

QUARANTE-CINQ ANS DE PANELS D'ÉLÈVES À LA DIRECTION DE L'ÉVALUATION, DE LA PROSPECTIVE ET DE LA PERFORMANCE (DEPP)

Jean-Paul Caille

MEN-DEPP, bureau des études statistiques sur les élèves

Depuis le début des années 1970, le service statistique du ministère de l'Éducation nationale¹ met régulièrement en œuvre des panels d'élèves à des fins d'études, pour mieux comprendre les parcours scolaires et les conditions de réussite. Constitués au départ d'un recueil de données essentiellement administratives, ces panels ont accompagné les besoins d'information induits par les fortes transformations du système éducatif des quatre dernières décennies, en enrichissant progressivement leur dispositif par des évaluations standardisées d'acquis et des interrogations directes des élèves et de leur famille. Leur place dans le système d'information statistique d'aujourd'hui est d'autant plus pérenne que l'analyse des carrières et des performances scolaires implique le recueil d'une grande variété d'informations individuelles sur les élèves, leur famille et leur environnement, et nécessite aussi des observations répétées de leurs cheminements dans le système éducatif et de leurs acquis.

La richesse de l'information recueillie a débouché sur de nombreuses études, portant notamment sur l'équité du système éducatif, les scolarités des enfants d'immigrés, le redoublement ou encore la scolarisation à deux ans². Les panels d'élèves jouent également un rôle important dans l'aide au pilotage et à la décision publique, tout en contribuant aussi, en aval de celles-ci, à l'évaluation des politiques publiques.

1. Actuellement la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP).

2. La bibliographie thématique qui clôt cet article permet de prendre plus précisément la mesure des différents thèmes d'étude que les panels d'élèves permettent de traiter sur le champ de l'enseignement scolaire. Du fait de la présence de cette bibliographie, les références bibliographiques de cet article sont indiquées de deux manières. Les références figurant dans la bibliographie thématique, sont indiquées par le nom de l'auteur, la date de publication et un numéro d'ordre (entre crochets).

Depuis quarante-cinq ans, le service statistique du ministère de l'Éducation nationale observe les parcours et les performances scolaires des élèves au travers d'échantillons d'écoliers ou de collégiens suivis pendant plusieurs années. Huit enquêtes de ce type ont été mises en place depuis 1972 : trois panels d'écoliers en 1978, 1997 et 2011, cinq panels de collégiens en 1973, 1980, 1989, 1995 et 2007 ↘ **Tableau 1**. Par ailleurs, aux côtés de ces panels généralistes, la DEPP a mis en place en 2013 et en 2014, à partir d'une méthodologie très proche, un panel d'élèves en situation de handicap comprenant des enfants nés en 2001 et 2005³.

↘ **Tableau 1 Les différents panels d'élèves mis en place par le ministère de l'Éducation nationale**

	Entrants au cours préparatoire	Entrants en sixième
Panel 1973		37 500 élèves suivis pendant onze ans en trois cohortes décalées d'un an (1972, 1973 et 1974)
Panel 1978	22 000 élèves suivis pendant huit ans	
Panel 1980		21 000 élèves suivis pendant dix ans
Panel 1989		25 000 élèves suivis pendant quinze ans
Panel 1995		17 800 élèves suivis pendant seize ans
Panel 1997	9 600 élèves suivis pendant seize ans	
Panel 2007		35 000 élèves suivis depuis la rentrée scolaire 2007
Panel 2011	15 200 élèves suivis depuis la rentrée scolaire 2011	

Éducation & formations n° 95 © DEPP

En introduction à ce numéro d'*Éducation & formations* consacré aux parcours des élèves et dont plusieurs articles s'appuient sur ces panels, le présent article se propose de revenir sur cette expérience en analysant les différents dispositifs mis en œuvre dans une perspective historique : dans quelles conditions ont-ils été mis en place ? Pour quels objectifs ? Comment leurs principes de collecte ont-ils évolué ? Quelle place occupent-ils aujourd'hui dans le système d'information statistique sur les élèves ?

UNE MISE EN PLACE ÉTROITEMENT LIÉE AUX GRANDES RÉFORMES DU SYSTÈME ÉDUCATIF

L'utilisation de l'observation longitudinale pour étudier les parcours des élèves n'est pas née au sein du service statistique du ministère de l'Éducation nationale. Elle a d'abord été développée, à l'INED, lorsqu'en 1962, GIRARD et BASTIDE ont décidé de poursuivre l'observation d'un échantillon d'élèves constitué pour analyser l'orientation en fin de CM2. En effet, au début des années 1960, seulement un élève sur deux entrait en sixième. Les deux chercheurs avaient pour objectif premier de mieux comprendre la manière dont étaient orientés les élèves à l'issue de la scolarité élémentaire, en particulier sous l'angle de son équité : « *le système mis en place par la réforme [BERTHOIN, 1959] assure-t-il à tous, comme c'est son intention déclarée, des chances égales en face de l'option qui s'offre à eux : rester à l'école élémentaire, entrer en classe de sixième, soit dans un collège d'enseignement général dispensant quatre années d'études jusqu'à la fin de la troisième, soit dans un lycée ou collège conduisant au baccalauréat ?* » [GIRARD et BASTIDE, 1970]. Par ailleurs, la réforme Berthoin comportait d'autres

3. Pour une présentation du dispositif mis en œuvre dans le panel d'élèves en situation de handicap voir, dans ce numéro, l'**annexe 2** p. 54 [LE LAIDIER, 2017 [96]].

dispositions qui ne pouvaient être évaluées qu'à plus long terme : transformation des classes de fin d'études primaires en classes de transition, prolongation de l'obligation scolaire jusqu'à 16 ans notamment. C'est pour mieux comprendre l'effet de ces mesures sur les scolarités que l'enquête transversale sur l'orientation en fin de CM2 a été transformée en panel d'élèves suivis jusqu'à l'entrée dans la vie professionnelle ou à l'université, soit pendant onze ans⁴.

Outre qu'elle constitue une expérience pionnière à bien d'autres titres, il est important de rappeler ce premier panel d'élèves, car le lien entre réforme de la politique éducative et mise en place des panels d'élèves du ministère de l'Éducation nationale est récurrent dans l'histoire de ceux-ci. Parmi les huit panels initiés par la DEPP et les services statistiques qui l'ont précédée, sept l'ont été dans la perspective de disposer de données permettant d'évaluer les principales réformes qui ont marqué la politique éducative entre 1970 et nos jours : généralisation de l'accès au premier cycle de l'enseignement secondaire (panel 1973), développement de l'accès à l'école maternelle à trois ans (panel 1978), réforme du collège unique (panel 1980), objectif de faire parvenir 80 % d'une génération au niveau du baccalauréat (panel 1989), réforme du collège de 1994 (panel 1995), instauration des cycles à l'école élémentaire (panel 1997), effet de la loi d'orientation de 2005 et de la réforme de l'éducation prioritaire de 2006 (panel 2007)⁵.

DES ENQUÊTES REPOSANT D'ABORD SUR UNE COLLECTE PRESQUE EXCLUSIVEMENT ADMINISTRATIVE

Les premiers panels du ministère de l'Éducation nationale ont été mis en place au cours des années 1970. Trois panels d'élèves sont alors lancés : deux panels d'élèves du second degré (panels 1973 et 1980, recrutés à l'entrée en sixième) et un panel d'élèves du premier degré (le panel 1978, recruté à l'entrée au cours préparatoire).

Ces panels sont mis en œuvre dans un contexte caractérisé par trois phénomènes :

- marquant la volonté des pouvoirs publics d'accroître le niveau de qualification à l'issue de la formation initiale et d'améliorer son efficacité, les années 1970 voient la mise en place de multiples mesures de politiques éducatives (généralisation de l'accès en sixième, transformation des cours complémentaires en collège d'enseignement général (CEG), suppression des classes de fin d'études, mise en place d'un cycle d'observation commun à tous les élèves de collège, prolongation de l'obligation scolaire jusqu'à 16 ans, généralisation de l'accès en maternelle à 3 ans, réforme du collège unique) ;
- cette profonde transformation du système éducatif implique de mieux connaître les caractéristiques sociodémographiques et l'environnement familial des élèves, et cela d'autant plus que le panel de l'INED mis en place en 1962 par GIRARD et BASTIDE avait attiré l'attention sur la diversité des cursus scolaires après le CM2 et la sélection sociale à l'œuvre dans l'enseignement secondaire qu'elle reflétait. Il s'agit donc à la fois de mieux comprendre les effets de ces politiques

4. Pour une analyse complète des parcours de cette cohorte voir GIRARD et BASTIDE [1973]. On notera que le fichier de l'enquête est toujours disponible au centre Quetelet.

5. En revanche, le dernier panel d'écoliers, mis en place à la rentrée 2011, n'est pas directement lié à un changement de politique survenu à l'école élémentaire. L'objectif principal de sa mise en œuvre était de disposer de données sociodémographiques sur les écoliers alors que le nouveau système d'information administratif du premier degré – la base d'élèves du premier degré (BE1D) – était dépourvu de toute information de ce type.

sur les cursus scolaires et de disposer des éléments permettant d'en évaluer l'équité. On sait que cette exigence d'égalité des chances va marquer durablement la politique éducative depuis lors et constitue aujourd'hui un élément essentiel du débat public sur l'éducation ;

– le système d'information administratif sur les élèves du début des années 1970 apparaît peu outillé pour répondre à ces nouveaux besoins. En effet, il ne comporte pas de données individuelles, mais recueille seulement des données agrégées au niveau de l'établissement, au travers des recensements exhaustifs d'élèves de début chaque année scolaire. Cette situation rend difficile une observation détaillée des transitions entre les modules de formation qui ne peut être réalisée qu'au niveau individuel. Par ailleurs, du fait même de ses conditions de production, à charge exclusive des établissements qui doivent renseigner dans des tableaux récapitulatifs la situation de tous leurs élèves, ce système d'information ne comporte, à l'exception du sexe, aucune donnée sociodémographique sur les élèves et leur milieu familial⁶.

Un double objectif de description et d'explication des parcours scolaires

Les objectifs assignés au premier panel d'élèves du ministère de l'Éducation nationale, mis en œuvre à partir de 1972, sont bien en phase avec la volonté de remédier à cette contradiction. Analysant en novembre 1971, ses conditions de lancement, SPINGLER définit deux objectifs principaux à la nouvelle enquête :

– « un aspect descriptif : l'observation et la description des déroulements de scolarité des cohortes d'élèves recrutés dans le panel » [SPINGLER, 1971] ;

– « des aspects "explicatifs" » en ventilant la description des déroulements de scolarité selon « les facteurs susceptibles d'avoir une influence sur les carrières scolaires : facteurs individuels (familiaux médicaux, psychologiques, résultats scolaires, information et orientation) et collectifs (environnement scolaire et géographique) ».

Au plan technique, la mise en œuvre du panel 1973 est l'aboutissement d'une réflexion plus ancienne, menée dès 1968 par le service statistique ministériel de l'époque, le service central des statistiques et de la conjoncture (SCSC). À cette date, le ministère de l'Éducation nationale avait passé une convention avec l'institut de mathématiques appliquées de l'université de Grenoble pour la mise en place de fichiers d'élèves au rectorat de Grenoble. La réflexion méthodologique concernant la mise en place d'un panel d'élèves au niveau national s'appuie fortement sur le projet présenté à cette occasion. Cette réflexion préfigure les questions nodales qui vont accompagner, tout au long de leur histoire, la mise en place de panels d'élèves : choix du niveau de recrutement, sondage à un ou plusieurs niveaux, périodicité de collecte, variables pertinentes pour caractériser le passé scolaire et l'environnement familial de l'élève, lien éventuel avec l'échantillon permanent de l'Insee.

Par rapport au projet développé par l'université de Grenoble, le service central des statistiques et des sondages s'attache à définir un dispositif dont la mise en œuvre ne soit pas trop exigeante en moyens et en délais de mise en place. Aux cohortes recrutées tous les trois ans à l'entrée au cours préparatoire proposées par l'université de Grenoble, il est substitué, à compter de la rentrée 1972, un recrutement en trois vagues successives de 12 000 élèves – pour pouvoir analyser les parcours d'une génération entière alors que dans le système éducatif du début des années 1970, plus d'un enfant sur deux parvient en sixième en retard.

