



SciencesPo.

LIEPP

RAPPORT

Choix d'orientation et origine sociale : mesurer et comprendre l'autocensure scolaire

Nina Guyon

(National University of Singapore, Department of Economics et LIEPP)

et

Elise Huillery

(Sciences Po, Department of Economics et LIEPP)

Décembre 2014



SciencesPo.



l'acse
l'agence nationale
pour la cohésion sociale
et l'égalité des chances

RÉPUBLIQUE FRANÇAISE
**LE DÉFENSEUR
DES DROITS**
defenseurdesdroits.fr



Appel à projets « Egalité des chances à l'école »

Projet de recherche AUTOSENS*

Choix d'orientation et origine sociale : mesurer et comprendre l'autocensure scolaire

Rapport final - Décembre 2014

Nina Guyon[†] et Elise Huillery[‡]

* Ce projet de recherche a reçu l'appui financier du Laboratoire Interdisciplinaire d'Evaluation des Politiques Publiques (LIEPP) de Sciences Po en janvier 2012, du comité scientifique de Sciences Po en mars 2012, ainsi que de l'appel à projets « Egalité des chances à l'école » lancé par la DEPP, le Défenseur des Droits et l'Acsé en juillet 2012. Le projet a également reçu l'appui administratif du LIEPP tout au long de sa mise en œuvre. Les auteurs tiennent à remercier Séverine Chauvel pour sa participation à la réflexion autour du projet et sa mise en œuvre, ainsi que Cyril Granier pour sa contribution à la revue de littérature liée au projet, Sébastien Bauvet pour l'excellente organisation et coordination de l'enquête, Alexandre Naudet pour avoir coordonné la saisie des questionnaires, et Cécile Ballini pour sa participation à l'analyse des données. Nous remercions aussi les enquêteurs qui ont réalisé l'enquête sur laquelle s'appuie cette étude : Mbayi Mukendi, Cécile Ballini, Rokhya Konate, Nicolas Hovart et Rabeh Mbaigoto. Enfin, nous sommes très reconnaissantes aux rectorats de Versailles, Paris et Créteil d'avoir soutenu cette étude et aux 59 établissements qui ont accepté de participer à l'enquête. Nous remercions les enseignants qui ont donné leur temps d'enseignement pour la passation du questionnaire et les élèves pour l'attention qu'ils ont consacrée au questionnaire. Les auteurs de ce rapport sont seules responsables de toute erreur éventuelle.

[†] National University of Singapore, Department of Economics et LIEPP

[‡] Sciences Po, Department of Economics et LIEPP

Synthèse

I. Les différences d'orientation selon l'origine sociale

- L'origine sociale entretient un lien avec l'orientation des élèves à l'issue de la 3^{ème} à niveau scolaire égal. Ce lien se caractérise par une sur-sélection des élèves d'origine modeste dans les orientations les plus sélectives, c'est-à-dire qui accueillent des élèves de niveaux scolaires moyens les plus élevés : la voie générale et technologique, le redoublement et la sortie du public et privé sous contrat, au profit des orientations moins sélectives : la voie professionnelle et le CAP. Sur l'ensemble des établissements des académies de Paris, Versailles et Créteil, les inégalités d'orientation selon l'origine sociale sont substantiels : par rapport aux élèves d'origine favorisée de même niveau scolaire, les élèves d'origine modeste ont une probabilité 5% plus petite d'être orientés en seconde générale et technologique, 74% plus petite de redoubler, et 10% plus petite de sortir du public et privé sous contrat. Inversement, ils ont une probabilité 93% plus élevée d'être orientés en seconde professionnelle et 169% plus élevée d'être orientés en CAP.
- Contrairement à ce que l'on pourrait supposer, cet écart selon l'origine sociale n'est pas expliqué par un « effet Education Prioritaire ». Au contraire, les écarts observés concernant l'orientation en seconde générale et technologique touchent uniquement les élèves d'origine modeste hors Education Prioritaire, et ceux concernant l'orientation vers la seconde professionnelle touchent tous les élèves d'origine modeste, quel que soit le statut de leur collège. La modestie des orientations est donc bien liée à la modestie du milieu familial et non à celle de l'établissement.
- Les inégalités d'orientation selon l'origine sociale ne concernent pas tous les élèves de la même manière :
 - Les inégalités d'orientation ne concernent pas les bons et très bons élèves (les élèves du tiers supérieur), qui sont très majoritairement orientés en seconde générale et technologique quelle que soit leur origine sociale.
 - Pour les élèves faibles, l'origine sociale modifie l'arbitrage entre voie professionnelle et CAP d'une part, et redoublement et sortie du public ou privé sous contrat d'autre part. Les élèves d'origine favorisée évitent la voie professionnelle et le CAP plus que ne le font les élèves d'origine modeste.
 - Pour les élèves moyens, l'origine sociale modifie l'arbitrage entre voie générale et technologique et voie professionnelle : les élèves moyens d'origine modeste sont plus souvent orientés vers la voie professionnelle et moins souvent orientés en seconde générale et technologique que les élèves d'origine favorisée du même niveau.

II. Les différences de préférences d'orientation selon l'origine sociale

- En début de 3^{ème}, les élèves d'origine sociale modeste ont une probabilité 11% moins élevée de préférer la seconde générale et technologique que les élèves d'origine favorisée de même niveau scolaire. Inversement, ils sont plus nombreux à préférer la voie

professionnelle, le CAP, et à ne pas déclarer de préférence (mais ces dernières différences sont statistiquement plus imprécises).

- Les inégalités de préférences selon l'origine sociale concernent deux groupes d'élèves, les plus faibles d'une part et les élèves moyens-bons à bons d'autre part :
 - Les préférences des élèves les plus faibles se caractérisent globalement par des aspirations trop hautes, et ce phénomène est significativement plus prononcé chez les élèves d'origine sociale favorisée qui ont une préférence très marquée pour la voie générale et technologique malgré leur faible performance scolaire.
 - Les préférences des élèves moyens-bons à bons se caractérisent par des aspirations trop faibles, et ce phénomène est significativement plus prononcé chez les élèves d'origine sociale modeste qui préfèrent la voie professionnelle par rapport à la voie générale et technologique plus souvent que les élèves d'origine favorisée. Etant donné que leur niveau scolaire leur permettrait d'entrer en seconde générale et technologique, ce résultat est la preuve statistique d'une auto-sélection chez cette catégorie d'élèves moyens à bons d'origine modeste.
- Les préférences pour les études supérieures sont également différenciées selon l'origine sociale à niveau égal. Par rapport aux élèves d'origine favorisée de même niveau scolaire, les élèves d'origine modeste ont une probabilité 17% plus importante de ne pas donner de préférence et 20% plus importante de préférer ne pas faire d'études supérieures. Inversement, ils ont une probabilité 37% plus faible de préférer des études supérieures de 3 ans et plus.

III. Effet de l'action scolaire et parentale

- L'action scolaire et parentale entre le début et la fin de la 3^{ème} joue un rôle contrasté sur les inégalités sociales : premièrement et de manière très positive, elle rapproche le destin scolaire des élèves médians et au-delà de la médiane pouvant accéder à la voie générale et technologique, même si elle ne parvient toutefois pas à faire totalement disparaître l'écart social. Pour ces élèves moyens et bons, l'enjeu est donc d'aller plus loin dans le rapprochement avec les élèves d'origine favorisée. Pour cela, il est nécessaire de comprendre les ressorts de l'auto-sélection des élèves d'origine modeste et de concevoir des actions nouvelles adaptées pour la diminuer.
- Deuxièmement, et de manière plus problématique, l'action scolaire et parentale éloigne le destin scolaire des élèves en dessous de la médiane pour qui l'accès à la voie générale et technologique semble un choix plus risqué. Pour ces élèves, les inégalités d'orientation ne proviennent pas tant d'une auto-sélection des élèves d'origine modeste que des résistances de la part des parents favorisée vis-à-vis des voies autres que la voie générale et technologique, ainsi que d'anticipations défavorables de la part des professionnels de l'orientation concernant les chances de réussite futures des élèves d'origine modeste par rapport à celles des élèves d'origine favorisée de même niveau scolaire. Pour réduire les inégalités d'orientation des élèves en dessous de la médiane, l'enjeu est donc de revaloriser la voie professionnelle et le CAP aux yeux des familles favorisée d'une part, et de se méfier de l'influence des stéréotypes associés à l'origine sociale sur l'action scolaire et parentale d'autre part.

