieu, l'existence d'une homologie entre le fait d'être issu d'un milieu social défavorisé, de souhaiter devenir un

artisan ou ouvrier et, par voie de conséquence, d'être moins porté sur les études longues. Sans que l'on puisse le vérifier directement, on peut interpréter ces associations par une logique d'anticipation particulière : se référant à leurs compétences scolaires et à leur âge, certains collégiens élaborent leur projet en étant convaincus que leur avenir tant scolaire que social est moins dans la formation générale que dans la formation professionnelle. La notion de *choix négatif* prend ici toute sa valeur. En second lieu, l'influence des dimensions proprement méritocratiques du projet d'études. Car si, *toutes choses égales par ailleurs*, certaines variables sociales « plombent » le projet scolaire, force est de constater que le passé scolaire d'une part et les performances d'autre part se hissent au premier rang des variables dont le test est hautement significatif ($< 0,001$).

Prédire le projet

- 25 Nous savons que l'élaboration du projet scolaire dépend de facteurs sociaux et scolaires dont l'influence aboutit à la production de différences objectives et significatives. On peut gagner en précision en calculant la part d'explication de chaque facteur. En d'autres termes, quels sont les facteurs les plus prédictifs en matière de projet scolaire ? Si, comme on vient de le voir, l'origine sociale, le redoublement, le projet professionnel, la moyenne et le redoublement interviennent significativement dans l'explication du type de projet formulé par l'élève, il est possible de repérer parmi toutes ces variables laquelle interviendra avec le plus de vigueur sur la décision de prolonger sa scolarité. Ce repérage est rendu possible par le calcul de l'indicateur de Wald permettant d'évaluer le poids explicatif de chaque variable exogène sur la variable endogène. Celui-ci est une mesure du rapport du coefficient de régression logistique d'une variable sur l'écart type de ce coefficient, le tout élevé au carré (on met en œuvre ici une démarche identique à celle entreprise par Felouzis (2000) à propos des inégalités à l'université). On obtient ainsi les résultats suivants :

Tableau 5/ Table 5

ENSEIGNEMENT LONG (VERSUS COURT)	WALD
Sexe	1
Origine sociale	7.1
Collège fréquenté	1,8
Niveau scolaire	4,5
Redoublement	12,1
Moyenne	25,3
Projet professionnel	20,4

« Prédire » le projet scolaire. Coefficient de Wald
 « Predicting » the personal school project. Wald's coefficient

- 26 On savait déjà que le niveau des aspirations professionnelles était fortement corrélé avec la réussite dans la mesure où les élèves brillants peuvent espérer les meilleurs postes (Murat & Rocher, 2003). Le *tableau 5* confirme cela puisque la compétence scolaire pèse le plus sur l'ambition scolaire ; vient ensuite le projet professionnel, ce dernier ayant

plus d'impact que le redoublement, l'origine sociale ou le niveau scolaire. On voit en définitive qu'en matière de « prédiction » de l'ambition scolaire (enseignement long *versus* enseignement court), la moyenne prime sur le reste. Somme toute, ce constat pose la question des effets de la notation sur l'élève et ses incidences sur l'élaboration de son projet scolaire. Si les différences de projet entre les élèves résultent d'une combinaison de facteurs relatifs notamment aux conditions socio-économiques (profession des parents), à la scolarité antérieure (redoublement) ainsi qu'au contexte de scolarisation, celles-ci dépendent aussi de la performance scolaire et, partant, de la manière avec laquelle le collégien la perçoit.