6. Toutefois, pour pallier cette absence de l'origine sociale, une enquête sur l'origine socioprofessionnelle du second degré était mise en œuvre parallèlement aux recensements exhaustifs de début d'année scolaire. Elle portait uniquement sur les niveaux quatrième et seconde [ŒUVRARD, 1980].

Ce report de l'observation du panel du début de cours préparatoire à l'entrée en sixième permet de simplifier les modalités d'échantillonnage : au sondage à trois degrés – unités administratives, districts scolaires, écoles – proposé par l'université de Grenoble, est substitué un sondage aléatoire simple (sont retenus dans l'échantillon tous les enfants entrants pour la première fois en sixième nés le 1^{er} d'un mois pair), inspiré du mode de sondage de l'échantillon permanent de l'Insee. Dans un même esprit, la sélection des variables mesurant les facteurs individuels susceptibles d'influencer les comportements scolaires est resserrée sur la profession des parents et la composition de la famille afin de ne pas surcharger les chefs d'établissement. Le projet de l'université de Grenoble était beaucoup plus ambitieux puisqu'il prévoyait la collecte de 228 variables individuelles (dont 45 variables familiales et 54 variables psychométriques) et de 347 variables d'environnement.

Une collecte mobilisant les chefs d'établissement et les inspections académiques

Au final, l'architecture globale du premier panel d'élèves mise en place par le ministère de l'Éducation nationale, comme celles des panels 1978 et 1980 qui vont suivre, reste très proche de celle du panel INED de 1962. Le dispositif de collecte mis en œuvre comporte trois composantes :

- 1) un questionnaire de recrutement qui reconstitue de manière fine le passé scolaire et apporte des informations sur son milieu social et la composition de sa famille ;
- 2) une actualisation annuelle de la situation scolaire de l'élève, réalisée chaque année en interrogeant l'établissement scolaire de l'année précédente et poursuivie jusqu'au terme de sa scolarité secondaire ;
- 3) une prise d'information spécifique sur le déroulement de la procédure d'orientation en fin de troisième pour restituer vœux des familles et propositions des conseils de classe. Ce dispositif de base, commun à tous les panels des années 1970 et 1980, devait être complété, dans l'esprit des fondateurs du panel 1973, par des enquêtes complémentaires réalisées sur des sous-échantillons et visant à permettre des exploitations mobilisant des caractéristiques individuelles non recueillies dans le questionnaire de recrutement ↘ **Tableau 2** p. 10. Celles-ci ne seront développées que dans les panels ultérieurs.

Les modalités de collecte présentent un caractère administratif prononcé qui sera conservé tout au long des années 1970 et 1980. D'une part, la quasi-totalité de l'information est recueillie auprès des chefs d'établissement et des directeurs d'école ; les familles ne sont contactées qu'en bout de course, lorsque le dernier établissement connu n'est pas en mesure d'actualiser la situation scolaire de l'enfant. Elles doivent remplir alors le même questionnaire que les chefs d'établissement. D'autre part, les inspections académiques sont mises à contribution pour superviser la collecte dans les établissements scolaires de leur ressort : elles sont le passage obligé des retours des questionnaires vers le service statistique du Ministère. Cette implication du niveau local est un adjuvant puissant au bon déroulement de l'enquête, qui se traduit par une attrition faible, toujours inférieure à 10 %.

Des panels en grande partie déconnectés des évaluations standardisées d'acquis

En termes d'informations collectées, les panels d'élèves de cette époque frappent par l'absence de mesure d'acquis d'élèves. Dans les nombreuses études auxquelles ils ont donné lieu, le rendement du système éducatif et son équité ne sont appréciés qu'en termes de parcours. Le fait d'avoir ou non redoublé et, dans l'enseignement secondaire, l'orientation vers l'enseignement général ou professionnel constituent les seuls critères de réussite.

📄 **Tableau 2** Modalités du recueil d'informations dans les différents panels mis en place par le ministère de l'Éducation nationale

	Panel 1973	Panel 1978	Panel 1980	Panel 1989	Panel 1995	Panel 1997	Panel 2007	Panel 2011
Enquête de recrutement auprès des chefs d'établissement	●	●	●	●	●	●		●
Actualisation annuelle de la situation scolaire	●	●	●	●	●	●	●	●
Enquête Famille				●	●	●	●	●
Remontée d'évaluations nationales				●	●	●	●	
Évaluation spécifique					●	●	●	●
Enquête Orientation	●		●	●	●	●	●	AV
Remontée des notes aux examens					●	●	●	AV
Enquête thématique auprès des élèves				●	●			AV
Suivi des bacheliers dans l'enseignement supérieur				●	●		●	AV
Observation de l'entrée dans la vie adulte					●		●	AV

Éducation & formations n° 95 © DEPP

AV : enquête ou recueil d'informations susceptibles d'être mis en œuvre dans les prochaines années du panel 2011.

Cette absence de mesures d'acquis étonne à plusieurs titres. D'une part, dès 1975, le service d'informations économiques et statistiques (SIES) – qui avait succédé en 1973 au service central des statistiques et des sondages – avait mis en œuvre une évaluation des acquis des élèves en fin de 5^e et comportait un département des techniques et études d'évaluation. D'autre part, cette absence n'est pas totale puisqu'un sous-échantillon de 1 900 élèves du panel 1978 avait été constitué pour évaluer les compétences des élèves à l'école élémentaire. Mais l'observation longitudinale des parcours scolaires à l'école et la mesure des acquis cognitifs se développent en parallèle, comme si elles constituaient deux opérations totalement indépendantes l'une de l'autre, n'ayant pas vocation à s'enrichir mutuellement. Les études qui mobilisent les mesures d'acquis réalisées à cette occasion sont très représentatives de cette situation : le fait que l'échantillon d'élèves utilisé est un sous-échantillon du panel 1978 et que les caractéristiques sociodémographiques des élèves prises en compte en sont issues n'est jamais évoqué dans la présentation du dispositif d'évaluation ; et lorsque ces travaux font référence aux résultats des études réalisées sur le panel 1978, ce dernier est présenté comme s'il s'agissait d'une enquête totalement étrangère à l'évaluation des élèves [SEIBEL et LEVASSEUR, 1983]⁷. Il n'est donc pas surprenant que toute idée de « *feed-back* » – au moins pour ces 1 900 élèves – des mesures d'acquis vers le panel 1978 n'ait jamais été mise en œuvre, alors qu'il aurait été pourtant intéressant d'enrichir l'analyse du parcours scolaire à l'école élémentaire par une prise en compte du niveau d'acquis des élèves au début de leur scolarité. Un des éléments qui peuvent être avancés pour expliquer cette situation est la faible reconnaissance par les acteurs du système éducatif de la nécessité des évaluations standardisées d'acquis dans les années 1970 et 1980. Ce n'est qu'à partir des années 1990 que celles-ci vont s'imposer comme une composante indispensable à l'aide au pilotage et à l'évaluation des politiques éducatives [ROCHER et TROSSEILLE, 2015].

7. Il faudra attendre une exploitation secondaire des résultats de cette évaluation par des chercheurs pour que le lien entre cette évaluation et panel du premier degré recruté en 1978 soit rappelé [AUDOUIN-LEROY et DURU-BELLAT, 1991].

UNE FORTE DIVERSIFICATION DE L'INFORMATION COLLECTÉE AU COURS DES ANNÉES 1990

Ce renforcement du lien entre mesure des acquis des élèves et observation des parcours va être un des enjeux majeurs de l'évolution des panels d'élèves des années 1990. Trois panels d'élèves vont alors être mis en œuvre : deux panels d'entrants en sixième, en 1989 et 1995, et un nouveau panel d'écoliers, en 1997. Comme les précédents, ces nouveaux panels d'élèves sont lancés dans un contexte particulièrement riche en mesures de politiques éducatives : objectif de faire parvenir 80 % d'une génération au niveau du baccalauréat, loi d'orientation de 1989, mise en place des cycles à l'école élémentaire, fin du palier d'orientation de cinquième, *Nouveau Contrat pour l'école*. Par ailleurs, ces panels sont mis en œuvre à un moment de grandes avancées concernant l'information recueillie chaque année sur les élèves par le service statistique du ministère de l'Éducation nationale.

Une intégration progressive de mesures standardisées d'acquis

Pour accompagner les mesures prévues par la loi d'orientation de 1989, les premières évaluations diagnostiques de masse, réalisées à l'entrée en CE2 et en sixième, sont mises en place, à la rentrée scolaire de septembre 1989. Conçues et pilotées par la DEPP⁸, ces évaluations ont pour finalité d'apporter aux enseignants des informations sur le niveau d'acquis en français et en mathématiques des élèves dont ils ont la charge. Elles ont donc une vocation de diagnostic à visée exclusivement interne aux écoles et aux collèges. Dans cette perspective, elles ne donnent pas lieu à des remontées nationales ou académiques exhaustives. La DEPP n'effectue chaque année qu'une remontée partielle des résultats, sur un échantillon représentatif d'établissements, afin de disposer de données de cadrage des résultats au niveau national.

Néanmoins, malgré ce contexte peu propice à une utilisation des évaluations nationales pour une finalité qui n'était pas la leur au départ, la DEPP prend la décision de remonter les scores obtenus par les élèves des panels. Mise en place tardivement, une année après le lancement de l'enquête, la remontée des résultats obtenus par les élèves du panel 1989 ne portera que sur les scores globaux en français et en mathématique et, vu sa date tardive de réalisation, ne sera couronnée de succès que pour un peu plus de la moitié des collégiens concernés (57 %). Mais l'idée sera reprise pour les panels suivants, initiés respectivement en 1995 et 1997. Pour ces deux panels, sa mise en œuvre sera réalisée dès le recrutement de l'échantillon et permettra de disposer d'une information beaucoup plus complète que dans le panel 1989. Ainsi, la remontée du panel 1995 est étendue aux scores obtenus à chaque groupe d'items et aux scores moyens de la division de l'élève dans les deux disciplines. Le panel 1997, quant à lui, permettra de disposer d'une information encore plus riche, puisqu'il comporte les résultats obtenus par l'élève à l'ensemble des items. La pertinence en termes d'études de cet enrichissement de l'analyse des parcours par des mesures d'acquis apparaîtra rapidement dans les études réalisées sur ces panels. Ainsi, le niveau d'acquis en français et en mathématiques à l'entrée en sixième apparaît fortement prédictif du déroulement de la scolarité secondaire des élèves du panel 1989 : être entré en sixième en faisant partie des 25 % les plus faibles dans ces deux disciplines accroît fortement le risque de sortie sans qualification

8. À l'époque, DEP (direction de l'évaluation et de la prospective).

[CAILLE, 2000 [112]]⁹, et laisse moins de deux chances sur dix d'atteindre la seconde générale et technologique [CAILLE, 1997]¹⁰.

La place des mesures d'acquis des élèves s'améliore d'autant plus que les panels 1995 et 1997 sont l'occasion d'enrichir l'observation de cet aspect en s'intéressant à des compétences qui ne sont pas couvertes par les épreuves nationales d'évaluation. Pour y pallier, des évaluations spécifiques aux panels, dont les protocoles sont mis au point par le bureau des évaluations des élèves de la DEPP en collaboration avec des chercheurs, sont pour la première fois mises en œuvre sur l'ensemble des élèves. La première d'entre elles concerne les élèves du panel 1995 dont les méthodes de travail et les connaissances civiques sont mesurées à l'entrée en sixième. La seconde est réalisée dans le cadre du panel 1997 : le dispositif de l'enquête comporte une évaluation des acquis cognitifs des élèves à l'entrée au cours préparatoire. Celle-ci se révèle une innovation d'autant plus pertinente qu'elle montre, dès l'entrée au cours préparatoire, l'existence de fortes disparités sociales d'acquis [JEANTHEAU et MURAT, 1998]. Les études ultérieures montreront que ces disparités pèsent fortement sur la réussite à l'école élémentaire [CAILLE et ROSENWALD, 2006 [48]].