IV. Les causes des différences de préférences d'orientation selon l'origine sociale

Le coût des études ?

Très peu d'élèves d'origine modeste anticipent des difficultés logistiques et financières (déménagement, emprunt, temps de transport important) concernant les orientations qu'ils connaissent après la 3^{ème}, ce qui suggère que ces difficultés ne sont pas à l'origine des écarts de préférences d'orientation selon l'origine sociale après la 3^{ème}. En revanche, concernant les études supérieures, 1 élève sur 4 (toute origine confondue) anticipe qu'au moins une des orientations connues l'obligerait à emprunter. Comme on sait que la capacité d'emprunt des élèves d'origine modeste est inférieure à celle des élèves d'origine favorisée, il est possible que la nécessité d'emprunter limite l'accès à ces orientations de manière différentielle selon l'origine sociale et explique une part des écarts d'aspirations concernant les études supérieures.

Les chances de réussite dans les études ?

Les élèves ont le sentiment que les facteurs sociaux et familiaux (habiter un quartier défavorisé, avoir des parents étrangers, avoir un membre de sa famille qui a réussi ses études et sa carrière) ont une large influence sur les chances de réussite future à niveau scolaire actuel égal. Cette anticipation, qu'elle soit juste ou non, peut contribuer à expliquer les écarts de préférence d'orientation chez les élèves. Si elle est partagée par les équipes éducatives et les parents, elle peut aussi contribuer à expliquer les écarts d'orientation effective, notamment la sur-sélection des élèves d'origine modeste en dessous de la médiane en seconde générale et technologique. Une importante question pour des recherches futures est de savoir si cette anticipation d'une moindre chance de réussite est justifiée et permet aux élèves de faire le meilleur arbitrage entre les choix d'orientation, ou si elle s'apparente à une prophétie auto-réalisatrice. Dans ce deuxième cas, il importerait de concevoir des programmes visant à ajuster les anticipations des élèves afin de stopper le cercle vicieux entre anticipations de l'échec et échec.

La connaissance des orientations possibles ?

Les écarts de connaissance sur les orientations possibles ne contribuent quasiment pas à expliquer les écarts de préférences d'orientation après la 3^{ème}, mais contribuent à expliquer une partie des écarts de préférences d'orientation après le lycée. Lorsque l'on tient compte des orientations qui viennent naturellement à l'esprit des élèves, les écarts de préférences d'orientation après la 3^{ème} selon l'origine sociale diminuent très légèrement, tandis que les écarts de préférences pour les études supérieures diminuent de manière plus importante. Il semble donc qu'apporter plus d'information et de connaissances sur les études supérieures aux élèves d'origine modeste pourrait réduire les écarts de préférence selon l'origine sociale.

La notation des enseignants ?

La notation des enseignants est légèrement différente entre les élèves d'origine modeste et les élèves d'origine favorisée : la notation est plus généreuse pour les élèves d'origine modeste du fait qu'ils sont inscrits dans des établissements dans lequel le niveau scolaire moyen est généralement moins bon. La notation des enseignants n'explique donc pas les inégalités de préférences d'orientation observées, au contraire : les élèves d'origine modeste étant très légèrement *mieux* notés que les élèves d'origine favorisée de même niveau scolaire, ils pourraient surestimer leurs capacités scolaires et se montrer légèrement plus ambitieux dans leurs préférences d'orientation, alors même que nous observons l'inverse.

L'influence des pairs ?

Selon les déclarations des élèves, une moitié d'entre eux exprime que le choix d'orientation peut mobiliser des difficultés d'ordre amical, comme souffrir de la séparation d'avec ses amis, susciter du ressentiment chez ses amis, ou enfin susciter des moqueries de la part des pairs. Selon les observations expérimentales conduites dans cette étude, nous voyons que les préférences des élèves d'origine modeste sont influencées par le choix d'orientation des autres et tendent à s'y conformer, tandis que les élèves d'origine favorisée cherchent plutôt à s'en démarquer lorsque ceux-ci suivent les orientations les moins sélectives. De plus, une proportion significative d'élèves s'avère soucieuse de ne pas révéler sa préférence pour la voie générale et technologique aux camarades de classe, alors que les préférences pour les autres orientations ne semblent pas poser de gêne vis-à-vis des pairs. Dans un environnement où la proportion de pairs préférant la voie générale et technologique est plus faible, cette gêne vis-à-vis du regard des pairs peut s'avérer plus problématique que dans un environnement où la proportion de pairs préférant cette voie est élevée. Les pairs sont donc susceptibles de jouer un rôle substantiel dans la formation des inégalités sociales de préférences d'orientation.

L'estime de soi scolaire ?

L'appréciation que les élèves font de leur propre aptitude scolaire est influencée par leur origine sociale : les élèves d'origine modeste se perçoivent comme scolairement moins performants que des élèves de même niveau scolaire mais d'origine favorisée. La baisse de l'estime de soi scolaire associée à l'origine sociale à niveau scolaire égal est importante puisqu'elle représente 15% d'un écart-type. La moindre estime de soi scolaire liée à l'origine sociale n'est due ni au label « Education Prioritaire », ni à la notation des enseignants, ni à un environnement scolaire plus compétitif. On peut en revanche y voir l'effet des stéréotypes associés à l'origine sociale. Nos données suggèrent que l'estime de soi contribue à expliquer en partie les écarts de préférence d'orientation selon l'origine sociale, quoique la contribution que nous avons pu mesurer soit de petite taille.

Plan du rapport

Synthèse	2
Plan du rapport	6
Index des tableaux	8
Index des graphiques	10
I. Introduction	11
1. Problématique.....	11
2. Objectifs	14
a) Objectif n°1 : Quantifier les inégalités d'orientation selon l'origine sociale	14
b) Objectif n°2 : Quantifier le phénomène d'autocensure selon l'origine sociale	14
c) Objectif n° 3 : Les causes de l'autocensure selon le milieu d'origine.....	15
II. Méthodologie	18
1. Question n°1 : Quantifier les inégalités d'orientation selon l'origine sociale.....	18
2. Question n°2 : Quantifier le phénomène d'autocensure selon le milieu d'origine	18
3. Question n° 3 : Les causes de l'autocensure selon le milieu d'origine	18
a) Le coût des études.....	19
b) La réussite des études	19
c) L'information sur les orientations	20
d) L'information sur l'aptitude scolaire	21
e) Le rôle des pairs.....	21
f) L'estime de soi.....	22
III. Présentation des données	24
1. Sources de données	24
a) L'enquête	24
b) Les données administratives	25
2. Variables d'intérêt et statistiques descriptives	25
a) Variables relatives aux caractéristiques des élèves et au contexte	25
b) Variables relatives à l'orientation.....	35
3. Comparaison de l'échantillon de l'enquête à la population globale d'Ile de France ...	46
IV. Mise en œuvre du protocole de l'étude	49
1. Validation du protocole : comparabilité des élèves assignés aux différents questionnaires	49
2. Spécification économétrique	53
V. Résultats	56
1. Différences d'orientation après la 3 ^{ème} selon l'origine sociale	56
2. Différences de préférences d'orientation selon l'origine sociale	61
a) Préférences après la 3 ^{ème}	61

b) Préférences après le lycée.....	64
3. Effet de l'action scolaire et parentale.....	65
4. Causes des inégalités sociales d'orientation.....	68
a) Le coût des études.....	68
b) La réussite des études.....	70
c) L'information sur les orientations.....	72
d) L'information sur le niveau scolaire.....	79
e) Le rôle des pairs.....	81
f) L'estime de soi.....	91
VI. Conclusions.....	94
Références.....	97
Annexes.....	99
Annexe 1 : Panoplie d'orientations possibles proposées aux élèves répondant au questionnaire « test 1 ».....	100
Annexe 2 : Indication sur l'orientation la plus courante donnée aux élèves répondant au questionnaire « test 2 ».....	102
Annexe 3 : Indication sur la visibilité des préférences par les pairs dans le questionnaire « test 3 ».....	103
Annexe 4 : Décomposition du lien entre orientation et origine sociale par décile de performance à l'examen du brevet pour le CAP, le redoublement et la sortie du public et privé sous contrat dans tous les collèges des 3 académies.....	104
Annexe 5 : Décomposition du lien entre orientation et origine sociale par décile de performance à l'examen du brevet dans les collèges de l'échantillon.....	105
Annexe 6 : Décomposition du lien entre préférence d'orientation et origine sociale par décile de performance au test de maths dans les collèges de l'échantillon (voies autres que la seconde générale et technologique).....	107

