

ÉDUCATION & FORMATIONS

n° 90
avril 2016





ÉDUCATION & FORMATIONS



n° 90
avril 2016



Cet ouvrage est édité par :

**le ministère de l'Éducation
nationale, de l'Enseignement
supérieur et de la Recherche**

Direction de l'évaluation,
de la prospective
et de la performance
61-65 rue Dutot
75 732 Paris Cedex 15

Directrice de la publication

Fabienne Rosenwald

Rédactrice en chef

Caroline Simonis-Sueur

Secrétaire de rédaction

Aurélie Bernardi

Conception graphique

Délégation à la communication
du ministère de l'Éducation nationale,
de l'Enseignement supérieur et de la Recherche ;
Anthony Fruchart (DEPP)

Réalisation graphique

Anthony Fruchart

Impression

Ateliers Modernes d'Impressions

ISSN 0294-0868 / e-ISSN 1777-5558
ISBN 978-2-11-139160-4 / e-ISBN 978-2-11-139161-1
Dépôt légal : avril 2016

5 Construction d'un indice de position sociale des élèves
Thierry Rocher

29 Analyse dynamique de la motivation des élèves en début de scolarité obligatoire en fonction de la nature de leurs interactions avec l'enseignant
Olivier Cosnefroy, Cécile Nurra, Philippe Dessus

53 Parcours des élèves en difficulté scolaire
Influence de l'offre de formation et de l'académie
Nicolas Miconnet

77 L'espérance d'obtenir le baccalauréat pour un élève de sixième
Un indicateur de la mesure académique de l'accès au baccalauréat plus pertinent
Marie-Laurence Jaspar, Fanny Thomas

95 Les motifs de décrochage par les élèves
Un révélateur de leur expérience scolaire
Pierre-Yves Bernard, Christophe Michaut

113 Comment faire pour refaire ?
Les décrocheurs scolaires qui rattrachent
Joël Zaffran, Juliette Vollet



CONSTRUCTION D'UN INDICE DE POSITION SOCIALE DES ÉLÈVES

Thierry Rocher

MENESR-DEPP, bureau de l'évaluation des élèves.

L'origine sociale des élèves est le plus souvent appréhendée par la profession et catégorie sociale (PCS) de leurs parents. L'idée de construire un indice dérivé de la PCS, qui puisse mesurer la position sociale des élèves répond à deux besoins issus des études statistiques des performances scolaires des élèves. En premier lieu, la PCS des parents est certainement la variable la plus utilisée dans le champ des études sur les inégalités sociales à l'école, mais elle peut montrer certaines limites à remplir son rôle de repérage central des disparités de réussite scolaire. Cet indice aurait pour vocation de synthétiser davantage de dimensions (sociales, économiques, culturelles). En second lieu, le profil social d'ensembles plus larges que le simple individu se laisse difficilement appréhender à l'aide de la nomenclature des groupes socioprofessionnels. Une mesure quantitative permet de passer plus facilement du niveau de l'élève à celui de la classe ou de l'établissement scolaire. Un indice peut ainsi servir d'instrument pour la mesure des effets de contexte qui sont au cœur des problématiques actuelles de la sociologie de l'éducation. En outre, il peut donner une mesure plus fiable et plus robuste de la mixité sociale dans les établissements. En réponse à ces deux préoccupations, la solution envisagée et présentée dans cet article est la suivante : une transformation de la PCS des parents en un indice de position sociale.

Les résultats tirés des évaluations nationales [ARZOUMANIAN et DALIBARD, 2015] et internationales [OCDE, 2013] alertent sur l'ampleur des inégalités sociales dans notre système éducatif et sur leur augmentation au cours des dernières années. Les débats récents sur la mixité sociale ont de leur côté révélé le niveau important de ségrégation sociale entre établissements scolaires [LY et RIEGERT, 2015]. Dans ce contexte, la réflexion sur les outils de mesure de la position sociale des élèves et des établissements apparaît comme un enjeu important, afin d'objectiver l'état des inégalités sociales à l'école. C'est l'objet de cet article qui présente un indice de position sociale permettant d'appréhender le statut social des élèves à partir de la profession et catégorie sociale (PCS) de leurs parents.

Il s'agit en réalité d'une refonte d'un indice proposé il y a quelques années [LE DONNÉ et ROCHER, 2010], baptisé « indice de synergie socio-scolaire ». Depuis sa publication, cet indice a suscité un réel intérêt, selon des axes d'analyse beaucoup plus variés que ceux envisagés lors de sa construction. L'indice s'est ainsi révélé être un outil pertinent de description et de comparaison des disparités sociales au sein du système éducatif : par exemple, il a été utilement mobilisé dans le cadre de comparaisons interacadémiques des écarts sociaux entre collèges

[MENESR-DEPP, 2014] ou bien pour étudier l'évolution des performances des élèves selon le niveau social des établissements [ARZOUManIAN et DALIBARD, 2015].

À l'origine, la construction de cet indice était motivée par deux besoins principaux :

- disposer d'une variable qui synthétise plusieurs dimensions (sociale, économique, scolaire), à partir de la PCS, variable centrale de description de l'origine sociale dans le champ de l'éducation ;
- disposer d'une variable quantitative pour décrire des groupes d'élèves et pouvoir ainsi facilement passer du niveau de l'élève à celui de la classe, de l'établissement, etc.

Nous présentons plus en détail ces aspects dans la partie introductive.

INTRODUCTION

Un indice dérivé de la PCS

La profession et catégorie socioprofessionnelle (PCS) est une variable centrale de description de l'origine sociale des élèves. Elle est mobilisable dans les bases de données des élèves et elle est utilisée dans de nombreuses études et recherches en éducation. L'indice de position sociale se présente donc comme une variable dérivée de la PCS.

La nomenclature des PCS utilisée dans le système d'information du ministère de l'Éducation nationale comprend 32 postes (catégories). Il s'agit d'un mélange de deux niveaux de nomenclature de la PCS de l'Insee, entre la nomenclature en 24 postes et la nomenclature en 42 postes¹. La DEPP a ainsi adapté la nomenclature « officielle » de l'Insee aux spécificités du domaine de l'éducation.

En outre, la DEPP utilise régulièrement, pour des raisons pratiques, un regroupement des PCS en quatre catégories, décrites brièvement ici :

- favorisée A : cadres et assimilés, chefs d'entreprise, professeurs des écoles et assimilés ;
- favorisée B : professions intermédiaires ;
- moyenne : employés, agriculteurs, artisans, commerçants ;
- défavorisée : ouvriers, inactifs.

Cette classification, en agrégeant les PCS en seulement quatre groupes, présente des avantages pratiques certains en matière d'analyses et de publications². Par ailleurs, ce regroupement constitue en réalité une hiérarchisation des PCS selon ce que l'on pourrait appeler leur « distance » à l'école. De ce point de vue, un indice quantitatif apparaît comme un prolongement naturel de cette approche.

Un indice quantitatif

Quel que soit leur niveau d'agrégation, les classifications des PCS présentent des limites dès qu'il s'agit de décrire la tonalité sociale de groupes d'élèves (classes, établissements, académies). Quel est le niveau social d'un établissement ? Quelles sont les disparités sociales au sein d'un département ?

1. Ce sont les niveaux 2 et 3 de la nomenclature des PCS, qui comporte quatre niveaux emboîtés (www.insee.fr).

2. Cependant, les critères de regroupement n'ont pas été explicités lors de sa création il y a plus de vingt ans. Et la question de revoir cette catégorisation se pose aujourd'hui, l'indice de position sociale pouvant être utile à ce travail.

Concernant le niveau social moyen, un indicateur usuel consiste à considérer un pourcentage d'élèves d'une certaine catégorie sociale (par exemple, le pourcentage d'élèves défavorisés). Cependant, cette perspective n'est pas très satisfaisante, car, d'une part, la catégorie retenue peut se révéler hétérogène (en l'occurrence, les défavorisés regroupent par exemple des ouvriers qualifiés et des chômeurs n'ayant jamais travaillé), d'autre part, elle se focalise sur une partie seulement des élèves. S'agissant maintenant des indicateurs de disparités, les variables qualitatives conduisent à considérer des indices statistiques plus complexes et plus difficiles à interpréter [GIVORD, GUILLERM *et alii*, 2015] que ne l'est un écart-type ou bien une corrélation.

Un indice quantitatif permet ainsi de décrire plus facilement des groupes d'élèves et constitue de ce point de vue un outil pratique d'analyse. L'idée est simple : il s'agit de transformer la variable PCS, c'est-à-dire d'attribuer une valeur numérique à chaque PCS. Dès lors que les PCS sont disponibles (base de données, enquêtes), il suffit d'appliquer les valeurs de référence et de considérer cette nouvelle variable comme quantitative. Il est alors très simple de calculer le niveau social d'un établissement, avec l'indice moyen par exemple, ou les disparités sociales au sein d'une académie, avec l'écart-type.

Cette idée n'est pas nouvelle³, mais elle s'inscrit plutôt dans une tradition anglo-saxonne et renvoie à la notion de statut social (*status*). Cette approche consiste en effet à construire une mesure unidimensionnelle de la stratification sociale. En théorie, c'est une vision discutable de l'univers social — en tout cas opposée à la tradition sociologique française [voir par exemple BOURDIEU, 1979]. En pratique, un tel indice constitue un outil d'analyse très utile.

Concrètement, pour déterminer les valeurs associées aux PCS, nous considérons tout simplement la moyenne pondérée de caractéristiques (ou combinaison linéaire) par PCS. L'indice d'une PCS est ainsi le résumé quantitatif d'un certain nombre d'attributs socio-économiques. Cette approche implique donc un modèle sociologique. Par exemple, nous pourrions considérer l'indice comme le revenu moyen par PCS, ou bien le nombre d'années d'études par PCS, ou encore le pourcentage de bacheliers par PCS.

Deux exemples d'indices existants et décrits par LE DONNÉ et ROCHER [2010] adoptent ainsi chacun une démarche spécifique : le *Socio-Economic Index* [GANZEBOOM, DE GRAAF, TREIMAN, 1992] et le statut social des professions [CHAMBAZ, MAURIN, TORELLI, 1998]. Pour faire simple, le premier consiste à considérer le revenu par profession, à niveau d'éducation donné, tandis que le second traite du statut social, c'est-à-dire de l'importance sociale que les individus accordent aux différentes professions. De notre côté, nous nous plaçons dans le cadre scolaire. Notre modèle sociologique implique donc de considérer des variables en lien avec l'éducation.

Une refonte

L'utilisation pratique de la première version de l'indice a soulevé un certain nombre de questions, portant notamment sur les modalités de construction de l'indice. Une refonte de cet indice a donc été engagée pour tenir compte de ces questions, ainsi que des suggestions d'amélioration.

3. Par exemple, l'évaluation PISA utilise quantité d'indices, notamment concernant le milieu socio-économique [ΚΕΣΚΡΑΙΚ et ROCHER, 2011].

Les aspects considérés pour la refonte de l'indice sont les suivants :

- La méthode retenue pour calculer l'indice : si le principe d'un indice correspondant à la moyenne pondérée de caractéristiques sociales par PCS est conservé, différentes méthodes permettent d'établir cette moyenne. Nous avons donc appliqué et comparé plusieurs approches en ce sens.
- Le choix des variables prises en compte dans sa construction : c'est sans doute le point le plus revisité par rapport à la première version. En particulier, la question est celle de la place respective des variables socio-économiques décrivant le foyer d'une part, et des variables de résultats scolaires des élèves d'autre part. Nous envisageons une perspective nouvelle ici, plus cohérente, de notre point de vue.
- La catégorisation sociale : elle peut être appréhendée de façon différente. En particulier, qui considérer pour apprécier la position sociale d'un élève : la PCS du responsable, de la mère, du père, des deux parents ?
- Les données analysées : quelle est l'influence de l'échantillon utilisé, du traitement des non-réponses, etc. ?
- Les caractéristiques de l'indice, en particulier l'échelle de ses valeurs et sa standardisation.

L'article se présente de façon relativement classique. Nous décrivons tout d'abord les données utilisées, puis la méthodologie employée. Les résultats principaux sont présentés et des compléments d'analyse permettent de répondre à certaines questions s'agissant notamment de la robustesse de l'indice.

DONNÉES

Le panel sixième 2007

Depuis les années 1970, la DEPP met régulièrement en place des « panels », c'est-à-dire des suivis longitudinaux de larges échantillons d'élèves. L'objectif de ce type de dispositif est d'éclairer le système éducatif sur les parcours des élèves, leurs performances scolaires et les processus d'orientation [voir par exemple, CAILLE, 2014].

À la rentrée 2007, un panel d'environ 35 000 élèves entrant en sixième a été tiré au sort. Il s'agit d'élèves entrés pour la première fois en classe de sixième dans un collège public ou privé sous contrat, en France métropolitaine ou dans un département d'outre-mer. Outre les données sur les parcours scolaires, des informations concernant les familles des élèves ont été recueillies à travers une enquête réalisée en 2008, puis en 2011. Enfin, nous disposons également de données sur les acquis cognitifs des élèves, ainsi que sur des variables affectivo-motivationnelles (conatives), à travers des questionnaires d'évaluation spécifiques passés en 2008 puis en 2011, et en 2012 pour les élèves ayant redoublé.

L'échantillon analysé dans cet article est celui des 29 544 élèves de sixième qui ont passé les évaluations standardisées et dont les familles ont répondu au questionnaire famille de 2008⁴. Bien que les données utilisées pour l'indice soient uniquement celles issues du questionnaire famille, nous nous sommes cependant restreints aux élèves ayant passé les évaluations, afin de comparer des variantes, pouvant inclure les scores cognitifs.

4. L'ensemble des données a été repondéré pour assurer la représentativité de cet échantillon restreint.

Notons enfin que les mêmes analyses ont été conduites sur les données du questionnaire famille passé en 2011 et que les résultats obtenus ne diffèrent que très marginalement. Le choix du questionnaire 2008 a été préféré, car il est plus riche : il comprend notamment des questions sur les pratiques culturelles et sur l'implication des parents. C'est d'ailleurs ce type de variables qui créent des différences de valeurs d'indices (plutôt que la cohorte considérée), ainsi que nous l'évoquons plus loin dans la partie sur les analyses complémentaires.

Les professions et catégories sociales (PCS)

Les PCS des parents sont appréhendées de deux façons différentes dans le panel sixième. La première repose sur le questionnaire famille avec un codage selon la nomenclature des PCS de l'Insee. La seconde consiste à récupérer les PCS des parents telles qu'elles existent dans les bases élèves académiques (BEA), selon la nomenclature utilisée à la DEPP.

Il est clair que la première source d'information est de meilleure qualité, car le questionnement est précis et le codage standardisé. Les PCS présentes dans les BEA sont quant à elles plus fragiles, car elles reposent sur de simples déclarations et leur codage n'est pas contrôlé de manière serrée [SOULIÉ, 2000]. En outre, elles incluent la notion de « responsable » de famille, au lieu de distinguer d'emblée et explicitement la mère et le père.

Cependant, l'utilisation pratique de l'indice, par les statisticiens de la DEPP, par ceux des services statistiques académiques ou par les chercheurs, concerne principalement les bases de données du ministère (Scolarité, Ocean, BCP, etc.) qui s'appuient sur les BEA. C'est pourquoi nous considérons ici les variables issues des BEA pour construire l'indice, en l'occurrence la PCS du responsable (PCS1), mais également les PCS des deux parents⁵. Les analyses croisées présentées dans la suite de l'article montrent en effet qu'il est intéressant de pouvoir distinguer les deux parents.

MÉTHODOLOGIE

Analyse des correspondances multiples (ACM)

Comme nous l'avons décrit en introduction, l'indice se présente comme un résumé de différentes caractéristiques familiales de l'élève, pour chaque PCS.

Pour calculer l'indice, nous procédons à l'analyse des correspondances multiples (ACM) d'un ensemble de caractéristiques familiales et nous projetons les PCS sur la première composante. Pour une PCS donnée, la valeur de l'indice correspond donc à la moyenne du premier score factoriel des élèves concernés. L'indice est ainsi la résultante d'une combinaison linéaire de variables familiales, dont les valeurs sont ensuite moyennées par PCS. Le poids d'une variable dans la combinaison linéaire est déterminé par l'inertie qu'elle représente parmi l'ensemble des variables retenues.

Cette méthode est identique à celle utilisée pour la version initiale de l'indice [LE DONNÉ et ROCHER, 2010]. Notons au passage que l'ACM est ici utilisée pour réduire les données (trouver

⁵. En effet, il est possible de transformer les deux variables renseignées (PCS1 et PCS2 de la base Scolarité) pour obtenir la PCS de la mère et celle du père.

le « meilleur » résumé de l'ensemble des données), alors que traditionnellement, l'ACM est utilisée pour décrire un espace multidimensionnel.

Nous avons retenu cette méthode, mais certaines variantes peuvent être envisagées, toujours selon ce principe d'un indice construit comme une combinaison linéaire de caractéristiques familiales. Ces variantes conduisent en pratique à modifier les poids des variables. Elles sont présentées plus loin dans l'article.

Choix des variables

Pour la refonte de l'indice, la principale modification a consisté à repenser les procédures de sélection des variables qui composent l'indice, après avoir identifié quelques faiblesses dans la première version⁶.

Nous mobilisons le concept de « médiation » pour sélectionner les variables entrant en compte dans l'ACM. L'idée est que les PCS n'agissent pas directement sur les résultats scolaires, mais *via* un certain nombre de caractéristiques. Le fait d'avoir un père cadre ne procure pas *en soi* un avantage, en termes scolaires, par rapport au fait d'avoir un père ouvrier. La catégorie sociale est en réalité le reflet de capitaux (économiques, éducatifs, culturels), de pratiques et d'attitudes qui tendent à plus ou moins favoriser les conditions d'apprentissage, la réussite scolaire, etc. Par exemple, la PCS est associée à un niveau de revenu qui permet d'assurer les conditions matérielles d'une bonne scolarité ; de la même manière, la PCS distingue des niveaux de diplômes qui signent un certain bagage de connaissances susceptibles d'être transmises dans le cadre scolaire ; la PCS est associée à des niveaux différents d'implication, d'attente par rapport à l'école, etc.

Ainsi, on pourrait dire que « l'effet » de la PCS des parents sur la réussite scolaire des enfants transite par cet ensemble de variables dites « médiatrices ». Dans l'**encadré 1**, nous donnons quelques éléments sur ce concept de médiation.

Cette perspective très générale se place sur le plan pratique, à travers l'étude des corrélations entre variables. En réalité, sur le plan statistique, une variable est médiatrice dès lors qu'elle capte une partie de l'effet de la PCS sur les résultats scolaires. C'est précisément ce qui nous intéresse : les variables constitutives de l'indice sont liées à la fois aux résultats scolaires et à la PCS, car elles expliquent une partie du lien observé entre PCS et résultats scolaires.

L'étude des effets de médiation nous permet de sélectionner des variables, d'un point de vue statistique, sur des bases objectivables. Cette approche pragmatique permet ainsi d'intégrer différents modèles sociologiques, notre article n'ayant clairement pas pour ambition de se

6. Pour la première version de l'indice, la sélection des variables entrant en compte dans le calcul de l'indice s'était appuyée sur les résultats de la régression sur le score cognitif total des variables familiales. Seules les variables dont le coefficient de régression était significatif avaient été retenues pour l'ACM. Cette approche a l'avantage d'être explicite sur le choix des variables. Mais elle présente l'inconvénient d'une certaine forme de double analyse : la première composante de l'ACM est une combinaison linéaire des variables familiales, combinaison linéaire qui, d'une certaine manière, est déjà approchée dans la régression multiple. En outre, elle conduit à évincer certaines variables clés comme le revenu, car son effet sur le score n'est plus significatif, lorsque l'on contrôle d'autres variables. Enfin, le score cognitif était inclus dans l'ACM, suivant l'idée de synergie socio-scolaire. Ce choix pose question. D'une part, le score est employé doublement : pour sélectionner les variables puis comme composante de l'indice. D'autre part, si l'indice est voué à être analysé en lien avec des résultats scolaires, un effet de circularité est théoriquement possible. Pour toutes ces raisons, nous avons retenu une autre approche pour sélectionner les variables constitutives de l'indice.

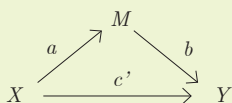
ÉLÉMENTS SUR L'EFFET DE MÉDIATION

Il existe une littérature très abondante sur la notion de médiation, en particulier en psychologie sociale [BARON et KENNY, 1986]. Nous donnons ici quelques éléments de base.

Supposons qu'une variable dite causale X explique une variable de résultat Y . L'effet de X sur Y est noté c . Typiquement, il s'agit du coefficient de la régression associé à X dans la régression simple de X sur Y .

$$X \xrightarrow{c} Y$$

L'effet de X sur Y peut transiter (être « médiatisé ») par une variable dite médiatrice M , comme dans le diagramme ci-dessous. Dans ce cas, on parle d'effet direct de X sur Y , noté c' (typiquement le coefficient de régression associé à X dans la régression multiple de X et M sur Y).



Généralement, quatre conditions sont discutées pour établir un effet de médiation :

1. La variable causale X est corrélée à la variable de résultat Y .
2. La variable causale X est corrélée à la variable médiatrice M .
3. La variable médiatrice M affecte la variable de résultat Y , lorsque la variable causale X est contrôlée.
4. L'effet de X sur Y est atténué, voire annulé, lorsque l'on contrôle par M . Autrement dit, la différence $(c - c')$ est positive et significative.

Dans notre cas, nous avons vérifié ces conditions pour différentes variables médiatrices issues du questionnaire famille, en considérant la PCS comme variable causale et le score cognitif total comme variable de résultat.

Techniquement, la significativité de la différence $(c - c')$ a été testée *via* des procédures de *bootstrap* (1 000 tirages avec remise), à défaut de disposer d'une méthode d'estimation faisant consensus.

positionner dans le débat théorique sur les mécanismes à l'œuvre dans la transmission des inégalités sociales à l'école. Concrètement, en amont, les variables retenues pour l'ACM ont tout d'abord été sélectionnées parmi celles disponibles dans le questionnaire famille du panel, sur la base d'un choix *a priori*⁷, puis d'un examen empirique de leur effet de médiation⁸.

L'indice est donc envisagé comme la résultante de variables familiales médiatrices des PCS sur les acquis cognitifs, c'est-à-dire de capitaux, de pratiques et d'attitudes caractérisant les PCS des parents et susceptibles d'avoir une influence sur le niveau de compétence de l'enfant.

Les variables retenues au final sont présentées dans le **tableau 1** (et plus en détail dans le **tableau 5** en annexe, p. 26). Nous pouvons catégoriser ces variables de la manière suivante : les diplômes des parents, les conditions matérielles du foyer, la composition familiale, le capital culturel, le niveau d'ambition et d'implication des parents et les pratiques culturelles de la famille et de l'élève.

7. En partant de la sélection déjà opérée dans le cadre d'analyses menées à la DEPP, par exemple BEN ALI et VOUREC'H [2015].

8. Notons que l'effet de médiation des variables est testé séparément pour chacune des variables et non pas de manière simultanée (évitant une sélection reposant sur un effet « toutes choses égales par ailleurs », comme cela était le cas pour la régression multiple).

📄 **Tableau 1 Variables du questionnaire famille incluses dans l'analyse des correspondances multiples (ACM)**

Variables	Nombre de modalités
Diplômes des parents	
Diplôme de la mère	9
Diplôme du père	9
Conditions matérielles	
Revenus mensuels du foyer	10
Nombre de pièces du logement	6
Chambre seul	3
Ordinateur	2
Internet	2
Capital culturel	
Nombre de livres à la maison	4
Télévision dans la chambre	3
Regarde la télévision régulièrement	3

Variables	Nombre de modalités
Ambition et implication	
Aspiration	6
Diplôme le plus utile	5
Implication des parents	5
Conversations (vie scolaire)	3
Conversations (avenir scolaire)	3
Pratiques culturelles (6 derniers mois)	
Événement sportif	4
Concert	4
Théâtre	4
Cinéma	4
Musée	4
Activités extra-scolaires	3

Par rapport au corpus disponible, certains choix ont été opérés⁹. Tout d'abord, certaines variables n'ont pas été prises en compte *a priori* : c'est le cas de la structure familiale ou du statut d'immigration. Le statut d'immigration est pourtant lié à la PCS et aux résultats scolaires, mais de notre point de vue, cette variable ne peut être véritablement considérée comme une médiatrice, c'est-à-dire comme expliquant une partie de l'effet des PCS sur les résultats scolaires. C'est d'ailleurs plutôt l'inverse qui est généralement considéré : l'étude de l'influence du statut d'immigration sur la réussite, à PCS donnée [voir par exemple, VALLET et CAILLE, 1996].

D'autres variables n'ont pas été retenues, car l'effet médiateur n'a pas été empiriquement révélé. Par exemple : la possession d'un ordinateur personnel n'est pas incluse en raison d'un faible effet de médiation, alors que la présence d'un ordinateur dans le foyer a un effet médiateur significatif.

Enfin, se pose la question délicate de l'endogénéité de certaines variables. Par exemple, le fait de faire appel à des cours de soutien payants n'est pas que le reflet de pratiques familiales, mais renvoie (potentiellement) à des difficultés scolaires rencontrées par les élèves. Cette variable n'a pas été retenue, d'autant que son effet de médiation (si l'on passe outre le problème d'endogénéité) est faible.

Néanmoins, cette question de l'endogénéité des variables concerne également des variables que nous avons décidé d'inclure, telles que le niveau d'ambition et d'implication des familles, ainsi que les pratiques culturelles. Mais le caractère médiateur de ces variables ressort significativement à l'analyse. Nous avons considéré que, d'une part, l'effet d'endogénéité pouvait être relativisé (en comparaison des cours de soutien payants notamment) et que, d'autre part, ces variables renvoient à des facteurs sociologiques bien identifiés, en termes de capital culturel, de

⁹. Notons que les scores cognitifs n'ont pas été intégrés à l'ACM, tel que cela était fait dans la première version. En effet, selon le principe retenu de variables médiatrices de la PCS sur les résultats cognitifs, il n'y a plus de raison de considérer les scores comme des variables constitutives de l'indice. Pour évaluer l'impact concret de ce choix, nous avons réalisé le même exercice en ajoutant aux variables retenues pour l'ACM les scores cognitifs issus des évaluations menées en sixième. La comparaison entre les deux versions montre une correspondance *quasi* parfaite entre les deux séries par PCS. En pratique, l'intégration des scores à l'ACM ne change donc pas les résultats.

distance par rapport à l'univers scolaire, de stratégies familiales, etc. De manière pratique, nous testons plus loin quel est l'impact sur les valeurs de l'indice de considérer ou non ces variables.

Traitement des valeurs manquantes

Nous analysons l'ensemble des données, y compris les non-réponses aux différentes questions du questionnaire famille. Si l'on supprimait les observations pour lesquelles il y a au moins une valeur manquante dans la liste des variables retenues, cela reviendrait à éliminer 10 435 élèves sur 29 544, ce qui n'est pas envisageable.

La question est alors de savoir s'il faut intégrer ou non les indicatrices de valeurs manquantes dans l'ACM. Pour la version initiale de l'indice, les indicatrices de non-réponses n'ont pas été introduites dans l'ACM. Nous retenons ici l'autre perspective qui consiste à les y inclure. En pratique, une corrélation de 0,97 est observée entre les deux scores factoriels et l'indice des PCS est quasi-identique dans les deux cas.

Notre choix se justifie dans la mesure où les non-réponses sont significatives : elles contribuent fortement à créer un second facteur mais elles renvoient généralement à des valeurs négatives sur le premier axe. Autrement dit, la non-réponse est associée à un faible statut social.

RÉSULTATS

Principaux résultats de l'ACM

La **figure 1** p. 17 représente les projections des modalités des variables retenues indiquées dans le **tableau 1** sur le premier plan factoriel de l'ACM. Il apparaît clairement que le deuxième axe doit sa création aux indicatrices de non-réponse (points noirs sur la figure). Comme indiqué précédemment, ces indicatrices renvoient à des valeurs négatives sur le premier axe, témoignant du lien entre non-réponse et faible position sociale¹⁰.

Au-delà des non-réponses, les projections des autres indicatrices laissent apparaître un espace assez fortement unidimensionnel. Les indicatrices renvoyant à de faibles positions sociales apparaissent dans les valeurs négatives de la première dimension, tandis que les indicatrices de positions sociales élevées sont associées à des valeurs élevées sur le premier axe. C'est le cas du revenu et du diplôme, deux variables représentées sur le nuage en guise d'illustration.

Les contributions des différents groupes de variables à la création du premier axe de l'ACM sont relativement équilibrées entre les diplômes, les conditions matérielles, l'ambition et l'implication et les pratiques culturelles ↘ **Figure 1**. En revanche, les variables relatives à la composition familiale et au capital culturel pèsent moins, ce qui est possiblement dû à un effet du nombre de modalités par groupes.

Valeurs de l'indice

Le **tableau 2** donne les valeurs de l'indice pour les PCS du responsable, de la mère et du père. Il s'agit donc des moyennes du score factoriel par PCS.

¹⁰. Par conséquent, le nuage de la première version qui faisait apparaître un effet guttmannien (opposition sur le deuxième axe des modalités extrêmes avec les modalités médianes) n'est plus visible ici car les indicatrices de non-réponses sont conservées ↘ **Figure 1**.

► **Tableau 2** Indice de position sociale selon la PCS des parents (standardisé)

PCS	Libellé	Responsable	Mère	Père
10	Agriculteurs exploitants	104	99	104
21	Artisans	95	95	95
22	Commerçants et assimilés	101	101	102
23	Chefs d'entreprise de dix salariés ou plus	142	128	140
31	Professions libérales et assimilés	158	155	158
33	Cadres de la fonction publique	148	154	148
34	Professeurs, professions scientifiques	159	163	160
35	Professions de l'information, des arts et des spectacles	143	143	147
37	Cadres administratifs et commerciaux d'entreprises	147	145	148
38	Ingénieurs et cadres techniques d'entreprises	158	164	157
42	Professeurs des écoles, instituteurs et assimilés	145	154	149
43	Professions intermédiaires de la santé et du travail social	112	120	125
44	Clergé, religieux	134	147	132
45	Professions intermédiaires de la fonction publique	112	115	116
46	Professions intermédiaires en entreprise	121	125	123
47	Techniciens	116	125	115
48	Contremaîtres, agents de maîtrise	110	122	109
52	Employés civils et agents de service de la fonction publique	90	95	95
53	Policiers et militaires	118	110	115
54	Employés administratifs d'entreprises	105	113	115
55	Employés de commerce	87	88	93
56	Personnels des services directs aux particuliers	73	82	86
61	Ouvriers qualifiés	79	78	79
66	Ouvriers non qualifiés	62	65	64
69	Ouvriers agricoles	58	67	60
71	Anciens agriculteurs exploitants	68	76	84
72	Anciens artisans, commerçants, chefs d'entreprise	83	101	93
73	Anciens cadres et professions intermédiaires	125	129	123
76	Anciens employés et ouvriers	60	97	59
81	Chômeurs n'ayant jamais travaillé	48	51	54
82	Personnes diverses sans activité professionnelle	55	75	61
99	Non renseignée (inconnue ou sans objet)	70	91	70

Note : l'indice est standardisé sur l'échantillon des élèves du panel sixième, à une moyenne de 100 et un écart-type de 30. La colonne responsable renvoie à la PCS du responsable telle qu'elle est présente dans la base scolarité (PCS1).

Notons tout d'abord que l'indice a été standardisé de manière à obtenir une moyenne de 100 et un écart-type de 30. Deux raisons au moins motivent le fait de sortir de la standardisation statistique classique de moyenne 0 et d'écart-type 1. Tout d'abord, il semble préférable d'éviter des valeurs négatives pour une PCS donnée, car la négativité pourrait être mal interprétée, comme une nocivité en termes d'effets sur la réussite. Deuxièmement, il peut être plus pratique de considérer (au moins en matière de communication, pas forcément de calcul) des valeurs entières plutôt que décimales. La présentation de l'indice étant jusqu'à présent faite à la deuxième décimale, un écart-type de 30 semble être un minimum (distinguant ainsi des écarts de 0,03 sur l'échelle de départ). Dans ce cas, une moyenne de 100 permet d'obtenir des valeurs positives pour chaque PCS¹¹.

S'agissant du responsable de famille, les valeurs obtenues s'étalent de 48 pour les « chômeurs n'ayant jamais travaillé » (code PCS : 81) à 159 pour les « professeurs, professions scientifiques » [34]. Nous retrouvons des résultats très cohérents avec les différences sociales bien connues dans le système éducatif. Cependant, des résultats intéressants apparaissent dans les catégories considérées comme moyennes et défavorisées dans la nomenclature habituellement utilisée à la DEPP.

Les valeurs élevées de l'échelle (au-delà de l'indice 140) concernent de façon attendue les « cadres et professions libérales » (31 à 38) ainsi que les « instituteurs et assimilés » (42) et les « chefs d'entreprise de dix salariés ou plus » (23). Les « professions intermédiaires » (42 à 48) se situent ensuite dans une fourchette de 110 à 145, avec également les « policiers et militaires » (53).

Ce dernier résultat est intéressant, car il renvoie à l'hétérogénéité importante des professions de la catégorie des employés (PCS 52 à 56). Avec un indice de 118, les « policiers et militaires » (53) occupent la plus haute position, tandis qu'à l'inverse les « personnels de services directs aux particuliers » (56) ont un indice faible, de 73, entre l'indice des ouvriers qualifiés et celui des ouvriers non qualifiés. En position intermédiaire, mais également dispersées, nous retrouvons les trois autres catégories d'employés : d'entreprise avec un indice de 105, de la fonction publique avec un indice de 90 et de commerce avec un indice de 87. Rappelons ici que la codification des PCS, réalisée localement dans les établissements scolaires, peut être soumise à des biais. Ainsi, concernant la catégorie « policiers et militaires » (53), il est possible que l'ensemble des policiers et militaires soient regroupés dans cette catégorie, indépendamment de leurs grades. Autour de la moyenne se situent également les « agriculteurs exploitants » (10) avec un indice de 104, les « commerçants et assimilés » (22) avec un indice de 101, ainsi que les « artisans » (21) avec un indice de 95.

Les catégories dites défavorisées ont en réalité des indices très dispersés. Avec un indice de 79, les « ouvriers qualifiés » (61) se distinguent nettement des « ouvriers non qualifiés » (66) ou des « ouvriers agricoles » (69) qui ont respectivement des indices de 62 et de 58. Les inactifs se situent quant à eux à des valeurs encore bien inférieures : les « personnes diverses sans activité professionnelle » (82) obtiennent un indice de 55 et les « chômeurs n'ayant jamais travaillé » (81) un indice de 48.

Concernant les autres catégories, les PCS « non renseignées (inconnues ou sans objet) » (99) obtiennent un indice très faible, de 70. Par ailleurs, les catégories concernant les retraités (71

11. Des valeurs plus élevées conduiraient potentiellement à des confusions avec les scores de Cedre (standardisation 250/50) ou de PISA (standardisation 500/100).

à 76) sont également assez dispersées, bien que ces valeurs soient relativement fragiles, car établies sur de petits effectifs.

Notons que l'indice est une moyenne de score factoriel par PCS. Il rend donc compte de situations différentes, à PCS donnée. La **figure 5** en annexe montre ainsi les dispersions du score factoriel observées au sein de chaque catégorie, ainsi que les concentrations d'effectifs sur certaines PCS.

Pour finir, la démarche employée ici concerne le milieu familial de l'enfant, incluant des caractéristiques sur son foyer, mais aussi sur chacun de ses deux parents à travers leurs diplômes. Dès lors, l'indice peut être différent pour les deux parents, car une PCS donnée peut renvoyer à des réalités différentes, selon qu'elle concerne la mère ou le père. Il apparaît que la hiérarchie des indices est globalement respectée entre les trois PCS (responsable, père, mère). Les indices concernant le père et le responsable sont très corrélés, les deux étant d'ailleurs majoritairement confondus. On observe quelques modifications concernant la mère, en particulier les « chefs d'entreprise de dix salariés ou plus » qui obtient un indice de 128 pour la mère, contre 142 lorsqu'il s'agit du responsable. Autre exemple, la catégorie « Personnes diverses sans activité professionnelle » apparaît moins défavorisée, s'agissant de la mère (indice de 75, contre 51 pour le responsable), car elle peut regrouper des mères au foyer ayant des caractéristiques socio-économiques favorables.

Dans le paragraphe suivant, nous allons plus loin dans l'investigation du croisement des indices entre le père et la mère.

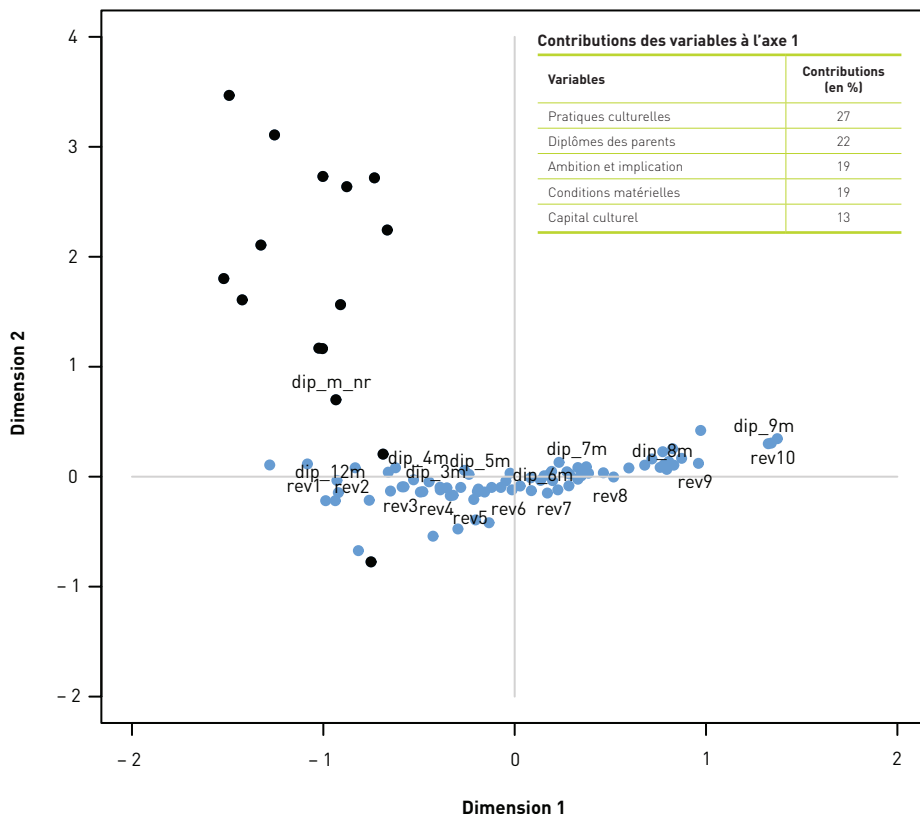
Un indice pour le croisement des PCS des deux parents

Une des interrogations soulevées lors de l'exploitation de l'indice tient à la nature de la variable construite. L'idée est bien d'utiliser l'indice en tant que variable continue représentant la position sociale des familles sur un continuum. Cependant, en pratique, l'indice n'admet qu'une trentaine de valeurs possibles, avec des concentrations importantes, ce qui peut fragiliser le calcul de moyennes ou d'écart-types pour certaines sous-populations.

Afin de réduire la nature discrète de l'indice et de tenir compte de la dispersion des scores factoriels, nous avons donc considéré la projection du croisement entre la PCS du père et celle de la mère. La **figure 2** montre la relation entre ce nouvel indice et les indices de départ, de la mère et du père. Bien que ces indices soient fortement liés, l'indice croisé permet d'introduire une variabilité intéressante : à valeur fixée pour un des parents, l'indice croisé peut être relativement dispersé. Par exemple, c'est le cas pour de faibles valeurs de l'indice concernant la mère, comme les mères inactives, qui peuvent en fait être associées à de fortes valeurs si l'on tient compte du croisement avec la PCS du père.

En pratique, il s'agit d'utiliser toute l'information présente dans les bases de données, c'est-à-dire les deux PCS à disposition. Se pose cependant la question de la robustesse des valeurs obtenues pour l'indice croisé. D'une part, l'échantillon ne contient pas tous les croisements possibles (744 sur 1 024). D'autre part, avec l'effet d'endogamie, tous les croisements ne sont pas équiprobables. Par conséquent, certaines cases sont vides ou bien très faiblement représentées. C'est pourquoi au final, nous avons calculé l'indice croisé, en tenant compte d'un seuil de trente élèves exigé quant à l'effectif du croisement considéré. Si l'effectif est inférieur à ce seuil, nous avons considéré l'indice le plus élevé entre celui de la mère et celui du père.

Figure 1 Premier plan factoriel de l'analyse des correspondances multiples



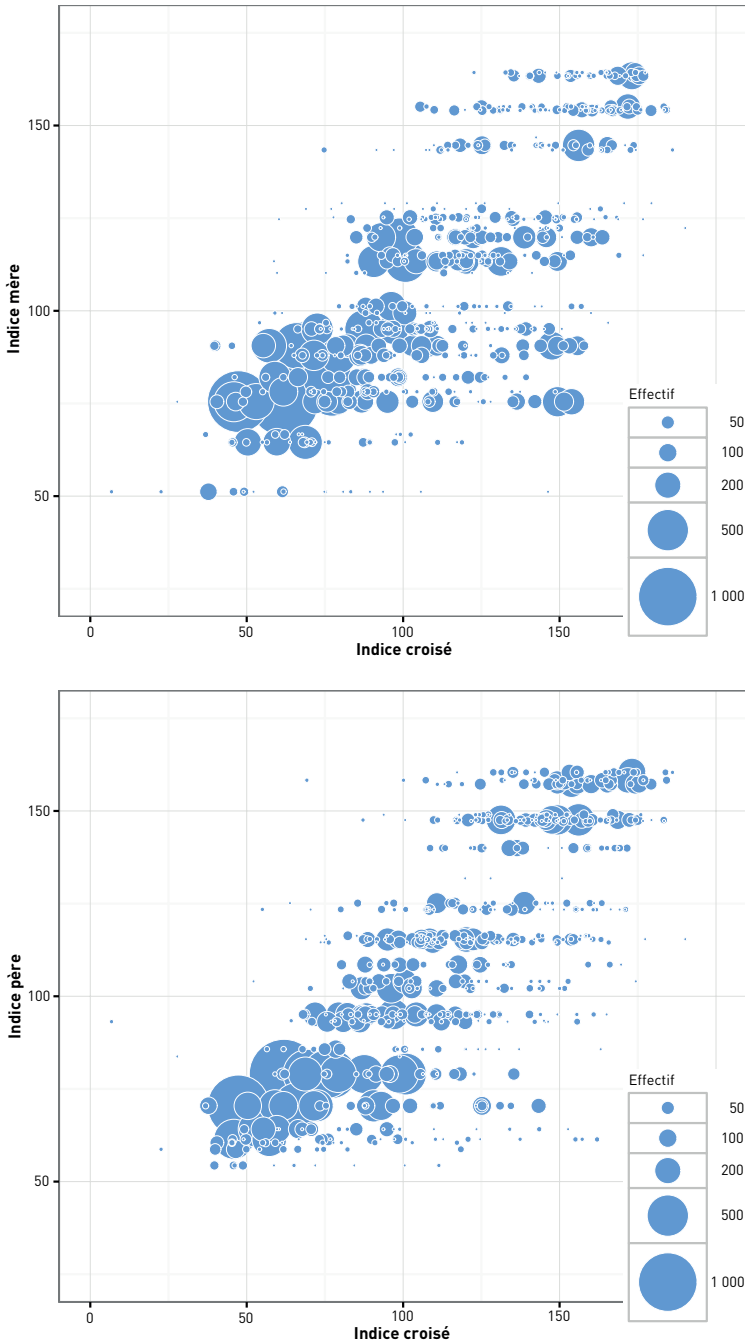
Note : les points représentent les modalités positionnées sur le premier plan factoriel de l'ACM. Les points en noir sont les indicatrices de non-réponse. Les modalités des revenus du foyer (rev1 à rev10) ainsi que les modalités du diplôme de la mère [dip] ont été représentées pour illustrer deux variables parmi l'ensemble des variables retenues.

Tableau 3 Corrélations entre les indices et les scores

Indices	F6	M6	S1	S2	S4	S6	S7	S8
ACM 1	0,48	0,49	0,32	0,49	0,50	0,39	0,46	0,33
Indice mère	0,29	0,30	0,19	0,31	0,31	0,24	0,29	0,20
Indice père	0,34	0,35	0,22	0,35	0,36	0,27	0,33	0,22
Indice croisé (IC)	0,40	0,40	0,26	0,41	0,42	0,32	0,39	0,26
IC30	0,39	0,39	0,25	0,40	0,40	0,31	0,38	0,26

Note : le niveau le plus fin de l'indice est la valeur de la première composante – score factoriel – de l'ACM (ACM 1). Les valeurs de l'indice de la mère et de l'indice du père correspondent au tableau 3. L'indice croisé est obtenu en projetant le croisement des deux PCS sur le premier axe de l'ACM. L'indice IC30 renvoie aux valeurs de l'indice croisé selon les règles de recodage définies dans le texte. Les scores F6 et M6 sont les scores obtenus aux évaluations diagnostiques de début de sixième en français et en mathématiques. Les scores S1, S2, S4, S6, S7 et S8 sont les scores calculés à partir des séquences cognitives de l'évaluation standardisée du panel sixième.

📄 **Figure 2** Comparaison des indices des parents avec l'indice croisé



Note : le graphique du haut croise les valeurs de l'indice obtenues pour la projection du croisement de la PCS de la mère et du père (en abscisse), avec celles obtenues pour la projection de la PCS de la mère. Le graphique du bas est similaire, mais pour la PCS du père.

Nous avons comparé ces différents indices (simples ou croisés) en termes de corrélations avec des variables externes. Le **tableau 3** donne les corrélations entre les indices et les scores cognitifs disponibles. De manière attendue, tous les niveaux d'indices retenus (mère, père, croisés) conduisent à une sous-estimation des corrélations observées entre le score factoriel issu de l'ACM et les scores cognitifs. Cependant, les indices croisés rendent mieux compte de ces corrélations que les indices simples selon la mère et le père. Enfin, l'indice croisé calculé avec la règle du seuil de trente élèves ne dégrade que très peu les corrélations, en comparaison de l'indice croisé « brut ».

Une table¹² contient les indices de position sociale pour les 1 024 croisements possibles (32 PCS de la mère x 32 PCS du père).

ANALYSES COMPLÉMENTAIRES

Influence du choix des variables

Nous avons comparé les valeurs de l'indice, selon les variables retenues. En particulier, nous nous sommes intéressés au cas des variables les plus « endogènes », à savoir l'ambition et l'implication déclarées des parents, et les pratiques culturelles. L'ACM a ainsi été réalisée de deux autres manières, partant de l'ensemble des variables du **tableau 1**, mais d'abord sans les variables concernant l'ambition et l'implication des parents, puis sans les variables concernant à la fois l'ambition et l'implication, mais aussi sans les pratiques culturelles.

La **figure 6** présentée en annexe donne les résultats de ces deux nouvelles versions, en comparaison avec l'indice de base. Il apparaît que l'omission des variables qui concernent l'ambition et l'implication des parents n'affecte que très marginalement les valeurs de l'indice par PCS. En revanche, l'omission des variables portant sur les pratiques culturelles conduit à une modification des indices pour certaines catégories. En particulier, les agriculteurs, les artisans, les ouvriers agricoles voient leurs indices augmenter de 7 à 8 points. À l'inverse, les professions de l'information, des arts et des spectacles subissent une baisse de 11 points d'indice. Ces résultats traduisent les différences d'intensité des pratiques culturelles dans ces différentes catégories. Malgré ces différences, les deux versions restent très corrélées.

Au final, l'indice montre de manière générale une forme de robustesse. En effet, même la comparaison avec l'ancienne version [LE DONNÉ et ROCHER, 2010] montre une forte corrélation, alors que ni la méthode, ni les variables n'étaient les mêmes¹³.

Comparaison avec d'autres méthodes

Nous comparons maintenant différentes méthodes de calcul de l'indice. Le principe retenu consiste à synthétiser dans les PCS un ensemble de caractéristiques familiales X , en lien avec les résultats scolaires Y . Selon ce principe, au-delà de l'ACM des variables X , deux autres possibilités ont été envisagées :

12. Téléchargeable sur : www.education.gouv.fr/revue-education-et-formations-numero-90

13. Une modification notable est cependant l'apparente réduction des écarts entre PCS avec la nouvelle version qui peut s'expliquer par le fait que les PCS projetées ici sont issues des BEA et donc plus « bruitées » que celles recueillies dans le questionnaire famille (et projetées dans première version).

- l'analyse discriminante : déterminer la composante des X qui discrimine le plus les PCS¹⁴ ;
- la régression PLS (*Partial Least Square*) : déterminer la composante des X qui rend le mieux compte des covariances entre X et Y .

D'une certaine manière, en comparaison de l'ACM, on pourrait dire que l'analyse discriminante tient compte des PCS tandis que la régression PLS tient compte des scores. L'analyse discriminante prolonge l'ACM : les poids des variables sont calculés de manière à discriminer au maximum les PCS et non plus seulement en fonction leurs inerties respectives. La régression PLS, quant à elle, prend en compte le pouvoir explicatif des variables sur les scores aux épreuves cognitives.