Le développement des systèmes d'information administratifs simplifie le dispositif de collecte des panels d'élèves

Parallèlement, les années 1990 connaissent aussi de grandes mutations au niveau des recensements exhaustifs d'élèves réalisés au début de chaque année scolaire. Au cours des années 1990, le ministère de l'Éducation nationale s'est doté, dans le but notamment d'apporter un accompagnement efficace à la gestion de la scolarité des élèves du second degré, d'un système d'information administratif (*Scolarité*, puis *Sconet* et maintenant *Siecle* – acronyme de système d'information pour les élèves de collèges, de lycées et pour les établissements) qui s'appuie sur des bases de données individuelles implantées dans les établissements scolaires. Celles-ci alimentent des remontées académiques et nationales qui permettent de disposer de données individuelles exhaustives à ces niveaux géographiques.

Cette mutation va être mise à profit pour moderniser le processus d'actualisation de la situation scolaire des élèves des panels. À partir de la rentrée scolaire 1994, celle-ci va se faire dorénavant par croisement de fichiers avec les bases d'élèves académiques (BEA) implantées dans les rectorats¹¹, ce qui va fortement alléger les modalités d'actualisation de la situation scolaire et accroître la fiabilité de l'information remontée. Dans un tel dispositif, les interrogations directes, par voie postale, des chefs d'établissement vont devenir résiduelles et ne concerner que les élèves non retrouvés dans les BEA.

Dans une même perspective, le système d'information sur les examens *Ocean* va être mis à profit pour renforcer les mesures de réussite en permettant de disposer des notes obtenues

9. Ce lien entre difficulté en français et en mathématiques et risque d'arrêt précoce de la scolarité apparaît à nouveau dans le panel 1995 [AFSA, 2013 [111]].

10. Là encore, ce lien reste d'actualité pour les élèves des panels ultérieurs. Ainsi, les analyses qui cherchent à quantifier l'importance respective des différents facteurs sur les chances de réussite au collège font apparaître une forte prépondérance du niveau d'acquis en français et en mathématiques à l'entrée en sixième [CAILLE, 2014 [42] ; BEN-ALI et VOUREC'H, 2015 [3]].

11. Le recours au niveau académique s'explique par le fait que, suite à des problèmes de sécurité de données survenus dans la mise en place de *Scolarité*, la CNIL s'était opposée à toute remontée globale de données nominatives au niveau national. De telles remontées n'ont été autorisées que pour les enquêtes qui, comme les panels d'élèves, sont effectuées sur un échantillon égal ou inférieur à 5 % de la population de référence.

par les élèves des panels aux examens nationaux. Initié avec le panel 1995 pour les notes au baccalauréat, cet enrichissement sera étendu, dans le panel 1997, aux notes obtenues au brevet.

Enrichissement de l'information recueillie par des interrogations directes des familles

Parallèlement à ces évolutions suscitées par des facteurs externes, les dispositifs des panels d'élèves vont connaître au cours des années 1990 de profondes transformations visant à accroître l'étendue de l'information collectée. Ce besoin émerge de la réflexion interne et des consultations avec les chercheurs menées au moment de la mise en place des panels 1989, 1995 et 1997. Mais comme au moment du lancement du panel 1973, les besoins d'information définis au cours de ces échanges ne vont pas trouver toute leur application dans les panels des années 1990 dont la voilure – pour des questions de moyens et de faisabilité – va être revue à la baisse. En particulier, les travaux préparatoires au panel 1995 débouchent sur un dispositif de collecte ambitieux – prévoyant notamment une mesure des acquis conatifs par interrogation directe des élèves et un recueil d'information sur le contexte scolaire et les enseignants – qui ne trouvera sa traduction que dans les panels des années 2000. Reste que, dès les années 1990, les dispositifs des panels sont considérablement étoffés par rapport aux panels antérieurs.

Les informations sur l'environnement familial de l'enfant sont recueillies par une interrogation directe des familles. Cette mutation s'appuie sur le constat que les écoles ou les collèges ne sont pas toujours l'instance adéquate pour collecter une information sur la famille. Un tel constat est ancien. En effet, l'enquête de recrutement du panel 1978 s'était heurtée à une forte résistance des directeurs d'école quand il avait été demandé à ceux-ci de renseigner le niveau d'études des parents. Cette information ne figurait pas dans la fiche de renseignements que remplissaient les familles de l'école en début de chaque année scolaire et certains directeurs d'école se sont montrés réticents à la demander aux parents. Cette situation a induit une part relativement importante de non-réponses puisque la variable n'a pas pu être renseignée pour près d'un tiers des familles. Or, la première étude réalisée à partir de ces données [TRUCHOT, 1984] met en évidence un lien fort entre capital scolaire des parents et réussite à l'école des enfants – que de nombreux travaux ultérieurs ont largement confirmé – montrant l'importance de cette information.

La mise en place du panel 1989 a été l'occasion de s'interroger plus largement sur la manière dont les anciens panels rendaient compte des différences de situation familiale. Dans le but notamment de mieux comprendre le comportement des familles pendant les phases d'orientation, la nécessité de ne plus s'intéresser aux seules caractéristiques sociodémographiques des familles, mais de recueillir aussi des informations sur leurs pratiques et leurs représentations par rapport à l'école, en précisant leur degré d'implication dans le suivi de la scolarité de l'enfant et leurs attentes en matière de formation initiale, s'est imposée. Le rôle déterminant des aspirations scolaires dans l'explication des parcours scolaires des collégiens issus de l'immigration [VALLET et CAILLE, 1996] a montré *a posteriori* combien le choix d'ouvrir les panels d'élèves au recueil de telles informations était pertinent, les familles ayant, en matière de formation initiale, des attentes qui restent fortement différenciées selon l'origine et le milieu social. Celles-ci jouent un rôle d'autant plus important dans le destin scolaire des jeunes que le système éducatif français a la particularité d'accorder une place relativement importante aux souhaits des familles ou des élèves dans les procédures d'orientation de l'enseignement secondaire.

De plus, la formation initiale étant un processus cumulatif, l'analyse des parcours scolaires à l'école élémentaire ou dans l'enseignement secondaire implique une bonne connaissance du passé scolaire de l'enfant. Du fait de l'absence de dossier historique sur la scolarité antérieure au moment de l'entrée au cours préparatoire ou en sixième, directeurs d'école et principaux de collège étaient relativement démunis pour renseigner les questions qui leur étaient posées sur cet aspect dans les questionnaires de recrutement des anciens panels. Les taux de réponses aux questions et la précision des réponses s'en ressentaient. Il était donc important d'interroger aussi les familles sur ces questions.

Ces différents constats font que les interrogations des familles sont devenues une composante indispensable des panels d'élèves. Initiée en 1991, par une enquête purement postale, pour le panel 1989, cette interrogation directe des familles va bénéficier, dans les panels 1995 et 1997, d'une extension téléphonique pour résorber les non-réponses aux phases postales et d'un questionnaire plus fourni. En particulier, les travaux menés sur les élèves issus de l'immigration à partir du panel 1989 avaient montré que les mesures de l'origine mises en œuvre dans les panels existants ne permettaient pas d'isoler la sous-population des enfants d'immigrés avec une précision conforme aux exigences de la statistique publique. À partir du panel 1995, le questionnement sur cet aspect va être renforcé – en demandant le pays de naissance et la nationalité à la naissance des deux parents et de l'enfant – pour atteindre cet objectif, qui est d'autant plus important que la CNIL n'autorise pas le recueil de telles données dans les systèmes d'information administratifs sur l'ensemble des élèves. Les différentes enquêtes Famille mises en œuvre ont été particulièrement bien reçues par les familles. Bien qu'elle soit purement postale, la première enquête Famille (panel 1989) bénéficie de 81 % de réponses. La participation atteint respectivement 87 % et 88 % pour les enquêtes des panels 1995 et 1998. Réalisées dans le cadre juridique de la loi du 7 juin 1951 modifiée, elles sont, comme les autres opérations des panels d'élèves, assorties de l'obligation de réponse qui favorise cette forte participation.

Interrogation directe des élèves

Parallèlement, émerge la nécessité d'interroger directement les élèves, pour mieux faire le lien entre la scolarité et les comportements et représentations des élèves. Ces interrogations prennent une forme différente selon les panels.

Le panel 1989 reprend l'idée, présente, on l'a vu, dès l'origine, de questionnements approfondis, en face-à-face, de sous-échantillons d'élèves. Dans cette perspective, deux enquêtes complémentaires sont mises en place : l'une, en mai-juin 1991, s'attache à restituer les emplois du temps des élèves en faisant remplir, à un sous-échantillon de 1 865 élèves du panel, un carnet d'emploi du temps du même type que celui développé par l'Insee pour la population adulte, couplé avec un questionnaire permettant de restituer les activités non quotidiennes et la manière dont les parents s'impliquent dans la scolarité¹² ; l'année suivante, une autre enquête cherche à mieux cerner les facteurs de difficultés scolaires, en interrogeant un sous-échantillon de 1 880 élèves – 1 400 en difficulté scolaire, 480 en situation de réussite, mais de mêmes caractéristiques sociodémographiques et faisant office d'échantillon témoin – ainsi que leurs parents sur leurs perceptions de la scolarité et leurs

12. Pour des exemples d'études réalisées à partir de cette enquête, voir CAILLE [1993] ou CAILLE et DE MONTFORT [1999].

conditions de vie¹³. Parallèlement, Baudelot entreprend, en collaboration de l'observatoire de la lecture de France-Loisirs, un suivi des pratiques de lecture de 1 200 élèves du panel 1989 en les interrogeant, par voie postale, pendant cinq ans¹⁴.

L'interrogation des élèves du panel 1995 s'inscrit dans une problématique différente. En effet, à partir de la fin des années 2000, la statistique publique prend conscience du retard de la France en matière de panels démographiques. Cette situation a conduit plusieurs organismes comme la DARES, la DEPP, l'Insee, l'INED, le Céreq et le Lasmas (laboratoire d'analyse secondaire et de méthodes appliquées à la sociologie), à réfléchir ensemble sur les pistes possibles pour le combler. L'une des pistes évoquées est d'élargir le champ du panel 1995 en ouvrant son dispositif à un recueil d'informations qui ne soient pas circonscrites au seul champ scolaire.

Cette idée trouve sa concrétisation dans la mise en place de deux dispositifs. D'une part, l'ensemble des élèves du panel 1995 sont interrogés au cours des second et troisième trimestres 2002 dans le cadre de l'enquête Jeunes 2002 dont le questionnaire a été conçu en collaboration avec le Lasmas. L'enquête a pour objectif principal de préciser les représentations des jeunes en fin d'études secondaires en les interrogeant notamment sur leur vécu de la scolarité secondaire, leur image de soi et leurs projets professionnels et universitaires¹⁵. Par ailleurs, l'observation de la cohorte des entrants en sixième en 1995 est prolongée au-delà de la formation initiale. Dans cette perspective, est mise en place, en partenariat avec l'Insee qui en sera le maître d'œuvre, l'enquête Entrée dans la vie adulte (EVA) dont l'objectif est de recueillir des informations sur la manière dont les jeunes vivent les années qui suivent la fin de leur formation initiale : insertion sur le marché du travail, décohabitation, ressources financières, mise en couple. Cette enquête est annuelle et sera réalisée pendant sept années, de 2005 à 2012¹⁶. Par ailleurs, ce dispositif annuel a été enrichi en 2007 – alors que les jeunes entrés en sixième en 1995 étaient âgés de 23 ans – d'une enquête ponctuelle sur la santé¹⁷. Les modalités de collecte de ces différentes opérations sont très proches de celles des enquêtes Famille. Les jeunes doivent remplir un questionnaire, d'abord auto-administré par voie postale, puis passé intégralement par téléphone en cas de non-réponse après un rappel postal. Les taux de réponse à ces différentes opérations montrent combien la réception de ces enquêtes par les jeunes est étroitement liée à leur situation scolaire. Si près de 80 % des jeunes recrutés dans le panel 1995 répondent à l'enquête Jeunes 2002, les taux de réponses varient fortement selon leur situation scolaire : 88 % des lycéens généraux et technologiques répondent, contre 74 % des lycéens professionnels et des apprentis et seulement 42 % des jeunes sortis de formation initiale. Ce faible taux de réponse attire l'attention sur une difficulté structurelle dans l'interrogation des sortants précoces du système éducatif. Les questionnaires auto-administrés, que ce soit sous une forme postale ou informatique, sont peu adaptés à leur faible niveau de formation initiale. Il y a chez eux, sans doute aussi, une certaine réticence, compte tenu de leurs difficultés scolaires ou de leur situation souvent

13. Pour une analyse de la difficulté scolaire au début du collège à partir de cette enquête, on se référera à DAVAILLON [1993].