Index des tableaux

Tableau 1 : Nombres de collèges de l'échantillon enquêté selon l'académie	25
Tableau 2 : Définition de l'origine sociale	26
Tableau 3 : caractéristiques des élèves de 3ème des collèges enquêtés selon leur origine sociale.....	31
Tableau 4 : Répartition de chaque origine sociale en et hors Education Prioritaire	33
Tableau 5 : Composition sociale en et hors Education Prioritaire	34
Tableau 6 : Orientation à la rentrée scolaire suivante pour les élèves en 3ème en 2012-2013 dans les collèges de l'enquête selon leur origine sociale	38
Tableau 7 : Nombre de réponses des élèves concernant leur souhait d'orientation après la 3ème pour les élèves du groupe témoin	39
Tableau 8 : Nombre de réponses des élèves concernant leur souhait d'orientation après le lycée pour les élèves du groupe témoin.....	40
Tableau 9 : Préférences d'orientation indiquées par les élèves en début de 3ème en 2012-2013 dans les collèges de l'enquête selon leur origine sociale pour le groupe témoin.....	42
Tableau 10 : Nombre de réponses des élèves concernant les orientations connues après la 3ème pour les élèves du groupe témoin	44
Tableau 11 : Nombre de réponses des élèves concernant les orientations connues après le lycée pour les élèves du groupe témoin.....	45
Tableau 12 : Orientations connues par les élèves en début de 3ème en 2012-2013 dans les collèges de l'enquête selon leur origine sociale pour le groupe témoin.....	46
Tableau 13 : Comparaison de l'échantillon de l'enquête à la population globale d'Ile de France selon le statut du collègue	47
Tableau 14 : Comparaison des taux de réponse des 4 groupes « test » à ceux du groupe « témoin » pour l'échantillon de l'enquête.....	51
Tableau 15 : Comparaison des caractéristiques des 4 groupes « test » à celles du groupe « témoin » pour l'échantillon de l'enquête.....	53
Tableau 16 : Lien entre orientation après la 3ème et origine sociale à niveau scolaire égal – Population des élèves de Versailles, Paris et Créteil en 3ème en 2012-2013	56
Tableau 17 : Lien entre orientation après la 3ème et origine sociale à niveau scolaire égal et selon le statut du collègue – Population des élèves de Versailles, Paris et Créteil en 2012-2013.....	59
Tableau 18 : Lien entre orientation après la 3ème et origine sociale à niveau scolaire égal – Population des élèves des collèges échantillonnés pour l'enquête.....	60
Tableau 19 : Lien entre préférences d'orientation après la 3ème et origine sociale à niveau scolaire égal – Population des élèves des collèges échantillonnés pour l'enquête	62
Tableau 20 : Lien entre préférences d'orientation après le lycée et origine sociale à niveau scolaire égal – Population des élèves des collèges échantillonnés pour l'enquête	65
Tableau 21 : Perception du coût d'une année d'études selon l'origine sociale.....	68
Tableau 22 : Perception des difficultés de financement des études selon l'origine sociale.....	69
Tableau 23 : Lien entre connaissances des orientations après la 3ème et origine sociale à niveau scolaire égal	73
Tableau 24 : Lien entre connaissances des orientations après le lycée et origine sociale à niveau scolaire égal	74
Tableau 25 : Lien entre préférence d'orientation après la 3ème et origine sociale à niveau scolaire égal et connaissance de l'orientation égale.....	75
Tableau 26 : Lien entre préférence d'orientation après le lycée et origine sociale à niveau scolaire égal et connaissance de l'orientation égale.....	76

Tableau 27 : Effet de présenter une large panoplie d'orientations possibles sur les préférences d'orientation après la 3ème en fonction de l'origine sociale, à niveau scolaire égal	78
Tableau 28 : Effet de présenter une large panoplie d'orientations possibles sur les préférences d'orientation après le lycée en fonction de l'origine sociale, à niveau scolaire égal	79
Tableau 29 : Lien entre notes au contrôle continu et origine sociale à niveau scolaire égal ...	80
Tableau 30 : Effet d'indiquer l'orientation couramment choisie par les pairs sur les préférences d'orientation après la 3ème en fonction de l'origine sociale, à niveau scolaire égal	84
Tableau 31 : Effet d'indiquer l'orientation couramment choisie par les pairs sur les préférences d'orientation après le lycée en fonction de l'origine sociale, à niveau scolaire égal	86
Tableau 32 : Effet de la visibilité des préférences par les pairs sur les préférences d'orientation après la 3ème en fonction de l'origine sociale, à niveau scolaire égal.....	87
Tableau 33 : Effet de la visibilité des préférences par les pairs sur les préférences d'orientation après le lycée en fonction de l'origine sociale, à niveau scolaire égal.....	89
Tableau 34 : Estime de soi selon l'origine sociale à niveau scolaire égal.....	91
Tableau 35 : Lien entre préférence d'orientation après la 3ème et origine sociale à niveau scolaire égal et estime de soi scolaire égale	93
Tableau 36 : Lien entre préférence d'orientation après le lycée et origine sociale à niveau scolaire égal et estime de soi scolaire égale	93

Index des graphiques

Graphique 1 : Distribution de la proportion par collège d'élèves de 3ème d'origine sociale défavorisée ou intermédiaire en 2012-2013	27
Graphique 2 : Distribution des résultats au DNB 2013 selon l'origine sociale	29
Graphique 3 : Distribution du nombre de bonnes réponses au test de mathématiques de l'enquête selon l'origine sociale.....	30
Graphique 4 : Distribution de la proportion d'élèves de 3ème d'origine sociale défavorisée ou intermédiaire en 2012-2013 selon le statut du collège	35
Graphique 5 : Distribution des points à l'examen du brevet par statut à la rentrée scolaire suivante.....	36
Graphique 6 : Ecarts d'orientation en seconde GT selon l'origine sociale, par décile de niveau scolaire – Population des élèves de Versailles, Paris et Créteil en 3ème en 2012-2013.....	57
Graphique 7 : Ecarts d'orientation en seconde PRO selon l'origine sociale, par décile de niveau scolaire – Population des élèves de Versailles, Paris et Créteil en 3ème en 2012-2013	58
Graphique 8 : Ecarts de préférences pour la voie générale et technologique selon l'origine sociale par décile de niveau scolaire	64
Graphique 9 : Perception des chances de pouvoir suivre son orientation préférée selon l'origine sociale	71
Graphique 10 : Difficultés d'ordre amical relatives au choix d'orientation	82
Graphique 11 : Effet de la visibilité des préférences par les pairs sur la préférence pour la voie générale et technologique, par décile de performance scolaire.....	88

I. Introduction

1. Problématique

Le système éducatif français se caractérise à ce jour par un manque d'équité prononcé. Les dernières évaluations du Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves (PISA) réalisées en 2012 auprès d'élèves de 15 ans montrent que le statut économique, social et culturel explique une part plus importante de la performance en 2012 qu'en 2003¹. Qui plus est, la relation entre performance scolaire et milieu socio-économique est plus intense en France que dans la plupart des pays de l'OCDE.