Comme le montre le **tableau 4**, les indices tirés de l'ACM ou de la régression PLS sont très proches, montrant à nouveau que la prise en compte des scores cognitifs n'a que peu d'impact sur les valeurs de l'indice. En revanche, les indices issus de l'analyse discriminante sont moins bien corrélés, entre eux et avec les deux premiers. Visiblement, l'analyse discriminante produit un « éclatement » des valeurs pour certaines catégories. La **figure 3** montre que les distributions des indices issus de l'analyse discriminante sont bimodales, contrairement à celles des indices tirés de l'ACM ou de la régression PLS qui sont quasi-normales. Les moyennes par PCS révèlent que les valeurs de l'indice pour les PCS des cadres sont globalement très supérieures pour l'analyse discriminante. Une analyse des contributions des variables dans les différents indices montre que les poids des variables sont relativement proches, à l'exception du diplôme universitaire du deuxième ou troisième cycle qui est plus important dans l'indice issu de l'analyse discriminante, ce qui pourrait expliquer ces décalages.

Au final, l'influence importante d'une seule variable sur la distribution de l'indice dans le cadre de l'analyse discriminante nous conforte dans le choix de la méthode de l'ACM.

📄 **Tableau 4 Selon les méthodes – corrélations des indices**

	ACM	PLS	DISCM	DISCP
ACM		0,98	0,84	0,86
PLS	0,98		0,84	0,86
DISCM	0,84	0,84		0,83
DISCP	0,86	0,86	0,83	

Note : il y a deux indices pour l'analyse discriminante (DISCM et DISCP) car la discrimination concerne soit la variable PCS de la mère, soit celle du père.

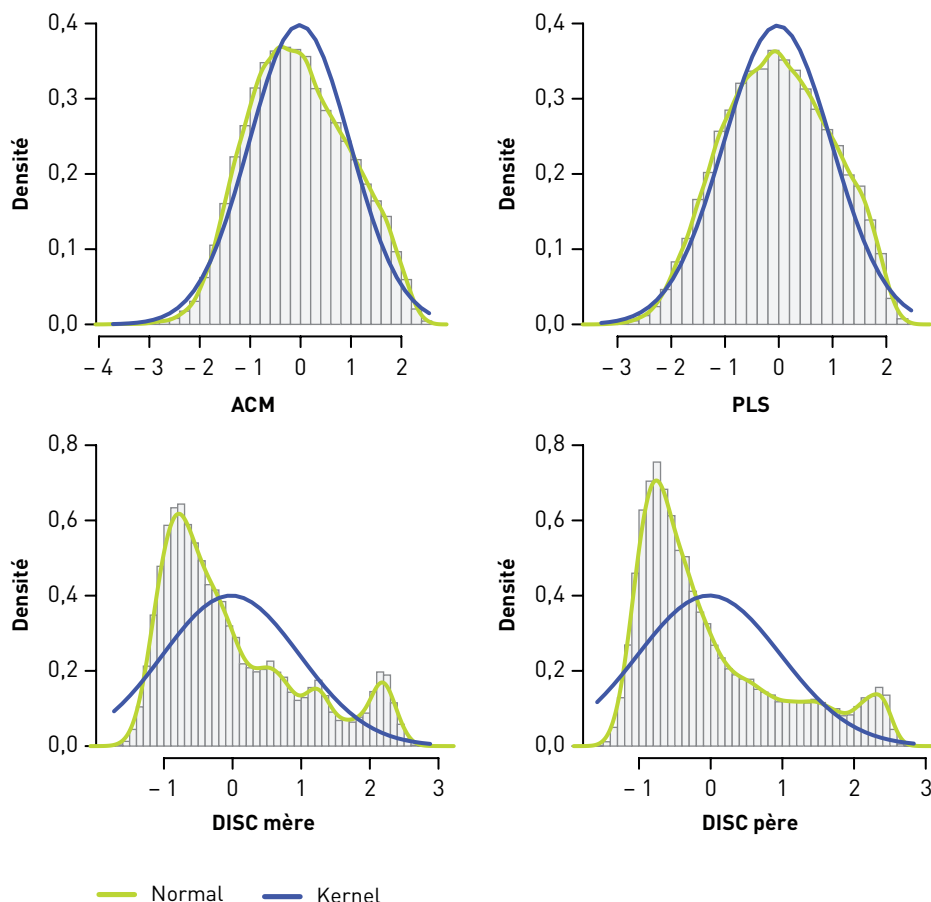
Relation avec des indicateurs de résultats

Pour terminer ces analyses complémentaires, nous donnons quelques éléments concernant le lien observé entre cet indice et quelques résultats scolaires. La **figure 4** compare les valeurs de l'indice avec quatre indicateurs de résultats, en fonction de la PCS du responsable : taux de retard à l'entrée en sixième, score aux évaluations standardisées du panel en sixième, taux de réussite au DNB et taux de réussite au baccalauréat.

Il ressort une grande cohérence entre l'indice et ces indicateurs, en particulier s'agissant des scores aux évaluations standardisées du panel, ce qui peut s'expliquer par le fait que ces scores entrent en compte pour la sélection des variables.

¹⁴. Les variables à l'étude étant catégorielles, la méthode consiste en pratique à réaliser une ACM de ces variables puis à utiliser les composantes obtenues comme variables continues pour réaliser une analyse discriminante sur les PCS.

Figure 3 Distributions des indices selon les méthodes

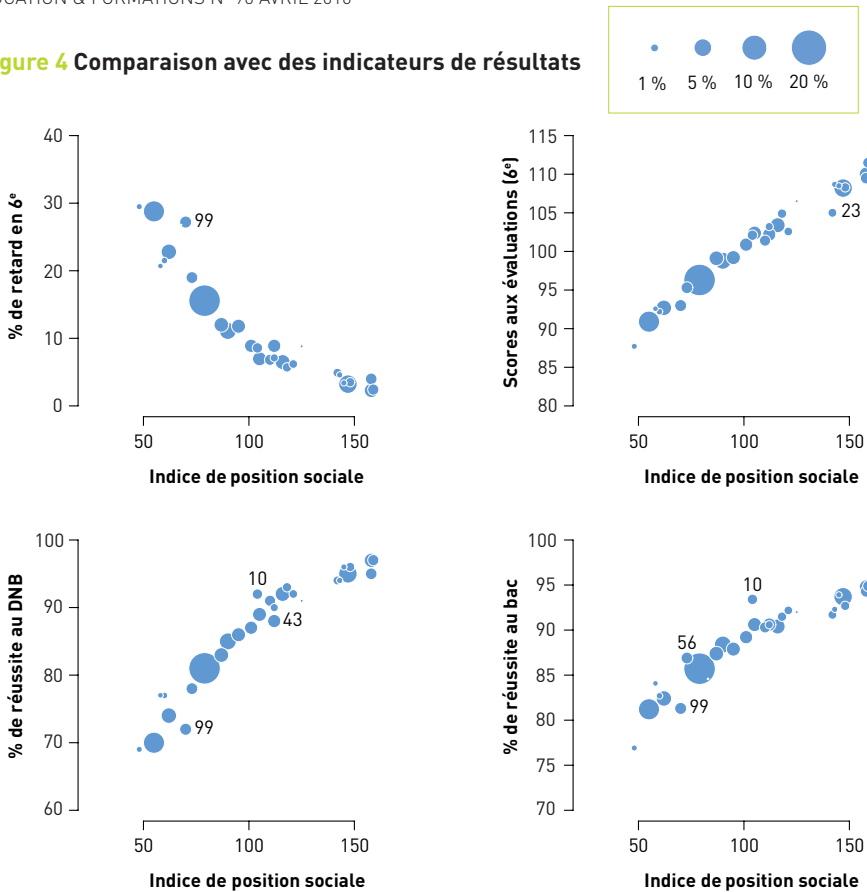


Note : de gauche à droite et de haut en bas : distribution de l'indice issu de l'ACM, de l'indice issu de la régression PLS, de l'indice issu de l'analyse discriminante sur la PCS de la mère et de l'indice issu de l'analyse discriminante sur la PCS du père.

Quelques catégories affichent cependant des écarts entre les valeurs de l'indice et les résultats. C'est le cas de la catégorie qui regroupe les non-réponses (99) : les résultats des élèves de cette catégorie sont moins bons que ne le laisserait présager la valeur de l'indice (tout au moins pour ce qui concerne le retard, le DNB et le baccalauréat, pas les scores aux évaluations).

Il est possible que les variables de l'indice ne captent pas ici certaines caractéristiques potentiellement négatives pour la réussite scolaire que révèle le fait de ne pas renseigner sa profession. À l'inverse, les enfants d'agriculteurs réussissent mieux aux examens (DNB, baccalauréat), en comparaison de leur position sociale. C'est particulièrement vrai pour le baccalauréat. Des études complémentaires mériteraient d'être menées sur cette catégorie d'élèves.

📉 **Figure 4 Comparaison avec des indicateurs de résultats**



Note : les figures croisent les valeurs de l'indice avec des indicateurs de résultats, selon la PCS du responsable. Les points représentent les PCS, de taille proportionnelle à leur effectif dans l'échantillon du panel.

POUR CONCLURE

Cette nouvelle version de l'indice de position sociale s'est donné pour objectif d'adopter des principes de construction plus cohérents. Cependant, le classement des PCS selon l'indice ne subit pas de bouleversements. Plus généralement, les valeurs de l'indice se révèlent relativement robustes aux changements de méthodes ou de variables, même s'il conviendrait encore, dans de futurs travaux, de poursuivre cette démarche de validation, en reproduisant cette analyse à d'autres jeux de données (par exemple, les données du panel d'élèves entrant en CP en 2011, ou encore des panels plus anciens).

L'indice devrait procurer un avantage pratique selon au moins deux axes d'analyse : décrire les inégalités sociales à l'école ; étudier les relations entre la performance scolaire et l'origine sociale. Dans tous les cas, l'utilisation de l'indice doit tenir compte de ses modalités de construction, afin d'assurer une interprétation correcte des résultats. Désormais, c'est l'application de cet indice à des problématiques concrètes qui permettra d'asseoir sa robustesse et son utilité.

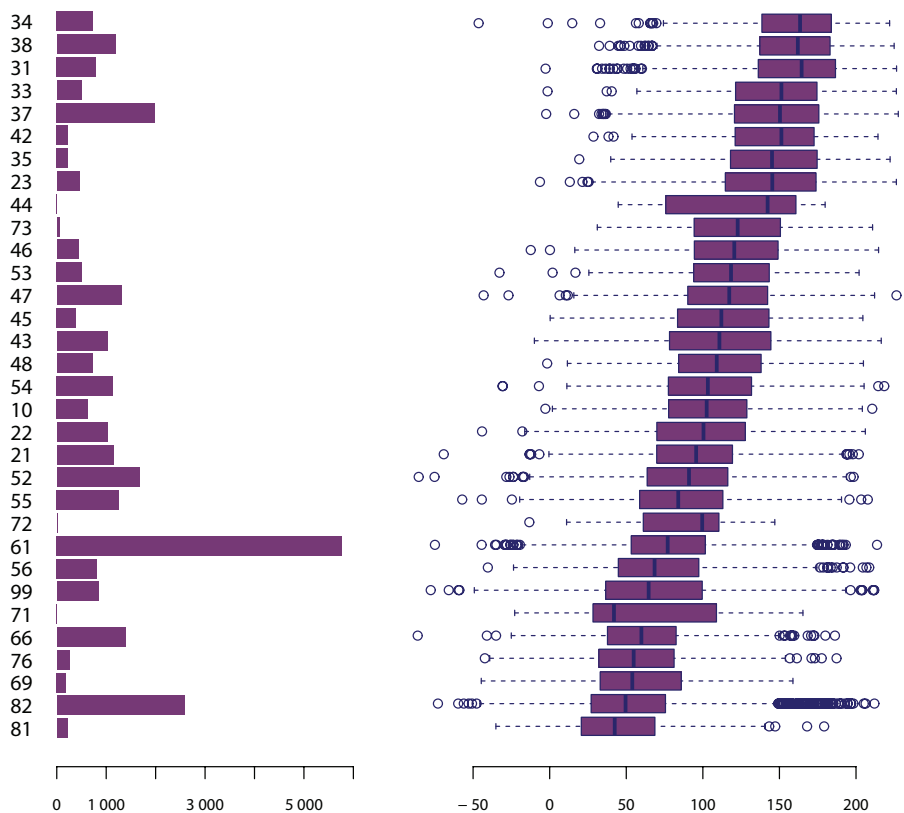
Annexes

Tableau 5 Variables retenues

Variables	Indicatrices	Libellé
Diplômes des parents		
Diplôme de la mère	dip_12m	Sans diplôme ou CEP
	dip_3m	BEPC, brevet élémentaire, brevet des collèges
	dip_4m	CAP ou CAPA
	dip5m	BEP ou BEPA
	dip6m	Baccalauréat technologique ou professionnel
	dip7m	Baccalauréat général
	dip8m	Diplôme universitaire de premier cycle
	dip9m	Diplôme universitaire de deuxième ou troisième cycle
	dipmnr	Non-réponse
Diplôme du père	dip12p	Sans diplôme ou CEP
	dip3p	BEPC, brevet élémentaire, brevet des collèges
	dip4p	CAP ou CAPA
	dip5p	BEP ou BEPA
	dip6p	Baccalauréat technologique ou professionnel
	dip7p	Baccalauréat général
	dip8p	Diplôme universitaire de premier cycle
	dip9p	Diplôme universitaire de deuxième ou troisième cycle
	dippnr	Non-réponse [4mm]
Conditions matérielles		
Revenus	rev1 à rev10	Revenus mensuels du foyer (par déciles)
Nombre de pièces du logement	pieces123	3 pièces et moins
	pieces4	4 pièces
	pieces5	5 pièces
	pieces6	6 pièces
	pieces7p	7 pièces et plus
	piecesnr	Non-réponse
Chambre	partagchamb	Partage sa chambre
	chambseul	A une chambre seul
	partagchambnr	Non-réponse
Ordinateur	ordi	Ordinateur au domicile
Internet	internet	Accès Internet dans le foyer
Capital culturel		
Nombre de livres	nblivmoins30	Moins de 30 livres
	nbliv3099	Entre 30 et 99 livres
	nbliv100plus	Plus de 100 livres
	nblivnr	Non-réponse
Présence d'une télévision dans la chambre	televcham	Télévision dans la chambre
	ntelevcham	Non
	televchamnr	Non-réponse
Temps passé devant la télévision	televreg	Regarde régulièrement la télévision
	televnreg	Non
	televnr	Non-réponse

Variables	Indicatrices	Libellé
Ambition et implication		
Aspiration	aspidip1	Diplôme de niveau inférieur au baccalauréat
	aspidip2	Baccalauréat technologique ou professionnel
	aspidip3	Baccalauréat général pas forcément scientifique
	aspidip4	Baccalauréat scientifique
	aspidip5	Ne sait pas
	aspidipnr	Non-réponse
Diplôme le plus utile	diputil1	Diplôme de niveau inférieur au baccalauréat
	diputil2	Baccalauréat technologique ou professionnel
	diputil3	Baccalauréat général
	diputil4	Diplôme enseignement supérieur
	diputil5	Ne sait pas
Implication des parents	implic0 à 4	Indicateur : relations parents-enseignants, parents délégués, aide des parents
Conversations (vie scolaire)	conversviescolts	Les 5 sujets scolaires régulièrement abordés
	nconversviescolts	Non
	conversviescoltsnr	Non-réponse
Conversation (avenir scolaire)	conversav	Les 2 sujets avenir scolaire régulièrement abordés
	nconversav	Non
	conversavn	Non-réponse
Pratiques culturelles		
Événement sportif au cours des 6 derniers mois	match0	Jamais
	match1	Une seule fois
	match2p	Plusieurs fois
	matchnr	Non-réponse
Concert au cours des 6 derniers mois	concert0	Jamais
	concert1	Une seule fois
	concert2p	Plusieurs fois
	concertnr	Non-réponse
Théâtre au cours des 6 derniers mois	theatre0	Jamais
	theatre1	Une seule fois
	theatre2p	Plusieurs fois
	theatrenr	Non-réponse
Cinéma au cours des 6 derniers mois	cinema0	Jamais
	cinema1	Une seule fois
	cinema2p	Plusieurs fois
	cinemanr	Non-réponse
Musée au cours des 6 derniers mois	musee0	Jamais
	musee1	Une seule fois
	musee2p	Plusieurs fois
	museenr	Non-réponse
Activités extra-scolaires de l'élève	activpeu	1 activité ou moins
	activmoy	2 activités
	activbcp	Plus de 2 activités

↳ **Figure 5** Dispersion des scores factoriels par PCS (responsable)



Note : le graphique de gauche représente l'effectif de chaque PCS du responsable dans l'échantillon du panel. Les « boîtes à moustaches » à droite représentent la répartition des scores factoriels selon les PCS. Les PCS sont classées de manière décroissante selon le score factoriel moyen (c'est-à-dire l'indice).

📉 **Figure 6** Indices selon l'inclusion ou non des variables sur l'ambition et l'implication des parents

PSC1	Indice	Indice sans les variables sur l'ambition	Différence	Indice sans les variables sur l'ambition ni celles sur l'implication	Différence
10	104	106	2	110	6
21	95	97	2	98	3
22	101	100	0	100	-1
23	142	142	0	145	2
31	158	156	-1	160	2
33	148	147	0	149	2
34	159	158	-1	158	-1
35	143	143	-1	135	-8
37	147	145	-2	147	0
38	158	157	-1	161	3
42	145	145	0	143	-2
43	112	111	-1	110	-2
44	134	133	-1	144	10
45	112	111	-1	108	-4
46	121	119	-2	117	-3
47	116	116	-1	117	1
48	110	110	0	112	2
52	90	91	0	89	-1
53	118	117	-1	120	2
54	105	103	-2	101	-4
55	87	86	-1	85	-2
56	73	73	0	69	-4
61	79	81	1	81	2
66	62	63	2	62	0
69	58	61	3	62	4
71	68	69	1	89	22
72	83	81	-3	74	-9
73	125	121	-3	124	-1
76	60	60	0	58	-2
81	48	47	0	42	-6
82	55	55	0	52	-3
99	70	71	1	69	-2

▾ BIBLIOGRAPHIE

- ARZOUMANIAN P., DALIBARD E., 2015, « Cedre 2014. Mathématiques en fin de collège : une augmentation importante du pourcentage d'élèves de faible niveau », *Note d'information*, n° 15.19, MENESR-DEPP.
- BARON R. M., KENNY D. A., 1986, "The Moderator-Mediator Variable Distinction in Social Psychological Research: Conceptual, Strategic, and Statistical Considerations", *Journal of Personality and Social Psychology*, n° 51, p. 1173-1182.
- BEN ALI L., VOURC'H R., 2015, « Évolution des acquis cognitifs au collège au regard de l'environnement des élèves. Constat et mise en perspective longitudinale », *Éducation & formations*, n° 86-87, MENESR-DEPP, p. 211-234.
- BOURDIEU P., 1979, *La distinction. Critique sociale du jugement*, Paris, Éditions de Minuit.
- CAILLE J.-P., 2014, « Les transformations des trajectoires au collège : des parcours plus homogènes mais encore très liés au passé scolaire et à l'origine sociale », *Éducation & formations*, n° 85, MENESR-DEPP, p. 5-30.
- CHAMBAZ C., MAURIN E., TORELLI C., 1998, « L'évaluation sociale des professions en France : Construction et analyse d'une échelle des professions », *Revue française de sociologie*, vol. 39, n° 1, p. 177-226.
- GANZEBOOM H. B. G., DE GRAAF P. M., TREIMAN D. J., 1992, "A Standard International Socio-Economic Index of Occupational Status", *Social Science Research*, vol. 21, n° 1, p. 1-56.
- GIVORD P., GUILLERM M., AFSA C. MONSO O., MURAT F., 2015, « Quels outils pour mesurer la ségrégation dans le système éducatif ? Une application à la composition sociale des collèges français », *XII^e Journées de méthodologie statistique*, Paris.
- KESKPAIK S., ROCHER T., 2011, « La mesure de l'équité dans PISA : pour une décomposition des indices statistiques », *Éducation & formations*, n° 80, MENJVA-DEPP, p. 69-78.
- LE DONNÉ N., ROCHER T., 2010, « Une meilleure mesure du contexte socio-éducatif des élèves et des écoles. Construction d'un indice de position sociale à partir des professions des parents », *Éducation & formations*, n° 79, MENJVA-DEPP, p. 103-115.
- LY S.-T., RIEGERT A., 2015, *Mixité sociale et scolaire et ségrégation inter- et intra-établissement dans les collèges et lycées français*, Rapport au Conseil national d'évaluation du système scolaire.
- MENESR-DEPP, 2014, *Géographie de l'école*, n° 14, Paris, MENESR-DEPP.
- OCDE, 2013, *Résultats du PISA 2012 : savoirs et savoir-faire des élèves, volumes 1 à 5*, Paris, OCDE.
- SOULIÉ C., 2000, « L'origine sociale des collégiens et des lycéens en France : une analyse des conditions sociales de production de la statistique », *Population*, vol. 55, n° 1, p. 169-181.
- VALLET L.-A., CAILLE J.-P., 1996, « Les élèves étrangers ou issus de l'immigration dans l'école et le collège français. Une étude d'ensemble », *Les dossiers d'Éducation & formations*, n° 67, MEN-DEP.



ANALYSE DYNAMIQUE DE LA MOTIVATION DES ÉLÈVES EN DÉBUT DE SCOLARITÉ OBLIGATOIRE EN FONCTION DE LA NATURE DE LEURS INTERACTIONS AVEC L'ENSEIGNANT

Olivier Cosnefroy,
Cécile Nurra et
Philippe Dessus
Univ. Grenoble Alpes

L'objectif général de cette recherche est de mieux comprendre l'évolution de la motivation des élèves en début de scolarité obligatoire (cours préparatoire) tout en interrogeant les facteurs sur lesquels il est possible d'intervenir afin d'influencer le niveau de motivation et son évolution au cours de l'année, comme la qualité de la relation élèves-enseignant. En début, en milieu et en fin d'année de cours préparatoire, 270 élèves de 45 classes ont été interrogés. Des observations collectées individuellement auprès des élèves, ainsi que quatre cycles d'observation des pratiques enseignantes sur une échelle standardisée, ont permis de mettre en relation ces pratiques avec l'évolution de leur motivation pour la lecture durant une année. Les résultats montrent que les élèves présentent majoritairement une motivation pour la lecture stable et élevée tout au long de l'année, mais que cette tendance moyenne masque des évolutions spécifiques plus variables, notamment décroissantes. Il apparaît que la qualité du soutien à l'apprentissage fourni aux élèves par l'enseignant augmente la probabilité des élèves d'appartenir au groupe motivationnel stable et élevé.

Une nouvelle journée commence dans une classe de cours préparatoire (CP). Comme tous les matins, en guise de rituel depuis le début de l'année, les élèves doivent ouvrir leur cahier vert et déchiffrer des mots qu'ils ont appris les jours précédents. Emma n'aime décidément pas faire ça. Elle fera semblant de déchiffrer les mots, comme elle l'a fait la semaine dernière. Le désintérêt d'Emma va-t-il persister ? L'enseignante pourra-t-elle y remédier ? C'est à ces questions que cet article tente d'apporter des éléments de réponse. L'engagement et la persistance dans des tâches d'apprentissage, la motivation, déterminent en partie la réussite des élèves, et ce dès le plus jeune âge. Cette recherche a donc pour objectif de mieux comprendre ces phénomènes, ainsi qu'une des manières de les influencer en étudiant plus particulièrement l'impact de l'enseignant.

Dès le début de la scolarité obligatoire, des différences d'acquisition entre les élèves existent. Si ces différences peuvent être le reflet des compétences antérieures, elles sont également le fruit de processus qui se déroulent pendant le cours préparatoire. Plus précisément, les élèves commencent l'année avec des niveaux de compétences différents qui constituent le meilleur indicateur des compétences acquises en fin d'année [MINGAT, 1991 ; SUCHAUT, 2004]. Cela est expliqué par les sociologues de l'éducation comme un phénomène de « sédimentation » progressive des inégalités sociales et culturelles en inégalités d'acquis [DURU-BELLAT, 2003]. Il a par exemple été montré qu'en mathématiques, les performances de maternelle prédisaient les performances en première année de scolarité obligatoire, et ce en contrôlant par des facteurs sociodémographiques [AUNIO et MARKKU, 2010]. Mais, si ces inégalités sociales influencent fortement les acquisitions en CP, ce niveau scolaire est également le lieu d'évolution et de changement dans ces différences d'acquisitions : des inégalités d'adaptation existent.

La transition vers l'école primaire est reconnue comme une étape importante [PIANTA et COX, 1999 ; ATHANASIOU, 2006 ; DOUCET et TUDGE, 2007], ayant des effets à long terme [ALEXANDER, ENTWISLE, DAUBER, 1993 ; RIMM-KAUFMAN et PIANTA, 2000]. Cette entrée dans le cycle des apprentissages fondamentaux peut être entendue comme un processus d'ajustement ou d'adaptation durant lequel les élèves devront intégrer les nouveaux standards qui leur sont imposés par l'école [COSNEFROY, 2010]. Des travaux ont montré que cette adaptation est pleinement liée aux futurs acquisitions et parcours des élèves, et ce indépendamment de leurs compétences de départ [FLORIN, COSNEFROY, GUIMARD, 2004 ; GUIMARD, COSNEFROY, FLORIN, 2007 ; COSNEFROY, ATZENI, GUIMARD, 2010]. L'entrée dans le cycle de la scolarité obligatoire est donc non seulement un moment-clé pour les apprentissages, mais, au regard de ce processus d'ajustement précoce, c'est également un moment durant lequel il est possible d'agir afin de réduire les inégalités entre les élèves.

Revenons à Emma, notre jeune élève de début de CP. Son adaptation n'est peut-être pas simple et si elle n'aime pas déchiffrer les mots, si elle n'est pas motivée pour réaliser cette tâche, cela pourrait avoir un effet sur ses futures acquisitions. Est-ce effectivement le cas ? Afin de comprendre comment soutenir la motivation d'Emma, nous allons chercher à mieux comprendre ce qu'on entend par motivation, à mieux connaître son impact sur les apprentissages scolaires ainsi que ses déterminants.

LA MOTIVATION : UN DÉTERMINANT DES APPRENTISSAGES SCOLAIRES ?

La motivation peut se définir comme le fait d'émettre un comportement en direction d'un but [CARVER et SCHEIER, 1999]. Ce comportement peut être plus ou moins fréquent, être réalisé avec plus ou moins d'énergie et il peut également plus ou moins prendre le dessus sur d'autres comportements désirables à un moment donné [BARGH, GOLLWITZER, OETTINGEN, 2010]. Nous sommes donc motivés à poursuivre des buts, qui peuvent d'ailleurs être conscients ou inconscients. L'apprentissage ne nécessite pas uniquement des processus cognitifs, mais également des processus émotionnels et motivationnels. L'importance de la motivation sur les comportements en général, et dans les apprentissages en particulier, est en effet globalement avérée [BARGH, GOLLWITZER, OETTINGEN, 2010], même si les liens entre la motivation, les

comportements effectués en direction du but et les performances restent parfois discutés, notamment en lecture [par exemple : DE NAEGHEL, VAN KEER *et alii*, 2012].

Concernant la motivation de l'élève au CP, ou son équivalent à l'étranger (*1st grade*), peu d'études ont été menées. Cela est vrai aussi bien pour les différences de niveau de motivation existant en début de scolarité, que pour le développement de cette dernière et son impact sur les apprentissages au cours de la scolarité. Par exemple, lorsqu'on étudie la relation entre motivation (*via* la valeur accordée à la tâche) et performances en mathématiques, lors de la transition entre la période précédant la scolarité obligatoire et celle succédant la première année, une relation bidirectionnelle est mise en avant : de hautes performances au départ prédisent une haute motivation, qui en retour prédit de meilleures performances [AUNOLA, LESKINEN, NURMI, 2006].

Concernant l'évolution de la motivation en lecture, les recherches indiquent que la motivation à lire diminue au fur et à mesure de l'école primaire [GUTHRIE, WIGFIELD *et alii*, 1999]. Or, faire en sorte que les élèves restent motivés à lire paraît important, étant donné que le temps passé à lire prédit le niveau de lecture et le niveau de connaissance du monde [GUTHRIE, WIGFIELD *et alii*, 1999 ; COX et GUTHRIE, 2001]. Si nous admettons qu'Emma n'est pas motivée, donc qu'elle n'est pas en action en direction du but, cela peut être parce qu'elle ne s'est pas fixé ce but, n'initie pas d'actions pour atteindre ce but ou ne persévère pas. Quoi qu'il en soit, le problème reste le même : le but ne sera pas atteint et, dans une situation d'apprentissage, l'apprenant n'aura pas progressé. Mais quels sont les facteurs à l'œuvre dans ce processus ?

LA MOTIVATION : COMMENT L'INFLUENCER ?

Pour de nombreuses approches théoriques de ce champ de recherche, la mise en action d'un individu (et donc sa motivation) dépend de l'évaluation que l'individu fait du but qu'il poursuit. Plus précisément, cette mise en action dépend de l'évaluation de la désirabilité et de la faisabilité du but qu'il poursuit, facteurs identifiés bien souvent comme déterminants de la motivation [par exemple : ATKINSON et PAULSON, 1970 ; FEATHER et NEWTON, 1982 ; ECCLES, ADLER *et alii*, 1983 ; BANDURA, 1986 ; FEATHER, 1992 ; WIGFIELD et ECCLES, 1992 ; pour une revue, voir BARGH, GOLLWITZER, OETTINGEN, 2010]. Ces modèles en termes de faisabilité-désirabilité permettent de prédire que, dans une situation d'apprentissage, les enfants vont être motivés lorsqu'ils pensent pouvoir atteindre le but, se sentent compétents (ils pensent que le but est faisable) et considèrent plaisant ce qu'ils doivent faire (ils pensent que le but est désirable). La désirabilité et la faisabilité ne sont cependant pas deux facteurs totalement indépendants [« *une chose qui me paraît faisable me paraît aussi plus désirable* » in LOCKE et LATHAM, 2002].

L'évaluation de ce qui est faisable (qui dépend de la compétence que nous nous attribuons, qui selon le niveau de spécificité de l'évaluation, peut être nommée entre autres estime de soi, perception de soi ou encore d'auto-efficacité) et de ce qui est désirable dépend des antécédents propres à l'individu [pour une revue voir par exemple MARTINOT et NURRA, 2013], et peut également dépendre de caractéristiques propres du but poursuivi. Ces caractéristiques peuvent être influencées par le contexte, notamment la relation élèves-enseignant.

Les caractéristiques du but à atteindre

Les caractéristiques du but qui est fixé à l'individu ou qu'il s'est lui-même fixé influencent la faisabilité et la désirabilité perçue de ce but. Les recherches montrent que des caractéristiques telles que la *similarité* entre le présent et le but à atteindre, le *niveau d'abstraction* du but, ou la *distance temporelle* entre le présent et l'atteinte supposée du but, influencent la mise en action de l'individu.

Les recherches sur la *similarité* montrent que les individus vont être motivés à réduire l'écart entre présent et état visé, s'ils le perçoivent [CARVER et SCHEIER, 1999]. Un écart trop important va conduire à évaluer le but comme étant infaisable et donc moins motivant, mais un écart trop faible le rend tout autant démotivant, car moins désirable.

Le niveau d'*abstraction* du but en influence également sa perception de faisabilité et de désirabilité. Les buts varient hiérarchiquement [VALLACHER et WEGNER, 1989]. Les buts de haut niveau sont construits à un niveau abstrait et représentent le « pourquoi » on agit, alors que les buts de plus bas niveau (comme les sous-but), qui sont de meilleurs guides pour l'action, sont construits à un niveau concret et représentent le « comment » est-ce qu'on agit [VALLACHER et WEGNER, 1987]. Atteindre un but de haut niveau nécessite donc d'atteindre les sous-but qui le composent et qui peuvent parfois prendre la forme de stratégies nécessaires pour l'atteindre. Cette existence de buts de haut niveau et de bas niveau influence la motivation des individus [VALLACHER et WEGNER, 1987 ; LOCKE et LATHAM, 2006 ; OYSERMAN, BYBEE, TERRY, 2006 ; LATHAM et LOCKE, 2007 ; OYSERMAN et JAMES, 2011]. Les buts de haut niveau sont bien souvent plus désirables [SIMONS, VANSTEENKISTE *et alii*, 2004] et peuvent paraître plus faciles à atteindre car les différents obstacles qui peuvent survenir ne sont pas saillants [GILOVICH, KERR, MEDVEC, 1993 ; AUSTIN et VANCOUVER, 1996]. Toutefois, ces buts de haut niveau peuvent également paraître plus difficiles à atteindre car, sans stratégies associées, les étapes nécessaires n'apparaissent pas clairement à l'individu.

Enfin, la *distance temporelle* entre le présent et l'atteinte du but influence également la désirabilité et la faisabilité perçue du but à atteindre. Les buts, par définition, ne sont pas encore atteints, mais peuvent être atteints dans un futur qui peut être plus ou moins lointain. Les buts les plus lointains sont construits mentalement à un niveau plus abstrait que les buts les plus proches, qui seront construits plus concrètement et donc davantage liés aux comportements à réaliser en direction du but [par exemple TROPE et LIBERMAN, 2003, 2010], avec les conséquences du niveau d'abstraction sur l'évaluation de la désirabilité et de la faisabilité du but que nous venons de décrire. Cette distance peut être objective, mais également subjective. Il a également été montré que la valeur (désirabilité) d'un résultat dépend de la distance subjective, indépendamment de la distance objective [ZAUBERMAN, KIM *et alii*, 2009].

Afin de résumer et d'illustrer les caractéristiques des buts fixés par l'individu, retournons-nous une nouvelle fois vers Emma : elle constate qu'elle ne parvient pas à lire comme son grand frère (écart entre l'état actuel et le but à atteindre), mais pour lire les livres de son grand frère (but de haut niveau), ce dont elle a très envie, son enseignante lui a dit qu'il fallait qu'elle s'entraîne à déchiffrer des mots tous les matins (sous-but), ce qui l'intéresse beaucoup moins. Bien que son enseignante lui explique tout cela, Emma se dit que ce n'est pas encore demain qu'elle sera aussi grande que son frère et qu'elle pourra lire comme lui (but distant temporellement). Comment, dans un contexte scolaire, serait-il possible de modifier la perception des caractéristiques du but à atteindre et donc leur désirabilité et faisabilité ?

Un facteur susceptible d'influencer la motivation : la qualité de la relation élèves-enseignant

Le contexte scolaire fournit de nombreuses dimensions susceptibles d'influencer la motivation des élèves [WENTZEL, 2008]. Par contexte, on peut entendre des caractéristiques plutôt stables, structurelles, de l'école (par exemple le climat scolaire), de la classe (comme la taille de la classe, le nombre d'élèves, la composition sociale, etc.), ou de l'enseignant (par exemple son expérience, son sentiment d'efficacité). Il est tout autant possible d'appréhender ce contexte comme plus dynamique en envisageant alors les interactions, régulations et processus spécifiques au sein de la classe d'une part entre élèves, et d'autre part entre enseignants et élèves, susceptibles d'influencer leur motivation et ajustement (par exemple la relation avec les pairs, les pratiques enseignantes, les attentes des enseignants). La littérature nous apprend qu'on peut privilégier ce second type de contexte dynamique aux dépens du premier car il participe davantage aux différences d'acquisitions scolaires [RIVKIN, HANUSHEK, KAIN, 2005 ; BIANCO et BRESSOUX, 2009].

Parmi les nombreux facteurs intervenant dans le contexte dynamique de la classe, le rôle de l'enseignant et plus particulièrement de ses pratiques dans la promotion de la motivation des élèves, a reçu peu d'attention [LERKKANEN, KIRIU *et alii*, 2012]. Ce constat est d'autant plus paradoxal que l'enseignant semble pouvoir créer un environnement permettant à l'élève de reconnaître comme faisable et désirable un but scolaire à atteindre. Cet environnement peut être décrit par trois grands facteurs : motivationnel, organisationnel et pédagogique [PRESSLEY, ROHERIG *et alii*, 2003]. Des travaux rapportent qu'un enseignant promouvant l'autonomie des élèves en adoptant un style pédagogique centré sur leurs besoins et intérêts augmentera leur capacité à initier une tâche et à persévérer vers le but à atteindre [STIPEK, 1995]. D'autres travaux montrent que les émotions des élèves face au contenu scolaire sont influencées par leurs perceptions de l'enthousiasme de l'enseignant. Un enseignant soutenant émotionnellement ses élèves sera donc peut-être à même de rendre des buts de haut niveau plus désirables et moins difficiles à atteindre. À l'inverse, un enseignant « surcontrôlant » de manière externe (strict et rigide dans sa gestion) démotivera les élèves pour la lecture [ELIAS et SCHWAB, 2006 ; GUTHRIE et CODDINGTON, 2009]. Par ailleurs, même si cela n'a pas encore été formalisé ainsi, nous pouvons faire l'hypothèse qu'un enseignement explicite ou direct selon HATTIE et YATES [2014] pourra promouvoir la motivation des élèves. En effet, les principes mêmes de l'enseignement explicite sont tout à fait cohérents avec les processus mis en jeu dans la motivation que nous avons décrits. L'enseignement explicite souligne l'importance d'un objectif énoncé rapidement et explicitement (ce qui permet en partie de rendre clair et saillant l'écart existant entre les connaissances et compétences de l'élève et celles visées par l'enseignant), et d'une explicitation de l'activité qui doit être, au moins en début d'apprentissage, analysée et décomposée (ce qui permet d'instaurer des buts, des sous-but, et de les hiérarchiser en rendant ainsi plus concrètes les stratégies pour les atteindre). Ainsi, indirectement, l'objectif d'apprentissage fixé par l'enseignant pourra devenir pour l'élève plus faisable et désirable.

PROBLÉMATIQUE

Si, en début de scolarité, les inégalités préscolaires sont finalement considérées comme des inégalités de compétences initiales, on ne peut qu'imaginer les vertus d'une meilleure compréhension du processus motivationnel et de son impact sur le développement des

compétences scolaires des élèves de ce niveau. Il apparaît donc nécessaire d'appréhender la motivation comme un processus dynamique, c'est-à-dire de l'inscrire dans un cadre longitudinal, afin de mieux comprendre non seulement ce processus motivationnel, mais également le lien de causalité entre les actions de l'enseignant et l'évolution de cette motivation, cela en début de scolarité.

Dans cette recherche exploratoire, nous visons donc, d'une part, à étudier l'évolution de la motivation des élèves dans la période de transition que constitue le CP. D'autre part, afin de mieux comprendre comment influencer cette évolution, nous avons pris en compte l'impact de la qualité des interactions élèves-enseignant sur le développement de la motivation en utilisant un outil d'observation capturant un large éventail de ces interactions. En effet, tenter de proposer des actions à l'enseignant dans le but de modifier la motivation des élèves, étant donné son impact sur leurs comportements scolaires et donc leurs apprentissages, apparaît comme un levier susceptible d'être efficace et à portée des acteurs du monde de l'éducation.

MÉTHODE

Participants

Les classes de cours préparatoire de 45 professeurs des écoles (moyenne $M_{\text{âge}} = 47,7$ ans ; écart-type $ET_{\text{âge}} = 6,5$ ans ; 82 % de femmes) ont participé au premier temps de mesure (T1). Sur la base des consentements des parents (près de 100 %), 6 élèves ont été tirés aléatoirement dans chacune des classes retenues. Tous ont pu participer à l'étude ce qui conduit à 270 élèves à T1 ($M_{\text{âge}} = 6,2$ ans ; $ET_{\text{âge}} = 0,3$; 49 % de filles). L'échantillon d'élèves est plus favorisé socialement que ne l'est la population de référence, car le niveau social des parents est supérieur aux chiffres qu'il est possible de recueillir sur le Panel CP 2011¹ concernant la profession du père (34 % contre 16,6 % de cadres et professions intellectuelles supérieures). Au regard des coûts de déplacement des expérimentateurs, seules 40 classes ont été prises en compte lors des deux derniers moments de mesure. Sur 240 élèves tirés au sort, l'échantillon d'élèves au deuxième temps de mesure (T2) comprend 228 élèves présents (5 % d'observations manquantes) ; il comprend 225 élèves présents (6,2 % d'observations manquantes) au troisième temps de mesure (T3).

La participation à l'étude était fondée sur l'acceptation des enseignants après sollicitation. Les classes se situent sur le département de l'Isère, essentiellement dans la communauté urbaine grenobloise. Le **tableau 1** résume les caractéristiques des enseignants et des classes pouvant influencer nos résultats. Bien que nos données proviennent d'un échantillon de convenance basé sur le bon vouloir des enseignants et directeurs d'écoles, les écoles sélectionnées ne semblent pas montrer de grands écarts par rapport à la population des écoles françaises. En effet, notre échantillon comprend 8 % de classes étant dans une école se situant en ZEP (contre 11,2 % en France métropolitaine et DOM, Public en RRS, et 9,2 % dans l'académie de Grenoble). Il comprend 8 % d'écoles privées contre 12,9 % au niveau national [MEN-DEPP, 2014], et le nombre moyen d'élèves par classe est très légèrement supérieur à celui rapporté au niveau national (23,7 contre 22,6 en élémentaire en 2008-2009, source Insee).

1. Panel d'élèves recrutés à leur entrée en CP en 2011 (MENESR-DEPP).

Tableau 1 Caractéristiques des enseignants et des classes

Enseignants	Âge (année)	Sexe	Diplômes spécialisés ¹	Formation EN/IUFM	Ancienneté (années)	Emploi
	M = 47,7 ET = 6,5	82 % femmes	16 %	87 %	M = 20 ET = 9,3	84 % temps plein sur une classe
Classes/ écoles	Niveaux multiples	ZEP	Privé	Taille classe		
	11 %	8 %	8 %	M = 23,7 ET = 2,7		

Lecture : l'ancienneté des enseignants est en moyenne (M) de 20 ans avec un écart-type (ET) de 9,3 années. 82 % des enseignants sont des femmes.

1. CAFIPEMF, CAPSAIS-CAPA-SH, etc.

Matériel

Au cours des trois temps de mesure, nous avons recueilli des informations sociodémographiques sur les enseignants et les élèves (T1), nous avons évalué la qualité de la relation élèves-enseignant (T2), et mesuré la motivation des élèves ainsi que les compétences en lecture-prélecture (T1, T2 et T3).

Informations sociodémographiques

Des questionnaires sociodémographiques ont été proposés aux parents et aux enseignants. Pour les parents, des questions relatives à leurs diplômes, à leur profession et catégorie socioprofessionnelle leur étaient posées. Pour les enseignants, ce questionnaire comportait dix questions permettant de recueillir des informations sur leur carrière professionnelle et les caractéristiques de leur classe (par exemple, temps d'ancienneté, sexe, âge, formation).

Interaction élèves-enseignant

Il existe de nombreux systèmes d'observation visant à quantifier et évaluer la qualité des interactions élèves-enseignant [pour une revue voir DESSUS, 2007]. Nous avons utilisé le *Classroom Assessment Scoring System* (CLASS), qui en autorise une mesure fidèle et valide, et qui semble appréhender les facteurs motivationnel, organisationnel et pédagogique soulevés en introduction de manière assez complète. Le CLASS [PIANTA, LA PARO, HAMRE, 2008] est un outil disposant de validations dans de nombreux pays et à divers niveaux d'enseignement (États-Unis, France, Canada, Portugal, Pays-Bas, etc.). Construit à partir des recherches existantes sur le développement de l'enfant et sur l'influence de l'enseignant sur l'apprentissage des élèves, il évalue la qualité des interactions en classe selon trois grands domaines dérivés en dix dimensions [pour une justification théorique des dimensions et une explication plus approfondie sur la construction de cet outil, voir Pianta et Hamre, 2009a, 2009b].

Le domaine relatif au *soutien émotionnel* comprend quatre dimensions : une appréciation du climat positif (présence d'un lien émotionnel positif entre enseignant et élèves, respect) et du climat négatif² de la classe (niveau d'émotions négatives : irritation, agressivité, colère, etc.), une appréciation de la sensibilité de l'enseignant (son attention et sa disponibilité par rapport aux besoins des élèves) et la prise en compte de la perspective des élèves (l'enseignant est

2. Le climat négatif et le climat positif sont pris en compte séparément. En effet, l'absence de climat négatif ne signifie pas que le climat positif soit élevé. De la même manière, un climat positif observé comme faible ne signifie pas que le climat négatif soit élevé.

attentif aux intérêts, à la motivation, à l'autonomie des élèves). Le deuxième domaine évalue l'*organisation et la gestion de la classe* au travers de trois dimensions : la gestion des comportements inappropriés des élèves, la productivité des élèves (l'organisation et la gestion temporelle des activités) et les modalités d'apprentissage (comment l'enseignant stimule l'intérêt des élèves par une présentation claire des objectifs d'enseignement et du matériel attractif). Enfin, le dernier domaine, le *soutien à l'apprentissage*, comprend trois dimensions qui évaluent les stratégies employées et la façon dont elles sont mises en œuvre par l'enseignant dans la promotion des habiletés cognitives des élèves : le développement de concepts (stratégies employées pour amener les élèves à raisonner), la qualité des rétroactions de l'enseignant, et le modelage langagier (questions ouvertes, explicitation de l'action et niveau de langage) [pour une description plus précise voir PIANTA, LA PARO, HAMRE, 2008].

Chacune des dimensions qui permettent d'évaluer les trois grands domaines sont observées en classe (quatre séquences d'observations consécutives comprenant 20 minutes d'observation et 10 minutes de cotation) par des expérimentateurs entraînés, qui scorent la qualité de cette dernière à l'aide d'une même grille. Après avoir noté les événements pertinents pour chaque dimension, un score par dimension est obtenu sur une échelle de Likert en 7 points. La moyenne de ces scores permet d'obtenir un score pour chacun des trois domaines ainsi qu'un score global. Nous avons utilisé la version K-3 (*Kindergarten* 3) du CLASS, appropriée au CP. Concernant les caractéristiques des données rapportées par les expérimentateurs, on notera une bonne concordance dans les cotations effectuées (chaque observation est réalisée en binôme). Le calcul de l'alpha de Krippendorff rapporte une fidélité interjuges de 0,72, assurant ici l'assurance d'une certaine fidélité de la mesure.

Motivation

Dans la littérature, la motivation est parfois appréhendée *via* les antécédents de la motivation (par exemple, la désirabilité du but) ou encore *via* les conséquences de la motivation (les performances). Lorsque le contexte le permet, il peut également s'agir d'observer le comportement pendant la tâche, et de mesurer par exemple, la persistance. Dans cette étude, l'échelle utilisée pour appréhender la motivation est une échelle de valeur accordée à la tâche utilisée dans la littérature [AUNOLA, LESKINEN, NURMI, 1999, 2006]. Cette mesure se rapproche du déterminant « désirabilité » de la motivation, car les questions portent sur le fait d'aimer ou pas l'activité dont il est question, dans différents contextes. Trois domaines ont été évalués dans cette échelle : la lecture, l'écriture et les mathématiques. Trois items construits de manière identique mesurent chacun des domaines. Afin de les mettre en perspective avec les compétences en lecture-prélecture, seuls les items de motivation pour la lecture ont été considérés dans cette étude (« À quel point aimes-tu lire ? » ; « À quel point aimes-tu lire à l'école ? » et « À quel point aimes-tu lire chez toi ? »). Les élèves devaient répondre sur une échelle en 5 points. Afin de simplifier leur réponse, les 5 points de l'échelle de Likert sont associés à des visages plus ou moins souriants de tailles différentes pour exprimer le fait qu'ils n'aiment pas du tout, qu'il n'aiment pas, qu'ils sont indifférents, qu'ils aiment ou qu'ils aiment vraiment. Les scores utilisés dans les analyses représentent la somme de ces trois items.

Compétences en lecture-prélecture

Les élèves ont également été évalués trois fois individuellement par un expérimentateur sur leurs compétences en lecture-prélecture (fluence en lecture orale, conscience phonologique et principe alphabétique). Six épreuves ont été reprises d'outils existants [JACQUIER-ROUX,

VALDOIS, ZORMAN, 1999 ; ZORMAN, VALDOIS, JACQUIER-ROUX, 2002]. En préambule, l'expérimentateur annonçait : « *Tu vas faire six petits exercices avec moi. À chaque fois, je t'expliquerai comment faire et après, je mettrai un chronomètre en marche afin que l'exercice ne dure qu'une minute. Cela va très vite, il ne faut pas perdre de temps* ». Pour chacune des épreuves, l'expérimentateur proposait une consigne enrichie et un ou plusieurs exemples puis proposait oralement à l'élève une liste d'items ou de petits exercices (de lettres, de syllabes, de mots, de non-mots, de suppression de phonèmes ou de segmentation de mots). Celui-ci devait traiter et donner la bonne réponse à un maximum d'items de ces listes. Les épreuves sont les suivantes : fluence en lecture orale avec dénomination du nom de lettres (lecture de voyelles et syllabes et lecture de texte) ; suppression de phonèmes (initial et final) ; lecture de non-mots et facilité à segmenter les items. Un score pour chaque épreuve a été constitué en s'appuyant sur la somme des items abordés et réussis en une minute.

Procédure

Un suivi longitudinal avec trois temps de mesure a donc été réalisé. Plus précisément, ces temps de mesure ont eu lieu en début d'année scolaire (entre septembre et octobre), en milieu d'année scolaire (entre février et mars) et en fin d'année scolaire (entre mai et juin). Quatre expérimentateurs ont participé au recueil des données. Ces expérimentateurs ont bénéficié de trois sessions de formation à l'outil CLASS par deux des chercheurs en charge du projet (qui eux-mêmes ont été certifiés) comprenant la présentation et l'acquisition de l'outil, la procédure de cotation, des entraînements sur des observations de vidéos de classes et des exercices pratiques. Les expérimentateurs ont également bénéficié individuellement de la présentation de chaque épreuve (tâche de lecture-prélecture et motivation) et un manuel de passation leur a été remis. Ils se rendaient toujours à deux dans les classes.