14. Pour les résultats de cette enquête, voir BAUDELOT, CARTIER et DETREZ [1999].

15. Les résultats de cette enquête ont donné lieu à un numéro spécial d'*Éducation & formations* paru en 2005, intitulé « Les représentations des élèves du panel 1995 sept ans après leur entrée en sixième, n° 72 ».

16. Pour une présentation des résultats de l'enquête EVA, voir GUYON, LEMAIRE et MURAT [2007] [56]. Les différentes vagues de l'enquête EVA du panel 1995 ont été récemment mobilisées pour étudier l'insertion des élèves de sections de technicien supérieur [LE RHUN et MONSO, 2015].

17. Les résultats de cette enquête sont présentés dans DEGORRE, GUYON et MOISY [2009].

précaire sur le marché du travail, à répondre à une enquête qui les interroge sur ces sujets. Cette difficulté s'observe aussi dans l'enquête Entrée dans la vie adulte dont les taux de réponse progressent sensiblement au fur et à mesure qu'elle touche des jeunes sortis plus tardivement du système éducatif.

Ainsi qu'un allongement de la période d'observation des cohortes

La mise en place de l'enquête Entrée dans la vie adulte a eu pour conséquence d'allonger sensiblement la période d'observation du panel 1995. Mais cette situation n'est pas propre à ce panel. Les années 1990 sont marquées par un allongement sensible de la durée d'observation de la formation initiale dans les autres panels.

En effet, dans le but de mieux comprendre les facteurs de réussite dans l'enseignement supérieur, le panel 1989 est le premier panel de collégiens à être prolongé à ce niveau d'enseignement. Une collecte annuelle est mise en place selon des modalités identiques à celles utilisées pour les interrogations des familles ou pour l'enquête EVA : les jeunes sont directement interrogés, d'abord par voie postale puis par voie téléphonique s'ils n'ont pas répondu après un premier rappel postal. Cette prolongation de l'observation du panel est bien reçue par les jeunes qui en font partie puisque selon les vagues les taux de réponse varient entre 88 et 90 %. Ses résultats montrent combien les conditions de réussite dans l'enseignement supérieur s'enracinent dans le niveau d'acquis en fin d'études élémentaires : lorsqu'ils faisaient partie des 25 % de collégiens les plus faibles en français et en mathématiques à l'entrée en sixième, seulement 9 % des élèves du panel 1989 terminent leur formation initiale avec un diplôme de l'enseignement supérieur. À l'opposé, 83 % des jeunes connaissent cette situation quand leurs scores à l'évaluation de sixième les plaçaient parmi les 25 % des meilleurs élèves [LEMAIRE, 2006]. La prise en compte du redoublement fait apparaître des résultats comparables : seulement 10 % des élèves du panel 1989 entrés en sixième avec un an de retard obtiennent un diplôme de l'enseignement supérieur. Cette forte corrélation entre parcours dans l'enseignement supérieur et déroulement de la scolarité élémentaire se retrouve dans les panels ultérieurs, comme celui de 1995 [LEFEBVRE, 2012 [63]] et celui de 2007 [CAILLE, CHAN-PANG-FONG *et alii*, 2017 [43]].

Cet allongement de la durée d'observation marque aussi le panel 1997 qui va être le premier panel d'écoliers à être poursuivi au-delà de l'entrée en sixième, jusqu'à ce que les élèves terminent leurs études secondaires. En revanche, la taille relativement réduite de l'échantillon – un peu plus de 9 000 élèves – ne permet pas de prolonger l'observation dans l'enseignement supérieur, niveau d'enseignement où les cursus sont très diversifiés. Cet allongement de l'observation du panel 1997 dans l'enseignement secondaire a été mis à profit par le service statistique du ministère de la Culture pour étudier les transformations des pratiques culturelles des jeunes du CM2 à la première, en interrogeant l'ensemble des élèves de l'échantillon, tous les deux ans, pendant quatre ans ¹⁸.

18. Les résultats de l'enquête sont présentés dans OCTOBRE, DETREZ *et alii* [2010].

UN RENFORCEMENT DE LA DYNAMIQUE LONGITUDINALE DANS LES PANELS DES ANNÉES 2000

À la fin des années 1990, les panels d'élèves se sont donc profondément transformés. De simples suivis administratifs au cours des années 1970 et 1980, ils sont devenus des dispositifs plus complexes, articulant suivi des scolarités à partir de remontées administratives, mesures standardisées d'acquis des élèves, interrogations des familles, enquêtes spécifiques auprès des jeunes eux-mêmes pour mieux cerner leurs représentations, leurs parcours dans l'enseignement supérieur ou encore leurs conditions d'entrée dans la vie adulte. La richesse de l'information qu'ils permettent de recueillir s'est d'autant plus accrue que l'observation des cohortes s'est notablement allongée. Néanmoins, ces évolutions méritent encore d'être prolongées et approfondies.

Mise en place d'évaluations des acquis cognitifs et conatifs spécifiques aux panels d'élèves

La mesure des acquis reste le talon d'Achille des panels d'élèves des années 1990. En effet, si l'on exclut l'évaluation spécifique réalisée à l'entrée au cours préparatoire dans le panel 1997, les seules évaluations standardisées d'acquis cognitifs dont on dispose sont les évaluations nationales de CE2 et de sixième. Or, ces évaluations se prêtent peu à une utilisation dans le cadre d'une enquête longitudinale. D'une part, ce sont des évaluations *diagnostiques* et non des évaluations *bilans*¹⁹. Leur protocole a donc été construit pour le repérage de la difficulté et non la mesure des acquis des élèves à un niveau donné du système éducatif. Par ailleurs, dans un panel, du fait des redoublements, les élèves n'atteignent pas tous le même niveau la même année. En conséquence, les élèves peuvent passer les évaluations nationales à des années différentes, ce qui signifie qu'ils ne seront pas évalués avec les mêmes épreuves, puisque les protocoles sont renouvelés chaque année et, sauf en cas d'items communs, ne sont pas comparables dans le temps. Dans ces conditions, la seule manière d'apprécier le niveau de réussite d'élèves ayant passé des évaluations à une année différente est de prendre en compte leur position relative dans la distribution nationale des scores, appréciée en déciles ou en quartiles, ce qui limite les conclusions que l'on peut en tirer. Par ailleurs, les évaluations nationales ne couvrent pas tout le cursus. En particulier, aucune évaluation nationale n'est mise en œuvre en fin de troisième quand les élèves quittent le collège. La seule manière d'apprécier les acquis des élèves à ce niveau d'enseignement est de mobiliser les notes obtenues au diplôme national du brevet, ce qui n'est pas sans poser problème, compte tenu que, dans les années 1990, le brevet comporte trois séries (collège, technologique et professionnel), aux épreuves et aux coefficients différents, et que, de surcroît on ne dispose dans le panel 1995 que des notes au contrôle continu²⁰. Au final, les mesures d'acquis restent, dans les panels d'élèves, très composites et ne permettent pas de comparer de manière rigoureuse l'évolution des acquis dans le temps – cela tant pour les élèves d'un même panel qu'entre panels recrutés à des moments différents.

À la fin des années 1990, le chemin à parcourir pour que les panels d'élèves disposent de mesures d'acquis adaptées à l'analyse longitudinale est donc encore long. La mise en place du panel 2007 est l'occasion de remettre à plat la place des évaluations standardisées d'acquis

19. Sur cette distinction, voir ROCHER et TROSSEILLE [2015].

20. Ce qui pose aussi un problème de comparabilité puisqu'on sait que les notes au contrôle continu sont influencées par le contexte scolaire et notamment le niveau relatif de la classe, voir MURAT [1998].

dans le dispositif des panels. En effet, l'un des objectifs du nouveau panel est de mesurer l'impact de la réforme de l'éducation prioritaire de 2006. Cette réforme est marquée par la mise en place des réseaux ambition réussite (RAR) dont les élèves sont surreprésentés dans l'échantillon et pour l'évaluation desquels il est important de disposer de mesures d'acquis en début mais aussi en fin de collège, réalisées à partir de protocoles permettant la comparaison dans le temps des acquisitions dans les grands domaines de compétences en mathématiques ou en maîtrise de la langue. Par ailleurs, le réexamen de la manière dont les panels d'élèves mesurent les acquis cognitifs des élèves des panels s'impose d'autant plus qu'en janvier 2007, les épreuves nationales à d'évaluation de CE2 et de sixième sont supprimées²¹.

Ce contexte conduit le bureau des évaluations des élèves de la DEPP à élaborer un protocole d'évaluation spécifique au panel. Cette évaluation est conçue pour fournir des résultats comparables dans le temps en termes d'évolution et permettre d'interroger des élèves qui ne sont pas nécessairement dans la même classe. Elle comporte deux volets. Un volet cognitif mesure la maîtrise des outils de la langue et mathématiques. Un volet conatif cherche à tester le sentiment d'efficacité personnelle en interrogeant les élèves sur leur motivation et leur anxiété face aux apprentissages, leurs intérêts scolaires et extrascolaires, les soutiens et les aides qu'ils sont amenés à solliciter dans leur environnement scolaire²². Ces protocoles sont conçus pour être administrés à trois moments de la scolarité : en fin de sixième, en quatrième année de collège quand les élèves à l'heure ont atteint la troisième, et en cinquième année de collège si l'élève, en raison d'un redoublement, est encore en troisième.

Un dispositif d'évaluation analogue sera élaboré quatre ans plus tard pour le panel d'écoliers recrutés en 2011 dont les élèves sont évalués deux fois, en fin de cours préparatoire et en fin de cinquième année d'école élémentaire alors que les élèves à l'heure ont atteint le CM2. De plus, s'agissant de ce panel prolongé dans l'enseignement secondaire, il est décidé que la périodicité des évaluations sera accrue quand les élèves du panel atteindront le collège : ils seront alors évalués chaque année. Le recours à une telle périodicité est la conséquence des analyses issues des évaluations mises en œuvre dans le panel 2007. En effet, celles-ci montrent que, sur le plan cognitif, les inégalités sociales d'acquisition en mathématiques et en mémoire encyclopédique se creusent entre la sixième et la troisième [BEN-ALI et VOURECH, 2015 [3]]. Une mesure annuelle des acquis permettra d'identifier le niveau du collège où les inégalités sociales de compétences dans ces deux domaines ont tendance à s'accroître.

Interrogations des familles répétées dans le temps et enrichies d'informations nouvelles

Cette profonde mutation dans la manière dont les panels d'élèves mesurent les acquis des élèves renforce la dynamique longitudinale de ceux-ci. Ce renforcement n'est pas circonscrit aux seules évaluations, mais s'étend aussi aux enquêtes réalisées auprès des familles.

En effet, à partir du panel 2007, celles-ci sont répétées en cours d'observation de la cohorte. Ainsi, les parents des élèves du panel 2007 ont-ils été interrogés deux fois, en sixième, l'année du recrutement de l'enquête et quatre ans plus tard, lorsque les élèves à l'heure effectuaient leur dernière année de scolarité au collège. La première enquête a permis de recueillir des informations sur l'environnement familial au moment où l'élève entrait au collège. Elle revêt

21. Cette suppression sera progressive. L'évaluation nationale au CE2 sera abandonnée dès la rentrée scolaire 2007, l'évaluation nationale en 6^e seulement à la rentrée scolaire 2008.