Mis à jour par Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron dans les années 1960, le phénomène de la reproduction sociale ne cesse de s'affirmer comme une des injustices majeures de notre société. Le constat est préoccupant : l'inertie qui tend à enchaîner les enfants au statut social de leurs parents, alors qu'elle régressait avec le temps, a stagné à partir des années 1970 puis a ré-augmenté à partir des années 1990. Les tables de mobilité de l'enquête Formation et Qualification Professionnelle réalisée par l'INSEE en 2003 montre que 35% des hommes âgés de 40 à 59 ans appartiennent à la même catégorie socioprofessionnelle que leur père². On peut soupçonner l'école d'alimenter la reproduction sociale en privilégiant un type de formation qui renchérit le rendement d'un capital social bien inégalement distribué. C'est la thèse qu'avait ardemment défendue Pierre Bourdieu et qui continue de recevoir, à juste titre, beaucoup d'attention de la part des spécialistes du système scolaire français.

Mais une autre cause de la reproduction sociale pourrait également se surajouter aux inerties de notre système scolaire : les enfants pourraient former des aspirations scolaires influencées par leur milieu social. Bourdieu décrivait ce phénomène comme l'intériorisation par les classes populaires du destin objectivement assigné (Bourdieu, 1966). L'intériorisation provoque une différenciation sociale des aspirations, c'est-à-dire du moi que les individus souhaitent devenir dans le futur et jugent atteignable (Locke et Latham, 2002). Dans cette étude, le terme de « aspirations » est entendu dans le strict cadre de l'éducation, et désignera donc les préférences des élèves en termes d'orientation scolaire et d'études supérieures. La question est de savoir si, à niveau scolaire égal, un élève d'origine sociale défavorisée a des aspirations différentes d'un élève d'origine sociale favorisée, ce qui se révélerait par des préférences d'orientation, d'études et de métier différentes. Quel est le problème sous-jacent ? Il semble bien normal que les aspirations et les préférences d'orientation puissent varier d'un individu à l'autre. Le problème apparaît dès lors que, à niveau scolaire donné, le champ décrit par les aspirations des enfants d'origine modeste est systématiquement différent du champ décrit par les aspirations des enfants d'origine favorisée. Dans ce cas, il ne s'agit pas seulement de différences individuelles aléatoirement distribuées selon la personnalité et les goûts de chacun, mais bien d'un ancrage des aspirations individuelles dans le milieu social. Cet ancrage est générateur de reproduction sociale car les enfants ont tendance à former leurs aspirations *aussi* en fonction de leur cadre familial et non *seulement* en fonction de leurs compétences et de leurs goûts personnels.

De manière originale, cette étude met en regard les écarts d'aspirations des élèves avec les écarts d'orientation effective selon l'origine sociale, ce qui permet de distinguer deux

¹ PISA 2012 Results: Excellence through Equity (Volume II), Program for International Student Assessment, OECD

² Dupays Stéphanie, « En un quart de siècle la mobilité sociale a peu évolué », Données sociales - La société française, INSEE, édition 2006, p. 343-349.

mécanismes de reproduction des inégalités sociales par l'école : l'intériorisation par les élèves de leur origine sociale et sa conséquence sur les aspirations scolaires d'une part, et l'action de l'entourage et des pratiques enseignantes sur le processus d'orientation d'autre part (pouvant atténuer ou au contraire amplifier l'effet des écarts d'aspirations scolaires). Comme le souligne Pierre Bourdieu, l'expérience des parents et des enseignants pourrait les conduire à appliquer un principe de prudence dans leurs conseils d'orientation auprès des élèves issus de milieux populaires et à moins les orienter vers les filières sélectives comparativement à ceux issus de classes aisées. Les inégalités sociales d'orientation effective ont été mises en évidence dans les années 1960 par les travaux de l'INED (Girard et Bastide, 1963) : une enquête auprès d'élèves sortant du CM2 montre un accès inégal à la 6^e à niveau égal et selon leur milieu d'origine. Ces résultats ont ensuite été confirmés par l'article de Duru-Bellat et Mingat (1985) qui montre que les enfants d'ouvriers sont sur-sélectionnés à l'entrée en 4^{ème} par rapport aux enfants de cadres. Cependant, ces travaux nécessitent d'être complétés car le niveau scolaire des élèves est mesuré dans les deux cas par les notes données par les enseignants, qui sont susceptibles de souffrir de biais de notation en fonction de l'origine sociale et du niveau scolaire des établissements. Broccolichi et Sinthon (2011) se dégagent de ce problème en utilisant les évaluations nationales standardisées de 6^{ème}. Ils montrent que des enfants de même niveau scolaire suivent des orientations significativement différentes après la 3^{ème} en fonction de leur milieu social sur un échantillon d'élèves entrés en 6^{ème} en 1995. Cependant, la cohorte étudiée est un peu ancienne et aucune de ces études ne distingue entre les deux mécanismes de reproduction des inégalités sociales mentionnés : les aspirations des élèves d'une part, l'action scolaire et parentale d'autre part. Notre étude effectue trois contributions importantes : les inégalités sociales d'orientation sont actualisées à partir de la cohorte des élèves inscrits en classe de 3^{ème} en 2012-2013 ; le niveau des élèves est mesuré de façon standardisé sans dépendre des pratiques de notation des établissements ; enfin, nous observons directement les aspirations scolaires des élèves en début d'année de 3^{ème} en plus d'observer leur orientation en fin d'année, ce qui n'a encore jamais été réalisé sur un large échantillon d'élèves.

Les conséquences en termes d'inégalités des chances sont évidentes : l'ancrage possible des aspirations scolaires dans le milieu social est de nature à créer un cercle vicieux entre inégalités sociales et trajectoires scolaires, où les élèves issus de milieux modestes ont des préférences plus modestes que les enfants de milieux aisés même lorsqu'ils ont le même niveau scolaire, ce qui les amène à s'orienter dans des voies d'études plus courtes conduisant à des emplois moins qualifiés. Ce phénomène, s'il est avéré, entraînerait deux problèmes importants pour la justice sociale et les performances du système éducatif : d'une part, les trajectoires scolaires et professionnelles ne reflèteraient pas parfaitement les efforts et aptitudes et remettraient ainsi en cause les principes de justice sociale et d'égalité des chances dans une société caractérisée par une mobilité sociale réduite. D'autre part, ce phénomène est susceptible de produire une inefficacité économique du fait que des talents individuels restent partiellement inexploités.

Le lien entre aspirations scolaires, orientation effective et origine sociale demande donc à être considéré. La première interrogation concerne l'existence même de ce lien. Au-delà de récits individuels qui tour à tour confirment et infirment cette hypothèse, nous proposons de quantifier les inégalités sociales d'aspirations scolaires et d'orientation. Si l'existence d'un lien entre aspirations scolaires et origine sociale est confirmée, la deuxième interrogation est celle de ses causes. Un ensemble d'explications « objectives » à l'ancrage social des aspirations scolaires doit être envisagé. Les enfants issus de milieux sociaux défavorisés peuvent tout simplement ne pas avoir accès à la même information sur les filières et les

métiers possibles. Dans ce cas, le travail doit porter sur la transmission de cette information afin que chaque enfant puisse concevoir la même étendue d'orientations et de métiers. Une autre contrainte objective est celle du coût des études : un enfant d'origine sociale défavorisée peut intégrer dans ses préférences le fait que son entourage ne pourra pas financer des études longues. Dans ce cas, le travail des pouvoirs publics doit plutôt porter sur les aides financières directes ou l'accès au crédit des jeunes de milieux défavorisés.