- 27 En dépit des contraintes plus ou moins fortes, la subjectivité des acteurs reste donc une dimension centrale conditionnant l'expérience scolaire du collégien. Ce qui peut avoir des conséquences sur son rapport à l'institution scolaire et, *de facto*, sur le temps qu'il consacrerait aux études (Le Bastard-Landrier, 2003). Car outre la fonction d'évaluation scolaire dévolue à la moyenne générale, celle-ci favorise aussi la production de différents messages délivrés par les enseignants ou, le cas échéant, par les parents. Ainsi, le regard que l'élève porte sur son niveau peut être rectifié ou contredit par la note de l'enseignant (Barrère, 1997) Et effectivement, un lien existe présentement entre l'appréciation par les collégiens de leur performance scolaire et le projet d'étude. Après leur avoir demandé de répondre à la question relative à leur autoévaluation (formulée de la manière suivante : *cette année, penses-tu être un élève faible, moyen ou bon ?*), nous avons pu dresser le tableau suivant :

Tableau 6/ Table 6

	QUITTER	ÉCOURTER	PROLONGER	TOTAL
Bon	1,4	13,2	85,4	100
Moyen	5,8	29,8	64,4	100
Faible	17,6	45,6	36,8	100
Total	6,4	27,7	65,9	100

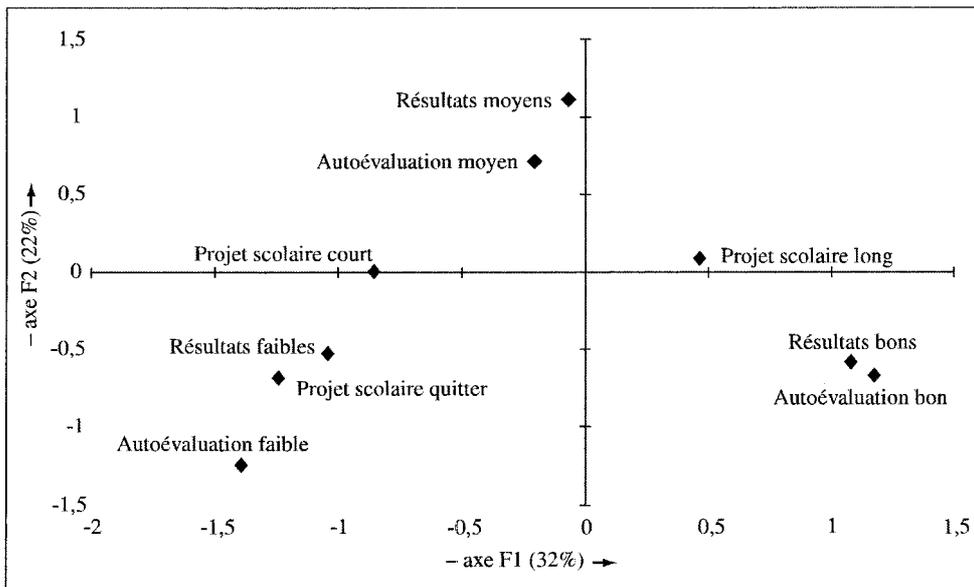
$p = 0,001$.

Autoévaluation des performances scolaires et projet d'étude
Self evaluation of school results and school project

- 28 Si nous calculons d'abord le P.E.M. pour chacune des cases du tableau, on constate que les liens les plus saillants concernent la modalité « enseignement long » et « bon » (P.E.M. : 57 %) ; la modalité « faible » et « quitter » (33 %) ainsi que « faible » et « enseignement court » (24 %). Une telle « diagonalisation » du *tableau 6* indiquerait l'existence de deux effets concomitants : 1. l'effet direct de la perception des performances à l'école sur le projet scolaire envisagé ; 2. l'effet du fonctionnement méritocratique de l'école qui conserve une pertinence propre. Le premier point serait conforté par le résultat du croisement entre la réussite perçue par l'élève et la réussite telle que l'école la mesure. Pour ce faire, nous sommes partis des moyennes observées catégorisées en trois groupes aux effectifs équivalents : réussite « bonne », réussite « moyenne », réussite « faible ». La modalité « réussite bonne » a une moyenne de 14,4 et un écart type de 1,14, la modalité « réussite moyenne » présente une moyenne de 11,7 et