Avant le recueil de données, les consentements des parents ont été demandés. Cette demande était accompagnée des questionnaires parents et enseignants sur les informations sociodémographiques. Les mesures de motivation et de compétence en lecture-prélecture ont été réalisées aux trois temps de mesure. La qualité de la relation élèves-enseignant a été mesurée uniquement au deuxième temps.

Les épreuves de compétence en lecture-prélecture et l'échelle de motivation ont été administrées en passations individuelles. Ces passations ont été réalisées le matin. Par groupes de deux, les élèves sortaient de classe et deux expérimentateurs prenaient chaque élève en charge à tour de rôle durant 20 minutes. Pour les épreuves de lecture-prélecture, les expérimentateurs disposaient d'un chronomètre, d'un livret de consignes à suivre au fur et à mesure du déroulement des épreuves, de fiches de passation à présenter au fur et à mesure à l'élève et d'un livret-élève dans lequel étaient notés les caractéristiques de l'élève, ses réponses, ses scores et temps. Pour évaluer la qualité de la relation élèves-enseignant, les expérimentateurs passaient environ 2 heures dans la classe en binôme (quatre séquences de 20 minutes d'observation et 10 minutes de cotation entre les séquences). Au-delà de la formation technique reçue pour coder les interactions, il leur a été demandé de ne pas déranger la classe et de se faire aussi discrets que possible afin d'assurer la fiabilité des observations.

RÉSULTATS

Les analyses effectuées se décomposent en deux grandes parties : une première partie descriptive et psychométrique des mesures utilisées, et une seconde partie centrée sur la réponse apportée à notre problématique. Dans cette seconde partie se trouve une description de l'évolution du changement de la motivation en lecture au cours du CP de manière moyenne et différentielle, et des analyses visant à expliquer l'appartenance des élèves à chacune des trajectoires motivationnelles mises en évidence.

Analyses psychométriques des mesures

Interaction élèves-enseignant

Les résultats aux différentes dimensions de l'outil d'observation CLASS présentés dans le **tableau 2** sont établis pour les 40 classes de CP évaluées au temps 2. L'analyse des scores obtenus montre que la qualité de la relation élèves-enseignants se situe à un niveau moyen pour la majorité des dimensions [voir PIANTA, LA PARO, HAMRE, 2008, p. 17]. On observera cependant que les classes sont, en moyenne, dans un niveau de climat négatif faible et tendent, en moyenne, à présenter un niveau de soutien à l'apprentissage (DC, QR et ML) plus faible que pour les autres dimensions.

Nous avons alors mené une analyse factorielle confirmatoire nous permettant d'estimer si les données recueillies étaient effectivement organisées en trois grands domaines corrélés supposés par le modèle théorique. Les résultats de l'analyse factorielle confirmatoire montrent que le modèle postulé n'est pas en adéquation avec les données [$\chi^2 [2, N = 40] = 110,6, p < 0,001$; CFI = 0,81 ; TLI = 0,74 ; RMSEA = 0,25 ; SRMR = 0,13]. Une analyse factorielle exploratoire a alors été conduite afin d'apprécier la nouvelle organisation des dimensions selon les domaines. Quatre modèles ont été mis à l'épreuve. Le premier rappelle l'ajustement du modèle théorique. Le deuxième procède de l'analyse factorielle exploratoire rapportée précédemment. Les deux derniers s'inscrivent davantage dans un cadre de génération itérative de modèles s'appuyant sur les modifications proposées. Quel que soit l'indicateur d'ajustement sélectionné, on observe que le modèle à deux facteurs sans la dimension prise en compte de la perspective des élèves est davantage en adéquation avec les données observées [$\chi^2 [8, N = 40] = 13,38, p < 0,10$; CFI = 0,98 ; TLI = 0,96 ; RMSEA = 0,13 ; SRMR = 0,03]. Les facteurs latents *Soutien émotionnel* (SE) et *Soutien à l'apprentissage* (SA) corrélient à 0,60.

Score en lecture-prélecture

Les propriétés descriptives des six épreuves de lecture-prélecture à T1 figurent dans le **tableau 3**. Afin de créer un score factoriel (c'est-à-dire un score estimé prenant en compte le poids de chaque item dans sa capacité à représenter le facteur), l'organisation de ces six épreuves a été testée au moyen d'une analyse factorielle exploratoire en axes principaux. Les valeurs propres comparées à celles générées lors d'une simulation de Monte-Carlo (250 répliquations sur une matrice aléatoirement générée de même taille que nos données [N et nombre d'items]) montrent qu'une organisation en deux facteurs est probable. La matrice des saturations rapporte des saturations très distinctes sur le premier facteur avec d'une part, deux saturations très élevées, 0,97 et 0,93 respectivement pour l'épreuve de lecture de texte et de lecture de non-mots, et des saturations comprises entre 0,37 et 0,54

Tableau 2 Caractéristiques descriptives des 10 dimensions du CLASS¹ sur les 40 classes évaluées à T2

	Moyenne	Écart-type	Minimum	Maximum
Soutien émotionnel				
Climat positif (CP)	5,72	1,07	2,62	7,00
Climat négatif (CN)	1,58	0,63	1,00	4,25
Sensibilité (S)	5,55	0,90	2,88	7,00
Prise en compte de la perspective des élèves (PC)	4,46	1,11	2,00	6,12
Organisation de la gestion de la classe				
Gestion de la classe (G)	5,88	0,88	3,38	7,00
Productivité (P)	5,88	0,69	3,88	6,88
Modalités d'apprentissage (MA)	5,10	0,85	3,25	6,38
Soutien à l'apprentissage				
Développement de concepts (DC)	3,47	0,93	1,75	5,25
Qualité des rétroactions (QR)	3,95	1,00	2,12	5,62
Modelage langagier (ML)	4,03	0,92	2,25	5,62

1. CLASS : *Classroom Assessment Scoring System*.

Lecture : la dimension climat positif présente une moyenne de 5,72 (étendue 1-7) avec un écart-type de 1,07. Le minimum et le maximum observés sur les données sont respectivement 2,62 et 7.

Tableau 3 Moyennes et erreurs types des scores des six épreuves calculées au temps 1 après imputation des valeurs manquantes

	Moyenne	Erreur type	Minimum	Maximum
Lecture de voyelles et syllabes	10,83	0,17	1	14
Lecture de texte	8,22	0,58	0	73
Suppression du phonème initial	3,61	0,14	0	10
Suppression du phonème final	2,57	0,15	0	10
Lecture de non-mots	3,13	0,26	0	29
Segmenter les phonèmes	3,79	0,15	0	10

Lecture : à l'épreuve de lecture de texte, le score moyen des élèves est de 8,22 et l'erreur standard est de 0,58. Le minimum observé est de 0 et le maximum de 73.

pour les quatre épreuves restantes. Le second facteur est plus homogène (saturations comprises entre 0,55 et 0,72). Afin de bénéficier d'une évaluation globale des compétences en lecture-prélecture des élèves en début de CP, le score factoriel issu de ce second facteur sera utilisé par la suite.

Motivation

Les résultats relatifs aux items du questionnaire de motivation reposent sur 268³ élèves présents à T1. Lorsque l'on analyse les items du questionnaire de motivation, il apparaît que les élèves tendent, en moyenne, à déclarer aimer l'ensemble des domaines (lecture, mathématiques et écriture) **Tableau 4**. Nous avons vérifié l'existence des trois dimensions proposées lors de la construction du test. Nous nous attendons donc à ce que les trois premiers items

3. Deux élèves ont été retirés du suivi après que les enseignants nous ont informés de leur incapacité à pouvoir répondre aux questionnaires.

Tableau 4 Caractéristiques descriptives des neuf items de motivation

	N	Moyenne	Écart-type
Lecture			
Lecture item 1	267	4,17	1,16
Lecture item 2	266	4,16	1,10
Lecture item 3	265	4,34	1,08
Mathématiques			
Mathématiques item 1	267	4,16	1,18
Mathématiques item 2	267	4,16	1,14
Mathématiques item 3	266	4,29	1,04
Écriture			
Écriture item 1	268	4,38	1,07
Écriture item 2	268	4,34	1,11
Écriture item 3	268	4,40	1,05

Lecture : l'item 1 de lecture comprend 267 répondants. Son score moyen est de 4,17 (étendue 1-5) avec un écart-type de 1,16.

forment un premier facteur que nous appellerons « lecture », que les trois suivants forment le facteur que nous appellerons « mathématiques », et que les trois derniers forment le facteur que nous appellerons « écriture ».

Après la mise à l'épreuve de plusieurs modèles, il apparaît que le modèle à trois facteurs corrélés rend le mieux compte des données observées [χ^2 [24, $N = 268$] = 64,55, $p < 0,10$; TLI = 0,96 ; RMSEA = 0,06 ; SRMR = 0,04]. Les tailles de ces coefficients de corrélation entre ces trois facteurs motivationnels sont respectivement de 0,24 entre lecture et mathématiques, de 0,28 entre mathématiques et écriture et de 0,44 entre lecture et écriture. Ces trois facteurs sont donc relativement indépendants au regard des faibles coefficients de corrélation qu'ils entretiennent. Les coefficients de consistance interne (qui permettent d'évaluer si les items forment bien une mesure homogène) pour ces trois dimensions sont de 0,84, 0,84 et 0,87 respectivement pour la lecture, les mathématiques et l'écriture. La suite de la présentation des résultats s'intéressera essentiellement à la motivation en lecture pour laquelle nous posédons l'équivalent cognitif en termes de compétences en lecture-prélecture.

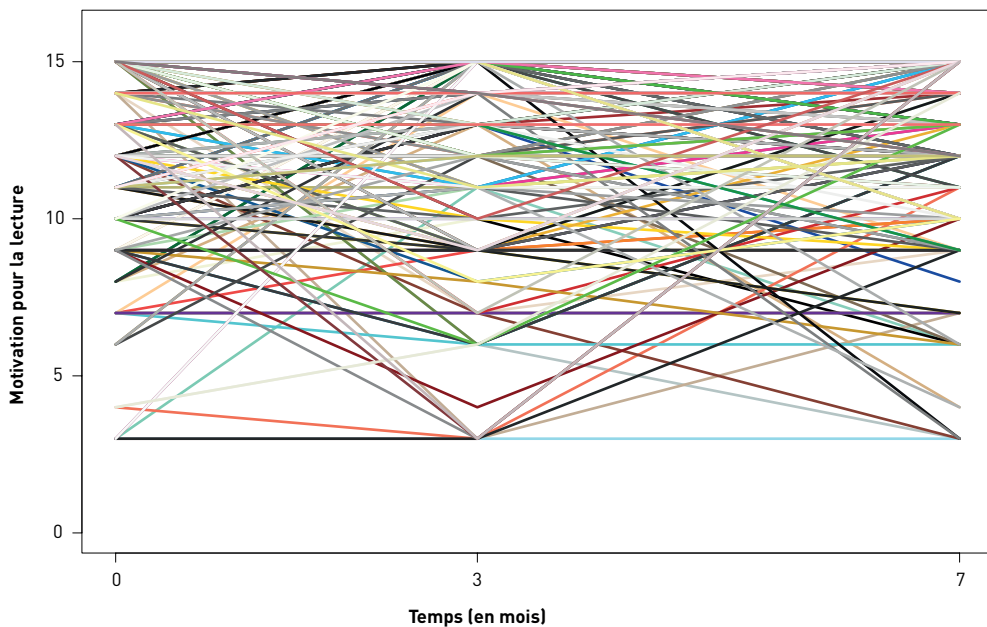
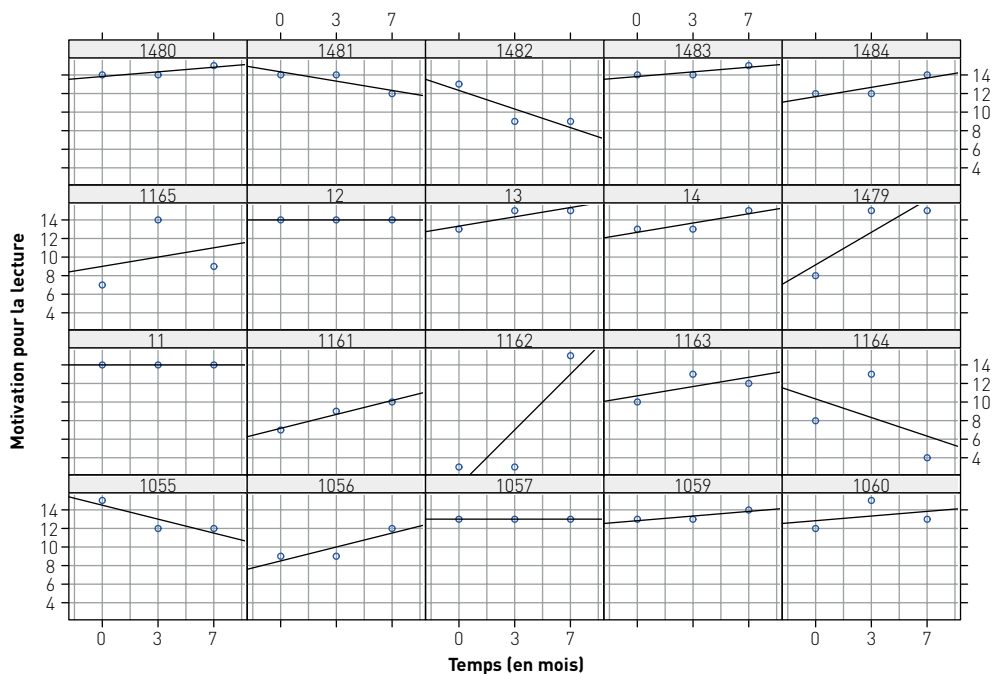
Évolution de la motivation et impact de l'interaction élèves-enseignant

Afin de mieux comprendre les dynamiques motivationnelles en début de scolarité, nous avons d'une part analysé les patterns d'évolution de la motivation (c'est-à-dire la manière dont la motivation évolue au cours du temps) et, d'autre part, les facteurs permettant de prédire l'appartenance à un pattern.

Évolution de la motivation au cours des trois moments de mesures

Afin d'apprécier d'un point de vue descriptif l'évolution de la motivation en lecture au cours du temps, un score a été constitué. Les moyennes et erreurs types sont, entre T1 et T3, de 12,68 [0,18], 12,64 [0,20] et 12,88 [0,17]. La motivation des élèves pour la lecture reste donc constante au cours des trois temps.

↘ **Figure 1** Représentation de l'évolution des scores en motivation pour la lecture au cours du CP (en haut une extraction de 20 participants et en bas les 267 participants)



TRAITEMENT DES DONNÉES

1. Analyses psychométriques des échelles :

les données obtenues sur les questionnaires s'appuient sur des échelles de Likert en 5 ou 7 points. La distribution des données issue de ce type d'échelles remplit rarement les conditions de normalité. Nous nous sommes donc appuyés sur la méthode d'estimation en maximum de vraisemblance avec erreurs standards robustes (*Robust Maximum Likelihood*) [BROWN, 2006]. Les modèles ont été spécifiés et estimés en utilisant le package lavaan [ROSSEEL, 2012] disponible avec le logiciel R [R CORE TEAM, 2014].

2. Valeurs manquantes : nous avons utilisé le package mice (*Multiple imputation by chained equation*) sous R [VAN BUUREN et GROOTHUIS- OUDSHOORN, 2011]. Nous avons sélectionné une approche d'imputation selon la méthode de RUBIN [1987] ou *predictive mean matching*.

3. Invariance du construit de motivation au cours du temps : l'invariance a été interrogée afin de s'assurer que l'échelle était mesurée de manière identique sur les trois temps de mesure. La procédure a visé à tester et

comparer successivement une hypothèse d'invariance configurale et d'invariance métrique [voir LE CAM et COSNEFROY, 2015, pour un exemple ; VANDENBERG et LANCE, 2000].

4. Patterns motivationnels : nous avons utilisé une méthode non-paramétrique, *K-means for Longitudinal data* [GENOLINI et FALISSARD, 2010], implémentée dans le package KmL [GENOLINI et FALISSARD, 2011]. Il autorise la création de groupes pour données longitudinales et en détermine la partition optimale en s'appuyant sur des indices de qualité. Nous avons sélectionné l'indice de Calinski et Harabatz. Parce qu'il existe une certaine incertitude dans les profils mis en évidence en fonction des méthodes [WARREN, LUO et alii, 2013], nous avons mis en perspective nos résultats de la manière suivante : pour chaque ensemble de profils déterminés selon la méthode non-paramétrique, nous l'avons confronté à une méthode paramétrique. Nous avons pour cela sélectionné un modèle mixte à structure, ou classe latente, en s'appuyant sur le package lcmm pour *latent class mixed models* [PROUST-LIMA, AMIEVA, JACQMIN-GADDA, 2013 ; PROUST-LIMA, PHILIPPS et alii, 2014].

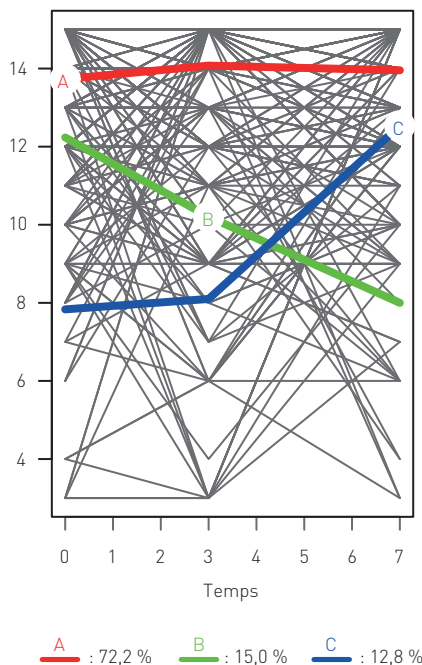
Si la trajectoire moyenne de motivation pour la lecture a été mise en évidence de façon descriptive, un autre objectif a consisté à modéliser la trajectoire moyenne de motivation au cours du temps au moyen d'un modèle multiniveau de croissance [LE CAM et COSNEFROY, 2015]. Ici, les trois moments de mesure sont emboîtés dans un niveau « élèves », les élèves étant eux-mêmes emboîtés dans un niveau « classe ». Nous avons donc trois niveaux. En suivant une stratégie de comparaison de modèles [BLIESE et PLOYHART, 2002], le modèle inconditionnel de moyenne et le modèle inconditionnel de croissance ne se différencient pas significativement : lorsque l'on compare les deux modèles emboîtés sur la base de la qualité de leur ajustement aux données (test du ratio de vraisemblance), on constate que le modèle le plus parcimonieux est le plus adapté, ($\chi^2[1, N = 267] = 0,76, p = 0,38$). Cela est également confirmé par le fait que le coefficient estimé pour la pente (effet fixe) n'est pas significatif et cela informe qu'il n'y a pas de relation linéaire entre la motivation pour la lecture et le temps. Il semble donc, qu'en moyenne, la motivation des élèves pour la lecture présente un score proche de 12,5 points sur 15 en début d'année et que ce score reste stable tout au long de l'année de CP.

Au-delà de cet effet-plafond moyen, il semble pourtant que les niveaux de départ ainsi que les pentes observées chez les participants ne présentent pas les mêmes formes au cours

du CP ↘ **Figure 1**. Afin de mettre au jour d'éventuelles trajectoires individuelles de motivation en lecture distinctes de la trajectoire moyenne, plusieurs étapes ont été réalisées ↘ **Encadré 1**. Dans un premier temps, des modélisations en *K-means* longitudinaux (Kml) ont été effectuées ($N = 234$), puis dans un deuxième temps, répliquées sur un échantillon dont les valeurs manquantes ont été imputées ($N = 267$) [GENOLINI, ÉCOCHARD, JACQMIN-GADDA, 2013]. Le dernier temps a consisté à mettre en perspective la partition obtenue en utilisant une méthode différente, ici paramétrique. Une représentation des clusters longitudinaux non-paramétriques est présentée **figure 2**.

Au final, quel que soit l'échantillon et quelle que soit la méthode, il semblerait que la solution en trois groupes puisse être satisfaisante. Selon les données (brutes/imputées) et selon les méthodes (non-paramétrique/paramétrique), il est possible d'avancer qu'en début de CP, il existerait un groupe majoritaire *stable-élevé* (entre 65 % et 85 % d'élèves selon les méthodes) dont la motivation pour la lecture est élevée (intercept ≈ 14) et stable (facteurs linéaire et quadratique non significatifs) jusqu'en fin de CP. Un deuxième groupe que l'on qualifiera de *décroissant* (entre 5 % et 30 %) présente un niveau légèrement inférieur en début de CP (intercept ≈ 12) au groupe *stable-élevé* qui décroît linéairement jusqu'en fin de CP (facteur linéaire significatif). Enfin, le dernier groupe (≈ 7 %), *fluctuant*, présente un niveau de départ presque deux fois plus bas (intercept $\approx 7,5$) avec une décroissance jusqu'en milieu d'année (facteur linéaire négatif et significatif) puis une croissance (facteur quadratique positif et significatif). On notera que l'estimation du nombre d'élèves des groupes 1 et 2 présente un intervalle de confiance important. Ces analyses laissent apparaître qu'au-delà d'une trajectoire motivationnelle moyenne, élevée et stable, tout au long de l'année, il est possible de mettre en évidence des groupes d'élèves présentant des patterns motivationnels spécifiques, décroissants ou fluctuants.

↘ **Figure 2** Représentation d'une modélisation en *K-means* longitudinaux en trois groupes sur les données réelles ($N = 234$)



Impact de la relation élèves-enseignant sur l'appartenance des élèves à un pattern d'évolution

Le dernier temps de l'analyse vise à expliquer l'appartenance des élèves à chacun des groupes. Si la solution en trois groupes était celle privilégiée, les effectifs trop faibles du groupe C ne nous autorisent pas à effectuer directement un test inférentiel. Nous utiliserons donc une solution intermédiaire : la solution en trois groupes à laquelle nous ôtons le groupe C ↘ **Figure 2**.

Nous avons tenté de modéliser l'appartenance des élèves au groupe A. Les résultats de la régression logistique multiniveau figurent dans le **tableau 5**.

► **Tableau 5 Régressions logistiques multiniveau visant à l'explication des trajectoires de motivation lecture**

Effets fixes	Modèle n° 1	Modèle n° 2	Modèle n° 3	Modèle n° 3 bis
Constante	0,77 (0,14)**	0,80 (0,16)***	- 0,34 (0,97)	- 0,56 [- 4,00 ; 2,89]
Soutien à l'apprentissage			0,63 (0,24)**	0,94 (0,23 ; 1,81)
PCS mère (élevée)			- 0,73 (0,37)*	- 1,15 [- 2,64 ; 0,10]
Effets aléatoires				
Constante		0,22 (0,47)	0,32 (0,57)	
Variance résiduelle	1,24 (1,11)	1,16 (1,08)	1,03 (1,01)	
Ajustements				
Déviance	307,3	306,5	212,3	
AIC	309,3	310,5	222,3	
BIC	301,9	317,5	238,5	

Lecture : le tableau présente les résultats des différents modèles multiniveau (valeurs des paramètres, écart-type entre parenthèses et significativité indiquée par des *). En ramenant les coefficients logit du modèle n° 3 bis en *odds ratio*, on pourra avancer que l'augmentation d'un point dans le score de soutien à l'apprentissage augmente significativement les chances d'être dans le groupe A (les élèves présentant une motivation stable et élevée) de 1,9 ($\exp[0,63]$).

Il est issu d'une suite de modèles préalablement testés. Les variables explicatives se situent à deux niveaux. Au niveau de l'élève, le sexe, l'âge, la PCS⁴ et le niveau de diplôme⁵ de leurs deux parents, le fait d'appartenir à une ZEP, le secteur public ou privé de l'établissement et le score factoriel des élèves en lecture-prélecture ont été considérés comme variables explicatives. Au niveau de la classe, la taille, le niveau multiple, les scores au CLASS, l'âge, l'expérience, la formation et les diplômes des enseignants ont également été considérés. Une mesure moyenne du niveau de la classe a également été employée. Seules les variables présentant un effet significatif sont présentées ici.

Nous avons vérifié que la variance interclasses était différente de 0 en effectuant un test de rapport de vraisemblance ($LR = 3,85, p < 0,05$) entre un modèle de régression simple (modèle n° 1) et un modèle multiniveau vide (modèle n° 2). Le modèle n° 3 comprend les prédicteurs significatifs de niveau élève et classe. Ce modèle rapporte que le soutien à l'apprentissage de l'enseignant explique significativement l'appartenance au groupe motivationnel en lecture haut et stable. Dans une moindre mesure, et toutes choses étant égales par ailleurs, la PCS plutôt favorisée de la mère semble diminuer la probabilité d'appartenir à ce groupe ($p = 0,04$). Au regard de la taille de notre échantillon, et afin de nous assurer de la plausibilité de ces résultats, nous avons ré-échantillonné nos données afin de créer 1 000 ensembles gardant une structure multiniveau [UCLA: STATISTICAL CONSULTING GROUP, 2014] : le modèle n° 3 bis rend compte de ce ré-échantillonnage et montre, au regard de l'intervalle de confiance des nouvelles estimations,

4. Nous avons regroupé les PCS en deux catégories : les « plutôt favorisés » regroupant les cadres et professions intellectuelles supérieures, les professions intermédiaires, les artisans, commerçants ou chefs d'entreprise, et les « plutôt défavorisés » regroupant les agriculteurs, les ouvriers, les chômeurs n'ayant jamais travaillé et les personnes sans activité professionnelle (mères au foyer, invalides).

5. Nous avons regroupé les niveaux de diplôme en deux catégories : les « faibles niveaux » comprenant les sans diplômes, les détenteurs du brevet, d'un CAP ou BEP ou d'un baccalauréat, et les « hauts niveaux » comprenant les individus dont le diplôme est supérieur ou égal à bac + 2.

que l'impact de la profession de la mère est probablement nul. Cette série de modèles permet d'avancer que parmi les facteurs susceptibles d'expliquer l'appartenance d'un élève aux deux groupes, la qualité du soutien à l'apprentissage augmente la probabilité de l'élève de s'inscrire dans un groupe motivationnel élevé et stable tout au long de l'année de CP.

DISCUSSION

Dans cette étude exploratoire, nous avons cherché à mieux comprendre les dynamiques motivationnelles en début de scolarité, d'une part en observant comment la motivation évoluait au cours du CP et si cette évolution était identique pour tous les élèves et, d'autre part, en interrogeant l'éventuel impact des enseignants dans cette évolution.

Le développement de la motivation

Nous avons cherché à déterminer de manière inférentielle la forme du changement au cours du temps et l'existence de variations en début de CP autour du niveau moyen de départ et autour de la trajectoire moyenne observée au cours du temps. Nous avons pu mettre en avant qu'en moyenne, les élèves tendent à présenter un niveau de motivation pour la lecture en début de CP qui restera constant toute l'année. Cette forte stabilité moyenne de la dynamique motivationnelle vient cependant recouvrir des différences interindividuelles importantes lorsque l'on fait l'hypothèse qu'au sein de notre population il puisse exister des sous-populations dont la dynamique pourrait être qualitativement différente. Cette hypothèse, rarement testée, a été confirmée ici et mise au jour par deux méthodes distinctes. Il existerait un groupe majoritaire *stable-élevé* (entre 65 % et 85 %) d'élèves dont la motivation pour la lecture est élevée et stable jusqu'en fin de CP. Un deuxième groupe nommé *décroissant* (entre 5 % et 30 % d'élèves) présente un niveau légèrement inférieur en début de CP que le groupe *stable-élevé* et décroît linéairement jusqu'en fin de CP. Enfin, le dernier groupe ($\approx 7\%$), *fluctuant*, présente un niveau de départ presque deux fois plus bas que les deux autres groupes avec une décroissance jusqu'en milieu d'année puis tend à croître jusqu'en fin d'année. L'existence du groupe *décroissant* a été montrée dans des travaux antérieurs sur les deux premières années de primaire [NURMI et AUNOLA, 2005], cependant l'existence d'un groupe *fluctuant* reste aujourd'hui inédite. L'existence d'élèves se démotivants pour la lecture au cours de l'année de CP reste un constat inquiétant tant l'apprentissage de la lecture et l'entrée à l'école sont décrits comme respectivement un apprentissage et un moment-clé de la scolarité.

Comment expliquer ces différences de trajectoires motivationnelles ?

Nous avons également tenté d'apprécier les facteurs susceptibles de rendre compte du fait que les élèves puissent suivre des trajectoires de motivation pour la lecture différentes. Les résultats des modèles multiniveau expliquant la probabilité d'appartenance à chacun des groupes montrent un effet significatif du soutien à l'apprentissage fourni par l'enseignant.

Le fait que la qualité de la relation élèves-enseignant ait un impact sur la dynamique motivationnelle est un résultat qui est ici retrouvé pour la première fois chez des élèves français. Ce résultat vient confirmer empiriquement que l'enseignant peut influencer la dynamique motivationnelle des élèves [LERKKANEN, KIURU *et alii*, 2012]. Toutefois, seule la qualité du soutien à l'apprentissage semble jouer un rôle majeur dans notre échantillon, et ce indépendamment

des caractéristiques des élèves. En effet, contre-intuitivement, le domaine relatif au soutien émotionnel (climat de la classe, sensibilité de l'enseignant et prise en compte des perspectives de l'élève) n'est pas en lien avec les dynamiques motivationnelles.

Le soutien à l'apprentissage comprend trois dimensions (développement de concepts, qualité des rétroactions de l'enseignant et modelage langagier) qui évaluent les stratégies pédagogiques employées par l'enseignant et la manière dont ce dernier les met en œuvre dans la promotion des habiletés cognitives des élèves. Ce lien entre soutien à l'apprentissage et motivation pour la lecture pourrait s'expliquer dans celui qu'entretiennent enseignement explicite et motivation. En effet, il semble exister beaucoup de similitudes entre l'ensemble des stratégies d'enseignement recouvertes par le terme d'enseignement explicite – souvent retenues comme des conseils dès lors que l'on parle d'enseignement efficace – et les dimensions comprises dans le soutien à l'apprentissage [pour plus de détails concernant les mécanismes à l'œuvre dans l'enseignement explicite et les gestes de l'enseignement efficace voir HATTIE, 2008 ; TOBIAS et DUFFY, 2009 ; ROSENSHINE, 2010 ; HATTIE et YATES, 2014]. Plus précisément, la promotion du développement conceptuel conduit les élèves à analyser et raisonner, et donc à comprendre les différentes étapes nécessaires pour arriver à une conclusion. La stratégie mise en œuvre est donc explicitée, ce qui est un des éléments importants pour rendre plus concret un objectif. De la même manière, la qualité des rétroactions est primordiale dans les processus motivationnels ainsi que les processus d'auto-régulation des apprentissages [CARVER et SCHEIER, 1999]. Sans rétroaction, l'élève ne peut savoir s'il se rapproche du but ou s'il s'en éloigne, ce qui peut entraîner une démotivation [LAVEAULT, 2007]. À l'opposé, des rétroactions de qualité pourront rendre par exemple plus concret le questionnement et constitueront aussi des encouragements dans la persévérance de l'effort et de la réflexion. Enfin, le modelage langagier fait notamment ressentir à l'élève l'intérêt pour ce qu'il a dit et soutient les situations dans lesquelles le langage est initié par les élèves. Au final, il semble que le soutien à l'apprentissage participe à la structuration des buts et du soutien au cheminement jusqu'à ces buts par différents gestes mis en avant dans l'enseignement efficace.

Limites et ouvertures

À l'instar d'un plan de sondage, la procédure de recherche employée dans cette étude a été guidée par la relation coût-efficacité. En effet, les mesures recueillies auprès des élèves de début de CP, de manière individuelle et répétée au cours du temps, ont permis de recueillir des informations fines et valides, mais n'ont pas permis de disposer d'un échantillon important d'élèves. Au-delà de sa taille, les caractéristiques de cet échantillon méritent d'être rappelées : les contraintes de terrain ne nous ont pas permis de recueillir un échantillon représentatif des élèves du département ou du territoire. Au contraire, on observe que les élèves interrogés semblent plus favorisés socialement et semblent bénéficier majoritairement d'enseignantes expérimentées. L'ensemble de ces indications doit donc venir pondérer ces résultats aussi bien au niveau de la spécification des modèles que de la fluctuation des estimateurs. La réplication de ce type de recherche en prenant en compte ces limites est donc essentielle pour assurer l'exactitude et la valeur des résultats.

Rappelons également que nous nous sommes inscrits dans une démarche quasi-expérimentale qui ne nous permet pas d'établir une relation de causalité stricte entre motivation et nature du soutien fourni par l'enseignant. Lorsque nous supposons que les interactions élèves-enseignant influencent la motivation, le contraire pourrait tout autant être vrai, même

si l'un n'exclut pas l'autre et que beaucoup de phénomènes éducatifs émotionnels ou motivationnels sont de nature circulaire [MARSH et CRAVEN, 2006]. Mieux comprendre les mécanismes sous-jacents nous permettra également de mettre à l'épreuve des hypothèses précises concernant les effets des différentes dimensions liés à l'enseignement, dans l'évolution de la motivation.

Conclusion

« *Garantir l'égalité des chances et assurer la réussite de tous les élèves* » [Bulletin Officiel n° 18, 5 mai 2005] sont les préoccupations constantes de nombreux acteurs du système éducatif, qu'ils en soient les acteurs directs, comme les enseignants, ou indirects, comme les chercheurs et organismes cherchant à déterminer les leviers permettant d'atteindre cet objectif. Si ces préoccupations, d'un premier abord, peuvent sembler être des formules toutes faites, il est important de se donner les moyens effectifs de les remplir.

Nous avons montré empiriquement dans cet article dans quelle mesure les enseignants étaient susceptibles d'avoir un impact sur cette entrée dans les apprentissages, notamment grâce à la manière dont ils soutiennent les apprentissages des élèves, en leur procurant un environnement riche, que ce soit du point de vue conceptuel, des rétroactions et du point de vue du modelage langagier. Ce soutien, lié à une explicitation meilleure des buts et contraintes des conditions de l'apprentissage, induirait une plus grande motivation chez les élèves étudiés. Il sera possible de dériver des résultats de cette étude quelques prescriptions prudentes, pouvant avoir des implications intéressantes dans le domaine de la formation des enseignants. Il s'agira aussi d'identifier les processus à l'œuvre dans les effets mis en lumière afin de mieux les comprendre, de pouvoir mieux en saisir les implications pédagogiques dans la classe ainsi que les situations pédagogiques dans lesquelles ces processus sont particulièrement à l'œuvre.

Note des auteurs

Cette recherche a bénéficié du financement de l'appel à projets de recherche « Égalité des chances à l'école », lancé fin 2012 par la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP), le Défenseur des droits, et le Commissariat général à l'égalité des territoires (CGET, Acisé). Nous remercions Gwenaëlle Joët qui a grandement contribué aux différentes étapes du projet plus global dont est issue la problématique présentée dans cet article. Nous remercions vivement l'ensemble des participants à cette recherche : les enseignants, les élèves et les parents d'élèves des écoles de l'académie grenobloise qui ont consacré une partie de leur temps à cette étude et ont manifesté confiance et disponibilité au cours de cette année scolaire. Enfin, nous remercions le rectorat de l'académie de Grenoble, qui nous a autorisés à mener cette recherche dans les classes, *via* les inspecteurs de l'Éducation nationale.

La correspondance pour cet article doit être adressée à Olivier Cosnefroy, olivier.cosnefroy@univ-grenoble-alpes.fr, Laboratoire des Sciences de l'Éducation (E.A. 602), BSHM, 1251 av. Centrale, Univ. Grenoble Alpes, BP 47, F-38040 Grenoble Cedex 9

▣ BIBLIOGRAPHIE

- ALEXANDER K. L., ENTWISLE D. R., DAUBER S. L., 1993, "First-Grade Classroom Behavior: Its Short- and Long-Term Consequences for School Performance", *Child Development*, vol. 64, n° 3, p. 801-814.
- ATHANASIOU M. S., 2006, "It Takes a Village: Children's Transition to Kindergarten", *School Psychology Quarterly*, vol. 21, n° 4, p. 468-473.
- ATKINSON R. C., PAULSON J. A., 1970, *An Approach to the Psychology of Instruction*, vol. 157, Stanford, Stanford University.
- AUNIO P., MARKKU N., 2010, "Predicting Children's Mathematical Performance in Grade one by Early Numeracy", *Learning and Individual Differences*, vol. 20, n° 5, p. 427-435.
- AUNOLA K., LESKINEN E., NURMI J.-E., 2006, "Developmental Dynamics Between Mathematical Performance, Task Motivation, and Teachers' Goals During the Transition to Primary School", *British Journal of Educational Psychology*, vol. 76, n° 1, p. 21-40.
- AUSTIN J. T., VANCOUVER J. B., 1996, "Goal Constructs in Psychology. Structure, Process, and Content", *Psychological Bulletin*, vol. 120, n° 3, p. 338-375.
- BANDURA A., 1986, *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall.
- BARGH J. A., GOLLWITZER P. M., OETTINGEN G., 2010, "Motivation", in FISKE S. T., GILBERT D. T., LINDZEY G., *Handbook of social psychology*, vol. 1 (5th ed.), Hoboken, Wiley, p. 268-316.
- BIANCO M., BRESSOUX P., 2009, « Effet-classe et effet-maître dans l'enseignement primaire : vers un enseignement efficace de la compréhension ? », in DUMAY X., DUPRIEZ V. (dir.), *L'efficacité dans l'enseignement. Promesses et zones d'ombre*, Bruxelles, De Boeck, p. 35-54.
- BLIESE P. D., PLOYHART R. E., 2002, "Growth Modeling Using Random Coefficient Models: Model Building, Testing, and Illustrations", *Organizational Research Methods*, vol. 5, n° 4, p. 362-387.
- BROWN T. A., 2006, *Confirmatory Factor Analysis for Applied Research*, New York, Guilford Press.
- CARVER C. S., SCHEIER M. F., 1999, "Themes and Issues in the Self-Regulation of Behavior", in WYER R. S. JR., *Perspectives on behavioral self-regulation: Advances in social cognition*, vol. 13, Mahwah, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, p. 1-105.
- COSNEFROY O., 2010, *Âge d'entrée à l'école élémentaire, habiletés d'autorégulation en classe et devenir scolaire des enfants*, thèse de doctorat non publiée, Nantes, Université de Nantes.
- COSNEFROY O., ATZENI T., GUIMARD P., 2010, « Identification des élèves à risque de redoublement en début de scolarité élémentaire : une approche exploratoire centrée sur l'évaluation des comportements scolaires », *ANAE, Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant*, vol. 22, n° 109, p. 307-316.
- COX K. E., GUTHRIE J. T., 2001, "Motivational and Cognitive Contributions to Students' Amount of Reading", *Contemporary Educational Psychology*, vol. 26, n° 1, Elsevier, p. 116-131.
- DE NAEGHEL J., VAN KEER H., VANSTEENKISTE M., ROSSEEL Y., 2012, "The Relation Between Elementary Students' Recreational and Academic Reading Motivation, Reading Frequency, Engagement, and Comprehension: a Self-Determination Theory Perspective", *Journal of Educational Psychology*, vol. 104, n° 4, p. 1006-1021.
- DESSUS P., 2007, « Systèmes d'observation de classes et prise en compte de la complexité des événements scolaires », *Carrefours de l'Éducation*, n° 23, p. 103-117.
- DOUCET F., TUDGE J., 2007, "Co-Constructing the Transition to School: Reframing the 'Novice' Versus 'Expert' Roles of Children, Parents, and Teachers From a Cultural Perspective", in PIANTA R. C., COX M. J., SNOW K. L., *School readiness and the transition to kindergarten in the era of accountability*, Baltimore, Brookes Publishing, p. 307-328.
- DURU-BELLAT M., 2003, *Les inégalités sociales à l'école : genèse et mythes*, Paris, PUF.
- ECCLES P. J., ADLER T. F., FUTTERMAN R., GOFF S. B., KACZALA C. M., MEECE J. L., MIDGLEY C., 1983, "Expectancies, Values, and Academic Behaviors", in SPENCE J. T., *Achievement and achievement motivation*, San Francisco, Freeman, p. 75-146.

- ELIAS M. J., SCHWAB Y., 2006, "From Compliance to Responsibility: Social And Emotional Learning And Classroom Management", in EVERTSON C. M., WEINSTEIN C. S., *Handbook of classroom management. Research, Practice, and Contemporary Issues*, Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, p. 309-341.
- FEATHER N. T., 1992, "Expectancy-Value Theory And Unemployment Effects", *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, vol. 65, n° 4, The British Psychological Society, p. 315-330.
- FEATHER N. T., NEWTON J. W., 1982, "Values, Expectations, and the Prediction of Social Action: An Expectancy-Valence Analysis", *Motivation and Emotion*, vol. 6, n° 3, Springer, p. 217-244.
- FLORIN A., COSNEFROY O., GUIMARD P., 2004, « Trimestre de naissance et parcours scolaire », *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, vol. 54, n° 4, Elsevier Masson, p. 237-246.
- GENOLINI C., ÉCOCHARD R., JACQMIN-GADDA H., 2013, "Copy Mean: A new Method to Impute Intermittent Missing Values in Longitudinal Studies", *Open Journal of Statistics*, vol. 3, n° 4, p. 26-40.
- GENOLINI C., FALISSARD B., 2011, "KmL: A Package to Cluster Longitudinal Data", *Computer Methods and Programs in Biomedicine*, vol. 104, n° 3, Elsevier, p. e112-e121.
- GENOLINI C., FALISSARD B., 2010, "KmL: k-means for Longitudinal Data", *Computational Statistics*, vol. 25, n° 2, Springer, p. 317-328.
- GILOVICH T., KERR M., MEDVEC V. H., 1993, "Effect of Temporal Perspective on Subjective confidence", *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 64, n° 4, p. 552-560.
- GUIMARD P., COSNEFROY O., FLORIN A., 2007, « Évaluation des comportements et des compétences scolaires par les enseignants et prédiction des performances et des parcours à l'école élémentaire et au collège », *L'orientation Scolaire et Professionnelle*, vol. 36, n° 2, p. 179-202.
- GUTHRIE J. T., CODDINGTON C. S., 2009, "Reading Motivation", in WENTZEL K. R., WIGFIELD A., *Handbook of motivation at school*, New York, Routledge, Taylor & Francis, p. 503-525.
- GUTHRIE J. T., WIGFIELD A., METSALA J. L., COX K. E., 1999, "Motivational and Cognitive Predictors of text Comprehension and Reading Amount", *Scientific Studies of Reading*, vol. 3, n° 3, p. 231-256.
- HATTIE J., 2008, *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*, New York, Routledge.
- HATTIE J., YATES G., 2014, *Visible Learning and the Science of How We Learn*, New York, Routledge.
- JACQUIER-ROUX M., VALDOIS S., ZORMAN M., 1999, *Bilan analytique du langage écrit (BALE)*, Grenoble, Cognisciences, LPNC.
- LATHAM G. P., LOCKE E. A., 2007, "New Developments in and Directions for Goal-Setting Research", *European Psychologist*, vol. 12, n° 4, Hogrefe Publishing, p. 290-300.
- LAVEAULT D., 2007, « De la "régulation" au "réglage" : élaboration d'un modèle d'autoévaluation des apprentissages », in ALLAL L., MOTTIER LOPEZ L. (dirs.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*, Bruxelles, De Boeck, p. 207-234.
- LE CAM M., COSNEFROY O., 2015, « Évaluation des effets du dispositif expérimental d'enseignement intégré de science et technologie (EIST) », *Éducation & Formations*, n° 86-87, MENESR-DEPP, p. 283-304.
- LERKKANEN M.-K., KIURU N., PAKARINEN E., VILJARANTA J., POIKKEUS A.-M., RASKU-PUTTONEN H., SIEKKIENEN, NURMI, 2012, "The Role of Teaching Practices in the Development of Children's Interest in Reading and Mathematics in Kindergarten", *Contemporary Educational Psychology*, vol. 37, n° 4, Elsevier, p. 266-279.
- LOCKE E. A., LATHAM G. P., 2006, "New Directions in Goal-Setting Theory", *Current Directions in Psychological Science*, vol. 15, n° 5, Association for Psychological Science, p. 265-268.
- LOCKE E. A., LATHAM G. P., 2002, "Building a Practically Useful Theory of Goal Setting and Task Motivation", *American Psychologist*, vol. 57, n° 9, American Psychological Association, p. 705-717.
- MARSH, H. W., CRAVEN, R. G., 2006, "Reciprocal Effects of Self-Concept and Performance From a Multidimensional Perspective: Beyond Seductive Pleasure and Unidimensional Perspectives", *Perspectives on Psychological Science*, vol. 1, n° 2, Association for Psychological Science, p. 133-163.
- MARTINOT D., NURRA C., 2013, "Le soi et la connaissance de soi », in BÈGUE L., DESRICHARD O., *Traité de psychologie sociale*, Bruxelles, De Boeck, p. 101-127.

MEN-DEPP, 2014, *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*, Paris, MENESR-DEPP.

MINGAT A., 1991, "Expliquer la variété des acquisitions au cours préparatoire : les rôles de l'enfant, la famille et l'école », *Revue Française de Pédagogie*, n° 95, p. 47-63.

NURMI J.-E., AUNOLA K., 2005, "Task-Motivation During the First School Years: A Person-Oriented Approach to Longitudinal Data", *Learning and Instruction*, vol. 15, n° 2, p. 103-122.

NURMI J.-E., AUNOLA K., 1999, *Task-Value Scale for Children (TVS-C)*, Jyväskylä, University of Jyväskylä, Finland, rapport non publié.

OYSERMAN D., BYBEE D., TERRY K., 2006, "Possible Selves And Academic Outcomes: How and when Possible Selves Impel Action", *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 91, n° 1, p. 188-204.

OYSERMAN D., JAMES L., 2011, "Possible Identities", in SCHWARTZ S. J., LUYCKX K., VIGNOLES V. L., SCHWARTZ S. J., LUYCKX K., VIGNOLES V. L., *Handbook of Identity Theory and Research*, New York, Springer, p. 117-145.

PIANTA R. C., COX M. J., 1999, *The Transition to Kindergarten*, Baltimore, Brookes Publishing.

PIANTA R. C., HAMRE B. K., 2009a, "Conceptualization, Measurement, and Improvement of Classroom Processes: Standardized Observation can Leverage Capacity", *Educational Researcher*, vol. 38, n° 2, p. 109-119.

PIANTA R. C., HAMRE B. K., 2009b, "Classroom Processes and Positive Youth Development: Conceptualizing, Measuring, and Improving the Capacity of Interactions between Teachers and Students", *New Directions for Youth Development*, n° 121, Wiley, p. 33-46.

PIANTA R. C., LA PARO K. M., HAMRE B. K., 2008, *Classroom Assessment Scoring System: Manual K-3*, Baltimore, Brookes Publishing.

PRESSLEY M., ROEHRIG A. D., RAPHAEL L., DOLEZAL S., BOHN C., MOHAN L., WHARTON-MCDONALD R., BOGNER K., HOGAN K., 2003, "Teaching Processes in Elementary and Secondary Education", in REYNOLDS W. M., MILLER G. E., *Handbook of psychology*, Wiley, p. 153-175.

PROUST-LIMA C., AMIEVA H., JACQMIN-GADDA H., 2013, "Analysis of Multivariate Mixed Longitudinal Data: A Flexible Latent Process Approach", *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, vol. 66, n° 3, Wiley, p. 470-487.

PROUST-LIMA C., PHILIPPS V., DIAKITE A., LIQUET B., 2014, *lcmm: Estimation of Extended Mixed Models Using Latent Classes and Latent Processes*, <http://CRAN.R-project.org/package=lcmm>.

R CORE TEAM, 2014, *R: A language and Environment for Statistical Computing*, Vienna, R Foundation for Statistical Computing, www.R-project.org.

RIMM-KAUFMAN S. E., PIANTA R. C., 2000, "An Ecological Perspective on the Transition to Kindergarten: A Theoretical Framework to Guide Empirical Research", *Journal of Applied Developmental Psychology*, vol. 21, n° 5, Elsevier, p. 491-511.

RIVKIN S. G., HANUSHEK E. A., KAIN J. F., 2005, "Teachers, Schools, and Academic Achievement", *Econometrica*, vol. 73, n° 2, p. 417-458.

ROSENSHINE B., 2010, "Principles of instruction", *Educational Practices Series*, n° 21.

ROSSEEL Y., 2012, "lavaan: An R Package for Structural Equation Modeling", *Journal of Statistical Software*, vol. 48, n° 2, Foundation for Open Access Statistics, p. 1-36.

RUBIN D. B., 1987, *Multiple Imputation for Nonresponse in Surveys*, New York, Wiley.

SIMONS J., VANSTEENKISTE M., LENS W., LACANTE M., 2004, "Placing Motivation and Future time Perspective Theory in a Temporal Perspective", *Educational Psychology Review*, vol. 16, n° 2, Springer, p. 121-139.

STIPEK D. R., 1995, "Effects of Different Instructional Approaches on Young Children's Achievement and Motivation", *Child Development*, vol. 66, n° 1, Society for Research in Child Development, p. 209-223.

SUCHAUT B., 2004, « Les différences et les inégalités de réussite à l'école primaire : enseignements, portée et utilité des résultats de la recherche en éducation », *Communication à la IV^e Université d'automne du SNUIPP*, 2004.

TOBIAS S., DUFFY T., 2009, *Constructivist Instruction: Success or Failure?* New York, Routledge.

TROPE Y., LIBERMAN N., 2010, "Construal-level Theory of Psychological Distance", *Psychological Review*, vol. 117, n° 2, APA, p. 440-463.