D'autres contraintes objectives peuvent expliquer les écarts d'ambitions : la discrimination sur le marché du travail et les faibles complémentarités entre le réseau familial et les études. Un enfant d'origine sociale défavorisée, même s'il a un bon niveau scolaire aujourd'hui, n'anticipe peut-être pas les mêmes chances de réussite et le même rendement de ses études futures qu'un enfant d'origine sociale favorisée car il prévoit, peut-être à juste titre, qu'il recevra moins d'aide de ses proches contribuant à la réussite de ses études, moins d'opportunités de stages ou de travail *via* son réseau social, ou moins d'intérêt des employeurs qui consciemment ou inconsciemment discriminent peut-être les candidats à l'embauche selon leur origine sociale. Selon Bourdieu et Passeron (1970), le système scolaire, en rendant indispensable la possession d'un certain capital culturel et d'une certaine culture scolaire pour y réussir, induit à la base des écarts de niveau scolaire selon l'origine sociale. L'évolution différentielle de la performance scolaire a été empiriquement observée pour la première fois par l'article de Esquieu et Caille (1990), puis confirmée par l'article de Broccolichi et Sinthon (2011) qui montre qu'au sein des élèves parvenus en 2nde générale ou technologique, à quintile égal aux évaluations de 6^{ème}, les élèves de familles à « faible capital scolaire » sont nettement moins nombreux à obtenir le Bac GT que les élèves de familles à « fort capital scolaire ». Ces résultats font échos à la théorie de Raymond Boudon selon laquelle la rationalité des acteurs est déterminante dans l'analyse des choix d'orientation (Boudon, 1973). Selon lui les choix plus modestes des élèves de milieux populaires traduisent en effet leur plus grande prudence à l'égard de l'avenir et un ajustement de leur choix par rapport à leurs anticipations de réussite dans la suite de leurs études et sur le marché du travail, ainsi qu'à leur perception du coût financier des études longues. Les individus intègrent donc de façon rationnelle les informations dont ils disposent sur le système scolaire pour former à partir de ces informations des « compromis raisonnables ». Finalement, il faut se demander dans quelle mesure ces anticipations sont bien « rationnelles » au sens où elles incorporent des effets de contexte sur lesquels les élèves n'ont pas de prise, ou si elles ne sont pas aussi en partie auto-réalisatrices : l'anticipation de moindre chances de réussite dans les études et sur le marché du travail, en affectant les aspirations, affectent aussi potentiellement l'investissement et l'effort fourni, résultant dans un moindre succès qui confirme et valide l'anticipation.

Un ensemble de mécanismes que nous qualifions ici de « subjectives » doit être également envisagé. D'abord, les élèves forment possiblement leurs aspirations scolaires et professionnelles non seulement en fonction du bénéfice économique qui y est associé, mais peut-être aussi en fonction d'un « bénéfice social » : choisir une orientation scolaire et professionnelle en conformité avec son milieu social et familial permet par exemple de garder ses amis, de ressembler aux autres, d'être en phase avec les personnes qui nous entourent, d'éviter d'être sanctionné, voire exclu d'un groupe. Palheta (2011) montre que les choix d'orientation sont fortement liés à la proximité du quartier car il permet de garder le contact avec les pairs et la « vie de quartier ». De plus, des causes plus inconscientes sont également à considérer. La confiance en soi et l'estime de soi en est une. Les parents et l'entourage sont de puissants modèles sur lesquels les enfants bâtissent leurs connaissances et représentations du monde et d'eux-mêmes, leurs « moi possibles » (Markus et Nurius, 1986). Bourdieu (1974) insiste sur l'importance de ne pas voir les « choix » comme des actions rationnelles, ni

même comme des décisions déterminées par des structures, mais plutôt comme une co-construction à partir des effets de l'habitus et du capital scolaire. Ainsi, les enfants qui grandissent au milieu d'adultes épanouis dans leur vie professionnelle engrangent des représentations positives qui leur donnent une plus grande confiance en leur capacité de réaliser des projets ambitieux. Inversement, entourés d'adultes moins épanouis dans leur vie professionnelle ou qui rencontrent des difficultés sur le marché du travail, les enfants peinent à se projeter dans des destins scolaires et professionnels favorables porteurs d'ambition. On réalise le lien qui peut exister entre l'image que l'on a de soi, la capacité à se faire confiance et à se sentir digne de confiance, et l'histoire économique et sociale de son entourage. Par ce biais, l'origine sociale des parents circonscrit le champ de « moi possibles ». Rien de déterministe cependant : des parents de milieux sociaux défavorisés peuvent évidemment posséder cette vision positive de l'école et du travail et transmettre à leurs enfants tous les encouragements et la confiance nécessaires pour se sentir à même de réaliser des projets ambitieux. Inversement, les critiques et les brimades peuvent générer chez l'enfant des blessures narcissiques préjudiciables à l'ambition, fût-il issu d'un milieu social favorisé. Mais qu'en est-il *en moyenne* ? Est-ce que les enfants d'origine sociale favorisée bénéficient d'un niveau d'estime de soi *en moyenne* plus élevé que les enfants d'origine sociale défavorisée ?

Dans ce contexte, un mélange de contraintes objectives et subjectives pourrait coproduire un équilibre d'inégalités sociales à l'école en partie fondé sur les aspirations et les préférences des élèves. Pire, des aspirations plus modestes, dues par exemple à une plus faible estime de soi, pourraient également induire un investissement moindre à l'école, et créer ainsi un cercle vicieux qui décuplerait les effets de ces contraintes. L'enjeu pour la recherche et les pouvoirs publics est de prendre la mesure de ce problème, et d'en comprendre les causes de façon à concevoir des réponses adéquates dans l'objectif d'attaquer la reproduction sociale à sa racine.

2. Objectifs

a) Objectif n°1 : Quantifier les inégalités d'orientation selon l'origine sociale

Cette étude propose d'abord d'établir le lien statistique moyen entre orientation en fin de 3^{ème} et origine sociale, pour des élèves ayant le même niveau d'aptitude scolaire telle que mesurée par la performance aux épreuves d'examen du brevet des collèges. L'origine sociale que nous considérons dans cette étude est le statut socio-économique de la famille des élèves, défini à partir de la catégorie socioprofessionnelle des parents (cf. infra). Si globalement, sur l'ensemble de la population étudiée, il n'existe pas de relation entre l'orientation effective des élèves après la 3^{ème} et leur origine sociale une fois pris en compte les aptitudes scolaires, nous pourrions conclure que l'origine sociale n'a pas une influence systématique sur l'orientation et ne constitue donc pas un problème spécifique. Si, au contraire, il existe une relation moyenne entre l'origine sociale des élèves et leur orientation après la 3^{ème} pour un même niveau d'aptitude scolaire, alors nous aurons mis en évidence un problème d'équité et d'efficacité qui demande à être compris et corrigé.

b) Objectif n°2 : Quantifier le phénomène d'autocensure selon l'origine sociale

Cette étude propose ensuite d'explorer les différences d'aspirations scolaires selon l'origine sociale comme cause possible des inégalités d'orientation (si celles-ci existent). L'originalité de ce projet est de considérer, en plus de l'orientation effective, les préférences d'orientation

des élèves en début de 3^{ème}. En effet, l'orientation effective résulte à la fois des préférences d'orientation de l'élève, de celles de sa famille, et de l'action des acteurs de l'éducation, c'est-à-dire des enseignants et des conseillers scolaires d'orientation qui par l'information qu'ils délivrent aux élèves et aux familles, ainsi que par les avis émis en conseils de classe, modifient possiblement les préférences et les décisions d'orientation des familles. Les différences d'orientation selon l'origine sociale pourraient provenir non pas de préférences différentes de la part des élèves, mais aussi de préférences différentes de la part de leurs responsables légaux, ainsi que d'une sélection différentielle de la part des acteurs de l'orientation à niveau équivalent, sur la base de représentations et de stéréotypes inconscients dont pourraient être porteurs certains professionnels de l'institution. Ce projet de recherche souhaite donc mettre en regard les préférences d'orientation des élèves en début de 3^{ème} et l'orientation effective après la 3^{ème}, et leur lien avec l'origine sociale, afin de distinguer le rôle de ces différents facteurs.