22. Sur l'évolution de ces aspects au cours de la scolarité au collège voir AUGEREAU, BEN-ALI, à paraître [1].

une importance d'autant plus grande que le panel 2007 est le premier panel dont l'échantillon a pu être tiré dans une base de sondage exhaustive (les bases d'élèves académiques), ce qui a permis de supprimer l'enquête de recrutement auprès des chefs d'établissement et fait de l'enquête Famille la principale source d'informations sur l'environnement familial de l'élève. Néanmoins, il était important de ne pas en rester là car l'environnement familial des élèves n'est pas figé sur la situation qu'ils connaissent en sixième. Ils peuvent être confrontés à des modifications de la composition de leur famille suite aux décès et aux séparations, leurs conditions matérielles d'existence peuvent être impactées par le chômage ou les difficultés financières de leurs parents. De telles modifications de leur environnement familial peuvent avoir des conséquences sur leur scolarité [ARCHAMBAULT, 2002 ; PIKETTY, 2003 [66]]. Pour se donner les moyens de mieux comprendre celles-ci, l'enquête Famille du panel 2007, a été rééditée, en fin de quatrième année d'études secondaires, au moment où les élèves passaient les épreuves d'évaluation de 2011. Le questionnaire permettait de mesurer les changements intervenus au niveau de la composition du groupe familial, de l'insertion sur le marché du travail des parents et leurs revenus. Il permettait aussi de prendre la mesure de l'évolution des pratiques et des représentations parentales par rapport à la scolarité de l'enfant [GUILLON, 2016 [31]]. Un dispositif analogue a été mis en place quatre ans plus tard pour les élèves du panel 2011 dont les parents ont été interrogés à deux reprises, aux troisièmes trimestres 2012 et 2016, et le seront une dernière fois, en 2020, quand leurs enfants seront au terme de leur dernière année de collège.

Cette introduction d'une dimension longitudinale dans l'observation de l'environnement familial des élèves s'accompagne d'un enrichissement de l'information recueillie. En effet, pour la première fois, les enquêtes Famille du panel 2007 et du panel 2011 recueillent le revenu dont disposent chaque mois les familles. Le recueil de cette information s'inscrit dans la perspective plus large de disposer d'une meilleure information sur les conditions de vie des élèves, afin d'être notamment en mesure d'apprécier le rôle respectif des ressources financières et des ressources culturelles dans la réussite scolaire. En phase avec cet objectif, les enquêtes auprès des parents des panels 2007 et 2011 recueillent aussi des informations sur les conditions de logement, avec notamment des questions sur ses occupants pour pouvoir isoler les unités de consommation du ménage. L'étendue du capital culturel de la famille est aussi précisée en mesurant notamment la fréquence des sorties culturelles et le volume de la bibliothèque familiale. Inspirée des protocoles mis en œuvre dans les enquêtes internationales, l'introduction de ces différentes dimensions s'est révélée particulièrement pertinente pour l'analyse des performances et des parcours scolaires. En particulier, les travaux réalisés suggèrent qu'au collège, les disparités sociales de réussite recouvrent en grande partie des inégalités de capital culturel [BEN-ALI et VOUREC'H, 2015 [3] ; CAILLE, COSQUERIC *et alii*, 2016 [105] ; ROCHER, 2016 [68]]²³. Par ailleurs, cet accroissement de l'information demandée n'a pas pesé sur la participation des familles à l'enquête qui reste toujours très élevée : respectivement 93 % et 91 % d'entre elles ont répondu aux enquêtes Famille de 2008 et de 2011 du panel 2007. La participation des parents des écoliers du panel 2011 est à peine moins élevée : elle atteint 91 % en 2012 et 88 % en 2016.

La mise en place de ces deux panels a été aussi l'occasion d'améliorer les conditions dans lesquelles les enquêtes Famille recueillent la profession et catégorie socioprofessionnelle

23. Ce résultat est bien en phase avec celui produit par KESKPAIK et ROCHER [2011] sur les données de l'enquête PISA 2009. En effet, ces auteurs montrent que la France est l'un des pays où les performances en compréhension de l'écrit sont les plus liées au capital culturel de la famille.

(PCS) des parents. La manière dont a été recueillie celle-ci dans les panels varie avec le temps. Dans les années 1970 et 1980, il était demandé aux chefs d'établissement d'indiquer le libellé de la profession et de chiffrer ensuite celle-ci. La pertinence du chiffrement était vérifiée *a posteriori* par la DEPP. Faute de recueillir le statut, le niveau de qualification ou encore le nombre de salariés, un tel chiffrement restait imprécis. Pour combler ce biais, l'enquête Famille du panel 1989 a introduit, des questions sur ces aspects dans leur formulation du recensement, les PCS des deux parents étant ensuite chiffrées par la DEPP. Avec les enquêtes Famille des panels 1995 et 1997, ce questionnement a été maintenu mais en parallèle il était demandé aux parents de se positionner sur la nomenclature des PCS en utilisant une grille comportant un choix très large d'exemples de professions pour aider les parents à se classer²⁴. Si un tel dispositif a permis d'alléger le traitement des réponses, en remplaçant le chiffrement – très coûteux en temps et en moyens – par le contrôle de celui-ci, il a demandé néanmoins une forte reprise en aval : malgré le grand nombre d'exemples de professions proposés, les erreurs des parents sont assez nombreuses et la pertinence de leur classement sur cette grille a dû faire l'objet d'un examen d'autant plus minutieux que la nomenclature des PCS constitue en elle-même un outil fort complexe à utiliser.

L'utilisation dans les panels 2007 et 2011 du système de chiffrement automatique développé par l'Insee *Sicore* (système automatique de codage des réponses aux enquêtes), pallie, en grande partie, ce biais. À partir du libellé de la profession déclaré par les parents et des questions auxiliaires issues du questionnaire du recensement de population, *Sicore* chiffre automatiquement, avec robustesse et homogénéité, près de 80 % des questionnaires. Un tel chiffrement permet un codage de la *catégorie socioprofessionnelle* à deux chiffres, mais pas de la *profession et catégorie socioprofessionnelle* à quatre chiffres. En effet, le codage de celle-ci impliquerait de disposer l'activité principale de l'établissement de l'employeur, difficile à recueillir dans le cadre d'enquêtes qui s'appuient encore en grande partie sur un questionnaire postal auto-administré²⁵.

Une meilleure appréhension du contexte scolaire

La réussite scolaire n'est pas seulement en lien avec les caractéristiques individuelles des élèves. En effet, ces derniers sont scolarisés dans des établissements et des classes dont la recherche en éducation a montré qu'ils pouvaient avoir leur efficacité propre sur leurs résultats et l'ensemble des comportements scolaires. Dans les panels d'élèves, la caractérisation du contexte scolaire est restée pendant longtemps réduite aux informations directement recueillies en cours de suivi ou disponibles dans les fichiers administratifs comme la *base centrale des établissements*. Ainsi, on disposait du secteur de l'établissement, de son appartenance à l'éducation prioritaire ou encore de son implantation géographique, mais d'aucune

24. Cette grille est issue d'une convention passée par la DEPP en 1996 avec le centre de sociologie européenne pour évaluer la fiabilité de la PCS dans *Scolarité* [SOULIÉ, 2000 ; MERLLIÉ, PROTEAU, SOULIÉ, 1997].

25. Il faudrait en effet demander aux parents de classer l'établissement de leur employeur sur le niveau 2 de la nomenclature des activités françaises (NAF) qui ne compte pas moins de 88 modalités, voire sur le niveau 5 de cette nomenclature qui compte 732 modalités. On notera que l'absence de la NAF2 dans le questionnement actuel des enquêtes Famille ne permet pas de distinguer ouvrier de type artisanal et ouvrier de type industriel et réduit *de facto* la précision du codage des autres catégories. Les enquêtes auprès des parents étant destinées à être réalisées de plus en plus fréquemment en CAWI (Computer Assisted Webinterview) – la moitié des parents ayant répondu à l'enquête Famille 2016 du panel 2011 l'ont fait par Internet –, on peut penser que, dans les enquêtes futures, la NAF2 devrait pouvoir être recueillie pour une part importante de parents. Reste qu'en questionnaire auto-administré, fut-ce sous Internet, il est à craindre de nombreuses erreurs de classement qui risquent d'affecter le surcroît de précision apporté par cette information dans la codification automatique.

information sur les caractéristiques scolaires ou sociales des élèves qui le fréquentent. De même, la caractérisation de la division restait très réduite puisque les seules informations recueillies de manière récurrente²⁶ dans les panels d'élèves sont la taille de la classe et le nombre d'élèves de nationalité étrangère qui la fréquentent.

Cet aspect a pu être développé récemment avec l'enrichissement du panel 2007 à partir d'informations sur l'établissement et la classe recueillies dans les indicateurs d'APAE (Aide au pilotage et à l'auto-évaluation des établissements) second degré ou construites à partir des bases *Scolarité*. Cet enrichissement porte à la fois sur les caractéristiques de l'établissement et de la division. Il permet de disposer d'une caractérisation sociale et scolaire des établissements et des divisions fréquentés par les élèves du panel 2007 à partir d'indicateurs comme l'origine sociale des autres élèves, la proportion de boursiers, la note moyenne à l'écrit au DNB ou encore la proportion d'élèves en retard en sixième ou en troisième [FOUGÈRE, KIEFER *et alii*, 2017 [11]]. L'information recueillie permet aussi de disposer de données sur le personnel enseignant comme l'ancienneté dans l'établissement, la structure par âge ou encore la proportion de demandes de mutation.

UNE PLACE PÉRENNE DANS LE SYSTÈME D'INFORMATION STATISTIQUE D'AUJOURD'HUI ?

Ces quarante dernières années, la DEPP a donc eu un recours récurrent aux panels d'élèves pour analyser les parcours et les performances scolaires des élèves. Au cours de cette période, le dispositif de ces enquêtes a progressivement mûri et le suivi administratif qui constitue encore le corps central des premiers panels d'élèves s'est enrichi de nombreuses enquêtes complémentaires qui ont profondément renforcé l'information disponible. L'analyse de la réussite scolaire n'est plus limitée au seul parcours scolaire mais a été étendue aux acquis cognitifs, aux notes aux examens, aux comportements des élèves en liaison avec la scolarité. Par ailleurs, la palette de variables, dont on dispose pour rendre compte de la réussite sur ces différents aspects, s'est fortement accrue, tant au niveau de la connaissance de l'environnement familial que du contexte scolaire.

Avec l'extension de la période d'observation des cohortes de collégiens vers les premières années d'entrée dans la vie adulte, les panels d'élèves sont devenus des outils communs à plusieurs organismes de la statistique publique qui en assurent une part de la maîtrise d'œuvre. Le panel 2007 illustre bien cette évolution : ces données sont produites et utilisées à la fois par les bureaux des études statistiques et le bureau des évaluations de la DEPP, la sous-direction des études statistiques et des systèmes d'information (SIES) du ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation, et l'Insee. Cette appropriation collective des panels d'élèves par différents organismes de la statistique publique est amplifiée par une utilisation de plus en plus fréquente des panels d'élèves par les chercheurs, par le biais de mises à disposition au centre de Quételet ou de conventions avec la DEPP, dont la bibliographie thématique qui clôt cet article porte largement la trace. Dans cette perspective, les panels d'élèves de la DEPP constituent un investissement coûteux, mais essentiel à la recherche en éducation.

²⁶. Certains panels vont néanmoins plus loin, mais seulement pour une année donnée. Ainsi, le panel 1978 a recueilli l'origine sociale de tous les élèves de la classe et le panel 1995 les scores moyens obtenus en français et en mathématiques par la division de l'élève aux épreuves nationales d'évaluation de sixième.

Parallèlement, le système d'information statistique sur les élèves s'est aussi profondément transformé. Les panels d'élèves, on l'a vu, se sont largement appuyés sur ces évolutions pour améliorer leur propre dispositif, mais le fait que les systèmes d'information administratifs sur les élèves s'appuient dorénavant sur le recueil de données individuelles, sur un champ de plus en plus complet, et que ces données permettent d'étudier les parcours de manière longitudinale, pose la question de la place des panels d'élèves dans un tel système d'information. C'est par une analyse de cet aspect que cet article se clôturera.

L'approche longitudinale reste indispensable à une bonne appréhension du déroulement de la formation initiale

Rappelons d'abord que le recours à la constitution de corpus de données longitudinales sur les élèves s'est d'autant imposé au cours de ces dernières années que cette approche apparaît particulièrement bien adaptée à l'analyse des comportements scolaires.

D'abord, parce que la formation initiale constitue un processus fortement cumulatif dont les effets sont différés dans le temps. Il est donc indispensable pour comprendre le déroulement d'une scolarité d'en appréhender précisément toutes les étapes et de se donner les moyens d'en évaluer les effets à long terme. Le redoublement est un bon exemple de cette situation. D'une part, il faut caractériser avec précision le niveau où il survient car ses effets varient fortement selon sa précocité. D'autre part, ses effets ne peuvent être mesurés avec robustesse qu'à long terme : ainsi, l'année où il se produit, le redoublement entraîne souvent une amélioration éphémère des performances scolaires – effet quasi mécanique de la répétition deux années consécutives du même programme – qui disparaît souvent les années suivantes [CAILLE et ROSENWALD, 2006 [48]], sans doute parce que le redoublement corrige les effets des difficultés scolaires sans en toucher vraiment la cause.