TROPE Y., LIBERMAN N., 2003, "Temporal Construal", *Psychological Review*, vol. 110, n° 3, APA, p. 403-421.

UCLA: STATISTICAL CONSULTING GROUP, 2014, *Multilevel Bootstrapping (R data analysis examples: Mixed effects logistic regression)*, www.ats.ucla.edu/stat/r/dae/melogit.htm.

VALLACHER R. R., WEGNER D. M., 1989, "Levels of Personal Agency: Individual Variation in Action Identification", *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 57, n° 4, APA, p. 660-671.

VALLACHER R. R., WEGNER D. M., 1987, "What do People Think They're Doing? Action Identification and Human Behavior", *Psychological Review*, vol. 94, n° 1, APA, p. 3-15.

VAN BUUREN S., GROOTHUIS-ODUSHOORN K., 2011, "Mice: Multivariate Imputation by Chained Equations in R", *Journal of Statistical Software*, vol. 45, n° 3, p. 1-67.

VAN DEN BERG R. J., LANCE C. E., 2000, "A Review and Synthesis of the Measurement Invariance Literature: Suggestions, Practices, and Recommendations for Organizational Research", *Organizational Research Methods*, vol. 3, n° 1, Sage Publications, p. 4-70.

WARREN J. R., LUO L., HALPERN-MANNERS A., RAYMO J. R., PALLONI A., 2013, *Do Different Methods for Modeling Age-Graded Trajectories Yield Consistent and Valid Results?* Minneapolis, Unpublished working paper, Minnesota Population Center, University of Minnesota.

WENTZEL K., 2008, *Handbook of Motivation at School*, London, Routledge.

WIGFIELD A., ECCLES J., 1992, "The Development of Achievement Task Values: A Theoretical Analysis", *Developmental Review*, vol. 12, n° 3, Elsevier, p. 265-310.

ZAUBERMAN G., KIM B. K., MALKOC S. A., BETTMAN J. R., 2009, "Discounting Time and Time Discounting: Subjective Time Perception And Intertemporal Preferences", *Journal of Marketing Research*, vol. 46, n° 4, American Marketing Association, p. 543-556.

ZORMAN M., VALDOIS S., JACQUIER-ROUX M., 2002, *ODEDYS : un outil de dépistage des dyslexies développementales*, Grenoble, Cognisciences, LPNC, www.cognisciences.com.



PARCOURS DES ÉLÈVES EN DIFFICULTÉ SCOLAIRE

Influence de l'offre de formation et de l'académie

Nicolas Miconnet

MENESR-DEPP, bureau des études statistiques sur les élèves.

L'orientation dans la voie générale et technologique après la troisième dépend fortement des politiques académiques¹ d'orientation et de l'offre de formation, en particulier pour les élèves en difficulté scolaire. Seulement 13 % de ces derniers sont orientés en seconde générale et technologique dans les académies de Caen, de Nantes ou de Rennes, contre 38 % en Corse. Cinq groupes d'académies peuvent être définis pour expliquer l'orientation post-troisième. En fin de seconde générale et technologique, le type de lycée à proximité dans l'académie influence de nouveau le choix entre séries générales et technologiques pour les élèves de faible niveau scolaire. Entre les académies d'Orléans-Tours ou de Rennes et celle de Corse, la probabilité de passage en première générale varie du simple au double (de 22 % à 44 %) pour le quart des élèves considérés comme les plus en difficulté scolaire.

L'impact de l'âge ou de l'origine sociale sur les parcours des élèves a été largement décrit dans la littérature. Ne pas avoir redoublé ou avoir une origine sociale favorisée sont des facteurs de réussite scolaire [CAILLE, 2014]. L'importance de l'implication des familles les plus favorisées dans l'orientation des jeunes, en particulier pour les élèves les plus en difficulté scolaire, a également été relevée [GUILLON, 2016]. Le lien entre niveau scolaire et orientation en fin de troisième est lui aussi fréquemment mentionné. Les disparités entre académies en termes d'orientation sont également régulièrement mises en évidence [BROCCOLICHI, BEN-AYED *et alii*, 2007 ; BOUDESSEUL et GRELET, 2008 ; MENESR-DEPP, 2011 et 2014]. Cependant, la prise en compte simultanée de l'académie et du niveau scolaire n'a, à notre connaissance, pas encore été étudiée. Ainsi, cet article vise notamment à analyser les disparités d'orientation en fin de troisième ou de seconde générale et technologique (seconde GT), entre académies et selon le niveau scolaire des élèves.

1. On entendra cette expression au sens large : elle inclut à la fois les objectifs clairement définis par les autorités académiques en lien avec ses partenaires (carte des formations, flux, redoublement), mais aussi les pratiques constatées relevant de l'ambition scolaire, des choix d'orientation, ou de la mobilité des élèves.

Une première partie portera sur l'orientation après la troisième. Plus précisément, quatre points seront abordés. Le premier point montrera que le taux de poursuite d'études dans la voie générale et technologique diffère selon les académies, notamment pour les élèves présentant le plus de difficultés scolaires. Une partie de ces disparités académiques trouve son explication dans l'offre de formation proposée dans l'environnement de l'élève (second point). En particulier, la présence d'un lycée général et technologique à proximité du collège favorise la poursuite d'études dans la voie GT. À l'inverse, un enseignement agricole professionnel bien implanté ou une tradition d'apprentissage dans le territoire de l'élève contribuent à diminuer la poursuite dans la voie générale et technologique. Cinq groupes d'académies peuvent alors être définis selon la part des orientations dans les différentes voies de formation après la troisième (troisième point). Le dernier point de cette première partie mettra en évidence que les disparités académiques demeurent après l'introduction de variables de contrôle.

La seconde partie de cet article abordera l'orientation après la seconde GT avec trois points développés. Tout d'abord, la répartition de l'orientation entre voie générale et voie technologique diffère selon les académies, les disparités étant plus prononcées pour les élèves de faible niveau scolaire. L'offre de formation du lycée fréquenté est un élément explicatif à ces différences académiques (second point), l'accès aux séries générales des élèves ayant le plus de difficultés scolaires semble favorisé par l'absence de séries technologiques dans l'établissement. Enfin, la prise en compte de variables de contrôle montrera (troisième point) que l'offre de formation du lycée joue un rôle décisif pour l'orientation des élèves en difficulté scolaire.

Ainsi, aux deux paliers majeurs d'orientation que sont les classes de troisième et de seconde GT, l'influence de l'offre de formation de l'académie semble peser sur le destin scolaire des élèves de faible niveau scolaire.

Cette étude s'intéresse aux élèves entrés pour la première fois en classe de troisième à la rentrée 2010, première cohorte concernée par la généralisation de la rénovation de la voie professionnelle ➤ **Encadré 1**.

Encadré 1

Les données

Cette étude s'intéresse aux élèves entrés pour la première fois en classe de troisième à la rentrée 2010. Les données mobilisées, obtenues à partir des fichiers Faere (fichiers pour les appariements d'élèves pour la recherche et les études) portent sur 662 000 élèves scolarisés en France métropolitaine dans

les établissements de l'Éducation nationale du secteur public et des établissements privés sous contrat. Les parcours après la troisième, tant dans la voie générale et technologique que professionnelle, sous statut scolaire dans les établissements de l'Éducation nationale ou de l'Agriculture ou par apprentissage ont été étudiés.

APRÈS LA TROISIÈME, L'ORIENTATION DES PLUS FAIBLES DIFFÈRE FORTEMENT

Après la troisième, un peu plus de six élèves sur dix ont poursuivi leur scolarité en seconde GT ➤ **Tableau 1**. Près de trois élèves sur dix ont choisi une formation professionnelle : 77,4 % dans un établissement du ministère de l'Éducation nationale, 15,3 % par l'apprentissage et 7,3 % dans un établissement du ministère de l'Agriculture.

📄 **Tableau 1 Orientation en fin de troisième selon la série² (collège, professionnelle, technologique) passée au DNB (session 2011)**

	Toutes séries au DNB	Série collège
À la fin de la troisième	Proportion (en %)	Proportion (en %)
Seconde GT Éducation nationale	62,6	65,8
Seconde GT Agriculture	0,9	0,9
Total seconde GT	63,5	66,7
Seconde professionnelle Éducation nationale	22,3	19,9
Seconde professionnelle Agriculture	2,1	2,1
Seconde professionnelle apprentissage	4,4	3,7
Total seconde professionnelle	28,8	25,7
Redoublement	4,2	4,4
Non retrouvés	3,5	3,2

Lecture : 66,7 % des élèves ayant passé la série collège au DNB en 2011 poursuivent en seconde générale et technologique à la rentrée 2011.

Champ : France métropolitaine, collèges publics et privés sous contrat, élèves de troisième.

Source : MENESR-DEPP, calcul de l'auteur à partir des données Faere.

Le devenir des élèves à la fin de la troisième dépend de la série présentée au diplôme national du brevet (DNB). Les élèves ayant opté pour les séries professionnelle (2,2 % de la cohorte) ou technologique (2,6 % de la cohorte) poursuivent dans leur grande majorité dans l'enseignement professionnel, ces deux séries traduisant très vraisemblablement une pré-orientation. Les deux tiers des élèves ayant présenté la série collège s'orientent en second cycle général et technologique et un quart poursuivent en second cycle professionnel.

Cette étude confirme une fois encore, pour les élèves de la série collège, les travaux antérieurs :

- les filles choisissent plus souvent que les garçons la voie générale et technologique (70,8 % contre 62,5 %) ;
- les élèves « à l'heure » et encore plus ceux « en avance », optent davantage pour la voie générale et technologique que ceux « en retard » (respectivement 74,5 %, 93,8 % et 27,3 %) ;
- une origine sociale très favorisée augmente les chances d'aller en seconde générale et technologique (86,3 % contre 51,1 % pour les élèves ayant une origine sociale défavorisée) ;
- plus le niveau scolaire (estimé par la moyenne des épreuves écrites du brevet) est élevé et plus l'élève poursuit dans la voie générale et technologique (91 % pour les élèves ayant au moins 10 mais seulement 23 % pour les élèves ayant au plus 8) ;
- les élèves du secteur privé optent plus souvent pour la voie générale et technologique que ceux du secteur public (74,1 % contre 64,6 %).

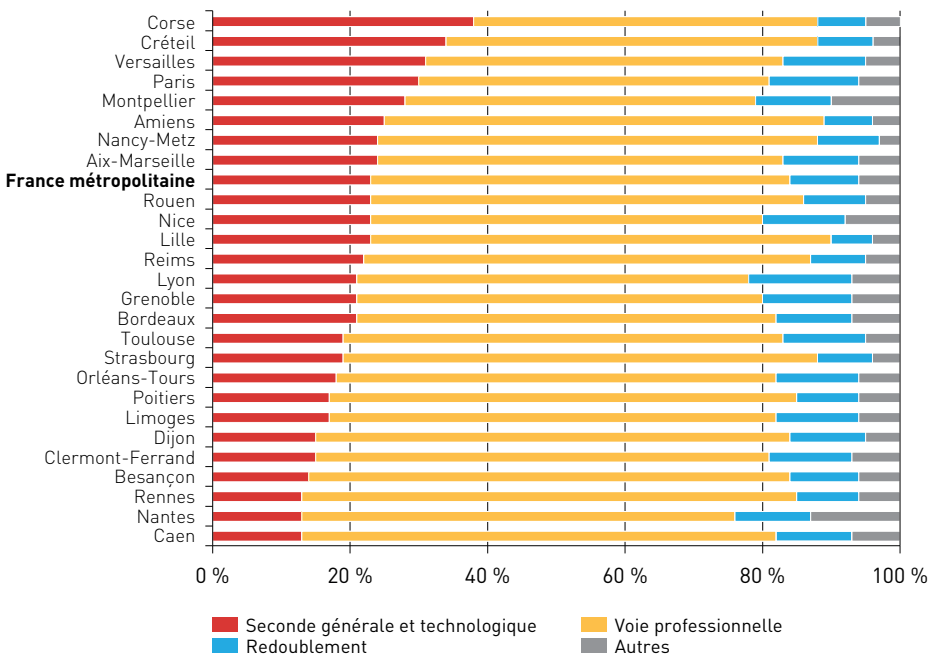
Ces facteurs sont fortement corrélés entre eux mais l'analyse multidimensionnelle (présentée dans les pages suivantes) confirme ces constatations.

2. Depuis la session 2013, le diplôme national du brevet (DNB) comporte deux séries : la série générale et la série professionnelle. Peuvent se présenter à la série générale les élèves des classes de troisième des collèges. Les élèves des classes de troisième à dispositifs particuliers peuvent se présenter à la série de leur choix.

Une orientation différente selon les territoires

À côté de ces effets bien connus, l'académie de scolarisation apparaît comme une variable significative pour étudier l'orientation après la troisième (l'orientation dans la voie générale et technologique oscille entre 62 % à Clermont-Ferrand et 78 % à Paris) ➤ **Encadré 2**. Selon les académies, l'orientation des élèves semble différer fortement, en particulier pour les élèves les plus faibles (moyenne des épreuves écrites inférieure ou égale à 8 correspondant au premier quartile) ➤ **Figure 1**. Si en moyenne 23 % des élèves ayant au plus 8 de moyenne aux épreuves écrites de la série collège vont en seconde générale et technologique, cette proportion descend à 13 % dans les académies de Caen, de Nantes ou de Rennes, à l'inverse, la proportion s'élève à 38 % en Corse, à 34 % dans l'académie de Créteil, à 31 % dans celle de Versailles et à 30 % à Paris. En d'autres termes, l'orientation des élèves les plus en difficulté scolaire dans la voie générale et technologique varie du simple au triple entre les académies de Caen, de Nantes ou de Rennes et de la Corse, la variable interacadémique est donc particulièrement forte. Les différences entre académies s'estompent progressivement avec l'augmentation du niveau des élèves pour disparaître pratiquement pour la moitié des collégiens ayant obtenu plus de 10 au brevet (entre 87 % d'orientation dans la voie générale et technologique dans l'académie de Nantes et 95 % à Paris).

➤ **Figure 1** Orientation post-troisième pour les élèves ayant eu au plus 8 comme moyenne des épreuves écrites du DNB (série collège)



Lecture : dans l'académie de Corse, 38 % des élèves de la cohorte ayant eu au plus 8 de moyenne aux épreuves écrites du DNB poursuivent en seconde GT, 50 % dans la voie professionnelle, 7 % redoublent et 5 % font une autre formation ou ne sont pas retrouvés.

Champ : France métropolitaine, collèges et lycées publics et privés sous contrat.

Source : MENESR-DEPP, calcul de l'auteur à partir des données Faere.

Les politiques académiques d'orientation semblent ainsi influencer le destin scolaire des élèves les plus en difficulté scolaire tandis que pour les meilleurs élèves, l'influence de l'« académie » ne paraît pas intervenir.

Cet effet académique peut être lié à d'autres variables de contexte comme le lieu de résidence de l'élève ou le territoire dans lequel est implanté le collège.

La caractérisation du territoire se base sur la notion de territoire de vie [REYNARD et VIALETTE, 2014], zonage défini par l'Insee et bâti à partir d'une trentaine d'indicateurs pour appréhender la qualité de vie dans « des territoires de vies » ↘ **Encadré 2**. La France métropolitaine est ainsi découpée par l'Insee en 2 677 territoires de vie pouvant être regroupés en huit classes. Selon ces classes, l'orientation en seconde GT des élèves ayant passé le DNB en 2011 varie entre 60,5 % (pour les territoires de vie de bourgs et petites villes en situation intermédiaire) et 82,2 % (pour les territoires de vie denses et riches). Le territoire de vie, même s'il est évidemment lié à l'origine sociale et à l'âge de l'élève, semble alors pertinent pour expliquer en partie les disparités d'orientation.

Encadré 2

LES MAILLAGES TERRITORIAUX

L'académie

Elle est définie comme la circonscription administrative de l'Éducation nationale.

La France est répartie en 30 académies dont 26 en France métropolitaine.

Mayotte et les collectivités d'outre-mer disposent d'un vice-rectorat ou de services de l'Éducation nationale.

Le territoire de vie

Il s'appuie sur les bassins de vie, constitués d'unités urbaines entières et de communes environnantes, et définis comme les plus petits territoires, organisés autour d'un pôle de services, au sein desquels la population a accès aux équipements et services les plus courants. Le zonage des territoires de vie découpe les bassins de vie de plus de 50 000 habitants pour mieux rendre compte de la diversité de la qualité de vie au sein des territoires les plus urbanisés. À titre d'illustration, le département urbain de la Seine-Saint-Denis compte 38 territoires de vie alors qu'un seul bassin de vie (celui de Paris) recouvre tout le département. À l'inverse, dans le département rural du Cantal, territoire de vie et bassin de vie coïncident. La France métropolitaine est ainsi découpée par l'Insee

en 2 677 territoires de vie pouvant être regroupés en huit classes :

- territoires de vie très urbanisés, plutôt favorisés mais avec des difficultés sociales et des emplois souvent éloignés ;
- territoires de vie plutôt favorisés, à l'accès aux équipements rapide mais avec des difficultés socio-économiques ;
- territoires de vie denses et riches, présentant d'importantes disparités femmes/hommes ;
- territoires de vie plutôt aisés, éloignés de l'emploi, situés surtout dans le périurbain ;
- territoires de vie plutôt denses en situation peu favorable ;
- territoires de vie de bourgs et petites villes en situation intermédiaire ;
- territoires de vie isolés, peu urbanisés, hors influence des grands pôles ;
- territoires de vie autour de villes moyennes offrant des emplois et des conditions de vie plutôt favorables.

L'arrondissement

Il définit une circonscription administrative de droit commun de l'État, subdivision d'un département, composée de cantons. Leur nombre est de 342 (330 en métropole et 12 en outre-mer).

Une orientation influencée par l'offre de formation

Une partie de cet effet académique pourrait s'expliquer par l'offre de formation, rarement prise en compte dans les études pour analyser les parcours des élèves. Des travaux ont été menés pour expliquer la scolarisation en fonction de la construction d'écoles, mais le contexte diffère totalement de notre problématique (les auteurs s'intéressent à la scolarisation des filles en Afghanistan) [BURDE et LINDEN, 2013]. À l'autre extrémité de la scolarisation, le lien entre offre de formation et poursuite d'études dans le supérieur a été mis en évidence [DISKERSON, McINTOSH, 2013]. La prise en compte de l'offre de formation pour étudier les parcours des élèves après la troisième semble ainsi novatrice.

Ainsi, il est intéressant de prendre en compte la présence d'un lycée général et technologique dans le territoire de vie du collège. On constate alors que l'orientation en seconde GT est de 68,4 % pour les élèves ayant un lycée général et technologique dans le territoire de vie du collège alors qu'elle est seulement de 63,3 % pour les élèves n'en ayant pas. L'écart d'orientation selon qu'un lycée général et technologique est ou non implanté dans le territoire de vie du collège est légèrement plus marqué pour les élèves les plus en difficulté scolaire (26,1% contre 19,8 %). La proximité géographique entre collège et lycée général et technologique favoriserait alors le passage dans la voie générale et technologique.

La diversité de l'offre d'enseignements professionnels – voie scolaire ou apprentissage, Éducation nationale ou Agriculture – ne peut pas être correctement prise en compte par le découpage en territoire de vie qui semble trop fin, en particulier dans les zones rurales. En effet, près d'un territoire de vie sur deux ne propose aucune formation professionnelle. De plus, pour ceux qui présentent une offre de formation professionnelle, cette dernière est souvent peu diversifiée, les lycées professionnels pouvant être spécialisés (notamment les lycées des métiers²). L'arrondissement, plus grand, a alors été privilégié (il est possible de suivre une formation professionnelle dans un établissement sous tutelle du ministère de l'Éducation nationale dans 96,7 % des arrondissements pour le domaine industriel et dans 99,1 % des arrondissements pour le domaine tertiaire) ↘ **Encadré 2** p. 57. Le découpage en arrondissement semble pertinent pour appréhender l'offre de formation professionnelle puisque sept élèves sur dix choisissant la voie professionnelle restent dans l'arrondissement de leur collège. Il présente en outre l'avantage d'être défini à l'intérieur d'une académie, la priorité étant généralement donnée aux élèves de l'académie pour l'affectation dans la voie professionnelle. Dans la voie professionnelle où de nombreuses spécialités existent, les capacités d'accueil sont limitées et idéalement, il aurait fallu calculer le taux de pression défini par le rapport entre le nombre de candidats pour une filière donnée et les capacités d'accueil. Les variables « capacités d'accueil » d'une part et vœux des élèves d'autre part, n'étant pas disponibles le ratio entre les effectifs scolarisés en première année de la voie professionnelle l'année n et l'effectif de troisième l'année $n - 1$ a été utilisé comme variable « proxy » du taux de pression, même s'il faut avoir à l'esprit que certaines filières peu attractives sont loin d'être saturées et par conséquent ce ratio sous-estime l'offre. Il convient de noter que la diversité de l'offre est considérée ici à travers le poids relatif des différentes filières, sans prise en compte de la spécialité de formation, qui est une composante importante de l'offre (l'absence d'une spécialité dans le territoire de l'élève peut induire des mobilités, notamment vers des établissements proposant des places d'internat). Cependant, malgré ces limites, le ratio calculé au niveau de l'arrondissement (où la diversité des spécialités de formation est importante) permet de comparer les arrondissements selon leur offre de


2. L'offre de formation d'un lycée des métiers est construite autour d'un ensemble cohérent de métiers.

formation. Pour éviter les problèmes d'endogénéité, ce ratio a été calculé sur les élèves présents en première année de voie professionnelle sous statut scolaire (y compris l'Agriculture) à la rentrée 2010 rapportés à l'effectif de troisième (y compris l'Agriculture) à la rentrée 2009. Mais à une échelle importante comme l'arrondissement, l'offre de formation est généralement stable d'une année sur l'autre, ainsi ce ratio peut être utilisé pour déterminer les possibilités d'orientation dans la voie professionnelle de la cohorte étudiée.

Les capacités d'accueil dans l'apprentissage ne peuvent pas être définies de la même façon puisque la condition nécessaire pour suivre une telle formation est tout d'abord de trouver un maître d'apprentissage. La proportion des élèves du collège de l'année précédente ayant poursuivi en apprentissage a alors été utilisée pour prendre en compte la tradition d'apprentissage des différents arrondissements.

Au final, ce sont alors quatre variables qui ont été utilisées pour qualifier les arrondissements selon leur offre de formation professionnelle :

- capacité de l'enseignement professionnel de l'Éducation nationale, secteur public qui varie entre 0 et 0,58 selon les arrondissements, ce qui signifie qu'il y a entre 0 place et 0,58 place dans l'enseignement professionnel pour 1 élève de troisième ;
- capacité de l'enseignement professionnel de l'Éducation nationale privé (varie entre 0 et 0,38) ;
- capacité de l'enseignement professionnel de l'Agriculture (compte tenu des effectifs restreints de ces formations, la distinction entre le public et le privé n'a pas été effectuée, cette variable varie entre 0 et 0,33) ;
- proportion de poursuite d'études en apprentissage (varie entre 1,2 % et 14,3 %).

Pour synthétiser ces quatre variables caractérisant l'offre de formation professionnelle dans un arrondissement, une classification ascendante hiérarchique a été mise en œuvre pour obtenir une représentation schématique simple  **Encadré 3** p. 66. Cette classification va chercher à regrouper les arrondissements similaires selon ces variables. Les arrondissements sont alors répartis en sous-groupes aussi homogènes que possible, chaque groupe étant bien différencié des autres. Selon leurs caractéristiques, les arrondissements sont regroupés de proche en proche jusqu'à former cinq classes :

- groupe 1 : « offre agricole très développée et apprentissage légèrement plus développé », avec en moyenne 18 places pour 100 élèves et 6,6 % d'apprentissage, comptant 51 arrondissements essentiellement ruraux ;
- groupe 2 : « tradition d'apprentissage » concernant 66 arrondissements, dont la moitié peuvent être qualifiés de ruraux (la plus grande ville de l'arrondissement compte moins de 15 000 habitants) ; en 2010, en moyenne 8,5 % des élèves de troisième ont poursuivi en apprentissage (contre 5,6 % sur l'ensemble) ;
- groupe 3 : « enseignement professionnel de l'Éducation nationale, secteur public » important (en moyenne 34 places pour 100 élèves contre 22 places pour 100 élèves en moyenne) dans ces 64 arrondissements ;
- groupe 4 : « enseignement professionnel de l'Éducation nationale, secteur privé » important (14 places pour 100 élèves contre 4 en moyenne) avec le plus souvent une offre agricole relativement importante (9 places pour 100 élèves) dans ces 45 arrondissements ;
- groupe 5 : « déficit d'offre professionnelle » pour 104 arrondissements dans lesquels l'enseignement professionnel est peu développé, quel que soit le mode.

Selon que l'arrondissement présente une offre agricole très développée (groupe 1) ou que l'enseignement professionnel soit peu développé (groupe 5), l'orientation en seconde GT varie

entre 61,5 % et 69,5 % ↘ **Tableau 2**. L'influence de l'offre de formation sur l'orientation en seconde GT est sensible pour les élèves les plus en difficulté scolaire (écart de 12 points) mais pratiquement inexistante pour les meilleurs élèves.

Les cinq classes d'offre de formation professionnelle ne sont pas réparties uniformément dans toutes les académies ↘ **Figure 2**. En moyenne, 6,3 % des élèves étaient scolarisés dans un collège du groupe 1 le plus rural, 13,2 % dans un collège du groupe 2, 17,1 % dans un collège du groupe 3, 15,1 % dans un collège du groupe 4 et 48,4 % dans un collège du groupe 5 qui regroupe 104 arrondissements plus urbains. Ce type d'arrondissement du dernier groupe, majoritaire au niveau national, est inexistant à Amiens ou à Caen ou ne concerne que 2 % à 3 % des élèves de Dijon ou de Reims. L'offre de formation professionnelle, différente entre académies, peut expliquer les disparités interacadémies précédemment évoquées.

L'offre de formation définit cinq groupes d'académies

La représentation cartographique de l'offre de formation professionnelle par arrondissement illustre les particularités territoriales sans pour autant qualifier complètement les académies en fonction de leur offre de formation. En effet, en plus du fait que les élèves ne sont pas équitablement répartis dans les arrondissements, à cette offre de formation professionnelle, il faut ajouter celle de la voie générale et technologique décrite précédemment. Une typologie de l'ensemble de l'offre de formation par académie a alors été effectuée à partir des six variables suivantes :

- proportion d'élèves ayant un lycée GT dans le territoire de vie ;
- proportion d'élèves étant dans un arrondissement « offre agricole très développée et apprentissage légèrement plus développé » (groupe 1) ;
- proportion d'élèves étant dans un arrondissement « tradition d'apprentissage » (groupe 2) ;
- proportion d'élèves étant dans un arrondissement « enseignement professionnel de l'Éducation nationale, secteur public important » (groupe 3) ;
- proportion d'élèves étant dans un arrondissement « enseignement professionnel de l'Éducation nationale, secteur privé important ou Agriculture » (groupe 4) ;
- proportion d'élèves étant dans un arrondissement « déficit d'offre professionnelle » (groupe 5).

Ainsi, cinq classes d'académies ont été obtenues, quatre étant construites essentiellement sur le type d'offre de formation professionnelle et une rassemblant les trois académies franciliennes et la Corse, cette dernière classe étant caractérisée par un déficit d'offre professionnelle et une proportion élevée d'élèves ayant un lycée GT dans leur territoire de vie.

Pour illustrer le lien entre offre de formation et orientation, deux cartes ont été juxtaposées : l'une représentant les cinq classes d'académies selon leur offre de formation et l'autre une typologie (en cinq classes également) de l'orientation ↘ **Figures 3 et 4**.

La typologie des académies en fonction de l'orientation post-troisième repose sur six variables :

- proportion d'orientation en seconde GT ;
- proportion d'orientation en seconde GT pour les élèves les plus en difficulté scolaire (au plus 8 de moyenne aux épreuves écrites du brevet), la variabilité interacadémie étant particulièrement forte pour cette tranche de la population ;
- proportion d'orientation en voie professionnelle ;
- part de l'apprentissage ;
- part de l'agriculture ;
- proportion de redoublement.

📄 **Tableau 2** Orientation en seconde générale et technologique selon l'offre de formation professionnelle de l'arrondissement et le niveau au DNB

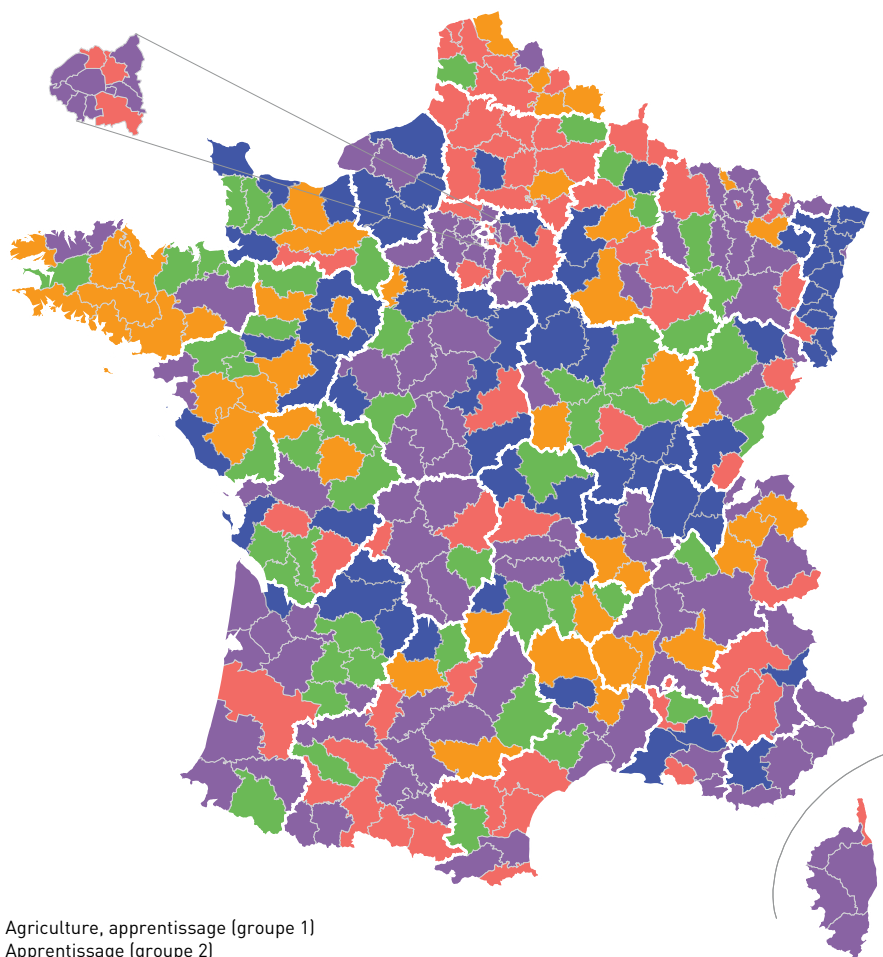
	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4	Groupe 5
Ensemble	61,5	62,1	64,8	66,1	69,5
< 8 au DNB (premier quartile)	16,1	19,4	27,8	17,5	26,3
> 12,5 au DNB (dernier quartile)	96,2	96,9	97,3	97,1	97,3

Lecture : 61,5 % des élèves de la cohorte, scolarisés dans un arrondissement du groupe 1, c'est-à-dire où l'offre agricole est très développée (en moyenne 18 places pour 100 élèves) et l'apprentissage légèrement plus développé, poursuivent dans la voie générale et technologique.

Champ : France métropolitaine, lycées publics et privés sous contrat.

Source : MENESR-DEPP, calcul de l'auteur à partir des données Faere.

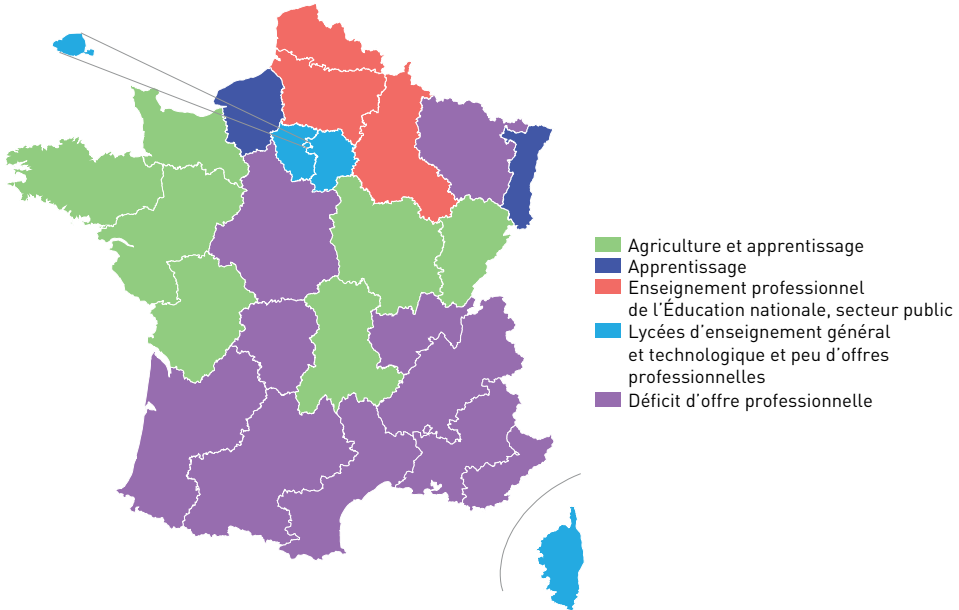
📄 **Figure 2** Offre de formation professionnelle par arrondissement



- Agriculture, apprentissage (groupe 1)
- Apprentissage (groupe 2)
- Enseignement professionnel de l'Éducation nationale, secteur public important (groupe 3)
- Enseignement professionnel de l'Éducation nationale, secteur privé important ou Agriculture (groupe 4)
- Déficit d'offre professionnelle (groupe 5)

Source : MENESR-DEPP, calcul de l'auteur à partir des données Faere.

📄 **Figure 3** Offre de formation post-troisième représentée selon cinq groupes d'académies

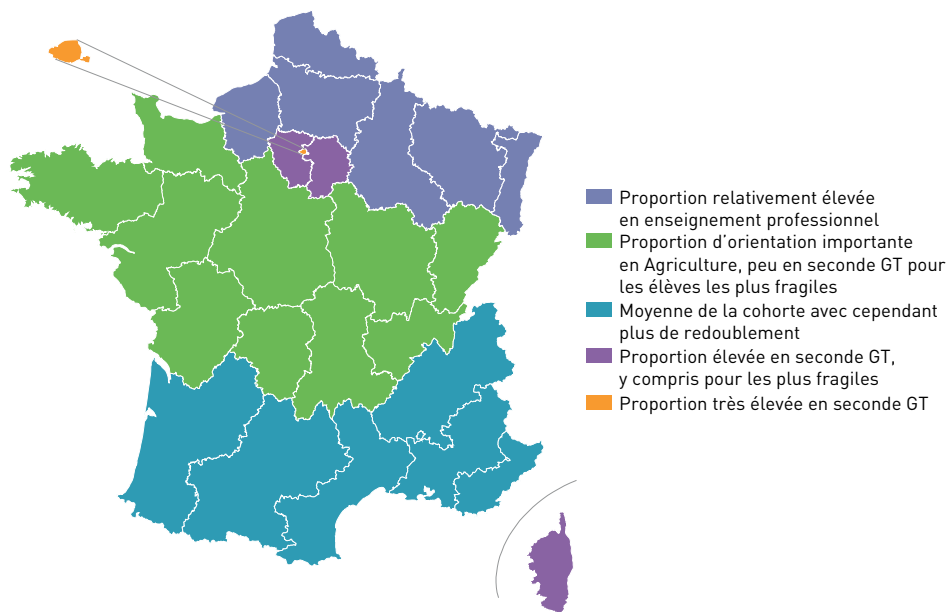


Source : MENESR-DEPP, calcul de l'auteur à partir des données Faere.

Trois classes sont remarquables parmi ces cinq. L'académie de Paris est particulière du fait d'une très forte orientation dans la voie générale et technologique, cette proportion élevée étant en partie liée aux élèves les plus en difficulté scolaire qui sont trois sur dix à aller dans cette voie (7 points de plus que la moyenne de la cohorte). De même, dans l'académie de Versailles, et surtout dans celles de Créteil et de Corse, les élèves les plus en difficulté scolaire s'orientent davantage dans la voie GT. Le troisième groupe remarquable pour décrire l'orientation rassemble neuf académies (Besançon, Caen, Clermont-Ferrand, Dijon, Limoges, Nantes, Orléans-Tours, Poitiers, Rennes) dans lesquelles la poursuite dans la voie professionnelle agricole est relativement importante. De plus, ces neuf académies peuvent être qualifiées de sélectives au sens où la proportion d'élèves les plus en difficulté scolaire allant dans la voie générale et technologique est relativement faible.

Le lien entre l'offre de formation et l'orientation est globalement assez fort, les groupes construits à partir de l'offre de formation d'une part et ceux construits à partir de l'orientation d'autre part étant semblables et globalement, l'orientation des élèves s'avère en adéquation avec l'offre de formation de l'académie. Il peut toutefois être remarqué le cas particulier des académies de Limoges, Nancy-Metz et Orléans-Tours où l'orientation dans la voie professionnelle est relativement forte malgré une offre de formations professionnelles relativement faible. Les académies les plus au nord (bandeau allant de Rouen à Strasbourg), excepté Nancy-Metz, ont une offre de formation professionnelle importante (qu'elle dépende de l'Éducation nationale ou de l'Agriculture, ou qu'elle soit par apprentissage) et connaissent une orientation dans la voie professionnelle relativement forte. Une large bande centrale est caractérisée par une relativement importante offre de formation professionnelle agricole et une orientation en conséquence. Ces académies centrales (au sens géographique) orientent

Figure 4 Orientation post-troisième représentée selon cinq groupes d'académies



Source : MENESR-DEPP, calcul de l'auteur à partir des données Faere.

relativement moins les élèves les plus en difficulté scolaire dans la voie générale et technologique. Les académies du Sud de la France ont une offre d'enseignement professionnel plus faible. En termes d'orientation elles sont proches de la moyenne de la cohorte avec cependant un surplus d'environ un point de redoublement.

À caractéristiques égales, l'académie et l'offre de formation pèsent conjointement sur l'orientation des élèves les plus en difficulté scolaire

Au vu de ces éléments, l'académie et l'offre de formation « à proximité » du collège sont des variables pertinentes pour quantifier l'orientation dans la voie générale et technologique. Mais les autres variables significatives comme le niveau scolaire, l'âge, l'origine sociale pour expliquer l'orientation, peuvent être liées avec l'académie et l'offre de formation et être ainsi facteurs de confusion sur l'effet réel de ces deux dernières variables. La régression logistique permet de s'affranchir de cette limite [Encadré 3](#) p. 66. Pour étudier l'orientation en seconde GT, les variables suivantes ont été introduites :

- l'âge ;
- le sexe ;
- l'origine sociale ;
- être scolarisé dans l'éducation prioritaire en troisième ;
- le secteur (public/privé) de scolarisation en troisième ;
- le type de territoire de vie dans lequel est implanté le collège ;
- l'académie ;
- la présence d'un lycée général et technologique dans le territoire de vie du collège ;
- l'offre de formation professionnelle dans l'arrondissement du collège.

↳ **Tableau 3 Régression logistique, modélisation de l'orientation en seconde GT pour les élèves ayant obtenu 8 ou moins au DNB**

Variable	Probabilité brute	Risque relatif
Âge		
Référence : normal	0,314	
« En retard »	0,133	0,43
« En avance »	0,528	1,59
Sexe		
Référence : fille	0,284	
Garçon	0,198	0,68
Origine sociale		
Référence : employé ou agriculteur	0,239	
Enseignant	0,392	1,66
Cadre ou chef d'entreprise	0,361	1,53
Intermédiaire	0,277	1,19
Artisan ou commerçant	0,249	1,11
Ouvrier	0,211	0,92
Inactif ou inconnue	0,201	0,84
Type de territoire de vie (Insee)		
Référence : territoires de vie plutôt favorisés, à l'accès aux équipements rapide mais avec des difficultés socio-économiques	0,244	
Territoires de vie très urbanisés, plutôt favorisés mais avec des difficultés sociales et des emplois souvent éloignés	0,350	1,11
Territoires de vie denses et riches, présentant d'importantes disparités femmes / hommes	0,288	n.s.
Territoires de vie plutôt aisés, éloignés de l'emploi, situés surtout dans le périurbain	0,217	0,83
Territoires de vie plutôt denses en situation peu favorable	0,243	0,92
Territoires de vie de bourgs et petites villes en situation intermédiaire	0,195	0,85
Territoires de vie isolés, peu urbanisés, hors influence des grands pôles	0,193	0,82
Territoires de vie autour de villes moyennes offrant des emplois et des conditions de vie plutôt favorables	0,168	0,88
Éducation prioritaire		
Référence : non	0,221	
Réseaux ambition réussite (RAR)	0,333	1,44
Réseau de réussite scolaire (RRS)	0,290	1,21
Secteur		
Référence : privé	0,237	
Public	0,240	0,90
Académie		
Référence : Aix-Marseille	0,246	
Amiens	0,259	1,18
Besançon	0,145	0,71
Bordeaux	0,217	n.s.
Caen	0,137	0,72
Clermont-Ferrand	0,163	0,82
Corse	0,386	1,62
Créteil	0,353	1,35
Dijon	0,155	0,78
Grenoble	0,213	n.s.
Lille	0,241	1,09
Limoges	0,175	0,83
Lyon	0,217	n.s.
Montpellier	0,286	1,26
Nancy-Metz	0,251	1,14

suite

Variable	Probabilité brute	Risque relatif
Académie		
Nantes	0,138	0,71
Nice	0,242	n.s.
Orléans-Tours	0,185	0,93
Paris	0,308	n.s.
Poitiers	0,174	0,91
Reims	0,226	n.s.
Rennes	0,137	0,69
Rouen	0,245	1,09
Strasbourg	0,202	n.s.
Toulouse	0,202	n.s.
Versailles	0,326	1,24
Présence lycée GT dans le territoire de vie		
Référence : non	0,198	
Oui	0,261	1,13
Offre de formation professionnelle dans l'arrondissement		
Référence : offre de l'Éducation nationale (secteur public) importante (groupe 3) ; déficit d'offre de formation professionnelle (groupe 5)	0,268	
Apprentissage développé (groupe 2)	0,194	0,94
Enseignement agricole très important ; apprentissage relativement développé (groupe 1)	0,161	0,87
Offre de l'Éducation nationale (secteur privé) importante ; enseignement agricole relativement développé (groupe 4)	0,175	0,90

n.s. : non significatif. Sauf mention contraire dans le tableau (n.s.), le risque relatif est significatif à un seuil inférieur à 5 %.

Lecture : les élèves de la cohorte (au plus 8 de moyenne aux épreuves écrites du DNB) ayant un lycée GT dans le territoire de vie de leur collège sont 26,1 % à poursuivre en seconde GT (19,8 % s'il n'y a pas de lycée GT dans le territoire de vie). Mais à caractéristiques équivalentes (c'est-à-dire en neutralisant l'effet de l'âge, du sexe, etc.), le risque relatif de 1,13, calculé à partir de la régression logistique, signifie que les élèves ayant un lycée GT dans le territoire de vie du collège ont 1,13 fois plus de chances de poursuivre dans la voie GT que ceux n'ayant pas de lycée GT dans le territoire de vie.

Champ : France métropolitaine, lycées publics et privés sous contrat.

Source : MENESR-DEPP, calcul de l'auteur à partir des données Faere.

Il a été mis en évidence précédemment que la variabilité est plus importante pour les élèves les plus en difficulté scolaire que pour les meilleurs élèves. En d'autres termes, quels que soient les critères – origine sociale, académie, etc. – un élève ayant un bon niveau initial optera presque toujours pour une seconde générale et technologique. L'influence des variables est plus prégnante pour les élèves les plus en difficulté scolaire. Ainsi, la régression logistique est effectuée sur les élèves ayant eu 8 ou moins au brevet, c'est-à-dire le quart des élèves les plus en difficulté scolaire.

Le processus utilisé a permis de retirer la variable « origine sociale agriculteur » ainsi que la variable « déficit d'offre de formation professionnelle dans l'arrondissement ». Ainsi, la quasi-totalité des variables introduites sont pertinentes pour la modélisation de l'orientation en seconde GT ↘ **Encadré 3**. C'est en particulier le cas des variables « académie » et « offre de formation » ↘ **Tableau 3**.

Selon les académies, le « risque relatif »³ d'être orienté en seconde GT varie entre 0,69 (académie de Rennes) et 1,62 (académie de Corse). C'est-à-dire qu'à caractéristiques comparables,

3. Le risque relatif mesure le rapport de la probabilité d'aller en seconde GT pour les élèves présentant une caractéristique donnée sur cette probabilité chez les élèves de référence.

Classification ascendante hiérarchique (CAH)

Une classification permet d'obtenir une représentation schématique simple d'un tableau de données à partir d'une typologie. Cette classification va chercher à regrouper des objets similaires (ici les arrondissements ou les académies), selon certains critères, en un certain nombre de sous-groupes aussi homogènes que possible, chaque groupe étant bien différencié des autres. La démarche algorithmique de la CAH part de l'état initial où chaque objet est un singleton. Le processus itératif peut alors débuter, où les deux objets les plus proches au sens d'un critère choisi sont regroupés. Si aucun critère d'arrêt n'est défini, l'agrégation consiste à regrouper en une seule classe tous les objets.

Concrètement, il est nécessaire de choisir une distance entre les objets et de définir un critère de regroupement à minimiser. Nous avons retenu la distance euclidienne et le critère de Ward pour l'indice d'agrégation, l'objectif de ce critère étant un gain minimum d'inertie intra-classe à chaque agrégation. La typologie obtenue a ensuite été consolidée par la méthode des centres mobiles, méthode de partitionnement qui permet, lorsqu'elle suit une CAH, quelques réaffectations de la partition obtenue dans le but d'améliorer l'inertie interclasse.

Régression logistique

Le but de la régression logistique est de caractériser les relations entre une variable dépendante (ici l'orientation en seconde GT ou en première générale) et plusieurs variables explicatives prises en compte simultanément (ici l'âge, l'académie, l'offre de formation, etc.). La régression logistique permet d'expliquer la force

et le sens de l'association entre chaque variable explicative et la variable à expliquer en prenant en compte l'influence de toutes les variables introduites dans le modèle. Le lien entre variable explicative et variable expliquée peut être quantifié à partir de la notion de risque relatif. La notion de « risque relatif » trouve son origine dans l'utilisation de la régression logistique en épidémiologie où la variable à expliquer est souvent une maladie. Ici, le risque relatif indique le surcroît de chances d'aller en seconde GT (ou en première générale) pour les élèves présentant une caractéristique particulière par rapport à une situation de référence, par exemple le fait d'être un garçon par rapport au fait d'être une fille. Dans ce cas particulier, le risque relatif correspond au rapport entre la probabilité d'orientation en seconde GT (ou en première générale) des garçons et celle des filles. Ainsi, si le sexe n'influence pas l'orientation, alors le risque relatif vaut 1. Les variables introduites dans la modélisation (par exemple « en retard » pour l'âge, académie de Dijon pour l'académie, etc.) ont été sélectionnées par la procédure de sélection de variables ascendante. La sélection de variables est une étape importante, d'une part elle facilite la lecture des résultats et d'autre part le modèle est généralement plus performant. La procédure pas à pas ascendante, également dénommée « forward », consiste à démarrer avec le modèle ne comportant que le terme constant et d'ajouter au fur et à mesure la variable permettant la minimisation du critère d'Akaike (le critère d'information d'Akaike permet de sélectionner le meilleur modèle) [AKAIKE, 1974]. La règle d'arrêt consiste à stopper le processus lorsqu'à une étape le critère d'Akaike ne diminue plus.

les élèves de l'académie de Rennes ont 0,69 fois plus de chance (ou encore $1/0,69 = 1,45$ fois moins de chances) d'aller en seconde GT que ceux de l'académie choisie comme référence (ici celle d'Aix-Marseille). À l'inverse, les élèves de Corse ont 1,62 fois plus de chances d'aller en seconde GT que ceux de l'académie d'Aix-Marseille. Il peut être souligné que l'effet sur la poursuite dans la voie générale et technologique de la modalité « Rennes » par rapport à la modalité « Aix-Marseille » est du même ordre de grandeur que le fait d'être un garçon par rapport au fait d'être une fille. De même, le surcroît de chances de connaître la seconde GT lorsque l'on est scolarisé en Corse (comparativement à Aix-Marseille) est similaire à l'influence d'avoir un parent enseignant par rapport à un parent employé. L'adjonction de la variable « académie » permet ainsi d'améliorer la modélisation et de clarifier les rôles des facteurs.

Les résultats de la régression, et notamment l'estimation du risque relatif, permettent de distinguer les académies dans lesquelles, pour un élève donné, la probabilité d'aller en seconde GT diminue par rapport à la référence de celles où la probabilité d'être orienté en seconde GT augmente. Ainsi, pour un élève donné ayant obtenu au plus 8 au DNB, par rapport aux académies d'Aix-Marseille, de Bordeaux, de Grenoble, de Lyon, de Nice, de Paris, de Reims, de Strasbourg et de Toulouse, la probabilité d'aller en seconde GT :

- diminue dans les académies de Besançon, de Caen, de Clermont-Ferrand, de Dijon, de Limoges, de Nantes, d'Orléans-Tours, de Poitiers et de Rennes ;
- augmente dans les académies d'Amiens, de Corse, de Créteil, de Lille, de Montpellier, de Nancy-Metz, de Rouen et de Versailles.