Pour cela, nous proposons d'établir le lien statistique moyen entre origine sociale et préférences d'orientation pour des élèves ayant les mêmes aptitudes scolaires, c'est-à-dire les mêmes performances à un test scolaire standardisé au moment où nous les étudions. Une fois pris en compte les aptitudes scolaires, le lien entre préférences d'orientation en début de 3^{ème} et milieu social permet d'abord de déterminer si l'origine sociale exerce une influence systématique sur les préférences des élèves. De plus, en comparant l'intensité de ce lien avec celle du lien entre origine sociale et orientation effective après la 3^{ème}, nous voulons observer si l'action parentale et scolaire accentue ou atténue l'influence de l'origine sociale sur les trajectoires scolaires. Ce projet propose donc d'appréhender à la fois ce qui amène les élèves d'origine sociale défavorisée à formuler des choix modestes ex-ante, et le rôle de l'action scolaire comme facteur atténuant ou amplifiant la modestie de ces choix ex-post.

c) Objectif n° 3 : Les causes de l'autocensure selon le milieu d'origine

Conditionnellement au fait que l'origine sociale influence les préférences et les décisions d'orientation, cette étude propose d'explorer les causes dans le but de pouvoir cerner les actions qui permettraient de corriger les effets de l'origine sociale sur les trajectoires scolaires.

i. Le coût des études

Premièrement, les différences d'orientation selon l'origine sociale peuvent provenir d'anticipations rationnelles de la part des élèves quant aux possibilités matérielles de poursuivre des études longues : les élèves de milieux défavorisés pourraient anticiper un problème lié au coût des études (frais de scolarité et coût d'opportunité des études), ou à l'éloignement des institutions qui offrent les filières correspondantes aux études longues (obligeant les élèves à passer beaucoup de temps dans les transports ou à financer un logement en dehors du domicile familial). Notre étude propose d'interroger un large échantillon d'élèves sur leur perception de ces contraintes de coût et de distance.

ii. La réussite des études

Deuxièmement, les différences d'orientation selon l'origine sociale peuvent provenir d'anticipations rationnelles de la part des élèves quant à leurs chances de réussite dans la voie des études longues : les élèves de milieux défavorisés pourraient anticiper un moindre chance de réussir dans les études du fait de la faible complémentarité entre les ressources

sociales et culturelles de leur famille avec ce type d'études. Là aussi, notre étude propose d'interroger un large échantillon d'élèves sur leur perception de ces contraintes.

iii. L'information sur les orientations

Troisièmement, un facteur pouvant expliquer le lien entre origine sociale et préférences d'orientation est l'information qu'ont les élèves sur les différentes orientations possibles. L'élément central dans la théorie du choix et de la décision est l'information, avec l'idée que les individus font des choix rationnels fondés sur une connaissance parfaite des options possibles, de leur bénéfice et de leur coût. Bien sûr, la réalité est assez éloignée de cette hypothèse puisqu'il est en général douteux que les individus soient réellement en possession d'un degré parfait d'information, laissant place à de l'incertitude, des informations manquantes, voire parfois erronées.

Dans le contexte des choix d'orientation des élèves en classe de 3^{ème}, nous proposons donc de tester le degré de connaissances qu'ont les élèves sur les orientations possibles après la 3^{ème} et après le lycée, et de croiser le degré de connaissances avec l'origine sociale afin de savoir si le manque de connaissance sur les options possibles contribue aux inégalités de préférences d'orientation à aptitude scolaire égale.

iv. L'information sur l'aptitude scolaire

Le deuxième élément d'information crucial en matière d'orientation est l'aptitude scolaire. En effet, il est naturel que les élèves ajustent leurs aspirations en fonction du niveau d'aptitude scolaire qu'ils pensent avoir, même si cet ajustement est partiel et imparfait puisque d'autres facteurs, comme l'origine sociale que nous étudions ici, peuvent entrer en ligne de compte dans les aspirations. Les écarts d'orientation à aptitude scolaire égale peuvent être en partie dus au fait que les élèves, les parents et le personnel enseignant, au moment de formuler les vœux d'orientation et de les discuter en conseils de classe, ne disposent pas d'une information complète sur l'aptitude scolaire de l'élève relativement aux autres élèves de la même cohorte. En effet, ils ont à leur disposition les notes reçues par l'élève durant le contrôle continu, et il faut se demander dans quelle mesure la note au contrôle continu est un bon indicateur du niveau de l'élève relativement à tous les élèves de la même cohorte. Si les notes reçues au contrôle continu indiquent un niveau plus bas que le niveau de l'élève relativement à toute sa cohorte, alors l'élève, ses parents et les enseignants peuvent sous-estimer le niveau absolu de l'élève au moment de décider de l'orientation, ce qui peut alors expliquer une ambition scolaire plus faible. Inversement, si les notes au contrôle continu indiquent un niveau plus élevé que le niveau de l'élève relativement à toute sa cohorte, l'ambition scolaire peut s'en trouver plus élevée. Des écarts de notation au contrôle continu sont donc une piste d'explication à considérer quand il s'agit d'expliquer des écarts d'ambition scolaire d'élèves ayant le même niveau réel relativement à l'ensemble de la cohorte, comme ceux que nous avons observés en fonction de l'origine sociale.

La notation des enseignants dépend probablement du niveau scolaire des autres élèves du collège, ainsi que du comportement de l'élève en classe, et des anticipations qui se forment autour de sa réussite. Il est donc possible que l'origine sociale de l'élève modifie la notation des enseignants. Pour le savoir, nous proposons de tester si la notation des enseignants au contrôle continu durant la 4^{ème} et la 3^{ème} varie entre des élèves ayant la même aptitude scolaire relativement à l'ensemble de la cohorte mais d'origine sociale différente. Si l'information donnée par les notes au contrôle continu ne dévie pas systématiquement du

niveau d'aptitude scolaire en fonction de l'origine sociale, alors l'imperfection de cette information ne peut pas expliquer les écarts de préférences d'orientation et d'orientation effective selon l'origine sociale. En revanche, si les notes au contrôle continu varient de façon systématique en fonction de l'origine sociale à aptitude scolaire égale, nous pourrions étudier si ce phénomène contribue aux différences d'orientation selon l'origine sociale.

v. Le rôle des pairs

Les préférences d'orientation peuvent également s'ancrer dans celles des pairs. Les élèves ont possiblement le souci de ressembler aux pairs qui les entourent, l'envie de ne pas dévier de la norme, afin de se prémunir contre les moqueries mais aussi à plus long terme de ne pas se couper de son réseau amical et de rester en contact avec ses amis. Les choix d'orientation sont susceptibles d'entraîner des séparations entre camarades et peuvent donc être influencés par ces considérations amicales.

Si une mixité sociale parfaite était observée dans les établissements, tous les établissements auraient la même composition sociale et les élèves seraient entourés des mêmes pairs quelle que soit leur origine sociale. Dans ce cas, les différences de préférences d'orientation ne pourraient pas être dues à des effets de pairs. Cependant, la mixité sociale n'est pas parfaite et un certain degré de ségrégation sociale est observé. Aussi, la composition sociale moyenne des pairs est différente selon qu'un élève est d'origine défavorisée ou favorisée. En moyenne, un élève d'origine défavorisée aura une proportion de pairs d'origine sociale défavorisée plus importante qu'un élève d'origine sociale favorisée, et inversement une proportion de pairs d'origine favorisée plus faible.