Pour restituer de manière précise les différentes étapes d'un parcours scolaire, l'observation longitudinale apparaît d'autant plus nécessaire que le passé scolaire se prête mal aux enquêtes rétrospectives. D'une part, en situation d'enquête, la reconstitution du passé est en butte aux défaillances de mémoire et aux effets de désirabilité qui peuvent déformer fortement l'information collectée. D'autre part, certaines informations essentielles sur la scolarité ne sont conservées ni par les familles ni par les établissements. Les résultats aux épreuves nationales d'évaluation diagnostique, telles qu'elles ont été mises en œuvre entre 1989 et 2007, ou le déroulement des procédures d'orientation – en fin de troisième, de seconde, ou depuis 2009 en cours de terminale pour arrêter l'affectation dans l'enseignement supérieur – en sont des exemples. Seul un recueil de données au fil du temps, quand ces événements se produisent, permet d'en archiver la trace avec précision.

Enfin, certains phénomènes scolaires ne sont appréhendables que de manière longitudinale. Ainsi, la fréquentation de l'enseignement privé durant la scolarité secondaire varie du simple ou double selon qu'on l'appréhende de manière transversale ou longitudinale. Les travaux engagés, dans les années 1990, sur la comparaison Public-Privé par LANGOËT sont très révélateurs de cette situation. Alors que les données issues des recensements exhaustifs d'élèves montraient qu'au cours des années 1980, entre 20 % à 21 % [MENJS-DEPP, 1989] des collégiens et des lycéens fréquentaient un établissement secondaire privé, le panel d'élèves du second degré recruté en 1980, qui permettait d'embrasser les choix de secteur sur l'ensemble des années passées dans l'enseignement secondaire, montrait que la part d'élèves qui passaient au moins une année dans l'enseignement privé au cours de

leurs études secondaires était beaucoup plus élevée : proche du double, elle atteignait 37 % [LANGOËT (dir), 2002].

Une complémentarité étroite entre panels d'élèves et systèmes d'information administratifs sur les élèves

Si ces différents constats militent en faveur de la constitution de panels d'élèves et suggèrent que leur mise en œuvre devrait se poursuivre dans les prochaines années, la question de leur place dans le système d'information statistique d'aujourd'hui demande néanmoins à être précisée. En effet, les recueils de données individuelles se sont multipliés et, contrairement à la situation qui prévalait dans les 1970 et 1980, les panels d'élèves n'en ont plus le monopole. En particulier, depuis la fin des années quatre-vingt-dix, les systèmes d'information administratifs reposant sur la collecte de données individuelles ont connu une forte expansion : *Scolarité* a été étendu aux établissements secondaires privés sous contrat et la mise en place, en 2007, du « système d'information sur la formation des apprentis » (SIFA) a étendu le recueil de données individuelles aux apprentis. De plus, la mise en commun des informations issues de ces deux systèmes d'information a débouché sur la constitution – par appariements successifs de fichiers administratifs annuels – de cohortes pouvant servir de bases statistiques à des études longitudinales. Enfin, l'enseignement du premier degré s'est doté, avec la *base élèves du premier degré* (BE1D), d'un système d'information administratif recueillant des données individuelles, mais en revanche peu mobilisable pour le moment à des fins d'études puisque, suite au débat public qui a accompagné sa mise en place, il a été vidé de toute information sur l'environnement familial de l'élève.

Face à de telles évolutions, les panels gardent néanmoins une forte spécificité qui ne remet pas en cause leur place au sein du système d'information sur les élèves. Pour plusieurs raisons. D'abord, les systèmes d'information *Siecle* et SIFA ne collectent qu'une information réduite sur l'environnement familial des élèves. La seule information pouvant être mobilisée est la PCS des deux parents, de surcroît recueillie sous une forme peu compatible avec les exigences de la statistique publique. Or, depuis de nombreuses années, les différents travaux disponibles tendent à montrer que la réussite scolaire est en interaction avec beaucoup d'autres paramètres familiaux : niveau de diplôme des parents, nombre de livres à la maison, composition de la famille (nombre de frères et sœurs ; avec quel parent vit l'enfant), origine, revenu, capital et pratiques culturels. Les traitements statistiques débouchent sur des estimations d'autant plus robustes et convaincantes que les données utilisées permettent de contrôler ces différents aspects. Cependant, de telles données ne peuvent être recueillies, comme l'évolution du dispositif des panels le montre amplement, que par des interrogations directes des familles, relativement coûteuses et lourdes à mettre en œuvre.

Par ailleurs, si les données issues des systèmes d'informations administratifs peuvent être couplées avec les résultats aux examens, elles demeurent en revanche coupées de tout résultat d'évaluations standardisées qui constituent pourtant le seul moyen d'avoir une mesure objective du niveau scolaire des élèves. De même, alors qu'une des singularités les plus marquées du système éducatif français est la place accordée dans l'orientation aux souhaits de l'élève et de sa famille, le déroulement des procédures d'orientation de fin de troisième et de seconde n'est pas recueilli dans les systèmes d'information administratifs sur les élèves et les apprentis.

Enfin, les systèmes d'information administratifs ne couvrent pas aujourd'hui la totalité du champ de l'enseignement secondaire. L'enseignement privé hors contrat n'utilise pas *Siecle*

et l'enseignement agricole garde – même si des perspectives de convergence se dessinent et devraient aboutir dans un délai proche – un système d'information sur les élèves spécifique et, pour le moment incompatible (en tout cas en matière de recueil d'informations individuelles) avec *Siecle*.

Dans un tel contexte, les panels d'élèves apparaissent d'autant plus nécessaires que l'enrichissement des données issues des systèmes d'information administratifs par un recueil d'information complémentaire auprès des familles et des établissements impliquerait de disposer de données nominatives comme les nom, prénom et adresse des élèves. Or la CNIL n'autorise de telles remontées que sur des échantillons ne dépassant pas 5 % de la population d'intérêt. Il apparaît d'autant plus souhaitable de réserver la collecte d'informations détaillées sur l'environnement familial des élèves à des échantillons spécifiques que l'introduction de telles informations dans des systèmes d'information exhaustifs destinés à gestion suscite, comme la mise en place de la base élèves du premier degré (BE1D) l'a bien montré, de fortes résistances. Des informations importantes dans l'analyse des parcours et des performances scolaires des jeunes, comme l'origine, ne peuvent d'ailleurs n'être recueillies que dans de tels échantillons – et cela d'autant plus que, par leur nature d'opérations de la statistique publique réalisées dans le cadre de la loi du 7 juin 1951 modifiée, les panels d'élèves apparaissent beaucoup plus appropriés au recueil de telles informations.

Il convient de souligner que la complémentarité entre panels d'élèves et système d'information administratif est à double sens et permet un enrichissement mutuel. D'une part, le recours à *Siecle*, à SIFA et à *Ocean* dans le second degré, et à la base élèves du premier degré (BE1D) dans le premier degré allège l'actualisation de la situation scolaire des élèves et en renforce la fiabilité. Mais d'autre part, la richesse de l'information recueillie dans les panels d'élèves sur l'environnement familial, mobilisée à bon escient, peut permettre de pallier la pauvreté des systèmes d'information administratifs dans ce domaine. *L'indice de position sociale* en fournit un bon exemple [ROCHER, 2016 [68]]. En synthétisant, pour chaque PCS, l'information que recueille le panel 2007 dans les domaines qui sont en interaction avec les performances scolaires (diplômes des parents, conditions de vie, revenu, capital et pratiques culturelles), cet indice affine l'analyse des disparités sociales de réussite qui peut être faite, tant au niveau individuel qu'en termes de disparités entre établissements, à partir des données issues des systèmes d'information administratifs.

Cette complémentarité entre panels d'élèves et systèmes d'information sur les élèves devrait encore se renforcer dans les prochaines années, grâce à la constitution du répertoire national des identifiants des élèves, étudiants et apprentis (RNIE) qui permet l'attribution d'un identifiant unique aux jeunes depuis leur entrée à la maternelle jusqu'à la fin de leur formation initiale. Destiné à être étendu à l'enseignement agricole, ce dispositif va améliorer la gestion des panels, en réduisant les pics d'attrition que l'on observe encore actuellement aux principales césures du cursus : fin de troisième, fin de terminale notamment.

▾ BIBLIOGRAPHIE

PUBLICATIONS À PARTIR DES PANELS D'ÉLÈVES 2000 – 2017

Cette bibliographie recense l'ensemble des études mobilisant les données recueillies dans les panels d'élèves qui ont été publiées entre janvier 2000 et décembre 2017. Le champ retenu est celui de **l'enseignement scolaire** ; les travaux réalisés à partir du suivi des parcours dans l'enseignement supérieur ne sont pris en compte qu'à partir du moment où ils portent pour partie sur la scolarité secondaire. Les études réalisées par des chercheurs sont incluses, qu'elles aient été ou non réalisées en partenariat avec la DEPP. En principe, n'ont été retenus que des travaux publiés, néanmoins exception a été faite pour certains *Discussion Papers* dont les résultats apparaissaient comme particulièrement importants.

L'ordre de présentation est thématique. À l'intérieur de chaque thème, les travaux sont présentés selon l'ordre alphabétique de noms d'auteurs.

▾ Acquis cognitifs et conatifs

1. AUGEREAU T., BEN-ALI L., 2017, « Panel collège : l'impact de l'environnement sur la motivation et le sentiment d'efficacité personnelle des collégiens », *Éducation & formations*, MEN-DEPP, à paraître.
2. AUGEREAU T., LE CAM M., 2017, « Les compétences des élèves selon les modes d'organisation du temps scolaire issus de la réforme de 2013 », dans *Les organisations du temps scolaire à l'école issues de la réforme de 2013 : quels effets observés ?*, *Les dossiers de la DEPP*, n° 207, MEN-DEPP.
3. BEN-ALI L., VOUREC'H R., 2015, « Évolution des acquis cognitifs au collège au regard de l'environnement de l'élève », *Éducation & formations*, n° 86-87, MENESR-DEPP.
4. BEN-ALI L., VOUREC'H R., 2015, « Acquis des élèves au collège : les écarts se renforcent entre la sixième et la troisième en fonction de l'origine sociale et culturelle », *Note d'information*, n° 15.25, MENESR-DEPP.
5. BLANCHARD S., LE CAM M., LIEURY A., ROCHER T., 2013, « Motivation et sentiment d'efficacité personnelle chez 30 000 élèves de 6^e du collège français », *Bulletin de psychologie*, vol. 66-1, n° 523.
6. JEANTHEAU J.-P., MURAT F., 2002, « Les compétences des élèves à l'entrée en cours préparatoire », *Éducation & formations*, n° 132, MJENR.

7. GUIMARD PH., 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*, n° 36-2.

8. LE CAM M., LIEURY A., LOMANT S., ROCHER T., 2013, « Évaluation de la mémoire encyclopédique chez 30 000 élèves du collège français », *Bulletin de psychologie*, vol. 66-1, n° 523.

9. LE CAM M., ROCHER T., VERLET I., 2013, « Forte augmentation du niveau des acquis des élèves à l'entrée au cours préparatoire entre 1997 et 2011 », *Note d'information*, n° 13.19, MENESR-DEPP.

▾ Contexte scolaire et réussite

10. DAVEZIES L., 2005, « Influence des caractéristiques du groupe des pairs sur la scolarité élémentaire », *Éducation & formations*, n° 72, MENESR-DEPP.
11. FOUGÈRE D., KIEFER N., MONSO O., PIRUS C., 2017, « La concentration des enfants étrangers dans les classes de collège : quels effets sur les résultats scolaires ? », *Éducation & formations*, n° 95, MEN-DEPP.
12. NAKHILI N., 2005, « Impact du contexte scolaire dans l'élaboration des choix d'études supérieures des élèves de terminales », *Éducation & formations*, n° 72, MENESR-DEPP.