L'effet de l'offre de formation, tant générale et technologique que professionnelle, exerce également une influence sensible sur les parcours des élèves les plus en difficulté scolaire après la troisième. En effet, les élèves ayant un lycée général et technologique dans le territoire de vie de leur collègue ont, à caractéristiques identiques, 1,13 fois plus de chances de connaître la voie générale et technologique que ceux n'ayant pas une telle offre de formation. Par ailleurs, à caractéristiques égales, ce sont les élèves ayant une offre de formation professionnelle agricole ou par apprentissage importante qui poursuivent le plus dans la voie professionnelle. Ainsi, un élève scolarisé dans un arrondissement où l'enseignement agricole (voie professionnelle) est développé, a 1,11 fois moins de chances d'aller dans la voie générale et technologique que s'il ne disposait pas d'une telle offre.

Le recours à la modélisation a permis de montrer l'influence des variables « académie » et « offre de formation » sur l'orientation en seconde GT. En d'autres termes, le destin scolaire des élèves les plus en difficulté scolaire est influencé par leurs caractéristiques individuelles, mais également par l'offre de formation et les politiques académiques d'orientation.

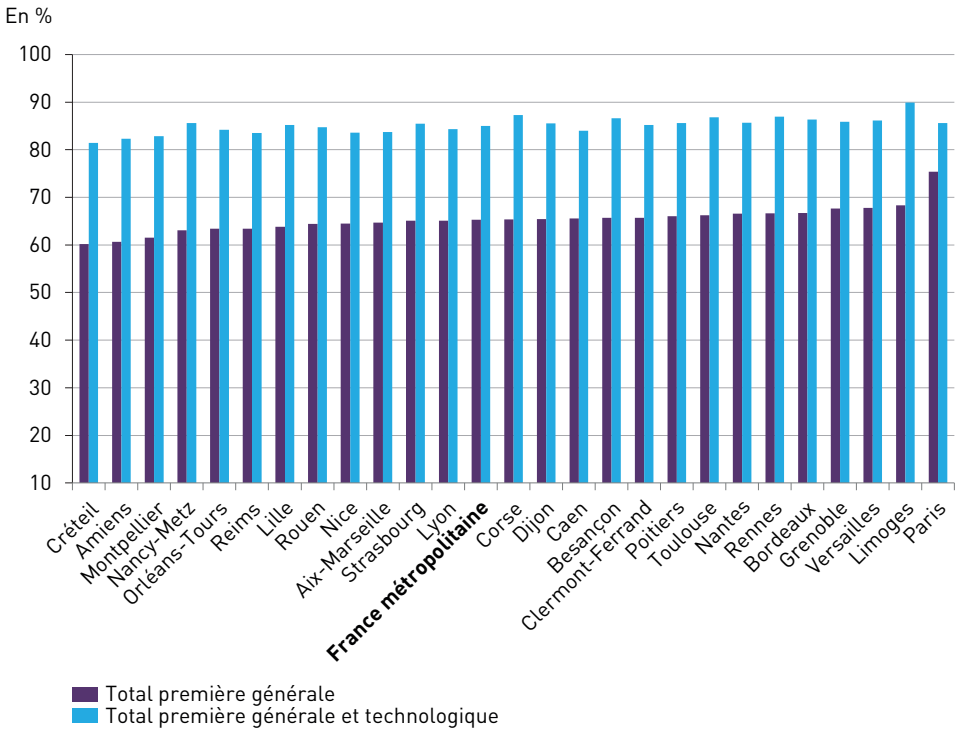
L'ORIENTATION APRÈS LA SECONDE GT : UN DEUXIÈME EFFET ACADÉMIQUE

À l'issue de la seconde GT, 65,3 % des élèves poursuivent en première générale et 19,7 % en première technologique.

Un effet académique également sensible en fin de seconde GT

Selon les académies, la proportion d'élèves ayant accédé à une première générale varie entre 60,2 % (Créteil) et 75,4 % (Paris) ↘ **Figure 5**. En cumulant voie générale et technologique, le passage en première concerne entre 81,4 % (Créteil) et 89,9 % (Limoges) des élèves.

📄 **Figure 5** Passage en première générale et technologique selon les académies



Lecture : 60,2 % des élèves de la cohorte de l'académie de Créteil optent pour la voie générale en fin de seconde GT. En cumulant voie générale et voie technologique, ces élèves sont 81,4 % à poursuivre en première GT.

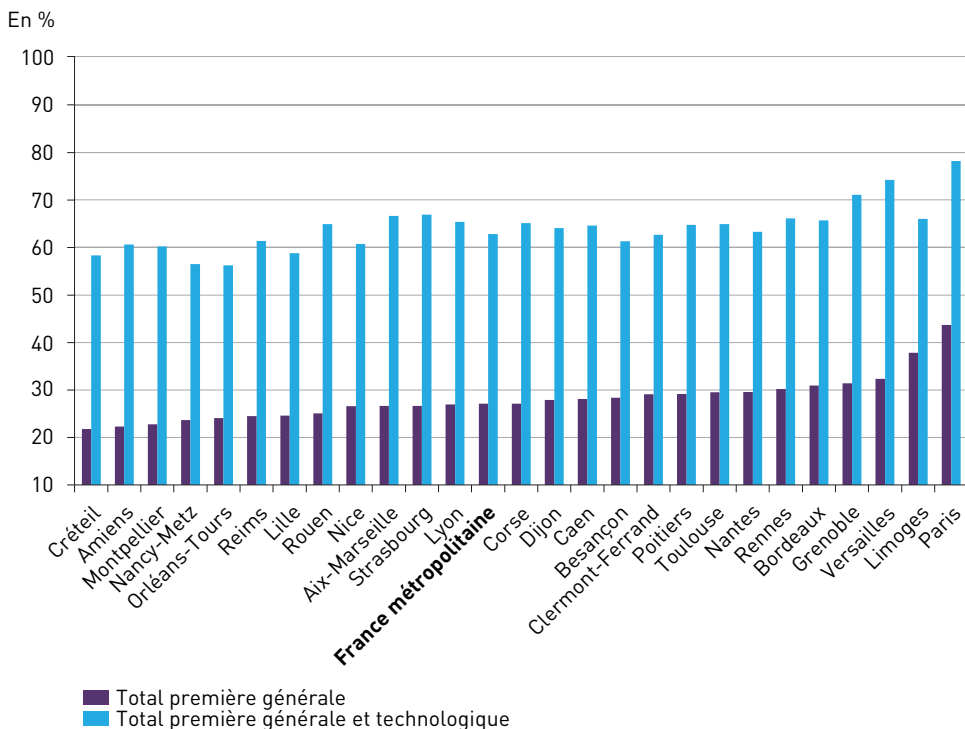
Champ : France métropolitaine, lycées publics et privés sous contrat.

Source : MENESR-DEPP, calcul de l'auteur à partir des données Faere.

L'issue de la seconde GT dépend notamment de l'âge (85 % des élèves « en avance » vont en première générale contre 33,1 % pour les élèves « en retard »), du sexe (68,1 % des filles vont en première générale contre 62,1 % des garçons), de l'origine sociale (82 % des enfants d'enseignants vont en première générale contre 53,2 % pour les enfants d'ouvriers) et du niveau scolaire initial. Ce dernier, estimé à partir des notes au brevet, est plutôt un bon prédicteur de l'orientation en fin de seconde GT. Le découpage du niveau scolaire à partir des quartiles de la moyenne obtenue (par les seuls élèves orientés en seconde GT) aux épreuves écrites du DNB permet d'illustrer cette relation. Les élèves poursuivant en seconde GT ayant obtenu moins de 9,5 au DNB (c'est-à-dire les 25 % les plus faibles des élèves de seconde GT) sont 28 % à passer en première générale (contre 56 % pour ceux ayant entre 9,5 et 11,5, 80 % entre 11,5 et 13,5 et 95 % ayant plus de 13,5).

L'interaction entre le niveau scolaire et l'orientation selon les académies, déjà mise en évidence à l'issue de la troisième, existe également en fin de seconde GT. Alors que la variabilité inter-académique est presque inexistante pour les élèves les meilleurs, il n'en est pas de même pour les élèves ayant obtenu entre 11,5 (médiane) et 13,5 (troisième quartile) ou entre 9,5 (premier quartile) et 11,5 et plus encore pour les élèves ayant eu moins de 9,5 📄 **Figure 6.**

📉 **Figure 6** Passage en première générale et technologique selon les académies pour les élèves ayant obtenu moins de 9,5 au brevet



Lecture : 21,8 % des élèves ayant obtenu moins de 9,5 de moyenne aux épreuves écrites du DNB de l'académie d'Orléans-Tours optent pour la voie générale en fin de seconde GT. En cumulant voie générale et voie technologique, ces élèves sont 58,3 % à poursuivre en première GT.

Champ : France métropolitaine, lycées publics et privés sous contrat.

Source : MENESR-DEPP, calcul de l'auteur à partir des données Faere.

En effet, la probabilité de passage en première générale des élèves ayant eu moins de 9,5 au DNB varie du simple au double entre les académies d'Orléans-Tours ou de Rennes (22 %) et de Corse (44 %).

Une orientation différente entre lycées généraux et lycées d'enseignement général et technologique (LEGT)

Une partie des disparités interacadémiques d'orientation en fin de seconde GT peut se trouver dans la répartition différente entre lycées généraux d'une part et LEGT d'autre part. En effet, l'orientation à l'issue de la seconde GT s'avère très dépendante de l'offre de formation du lycée fréquenté. Alors que 65 % des élèves de la cohorte GT poursuivent en première générale, cette proportion s'élève à 81 % pour les élèves scolarisés dans un lycée général 📉 **Tableau 4** p. 71. La première générale est relativement moins fréquente (63 %) pour les élèves des LEGT et marginale (7 %) pour les élèves des lycées technologiques. La situation est inversée pour le passage en première technologique. En revanche, le redoublement ou la réorientation en séries professionnelles sont peu liés au type d'établissement (13 % en moyenne).

Le poids relatif des LEGT dépend de l'académie, ce qui peut expliquer une spécificité académique en termes d'orientation. Les LEGT, largement majoritaires, scolarisent 79 % des élèves de la cohorte ↘ **Tableau 5**. Au niveau académique, cette part de lycéens scolarisés en LEGT oscille entre 34 % (Paris) et 95 % (Montpellier). Paris est particulièrement atypique puisque la seconde académie où les élèves de seconde GT sont le moins scolarisés en LEGT est Clermont-Ferrand (64 %, soit 30 points de plus que Paris).

L'offre de formation du lycée semble avoir un effet plus sensible sur les élèves les plus en difficulté scolaire que sur les meilleurs élèves. En moyenne, le déficit d'orientation en première générale des LEGT pour les élèves les plus faibles est de 15 points (par rapport aux lycées généraux) alors qu'il est de 2,7 points pour les meilleurs élèves.

Ainsi, les élèves ayant obtenu moins de 9,5 au brevet poursuivent en première générale pour 42 % d'entre eux s'ils étaient scolarisés dans un lycée général (de 33 % à Besançon ou Orléans-Tours à 56 % à Limoges et 61 % en Corse ↘ **Tableau 5**). La présence de série de première technologique dans l'établissement diminue le taux de passage en première générale pour ces mêmes élèves puisqu'ils ne sont plus que 27 % (de 20 % à Orléans-Tours à 42 % en Corse) à être retrouvés dans cette voie. Mais cet écart est beaucoup plus faible à Besançon ou Versailles (7 points) et beaucoup plus élevé à Limoges (31 points).

À caractéristiques égales, un passage en première générale plus fréquent dans les lycées généraux que dans les LEGT pour les élèves les plus en difficulté scolaire

Ces écarts d'orientation en fin de seconde GT selon le type de lycée et les académies peuvent être en partie liés à l'âge ou à l'origine sociale de l'élève. À l'instar de ce qui a été effectué pour étudier l'influence académique et de l'offre de formation sur l'orientation en fin de troisième, la régression logistique a été utilisée pour modéliser la probabilité de passage en première générale. Les variables explicatives introduites dans la modélisation sont :

- l'âge ;
- le sexe ;
- l'origine sociale ;
- le type de territoire de vie dans lequel était implanté le collège de l'élève ;
- l'académie ;
- la caractéristique du lycée de scolarisation selon le secteur et l'offre de formation déclinée en six modalités :
 - établissement sous tutelle du ministère de l'Agriculture,
 - LEGT secteur public,
 - LEGT secteur privé,
 - lycée général secteur public,
 - lycée général secteur privé,
 - lycée technologique.

Ces variables ont toutes un impact sur la probabilité de passage en première générale, mais l'influence des variables individuelles est moins forte que pour le passage en seconde GT à l'issue de la troisième ↘ **Tableau 6**. L'effet académie est également réduit puisque le risque relatif par rapport à la modalité de référence varie entre 0,76 (Orléans-Tours) et 1,55 (Corse) (la variation était comprise entre 0,69 et 1,62 en fin de troisième). La Corse a, pour un élève donné, une probabilité de passage en première générale significativement plus élevée pour les élèves les plus en difficulté scolaire que les 25 autres académies de France métropolitaine. À l'inverse, le passage

📌 **Tableau 4 Orientation en fin de seconde générale et technologique pour la cohorte selon le type de lycée fréquenté**

Type de lycée	Part des élèves scolarisés	Passage en première générale	Passage en première technologique	Redoublement ou réorientation
Lycée général	19,3	80,9	5,9	10,8
LEGT	79,0	62,8	21,8	13,1
Lycée technologique	1,7	6,5	76,8	14,0
Ensemble	100	65,3	19,7	12,7

Lecture : 19,3 % des élèves de la cohorte sont scolarisés dans un lycée général en seconde GT. En fin de seconde GT, ces élèves sont 80,9 % à poursuivre en séries générales.

Champ : France métropolitaine, lycées publics et privés sous contrat.

Source : MENESR-DEPP, calcul de l'auteur à partir des données Faere.

📌 **Tableau 5 Proportion des élèves de la cohorte générale et technologique scolarisés par type d'établissement et par académie, et devenir en première générale de ceux ayant eu moins de 9,5 de moyenne aux épreuves écrites du DNB**

Académie	Proportion d'élèves par type d'établissement			Orientation en première générale par type d'établissement	
	Lycées généraux	Lycées d'enseignement général et technologique (LEGT)	Lycées technologiques	Lycée généraux	Lycées d'enseignement général et technologique (LEGT)
Aix-Marseille	17,1	80,5	2,4	39,1	28,9
Amiens	11,0	87,0	2,0	36,6	26,7
Besançon	7,2	92,2	0,6	33,3	26,4
Bordeaux	21,6	76,8	1,6	45,2	27,4
Caen	24,6	73,1	2,4	37,2	20,8
Clermont-Ferrand	33,2	64,1	2,7	46,9	23,8
Corse	9,7	89,7	0,6	60,6	42,4
Créteil	12,8	84,8	2,3	46,2	29,2
Dijon	18,3	80,7	1,0	33,8	23,5
Grenoble	19,1	79,0	1,8	47,1	28,5
Lille	21,3	75,6	3,1	43,8	25,0
Limoges	33,9	63,7	2,4	55,6	24,3
Lyon	20,7	78,1	1,2	38,0	24,9
Montpellier	4,1	95,4	0,5	49,2	27,1
Nancy-Metz	16,8	81,9	1,2	40,9	24,4
Nantes	20,6	77,0	2,4	40,6	21,4
Nice	11,5	87,3	1,1	36,8	28,6
Orléans-Tours	14,2	84,4	1,3	33,2	20,3
Paris	64,8	33,6	1,6	44,2	32,5
Poitiers	10,4	88,4	1,2	40,0	22,2
Reims	30,6	68,9	0,5	42,9	25,6
Rennes	13,9	84,0	2,1	41,7	20,6
Rouen	15,0	83,2	1,8	43,4	26,0
Strasbourg	22,9	73,8	3,3	33,9	21,5
Toulouse	24,4	74,3	1,3	40,8	21,6
Versailles	18,7	80,2	1,1	38,1	30,8
Ensemble	19,3	79,0	1,7	42,0	26,5

Lecture : 17,1 % des élèves de la cohorte d'Aix-Marseille sont scolarisés en seconde GT dans un lycée général, 80,5 % dans un LEGT et 2,4 % dans un lycée technologique. Dans cette même académie, 39,1 % des élèves ayant eu moins de 9,5 de moyenne aux épreuves écrites du DNB ont poursuivi leur cursus en première générale s'ils fréquentent un lycée général, contre 28,9 % s'ils sont en LEGT.

Champ : France métropolitaine, lycées publics et privés sous contrat.

Source : MENESR-DEPP, calcul de l'auteur à partir des données Faere.

en première générale est plus difficile dans les dix académies de Caen, Dijon, Lyon, Nancy-Metz, Nantes, Orléans-Tours, Poitiers, Rennes, Strasbourg et Toulouse. Six de ces académies (Caen, Dijon, Nantes, Orléans-Tours, Poitiers, Rennes) étaient déjà sélectives pour le passage dans la voie générale et technologique en fin de troisième.

Le type d'établissement influence fortement la probabilité de passage en première générale. Cette dernière est particulièrement faible dans les lycées du ministère de l'Agriculture, conséquence logique de l'importance de la série technologique « STAV⁴ » dans ces établissements. En plus des caractéristiques les plus souvent avancées favorisant le passage en série générale que sont le fait d'être enfant d'enseignant ou d'être « en avance », un critère tout aussi important est la scolarisation en lycée général plutôt qu'en lycée général et technologique. En effet, à caractéristiques équivalentes, la probabilité de passage en première générale est 1,49 fois plus élevée si l'élève fréquente un lycée général du secteur public qu'un LEGT du secteur public.

📄 **Tableau 6 Modélisation (à partir d'une régression logistique) de la probabilité de passage en première générale pour les élèves de seconde les plus en difficulté scolaire (moins de 9,5 au DNB)**

Variable	Probabilité brute	Risque relatif
Âge		
Référence : normal	0,296	
« En retard »	0,205	0,71
« En avance »	0,381	1,24
Sexe		
Référence : fille	0,313	
Garçon	0,241	0,74
Origine sociale		
Référence : employé ou agriculteur	0,271	
Enseignant	0,403	1,50
Cadre ou chef d'entreprise	0,344	1,25
Intermédiaire	0,289	1,07
Artisan ou commerçant	0,285	1,05
Ouvrier	0,249	0,94
Inactif ou inconnue	0,257	0,94
Type de territoire de vie Insee		
Référence : territoires de vie plutôt favorisés, à l'accès aux équipements rapide, mais avec des difficultés socio-économiques	0,293	
Territoires de vie très urbanisés, plutôt favorisés, mais avec des difficultés sociales et des emplois souvent éloignés	0,313	n.s.
Territoires de vie denses et riches, présentant d'importantes disparités femmes / hommes	0,352	n.s.
Territoires de vie plutôt aisés, éloignés de l'emploi, situés surtout dans le périurbain	0,295	0,93
Territoires de vie plutôt denses en situation peu favorable	0,263	0,90
Territoires de vie de bourgs et petites villes en situation intermédiaire	0,250	0,85
Territoires de vie isolés, peu urbanisés, hors influence des grands pôles	0,270	0,85
Territoires de vie autour de villes moyennes offrant des emplois et des conditions de vie plutôt favorables	0,250	0,91

4. Sciences et technologies de l'agronomie et du vivant.

suite

Variable	Probabilité brute	Risque relatif
Académie		
Référence : Aix-Marseille	0,292	
Amiens	0,271	n.s.
Besançon	0,271	n.s.
Bordeaux	0,302	n.s.
Caen	0,241	0,78
Clermont-Ferrand	0,284	n.s.
Corse	0,437	1,55
Créteil	0,296	n.s.
Dijon	0,245	0,86
Grenoble	0,310	n.s.
Lille	0,267	n.s.
Limoges	0,323	n.s.
Lyon	0,266	0,86
Montpellier	0,280	n.s.
Nancy-Metz	0,266	0,92
Nantes	0,237	0,83
Nice	0,291	n.s.
Orléans-Tours	0,218	0,76
Paris	0,379	n.s.
Poitiers	0,246	0,85
Reims	0,296	n.s.
Rennes	0,223	0,80
Rouen	0,270	n.s.
Strasbourg	0,228	0,79
Toulouse	0,251	0,82
Versailles	0,314	n.s.
Offre de formation du lycée		
Référence : LEGT Éducation nationale secteur public	0,280	
LEGT Agriculture	0,044	0,16
LEGT Éducation nationale secteur privé	0,231	0,81
Lycée général Éducation nationale secteur public	0,425	1,49
Lycée général Éducation nationale secteur privé	0,429	1,44
Lycée technologique Éducation nationale	0,030	0,90

n.s. : non significatif. Sauf mention contraire dans le tableau (n.s.), le risque relatif est significatif à un seuil inférieur à 5 %.

Lecture : les élèves de la cohorte passés en seconde GT (au plus 9,5 de moyenne aux épreuves écrites du DNB) dans un LEGT Éducation nationale secteur public sont 28 % à passer en première générale (42,5 % s'ils sont dans un lycée général du secteur public). Mais à caractéristiques équivalentes (c'est-à-dire en neutralisant l'effet de l'âge, du sexe, etc.), le risque relatif de 1,49, calculé à partir de la régression logistique, signifie que les élèves étant en lycée général public ont 1,49 fois plus de chances de passer en première générale que s'ils étaient scolarisés dans un LEGT public.

Champ : France métropolitaine, lycées publics et privés sous contrat.

Source : MENESR-DEPP, calcul de l'auteur à partir des données Faere.

Les disparités interacadémiques de parcours des élèves mises en évidence dans cet article sont liées à l'offre de formation proposée dans l'environnement de l'élève. La présence d'un lycée GT dans le territoire de vie du collège augmente, à caractéristiques équivalentes, la probabilité de poursuivre dans la voie générale et technologique tandis qu'une tradition d'apprentissage ou une offre de formation professionnelle du ministère de l'Agriculture incitent les élèves à privilégier la voie professionnelle. En fin de seconde GT, pour un élève donné, la présence de séries technologiques dans l'établissement diminue la probabilité de passage en première générale. Mais l'effet de l'offre de formation diffère selon les caractéristiques des élèves. Alors que l'offre de formation n'influe que marginalement les choix des meilleurs élèves, elle pèse au contraire lourdement sur les parcours scolaires des élèves les plus en difficulté scolaire. Ainsi, le destin scolaire des élèves les plus en difficulté scolaire ne dépend pas seulement de leurs propres caractéristiques, mais également de l'offre de formation établie par les acteurs institutionnels.

À cet effet « offre de formation », s'ajoute un effet académique. En neutralisant les conséquences de l'âge, du niveau scolaire, de l'offre de formation, etc., les élèves, et notamment les plus en difficulté scolaire, auront des parcours différents selon leur académie. Un élève scolarisé en Corse ou à Créteil a ainsi plus de chances de poursuivre dans la voie générale et technologique que s'il était dans les académies de Caen, de Nantes ou de Rennes. De même, en fin de seconde GT, la probabilité de passage dans une série générale est plus élevée en Corse qu'elle ne l'est par exemple dans l'académie d'Orléans-Tours.

Les disparités interacadémiques constatées sur l'orientation en fin de troisième et de seconde GT pour cette cohorte arrivant « à l'heure » ont bien évidemment des conséquences sur l'ensemble du second cycle et des diplômes obtenus par les élèves. Il sera alors intéressant dans une seconde étude, une fois passé un délai d'observation suffisamment long permettant d'intégrer à l'analyse les élèves redoublants, de regarder la proportion de la cohorte diplômée du baccalauréat par académie. Il pourra en particulier être étudié si les académies ayant « envoyé » relativement plus d'élèves en difficulté scolaire dans la voie générale et technologique obtiennent une proportion de la cohorte diplômée au baccalauréat plus élevée. La répartition entre les séries du baccalauréat sera également intéressante à analyser. En effet, les académies où les élèves les plus en difficulté scolaire sont le plus passés en seconde GT sont susceptibles d'avoir plus de diplômés dans la voie technologique, ces séries étant réputées moins exigeantes. Une analyse similaire pourra également être effectuée à l'intérieur des séries générales.

▾ BIBLIOGRAPHIE

AKAIKE H., 1974, "A new look at the statistical model identification", *IEEE Transactions on Automatic Control*, vol. 19, n° 6, p. 716-723.

BOUDESSEUL G., GRELET Y., 2008, « Choix d'orientation et logiques institutionnelles », *NEF*, n° 32, Céreq.

BROCCOLICHI S., BEN-AYED C., MATHEY-PIERRE C., TRANCART D., 2007, « Fragmentations territoriales et inégalités scolaires : des relations complexes entre la distribution spatiale, les conditions de scolarisation et la réussite des élèves », *Éducation & formations*, n° 74, MENESR-DEPP, p. 31-48.

BURDE D., LINDEN L., 2013, "Bringing Education to Afghan Girls: A Randomized Controlled Trial of Village-Based Schools", *American Economic Journal: Applied Economics*, vol. 5, n° 3, p. 27-40.

CAILLE J.-P., 2014, « Les transformations des trajectoires au collège : des parcours plus homogènes mais encore très liés au passé scolaire et à l'origine sociale », *Éducation & formations*, n° 85, MENESR-DEPP, p. 5-30.

DICKERSON A., MCINTOSH S., 2013, "The Impact of Distance to Nearest Education Institution on the Post-compulsory Education Participation Decision", *Urban Studies*, vol. 50, n° 4, p. 742-758.

GUILLON V., 2016, « Seule une famille sur deux a décidé du projet scolaire de son enfant dès la sixième », *Note d'information*, n° 16.01, MENESR-DEPP.

MENESR-DEPP, 2014, *Géographie de l'école*, n° 11, Paris, MENESR-DEPP.

MENESR-DEPP, 2011, *Géographie de l'école*, n° 10, Paris, MENESR-DEPP.

REYNARD R, VIALETTE P., 2014, « Une approche de la qualité de vie dans les territoires », *Insee Première*, n° 1519, Insee.



L'ESPÉRANCE D'OBTENIR LE BACCALAURÉAT POUR UN ÉLÈVE DE SIXIÈME

Un indicateur de la mesure académique de l'accès au baccalauréat plus pertinent

Marie-Laurence Jaspard

MENESR-DEPP, bureau des études statistiques sur la formation des adultes, de l'apprentissage et de l'insertion des jeunes.

Fanny Thomas

MENESR-DEPP, bureau des études statistiques sur les élèves.

La proportion de bacheliers dans une génération, utilisée depuis une trentaine d'années, a montré ses limites à repérer les disparités d'accès au baccalauréat entre les académies. Cet indicateur sensible aux migrations interacadémiques ne mesure pas convenablement les efforts pédagogiques fournis par l'académie de formation et ne permet pas d'évaluer rapidement l'impact des réformes.

L'espérance d'obtenir le baccalauréat pour un élève de sixième est le nouvel indicateur qui évalue pour un jeune entrant au collège les chances d'obtenir le baccalauréat, sous statut scolaire ou par apprentissage. Il est calculé à partir de l'observation des parcours de formation une année donnée, ce qui autorise une étude plus rapide des effets des politiques éducatives mises en œuvre. Cet indicateur ne mobilise que des sources de données internes aux ministères en charge de l'éducation nationale et de l'agriculture et ne repose donc sur aucune donnée ou estimation externe.

Pour les académies, ce nouvel indicateur se substitue à la proportion de bacheliers dans une génération pour mieux cerner l'accès au baccalauréat des jeunes formés dans une académie.

Afin d'éclairer les responsables sur leurs actions visant à élever le niveau de formation de l'ensemble de la population, l'évaluation de la politique éducative et pédagogique est essentielle au niveau national comme au niveau académique.

Dans le cadre du pilotage de la politique éducative académique, les recteurs évaluent les efforts du système scolaire, en particulier selon deux axes : la bonne réussite des élèves dans les apprentissages et la lutte contre le décrochage. L'objectif visé est de réduire au maximum

les sorties en cours de formation et d'augmenter, en conséquence, la proportion d'une classe d'âge se présentant au baccalauréat.

Le baccalauréat, examen emblématique de fin d'études secondaires, est le sésame d'accès à l'enseignement supérieur. Afin de donner aux recteurs et autres responsables académiques des éléments qui les aident à mesurer l'efficacité de leurs actions, la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) propose aux académies des outils sur ce sujet.

Le choix des outils de mesure de la performance académique n'est pas neutre.

Après avoir montré les limites du taux de réussite au baccalauréat et de la proportion de bacheliers dans une génération, cette étude présente ensuite le nouvel indicateur retenu pour mesurer l'accès au baccalauréat : l'espérance d'obtenir le baccalauréat pour un élève de sixième.

UN NOUVEL INDICATEUR PLUS PROCHE DES RÉALITÉS ACADÉMIQUES

Une mesure insuffisante, le taux de réussite au baccalauréat

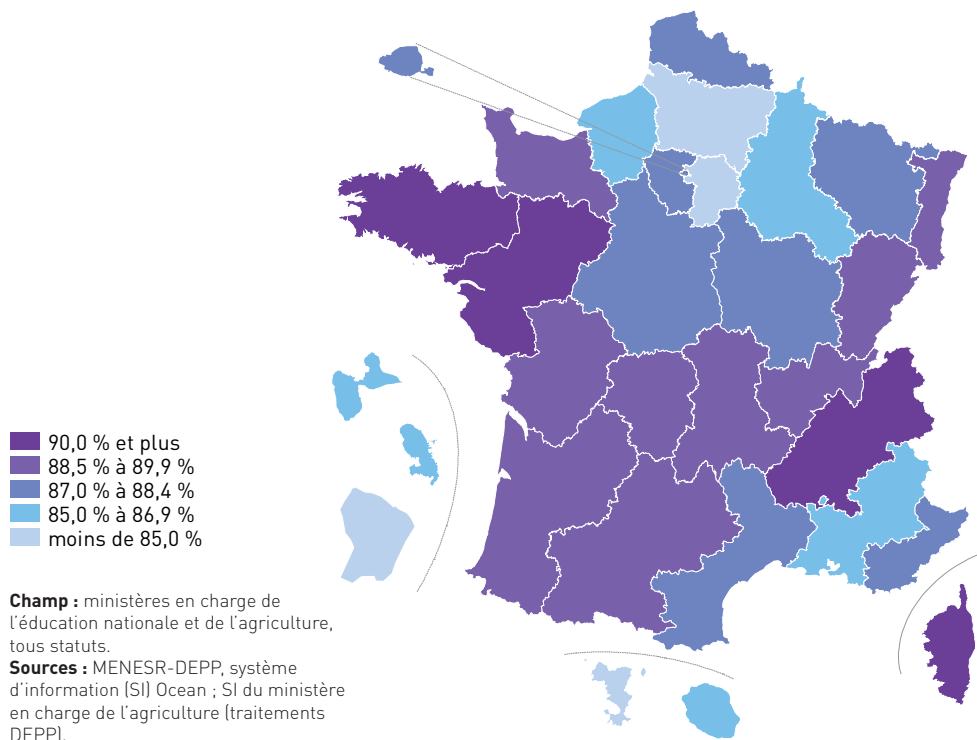
Le taux de réussite aux épreuves du baccalauréat est l'indicateur le plus ancien et le plus connu du grand public. Il est calculé en rapportant le nombre de bacheliers au nombre de candidats présents à au moins une épreuve du baccalauréat ↘ **Annexe 1** p. 90. Cette mesure globale de la réussite des candidats atteint 88 % à la session 2014. Quelques années avant la création du baccalauréat professionnel, en 1980, elle était à 64 %.

La carte du taux de réussite présente cinq groupes d'académies ↘ **Figure 1** [THOMAS, 2015]. En 2014, plus de neuf candidats présents à l'examen sur dix le réussissent dans quatre académies : la Corse, Nantes, Grenoble et Rennes. Avec un taux juste en dessous de 90 %, figurent les académies du quart sud-ouest ainsi que celles de Besançon, de Caen, de Lyon et de Strasbourg. Dans une situation inverse, les académies d'Amiens, de Créteil, de Guyane et de Mayotte enregistrent les taux les plus faibles, inférieurs à 85 %. Les trois autres académies des DOM, Guadeloupe, Martinique et La Réunion, ainsi que les académies d'Aix-Marseille, de Reims et de Rouen ont des taux de réussite légèrement supérieurs à ce dernier groupe, de 85 % à moins de 87 %.

Tous les jeunes ne préparant pas le baccalauréat, cet indicateur donne une photo qui n'est pas représentative de la réussite scolaire de l'ensemble des individus. Il ne rend pas compte des multiples possibilités d'orientation scolaire et élude la forte sélection que le système éducatif opère jusqu'au niveau du baccalauréat. En effet, à côté du second cycle long qui conduit au baccalauréat, il existe avec le CAP un second cycle court en deux ans à l'issue de la classe de troisième qui devrait conduire à une insertion rapide sur le marché du travail. Enfin, au sein de l'apprentissage, près d'un jeune sur deux inscrit dans une formation de niveau IV¹ prépare un autre diplôme que le baccalauréat : le brevet professionnel par exemple. À ces jeunes, s'ajoutent ceux qui abandonnent leurs études avant la passation de l'examen. En 2012, sur 100 jeunes sortants des études secondaires, près de 6 ont quitté le lycée au cours d'une seconde ou d'une première générale, technologique ou professionnelle.

1. Formation de niveau IV : formation du niveau baccalauréat, comprenant également le brevet professionnel et le brevet des métiers d'art.

📍 **Figure 1 Taux de réussite au baccalauréat par académie – session 2014**



Bien que très populaire, cet indicateur tend à masquer l'ensemble des éléments qui concourent à l'appréciation globale de la réussite scolaire. En particulier il évacue tout ce qui touche à l'accompagnement et à la diversité des formes de réussite. Ces éléments critiques ont conduit la DEPP à se tourner vers un indicateur qui s'appuie non seulement sur le taux de réussite à l'examen, mais qui tient compte également de la part des jeunes de la génération qui se présentera effectivement à l'examen. Cet indicateur est appelé la proportion de bacheliers dans une génération.

Un indicateur fragilisé par les migrations interacadémiques : la proportion de bacheliers dans une génération

Cet indicateur, publié depuis plus d'un demi-siècle, donne une mesure de la proportion de bacheliers dans une génération, si les candidats connaissaient, à chaque âge, la même participation et la même réussite à l'examen que celles observées à la session considérée. Il évalue la probabilité, pour un jeune, d'obtenir le baccalauréat quel que soit le nombre d'années nécessaires à sa réalisation. Dans la pratique, cet indicateur transversal est calculé en sommant, sur tous les âges observés, le nombre de bacheliers d'un âge rapporté à la population totale du même âge estimée par l'Insee 📍 **Annexe 1** p. 90. Le calcul ainsi défini repose sur la notion de génération fictive, c'est-à-dire l'ensemble des individus à tous les âges de la vie observés une même année, alors qu'une génération réelle rassemble les individus nés une même année. L'étude d'une génération réelle ne peut être retenue, une part non négligeable

de la population obtenant encore le baccalauréat à plus de 30 ans. Il faudrait alors suivre la population jusqu'à un âge élevé pour arrêter le calcul des bacheliers dans une génération. La cohorte fictive permet de calculer un indicateur instantanément.

Décliné au niveau académique, cet indicateur est à la fois sensible aux populations utilisées au numérateur (académie de scolarisation ou académie de résidence) ainsi qu'à celles utilisées au dénominateur. En effet, le nombre de jeunes de 17 à 25 ans qui constituent les populations les plus nombreuses à passer le baccalauréat sont aussi celles qui connaissent le plus de migrations d'une académie à l'autre pour la poursuite de leurs études dans le supérieur.

Le rattachement à l'académie de résidence limite le biais lié aux migrations scolaires

L'information sur la localisation de l'établissement fréquenté est immédiatement accessible et de qualité dans le système d'information sur les examens (Ocean). Aussi, les bacheliers ont d'abord été rattachés géographiquement à leur académie de scolarisation. Or, la population de référence est recensée à son lieu de résidence par l'Insee. Rapporter l'effectif de bacheliers par académie de scolarisation à la population résidente fausse le calcul pour les académies dont les jeunes fréquentent un lycée d'une autre académie. Cette « migration scolaire », assez courante en Île-de-France, introduit un biais de calcul pour les académies qui scolarisent beaucoup de candidats résidant dans une autre académie et celles qui, au contraire, voient leurs jeunes préparer le baccalauréat dans une autre académie. En effet, les académies de Créteil et de Versailles, dont une partie des jeunes fréquentent des établissements de l'académie de Paris avaient un indicateur plus bas que celui auquel elles auraient pu s'attendre si ces jeunes restaient étudier dans leur académie. Dans ce cas, le nombre de bacheliers et le taux correspondant auraient augmenté. Pour l'académie de Paris, passer du rattachement au lieu de formation à celui de résidence fait baisser l'indicateur de près de 20 points.

C'est la raison pour laquelle ce rattachement géographique a été abandonné au profit de celui de l'académie de résidence du jeune.

La carte de la proportion des bacheliers dans une génération par académie de résidence présente cinq groupes d'académies très différents de ceux construits à partir du taux de réussite au baccalauréat ↘ **Figure 2.**

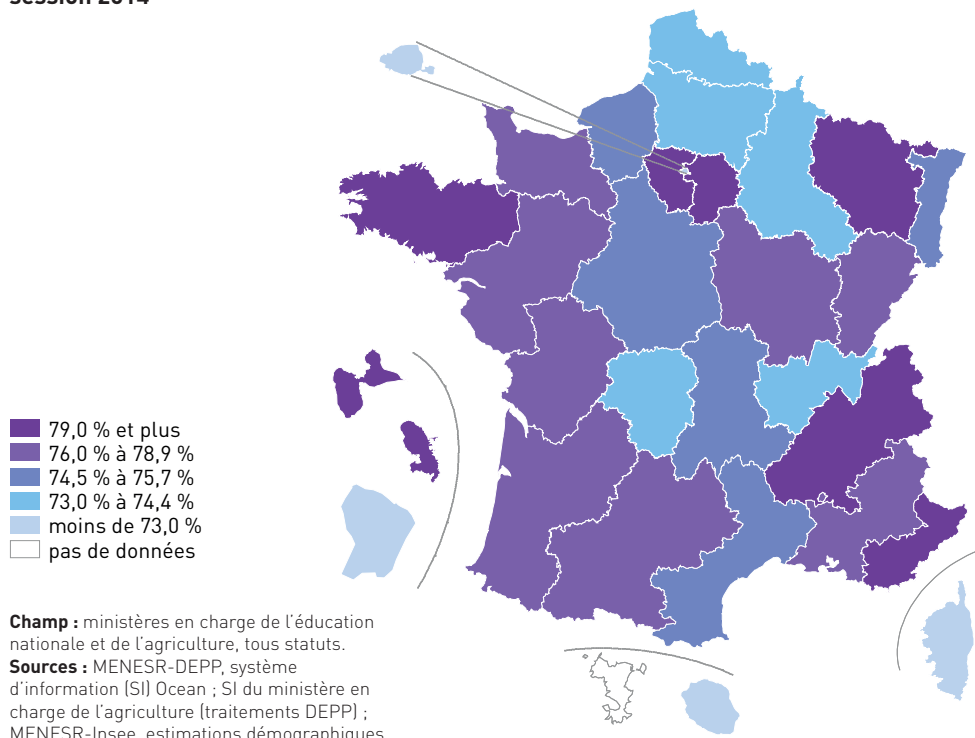
Les proportions de bacheliers inférieures à 74,5 % se trouvent principalement dans les académies présentes sur un front nord auxquelles s'ajoutent celles de Guyane, de La Réunion, de Limoges, de Lyon et de Paris. Pour ces trois dernières académies ainsi que pour Clermont-Ferrand et la Corse, la proportion de bacheliers dans une génération les place vers le bas de la distribution, alors qu'elles enregistrent un taux de réussite situé au-dessus de la moyenne. À l'inverse, Créteil, la Guadeloupe, la Martinique et Versailles se retrouvent mieux classées par cet indicateur.

Cet indicateur apporte un éclairage sur les académies différent de celui du taux de réussite. Mais, s'il s'avère plus pertinent que le taux de réussite au baccalauréat à mesurer la capacité du système éducatif à conduire les jeunes jusqu'à l'obtention du baccalauréat, sa mesure reste imparfaite et critiquable.

Les migrations interacadémiques biaisent la mesure de l'accès au baccalauréat

L'indicateur est biaisé par les migrations importantes aux âges les plus jeunes. En effet, l'Insee recense les jeunes mineurs au domicile de leurs parents, même s'ils sont logés ailleurs pour leurs études. En revanche, quand il s'agit d'enfants majeurs, ceux-ci sont recensés à leur domicile

↘ **Figure 2** Proportion de bacheliers dans une génération par académie de résidence – session 2014



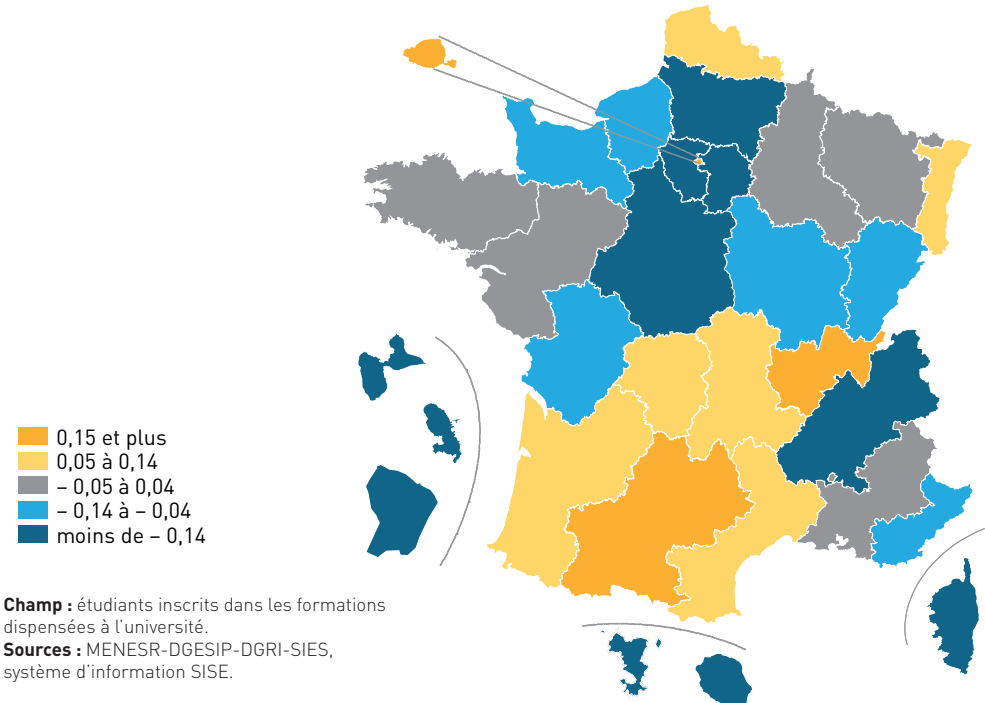
propre. Dans cet indicateur, la DEPP rapporte, pour une académie donnée, les bacheliers à la population de l'académie. Ce calcul n'est robuste que si les jeunes âgés d'au moins 18 ans restent dans leur académie au cours de la période. Or, à ces âges, un certain nombre de jeunes quittent leur académie pour poursuivre des études supérieures, une formation en apprentissage ou trouver un emploi [BRUTEL, 2010 ; LEMAIRE et PAPON, 2009]. Les bacheliers peuvent alors être comptés dans la population de référence d'une autre académie que celle où ils ont obtenu le diplôme s'ils sont recensés par l'Insee² après la passation de l'examen.

Pour mesurer l'intensité de la mobilité des bacheliers qui poursuivent des études supérieures, la différence entre l'effectif des étudiants nouvellement bacheliers inscrits dans une académie et celui des bacheliers diplômés dans l'académie est rapportée à ce dernier. Une valeur positive de l'indice caractérise une académie attractive, les académies déficitaires enregistrant des valeurs négatives. En 2013, cet indice varie de - 0,81 dans l'académie de Mayotte à + 1,28 à Paris ↘ **Figure 3**.

La carte souligne la forte attractivité d'académies comme Lyon, Paris et Toulouse pour les bacheliers des académies souvent limitrophes (couleur orange foncé) aux dépens des académies des DOM, Amiens, Créteil, Corse, Grenoble, Orléans-Tours et Versailles qui perdent de nombreux bacheliers (couleur bleu foncé).

2. Le recensement de la population est fait par sondage au 1/5^e sur cinq ans dans les communes de plus de 10 000 habitants ; il est exhaustif tous les cinq ans dans les communes plus petites.

📄 **Figure 3** Indice de migration des bacheliers à la rentrée 2013



Ainsi, une académie attractive compte dans sa population résidente une partie de jeunes bacheliers diplômés hors de son académie, à des âges où la contribution au calcul de la proportion de bacheliers dans une génération est forte. Le rapport entre bacheliers diplômés dans l'académie et population résidente du même âge minimise alors la performance effective de cette académie. À l'inverse, une académie déficitaire a un indicateur plus élevé que celui auquel on peut s'attendre au regard de l'effectif de ses seuls bacheliers. Par exemple, un jeune qui obtient son baccalauréat dans l'académie de Grenoble et poursuit ensuite ses études à Lyon est compté dans les bacheliers de Grenoble mais peut être recensé dans la population de Lyon. La proportion de bacheliers dans une génération sous-estime alors la performance de Lyon et surestime celle de Grenoble.

Deux dernières limites à la proportion de bacheliers dans une génération

Les données démographiques reposent sur le recensement de la population de l'Insee. Suite au changement de méthode du recensement en 2004 d'une part, et de calcul du solde migratoire en 2009 d'autre part, la population provisoire des 16-23 ans des années 2010-2011-2012 s'est trouvée surestimée. L'Insee a fortement révisé à la baisse le dénombrement de ces tranches d'âges en 2013, et l'indicateur publié par la DEPP sous-estime donc l'accès au baccalauréat pendant cette période. L'impact de cette correction a été différent d'une académie à l'autre.

En outre, qu'il soit calculé par académie de résidence ou de scolarisation, cet indicateur ne mesure pas exactement les efforts pédagogiques fournis par l'académie de formation. Un jeune peut obtenir le baccalauréat dans une autre académie que celle où il a mené l'essentiel de son parcours dans l'enseignement secondaire. Le bénéfice est attribué à l'académie dans laquelle le jeune obtient son diplôme.

Un nouvel indicateur académique : l'espérance d'obtenir le baccalauréat pour un élève de sixième

Si la proportion de bacheliers dans une génération reste pertinente au niveau national, l'ensemble de ces critiques a conduit la DEPP à abandonner la déclinaison académique de cet indicateur à la rentrée 2013.

La DEPP a mené une réflexion plus générale sur la construction de parcours scolaire d'un jeune de son entrée au collège jusqu'à l'obtention du diplôme du baccalauréat afin de construire un indicateur qui permette d'apprécier au plus près les effets de la politique éducative de chaque académie et qui ne dépende pas de la démographie. Ainsi l'espérance³ d'obtenir le baccalauréat pour un élève de sixième mesure la probabilité, pour un jeune de sixième, d'obtenir le baccalauréat s'il passe toute sa scolarité dans cette même académie [MENESR-DEPP, 2015b]. La quasi-totalité des jeunes entrant en sixième, cet indicateur donne une bonne mesure de l'accès d'une génération au baccalauréat. Son calcul repose uniquement sur des données du ministère en charge de l'éducation nationale (MENESR) et du ministère en charge de l'agriculture. Il s'intéresse à la fois au baccalauréat sous statut scolaire et par apprentissage, et prend en compte les éventuels redoublements et réorientations.

La carte des académies établie sur l'espérance d'obtenir le baccalauréat pour un élève de sixième est différente de celle représentant la proportion de bacheliers dans une génération ↘ **Figures 2** et **4**. Lyon, Paris et Toulouse, qui accueillent beaucoup de bacheliers dans le cadre de la poursuite de leurs études, se retrouvent, avec le nouvel indicateur, dans le quart supérieur de la distribution. À l'inverse, les académies de Grenoble, de Nice et de Caen – dont les bacheliers poursuivent leurs études dans une autre académie – sont moins bien classées avec l'espérance d'obtenir le baccalauréat qu'avec la proportion de bacheliers dans une génération. Certaines académies comme Rennes, Créteil et Versailles restent en tête. À l'opposé, la Guyane et La Réunion enregistrent les valeurs les plus faibles sur les deux indicateurs.