Il est difficile d'isoler l'effet des pairs dans les préférences d'orientation. Il ne suffit pas d'établir un lien entre les préférences des élèves et ceux de leurs pairs pour conclure que les pairs exercent une influence. En effet, des facteurs communs entre un élève et ses pairs, pas seulement l'origine sociale mais toutes les caractéristiques qui ont participé au choix d'habiter un quartier donné et de fréquenter une école donnée, contribuent à rendre les préférences entre élèves d'un même établissement scolaire plus semblables qu'entre élèves d'établissements scolaires différents. La corrélation entre les préférences des pairs n'inclue donc pas seulement l'influence des pairs sur les préférences, mais aussi le fait que des caractéristiques communes entre pairs tendent à rendre similaires leurs préférences.

Cependant, cette étude se donne pour objectif d'explorer la sensibilité des élèves par rapport aux préférences de leurs pairs et aux considérations amicales au moyen d'outils innovants.

vi. L'estime de soi

Enfin, cette étude propose d'explorer le lien entre origine sociale et estime de soi scolaire comme cause possible des préférences d'orientation plus modestes de la part des élèves d'origine sociale défavorisée. L'hypothèse sous-jacente est que la rareté dans l'environnement familial de modèles de réussite scolaire et professionnelle peut directement affecter l'appréciation que les élèves portent sur leurs performances scolaires, à niveau scolaire égal. Il s'agit d'interroger la possible intériorisation des stéréotypes associés au milieu social et du destin probable des élèves d'origine modeste.

II. Méthodologie

1. Question n°1 : Quantifier les inégalités d'orientation selon l'origine sociale

Pour quantifier les inégalités d'orientation selon l'origine sociale, nous utilisons une méthode économétrique simple consistant à régresser l'orientation des élèves (seconde générale et technologique, seconde professionnelle, CAP ou redoublement) sur deux variables explicatives : l'origine sociale et l'aptitude scolaire. Le paramètre d'intérêt est celui de l'origine sociale : il représente, à aptitude scolaire égale, la corrélation entre l'origine sociale et la probabilité d'être orienté dans une filière donnée. Comme détaillé plus loin, l'origine sociale est définie à partir de la catégorie socioprofessionnelle des parents, et l'aptitude scolaire est définie à partir du total de points obtenus aux épreuves d'examen du diplôme national du brevet. Cette analyse économétrique est menée pour l'ensemble des élèves des académies de Paris, Versailles et Créteil inscrits en classe de 3^{ème} dans un établissement public ou privé sous contrat en 2012-2013.

2. Question n°2 : Quantifier le phénomène d'autocensure selon le milieu d'origine

Pour quantifier les différences de préférences d'orientation selon l'origine sociale, nous utilisons la même méthode économétrique simple en régressant cette fois la préférence d'orientation des élèves (seconde générale et technologique, seconde professionnelle, CAP ou apprentissage, arrêt des études) sur les mêmes variables explicatives : l'origine sociale et l'aptitude scolaire. Là encore, le paramètre d'intérêt est celui de l'origine sociale qui représente, à aptitude scolaire égale, la corrélation entre l'origine sociale et la probabilité de préférer une filière donnée. L'origine sociale est définie de la même manière à partir de la catégorie socioprofessionnelle des parents, en revanche l'aptitude scolaire est définie à partir d'un test standardisé de mathématiques (les préférences d'orientation sont déclarées en début de 3^{ème}). Cette analyse économétrique est menée pour un échantillon d'élèves des académies de Paris, Versailles et Créteil inscrits en classe de 3^{ème} dans un établissement public ou privé sous contrat en 2012-2013.

En appliquant l'analyse économétrique de question 1 à l'échantillon d'élèves utilisé pour la question 2, nous obtenons deux photographies pour la même population : l'une en novembre, avant le déploiement de l'action scolaire et parentale en matière d'orientation, l'autre après le Brevet, une fois les choix définitifs arrêtés. La comparaison de ces deux mesures permet d'observer l'effet de l'action scolaire et parentale intervenue aux deuxième et troisième trimestres sur les inégalités d'orientation selon l'origine sociale.

3. Question n° 3 : Les causes de l'autocensure selon le milieu d'origine

Pour tenter de faire la lumière sur les causes de l'autocensure, cette étude propose d'utiliser un questionnaire détaillé auprès des élèves tout en mettant en place des stratégies pour minimiser les biais de déclaration et des biais de perceptions. Nous considérons en effet que la perception que les élèves ont des différents facteurs qui déterminent leurs préférences a valeur suggestive plutôt que valeur de preuve, étant acquis que la perception des élèves donne une indication sur le poids de ces facteurs dans la formation de leurs préférences mais ne permet pas de s'abstraire des biais de perception et des biais de déclaration.

La première stratégie employée consiste à proposer aux élèves des cas de réflexion leur permettant de se projeter dans des situations et d'éliciter l'importance qu'ils attachent à un

facteur donné, sans avoir à déclarer directement si ce facteur est important ou non dans leur propre choix d'orientation. L'avantage de ces cas de réflexion est de ne pas interroger directement l'élève sur son cas personnel et de ne pas faire appel à une association consciente trop directe entre le facteur étudié et la préférence de manière à éviter les biais de déclaration liés à la désirabilité du regard social. En effet, on ne peut pas exclure que les élèves se méprennent les véritables motifs de leurs préférences, et perçoivent comme important un facteur qui en réalité n'est pas déterminant dans leur choix, ou vice versa. Nous supposons que ces biais de perception et de déclaration sont moins prononcés quand les élèves font face à un cas de réflexion qui les invite à expliciter leurs préférences sans qu'ils se sentent engagés personnellement et sans percevoir directement la question sous-jacente. Nous avons employé cette méthode pour 4 facteurs (voir ci-dessous).

La deuxième stratégie employée consiste à modifier un élément du questionnaire de façon à activer un facteur pouvant expliquer l'autocensure. Les élèves reçoivent un type de questionnaire au hasard de façon à ce que les élèves qui répondent au questionnaire « témoin » (sans activation du facteur explicatif) soient en moyenne identiques aux élèves qui répondent au questionnaire « test » (avec activation du facteur explicatif). Si une différence dans les préférences d'orientation est observée entre le groupe test et le groupe témoin, alors nous pouvons conclure que le facteur qui a été activé dans le groupe test contribue à déterminer les préférences d'orientation. Nous avons employé cette méthode pour 4 facteurs (voir ci-dessous).

a) Le coût des études

Concernant le coût des études, nous proposons d'étudier la perception qu'ont les élèves en début de 3^{ème} sur le coût financier d'une année d'études après la 3^{ème} et d'une année d'études après le lycée (incluant les frais d'inscriptions, les frais de transports, et les frais de logement). Nous interrogeons également les élèves sur les éventuelles difficultés à poursuivre certaines orientations parmi celles qu'ils connaissent, telles que la nécessité de déménager, la nécessité d'avoir recours à l'emprunt, ou encore la nécessité d'avoir de longs temps de trajets pour se rendre dans l'établissement correspondant. La question du coût des études est donc traitée de façon purement déclarative à partir d'un large échantillon d'élèves dans les académies de Paris, Versailles et Créteil.

b) La réussite des études

Concernant le rendement des études, nous privilégions dans le questionnaire un cas de réflexion permettant aux élèves de se projeter dans des situations qui n'impliquent pas directement leur personne et leurs préférences pour éliciter l'importance qu'ils attachent à certains facteurs. Le questionnaire propose aux répondants de considérer le cas d'un bon élève placé dans différentes situations sociales : habitant un quartier favorisé, habitant un quartier défavorisé, ayant des parents étrangers, ayant un membre de leur famille qui a bien réussi ses études et sa carrière. Pour chacune de ces situations, le répondant doit situer sur une échelle de 1 à 10 les chances qu'a cet élève de pouvoir suivre leur orientation préférée. L'expression « pouvoir suivre son orientation préférée » suggérait au répondant à la fois de pouvoir accéder à cette orientation et de pouvoir la réussir, sachant que l'élève considéré possède dans tous les cas un bon niveau scolaire. La comparaison des niveaux de chances assignés aux 4 situations sociales proposées permet d'éliciter le poids que le répondant attribue à l'entourage social (le quartier), au fait d'être un enfant issu de l'immigration et au

fait d'avoir un exemple de réussite scolaire et professionnelle dans sa famille, dans les trajectoires scolaires.

c) L'information sur les orientations

Dans le questionnaire de base (ou « témoin »), la section portant sur l'orientation commence par demander aux élèves de citer toutes les orientations qu'ils connaissent après la 3^{ème} et après le lycée. Cette question ouverte permet de laisser émerger les orientations présentes à l'esprit des répondants, sans induire de réponses prédéfinies³. Ainsi, les élèves élicitent les orientations qui leur viennent naturellement à l'esprit et qui définissent l'ensemble des options dans lequel s'inscrivent ensuite les préférences. De cette manière, nous pouvons regarder si l'origine sociale modifie cet ensemble d'options connues en régressant une indicatrice indiquant si l'orientation (seconde générale et technologique, seconde professionnelle, CAP ou apprentissage, arrêt des études) est mentionnée parmi les options connues sur deux variables explicatives : l'origine sociale et l'aptitude scolaire. Cette analyse économétrique est menée sur un sous-échantillon représentatif de l'échantillon d'élèves choisis pour l'enquête : les élèves assignés (aléatoirement) au questionnaire de base (« témoin »).