13. PIKETY T., VALDENAIRE M., 2006, « L'impact de la taille de classe sur la réussite scolaire dans les écoles, collèges et lycées français – Estimation à partir du panel primaire 1997 et du panel secondaire 1995 », *Les dossiers Éducation et formations*, n° 173, MENESR-DEPP.

14. PIRUS C., 2017, « Le changement d'établissement au collège : quel effet sur l'évolution des résultats scolaires », *Éducation & formations*, n° 95, MEN-DEPP.

15. PIRUS C., 2015, « Un élève sur cinq change d'établissement au cours de sa scolarité au collège », *Note d'information*, n° 15.32, MENESR-DEPP.

↳ Éducation prioritaire

16. BENABOU R., KRAMARZ F., PROST C., 2004, « Zones d'éducation prioritaire : quels moyens pour quels résultats ? », *Économie et statistique*, n° 380.

17. CAILLE J.-P., 2002, « Les collégiens de ZEP à la fin des années quatre-vingt-dix : caractéristiques des élèves et impact de la scolarisation en ZEP sur la réussite », *Éducation & formations*, n° 62, MEN-DEPP.

18. STÉFANO A., 2017, « Éducation prioritaire : scolarité des élèves au collège de 2007 à 2012 », *Éducation & formations*, n° 95, MEN-DEPP.

↳ Enseignement professionnel

19. ALET É., BONNAL L., 2013, « L'apprentissage : un impact positif sur la réussite scolaire au niveau V », *Économie et statistique*, n° 454.

20. COUDRIN C., 2007, « Parcours des élèves après un BEP ou un CAP », *Éducatons & formations*, n° 75, MEN-DEPP.

21. GRELET Y., 2005, « Enseignement professionnel, spécialité et reproduction sociale », *Éducation & formations*, n° 72, MENESR-DEPP.

↳ Implication et représentations par rapport à l'école

22. BRASSEUR M.-F., CAILLE J.-P., DION É., MORICE F., 2015, « L'implication des parents au cours préparatoire : des pratiques déjà très liées au capital culturel de la famille », *Note d'information*, n° 15.26, MENESR-DEPP.

23. CAILLE J.-P., 2017, « Le ressenti des parents d'élèves sur la réforme des rythmes scolaires », dans « Les organisations du temps scolaire à l'école issues de la réforme de 2013 : quels effets observés ? », *Les dossiers de la DEPP*, n° 207, MEN-DEPP.

24. CAILLE J.-P., 2010, « Les cours particuliers en première année de collège : un entrant en sixième sur dix bénéficie de soutien scolaire payant », *Éducation & formations*, n° 79, MEN-DEPP.

25. CAILLE J.-P., 2001, « Les familles et le collège : perception de l'établissement et relations avec les enseignants au début des études secondaires », *Éducation & formations*, n° 60, MEN-DEPP.

26. CAILLE J.-P., O'PREY S., 2005, « Estime de soi et réussite scolaire sept ans après l'entrée en 6^e », *Éducation & formations*, n° 72, MENESR-DEPP.

27. CHAUSSERON C., 2001, « Les attentes scolaires des parents d'élèves au début des études secondaires », *Note d'information*, n° 01.32, MEN-DEPP.

28. CHAUSSERON C., 2001, « Le choix de l'établissement au début des études secondaires », *Note d'information*, n° 01.42, MEN-DEPP.

29. DALSHHEIMER-VAN DER TOL N., MURAT F., 2011, « Les parents et l'école en France et en Europe », *Éducation & formations*, n° 80, MENJVA-DEPP.

30. GALINIÉ A., HEIM A., 2016, « Inégalités scolaires : quels rôles jouent les cours privés ? », Contribution au rapport du Cnesco, *Les inégalités scolaires d'origines sociales et ethnoculturelles*.

31. 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.

32. LE CAM M., LIEURY A., LORANT S., ROCHER T., 2013, « Les enfants du numérique : activités extrascolaires et caractéristiques chez 30 000 élèves du collège français », *Bulletin de psychologie*, vol. 66-1, n° 523.

33. LIEURY A., LORANT S., 2013, « Les élèves qui lisent sont-ils meilleurs en classe que ceux qui jouent aux jeux vidéos ? », *Les cahiers pédagogiques*, n° 502.

34. LIEURY A., LORANT S., CHAMPAULT F., 2014, « Loisirs numériques et performances cognitives scolaires », *Bulletin de Psychologie*, vol. 67-2.

35. LIEURY A., LORANT S., TROSSEILLE B., CHAMPAULT F., VOURC'H R., 2014, « Video games vs reading and school/cognitive performances: a study on 27 000 middle school teenagers », *Educational Psychology : an International Journal of Experimental Educational Psychology*, vol. 36, n° 9.

36. LIEURY A., LORANT S., TROSSEILLE B., VOUREC H. R., FENOUILLET F., 2014, « Motivation, rébellion, climat de classe et popularité perçue : étude sur 23 000 adolescents du collège », *Bulletin de Psychologie*, vol. 67-4.

37. NAUZE-FICHET E., 2005, « Les projets professionnels des jeunes sept ans après l'entrée en 6^e », *Éducation & formations*, n° 72, MENESR-DEPP.

38. O'PREY S., 2004, « Les activités extrascolaires des écoliers : usages et effets sur la réussite », *Éducation & formations*, n° 69, MENESR-DEPP.

39. PIRUS C., 2016, « En 2011, une famille sur trois était insatisfaite de l'aide apportée au collège aux élèves en difficulté », *Note d'information*, n° 16.23, MENESR-DEPP.

↳ Inégalités sociales et familiales de réussite

40. ABDOUNI S., 2015, « En forte baisse depuis trente ans, le retard à l'entrée en CE2 reste très dépendant du milieu social », *Note d'information*, n° 11.23, MENESR-DEPP.

41. BROCCOLICHI S., SINTON R., 2011, « Comment s'articulent les inégalités sociales d'acquisition scolaire et d'orientation ? Relations ignorées et rectifications tardives », *Revue française de pédagogie*, n° 175.

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

43. CAILLE J.-P., CHAN-PANG-FONG É., CHARDON O., DABET G., PONCEAU J., 2017, « À 18-19 ans, la moitié des jeunes envisagent leur avenir professionnel avec optimisme », *Insee Première*, n° 1633.

44. CAILLE J.-P., CRETIN L., 2013, « Les transformations des scolarités des enfants d'agriculteurs », *Notes d'Analyse*, n° 57, MAAF-CEP.

45. CAILLE J.-P., CRETIN L., 2013, « Les transformations des scolarités des enfants d'agriculteurs », *Notes et études socio-économiques*, n° 37.

46. CAILLE J.-P., LEMAIRE S., 2002, « Que sont devenus les élèves entrés en 6^e en 1989 ? », *Données sociales*.

47. CAILLE J.-P., LEMAIRE S., 2009, « Les bacheliers « de première génération » : des trajectoires scolaires et des parcours dans l'enseignement supérieur « bridés » par de moindres ambition ? », *France Portrait social*.

48. CAILLE J.-P., ROSENWALD F., 2006, « Les inégalités de réussite à l'école élémentaire : construction et évolution », *France Portrait Social*.

49. CRETIN L., 2012, « Les familles monoparentales et l'école : un plus grand risque d'échec au collège ? », *Éducation & formations*, n° 82, MEN-DEPP.

50. COUDRIN C., 2016, « Devenir des élèves neuf ans après l'entrée en sixième », *Note d'information*, n° 06.11, MENESR-DEPP.

51. DAVAILLON A., NAUZE-FICHET E., 2004, « Les trajectoires des enfants pauvres », *Éducation & formations*, n° 70, MENESR-DEPP.

52. GERMAIN V., OLYMPIO N., 2012, « Parcours scolaires en France et espace d'opportunités : une analyse à l'aune des capacités de Sen », *Formation Emploi*, n° 120.

53. GRENET J., 2011, « Academic performance, Educational Trajectories and the Persistence of Date of Birth Effects. Evidence from France », *Paris School of Economics (PSE)*.

54. GRENET J., 2010, « La date de naissance influence-t-elle les trajectoires scolaires et professionnelles ? », *Revue économique 2010*, vol. 61.

55. GRENET J., 2008, « Le mois de naissance influence-t-il les trajectoires scolaires et professionnelles ? », *Paris School of Economics (PSE)*.

56. GUYON V., LEMAIRE S., MURAT F., 2007, « Un élève sur deux entrés en 6^e en 1995 fait des études 10 ans plus tard », *Insee Première*, n° 1158.

57. ICHOU M., 2016, « Évolution des inégalités au lycée : origine sociale et filières ? », Contribution au rapport du Cnesco, *Les inégalités scolaires d'origines sociales et ethnoculturelles*.

58. ICHOU M., VALLET L.-A., 2013, « Academic achievement, tracking decisions and their relative contribution to educational inequalities: Change over four decades in France », in JACKSON M. (ed.), *Determined to Succeed? Performance versus Choice in Educational Attainment*, Stanford University Press.

59. ICHOU M., VALLET L.-A., 2012, « Performances scolaires, orientation et inégalités sociales d'éducation. Évolution en France en quatre décennies », *Éducation & formations*, n° 82, MEN-DEPP.

60. ICHOU M., VALLET L.-A., 2012, « Performances scolaires, décisions d'orientation et leur importance relative dans la formation des inégalités sociales d'éducation. Évolution en France en quatre décennies », in *Mobilités et changements de catégories : portée et limites des données longitudinales*, Actes des XIX^e journées d'étude sur les données longitudinales dans l'analyse du marché du travail, Céreq, Caen.
61. ICHOU M., VALLET L.-A., 2011, « Do all roads lead to inequality? Trends in French upper secondary school analysed with four longitudinal surveys », *Oxford Review of Education*, vol. 37, n° 2.
62. 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.
63. LEFÈVRE O., 2012, « Les inégalités dans l'accès aux hauts diplômés se jouent surtout avant le bac », *France Portrait social*.
64. MJENR-DEP, 2003, « L'école réduit-elle les inégalités sociales ? » in *Dix-huit questions sur le système éducatif. Synthèses des travaux de la DEP*, *Éducation & formations*, n° 66.
65. PALHETA U., 2011, « Le collège divise. Appartenance de classe, trajectoires scolaires et enseignement professionnel », *Sociologie*, n° 4, vol. 2.
66. PIKETTY T., 2003, « The Impact of Divorce on School Performance : Evidence from France, 1968-2002 », *Discussion Paper*, n° 4146, Centre for Economic Policy Research.
67. PONCET P., 2000, « Les facteurs de réussite au début du collège d'après les panels d'élèves entrés en 6^e en 1989 et 1995 », *Note d'information*, n° 00.54, MEN-DEPP.
68. ROCHER T., 2016, « Construction d'un indice de position sociale des élèves », *Éducation & formations*, n° 90, MENESR-DEPP.
69. VANHOFFELÉN A., 2010, « Les bacheliers du panel 1995 : évolution et analyse des parcours », *Note d'information*, n° 10.13, MENJVA-DEPP.
70. ZAFFRAN J., 2010, « Entrer en SEGPA et en sortir, ou la question des inégalités transposées », *Formation, emploi*, n° 109.

↳ Internat

71. O'PREY S., 2003, « L'internat au cours des études secondaires », *Éducation & formations*, n° 65, MJENR-DEPP.

↳ Orientation

72. ANANIAN S., BONNAUD A., LAMBERTYN A., VERCAMBRE M.-N., 2005, « Les disparités d'orientation au lycée », *Éducation & formations*, n° 72, MENESR.
73. BARG K., 2011, « Social class differentials at the transition from lower to upper secondary education in France », *Working Papers*, n° 140, Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung.
74. BOUDESSEUL G., GRELET Y., 2011, « Choix d'orientation et logiques institutionnelles », *Notes Emploi Formation*, n° 32.
75. CAILLE J.-P., 2005, « Le vécu des phases d'orientation en fin de troisième et en fin de seconde », *Éducation & formations*, n° 72, MENESR-DEPP.
76. CAILLE J.-P., LEMAIRE S., 2002, « Filles et garçons face à l'orientation », *Éducation & formations*, n° 63, MEN-DPD.
77. CAYOUILLE-REMBLIÈRE J., SAINT POL (DE) T., 2013, « Le sinueux chemin vers le baccalauréat : entre redoublement, réorientation et décrochage », *Économie et statistique*, n° 459.
78. CAYOUILLE-REMBLIÈRE J., SAINT POL (DE) T., 2011, « Le sinueux chemin vers le baccalauréat : entre redoublement, réorientation et décrochage », *Document de travail du CREST*, n° 2011-33.
79. COINAUD C., VINCENT C., 2010, « Les orientations scolaires, entre tâtonnements et réappropriation », *Formation Emploi*, n° 109.
80. GRELET Y., VIVENT C., « La course d'orientation des jeunes ruraux », *Bref*, n° 292.
81. LEMAIRE S., 2005, « Les premiers bacheliers du panel : aspiration, image de soi et choix d'orientation », *Éducation & formations*, n° 72, MENESR-DEPP.
82. PIRUS C., 2014, « Les trois quarts des élèves de seconde GT souhaitent préparer un baccalauréat général », *Note d'information*, n° 14.31, MENESR-DEPP.
83. PIRUS C., 2013, « Le déroulement de la procédure d'orientation en fin de troisième reste marqué par de fortes disparités scolaires et sociales », *Note d'information*, n° 13.24, MENESR-DEPP.
84. ROUX S., DAVAILLON A., 2001, « Le processus d'orientation en fin de 3^e », *Éducation & formations*, n° 60, MEN-DEPP.