CONSTRUCTION DE L'INDICATEUR

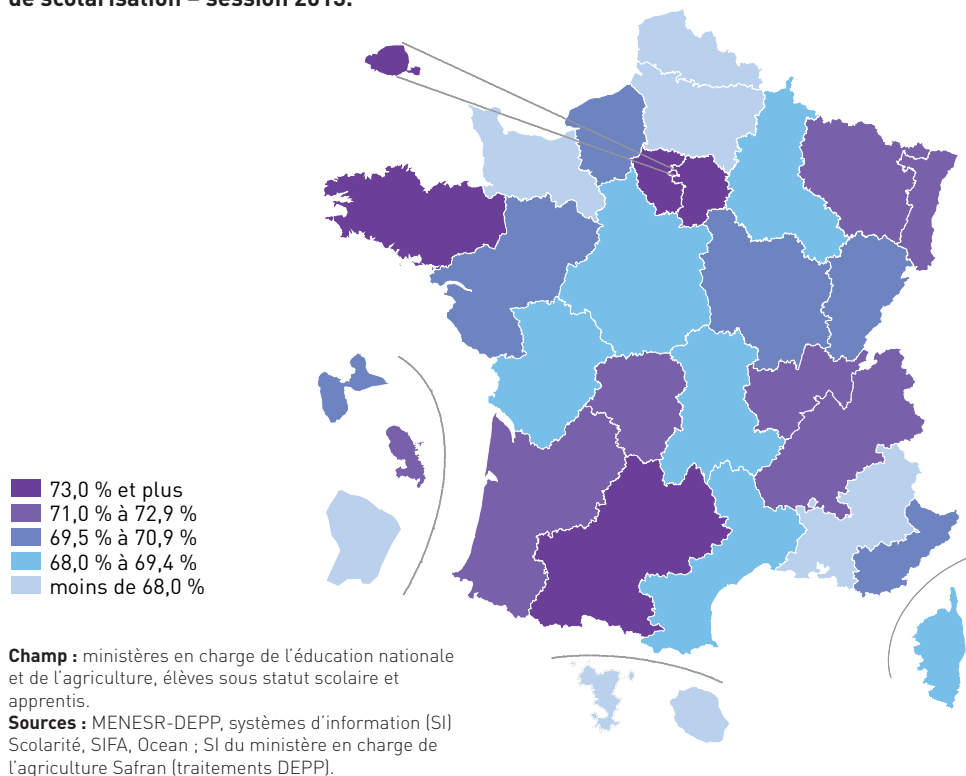
Le nouveau calcul : une meilleure mesure des efforts pédagogiques de l'académie

L'espérance d'obtenir le baccalauréat pour un élève de sixième est un indicateur synthétique. Il mesure la probabilité qu'aurait un jeune de sixième, une année donnée, d'arriver au baccalauréat et de réussir l'examen s'il rencontrait tout au long de son parcours les conditions scolaires que connaissent les autres jeunes cette année-là.

Pour une année scolaire donnée, le calcul combine les parcours les plus représentatifs de la sixième à la classe de terminale jusqu'à l'obtention du diplôme. Il intègre les passages dans la classe supérieure, les orientations et réorientations vers les voies générale et technologique d'un côté, professionnelle de l'autre, que ce soit sous statut scolaire ou d'apprenti. L'indicateur est construit à partir de trois grandes familles de parcours : ceux menant au baccalauréat général et technologique sous statut scolaire et ceux conduisant au baccalauréat professionnel sous statut scolaire d'une part et par apprentissage d'autre part.

3. Le terme « espérance » est emprunté au vocabulaire de la théorie des probabilités et correspond à la valeur moyenne prise par une variable.

📉 **Figure 4** Espérance d'obtenir le baccalauréat pour un élève de sixième par académie de scolarisation – session 2013.



Tous les jeunes inscrits une année donnée à chacun des niveaux de la sixième jusqu'en terminale constituent une cohorte fictive. Pour chaque niveau, on calcule le taux intermédiaire d'accès au niveau immédiatement supérieur 📉 **Annexe 1** p. 90. Les taux intermédiaires sont multipliés entre eux pour donner les trois composantes de l'indicateur dont la somme est l'espérance d'obtenir le baccalauréat pour un élève de sixième.

Le calcul de l'espérance d'obtenir le baccalauréat pour un élève de sixième, effectué par académie de formation, mesure mieux les efforts pédagogiques de l'académie de formation du jeune. En effet, tous les passages d'un niveau à l'autre sont portés au crédit de l'académie dans laquelle est inscrit le jeune une année donnée, qu'il reste ou non dans la même académie l'année suivante. Ainsi, pour chaque académie, les taux intermédiaires d'accès au niveau supérieur sont affectés à l'académie d'origine une année donnée, quelle que soit l'académie d'inscription l'année suivante.

Les parcours retenus : simplifier la réalité

L'espérance d'obtenir le baccalauréat pour un élève de sixième porte sur les jeunes sous statut scolaire inscrits dans des établissements relevant des ministères en charge de l'éducation nationale et de l'Agriculture et sur les apprentis en formation initiale.

Elle ne tient donc compte ni des apprentis déclarant être en emploi, en stage ou en contrat de qualification l'année précédente, ni des pré-apprentis. Les bacheliers ayant obtenu leur diplôme en formation continue, par enseignement à distance ou en candidat libre sont aussi

exclus du calcul. De ce point de vue, l'espérance d'obtenir le baccalauréat pour un élève de sixième porte sur un champ plus restreint que la proportion de bacheliers dans une génération. À la session 2014, 78,3 % des jeunes d'une génération obtiennent le baccalauréat au niveau national. La proportion est ramenée à 76,7 % lorsque l'on se limite aux seuls bacheliers scolaires et apprentis.

L'indicateur concerne la France métropolitaine et les DOM y compris Mayotte, alors que la proportion de bacheliers dans une génération n'est pas calculée pour cette dernière académie faute de données démographiques disponibles.

Les principaux parcours qui mènent au baccalauréat général et technologique passent par le cursus classique en trois ans après la troisième ou par une réorientation en première générale et technologique suite à un BEP, plus rarement après un CAP. Ce dernier parcours est devenu peu fréquent en 2011, deux ans après la mise en place de la réforme de la voie professionnelle [↘ Encadré 1](#).

Dans la voie professionnelle, les parcours peuvent être plus complexes avec des changements de diplôme préparé, des reprises en première année suite à un changement de spécialité et même de statut. Les flux les plus faibles sont écartés, car leur contribution à l'indicateur final est marginale. C'est le cas notamment des réorientations de l'apprentissage vers le scolaire dans le second cycle professionnel. Ainsi, l'indicateur « lisse » une partie de la réalité. La grande majorité des jeunes qui se dirigent vers le baccalauréat professionnel, sous statut scolaire ou par apprentissage, intègre le cursus directement après la troisième. Mais ils sont nombreux aussi à se réorienter en fin de seconde générale et technologique ou de CAP/BEP. Dans ce cas, ils commencent le cursus en seconde ou en première professionnelle. Les jeunes qui passent du statut scolaire à celui d'apprenti, le font soit en fin de troisième, soit en fin de seconde professionnelle, moins fréquemment en fin de seconde générale et technologique.

Au total, les parcours retenus couvrent 95 % des inscrits de sixième en terminale sous statut scolaire et 78 % des inscrits en CAP ou baccalauréat professionnel dans l'apprentissage. À l'inverse de la voie scolaire, où la grande majorité des parcours mènent au baccalauréat, seul un apprenti sur six inscrit en année diplômante de niveau V ou IV prépare l'examen du baccalauréat.

Des sources plus homogènes

Les sources mobilisées dans le calcul sont désormais homogènes et cohérentes. Les données sont issues uniquement des systèmes d'information des ministères en charge de l'éducation nationale et de l'agriculture sur la scolarité des élèves du second degré (Scolarité et Safran), la formation des apprentis (SIFA), ainsi que les résultats à l'examen du baccalauréat (Ocean).

Bien que la connaissance du niveau scolaire d'origine et de l'académie fréquentée l'année précédente s'améliore au fil du temps dans l'enquête SIFA, ces éléments ne sont pas encore toujours renseignés. Ainsi, en 2012, le niveau scolaire d'origine est inconnu pour 5,6 % des apprentis inscrits dans des formations menant au CAP ou au baccalauréat professionnel. Cette proportion dépasse 10 % dans cinq académies. Pour 8,6 % des apprentis, l'académie d'origine n'est pas renseignée et dans neuf académies la proportion dépasse 10 %.

Le redressement de ces informations repose sur l'hypothèse que la « mobilité géographique » ou le « parcours scolaire » non-renseignés sont les mêmes que ceux des apprentis pour lesquels l'information est connue.

LES QUINZE PARCOURS RETENUS DANS LE CALCUL DE L'ESPÉRANCE D'OBTENIR LE BACCALURÉAT POUR UN ÉLÈVE DE SIXIÈME

Le calcul de l'espérance d'obtenir le baccalauréat pour un élève de sixième retient quinze trajectoires principales. Ces parcours sont choisis en fonction de l'importance du poids des passages d'un niveau à l'autre, au sein du statut scolaire, comme dans l'apprentissage.

Sept parcours entièrement réalisés sous statut scolaire

Vers le baccalauréat général et technologique (GT) ↘ Figure 5

Sixième à la troisième, puis :

- 1 seconde GT jusqu'au baccalauréat GT ;
- 2 CAP en deux ans, première GT jusqu'au baccalauréat GT (devenu marginal depuis la session 2013).

Vers le baccalauréat professionnel ↘ Figure 6

Sixième à la troisième, puis :

- 3 seconde professionnelle jusqu'au baccalauréat professionnel ;
- 4 seconde GT, seconde professionnelle jusqu'au baccalauréat professionnel ;
- 5 seconde GT, première professionnelle jusqu'au baccalauréat professionnel ;
- 6 CAP en deux ans, seconde professionnelle jusqu'au baccalauréat professionnel ;
- 7 CAP en deux ans, première professionnelle jusqu'au baccalauréat professionnel.

Huit parcours débutés sous statut scolaire et poursuivis dans la voie professionnelle sous statut d'apprenti ↘ Figure 7

Vers le baccalauréat professionnel :

Sixième à la troisième sous statut scolaire puis :

- 8 seconde professionnelle jusqu'au baccalauréat professionnel par apprentissage ;
- 9 CAP en deux ans, seconde professionnelle jusqu'au baccalauréat professionnel par apprentissage ;
- 10 CAP en deux ans, première professionnelle jusqu'au baccalauréat professionnel par apprentissage.

Sixième à la seconde GT sous statut scolaire puis :

- 11 seconde professionnelle jusqu'au baccalauréat professionnel par apprentissage ;
- 12 première professionnelle jusqu'au baccalauréat professionnel par apprentissage ;
- 13 CAP en deux ans, première professionnelle jusqu'au baccalauréat professionnel par apprentissage.

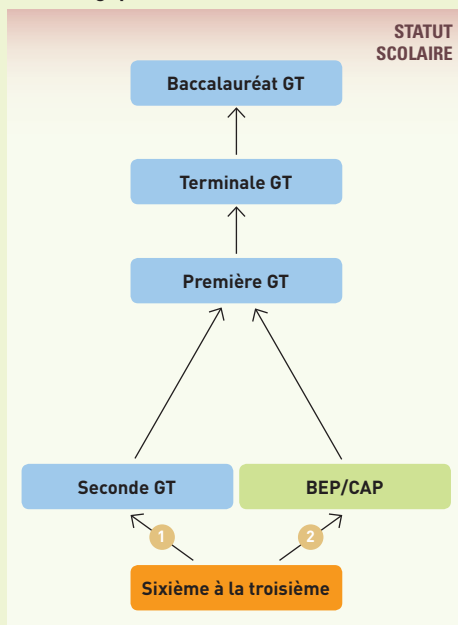
Sixième à la seconde professionnelle sous statut scolaire puis :

- 14 première professionnelle jusqu'au baccalauréat professionnel par apprentissage ;
- 15 CAP en deux ans, première professionnelle jusqu'au baccalauréat professionnel par apprentissage.

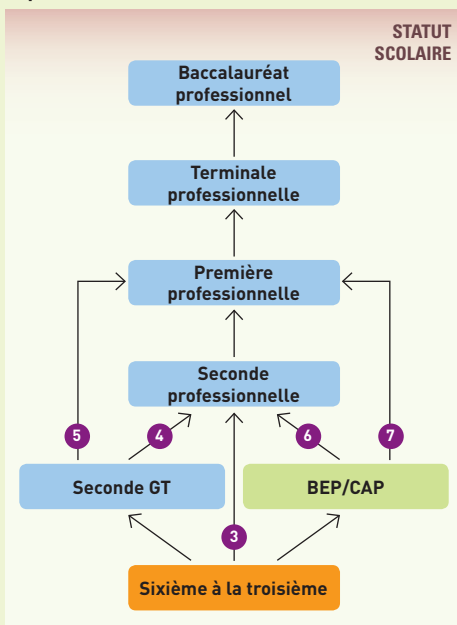
Quatre regroupements ont été effectués :

- chaque classe de collège inclut les élèves de section d'enseignement général et professionnel adapté (Segpa) de même niveau ;
- le CAP en un an est rattaché à l'année terminale du CAP en deux ans ;
- les BEP sont regroupés avec les CAP pour l'historique de la voie scolaire ;
- les baccalauréats professionnels en deux ans sont rattachés aux deux dernières années du baccalauréat en trois ans.

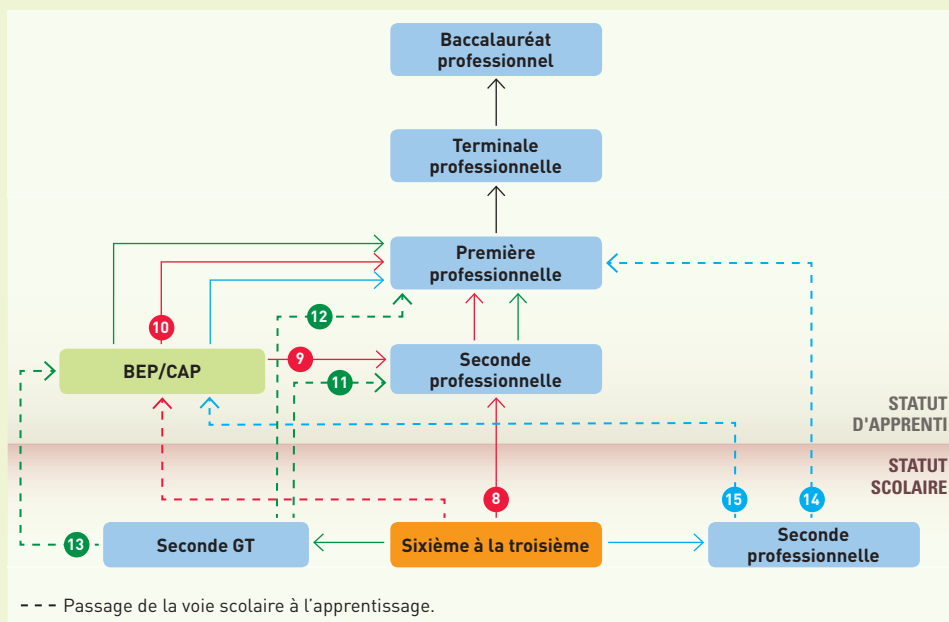
↳ **Figure 5** Parcours réalisé sous statut scolaire, vers le baccalauréat général et technologique (GT)



↳ **Figure 6** Parcours réalisé sous statut scolaire, vers le baccalauréat professionnel



↳ **Figure 7** Parcours débuté sous statut scolaire et poursuivi dans la voie professionnelle sous statut d'apprenti

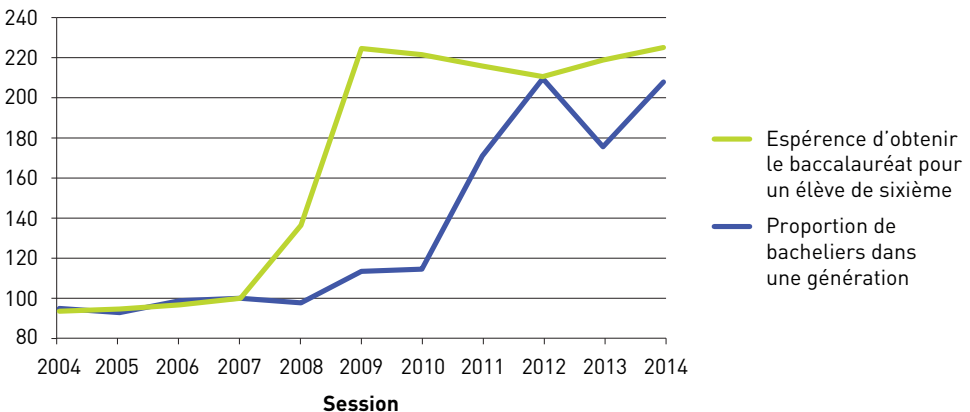


Un pilotage au plus près des évolutions du système éducatif

Par son mode de calcul, le nouvel indicateur permet une évaluation plus rapide de la politique éducative des académies. Par exemple, la réforme de la voie professionnelle a eu, dès 2008, un impact immédiat sur l'espérance d'obtenir le baccalauréat, avec les premiers passages de troisième vers une seconde professionnelle ↘ **Figure 8**. En revanche, il faut attendre 2011 avec les premiers candidats au baccalauréat professionnel préparé en trois ans pour que la réforme soit identifiée à l'aide de la proportion de bacheliers dans une génération [MENESR-DEPP, 2015a].

Le calcul de l'espérance d'obtenir le baccalauréat pour un élève de sixième porte sur des individus qui sont inscrits à tous les niveaux de la sixième jusqu'en terminale une même année scolaire. Les élèves entrés en sixième en 2008, par exemple, qui choisiront la voie professionnelle passeront nécessairement par le cursus en trois ans, tandis que ceux de terminale professionnelle en 2008 sont passés par le cursus en deux fois deux ans. L'espérance d'obtenir le baccalauréat pour un élève de sixième, une année donnée, porte donc sur des individus qui ont connu des contextes scolaires pouvant être différents en termes de parcours. La proportion de bacheliers dans une génération prend en compte, dans son calcul, des individus qui se présentent tous au baccalauréat la même année : ils ont très majoritairement connu les mêmes conditions scolaires en termes de parcours. Mais, la phase de transition liée à la réforme de la voie professionnelle a eu un effet perturbateur sur la proportion de bacheliers dans une génération. La coexistence des deux cursus (BEP + baccalauréat professionnel en deux ans et baccalauréat professionnel en trois ans) a induit un afflux de candidats entre 2010 et 2012 provoquant une augmentation de la proportion de bacheliers

↘ **Figure 8** Évolution de l'espérance d'obtenir le baccalauréat professionnel pour un élève de sixième et de la proportion de bacheliers professionnels dans une génération en France (base 100 en 2007)



Note : le calcul de l'espérance d'obtenir le baccalauréat par apprentissage pour un élève de sixième élaboré sur les données récentes n'est pas aisément transposable aux formations existantes avant la réforme de la voie professionnelle du fait de parcours très différents. Par ailleurs, l'information sur le statut des candidats aux baccalauréats agricoles est disponible uniquement à partir de la session 2010. Aussi, l'historique de cet indicateur est construit pour les seuls élèves sous statut scolaire du MENESR.

Champ : France métropolitaine + DOM hors Mayotte, ministère en charge de l'éducation nationale, élèves sous statut scolaire dans la voie professionnelle.

Sources : MENESR-DEPP, systèmes d'information Scolarité, Ocean ; MENESR-Insee, estimations démographiques.

dans une génération de 12,4 points dont 9,4 points dans la seule voie professionnelle, pour atteindre 77,2 % en 2012.

Les évolutions réglementaires ont un impact immédiat sur l'espérance d'obtenir le baccalauréat pour un élève de sixième, alors qu'elles se manifesteront plus tard sur la proportion de bacheliers dans une génération.

Utilisation de l'indicateur

La proportion de bacheliers dans une génération n'est plus déclinée au niveau académique depuis 2013. Les critiques ne s'appliquent pas à la valeur nationale qui continuera d'être diffusée par la DEPP, permettant la constitution des séries historiques sur l'accès d'une génération au baccalauréat.

En revanche, l'espérance d'obtenir le baccalauréat pour un élève de sixième par académie en 2014 représente la valeur de référence avec la fin des effets de la réforme de la voie professionnelle. Elle n'a pas de référence nationale. Elle permet à chaque académie de se comparer aux autres académies, ou d'analyser l'évolution de son propre indicateur dans le temps.

Annexe 1

DÉFINITION DES TROIS INDICATEURS

Taux de réussite au baccalauréat

Pour une session N donnée, cet indicateur rapporte le nombre d'élèves reçus au baccalauréat au nombre d'élèves qui se sont présentés à au moins une épreuve de l'examen.

$$\text{Taux de réussite au baccalauréat à la session N : } \frac{\textit{bacheliers}}{\textit{présents}}$$

La proportion de bacheliers dans une génération

Pour une année N donnée, cet indicateur est la somme des proportions par âge de bacheliers dans la population. Tous les âges sont pris en compte.

$$\text{Proportion de bacheliers dans une génération fictive l'année N : } \sum_{a=0}^{\infty} \frac{\textit{bacheliers}(a)}{\textit{population}(a)}$$

L'âge atteint (a) de l'individu est calculé par la différence de millésime entre l'année d'observation N et son année de naissance. Les bacheliers d'âge (a) ont obtenu le diplôme en juin ou en septembre de l'année N. La population d'âge (a), publiée par l'Insee, est estimée au 1^{er} janvier de l'année N. Cet indicateur regroupe l'ensemble des diplômés, quel que soit leur statut : scolaire, apprentis, candidat libre, CNED, en formation continue.

Espérance d'obtenir le baccalauréat pour un élève de sixième

Cet indicateur mesure la probabilité qu'aurait un élève de sixième d'obtenir le baccalauréat s'il connaissait, tout au long de sa scolarité, les mêmes chances que celles observées l'année N, de monter de classe en classe et, à la fin de ses études secondaires, de réussir le baccalauréat. Cet indicateur est calculé comme la somme de parcours alternatifs menant au baccalauréat, parcours construits à partir de produits de taux d'accès intermédiaires.

Espérance d'obtenir le baccalauréat pour un élève de sixième :

$$\sum_{p=1}^{15} \left[\left(\prod_{x=\textit{sixième}}^{x=\textit{première}} \frac{\textit{passages}(x \Rightarrow x + 1)}{\textit{inscrits}(x) - \textit{redoublants}(x)} \right) \times \left(\frac{\textit{bacheliers}}{\textit{terminales} - \textit{redoublants}} \right) \right]$$

Pour chaque classe (x), de la sixième à la première, on calcule le taux d'accès dans la classe supérieure (x + 1) entre deux rentrées scolaires N - 1 et N. Les jeunes, scolaires ou apprentis, qui atteignent la classe (x + 1) en N sont rapportés aux inscrits de la classe (x) en N - 1. Par hypothèse, les redoublants de la classe (x), que l'on soustrait des inscrits (ou des terminales), auront les mêmes chances d'accès la rentrée suivante. Cette hypothèse, un peu forte, est très couramment admise en analyse démographique. De plus, les redoublements sont aujourd'hui faibles à tous les niveaux. Le poids de cette hypothèse sur les taux intermédiaires en est réduit d'autant.

En classe de terminale, l'obtention du baccalauréat est mesurée en rapportant les bacheliers sous statut scolaire ou d'apprentis de la session N aux inscrits en terminale à la rentrée N - 1, à l'exception des redoublants. En effet, comme pour les niveaux précédents, on fait l'hypothèse que ces jeunes ont les mêmes chances de réussite l'année suivante.

De la classe de sixième à la terminale, les jeunes n'empruntent pas tous le même parcours et ne se dirigent pas tous vers le même baccalauréat. Pour chacun des quinze principaux parcours (p), le produit des taux d'accès intermédiaires donne la probabilité d'accéder au baccalauréat *via* le parcours considéré ↘ **Encadré 1** p. 86-87. L'espérance d'obtenir le baccalauréat pour un élève de sixième mesure une probabilité de réussir l'examen quel que soit le cursus. Elle est alors la somme des probabilités attachées à chacun des quinze principaux parcours.

Cet indicateur est décliné par académie. L'académie est celle qui dispense au jeune une formation l'année scolaire N - 1, N. Ce jeune est donc compté dans les inscrits de l'académie, mais également dans les passages ou les redoublements, même s'il n'est plus scolarisé dans celle-ci à la rentrée N. Par ailleurs, les bacheliers sont recensés en fonction de l'académie de l'établissement fréquenté en classe de terminale.

Annexe 2

ÉVOLUTION DU CALCUL DE LA PROPORTION DE BACHELIERS DANS UNE GÉNÉRATION DEPUIS TRENTE ANS

Une publication qui devient régulière en 1983

La valeur nationale de la proportion de bacheliers dans une génération a été publiée pour la première fois en 1960 et, en 1966, l'indicateur est décliné par académie. Puis, en 1980, un historique national depuis la session 1881 du baccalauréat est reconstitué. À partir de 1983, la proportion nationale de bacheliers dans une génération est diffusée chaque année dans la *Note d'Information* qui annonce les résultats définitifs du baccalauréat. La publication des valeurs académiques devient annuelle dans le *Repères et Références Statistiques* en 1991. Elle porte d'abord sur l'académie de scolarisation du candidat. À partir de 2000, la déclinaison par académie de résidence est ajoutée dans les publications.

De la génération estimée à la somme d'événements réduits

Le mode de calcul de la proportion de bacheliers dans une génération a toujours reposé sur la notion de cohorte fictive. Mais, cette dernière a été approchée successivement de deux façons différentes : d'abord en estimant la génération puis en calculant la somme d'événements réduits.

La génération estimée

De 1960 à 1990, la cohorte fictive est assimilée à une génération moyenne. Sa taille est estimée comme la taille moyenne des générations les plus susceptibles de se présenter au baccalauréat. Le nombre de bacheliers de la session est alors rapporté à cet effectif estimé. Avant 1983, tant que la publication de cet indicateur n'est pas institutionnalisée, le mode d'estimation de la génération n'est pas stabilisé. Les jeunes de 17 et 18 ans sont toujours pris en compte. Parfois ceux de 19 ans, voire de 15 et 16 ans y sont ajoutés. Et la moyenne est parfois simple, parfois pondérée. À partir de 1983, l'estimation de la taille de la génération repose sur la moyenne simple des effectifs de jeunes de 17 et 18 ans.

La somme d'événements réduits

À partir de 1991, la proportion de bacheliers dans une génération est calculée comme une somme d'événements réduits ↘ **Annexe 1**. C'est le calcul qui est publié chaque année par la DEPP. La somme porte, à sa création, sur les âges de 17 à 23 ans pour le baccalauréat général et technologique, et de 18 à 24 ans pour le baccalauréat professionnel. Puis, de 2000 à 2011, les tranches d'âges sont étendues à 15-23 ans pour la voie générale et technologique et 18-30 ans pour la voie professionnelle. À partir de 2012, tous les âges sont pris en compte dans le calcul.

La proportion de bacheliers dans une génération est passée de 1,1 % en 1881 à 26 % un siècle plus tard. Elle est de 71,2 % en 2011.

Annexe 3

ESPÉRANCE D'OBTENIR LE BACCALURÉAT POUR UN ÉLÈVE DE SIXIÈME PAR ACADÉMIE À LA SESSION 2013 (en %)

Académie d'origine en 2012	Statut et voie			
	Scolaire		Apprentis	Scolaire + apprentis
	Général et technologique	Professionnelle	Professionnelle	Toutes voies
Aix-Marseille	51,7	15,1	0,4	67,2
Amiens	48,2	16,7	0,8	65,8
Besançon	51,0	17,7	1,2	70,0
Bordeaux	53,4	18,0	0,6	72,0
Caen	48,6	17,7	1,3	67,5
Clermont-Ferrand	49,3	18,7	0,7	68,7
Corse	53,1	15,1	0,1	68,4
Créteil	56,8	16,7	0,7	74,2
Dijon	50,9	17,9	0,9	69,7
Grenoble	53,5	16,9	0,8	71,2
Lille	48,2	18,0	0,4	66,6
Limoges	53,3	18,1	0,5	71,9
Lyon	56,0	15,4	0,7	72,1
Montpellier	52,1	16,8	0,3	69,2
Nancy-Metz	52,7	17,8	0,8	71,3
Nantes	51,2	18,0	1,3	70,5
Nice	54,7	14,6	0,4	69,7
Orléans-Tours	50,8	17,2	0,9	68,9
Paris	69,5	11,0	0,4	80,9
Poitiers	51,6	16,5	0,9	69,0
Reims	48,7	18,8	0,8	68,2
Rennes	56,6	19,6	0,6	76,8
Rouen	52,5	17,0	0,8	70,3
Strasbourg	54,5	15,1	1,4	71,0
Toulouse	55,1	18,3	0,4	73,8
Versailles	63,1	13,6	0,8	77,5
Guadeloupe	47,8	22,7	0,0	70,5
Guyane	33,8	16,6	0,0	50,4
La Réunion	44,8	15,0	0,1	59,9
Martinique	51,3	19,7	0,2	71,2
Mayotte	34,1	16,1	0,0	50,2

Champ : France métropolitaine + DOM, ministères en charge de l'éducation nationale et de l'agriculture ; élèves sous statut scolaire et apprentis.

Sources : MENESR-DEPP, systèmes d'information (SI) Scolarité, SIFA, Ocean ; SI du ministère en charge de l'agriculture Safran (traitements DEPP).

↳ BIBLIOGRAPHIE

BRUTEL C., 2010, « Jeunes et territoires : l'attractivité des villes étudiantes et des pôles d'activité », *Insee Première*, n° 1275, Insee.

LEMAIRE S., PAPON S., 2009, « La mobilité des étudiants », *Note d'information*, n° 09.02, MENESR-DEPP.

MENESR-DEPP, 2015, « La proportion de bacheliers dans une génération », *in MENESR-DEPP, Repères et références statistiques*, p. 240-241.

MENESR-DEPP, 2015, « L'espérance d'obtenir le baccalauréat pour un élève de sixième », *in MENESR-DEPP, Repères et références statistiques*, 2015, p. 242-243.

THOMAS F., 2015, « Résultats définitifs de la session 2014 du baccalauréat : la voie professionnelle représente désormais un tiers des candidats », *Note d'information*, n° 15.08, MENESR-DEPP.

LES MOTIFS DE DÉCROCHAGE PAR LES ÉLÈVES

Un révélateur de leur expérience scolaire

Pierre-Yves Bernard et
Christophe Michaut

Université de Nantes, Centre de Recherches en Éducation de Nantes (EA 2661)

Pour quelles raisons une partie des élèves interrompent-ils, au moins temporairement, leurs études ? Les recherches ont désormais bien établi les différents facteurs sociaux et scolaires conduisant au décrochage scolaire. Mais la perception qu'ont les jeunes des conditions et des situations justifiant leur décrochage est moins investiguée. Or on peut s'interroger sur les façons dont les jeunes motivent eux-mêmes leur décrochage scolaire, et en quoi cela reflète, ou non, une forme spécifique de rapport à l'institution scolaire. Une première enquête conduite en 2013 dans l'académie de Nantes révélait une forte lassitude du système scolaire considéré par une majorité des jeunes comme inadapté, sélectif et injuste [BERNARD et MICHAUT, 2014]. Nous poursuivons ici ce travail, à partir d'une enquête réalisée dans l'académie de Créteil. Près d'un tiers des jeunes décrocheurs y ont ainsi été sollicités par téléphone ; et un échantillon représentatif de 762 jeunes a accepté de répondre au questionnaire. Interrogés sur les motifs de leur décrochage, les jeunes manifestent massivement leur souhait de rejoindre le marché du travail et leur rejet de l'institution scolaire. Les modélisations statistiques et les classifications révèlent que les motifs d'interruption sont davantage associés à l'expérience scolaire des jeunes qu'à leurs conditions sociales.

Le décrochage scolaire est aujourd'hui considéré comme un des enjeux les plus importants des systèmes éducatifs. Défini par la non-poursuite d'études avant d'avoir achevé une formation secondaire complète, il constitue un handicap très sérieux pour l'accès à l'emploi des jeunes concernés. À ce titre, sa diminution est considérée par les pouvoirs publics comme une priorité tant au niveau national qu'eupéen. Mettre en œuvre une politique visant à lutter contre le décrochage suppose une bonne connaissance des facteurs de celui-ci. Les travaux de recherche fournissent un grand nombre de résultats permettant de déterminer des facteurs individuels et contextuels du décrochage scolaire [RUMBERGER, 2011 ; AFSA, 2013].

Parmi ces facteurs, les caractéristiques scolaires des individus ont une influence décisive sur le risque de décrocher. Le niveau d'acquis en sixième permet ainsi d'expliquer près de la moitié du risque de décrochage pour les élèves figurant dans le panel d'entrants en sixième en 1995 de la DEPP¹ [AFSA, 2013]. Ce dernier résultat milite en faveur d'une analyse du décrochage comme un processus. La difficulté scolaire représente un des aspects les plus importants dans ce processus, pouvant intervenir très tôt dans un ensemble d'interactions qui mènent les élèves les plus fragiles à se désengager des apprentissages scolaires. Le décrochage n'est donc que l'ultime moment d'un processus qui se déroule dans la durée. Son étude amène alors à porter une attention particulière aux contextes dans lesquels ces parcours se construisent : contexte de l'école à travers les « effets établissements » et contextes sociaux à travers la composition sociale d'une population [BRYK et THUM, 1989 ; DUMAY et DUPRIEZ, 2004].

Ces résultats plaident pour une recherche sur l'expérience scolaire des élèves en situation de décrochage. Outre que cette orientation permet de mieux comprendre la diversité des parcours conduisant à la rupture de scolarité, elle permet d'aller plus loin en donnant l'importance qu'elle mérite aux logiques d'action des jeunes en décrochage, notamment sur les rapports qu'entretiennent ces jeunes avec l'école. En effet, si on a aujourd'hui une bonne connaissance des caractéristiques socioéconomiques des jeunes en situation de rupture scolaire, on connaît mal la façon dont ils vivent leur décrochage. L'étude présentée dans cet article contribue à mieux prendre en compte cette dimension subjective des parcours scolaires.

Celle-ci a surtout été abordée dans le cadre de travaux qualitatifs. Toutefois il nous semble possible d'intégrer des aspects expérientiels dans le cadre de méthodologies d'enquêtes quantitatives, notamment en interrogeant les jeunes sur les raisons qui les ont amenés à interrompre précocement leurs études, ce qui permet d'approcher leurs logiques d'action et les contraintes qui les restreignent. L'intérêt d'une telle démarche est de pouvoir relier certaines dimensions de l'expérience des personnes à des variables sociodémographiques (sexe, âge, milieu social et familial, etc.) et scolaires (redoublements éventuels, orientation, etc.). Il s'agit alors de chercher à relier la dimension subjective du décrochage scolaire, perçue à travers les raisons données par les jeunes, aux conditions objectives dans lesquelles ces motifs s'inscrivent.

Dans la première partie de cet article, nous revenons plus en détail sur la question des motifs de décrochage scolaire : ce que montrent les enquêtes existantes et ce qu'elles révèlent des expériences scolaires des élèves. Une deuxième partie est consacrée à la présentation de

1. Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance du ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.

l'enquête et des choix méthodologiques effectués. Dans une troisième partie, nous exposons les résultats de cette recherche², pour en discuter la portée dans une quatrième et dernière partie.

UNE APPROCHE DU DÉCROCHAGE PAR LES MOTIFS ÉVOQUÉS PAR LES JEUNES

L'approche des facteurs du décrochage scolaire s'appuie essentiellement sur l'exploitation d'enquêtes ou de données administratives renseignant les caractéristiques des jeunes, de leurs familles et de leur environnement. Elles incluent parfois des données d'expérience scolaire, dans une perspective longitudinale. Toutefois elles ne comportent généralement pas d'indications sur les raisons que donnent les jeunes à leur éventuel décrochage scolaire.

On trouve quelques enquêtes, essentiellement nord-américaines, permettant d'avoir une vue de ces motifs auto-rapportés. Elles s'appuient généralement sur une catégorisation de motifs, permettant notamment de déterminer en quoi les jeunes attribuent ou non la responsabilité de leur décrochage au système scolaire.

On retrouve l'idée de distinguer motifs scolaires et non scolaires dans le travail de Ghyslain PARENT et Anne PAQUIN [1994] réalisé dans une commission scolaire de la province du Québec. Bien que ce travail ait été réalisé sur un échantillon de taille réduite (N = 127), il présente l'intérêt de fournir un cadre analytique et un outillage méthodologique permettant d'envisager de conduire une même enquête sur un échantillon plus vaste. Les auteurs distinguent globalement deux catégories de raisons de décrocher de l'école selon qu'elles sont inhérentes au programme de formation concerné, ou au contraire extérieures à celui-ci. Les réponses obtenues placent les raisons inhérentes au programme de formation en tête, et plus précisément parmi celles-ci, dans l'ordre décroissant, les raisons reliées à l'école, les raisons reliées aux enseignants et les raisons reliées aux attentes non comblées.

Il serait difficile de considérer ce résultat comme significatif au vu de l'échantillon interrogé, mais il s'inscrit dans un ensemble de résultats plaçant les motifs d'ordre scolaire comme les plus fréquents. On retrouve en effet les mêmes résultats dans les quelques enquêtes sur les raisons auto-rapportées du décrochage scolaire réalisées aux États-Unis. Jennifer BERKTOLD, Sonya GEIS et Phillip KAUFMAN [1998], à partir des données d'une étude longitudinale, montrent que les motifs de décrochage invoqués par les jeunes concernés (N = 2800) sont majoritairement d'ordre scolaire (77 %), et moins souvent des motifs « familiaux » (34 %) ou liés à l'emploi (32 %)³. Une autre étude de grande ampleur réalisée à partir d'entretiens approfondis auprès de jeunes ayant décroché (N = 467) met également en évidence l'importance des raisons d'ordre scolaire : pour près de la moitié des jeunes, le décrochage se rapporte au fait qu'ils estiment les cours inintéressants. Et cette proportion augmente avec le niveau d'études : plus celui-ci est élevé, plus les jeunes déclarent avoir décroché par ennui. Une part non négligeable de jeunes invoquent des raisons externes à l'école : 32 % ont décroché pour travailler et gagner de l'argent, 26 % parce qu'ils sont devenus parents, 22 % pour aider un membre de leur famille [BRIDGELAND, DILULIO, MORISON, 2006]. Les jeunes qui décrochent aux

2. Cette recherche a été réalisée grâce au soutien de la DEPP, et s'inscrit dans le cadre d'un programme financé par l'Agence nationale de la recherche : Territoires et décrochages scolaires (TEDS) ANR-14-CE30-0009-01.

3. Le total est supérieur à 100, car les jeunes pouvaient indiquer plusieurs motifs.

États-Unis ont la possibilité d'obtenir une certification appelée communément GED (*General Education Development*). Quand ils sont dans cette démarche, ils doivent indiquer les raisons pour lesquelles ils ont décroché, en choisissant un ou plusieurs énoncés parmi 43 proposés. En exploitant les fichiers administratifs du GED (N = 267 269), Carole E. GEORGE-EZZELLE, Wenmin ZHANG et Karen DOUGLAS [2006] montrent une très forte concentration des raisons choisies : 93 % des données se concentrent sur 14 énoncés. Les quatre premiers d'entre eux, concernant de 52 % à 43 % des jeunes, sont :

- j'ai été trop souvent absent ;
- je n'aimais pas l'école ;
- je m'ennuyais ;
- je n'étais pas heureux à l'école.

L'ordre des motifs ne varie guère selon les caractéristiques des derniers établissements fréquentés. On constate toutefois que le premier item (« trop souvent absent ») augmente significativement avec la taille de l'établissement et diminue quand le taux d'encadrement des élèves augmente. L'étude de Ben DALTON, Elizabeth GLENNIE et Steven J. INGELS [2009] réalisée à partir d'une enquête longitudinale suivant les élèves des trois dernières années d'enseignement secondaire (N = 17 000), présente l'intérêt de montrer des différences substantielles de motifs selon le genre. Si, dans cette enquête, la majorité des raisons évoquées par les jeunes sont encore une fois d'ordre scolaire (83 %), cette proportion est nettement plus forte pour les garçons (89 %) que pour les filles (75 %). À l'intérieur de cette catégorie, l'écart de genre est particulièrement marqué pour les raisons disciplinaires (décrochage par exclusion), beaucoup plus souvent citées par les garçons. De la même manière, les garçons imputent plus souvent leur décrochage à l'obtention d'un emploi (33,5 %, contre 20,3 % pour les filles). Inversement, les raisons familiales sont beaucoup plus souvent citées par les filles (45,4 % contre 25,2 % pour les garçons), au premier rang desquelles la grossesse, citée par plus d'une fille sur quatre.

En dehors du contexte particulier des États-Unis, citons également les enquêtes menées par le *Research Centre for Education and the Labour Market* (ROA) de l'université de Maastricht aux Pays-Bas. Ces enquêtes nous donnent des indications sur les raisons données par les jeunes à leur décrochage [ROA, 2013]. Comme aux États-Unis, on y trouve des raisons souvent reliées au contexte scolaire. Par ailleurs, ces travaux présentent l'intérêt de différencier les motifs selon les voies de formation, dans un contexte néerlandais de forte séparation entre enseignement général et professionnel. On y voit l'importance des décrochages pour occuper un emploi ou par nécessité d'avoir un revenu dans la filière professionnelle (19 % des motifs).

En France, la seule étude des motifs de décrochage dans une perspective quantitative est celle réalisée par Pierre-Yves BERNARD et Christophe MICHAUT [2014] à partir des données de l'académie de Nantes. L'enquête MODS (Motifs de décrochage scolaire) est une adaptation française du questionnaire utilisé par Ghyslain PARENT et Anne PAQUIN [1994]. En interrogeant 1 155 jeunes sur ces énoncés, cette étude met là encore en évidence l'importance des raisons liées au contexte scolaire. Pour 76 % des jeunes, le décrochage intervient parce qu'ils « en ont marre de l'école », posture déclinée sur différents motifs : cours inintéressants, méthodes d'enseignement inappropriées, sentiment d'inutilité de l'école, etc. Le résultat le plus surprenant de cette enquête est le score élevé obtenu par les énoncés relatifs à l'emploi : « je voulais exercer une activité professionnelle », « je voulais gagner de l'argent » (près de 80 % dans les deux cas).

Ces résultats montrent que pour les jeunes en situation de décrochage le modèle de l'emploi se construit comme une alternative à celui de l'école, vécu comme source d'échec et d'exclusion. Cela ne signifie pas pour autant que cet attrait vers l'emploi soit un motif de décrochage en tant que tel, ni que les jeunes ayant décroché se retrouvent en emploi, bien au contraire. Les enquêtés pouvaient choisir plusieurs items, et l'attrait pour l'emploi pouvait se combiner avec d'autres motifs, par exemple des difficultés d'ordre scolaire.

Pour mettre en évidence différentes configurations dans les motifs indiqués, les auteurs réalisent une classification en cinq classes qui révèle des configurations traduisant un certain rapport à leur expérience scolaire. La première classe – l'attrait pour la vie active – rassemble ainsi un petit tiers de l'échantillon. Les motifs d'ordre personnel, qui constituent la deuxième classe, concernent moins de 10 % des enquêtés. Les trois autres classes, qui regroupent 60 % de l'échantillon, se rapportent d'une manière ou d'une autre à des motifs reliés à l'école : cumul de difficultés tant en matière d'apprentissages que de relations avec les autres (26 %) ; rejet explicite de l'école en tant qu'institution, avec ses règles et ses valeurs, sans que l'expérience scolaire ait été mal vécue en matière de socialisation (20 %) ; difficultés en fin de parcours secondaire, en terminale ou au moment du baccalauréat, malgré une expérience scolaire plutôt ordinaire et sans accroc jusque-là (14 %).

Dans le prolongement de ce travail, il s'agit ici de mettre en perspective motifs de décrochage et conditions sociales et scolaires. On s'appuie sur l'hypothèse que l'expérience scolaire des élèves se structure en plusieurs phases successives [DUBET et MARTUCCELLI, 1996]. Après les phases d'intégration et de stratégie caractéristiques de l'essentiel de la scolarité obligatoire, la phase de subjectivation se construit en réponse aux épreuves scolaires. L'adolescent se construit en sujet autonome, affirmant ses choix et ses projets, vécus comme personnels. Pour les jeunes les plus disqualifiés par l'école, l'impossibilité de cette construction au sein du monde scolaire les conduit à remettre en cause l'école comme institution. Un des indicateurs de cette forme particulière de rapport à l'école peut alors être saisi par les motifs de décrochage, déclarés par les jeunes eux-mêmes.

UNE ENQUÊTE INNOVANTE, MENÉE SUR UN TERRITOIRE SPÉCIFIQUE

Un préalable indispensable : recenser les décrocheurs

Pour établir la fréquence des motifs, il convient de recenser la liste des jeunes en situation de décrochage. La constitution de cette liste n'est pas aisée dans la mesure où elle dépend de la définition du décrochage scolaire retenue et des sources statistiques mobilisées. Si un recensement mis en œuvre spécifiquement pour l'enquête serait préférable à l'utilisation de données administratives qui sont parfois perfectibles (catégorisations arbitraires, affectations injustifiées, etc.), ces dernières présentent néanmoins l'intérêt de pouvoir joindre *a priori* l'intégralité des personnes visées. Ce sont ces considérations qui ont amené à choisir les fichiers du *système interministériel d'échange d'informations* (SIEI). Ce système fournit les listes de noms de jeunes en rupture de scolarité qui, le jour de leur identification, présentent les conditions suivantes :

- ils ont été scolarisés au moins 15 jours en continu au cours de l'année scolaire en cours ou de l'année scolaire précédente ;
- ils sont âgés de 16 ans au moins ;
- ils n'ont pas atteint le niveau de diplôme de la formation dans laquelle ils se sont engagés ;
- ils ne sont plus inscrits dans un système de formation initiale (Éducation nationale, Agriculture, CFA).

L'accord de la DGESCO⁴, nous a permis obtenir le fichier SIEI de l'académie de Créteil, qui recense l'ensemble des jeunes en situation de décrochage en novembre 2014. Le taux de sortants précoces y est relativement élevé [13,7 %, soit 2 points au-dessus de la moyenne de la France métropolitaine : LE RHUN et DUBOIS, 2013], et la précarité sociale et familiale y est importante [BOUDESSEUL, CARO *et alii*, 2014]. Le fichier contient 13 527 noms qui ont servi à établir un échantillon aléatoire de 4 028 jeunes pour lesquels une démarche de contact a été effectuée. Sur cet ensemble, 2 061 contacts ont été établis. Parmi ces personnes contactées, 21 % ont refusé de répondre au questionnaire, 41 % ont déclaré n'avoir jamais décroché, les 38 % restant ayant répondu au questionnaire, soit, après suppression des questionnaires incomplets, 762 personnes.

Le questionnaire : une approche quantitative de l'expérience scolaire des jeunes

Le questionnaire comprend 91 questions, avec une première partie reprenant quelques informations figurant dans le fichier, notamment la date d'interruption des études. Sur ce point, on peut noter qu'il s'est en moyenne écoulé dix mois entre le signalement et l'enquête, mais cette durée dépasse un an pour 23 % des enquêtés. Les opérateurs retraçaient ensuite le parcours des jeunes : éventuels redoublements, type de troisième, choix d'orientation, sanctions et déviations scolaires, rapports avec les enseignants, etc. L'entretien se poursuivait avec une liste de 23 propositions susceptibles d'expliquer leur interruption, chaque jeune étant invité à se prononcer sur ces propositions en indiquant, sur une échelle de Likert, leur accord ou leur désaccord. Les énoncés ont été choisis au vu de la littérature existante en distinguant les motifs « externes » et « internes » à l'institution scolaire. Pour les **raisons « externes » à l'institution scolaire** :

- projet professionnel : « Je voulais avoir une activité professionnelle » ; « Je voulais gagner de l'argent » ;
- environnement social : « Personne ne m'aidait à faire mes devoirs » ; « Mon entourage ne montrait pas d'intérêt pour mes études » ;
- conditions matérielles pour suivre des études : « Mon lieu d'études (ou de formation) était trop éloigné de mon domicile » ; « Mes études (ou ma formation) coûtaient trop cher » ;
- problèmes personnels et de santé : « J'avais beaucoup de problèmes personnels » ; « J'ai été malade/J'ai eu un accident/J'attendais un enfant ».

Et pour les **raisons « internes » à l'institution scolaire** :

- difficultés d'apprentissage : « J'avais peur d'échouer » ; « Le travail demandé était trop difficile » ;
- rapport aux savoirs scolaires : « Les cours étaient inintéressants » ; « Je ne voyais pas l'utilité de ce que j'apprenais à l'école » ;
- relations avec les enseignants : « Les méthodes d'enseignement utilisées par les professeurs ne me convenaient pas » ; « Je ne m'entendais pas avec les professeurs » ; « Les professeurs étaient injustes envers moi » ;

⁴. Direction générale de l'enseignement scolaire du ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.

- rapport avec les pairs : « Les autres élèves ne m'aidaient pas dans mon travail scolaire » ; « Je ne m'entendais pas avec les autres élèves » ;
- rapport à l'orientation : « Je n'ai pas pu obtenir la formation que je souhaitais suivre » ; « La formation que je suivais ne m'offrait pas de débouchés professionnels » ;
- rapport à l'organisation scolaire : « J'en avais marre de l'école » ; « J'avais l'impression de perdre mon temps à l'école » ; « J'ai été exclu de ma dernière formation » ; « Je ne me sentais pas en sécurité dans mon dernier établissement ».

La dernière partie du questionnaire vise à obtenir quelques caractéristiques sociodémographiques des jeunes : situation familiale, pays de naissance, profession et niveau d'études des deux parents, etc.

Un échantillon représentatif ?

L'échantillon est composé de 762 décrocheurs. Pour appréhender la représentativité de l'échantillon, quatre variables ont été retenues : le genre, l'âge, le département, et le statut du dernier établissement scolaire fréquenté. Le **tableau 1** indique que la population se distribue inégalement entre les départements de l'académie de Créteil. On trouve davantage de décrocheurs en Seine-Saint-Denis (41,3 %) qu'en Seine-et-Marne (31,4 %) ou qu'en Val-de-Marne (27,3 %). L'échantillon de répondants se répartit dans des proportions similaires et il n'existe pas sur ce critère d'écart significatif entre la population et l'échantillon. La représentativité est donc garantie, tout comme pour la répartition filles-garçons et pour l'écart d'âge. Par contre, il existe une légère sous-représentation des sortants de collège dans l'échantillon (8,8 % contre 12,7 % dans la population) qui s'explique notamment par une proportion plus importante de collégiens figurant dans la base SIEI déclarant ne pas avoir interrompu leurs études. Cet écart ne peut donc être imputé à un biais d'échantillonnage, mais plutôt aux difficultés de SIEI à enregistrer correctement les ruptures de scolarité en fin de collège. Nous pouvons donc considérer l'échantillon comme représentatif.