un écart type de 0,57 (soit une dispersion moindre autour de la moyenne), enfin la modalité « réussite faible » a une moyenne de 9,22 et un écart type similaire à la première (1,14). Le croisement aboutit à des différences très significatives ($p = 0,001$) et les rapports entre modalités affichent les P.E.M. suivants : réussite « forte » / autoévaluation « forte » : 74 % ; réussite « moyenne » / autoévaluation « moyen » : 47 % ; réussite « faible » / autoévaluation « faible » : 67 %. Autant dire qu'un lien important existe entre l'évaluation scolaire en elle-même et la perception que l'élève a de sa réussite. Ce qui, comme on vient de le voir dans le *tableau 6*, aura des incidences sur le projet envisagé. Le second point pourrait s'appuyer quant à lui sur la répartition des élèves selon la réussite mesurée par l'école croisée cette fois-ci avec le projet scolaire ($p = 0,001$). On obtient alors les P.E.M. suivants : réussite « faible » / quitter l'école : 34 % ; réussite « faible » / enseignement court : 32 % ; réussite « bonne » / enseignement long : 63 % (pour que le P.E.M. soit pris en compte, l'écart à l'indépendance doit être significatif et l'effectif suffisant, ce qui n'est pas le cas pour la réussite « moyenne » et le type de « projet » ou bien encore pour la réussite autoévaluée et le type de « projet »). En résumant ces commentaires on notera que les comparaisons des P.E.M. suggèrent – pour les réussites fortes et faibles – un lien systématiquement plus fort entre la réussite mesurée par l'école et le type de « projet » (respectivement 34 %, 32 % et 63 %) qu'entre la réussite autoévaluée et le type de « projet » (soit 33 %, 24 % et 57 %). En dernière instance, une analyse des correspondances multiples réalisée à partir des trois variables considérées et qui ont été maintenues actives dans le plan factoriel vient étayer ces deux argumentaires :

Figure 1



Analyse des correspondances multiples réalisée à partir des résultats scolaires, de la perception de la réussite et du projet scolaire
Multiple correspondence analyses carried out using school results, success perception and personal school projects

- 29 Le premier axe (facteur 1), qui absorbe de 32 % de la variance totale du nuage de points, est principalement construit par l'opposition entre les « forts » et les « faibles ». Il discrimine par ailleurs nettement le projet de poursuivre un enseignement long ou de

quitter l'école. Ce premier facteur confirme finalement la congruence du lien entre le projet scolaire, la perception de la réussite par l'élève et ses résultats scolaires, en particulier lorsqu'ils sont bons ou faibles. Le second axe (facteur 2), qui absorbe 22 % de la variance totale du nuage de points, sépare distinctement les élèves aux résultats « moyens » des élèves percevant leur réussite comme étant « faible ». Le déplacement de la partie haute à la partie basse du plan factoriel conduit dans un premier temps à la formulation d'un projet court ou long pour les élèves « moyens » tant sur le plan des résultats que sur le plan de la perception de leur niveau scolaire puis, dans un second temps, au souhait d'abandonner l'école formulé par des élèves « faibles » du point de vue des résultats scolaires et, de manière concomitante, de la perception qu'ils ont de leur réussite. En somme, le fait d'être estimé « faible » par l'école et de s'autoévaluer « faible » semble généralement conduire à un projet « quitter » ; le fait d'être estimé « faible » par l'école et de s'autoévaluer « moyen » semble plutôt conduire à un projet « court » ; le fait d'être estimé « moyen » par l'école et de s'autoévaluer « bon » semble plutôt conduire à un projet « long ». En revanche, le fait d'être estimé « moyen » par l'école et de s'autoévaluer « moyen » ne semble faire pencher la balance que « modérément » du côté d'un projet « court » : la situation apparaît alors relativement « indécise » entre projet « long » et projet « court ». Enfin, le fait d'être estimé « bon » par l'école et de s'autoévaluer « bon » conduit dans la quasi-totalité des cas à un projet « long ».