Public, privé

85. CAILLE J.-P., 2004, « Public ou privé : modes de fréquentation et impact sur la réussite de l'enseignement secondaire », *Éducation & formations*, n° 69, MEN-DEPP.

86. FOUGÈRE D., MONSO O., RAIN A., TÔ M., 2017, « Qui choisit l'école privée, et pour quels résultats scolaires », *Éducation & formations*, n° 95, MEN-DEPP.

87. TAVAN C., 2004, « École publique, école privée, comparaison des trajectoires et de la réussite scolaire », *Revue française de sociologie*, vol. 45, n° 1.

88. TAVAN C., 2004, « Public-privé – Trajectoires scolaires et inégalités sociales », *Éducation & formations*, n° 69, MENESR-DEPP.

Redoublement

89. AFSA C., 2011, « Faut-il supprimer le redoublement ? », *Document de travail de la DEPP, Série « Études »*, MEN-DEPP.

90. CAILLE J.-P., 2004, « Le redoublement à l'école élémentaire et dans l'enseignement secondaire », *Éducation & formations*, n° 69, MENESR-DEPP.

91. COSNEFROY O., ROCHER T., 2004, « Le redoublement au cours de la scolarité obligatoire : nouvelles analyses, mêmes constats », *Éducation & formations*, n° 70, MENESR-DEPP.

Scolarisation à deux ans

92. CAILLE J.-P., 2001, « Scolarisation à deux ans et réussite de la carrière scolaire au début de l'école élémentaire », *Éducation et Formations*, n° 60, MEN-DEPP.

93. FILATRIAU O., FOUGÈRE D., TÔ M., 2013, « Will sooner Be Better ? The impact of Early Preschool Enrollment on Cognitive and Noncognitive Achievement of Children », *Discussion paper series*, n° 9480, Centre for Economic Policy Research.

94. MJENR-DEP, 2003, « Faut-il développer la scolarisation à deux ans », *Éducation & formations*, n° 66, MJENR-DEP.

Scolarité des enfants en situation de handicap

95. LE LAIDIER S., 2017, « Les enfants en situation de handicap. Parcours scolaires à l'école et au collège », *Éducation & formations*, n° 95, MENESR-DEPP.

96. LE LAIDIER S., 2015, « À l'école et au collège, les enfants en situation de handicap constituent une population fortement différenciée scolairement et socialement », *Note d'information*, n° 15.04, MENESR-DEPP.

97. LE LAIDIER S., PROUCHANDY P., 2016, « Pour la première fois, un regard sur les parcours à l'école primaire des élèves en situation de handicap », *Note d'information*, n° 16.26, MENESR-DEPP.

Scolarité des enfants d'immigrés

98. BRINBAUM Y., KIEFFER A., 2009, « Les scolarités des enfants d'immigrés de la sixième au baccalauréat : différenciation et polarisation des parcours », *Population*, vol. 64, n° 3.

99. BRINBAUM Y., KIEFFER A., 2008, « Les scolarités des enfants d'immigrés dans le secondaire : des aspirations aux orientations », *VEI Diversité*, n° 154.

100. BRINBAUM Y., KIEFFER A., 2005, « D'une génération à l'autre, les aspirations éducatives des familles immigrées : ambition et persévérance », *Éducation & formations*, n° 72, MENESR-DEPP.

101. BRINBAUM Y., FARGES G., TENRET É., 2016, « Les trajectoires scolaires des élèves issus de l'immigration selon le genre et l'origine : quelles évolutions ?, Contribution au rapport du Cnesco, *Les inégalités scolaires d'origines sociales et ethnoculturelles*.

102. CAILLE J.-P., 2008 « Parcours et aspirations scolaires des enfants d'immigrés », *VEI Diversité*, n° 154.

103. CAILLE J.-P., 2007, « Perception du système éducatif et projets d'avenir des enfants d'immigrés », *Éducation & formations*, n° 74, MENESR-DEPP.

104. CAILLE J.-P., 2005, « Les projets d'avenir des enfants d'immigrés », *Les immigrés en France, Insee Références*.

105. CAILLE J.-P., COSQUERIC A., MIRANDA É., VIARD-GUILLOT L., 2016, « La réussite scolaire des enfants d'immigrés au collège est plus liée au capital culturel de leur famille qu'à leur passé migratoire », *France Portrait social*.

106. CAILLE J.-P., O'PREY S., 2002, « Les familles immigrées et l'école française : un rapport singulier qui persiste même après un long séjour en France ? », *Données sociales*.

107. CEBOLLA BOADO H., 2008, « Do immigrant-Origin Students Progress Faste rat School? The Case of France, *Population*, vol. 3, n° 4.

108. ICHOU M., 2016, « Performances scolaires des enfants d'immigrés : quelles évolutions ? », Contribution au rapport du Cnesco, *Les inégalités scolaires d'origines sociales et ethnoculturelles*.

109. ICHOU M., 2015, « Origine migratoire et inégalités scolaires : étude longitudinale des résultats scolaires des descendants d'immigrés en France et en Angleterre », *Revue française de pédagogie*, n° 191.

110. ICHOU M., 2013, « Différences d'origine et origine des différences : les résultats scolaires des enfants d'émigrés/immigrés en France au début de l'école primaire à la fin du collège, *Revue Française de sociologie*, vol. 54, n° 1.

↳ Sorties du système éducatif

111. AFSA C. 2013, « Qui décroche ? », *Éducation & formations*, n° 84, MEN-DEPP.

112. CAILLE J.-P., 2000, « Le risque de sortie sans qualification au cours des années quatre-vingt-dix. Effet des différences de trajectoires scolaires et familiales », *VEI Enjeux*, n° 122, MEN-DEPP.

113. CAILLE J.-P., 2000, « Qui sort sans qualification du système éducatif ? », *Éducation & formations*, n° 57, MEN-DEPP.

114. CHAUSSERON C., 2000, « Le devenir des jeunes qui ont quitté le système éducatif après avoir passé moins de sept ans dans le second degré », *Éducation & formations* n° 57, MEN-DEPP.

115. GRELET Y., 2011, « Au fil des parcours, de l'orientation à l'insertion... », *Bref*, n° 287.

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

AUTRES RÉFÉRENCES CITÉES DANS L'ARTICLE

AUDOUIN-LEROY C., DURU-BELLAT M., 1991, « Pratiques pédagogiques et acquis des élèves au CP », *Éducation & formations*, n° 26, MENJS-DEP.

BAUDELLOT C., CARTIER M., DETREZ C., 1999, « Et pourtant ils lisent... », *Bulletin des bibliothèques de France*, n° 6, Paris, Éditions du Seuil.

CAILLE J.-P. 1997, « Niveau d'acquisition à l'entrée en sixième et réussite au collège », *Note d'information*, n° 97.01, MENESR-DEP.

CAILLE J.-P., 1993, « Formes d'implication parentale et difficulté scolaire au collège », *Éducation & formations*, n° 36, MEN-DEP.

CAILLE J.-P., 1993, « Vie quotidienne des élèves et difficultés scolaires au collège », *Éducation & formations*, n° 36, MEN-DEP.

CAILLE J.-P., DE MONTFORT A., 1999, « Les collégiens et la télévision », *Note d'information*, n° 99-38, MENERT-DEP.

DAVAILLON A., 1993, « L'élève en difficulté et le collège : sur fond de fortes attentes, une vision plus critique », *Éducation & formations*, n° 36, MEN-DEP.

DAVAILLON A., 1993, « Les collégiens en difficulté », *Éducation & formations*, n° 36, MEN-DEP.

DEGORRE A., GUYON V., MOISY M., 2009, « Sur dix jeunes entrés en 6^e en 1995, neuf se déclarent en bonne ou très bonne santé en 2007 », *Insee-Première*, n° 1261.

GIRARD A., BASTIDE H., 1973, « De la fin d'études élémentaires à l'entrée dans la vie professionnelle ou à l'Université. La marche d'une promotion de 1962 à 1972 », *Population*, 28^e année, n° 3,

GIRARD A., BASTIDE H., 1970, « Orientation et sélection scolaire. Cinq années d'une promotion : de la fin du cycle élémentaire à l'entrée dans le 2^e cycle du second degré », *Population et enseignement*, Ined, p. 367.

JEANTHEAU J.-P., MURAT F., 1998, « Observation à l'entrée au CP des élèves du panel 1997 », *Note d'information*, n° 98.40, MENRT-DEP.

KESKPAIK S., ROCHER T., 2011, « La mesure de l'équité dans PISA : pour une décomposition des indices statistiques », *Éducation & formations*, n° 80, MEN-DEPP.

LANGOËT G. (dir), 2002, *Public ou privé ? Éléves, parents, enseignants*, Paris, éditions Fabert.

LEMAIRE S., 2006, « Le devenir des bacheliers : parcours après le baccalauréat des élèves entrés en sixième en 1989 », *Note d'information*, n° 06.01, MENESR-DEP.

LE RHUN B., MONSO O., 2015, « De l'utilité d'obtenir son diplôme pour s'insérer : l'exemple des brevets de technicien supérieur », *Économie et statistique*, vol. 478, n° 1.

MENJS-DEP, 1989, *Repères & Références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*, Paris.

MERLLIÉ D., PROTEAU L., SOULIÉ C., 2000, « De la profession du responsable à l'origine sociale des élèves », *Rapport pour la convention DEPP*, n° 96-336.

MURAT F., 1998, « Les différentes façons d'évaluer les élèves en fin de collège », *Éducation & formations*, n° 53, MENERT-DEP.

NAUZE-FICHET E., 2005, « Les représentations des élèves du panel 1995 sept ans après leur entrée en sixième », *Éducatons & formations*, n° 72, MENESR-DEP.

OCTOBRE S., DETREZ C., MERCKLE P., BERTHOMIER N., 2010, « L'enfance des loisirs ? Trajectoires communes et parcours individuels de la fin de l'enfance à la grande adolescence », Paris, *La Documentation française*.

ŒUVRARD F., 1980, « Origine socio-professionnelle des élèves du second degré : étude rétrospective 1958-1976 », *Études et documents*, n° 01, MEN-SEIS.

ROCHER T., TROSSEILLE B., 2015, « Les évaluations standardisées des élèves – Perspective historique », *Éducation & formations*, n° 86-87, MENESR-DEPP.

SEIBEL C., LEVASSEUR J., 1983, « Les apprentissages instrumentaux et le passage du cours préparatoire au cours élémentaire », *Éducation & formations*, n° 2, MEN-SIGES.

SOULIÉ C., 2000, « L'origine sociale des collégiens et des lycéens en France : une analyse des conditions sociales de production de la statistique », *Population*, n° 55-1.

SPINGLER J.-P., 1971, « Possibilité de lancement du panel national d'élèves », *Document de travail*, MEN-SCSS.

TRUCHOT G., 1984, « Niveau d'études des parents et scolarité primaire des enfants », *Éducatons & formations*, n° 6, MEN-SIGES.

VALLET L.-A., CAILLE J.-P., 1996, « Les élèves étrangers ou issus de l'immigration dans l'école et le collège français », *Les dossiers d'Éducation & formations*, n° 67, MENESR-DEP.