↳ **Tableau 1 Répartition des décrocheurs selon le département, le genre et le dernier établissement fréquenté dans la population et l'échantillon contacté**

	Population		Échantillon des répondants		Chi ² (significativité des écarts)
	Effectifs	Fréquentation	Effectifs	Fréquentation	
Départements					
Seine-et-Marne	4 245	31,4 %	221	29,0 %	2,60 (non significatif)
Seine-Saint-Denis	5 588	41,3 %	317	41,6 %	
Val-de-Marne	3 694	27,3 %	224	29,4 %	
Genre					
Féminin	5 606	41,4 %	304	39,9 %	0,75 (non significatif)
Masculin	7 921	58,6 %	458	60,1 %	
Âge (écart-type)					
	19,1 (1,5)		19,3 (1,4)		
Dernier établissement fréquenté					
Collège	1 718	12,7 %	67	8,8 %	12,03 (significatif)
Lycée professionnel	3 753	27,7 %	206	27,0 %	
Lycée général et technologique	8 056	59,6 %	489	64,2 %	
Total	13 527	100,0 %	762	100,0 %	

Champ : académie de Créteil.

Source : MENESR-DGESCO, SIEI ; CREN, enquête MODS 2015.

L'HÉTÉROGÉNÉITÉ DES MOTIFS DE DÉCROCHAGE SCOLAIRE

Les caractéristiques sociodémographiques et scolaires des jeunes

Avant de présenter en détail les raisons évoquées par les jeunes, indiquons brièvement leurs caractéristiques sociodémographiques et scolaires. L'échantillon est composé de 60,1 % de garçons et de 39,9 % de filles. Les études de la DEPP ont depuis longtemps montré un risque de décrochage plus élevé chez les garçons [AFSA, 2013]. Deuxième caractéristique : 17,1 % des jeunes interrogés ne sont pas nés en France, et 54,7 % ont un père et 49,8 % une mère dans la même situation. Ces chiffres traduisent le contexte de l'académie de Créteil, les étrangers y représentant 16,9 % de la population (source Insee, 2013). Dernière caractéristique sociodémographique retenue : la situation familiale et sociale des parents des décrocheurs. 26,1 % et 36,2 % indiquent respectivement que leur père et/ou mère sont sans activité professionnelle. Ajoutons enfin que la moitié ont un père et une mère ouvrier ou employé et environ 10 % un père et/ou une mère cadre supérieur ou exerçant une profession libérale. Sur le plan scolaire, 8 % des jeunes ont interrompu leurs études avant la fin du collège, le plus souvent en classe de troisième. Les plus nombreux à avoir décroché (69,1 %) ont commencé ou poursuivi des études en lycée professionnel ou en CFA sans obtenir le diplôme préparé. Les décrochages en lycée général et technologique sont plus rares (22,9 %). Ils interviennent plus souvent en terminale, après un ou plusieurs échecs au baccalauréat. En retraçant le parcours scolaire des décrocheurs, on observe que la majeure partie d'entre eux a rencontré des difficultés scolaires (69,6 % ont redoublé au moins une fois), en particulier au collège où se manifestent progressivement les difficultés de nature diverse : déviations scolaires, désengagement des tâches scolaires, mésentente avec les enseignants, etc. Notons par ailleurs une hétérogénéité des caractéristiques sociales et scolaires entre les trois départements de l'académie de Créteil ↘ **Tableau 2**. Il apparaît clairement des différences très significatives entre la Seine-Saint-Denis, territoire socialement le plus démuné, et la Seine-et-Marne, un département où l'environnement social est moins défavorisé. De surcroît, la Seine-Saint-Denis se caractérise par un taux de décrocheurs significativement plus important au niveau du collège et un taux plus faible en terminale générale et technologique. La Seine-et-Marne présente le profil opposé avec deux fois plus de décrocheurs au niveau IV général et technologique qu'en Seine-Saint-Denis. Le Val-de-Marne occupe une position intermédiaire avec un peu plus de décrocheurs en terminale professionnelle.

Les motifs de décrochage scolaire

Rappelons que pour cette enquête, une liste de vingt-trois motifs a été établie sur la base de l'enquête Mods. Les jeunes interrogés devaient se prononcer sur les propositions émises en indiquant s'ils étaient d'accord ou non avec ces propositions ↘ **Tableau 3**. Une première analyse des résultats indique que parmi les items proposés certains motifs sont partagés par une majorité des décrocheurs : « Je voulais avoir une activité professionnelle » (68 %), « Je voulais gagner de l'argent » (60,4 %) et « J'en avais marre de l'école » (64,4 %). Cette lassitude de l'école s'exprime sous diverses formes : lassitude parce que les contenus d'enseignements ne correspondent pas à leurs attentes et sont considérés comme insuffisamment professionnalisants et manuels ; lassitude encore parce qu'ils trouvent que les enseignants utilisent des méthodes pédagogiques inadaptées, que le dialogue est difficile à établir et qu'ils

Tableau 2 Caractéristiques sociodémographiques et scolaires selon les départements

	Seine-et-Marne	Seine-Saint-Denis	Val-de-Marne	Significativité
Filles	43,0 %	36,6 %	41,5 %	Non significatif
Nés à l'étranger	9,5 %	20,5 %	19,6 %	***
Père sans activité professionnelle	15,9 %	35,1 %	24,3 %	***
Mère sans diplôme	33,1 %	56,1 %	43,2 %	***
Niveau VI-V bis collège (6 ^e à 3 ^e)	8,1 %	10,7 %	4,0 %	**
Niveau IV GT (terminale générale ou technologique)	19,9 %	9,1 %	15,2 %	***

Note : la significativité des écarts entre les départements est appréciée au seuil de risque de 5 % (**) ou de 1 % (***).

Champ : académie de Créteil.

Source : CREN, enquête MODS 2015.

Tableau 3 Fréquence des motifs de décrochage scolaire

	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	Total
Je voulais avoir une activité professionnelle	28,5 %	3,5 %	15,9 %	52,1 %	100 %
J'en avais marre de l'école	29,3 %	6,3 %	20,2 %	44,2 %	100 %
Je voulais gagner de l'argent	35,4 %	4,2 %	15,9 %	44,5 %	100 %
J'avais l'impression de perdre mon temps à l'école	38,1 %	6,6 %	21,9 %	33,5 %	100 %
Les cours étaient inintéressants	45,7 %	12,3 %	22,3 %	19,7 %	100 %
J'avais peur d'échouer	54,3 %	4,7 %	16,4 %	24,5 %	100 %
Les méthodes d'enseignement utilisées par les professeurs ne me convenaient pas	51,1 %	11,7 %	21,0 %	16,3 %	100 %
Je ne voyais pas l'utilité de ce que j'apprenais à l'école	54,2 %	9,1 %	18,5 %	18,2 %	100 %
J'avais beaucoup de problèmes personnels	61,9 %	3,9 %	10,8 %	23,4 %	100 %
Je n'ai pas pu obtenir la formation que je souhaitais suivre	64,3 %	2,0 %	7,9 %	25,9 %	100 %
Le travail demandé était trop difficile	62,2 %	9,1 %	18,6 %	10,1 %	100 %
Je ne m'entendais pas avec les professeurs	63,0 %	12,1 %	16,8 %	8,1 %	100 %
La formation que je suivais ne m'offrait pas de débouchés professionnels	72,4 %	4,9 %	11,0 %	11,7 %	100 %
Personne ne m'aiderait à faire mes devoirs	73,5 %	4,5 %	7,9 %	14,2 %	100 %
Les professeurs étaient injustes envers moi	69,7 %	9,3 %	14,6 %	6,4 %	100 %
Mon lieu d'études (ou de formation) était trop éloigné de mon domicile	78,9 %	3,0 %	7,9 %	10,2 %	100 %
Les autres élèves ne m'aidaient pas dans mon travail scolaire	75,3 %	7,5 %	7,6 %	9,6 %	100 %
Mon entourage ne montrait pas d'intérêt pour mes études	80,3 %	5,4 %	8,1 %	6,2 %	100 %
J'ai été malade/J'ai eu un accident/J'attendais un enfant	84,0 %	2,8 %	4,1 %	9,2 %	100 %
Je ne m'entendais pas avec les autres élèves	82,9 %	5,9 %	6,4 %	4,7 %	100 %
J'ai été exclu de ma dernière formation	90,6 %	0,4 %	0,5 %	8,5 %	100 %
Je ne me sentais pas en sécurité dans mon dernier établissement	88,9 %	2,4 %	4,2 %	4,6 %	100 %
Mes études (ou ma formation) coûtaient trop cher	95,7 %	0,5 %	1,8 %	2,0 %	100 %

Champ : académie de Créteil.

Source : CREN, enquête MODS 2015.

sont victimes d'injustice. 28,7 % considèrent que le travail demandé par les enseignants était trop difficile. Les problèmes personnels, une maladie ou un accident potentiellement à l'origine de leur décrochage sont plus rarement cités (13,3 %). Les conditions matérielles (éloignement géographique, coût des études) sont peu évoquées (respectivement 18,1 % et 3,8 %). Enfin, les jeunes déclarent rarement que leur entourage amical et familial les décourage à poursuivre leurs études (14,3 %).

Les motifs de décrochage scolaire : qui déclare quoi ?

Au-delà de cette simple description des motifs, il s'agit d'expliquer les raisons évoquées par les jeunes à travers leurs caractéristiques sociales et scolaires. La volonté de gagner de l'argent est-elle, par exemple, partagée par les filles et les garçons ? Par ceux qui ont suivi une voie professionnelle plutôt que générale ? Afin d'identifier, « toutes choses égales par ailleurs », les facteurs significativement associés aux motifs, une analyse de régression logistique dichotomique a été réalisée sur huit items représentatifs des catégories de motifs [► Tableau 4](#).

Les modélisations révèlent ainsi que les filles évoquent plus souvent la difficulté du travail scolaire et les problèmes personnels ou de santé⁵, alors que les garçons avancent plus volontiers la quête de l'argent, une mésentente avec les enseignants ou l'exclusion de la formation. À ce propos, les garçons déclarent avoir plus souvent été auparavant exclus temporairement ou définitivement d'un établissement. Les élèves nés à l'étranger soulignent moins fréquemment des rapports conflictuels avec les enseignants ou des savoirs scolaires inintéressants. Ils vont plutôt juger le travail scolaire trop difficile à réaliser. Les motifs évoqués ne sont pas non plus indépendants de la profession des parents. Les enfants dont le père est ouvrier justifient davantage que ceux des autres catégories sociales leur interruption par le souhait de gagner de l'argent. Ce motif est par contre moins présent chez les jeunes dont la mère est cadre ou employée. Ces derniers vont plutôt mettre en cause le fonctionnement du système scolaire (cours inintéressants, travail trop difficile, mésentente avec les enseignants).

Le nombre de redoublements scolaires exerce peu d'influence sur les motifs, hormis dans le souhait de gagner de l'argent, plus présent chez les multi-redoublants. Il faut sans doute y voir une quête d'autonomie chez des jeunes plus âgés. Le dernier niveau de formation a assez peu d'effet sur les raisons évoquées, hormis pour les sortants du collège, souvent plus jeunes que la moyenne des décrocheurs, qui déclarent être moins affectés par l'éloignement de leur dernier établissement, et être davantage soutenus par leur entourage. Moins « attirés » par l'argent, ils affichent plus souvent, dans leur propos, une volonté de poursuivre leurs études plutôt que rejoindre le marché du travail.

Par contre, l'expérience scolaire est étroitement associée aux motifs. Les élèves qui travaillaient irrégulièrement lorsqu'ils étaient au collège et les élèves qui séchaient les cours durant leur dernière formation vont, sans surprise, plus fréquemment évoquer des cours inintéressants et une mésentente avec les enseignants. La variable la plus discriminante a trait au choix de la dernière formation. Ceux qui déclarent ne pas avoir choisi leur dernière formation – ils sont 24 % dans cette situation – évoquent les mêmes motifs que ceux qui étaient peu assidus et travaillaient irrégulièrement. Mais ils signalent aussi des conditions matérielles contraignantes (établissement éloigné) et des exclusions plus fréquentes.

5. À noter que six filles attendaient un enfant ou s'occupaient de leur enfant.

Classification des motifs et correspondances avec les caractéristiques des jeunes

Si certains motifs sont reliés à certaines caractéristiques individuelles, ils s'inscrivent également dans un ensemble donnant une forme de cohérence au rapport qu'entretient le jeune avec le monde scolaire. Afin de faire apparaître non plus seulement des motifs pris isolément, mais des configurations de motifs traduisant une forme d'expérience scolaire, nous avons réalisé une classification de l'échantillon, en fonction des scores obtenus sur chaque énoncé.

La classification retenue est en cinq classes, formées par une procédure de classification ascendante hiérarchique selon la méthode de Ward, en prenant comme mesure de la distance entre les individus le carré de la distance euclidienne entre les scores (codés de 1 à 4, selon leur degré d'accord avec les propositions). On obtient alors cinq classes ↘ **Tableau 5.**

La première classe, intitulée « de grandes difficultés scolaires », est caractérisée par le cumul de motifs de rupture : problèmes personnels et mésentente avec les enseignants et les autres élèves, peur d'échouer et méthodes pédagogiques jugées inappropriées, sentiment d'insécurité. Ces jeunes, à travers les motifs de décrochage scolaire, expriment une expérience scolaire très négative, souvent synonyme de souffrance.

La deuxième classe, « rejet de l'institution scolaire », se caractérise par la combinaison de motifs orientés vers le projet professionnel et un ensemble de motifs liés aux rapports aux savoirs scolaires, à l'orientation et à l'organisation de l'école, jugeant très négativement une formation souvent non choisie. Mais à la différence de la première catégorie, cette expérience n'est pas jugée négative en matière de socialisation avec les pairs, bien au contraire. Plus souvent des garçons que pour les autres groupes, ils ont été plus souvent exclus temporairement, et déclarent avoir peu travaillé personnellement dans leur formation. Ils viennent souvent de l'enseignement professionnel, mais ont rarement atteint le niveau de la terminale.

Le troisième groupe, les « désengagés », est constitué d'élèves déclarant ne pas avoir eu d'attrait particulier pour le marché du travail, mais mettent en avant des motifs plutôt d'ordre scolaire (méthodes d'enseignement jugées inadaptées, cours inintéressants) ou liés à l'entourage, se plaignant plus souvent de ne pas avoir été aidés. Provenant plus souvent de l'enseignement général et de milieux légèrement plus favorisés que les autres classes, surtout en matière de niveau de diplôme des mères, ils manifestent une plus grande conformité aux règles et aux valeurs scolaires que les deux groupes précédents. Ils sont caractéristiques de parcours scolaires sans trop d'histoire jusqu'au lycée, où le décrochage se manifeste plus souvent dans les classes d'enseignement général, ou en terminale professionnelle.

Le quatrième groupe, « attrait de la vie active », est caractérisé par la prééminence des motifs reliés au marché du travail. Le décrochage scolaire est vécu comme la sortie d'un système éducatif jugé plutôt positivement, que ce soit en matière de rapport au savoir, de rapport à l'organisation scolaire ou de rapport à l'orientation, souvent choisie et assumée. Comme dans le deuxième groupe, ce sont plus souvent des garçons, souvent issus de l'enseignement professionnel.

▾ **Tableau 4 Régression logistique des motifs de décrochage scolaire**

	« Je voulais gagner de l'argent »	« Les cours étaient inintéressants »	« Le travail demandé était trop difficile »
Fréquence (en %)	60,4	42,0	28,7
Fille (réf. ¹ : garçon)	0,686**	1,061	1,397**
Né à l'étranger (réf. : né en France)	0,774	0,695*	1,507*
Profession du père (réf. : ouvrier)			
Agriculteur, artisan, commerçant ou chef d'entreprise	0,649	1,107	0,684
Cadre ou profession intermédiaire	0,550**	1,064	0,709
Employé	0,497***	0,926	0,989
Sans activité professionnelle ou non renseigné	0,816	1,204	0,912
Profession de la mère (réf. : ouvrière)			
Agricultrice, artisan, commerçante ou chef d'entreprise	0,706	1,379	0,809
Cadre ou profession intermédiaire	1,283	0,912	2,095***
Employée	0,940	1,489*	1,858***
Sans activité professionnelle ou non renseigné	0,758	0,933	1,177
Nombre de redoublements durant la scolarité (réf. : aucun)			
Un redoublement	1,167	1,013	1,618
Deux redoublements ou plus	1,862**	1,352	1,427
Dernier niveau de formation (réf. : VI-V bis professionnel, CAP1 ou professionnelle)			
V GT (2 ^{de} et 1 ^{re} générale ou technologique)	0,474*	1,119	0,613
V PRO (CAP2, BEP2, 1 ^{re} professionnelle)	0,927	0,935	0,752
VI-V bis collège (6 ^e à la 3 ^e)	0,348***	0,601	0,642
IV PRO (terminale professionnelle)	1,225	0,824	0,507*
IV GT (terminale générale ou technologique)	0,635	0,784	0,735
Séchant les cours durant sa dernière formation	1,551**	1,709***	1,254
N'a pas choisi sa dernière formation	1,120	1,748***	0,851
Travaillait irrégulièrement au collège	1,534***	1,592***	1,207
Pseudo R ² de Cox & Snell (en %)	11,5	8,3	5,6

1. Référence.

Motifs : les modalités « plutôt d'accord » et « tout à fait d'accord » ont été regroupées, ainsi que les modalités « plutôt pas d'accord » et « pas du tout d'accord », afin de dichotomiser les items.

Lecture : 60,4 % des décrocheurs déclarent être plutôt d'accord ou tout à fait d'accord avec la proposition : « Je voulais gagner de l'argent ». Les coefficients correspondent aux odds ratio. Par exemple, les filles déclarent significativement moins (OR < 1) que les garçons être d'accord avec cette proposition. À l'inverse, les décrocheurs qui ont redoublé au moins deux fois au cours de leur scolarité ont une probabilité relative 1,862 fois plus élevée d'être d'accord par rapport à ceux qui n'ont jamais redoublé.

Note : les seuils de significativité des coefficients sont respectivement de 1 % (***) , 5 % (**) et 10 % (*).

Champ : académie de Créteil.

Source : CREN, enquête MODS 2015.

« Je ne m'entendais pas avec les professeurs »	« Mon lieu d'études (ou de formation) était trop éloigné de mon domicile »	« Mon entourage ne montrait pas d'intérêt pour mes études »	« J'ai été malade » ou « J'ai eu un accident » ou « J'attendais un enfant »	« J'ai été exclu de ma dernière formation »
24,9	18,1	14,3	13,3	9,1
0,644**	0,979	1,265	2,006***	0,337***
0,301***	1,307	1,454	1,011	0,440
0,828	1,489	0,897	0,696	0,540
0,870	0,497*	0,759	1,111	0,584
0,990	0,927	0,611	1,162	0,273**
1,437	1,092	1,104	1,135	0,806
0,417	0,466	0,366	0,348	1,410
2,538***	1,611	1,045	1,401	0,274*
1,075	1,464	1,121	0,681	0,968
0,845	0,910	1,070	0,873	0,876
1,321	0,810	1,189	1,861**	0,834
1,206	0,836	1,060	1,370	0,676
0,576	0,437*	0,833	0,440	1,117
0,769	0,507*	0,602	0,517	1,821
0,631	0,099***	0,364**	0,449	1,568
0,777	0,624	0,655	0,517	0,408
0,719	0,334**	0,782	0,542	0,574
1,559*	1,056	1,271	0,881	1,195
2,045***	1,902***	1,054	0,865	1,601*
1,613**	1,084	1,201	0,845	1,052
13,9	8,8	3,5	6,4	16,6

Enfin, le cinquième groupe, celui des « décrocheurs discrets », est ainsi désigné par son absence d'adhésion aux motifs proposés, mis à part la maladie ou l'accident, plus souvent cités que dans les autres groupes. Autrement dit, ces élèves expriment une forte adhésion aux règles et valeurs scolaires, reconnaissant l'utilité des savoirs scolaires, déclarant s'être bien entendus avec les enseignants et plus généralement ne pas avoir eu le sentiment de perdre son temps à l'école. Ils déclarent d'ailleurs avoir travaillé régulièrement et ont rarement été sanctionnés par des exclusions temporaires. Le décrochage scolaire est ici perçu comme un accident, sans mettre en cause l'institution scolaire.

Comment se situent ces cinq configurations par rapport à l'ensemble des données fournies par l'enquête ? Pour le montrer, nous avons choisi de réaliser une analyse de correspondances multiples à partir de dix variables de l'enquête : sexe, lieu de naissance (en France ou à l'étranger), catégorie socioprofessionnelle du père (indépendants, cadres et professions intermédiaires, employés, ouvriers, catégorie socioprofessionnelle non renseignée), niveau de diplôme de la mère (sans diplôme, CAP-BEP, baccalauréat ou plus, niveau non renseigné), niveau de formation atteint au moment du décrochage (VI-V bis, V, IV), formation choisie ou non, sanction d'exclusion temporaire ou non, rapports avec les enseignants de collège bons ou non, travail régulier ou non dans sa formation et la classification des motifs. La **figure 1** indique le plan factoriel des deux premiers axes (respectivement 18,8 % et 14,5 % de variance).

Les données s'organisent clairement autour de deux axes : le premier est structuré essentiellement par les variables de parcours scolaire. Ce sont donc ces variables qui contribuent le plus à donner forme aux données. Cet axe oppose d'un côté les élèves travaillant irrégulièrement, n'ayant pas choisi leur formation et ayant été sanctionnés par des exclusions, de l'autre les élèves présentant les caractéristiques opposées. On remarque que la variable de genre est très fortement reliée à cette dimension, les filles étant plus proches des modalités « travail régulier », « jamais exclus » et « formation choisie ». Le second axe est surtout structuré par des variables sociales : catégorie socioprofessionnelle du père, niveau de diplôme de la mère et lieu de naissance de l'élève (France ou étranger). Il oppose les élèves issus de milieux plutôt favorisés, en haut du graphique, aux élèves de milieux défavorisés, plus souvent nés à l'étranger.

Les cinq classes de motifs sont structurées par ces deux dimensions. Sur le premier axe, s'opposent nettement « rejet de l'institution scolaire » et « décrochage discret ». Ces derniers sont caractérisés essentiellement par une forte adhésion aux règles et valeurs scolaires, quand les premiers les rejettent explicitement dans les réponses qu'ils donnent aux enquêteurs. Sur le deuxième axe, s'opposent d'un côté « décrochage discret » et « attiré de la vie active » plus fortement caractérisés par une appartenance aux milieux populaires, de l'autre côté « désengagés » et « de grandes difficultés scolaires », plus mixtes socialement.

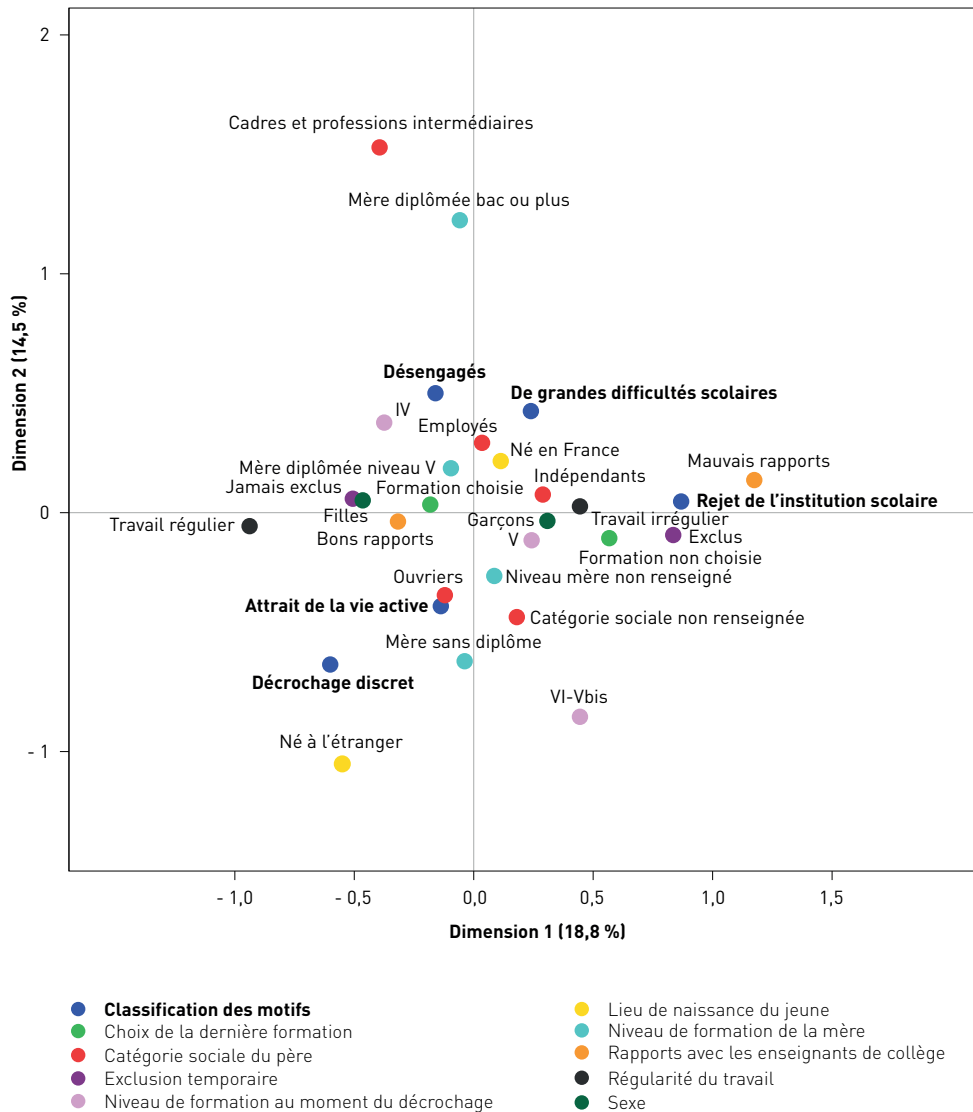
📄 **Tableau 5 Classification des motifs de décrochage scolaire**

Classes	Effectifs	Fréquence
De grandes difficultés scolaires	218	28,6
Rejet de l'institution scolaire	101	13,3
Désengagés	130	17,1
Attiré de la vie active	149	19,6
Décrochage discret	164	21,5

Champ : académie de Créteil.
Source : CREN, enquête MODS 2015.

Il semble donc que les jeunes de milieux populaires en situation de décrochage manifestent relativement moins des motifs mettant en cause le système éducatif, et inscrivent plus fréquemment ce décrochage dans un « accident » de parcours, ou dans la volonté d'entrer sur le marché du travail.

Figure 1 Analyse de correspondances multiples des données de l'enquête MODS 2015



Champ : académie de Créteil.
Source : CREN, enquête MODS 2015.

DISCUSSION

Que retenir des données présentées ci-dessus ? Les travaux sur les motifs de décrochage scolaire font l'objet de réserves de la part de certains chercheurs. Ainsi, pour Russel W. RUMBERGER [2011], les raisons que donnent les décrocheurs sont trop centrées sur les événements les plus immédiatement reliés au décrochage, au détriment de facteurs plus anciens et plus déterminants. Ces raisons ignorent également le poids des facteurs environnementaux du décrochage scolaire, parce qu'ils ne sont pas saisis comme tels par les jeunes. Enfin, selon le moment de l'enquête, les raisons peuvent être reconstruites en fonction de souvenirs plus ou moins fiables, ou en fonction de la situation de la personne enquêtée au moment de l'enquête. Ajoutons à ces critiques les limites que constitue le fichier administratif utilisé pour cette enquête. L'échantillon initial comprend des jeunes déclarant n'avoir jamais décroché. Ils représentent 41 % des personnes contactées. À l'inverse, il est vraisemblable que des jeunes en situation de décrochage échappent au recensement de SIEI. Par ailleurs, il ne faut pas exclure un potentiel biais de sélection en raison des refus de réponse ou des difficultés pour les enquêteurs à joindre les jeunes les plus précaires. Toutefois, il nous semble que les résultats présentés apportent des connaissances nouvelles sur le décrochage scolaire à travers la perception qu'en ont les jeunes concernés. On peut considérer les motifs de décrochage comme un révélateur des expériences scolaires de ces jeunes. Par ailleurs elles permettent de fournir des éléments de réponse à la question des parcours des jeunes en situation de décrochage scolaire. Ces parcours sont-ils d'une grande diversité, le décrochage scolaire ne constituant qu'une catégorisation institutionnelle regroupant des expériences hétérogènes, ou y a-t-il un modèle général rendant compte des parcours menant au décrochage ? Les données empiriques disponibles convergent pour montrer que les motifs de décrochage scolaire se concentrent autour de quelques catégories de motifs relevant du rapport à l'école et des apprentissages scolaires. Si on retrouve dans nombre d'études la présence de motifs reliés au marché du travail, ou à des problèmes que les jeunes ramènent à leur situation personnelle, c'est bien à des motifs scolaires que les jeunes imputent majoritairement leur décrochage. Toutefois ces motifs scolaires relèvent de plusieurs sous-ensembles. Pour certains ils sont très révélateurs d'une rupture complète avec le monde scolaire, enracinée très tôt dans l'accumulation de difficultés tant en matière d'apprentissages que de socialisation scolaire. Pour d'autres ils manifestent un désengagement tardif dans la scolarisation, une orientation contrainte, un découragement face à des exigences croissantes, etc. Bref, si on retrouve ici le modèle du décrochage « en trois temps » (difficultés scolaires/rejet de l'institution scolaire/absentéisme et décrochage) [BERNARD, 2013], il n'est pas exclusif d'autres expériences de la scolarité, mises en évidence par les travaux sur les parcours de décrochage [JANOSZ, LE BLANC *et alii*, 2000].

CONCLUSION

Au terme de cet article, trois enseignements peuvent être tirés de l'enquête réalisée dans l'académie de Créteil. D'abord cette enquête confirme les résultats obtenus dans d'autres contextes nationaux. Le décrochage scolaire est vécu par les jeunes comme un événement essentiellement inscrit dans une expérience scolaire. Bien sûr les motifs d'ordre personnel ou les raisons reliées au marché du travail sont présents, mais c'est majoritairement dans leur passé scolaire que les jeunes situent le moment de rupture. De ce point de vue le décrochage scolaire constitue une représentation de l'institution qui, en creux, nous dit plusieurs choses de « ce que l'école fait aux individus »⁶ : un traitement plutôt uniforme qui laisse peu de place aux singularités, mais aussi une machine à trier et orienter en fonction de critères qui échappent largement aux personnes concernées, et qui peine à s'adapter à la diversité des parcours. Et c'est à ce niveau que cette étude apporte une seconde catégorie d'enseignements. Au-delà de l'insatisfaction partagée, deux dimensions séparent les expériences scolaires des décrocheurs. La première renvoie à l'environnement normatif de l'institution scolaire. Si certains s'accommodent fort bien des règles scolaires, d'autres s'y opposent ouvertement et ont un « casier scolaire » déjà bien fourni au moment de leur sortie du système éducatif. La seconde dimension discriminante se situe dans la dimension socialisatrice de l'école. Si pour beaucoup de jeunes en décrochage, les relations sociales avec les autres se sont bien déroulées, pour d'autres cela a été une source de profond malaise. C'est le cumul des difficultés avec les règles et les pairs qui constitue le « noyau dur » du décrochage scolaire, contre lequel la mission des politiques de prévention se révèle particulièrement ardue. Le troisième type de résultats concerne précisément cette dimension politique. L'enquête révèle la médiocre qualité des outils d'accompagnement des jeunes en décrochage scolaire. Plus de 40 % des jeunes interrogés à partir du fichier déclaraient n'avoir jamais décroché, et plus de 60 % des jeunes de la liste n'avaient pas été contactés par les professionnels. Il est nécessaire de s'interroger sur la portée d'un outil standardisé au niveau national, mais qui semble ne pas répondre véritablement aux besoins des personnels en charge de l'appui et de l'accompagnement des jeunes en rupture scolaire. Par ailleurs, un tiers des jeunes interrogés affirme soit n'avoir rencontré aucun professionnel après leur décrochage scolaire, soit ne s'être vu proposer aucune solution quand ils en ont rencontré. Il y a là un « non-recours » problématique au regard des besoins de cette population. La question du repérage pose enfin la question de la fiabilité des sources utilisées ici. Il est possible que les fichiers SIEI ne traduisent pas avec exactitude la composition de la population des décrocheurs. Par ailleurs, l'enquête présentée ici a été réalisée sur un territoire spécifique, celui de l'académie de Créteil. Afin de pouvoir généraliser les conclusions de cette étude, il serait souhaitable de multiplier les travaux quantitatifs et qualitatifs sur les motifs de décrochage scolaire.

6. Pour reprendre le titre d'un colloque organisé par le Centre de recherche en éducation de Nantes en 2008.

↳ BIBLIOGRAPHIE

AFSA C., 2013, « Qui décroche ? », *Éducation & formations*, n° 84, MENESR-DEPP, p. 9-20.

BERKTOLD J., GEIS S., KAUFMAN P., 1998, *Subsequent Educational Attainment of High School Dropouts*, Washington DC, US Department of Education, National Center for Education Statistics.

BERNARD P.-Y., 2013, *Le décrochage scolaire*, Paris, (2^e édition), Puf, coll. « Que-sais-je ? ».

BERNARD P.-Y., MICHAUT C., 2014, « Marre de l'école. Une analyse des motifs de décrochage scolaire », *Notes du CREN*, n° 17, CREN.

BOUDESSEUL G., CARO P., GRELET Y., VIVENT C., 2014, *Atlas académique des risques sociaux d'échec scolaire : l'exemple du décrochage*, Marseille, Paris, Céreq, MENESR-DEPP.

BRIDGELAND J., DILULIO J., MORISON K., 2006, *The Silent Epidemic: Perspectives on High Schools Dropouts*, Washington DC, Civic Enterprises.

BRYK A., THUM Y. M., 1989, « The Effects of High School Organization on Dropping Out: An Exploratory Investigation », *American Educational Research Journal*, vol. 26, n° 3, p. 353-383.

DALTON B., GLENNIE E., INGELS S., 2009, *Late High School Dropouts: Characteristics, Experiences, and Changes across Cohorts*, Washington DC, S Department of Education, National Center for Education Statistics.

DUBET F., MARTUCCELLI D., 1996, *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Le Seuil.

DUMAY X., DUPRIEZ V., 2004, « Effet établissement : effet de processus et/ou effet de composition ? », *Les cahiers de recherche en éducation et formation*, n° 36, Girsef, p. 4-22.

GEORGE-EZZELLE C., ZHANG W., DOUGLAS K., 2006, "Dropouts Immediately Pursuing a GED Credential: Their Institutions' Characteristics, Self-Reported Reasons for Dropping Out, and Presence of High-Stakes Exit Exams", article présenté lors de la conférence annuelle de l'American Educational Research Association (AERA) du 7 au 11 avril 2006, San Francisco.

JANOSZ M., LE BLANC M., BOULERICE B., TREMBLAY R.E., 2000, "Predicting Different Types of School Dropouts: A Typological Approach on Two Longitudinal Samples", *Journal of educational psychology*, vol. 92, n° 1, p. 171-190.

LE RHUN B., DUBOIS M., 2013, « Les sortants précoces et les sortants sans diplôme : deux mesures des faibles niveaux d'études », *Éducation & formations*, n° 84, MENESR-DEPP, p. 51-60.

PARENT G., PAQUIN A., 1994, « Enquête auprès de décrocheurs sur les raisons de leur abandon scolaire », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 20, n° 4, p. 697-718.

ROA, 2013, *Early School-leavers*, ROA Fact Sheet, Maastricht University.

RUMBERGER R. W., 2011, *Dropping Out. Why Students Drop Out from High School and What Can Be Done About It*, Cambridge, Harvard University Press.

COMMENT FAIRE POUR REFAIRE ?

Les décrocheurs scolaires qui raccrochent

Joël Zaffran et
Juliette Vollet
Université de Bordeaux

Si les facteurs du décrochage scolaire sont connus, les éléments constitutifs du raccrochage le sont moins. Or, après avoir décroché de l'école, et après une période plus ou moins longue, les jeunes peuvent soit solliciter une structure de retour à l'école, soit entrer dans un établissement de formation par alternance. Cet article traite donc des parcours des décrocheurs qui raccrochent auprès d'une structure à visée strictement scolaire ou d'un dispositif de remise à niveau scolaire et d'insertion professionnelle. Dans le premier cas, il s'agit d'une structure de retour à l'école (microlycée), et dans le second cas d'un dispositif de « seconde chance » (école de la deuxième chance ou établissement public d'insertion de la Défense). Prenant comme objet le raccrochage, l'article se fonde sur des entretiens avec des jeunes. Et l'analyse est menée à partir d'une approche séquentielle des parcours en trois temps : le décrochage, le raccrochage et l'accrochage. Les résultats mettent en lumière d'une part les ingrédients du raccrochage qui proviennent du passé scolaire et de la biographie du jeune, et d'autre part les vecteurs de l'accrochage qui tiennent à l'organisation du dispositif et à la façon de recomposer la forme scolaire. Au final, l'article montre que le raccrochage et l'accrochage sont les séquences d'un processus d'ajustement des aspirations et des attentes du jeune au fonctionnement du dispositif.

La mise à l'agenda politique du décrochage scolaire dans tous les pays développés a donné lieu à une stratégie de prévention et de remédiation du décrochage scolaire [WEIXLER, 2014] ainsi qu'à une abondante littérature scientifique grâce à laquelle les facteurs du décrochage scolaire sont connus. Les élèves qui décrochent sont plutôt des garçons, ayant redoublé au moins une fois, dont les parents sont ouvriers, et membres d'une famille de trois enfants ou plus. Le décrochage dépend aussi du climat familial, du climat scolaire, du statut socioéconomique, du genre et de l'âge [FORTIN et PICARD, 1999 ; JANOSZ, LE BLANC *et alii*, 2000]. Par ailleurs, ces facteurs accroissent le risque du décrochage scolaire, mais n'ont

pas la même influence sur les élèves [FORTIN et PICARD, 1999 ; JANOSZ, 2000 ; ESTERLÉ-HEDIBEL, 2007 ; BLAYA, 2010 ; DOUAT, 2011]. Enfin, si les facteurs du désengagement scolaire peuvent provenir des situations extrascolaires et familiales, elles s'amplifient dans les situations scolaires [RUMBERGER, 1995]. À une autre échelle, la rupture scolaire est justifiable d'une analyse du système de représentations et des valeurs qui préside à sa mise sur agenda politique. La « mise en ordre » du décrochage scolaire est due en partie aux conditions d'émergence d'une politique publique qui assimile le décrochage scolaire à la délinquance [BERNARD, 2011], et qui intervient après les considérations de la politique éducative européenne sur l'accélération des innovations technologiques, scientifiques et économiques de la « société cognitive » [Commission Européenne, 2001, p. 4]. Le diplôme est vu comme un rempart à l'exclusion économique et le décrochage scolaire comme un obstacle à la participation sociale. Plus le rythme de la « société cognitive » s'accélère, plus s'intensifie la lutte contre le décrochage scolaire, et avec elle les moyens d'y remédier. Ces constats ont quatre conséquences sur la nature du problème posé et sa définition. La première est la critique sociologique du problème qui, à trop focaliser sur l'élève, élude l'influence de son environnement scolaire et social [GLASMAN et ŒUVRARD, 2004] ainsi que le sens qu'il attribue aux savoirs [BLOCH et GERDE, 1998 ; BONNÉRY, 2011]. La seconde est de souligner que la rupture scolaire est le point d'orgue d'une séquence qui s'étale sur plusieurs mois voire plusieurs années, durant laquelle des facteurs de nature différente (personnel, familial, scolaire, environnemental) et de contenu déficitaire ou conflictuel [POTVIN, 1999] sont en interaction. La troisième est de prendre acte de la diversité des profils des jeunes sortant du système éducatif sans diplôme de l'enseignement secondaire [BOUHIA, GARROUSTE *et alii*, 2011 ; ROBERT-BOBÉE, 2013]. La dernière est l'approche du phénomène. Irréductible à une définition administrative, en l'occurrence la définition qu'en propose le Code de l'éducation¹, et sans faire fi des critiques que les sociologues adressent à la notion de décrochage, le terme de décrochage que nous utilisons dans cet article sert à situer une séquence du parcours du jeune après qu'il a rompu avec l'école, et l'associer à la séquence du raccrochage défini comme le recours à un dispositif palliatif du décrochage par le jeune qui n'est plus soumis à l'obligation scolaire.

Ces dispositifs de remédiation ont une visée strictement scolaire (microlycées, lycées innovants, etc.)² ou professionnelle (écoles de la deuxième chance – E2C – ou établissements publics d'insertion de la défense – EPIDE –). Dans le premier cas, les structures de retour à l'école (SRE) font partie du programme « nouvelles chances » du ministère de l'Éducation nationale, et visent l'obtention d'un diplôme scolaire ; dans le second cas, il s'agit de dispositifs « seconde chance » interministériels (ministères du Travail, de la Ville, et, pour les EPIDE, de la Défense) dévolus à l'accompagnement du jeune dans la construction de son projet professionnel, et à l'acquisition d'un socle de connaissances de base. Pour atteindre cet objectif, les E2C s'appuient sur un partenariat local étroit avec les entreprises, et organisent le parcours du jeune autour de stages dans plusieurs secteurs d'activité, tandis que les EPIDE préfèrent agir sur son comportement avant de le placer en entreprise. Le champ de la formation et l'insertion des décrocheurs scolaires est donc large et façonné par une diversité d'acteurs et

1. L'article L. 313-7 du Code de l'éducation considère comme des décrocheurs les jeunes « qui ne sont plus inscrits dans un cycle de formation et qui n'ont pas atteint un niveau de qualification fixé par voie réglementaire ». Ce niveau, défini par décret, correspond soit à un baccalauréat général soit à un diplôme à finalité professionnelle enregistré au répertoire national des certifications professionnelles et classé au niveau V ou IV de la nomenclature interministérielle des niveaux de formation.

2. Au collège, il existe aussi des dispositifs spécifiques : collège expérimental, classe relais, atelier relais, etc.

de paradigmes. Dans tous les cas, le retour du jeune à la forme scolaire [VINCENT, 1994] est inévitable puisqu'il retourne en classe, et sous l'autorité d'un adulte, réalise des exercices et apprend des contenus scolaires. Sur un plan conceptuel, la forme scolaire se définit par plusieurs caractères distinctifs [MAULINI et PERRENOUD, 2005, p. 151]. Elle suppose un contrat didactique qui lie le formateur au jeune afin que le second s'approprie les savoirs du premier. Ce contrat se déroule dans un espace dévolu aux apprentissages, structuré par l'intention d'instruire et de faire apprendre. Les interactions entre formateurs et jeunes renvoient à des pratiques distinctes des autres pratiques en vigueur dans l'organisation. Les apprentissages sont planifiés, et les savoirs enseignés ont fait l'objet d'une codification et d'un découpage du temps didactique. La *forme scolaire* s'accompagne d'une discipline intellectuelle et corporelle favorable aux apprentissages ainsi que d'un mode d'évaluation qui permet de mesurer la progression du jeune.

Eu égard à la présence, voire la prégnance, de la *forme scolaire* dans les dispositifs et les structures de rattachement, on s'interroge d'une part sur les raisons pour lesquelles les décrocheurs retournent à la *forme scolaire* après qu'ils l'ont quittée à l'école, d'autre part sur celles qui les amènent à en accepter les traits après les avoir rejetés. En conséquence, notre problématique est axée sur les enjeux subjectifs du rattachement que l'on aborde par une démarche compréhensive. Sur un plan méthodologique, les entretiens ont été réalisés avec des jeunes ayant suivi une formation, à visée scolaire et/ou professionnelle, et avec des formateurs ↘ **Encadré** ci-dessous. Ils se sont déroulés dans des dispositifs de remédiation du décrochage scolaire (E2C et EPIDE) et des structures de retour à l'école (microlycée, Clept³, PIL⁴).

Encadré 1

Les entretiens sont issus d'une recherche sur les parcours de décrocheurs, financée par la DEPP, le CGET⁵, le Défenseur des droits et le conseil régional d'Aquitaine. Ils entrent aussi dans le cadre de l'ANR TEDS-14-CE30-0009. L'enquête s'est déroulée sur plusieurs sites : les E2C de Marseille, de Bordeaux et de Paris, les EPIDE de Marseille et de Bordeaux, le Clept de Grenoble, le PIL de Paris, le microlycée d'Agen. Le choix des dispositifs se justifie par le mode de rattachement. Le PIL, le Clept et le microlycée proposent une *forme scolaire alternative*, l'E2C une *forme scolaire rattachée à l'alternance*, et l'EPIDE une *forme militaire*. Les entretiens cernent la trajectoire des jeunes qui ont intégré la structure, leur scolarité « ordinaire » jusqu'au rattachement ainsi que

leur expérience du dispositif, leurs attentes et leurs projets. Les entretiens ont permis de retracer les parcours, depuis le décrochage jusqu'à l'accrochage, à partir des motifs et des événements qu'ils ont évoqués lorsque fut abordée chaque séquence de leur parcours. De plus, des entretiens individuels et collectifs ont été réalisés avec les principaux acteurs des dispositifs où nous nous sommes rendus (le directeur, les formateurs, les enseignants). Au final, une centaine d'entretiens individuels ont été menés avec des jeunes, une trentaine auprès des formateurs, une dizaine auprès des responsables du dispositif. En outre, une quinzaine d'entretiens collectifs ont été faits avec les jeunes ou les formateurs.

3. Clept : collège lycée élitaire pour tous.

4. PIL : pôle innovant lycéen.

5. CGET : commissariat général à l'égalité des territoires.

Outre les jeunes rencontrés dans le dispositif, nous avons réalisé une trentaine d'entretiens avec des jeunes ayant quitté le dispositif après une « sortie positive » au sens donné à ce critère par les dispositifs : la signature d'un contrat de travail (CDD, CDI, intérim), l'engagement dans une formation qualifiante/diplômante (CFA, Greta, AFPA, etc.) ou, pour les microlycées, l'obtention d'un titre scolaire (12 E2C Paris, 5 E2C Bordeaux, 8 EPIDE Bordeaux, 5 microlycées 93).

Ces deux échantillons sont marqués par une surreprésentation de garçons due à la présence du dispositif EPIDE ainsi qu'à la difficulté à reprendre le contact avec les filles sorties d'un dispositif quel qu'il soit, et quel que soit le type de sortie (abandon ou « sortie positive »). À titre d'exemple, le second échantillon compte 7 filles pour 23 garçons. Sur un plan quantitatif, le rapport d'activité de l'E2C Paris établi en 2014 mentionne la présence de 65 filles sur 118 jeunes en sortie positive (qui du reste furent plus nombreuses à intégrer le dispositif cette année-là). Si l'on peut dire que les filles raccrochent plus, il est plus délicat de dire qu'elles s'accrochent plus.

La définition administrative « sortie positive » doit être nuancée. En effet, le contenu des entretiens met en lumière les aspects subjectifs de la formation dont les critères d'évaluation quantitative et comptable du service public ne rendent pas compte. D'ailleurs, les jeunes qui ont quitté le dispositif avant le terme de la formation gardent de leur passage dans le dispositif des souvenirs souvent positifs, et mettent en exergue les effets subjectifs de la formation pour justifier leur avis.

La grille d'entretien abordait aussi, mais de façon plus rétrospective, les dimensions subjectives et objectives du parcours, en l'occurrence le passé scolaire (séquence avant le décrochage) et la perception de l'école et des études, les facteurs du décrochage et le quotidien durant la période de latence (séquence du décrochage), les ressorts du raccrochage et le choix du dispositif (séquence du raccrochage), le rapport pédagogique et les relations sociales dans le dispositif (séquence de l'accrochage).

Eu égard à l'importance et la richesse des données recueillies, nous avons choisi de traiter quelques aspects des parcours et des séquences, vus à travers l'expérience des jeunes en formation ou sortis « positivement ».

LE RACCROCHAGE : UN PARI AVEC SOI

Les jeunes ont quitté l'école depuis plusieurs mois ou plusieurs années, et la grande majorité évoluait jusque-là en marge de la société, chacun organisant son temps à sa guise, avec pour matrice de socialisation principale le groupe de pairs. Le recours à un dispositif, quel qu'il soit, requiert une rupture avec les routines tandis que l'apprentissage des compétences socioprofessionnelles et/ou scolaires qu'il propose les contraint à une réélaboration de leur représentation de la société et de soi. Ce processus réclame que les traits du système scolaire ne se transposent pas au dispositif pour ne pas revivre ce qui a été vécu à l'école. Les jeunes rencontrés ont quitté prématurément l'école à cause d'une scolarité pénible, teintée de difficultés de compréhension, d'un désintérêt des enseignements et de multiples conflits avec les adultes et/ou avec les autres élèves. Le regard qu'ils portent sur leur scolarité est négatif, et ils quittent l'école avec l'intention de ne pas y revenir. Après quoi leur situation de décrochage

est marquée par un éloignement volontaire de toute forme de scolarité ou d'activité qui serait vécue comme une contrainte. Durant cette période, ils organisent leurs journées autour de deux activités principales : le sommeil et les pratiques festives. Ce n'est que progressivement que leur rapport à l'inactivité se modifie. Ils manquent d'argent pour leur vie sinon festive du moins de dilettante, les tensions familiales sont nombreuses, et la demande de temps libre qui a provoqué le décrochage perd en recevabilité. La sensation de liberté et de maîtrise de son existence cède la place à l'ennui et au sentiment d'enfermement dans le quotidien. Le temps libre, d'abord grisant, se transforme ensuite en un fardeau dont il faut se débarrasser.