- 30 En définitive, la banalité de l'explication de l'orientation scolaire par les différences sociales apparente le collège à un simple décor et les activités scolaires à des examens factices puisque tout serait joué d'avance. C'est oublier que le projet s'élabore aussi à travers des mécanismes scolaires précis sur lesquels il est d'ailleurs possible d'agir. C'est notamment le cas des épreuves scolaires qui, nous venons de le voir, participent à l'élaboration du projet scolaire. Sans revenir sur les multiples facteurs sociaux et docimologiques biaisant la notation, on perçoit bien la dimension subjective qu'elle recèle et, en arrière plan, la fonction d'investissement de l'élève dans l'école.

Conclusion

- 31 Malgré les limites inhérentes à la constitution de notre échantillon et à la démarche d'enquête, nous caressons l'espoir d'avoir apporté notre contribution à la question du projet scolaire par l'éclairage des contraintes scolaires, sociales et individuelles pesant sur le projet scolaire, ne serait-ce qu'en ayant démontré qu'en dépit des efforts fait en matière d'éducation à l'orientation (Solau, 1999) le poids de certains facteurs semblent toujours si importants. Du reste, le raisonnement à situation scolaire et sociale identique aura permis aussi de relativiser l'effet apparent de l'origine sociale et, *a contrario*, d'insister sur les effets apparents du fonctionnement méritocratique sur le projet scolaire. Nous sommes face à une situation où le classement scolaire et le redoublement déterminent plus que d'autres variables l'avenir scolaire et, partant, l'avenir professionnel. Constaté que les expériences scolaires ont plus d'impact que les expériences sociales, c'est d'une certaine manière s'éloigner un peu plus du paradigme déterministe posant le principe d'une élaboration différentielle du projet scolaire à partir des différences sociales. Le fait que, *toutes choses égales par ailleurs*, le projet scolaire soit en lien avec la moyenne et le redoublement serait d'une certaine manière la traduction de l'adaptation des collégiens et de leur capacité à envisager rationnellement leur avenir.

- 32 Un projet acquiert sa pertinence dès lors qu'il est réaliste. Former un projet scolaire sans avoir les ressources nécessaires à sa concrétisation peut conduire à des frustrations aux implications éminemment subjectives. En revanche, le coût psychologique à payer est beaucoup moins exorbitant pour tous ceux qui définissent leur projet en adéquation avec leurs performances. Il reste que le réalisme du projet d'études ne doit pas constituer une hypothèque sur l'avenir de l'élève qui souhaite soit quitter l'école soit écouter la scolarité. En dépit du pragmatisme que recèle éventuellement le projet, un travail dans le sens d'une redéfinition du rapport à l'école et aux études s'avère nécessaire pour dans le premier cas convaincre les élèves des risques sociaux de l'abandon scolaire, dans le second cas faire en sorte que l'obtention d'un Cap ou d'un Bep puisse, éventuellement, être envisagée comme un moyen d'accéder ensuite à l'enseignement long. En somme, un moyen servant à justifier une autre fin.

BIBLIOGRAPHIE

- Barrère, A. (1997). *Les lycéens au travail*. Paris : P.U.F.
- Boutinet, J.-P. (1992). *Anthropologie du projet*. Paris : P.U.F.
- Chausseron, C. (1999). Le devenir des jeunes qui ont quitté le système éducatif après avoir passé moins de sept années dans le second degré. *Note d'information, D.P.D.*, n° 99.18, juin, 1-6.
- Cibois, Ph. (1993). Le P.E.M., pourcentage de l'écart maximum : un indice de liaison entre modalités d'un tableau de contingence. *Bulletin de méthodologie sociologique*, 40, 43-63.
- Cousin, O. (1998). *L'efficacité des collèges. Sociologie de l'effet établissement*, Paris : P.U.F.
- Denquin, R., Roynette, A., & Séré, A. (2002). *L'orientation vers le lycée professionnel. La scolarisation au lycée professionnel*. Rapport à monsieur le ministre de l'Éducation nationale et à monsieur le ministre délégué à l'Enseignement professionnel, Inspection générale de l'éducation nationale, janvier, n° 2002-003.
- Dubet, F. (1994). L'étudiant en université de masse. *Revue française de sociologie*, 35, 511-531.
- Dubet, F., & Martuccelli, D. (1996). *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris : Seuil.
- Dubet, F., & Martuccelli, D. (1998). Sociologie de l'expérience scolaire. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 27, 2, 163-187.
- Dumora, B. (1998). Expérience scolaire et orientation. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 27, 2, 211-234.
- Duru-Bellat, M., Jarousse, J.-P., & Solaux, G. (1997). S'orienter et élaborer un projet au sein d'un système hiérarchisé, une injonction paradoxale ? L'exemple du choix de la série et de l'enseignement de spécialité en classe terminale. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 26, 4, 459-482.
- Duru-Bellat, M., Jarousse, J.-P., Lapobin, M.-A., & Perrier, V. (1994). Le processus d'autosélection des filles à l'entrée en première. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 22, 3, 259-267.