Les jeunes aspirent à refermer la parenthèse du temps (trop) libre qu'ils ont ouverte, et à endosser un rôle social valorisé. Ils se lancent à la recherche d'un travail. Toutefois, leur aspiration se heurte aux contraintes du marché du travail. Trouver un emploi quand on ne peut se prévaloir d'aucune expérience professionnelle et qu'on ne détient aucun diplôme n'est pas chose aisée. Ils en font la dure expérience. Ils enchaînent donc au pire les déconvenues au mieux les emplois précaires adossés à un type de contrat (quand leur activité est déclarée) peu avantageux et à un niveau de rémunération qui n'est pas à la hauteur de la pénibilité du travail. Ces expériences professionnelles dévalorisantes entraînent de fortes désillusions. Elles les amènent à interroger leur vulnérabilité et à trouver les moyens d'en sortir. Du reste, ces expériences ne suffisent pas à opérer ce décentrement. Il faut que le temps, par sa fonction de maturation, amène les jeunes à surplomber leur situation, pour de la sorte mesurer les impacts sociaux et personnels de leur décrochage. Par les expériences et le temps, ils acquièrent une appréhension globale de leur vulnérabilité. La relecture faite de leur parcours à l'aune de leur situation actuelle les amène à mieux se l'approprier :

« *Cet arrêt a finalement été plutôt bénéfique parce que ça m'a permis de comprendre pas mal de choses, de comprendre des erreurs que j'avais pu commettre et ça m'a permis de prendre du recul parce qu'après 5 ans au lycée, où ça s'est pas très bien passé pour moi il fallait essayer de comprendre pourquoi j'avais pas réussi.* »

PAUL, E2C Bordeaux, sortie positive depuis 6 mois.

Il s'agit de défendre les décisions prises afin qu'une nouvelle cohérence soit donnée au parcours. L'inscription dans un dispositif de rattachage résulte donc d'une volonté de donner une nouvelle orientation au parcours, voire chez certains de provoquer une rupture qu'ils espèrent salvatrice :

« *Et là on se dit "là, c'est pas bon, c'est pas bon. Il faut que je fasse quelque chose" donc il faut se poser et se dire : "voilà, je suis à quel point de ma vie là ? Là est-ce que j'ai tout raté ou est-ce qu'il y a une possibilité de s'en sortir et de prendre une autre voie ?"»*

THÉO, EPIDE Bordeaux, sortie positive depuis 5 mois.

Les attaches

Quand la décision de recourir à un dispositif de remédiation du décrochage émerge après un retour sur soi au cours duquel le jeune s'est projeté dans l'avenir et a pris la mesure des écarts entre sa situation actuelle et ses aspirations, la rupture avec les attaches aux pairs est consommée avant même l'entrée dans le dispositif. Alors que le partage du temps avec des décrocheurs, des absentéistes ou des jeunes chômeurs servait de refuge et offrait des

ressources pour mettre à distance la disqualification sociale et symbolique qui accompagnait le décrochage, la volonté de bifurquer fait apparaître cet entre-soi sinon comme une menace, du moins comme un risque. L'entrée dans le dispositif coïncide avec la sortie de la communauté d'appartenance.

« Après quand je me suis dit : "il faut que je fasse mon projet, il faut que je fasse quelque chose de ma vie", c'est là je pense que j'ai eu envie de supprimer tout, et de tout recommencer à zéro. J'ai oublié tout le monde ! J'ai changé de numéro ! Mon Facebook, j'ai fermé mon compte ! Du jour au lendemain ! Je me suis dit : "mais attends, ils servent à rien ces gens-là !" Je supprime tout ça ! Je change de puce ! Je me suis dit que maintenant que je voulais reprendre ça ferait des interférences ! »

SOURIA, E2C Paris depuis 7 mois.

Le groupe de pairs reste « semblable » à eux du fait des conditions d'existence, mais contraste avec les aspirations nouvelles. Il freine le changement par les « interférences » qu'il apporte dans le processus de réorientation de leur trajectoire. Se donner les moyens du changement réclame donc de mettre à distance les personnes dont les aspirations ne sont plus compatibles avec les leurs. Seuls les camarades qui, tout bien considéré, sont « comme eux », c'est-à-dire eux aussi critiques sur leur situation et inscrits dans une dynamique d'insertion, trouvent grâce à leurs yeux.

« Tu en as parlé à tes amies de l'E2C, de ta présence ici ?
– Oui ! Enfin, non, elles savent pas toutes. Parce que aussi la plupart de mes copines d'avant j'ai plus de contacts avec elles ! Du tout. Il y en a qu'une que je revois de temps en temps parce que, certes, j'ai fait les quatre cents coups avec elle, mais je sais que c'est une fille bien. On est dans le même état d'esprit, on regrette, pareil.
– Et à partir de quand tu as coupé les ponts avec ces copines des quatre cents coups ?
– À la même période où je me suis mise activement à chercher. Je me suis rendu compte que peut-être au final on était des bêtes de potes juste parce qu'on était ensemble, mais qu'au final on n'avait peut-être pas tant d'atomes crochus que ça. »

LYDIA, E2C Paris depuis 4 mois.

Cette stratégie identitaire, qui se déploie avec la volonté de raccrocher et provoque la décision du recours, s'accompagne d'un élargissement du réseau amical constitué par les raccrocheurs présents dans le dispositif. Ces derniers forment un nouveau groupe d'appartenance qui s'élargit à mesure que la formation progresse. Il s'agit par l'interconnaissance de se prémunir de tout échec dans la reprise d'un parcours de formation. L'antériorité de leur expérience scolaire leur a enseigné que le groupe de pairs a sa part dans le degré de leur engagement.

« Et avec vos amis du quartier, ça se passe comment maintenant ?
– J'ai coupé les ponts au moment où j'ai repris. Quand je suis entrée en prépa, ces filles avec qui j'étais elles m'ont dit : "ça va te servir à rien !" Quand j'ai quitté la prépa, elles m'ont dit : "là t'as fait un bon truc pour ta vie !" Je les ai rassemblées quand mon père est rentré et je leur ai dit : "écoutez-moi je veux plus rien avoir à faire avec vous, rien." Et du jour au lendemain ces filles qui ont dormi à la maison, qui ont partagé mes repas, mon lit, mes vêtements, on a tout partagé ensemble, elles m'ont dit : "tu penses qu'à toi." J'ai dit "ouais mais au bout d'un moment faut devenir égoïste." Ces filles-là, elles nous tirent

pas forcément vers le haut, elles disent pas "ouais, tu peux y arriver. On sait que tu peux le faire." Non, elles tirent vers le bas "de toute façon t'es qu'une merde, t'y arriveras jamais. Ça sert à rien de t'accrocher à des trucs que tu peux pas atteindre." Ces phrases-là je les ai entendues pendant plus de 10 ans de ma vie par ces personnes-là et au bout d'un moment, ça lasse. »

SAMIA, E2C Paris, sortie positive depuis un an.

Alors que la volonté de changement et sa conversion en décision de bifurquer réclament le soutien et l'adhésion des proches, l'engagement dans le dispositif est renforcé par le nouveau réseau amical. Celui-ci agit comme un support sur lequel les jeunes pourront s'appuyer en cas de difficultés scolaires ou personnelles.

« Vous savez, on est des êtres humains donc il y a des moments où je suis pas toujours au top. Il y a des moments où on est un peu abattu, où on est un peu fatigué, où on a envie de lâcher, ce qui m'est arrivé, mais si on est entouré de personnes qui sont motivées, qui ont des pensées positives, des gens qui sont toujours positifs, on est bien ! Et si on a envie de lâcher, il y a ces personnes qui vont dire "non tu peux pas faire ça !". Quand la positivité rencontre la positivité, c'est le succès total ! Quand on rencontre des personnes qui sont négatives, c'est comme si il y a une déconnexion, tu veux pas retourner voir cette personne parce qu'avec cette personne tu te sens pas bien ! Une fois que tu rencontres des gens positifs, ça passe, il y a une vraie connexion et tout se passe bien ! Donc, je fais de mon mieux pour être entourée de personnes positives ! Je fais en sorte que les personnes qui sont autour de moi vont me transmettre ce sens de la positivité qui fait que même quand des fois j'ai envie de lâcher, je vais dire "non Naima, il faut pas lâcher !" »

NAIMA, E2C Paris, sortie positive depuis un an.

Par ailleurs, l'effectivité de l'engagement suppose pour certains jeunes sinon une rupture avec les attaches territoriales passées, du moins une mise à distance physique du lieu d'habitation. Outre le regard sur le groupe de pairs, l'image de « son quartier » est bouleversée. Sans cela, les pesanteurs territoriales au mieux ralentissent la formation, au pire la stoppent.

« Votre regard sur le quartier a changé ?

– Oui, j'ai plus le même regard. Avant, quand j'étais petite, c'était mon cocon. C'était ma famille le quartier. On était bien. Il y avait que le quartier qui vivait, il y avait rien autour. Mais j'ai grandi, il y a d'autres quartiers, je découvre d'autres choses. Et j'ai envie de quitter le quartier.

– Donc c'est plus un cocon le quartier ?

– Non, maintenant c'est un danger.

– Pourquoi un danger ?

– Parce que j'ai l'impression que si je reste dans le quartier, je pourrais pas réussir. Par rapport aux amis, ils me rabaissent dans le sens où ils me disent : "tu vas encore à l'école, en plus l'école de la deuxième chance." Moi j'ai besoin de prendre du recul, de vivre ma vie aussi. Parce que moi là c'est un moment où je recommence à vivre. »

ROMANE, E2C Paris depuis trois mois.

Les jeunes ont en commun un projet élaboré avant leur entrée dans le dispositif, mais qui est moins d'ordre professionnel que d'ordre subjectif. Il s'apparente à un projet de vie, et vise les seuils d'accès à l'âge adulte : travailler, avoir une maison, se marier, avoir des enfants. Or, la précarité compromet leur indépendance financière, et les éloigne de l'horizon normatif désiré. Du fait des enjeux statutaires que porte ce projet de vie, les jeunes attendent du

dispositif qu'il leur permette de l'assumer, et ce faisant de faire en sorte que leur parcours biographique se superpose aux statuts socialement valorisés. En l'espèce, leur projet de vie est plus généraliste que le simple vœu d'entrer dans un métier. Pourtant, cette généralisation est un moteur puissant à l'accrochage, car s'ils souhaitent un changement de leur quotidien, ils ne savent pas encore par quels moyens y parvenir. En cela, ils sont *a priori* dans des dispositions propices au raccrochage. Charge au dispositif, par son fonctionnement et les actions réciproques au sein de la *forme scolaire*, de soutenir ensuite l'engagement des jeunes.

La rupture

Le décrocheur qui décide de prendre une autre voie, celle du raccrochage en l'occurrence, doit trouver dans le dispositif les ingrédients qui confortent la ligne de conduite qu'il a choisie de prendre. Ces ingrédients, qui proviennent du fonctionnement du dispositif, doivent être en rupture avec les ressorts de l'abandon scolaire. L'expérience scolaire était marquée par une faible attention des enseignants et des situations douloureuses d'apprentissages. Le dispositif doit favoriser l'acquisition sereine des apprentissages et garantir une pacification des relations par la bienveillance. Outre le désajustement entre l'expérience scolaire passée et la *forme scolaire* dans le dispositif, la cohérence de la ligne de conduite est un travail que les jeunes réalisent pour ajuster leur décision de raccrocher au rôle que le dispositif leur demande de tenir et aux rôles qu'ils envisagent de tenir à terme. La socialisation visée par le dispositif interroge les comportements antérieurs, et peut occasionner un inconfort chez les jeunes sommés de construire de nouveaux repères. L'ajustement à de nouvelles normes réclame une remise en question et une réélaboration de soi qui ne peuvent se faire qu'à la condition d'être persuadé que « *le jeu en vaut la chandelle* ». Pour que le recours au dispositif ne se transforme pas à leurs yeux en une « *acculturation forcée* » [MUCCHIELLI, 1986], celui-ci doit offrir des moyens de confirmer positivement leur choix, et de la sorte réduire la dissonance induite par la formation proposée.

Il s'avère que la volonté de raccrocher est remise en question si les jeunes, durant leur formation, restent tiraillés entre deux systèmes de représentation – celui de la structure actuelle et celui d'hier. De sorte que l'abandon pendant la période d'essai de l'E2C, l'EPIDE et le microlycée est dû à la fois à des difficultés trop importantes pour être surmontées, et à ce tiraillement que le dispositif ne parvient pas à résoudre. Les jeunes retournent à l'endroit d'où ils sont venus si la sortie d'un contexte ne s'accompagne pas d'une entrée, progressive, mais complète, dans une matrice de socialisation qui rapproche leurs dispositions acquises soit de la seule *forme scolaire* dans le cas du microlycée, soit des compétences professionnelles dans le cas de l'E2C ou de l'EPIDE. Il apparaît alors que les leviers de l'accrochage au dispositif, bien que multiples, sont tous indexés à la lecture faite par les jeunes de leur situation, dans un balancement et une variation entre les contraintes de la formation et ses apports supposés. Après avoir conçu le raccrochage comme une solution rationnelle au regard des avantages à recourir à un dispositif comparés aux coûts (économiques, sociaux et subjectifs) à rester dans une situation de décrochage scolaire, ils estiment là encore que leur engagement dans la formation se justifie par la capacité, effective ou attendue, de surmonter les difficultés scolaires, les problèmes personnels, le manque de confiance en soi, ou les obstacles d'accès à un lieu de stage professionnel.

S'ACCROCHER : LES INGRÉDIENTS DE LA « RÉUSSITE »

Les dispositions au raccrochage ne suffisent pas à maintenir le jeune dans le dispositif. Il faut pour cela que ses dispositions soient entretenues, voire amplifiées, par un ajustement fonctionnel qui lie intrinsèquement la structure et les jeunes. Sans des dispositions qui précèdent le recours au dispositif et sans un fonctionnement du dispositif qui les actualise, l'accrochage demeure incertain. En somme, le dispositif ne peut à lui seul retenir les jeunes, à moins que ces derniers ne considèrent que l'intérêt pécuniaire, au demeurant faible et transitoire, vaut la peine de sacrifier quelques mois de leur existence⁶. Nonobstant cette visée instrumentale, c'est au cœur de la relation dans le dispositif que s'établit cet ajustement. Or, le principe d'organisation de l'action socialisatrice des jeunes, et donc de leur transformation, ne peut être assuré sans un étayage par la relation socialisante de la conviction des jeunes d'avoir fait le bon choix. De ce fait, la capacité des formateurs de se démarquer des usages scolaires traditionnels et d'une pédagogie « classique » est une condition de l'ajustement du dispositif aux jeunes. La bifurcation biographique envisagée reste sujette aux situations vécues dans le dispositif, et dont la teneur, bonne ou mauvaise, dépend du souvenir, souvent douloureux, laissé par l'école. En sorte que l'adhésion des jeunes au dispositif résiste mal aux réminiscences scolaires, avec l'échec, l'humiliation ou l'injustice en guise de souvenir.

La relation personnalisée aux formateurs : le « jeune » plutôt que l'« élève »

Pour une majorité des jeunes rencontrés, la relation personnalisée au formateur est le principal levier de leur engagement dans le dispositif. Ce souci de la relation s'explique par leur scolarité antérieure marquée par de nombreux conflits avec les enseignants. Ces conflits étaient parfois sans lien avec des difficultés scolaires, mais avec des difficultés familiales ou personnelles qui, selon eux, n'ont jamais été prises en compte par les enseignants. L'absence de considération des adultes a développé une appréhension négative de l'école, conduisant certains jeunes à conjuguer de nombreux cas de rébellion envers le « système » et envers les professeurs.

« On m'a toujours dit : "mais vous y arriverez jamais !" »

– Qui vous disait ça ?

– Les profs. C'était : "vous êtes trop feignante", "vous travaillerez jamais", "vous y arriverez jamais", "je sais pas qui pourrait vous embaucher", on m'a tout le temps dit des trucs comme ça. Pour moi c'était une horreur. Une horreur ! Ils le disaient à mes parents en plus : "je sais pas ce qu'on va faire d'elle", "elle pourra rien faire de sa vie !" Je pense qu'ils se rendent pas compte de l'effet que ça engendre sur un enfant qui est perdu et qui sait pas trop ce qu'il doit faire... C'est énorme de dire à un enfant : "tu réussiras jamais dans la vie", "on ne sait pas ce qu'on va faire de toi." Surtout devant toute la classe aussi, quand on te dit : "de toute façon tu réussiras à rien dans la vie", devant tout le monde ! Et en plus, quand on est enfant on se dit, s'il dit ça c'est que ça doit être vrai. C'est ça le pire ! C'est qu'on se dit "bah en fait on n'y peut rien !" Il nous dit ça, c'est un adulte, nous on est qu'un enfant, si lui il le dit c'est qu'il a raison. Peut-être qu'on n'est pas fait pour faire des études, qu'on est trop bête pour comprendre des choses. »

EVE, E2C, sortie positive depuis 8 mois.

6. Certains dispositifs « deuxième chance » attribuent aux jeunes le statut de stagiaire de la formation professionnelle. À ce titre, ils ont droit à un pécule.

Par ailleurs, la trace des humiliations est profonde. Elles sont perçues par les jeunes comme une cérémonie de dégradation orchestrée par les professeurs et se manifestant par un rabaissement en public [GARFINKEL, 1956 ; MERLE, 2005]. Cela alimente le souvenir, encore vif, de leur renvoi à un type d'élèves peu désirables dans la mesure où ces humiliations étaient liées aux résultats scolaires, mais aussi à leur origine sociale ou à leur corps. Ils se sont sentis dégradés par la dénonciation publique qui pointe la faiblesse des notes et utilise parfois l'origine sociale ou l'intime pour signifier leur incompatibilité au système scolaire. Les jeunes ont bien senti que la place qui leur était désignée ne pouvait être qu'hors du système scolaire puisqu'ils étaient perçus comme une menace pour l'école et pour la morale. Ces atteintes ont provoqué des oppositions souvent violentes avec les enseignants, et les blessures scolaires ne se sont jamais refermées. Aussi, la *rage* des jeunes envers l'école et les professeurs n'a pas disparu avec l'entrée dans le dispositif. L'attention qui leur est portée dans le dispositif, l'absence de jugements sur les difficultés qu'ils rencontrent et la possibilité de les verbaliser offrent alors un ensemble de ressources symboliques et pratiques sur lesquelles s'appuyer pour s'accrocher au dispositif, malgré les incidents qui peuvent intervenir dans leur trajectoire personnelle :

« On est pris en compte là-bas. Quand on arrive en retard, on se fait pas gueuler direct dessus, c'est : "mais qu'est-ce qu'il s'est passé ?" Ils essaient de comprendre ! Au début on leur sort une excuse bidon mais au final ça donne envie de parler, de dire la vérité en fait. On a envie de dire la vérité, on a plus envie de mentir "ah bah c'est le train il est pas arrivé." À l'école normale, c'est plus de la grosse indifférence. Ils ont pas envie de se faire déborder donc ils mettent des règles strictes et comme ça ils sont tranquilles.
– Donc reprendre dans une structure classique ça aurait pas marché vous pensez ?
– Non, non ça aurait pas marché parce que j'aurais été en retard et j'aurais encore été virée parce qu'avec mes problèmes de sommeil. J'arrivais jamais à m'endormir avant 3 heures du matin, je faisais des insomnies. Et eux ils l'ont pris en compte ! »

AURORE, microlycée 93, sortie positive depuis 6 mois.

Les temps mobiles de la formation

Qu'il s'agisse des EPIDE, des E2C ou des microlycées, la proximité de l'équipe pédagogique avec les jeunes minore ce ressentiment scolaire. En outre, l'attitude compréhensive des adultes plutôt qu'une posture distanciée est un choix décisif, au même titre que la personnalisation des relations. Dans les trois types de dispositif, chaque jeune peut compter sur le soutien personnalisé d'un référent (pour les E2C), d'un moniteur (pour les EPIDE) ou d'un tuteur (pour les microlycées). Ce soutien prend la forme d'un échange individuel et collectif plus ou moins formalisé. Bien plus qu'un suivi du projet, cet échange assure une fonction de suivi et de soutien affectif des jeunes.

« Nous on n'est pas que des profs, même si quand on est inspecté c'est en tant que prof d'histoire-géo et que tout le monde en a vraiment rien à foutre qu'on ait une fibre sociale.
– À quoi est liée cette fibre sociale ?
– C'est lié au fait que si on veut aider des élèves à renouer avec leur parcours scolaire et donc avec eux-mêmes, il faut pas que leur proposer des cours. Ça nous oblige à changer de posture, à être vraiment dans l'écoute de leur parcours de vie. »

Une enseignante d'un microlycée.

La fibre sociale n'est pas réductible au temps de la formation. La pause méridienne est l'occasion aux formateurs et aux jeunes de déjeuner ensemble. Si les thèmes de discussions portent sur le projet des jeunes, il n'est pas rare que les formateurs se confient à eux. Ils

relatent leur parcours, racontent leurs échecs et parlent de leurs réussites professionnelles ou personnelles. Sans que le dévoilement de l'adulte aille jusqu'à l'intime, les bribes de la vie des formateurs, une fois portées à la connaissance des jeunes, réduisent la distance statutaire moins par la restitution fidèle des événements biographiques que par l'image partagée d'un parcours de vie aussi chaotique pour les uns que pour les autres. Le partage des « choses de la vie » permet aux sociabilités d'être régies par la confiance, et ce faisant de ne jamais se confondre avec les sociabilités du passé. Dit autrement, l'image que les adultes renvoient aux jeunes tranche avec l'image qu'ils avaient des enseignants. Cette *proximité biographique* atténue le poids du rapport académique et de la violence symbolique propre à la forme scolaire et aux actions réciproques formateurs/jeunes. Ces derniers trouvent un sens à leur présence dans le dispositif dans l'articulation entre leur passé scolaire et leurs expériences biographiques qui croisent celles des adultes.

Le dialogue et les échanges extrascolaires abaissent les barrières statutaires, conduisant à un ordre de l'interaction qui assure l'accrochage des jeunes. Celui-ci est renforcé par la manière avec laquelle les formateurs recomposent leur rôle en se plaçant au niveau des difficultés scolaires des jeunes, et en interagissant dans un ordre de l'interaction irréductible à la salle de cours. Ils déconstruisent quelques dimensions de la *forme scolaire* en ne différenciant pas l'enseignant de l'éducateur. Ici, un jeune doit se rendre en urgence sur un lieu de stage, et son référent offre de lui prêter sa voiture pour qu'il gagne du temps. Là, un jeune se propose de réparer le vélo d'un des formateurs sur son temps libre. Il n'est pas rare que les adultes raccompagnent les jeunes à leur domicile à la fin de la journée lorsqu'ils n'ont pas de moyen de locomotion, ou qu'ils estiment que l'heure est tardive et que leur déplacement n'est pas sûr.

« Vous vous êtes sentis soutenu ?

– Oui, beaucoup beaucoup par mon référent qui me disait tout le temps : “il faut s'accrocher, ça va passer” et petit à petit c'est une phrase qu'il me disait, “petit à petit l'oiseau fait son nid” et il me disait plutôt : “petit à petit Momo fera son nid.” Et c'est quelqu'un de très rigolo. Ça se passait très très bien, il était bien marrant. Il arrivait à te faire passer d'un moment de tristesse à un moment bien optimiste, il disait toujours des mots qui faisaient rire mais qui étaient vrais et c'est le seul qui a remarqué qu'à un moment j'étais dans une phase difficile où j'étais beaucoup pensif et stressé. C'est lui qui m'a conseillé de voir le psychologue de l'école et ça m'a fait beaucoup de bien. Je pense que si ce formateur avait pas été sur mon chemin ça aurait été très différent pour moi. »

MOHAMMED, E2C Paris depuis 3 mois.

Les jeunes ne sont donc pas considérés comme des élèves ou des « décrocheurs ». Ils ne sont réduits ni à leur expérience scolaire passée, ni à leur origine sociale, ni aux événements malheureux qui ont jalonné leur trajectoire. Ce sont des individus tenus d'établir seuls, mais avec l'accompagnement des adultes un équilibre – difficile à réaliser – entre tous ces éléments. Or, ce travail est un labeur qui les interpelle le plus :

« C'est un suivi beaucoup plus individualisé. Toutes les semaines avec mon référent on faisait le tour des points positifs et négatifs de la semaine, mais pas que du microlycée, aussi du permis, du code, ça dépassait la scolarité, c'était sur tout. Et on se rend compte que c'est vraiment lié : si on a eu une semaine horrible, on est moins efficace. Si on a eu une semaine géniale dans sa vie personnelle c'est quand même beaucoup mieux. »

JUSTINE, microlycée 93, sortie positive depuis 6 mois.

Les services rendus et les soutiens apportés contribuent à pacifier le climat scolaire, sans affaiblir pour autant ni l'autorité de l'adulte ni sa légitimité. Disponibles, à l'écoute des jeunes et s'impliquant dans leur projet pour les voir réussir, les adultes sont qualifiés par les jeunes de « *piliers* », et pour certains d'« *ange gardien* ». Du reste, les relations que les jeunes nouent avec les formateurs permettent moins de définir des objectifs nouveaux que d'étayer l'objectif qu'ils se sont fixé à l'entrée dans la structure. La fonction de soutien qu'ils attribuent aux adultes est renforcée par le rôle d'*autrui significatif* que ces derniers finissent par remplir, en substitution du désinvestissement émotionnel opéré après le détachement des pairs et du quartier. Alors que leur volonté de changement est parfois mise en doute à l'extérieur du dispositif, les jeunes trouvent à l'intérieur la validation d'un projet qui, de fait, agit sur l'identité. En cela, les adultes sont des « éducateurs » qui, par l'*a priori* éducatif positif qui préside aux relations avec les jeunes, valident la part de l'identité que ces derniers exposent dans l'interaction quotidienne. En considérant les jeunes comme des individus capables de réussir malgré le poids des handicaps scolaires et des événements biographiques, les formateurs les aident à (re)construire une image positive d'eux-mêmes, et autant que faire se peut à renoncer à tout départ prématuré du dispositif.

Comprendre qu'on ne puisse pas comprendre

Alors que les jeunes reprochent unanimement à l'école une dépersonnalisation mise sur le compte des classes surchargées, de l'absence de soutien des professeurs et des modes de corrections stériles, leur affiliation au dispositif transite par une appétence pour les apprentissages recouverte grâce aux principes scolaires alternatifs qui les rassurent sur leurs compétences. Cette réassurance provient des enseignants et de leur façon de revisiter la *forme scolaire*. Mais plutôt que de remettre en cause l'ordre scolaire, les entorses au modèle *classique* de gestion des élèves le renforcent par le crédit nouveau que les jeunes accordent à la pédagogie du dispositif en comparaison à celle qu'ils ont subie.

« Je me disais que ça servait à rien l'école. J'allais pas croiser quelqu'un dans la rue qui me dit "sors-moi le théorème de Pythagore !" Je me disais tout ce que je vais apprendre ça sera pas mon métier donc je comprenais pas à quoi ça allait me servir donc je me disais ça sert à rien ! [...] Je trouve qu'on est trop stressé [à l'école "classique"] et il y pas assez d'aides. On est totalement lâché ! En gros c'est "va dans le mur et démerde-toi". Le système il est trop vieux ! Les profs sont trop... professeurs. Ils t'expliquent pas assez, ils prennent pas le temps ! [...] t'as un problème, il t'explique en coup de vent et démerde-toi ! Il va pas prendre le temps ! Pour un prof, j'ai l'impression que t'es censé comprendre "vas-y comprends, comprends !" Il va pas comprendre qu'on puisse pas comprendre ! Pour lui c'est pas possible de pas comprendre ! »

VINCENT, E2C Paris, sortie positive depuis 6 mois.

Malgré le temps personnel qu'ils consacraient à leur scolarité et alors qu'ils pensaient répondre aux exigences de leurs professeurs, les mauvais résultats se sont enchaînés sans qu'ils soient en mesure de changer leurs habitudes scolaires, ignorant ce qu'il aurait fallu rectifier. Leur scolarité s'est façonnée dans un modèle et une tradition pédagogiques où les « cancras » sont les laissés pour compte d'une compétition scolaire *indifférente aux différences*. Ils franchissent les portes du dispositif en étant persuadés d'être « nul et bête pour tout ce qui concerne les trucs scolaires ». Le raccrochage s'accompagne ainsi de nombreux doutes quant à leur capacité de mener à bien leur projet, tant ils estiment que leur niveau est faible :

« Tu avais des appréhensions avant d'arriver ?

– Bah ouais, ouais. J'avais pas du tout confiance en moi, j'étais motivée hein mais ça faisait longtemps que j'avais pas écrit et tout. En plus, moi j'étais déjà une catastrophe au niveau orthographe donc là après tout ce temps c'était encore pire. »

DJAMILA, microlycée 93 depuis 5 mois.

L'individualisation des enseignements transforme également les perceptions de l'utilité des savoirs scolaires. Alors que ces jeunes reprochaient à l'école l'absence d'utilité des enseignements, les jugeant « *trop généraux et théoriques* », l'adaptation des enseignements à leur projet leur permet de s'investir dans les apprentissages. Le savoir à acquérir n'est plus considéré comme un savoir théorique et abstrait dont les finalités d'appropriation leur échappent. Puisqu'il est présenté et perçu comme une condition préalable à l'obtention d'un emploi, à la reprise d'un parcours de formation ou plus largement à l'acquisition de leur autonomie, les jeunes se montrent intéressés par les enseignements, et engagés dans le contrat didactique :

« C'est pas les mêmes cours qu'à l'école ! On a du projet personnel et ça pour moi c'est plus concret déjà et moi j'ai besoin de concret pour faire des trucs. Et du coup, la journée elle passe vite ! »

PAOLO, E2C Paris depuis 3 semaines.

Indexés à cette adaptation des enseignements au projet du jeune et à son niveau scolaire, les dispositifs mettent en place également des systèmes d'évaluation particuliers. S'ils sont variables d'un dispositif à l'autre, ils reposent tous sur l'abandon des notations chiffrées. Il s'agit en effet d'apprécier l'acquisition des compétences et de souligner systématiquement les progressions réalisées ainsi que les points à reprendre. Les corrections visent donc moins le niveau des savoirs des jeunes que la connaissance des difficultés qu'ils rencontrent. De plus, elles sont toujours accompagnées d'une valorisation des réussites, fussent-elles « *minimes* ».

« Formatrice 1 : « *Nous ici il y a pas de classement, il y a pas de notation, il y a pas de performants et puis on les valorise vachement. Dès qu'ils réussissent quelque chose, même un truc minime, une addition, un truc tout bête, on est sans arrêt en train de leur dire, "c'est bien, continuez, allez-y, vous y êtes".*

Formatrice 2 : *Jamais il y aura "vous comprenez rien, vous êtes nul !" Jamais !*

Formatrice 1 : *Ça jamais, jamais ! C'est interdit !*

Formatrice 2 : *C'est juste pas possible !" »*

Entretien collectif de formatrices EPIDE.

Ces modalités d'évaluation jouent à deux niveaux dans l'accrochage des jeunes : d'une part elles dédramatisent les difficultés, d'autre part elles sont le gage d'une absence de jugement tant par les formateurs que par les autres jeunes. Dans tous les dispositifs, l'enjeu est donc le même : il s'agit de valoriser les connaissances acquises plutôt que de pointer celles qui ne sont pas maîtrisées. De ce fait, elles détachent les jeunes de leur étiquette d'élèves « *bêtes* » ou « *nuls* », et les aident à reprendre confiance en eux.

CONCLUSION

Si les facteurs du décrochage scolaire sont connus, les ressorts du raccrochage et de l'accrochage le sont moins. Notre intérêt pour le raccrochage et l'accrochage a permis de mettre en lumière les raisons du recours et du maintien des décrocheurs scolaires dans une structure de retour à l'école ou un dispositif « deuxième chance ». Les entretiens avec les décrocheurs scolaires et les formateurs montrent que le raccrochage et l'accrochage sont les deux séquences d'une expérience individuelle qui puise au passé scolaire les éléments d'appréciation de la situation présente. Avant que la décision de raccrocher soit prise, et que l'engagement dans le dispositif devienne effectif, les jeunes manifestent un désir de socialisation anticipatrice. Entre la séquence du décrochage et du raccrochage, ils ont entrepris des démarches pour s'insérer dans le monde du travail, et dans le même temps ont modifié leurs réseaux amicaux. Ils réunissent les conditions d'une transformation réussie de leur volonté de bifurcation et donc de changement. Ils se sont appliqués d'eux-mêmes à construire un ensemble de ponts mobilisables dans et hors du dispositif, et à rompre aussitôt avec les attaches anciennes. Par les ponts et les ruptures, ils se détachent de leur identité de décrocheur et se préparent aux rôles qu'ils ont décidé d'endosser. Ce travail personnel prépare les conditions d'un ajustement de leurs attentes envers le dispositif avec ce que le dispositif parvient à changer en eux.

Lorsque les modalités de fonctionnement du dispositif entrent en résonance avec la trajectoire scolaire passée et les aspirations en matière de trajectoire biographique, ils se maintiennent dans une trajectoire d'actions cohérentes dont BECKER [1960] montre bien qu'elle repose sur un engagement et un pari adjacent. Avant de choisir de raccrocher, donc de bifurquer, le décrocheur a le choix entre plusieurs voies, plus ou moins estimables et plus ou moins risquées. La décision de raccrocher est prise avec la conviction qu'il s'agit d'une voie plus à même de servir ses propres buts. Une fois engagé, le décrocheur doit disposer de moyens suffisants pour renforcer la cohérence de son comportement. En l'espèce, la fonction du pari adjacent est précisément de lier les événements du passé avec la situation présente. Il décide de s'engager dans le dispositif après avoir misé sur une chose qui n'est pas originellement liée au raccrochage, mais qui a de la valeur à ses yeux : une situation professionnelle stable, une reconnaissance sociale, une revanche scolaire, etc. Le raccrochage intervient après l'élaboration d'un plan de sens qui tente de comprendre ce qui s'est passé, et dans le même temps d'anticiper un devenir [NÉGRONI, 2009, p. 181]. En d'autres termes, un projet a été élaboré en amont de l'entrée dans le dispositif et une ligne de conduite a été définie. Cela ne signifie pas que les jeunes ont recours aux structures de raccrochage avec un projet professionnel précis. Au contraire, rares sont ceux qui se présentent aux portes du dispositif avec une idée d'emploi arrêtée. Tout au plus arrivent-ils avec la volonté de s'insérer dans un secteur d'activité particulier qui paraît compatible avec leur niveau scolaire, leurs centres d'intérêt et/ou leurs compétences.

Dans cette approche par le *pari adjacent*, le décrocheur mise sur la cohérence de sa décision de raccrocher. Ce faisant, il se sent engagé dans le dispositif et, pourrait-on croire, y reste jusqu'au terme de sa formation, car les conséquences d'un décrochage du dispositif seraient trop coûteuses sur un plan identitaire. Or, tous les jeunes ne parviennent pas à réaliser de telles transactions, si bien que lorsqu'une ou plusieurs déconvenues se présentent à eux,

certains font le choix – plus ou moins contraint et volontaire – de quitter le dispositif. Si tous les accrocheurs ont raccroché au dispositif, tous les raccrocheurs ne sont pas des accrocheurs. Le dispositif ne peut empêcher les abandons. De ce fait, la crainte des conséquences de l'incohérence du comportement ne suffit pas à comprendre l'accrochage, car il dépend en partie du fonctionnement du dispositif et de sa capacité à recomposer la *forme scolaire*. Pour les jeunes ayant eu des rapports conflictuels avec les enseignants ou qui n'avaient pas l'impression d'être soutenus dans leur scolarité, les relations avec l'équipe pédagogique sont mises en avant pour expliquer leur accrochage, quand les jeunes qui avaient des difficultés de compréhension pointent davantage l'individualisation des enseignements ou l'absence de notation. Pour les jeunes ayant été isolés durant leur scolarité ou qui imputaient leur décrochage aux « mauvaises fréquentations », le groupe est le support de leur accrochage. Tous ces ingrédients de l'accrochage se mêlent à la capacité des adultes de sortir le décrocheur du statut d'élève, de mener un travail éducatif qui déborde la salle de cours voire les murs du dispositif, d'enseigner autrement⁷. Quelle que soit la modalité de fonctionnement du dispositif présentée par les jeunes comme un levier d'accrochage, elle n'est pas en dissonance avec le projet et le pari posés en amont du raccrochage. Et si les modalités de fonctionnement des dispositifs sont parfois moquées ou critiquées par les jeunes, elles ne font jamais l'objet d'une contestation ouverte de leur part puisqu'elles sont la promesse d'une autre vie, à la fois « normale » et stable. Cela suffit à soutenir l'accrochage des raccrocheurs, malgré toutes les difficultés rencontrées par ailleurs, et qui leur rappellent sans cesse les éléments constitutifs de leur décrochage.

⁷. Les ingrédients de la réussite qui transitent par la relation des adultes aux jeunes (l'attitude compréhensive, l'absence de jugement, le partage des expériences, la considération pour la capacité à réussir de tous, le système adapté d'évaluation) ne sont pas spécifiques aux dispositifs palliatifs du décrochage. Tout individu en situation d'apprentissage attend ce type de relation, d'ailleurs souhaitable dans toutes les structures ordinaires. Du reste, la rationalisation que les jeunes font de cette relation à partir d'une part de leur expérience vécue du décrochage scolaire et de leur situation après celui-ci, d'autre part de leur expérience du dispositif élaborée en fonction de leurs objectifs personnels d'avenir et de la dynamique de groupe propre au dispositif (que l'on retrouve difficilement dans les structures ordinaires) contribue à une réappropriation de leur parcours [sur ce point, voir STRAUS, 1992 ainsi que ZARIFIAN, 1995]. De sorte que la valeur de la relation dépend de la capacité socialement construite des jeunes à définir leur situation par une indexation conjointe au contexte de décrochage et au contexte de raccrochage. Autrement dit, la relation mène à la réussite si elle développe l'intercompréhension entre les adultes et le jeune, et permet ensuite à celui-ci d'articuler les représentations nécessairement partielles et partiales de sa situation passée et de la situation présente, pour s'approcher enfin d'une représentation plus globale, de manière à prendre une décision tournée vers l'avenir.

▾ BIBLIOGRAPHIE

BECKER H. S., 1960, "Notes on the Concept of Commitment", *The American Journal of Sociology*, vol. 66, n° 1, p. 32-40.

BERNARD P. Y., 2011, *Le décrochage scolaire*, Paris, PUF.

BLAYA C., 2010, *Décrochages scolaires. L'école en difficulté*, Bruxelles, De Boeck.

BLOCH M.-C., GERDE B. (dir.), 1998, *Les lycéens décrocheurs. De l'impasse aux chemins de traverse*, Lyon, Chronique Sociale.

BONNÉRY S., 2011, *Décrochage cognitif et décrochage scolaire*, in GLASMAN D., ŒUVRARD F. (dir.), *La déscolarisation*, Paris, La Dispute, p. 147-161.

BOUHIA R., GARROUSTE M., LEBRÈRE A., RICOCH L., DE SAINT POL T., 2011 « Être sans diplôme aujourd'hui en France : quelles caractéristiques, quel parcours et quel destin ? », *Économie et Statistique*, n° 443, Insee, p. 29-50.

Commission européenne, 2001, *Les objectifs concrets futurs des systèmes d'éducation*, Rapport de la Commission, Bruxelles, CE.

DOUAT E., 2011, *L'école buissonnière*, Paris, La Dispute.

ESTERLÉ-HEDEBEL M., 2007, *Les élèves transparents*, Villeneuve-d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion.

FORTIN L., PICARD Y., 1999, « Les élèves à risque de décrochage scolaire : facteurs discriminants entre décrocheurs et persévérants », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 25, n° 2, p. 359-374.

GARFINKEL H., 1956, "Conditions of Successful Degradation Ceremonies", *American Journal of Sociology*, vol. 61, n° 5, p. 420-424.

GLASMAN D., ŒUVRARD F. (dir.), 2004, *La déscolarisation*, Paris, La Dispute.

JANOSZ M., 2000, « L'abandon scolaire chez les adolescents : perspective nord-américaine », *VEI Enjeux*, n° 122, p. 105-127.

JANOSZ M., LE BLANC M., BOULERICE B., TREMBLAY R. E., 2000, "Predicting different types of school dropouts : a typological approach with two longitudinal samples", *Journal of Educational Psychology*, vol. 92, n° 1, p. 171-190.

MAULINI O., PERRENOUD P., 2005, « La forme scolaire de l'éducation de base : tensions internes et évolutions » in MAULINI O., MONTANDON C. (dir.), *Les formes de l'éducation : variété et variations*, Bruxelles, De Boeck, p. 147-168.

MERLE P., 2005, *L'élève humilié : l'école un espace de non-droit*, Paris, PUF.

MUCCHIELLI A., 1986, *L'identité*, Paris, PUF.

NÉGRONI C., 2009, « Ingrédients des bifurcations professionnelles : latence et événements déclencheurs », in BESSIN M, BIDART C, GROSSETTI M. (dir.), *Bifurcations*, Paris, La Découverte, p. 176-183.

POTVIN P., DESLANDES R., BEAULIEU P., MARCOTTE D., FORTIN L., ROYER É., LECLERC D, 1999, « Risque d'abandon scolaire, style parental et participation parentale au suivi scolaire », *Revue canadienne de l'éducation*, vol. 24, n° 4, p. 441-453.

ROBERT-BOBÉE I., 2013, « Les jeunes sortants sans diplôme : une diversité de parcours », *Éducation & formations*, n° 84, p. 41-50.

RUMBERGER R. W., 1995, "Dropping out of middle school: A multilevel analysis of students and Schools", *American Educational Research Journal*, n° 32, p. 583-625.

VINCENT G. (dir.), 1994, *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon, Presses universitaires de Lyon.

STRAUSS A., 1992, *La trame de la négociation*, textes réunis par BASZANGER I., Paris, L'Harmattan.

WEIXLER F. (dir.), 2014, *Évaluation partenariale de la politique de lutte contre le décrochage scolaire*, Rapport de diagnostic, MENESR et Secrétariat général pour la modernisation de l'action publique.

ZARIFIAN P., 1995, *Le travail et l'événement*, Paris, L'Harmattan.

LES STATISTIQUES DU MINISTÈRE



Vous recherchez des données publiques couvrant tous les aspects structurels de l'éducation et de la recherche ?

Rendez-vous sur :

education.gouv.fr/statistiques
enseignementsup-recherche.gouv.fr/statistiques

Vous y trouverez :

- ✓ les derniers résultats d'enquêtes
- ✓ les publications et rapports de référence
- ✓ des données détaillées et actualisées
- ✓ des répertoires, nomenclatures et documentation



Vous recherchez une information statistique ?

Contactez le centre de documentation

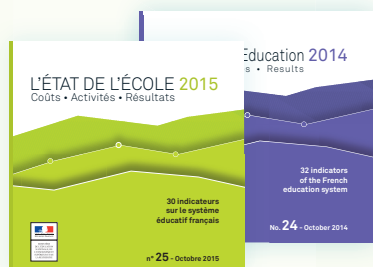
au 61-65, rue Dutot – 75732 Paris cedex 15

par téléphone au : 01 55 55 73 58,
les **lundis, mercredis** et **jeudis** de 14 h à 16 h 30

ou par courriel : depp.documentation@education.gouv.fr

LES PUBLICATIONS DE LA DEPP

Le ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche participe au débat public général sur le système de formation français. Il assure l'accès aux informations statistiques qu'il élabore. Il rédige des analyses. Il publie des ouvrages qui actualisent les connaissances sur le fonctionnement et les résultats de notre École.



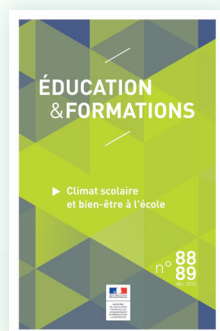
L'ÉTAT DE L'ÉCOLE (2015) Panorama de l'évolution des activités, des résultats et des coûts du système éducatif français, éclairé par les comparaisons internationales. *The state of Education, l'état de l'École* en langue anglaise.
↳ *Ouvrages feuilletables et téléchargeables en ligne*
↳ *Mise à disposition des tableaux de données au format Excel.*
↳ Nouvelles éditions annuelles.
↳ Ouvrages brochés, 80 pages, 16 €.



REPÈRES & RÉFÉRENCES STATISTIQUES SUR LES ENSEIGNEMENTS, LA FORMATION ET LA RECHERCHE (2015) Toute l'information statistique disponible sur le système éducatif et de recherche français déclinée en plus de 180 thématiques.
↳ *Ouvrage feuilletable et téléchargeable en ligne.*
↳ *Mise à disposition des tableaux de données au format Excel.*
↳ Nouvelle édition annuelle.
↳ Ouvrage relié, 424 pages, 26 €.



L'ÉDUCATION NATIONALE EN CHIFFRES (2015) Les caractéristiques et les tendances du système éducatif français en quelques chiffres-clés.
↳ *Ouvrage feuilletable et téléchargeable en ligne.*
↳ Actualisation annuelle.



LES DOSSIERS DE LA DEPP Rapport complet d'une étude ou d'une évaluation, détaillant les aspects méthodologiques nécessaires à la compréhension des résultats statistiques.
↳ *Ouvrage feuilletable et téléchargeable en ligne.*
↳ Collection, deux à trois titres par an, 13 €.



ÉDUCATION & FORMATIONS Analyses et études statistiques originales sur les grands enjeux de l'éducation, de la formation ou de la recherche.
↳ *Ouvrage feuilletable et téléchargeable en ligne.*
↳ Revue scientifique, deux à trois numéros par an, 13 € le numéro.



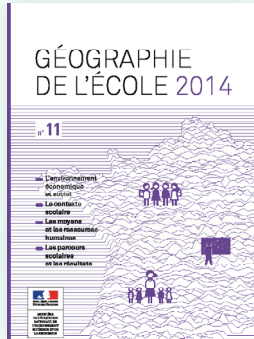
BILAN SOCIAL (2014) Un panorama de l'ensemble des personnels enseignants et non enseignants qui réunit les indicateurs utiles au pilotage des ressources humaines du ministère.

↓ *Ouvrage feuilletable et téléchargeable en ligne. Mise à disposition des tableaux de données au format Excel.*

📅 Nouvelle édition annuelle.
📖 Ouvrage broché, 80 pages, 16 €.



FILLES ET GARÇONS SUR LE CHEMIN DE L'ÉGALITÉ (2016)
Les principales données statistiques sur les résultats et parcours scolaires comparés des filles et des garçons.
📅 Actualisation annuelle.



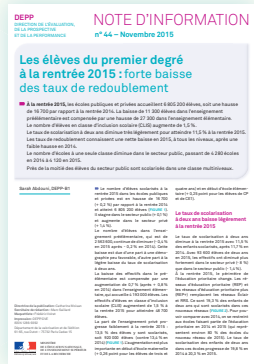
GÉOGRAPHIE DE L'ÉCOLE (2014) Analyse de la variété des contextes éducatifs et des disparités territoriales en matière d'éducation, illustrée de cartes et graphiques, accompagnée de données détaillées au niveau local.

↓ *Ouvrage feuilletable et téléchargeable en ligne.*
📅 Nouvelle édition trisannuelle.
📖 Ouvrage broché, 144 pages, 20 €.




NOTE D'INFORMATION
Les résultats les plus récents issus des exploitations d'enquêtes et d'études statistiques : mise au point sur des données périodiques (constat de rentrée, résultats du bac) ou conjoncturelles (évaluation des acquis des élèves), sur les conclusions d'analyses plus structurelles (mobilité des enseignants) et les comparaisons internationales (rapport Eurydice sur l'enseignement des langues en Europe).

↓ *Feuilletable et téléchargeable en ligne. Mise à disposition des tableaux de données au format Excel.*
📅 40 à 50 notes par an.



ATLAS ACADÉMIQUE DES RISQUES SOCIAUX D'ÉCHEC SCOLAIRE : L'EXEMPLE DU DÉCROCHAGE Analyse des facteurs plus ou moins propices à la réussite scolaire et au risque d'abandon précoce des études qui met en évidence les spécificités de chaque académie. Précédé d'une note méthodologique, illustré de cartes et de graphiques.

↓ *Ouvrage feuilletable et téléchargeable en ligne.*
📖 Ouvrage broché, 136 pages, 26 €.



Achevé d'imprimer en avril 2016
sur les presses des Ateliers Modernes d'Impressions
92 404 Courbevoie Cedex

ÉDUCATION & FORMATIONS n° 90

Construction d'un indice de position sociale des élèves (Thierry Rocher)

Analyse dynamique de la motivation des élèves en début de scolarité obligatoire en fonction de la nature de leurs interactions avec l'enseignant (Olivier Cosnefroy, Cécile Nurra, Philippe Dessus)

Parcours des élèves en difficulté scolaire. Influence de l'offre de formation et de l'académie (Nicolas Miconnet)

L'espérance d'obtenir le baccalauréat pour un élève de sixième. Un indicateur de la mesure académique de l'accès au baccalauréat plus pertinent (Marie-Laurence Jaspar, Fanny Thomas)

Les motifs de décrochage par les élèves. Un révélateur de leur expérience scolaire (Pierre-Yves Bernard, Christophe Michaut)

Comment faire pour refaire ? Les décrocheurs scolaires qui rattrachent (Joël Zaffran, Juliette Vollet)

13 €

↓ Téléchargeable sur
education.gouv.fr

ISSN 0294-0868

ISBN 978-2-11-139160-4



MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE, DE
L'ENSEIGNEMENT
SUPERIEUR ET DE
LA RECHERCHE

direction de l'évaluation
de la prospective
et de la performance



9 782111 391604