Duru-Bellat M. (1995). Socialisation scolaire et projets d'avenir chez les lycéens et les lycéennes. La « causalité du probable » et son interprétation sociologique. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 24, 1, 60-86.

Durut-Bellat, M., & Mingat, A. (1988). Le déroulement de la scolarité au collège : le contexte « fait des différences ». *Revue française de sociologie*, 28, 649-666.

Felouzis, G. (2000). Repenser les inégalités à l'université. Des inégalités sociales aux inégalités locales dans trois disciplines universitaires. *Sociétés Contemporaines*, 38, 67-98.

Le Bastard-Landrier, S. (2003). L'expérience subjective des élèves de seconde : influence sur les résultats scolaires et les vœux d'orientation. *Cahiers de l'I.R.E.D.U.*, Dijon, juin.

Murat, F., & Rocher, T. (2003). La place du projet professionnel dans les inégalités de réussite scolaire à 15 ans. *France : Portrait social*. Paris : I.N.S.E.E.

Rochex, J.-Y. (1995). *Le sens de l'expérience scolaire*. Paris : P.U.F.

Rodriguez-Tomé, H., & Bariaud, F. (1987). *Les perspectives temporelles à l'adolescence*. Paris : P.U.F.

Solaux, G. (1999). L'éducation à l'orientation : les directives ministérielles et l'état de la recherche. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 28, 2, 299-325.

RÉSUMÉS

Cet article analyse les caractéristiques du projet scolaire de l'ensemble des collégiens d'une commune proche de l'agglomération bordelaise. Il s'agit de mesurer l'impact des facteurs intervenant dans l'élaboration du projet scolaire (court ou long) ou dans le souhait d'arrêter l'école. Si, comme on pouvait s'y attendre, le projet scolaire ressortit moins à un choix libre de l'élève qu'à l'intervention de variables sociales, on constate néanmoins que les effets de la notation sur la subjectivité de l'élève sont importants.

This article analyses characteristics of personal school project of all secondary school pupils in a town near Bordeaux, France. The study involved evaluating the effect of certain determining factors when choosing school options (short or long school attendance) or the desire to leave school. As we expected, the personal school project identified were less to a result of free choice on the part of the pupil but due more to intervening social variables. We nevertheless established that effects of the notation concerning the pupil's subjectivity and consequently of the school options, are significant.

INDEX

Mots-clés : Autoévaluation, Collège, Orientation, Projet scolaire

Keywords : Personal school project, School career, Secondary school, Self evaluation

AUTEUR

JOËL ZAFFRAN

Joël Zaffranest maître de conférences en sociologie au département de sociologie de l'Université de Bordeaux 2 Victor Segalen et membre du Laboratoire d'analyses des problèmes sociaux et de l'action collective de Bordeaux 2. Ses travaux actuels portent sur l'adolescence appréhendée à

travers le prisme du temps. Contact : Université de Bordeaux 2, Département de sociologie, 3 pl.
de la victoire, 33076 Bordeaux Cedex. Courriel : joel.zaffran@lapsac.u-bordeaux2.fr