Afin d'élargir l'ensemble des options dans lequel s'inscrivent ensuite les préférences des élèves, nous avons fourni à un groupe d'élèves un large ensemble d'orientations possibles après la 3^{ème} et après le lycée : ces élèves répondent au même questionnaire que le questionnaire témoin, sauf qu'une liste des différentes orientations possibles après le collège et après le lycée est fournie en tout début de section sur l'orientation. Nous n'interrogeons pas ensuite le répondant sur les orientations qu'il connaît, mais directement sur celles qu'il préfère, étant entendu qu'il peut mentionner une orientation fournie dans la liste ou une orientation qui n'est pas fournie dans la liste (toutes les options de bac pro et de CAP ne figurent pas dans la liste, de même que toutes les possibilités d'études supérieures).

Relativement aux élèves ayant répondu au questionnaire témoin, les élèves répondant à ce questionnaire « test 1 » ont ainsi sous les yeux un grand nombre d'orientations possibles au moment de déclarer l'orientation qu'ils préfèrent. Ainsi, après la 3^{ème}, les élèves voient toutes les filières existantes au sein de la voie générale et au sein de la voie technologique, ainsi que 8 exemples de spécialité pour la voie professionnelle courte (CAP) ou longue (Bac PRO). Quant à l'après-lycée, les élèves disposent d'une liste de 44 orientations possibles réparties suivant la durée de la formation (1-2 ans, 3-4 ans, 5 ans, 6 ans et plus) et le secteur correspondant (sciences et industrie, commerce vente et gestion, santé et social, art, agriculture, administration publique). Les élèves disposent ainsi d'options variées relevant d'études courtes et longues dans différents secteurs permettant d'élargir le champ de réflexion à ceux qui n'ont pas une vision encore très claire sur ce qui existe ni une idée très arrêtée sur ce qu'ils veulent faire. Les sections du questionnaire « test 1 » présentant les orientations aux élèves sont restituées dans l'Annexe 1.

³ Une autre façon de mesurer les connaissances est de donner la liste des orientations existantes et de demander aux élèves de cocher les orientations qu'ils connaissent. Cependant, cette méthode est moins robuste aux biais de déclaration (les élèves peuvent tout cocher pour apparaître bien informés). De plus, cette méthode induit des réponses dont l'élève a peut-être entendu parler mais qu'il ne connaît pas bien et auxquelles il ne pense pas naturellement, ce que nous voulions éviter. Aussi, la méthode par la question ouverte, quoique beaucoup plus coûteuse en termes de saisie et de codage, permet d'éliciter les orientations qui viennent naturellement à l'esprit du candidat et dont on peut ainsi supposer qu'elles représentent réellement le champ des options au sein duquel il raisonne.

Nous testons ainsi si le simple fait de donner aux élèves une vue plus complète sur les différentes voies possibles permet de réduire les écarts de préférences d'orientation entre les catégories sociales. La panoplie d'orientation fournie dans ce questionnaire « test » pourrait en effet permettre aux élèves de la catégorie sociale la plus favorisée d'envisager d'autres voies que la voie GT par exemple, ou à l'inverse aux élèves des catégories sociales défavorisées d'envisager des options plus ambitieuses que celles auxquelles ils pensent naturellement.

d) L'information sur l'aptitude scolaire

Pour examiner les écarts d'information sur l'aptitude scolaire selon l'origine sociale, nous utilisons à nouveau une méthode économétrique simple consistant à régresser le total des points obtenu au contrôle continu pendant la 4^{ème} et la 3^{ème} (qui mesure l'information sur l'aptitude scolaire, au sens où c'est ce que l'élève perçoit de son niveau scolaire au moment de former ses choix d'orientation) sur les deux variables explicatives habituelles : l'origine sociale et l'aptitude scolaire réelle mesurée par le total des points obtenus à l'examen du brevet. Le paramètre d'intérêt est à nouveau celui de l'origine sociale : il représente, à aptitude scolaire réelle égale, la corrélation entre l'origine sociale et l'information sur l'aptitude scolaire. Cette analyse économétrique est menée pour l'ensemble des élèves des académies de Paris, Versailles et Créteil inscrits en classe de 3^{ème} dans un établissement public ou privé sous contrat en 2012-2013 (pour être rapprochée des écarts d'orientation effective après la 3^{ème} selon l'origine sociale), ainsi que de l'échantillon d'élèves choisis pour l'enquête (pour être rapprochée des écarts de préférence d'orientation en début de 3^{ème} selon l'origine sociale).

e) Le rôle des pairs

Pour explorer le rôle des pairs, nous avons recours à deux méthodologies. Premièrement, nous utilisons à nouveau un cas de réflexion dans le questionnaire pour permettre aux élèves de se projeter et d'éliciter l'importance des considérations amicales. Dans le cas de réflexion, on considère un élève ayant un bon niveau scolaire et dont les camarades ont un moins bon niveau que lui. Cet élève est présenté comme hésitant entre suivre la même orientation que ses amis pour ne pas en être séparé, ou suivre l'orientation adaptée à son niveau scolaire. En supposant que l'élève choisit l'orientation la plus adaptée à son niveau, les répondants doivent ensuite exprimer leur perception de 3 difficultés : la difficulté d'être séparé de ses anciens amis par rapport au fait de s'en faire des nouveaux, la difficulté de susciter du ressentiment de la part de ses amis, et enfin la difficulté de se faire moquer par les autres élèves du quartier.

La deuxième méthode que nous utilisons pour révéler l'importance des pairs dans les préférences d'orientation consiste en deux variations de questionnaire permettant d'activer le rôle des pairs :

i. *Questionnaire « Goût pour la conformité aux pairs » :*

Les élèves répondent au même questionnaire que le questionnaire « témoin » sauf qu'ils sont informés au début de la section sur l'orientation d'une orientation « choisie par un très grand nombre d'élèves du collège ». L'information sur l'orientation couramment choisie par les élèves du collège nous a été fournie par les principaux des collèges lors de la préparation de l'enquête. L'information fournie par les principaux a permis de répartir

les collèves en 3 groupes, selon que l'orientation couramment choisie est (i) la seconde générale, (ii) la seconde professionnelle ou (iii) l'apprentissage. La différence avec le questionnaire témoin est donc que les élèves sont informés sur une orientation « populaire » au moment de formuler leur préférence d'orientation. Afin de distinguer préférence pour l'option populaire et effet de saillance (le fait de mentionner une orientation dans le questionnaire la rend plus présente à l'esprit des répondants), le questionnaire mentionnait aussi une seconde orientation à titre d'exemple, sans aucune indication de popularité. Si les élèves sont sensibles au fait de choisir la même orientation que les autres, ceux qui répondent à ce questionnaire « test 2 » devraient plus souvent préférer l'orientation désignée comme populaire que ceux qui répondent au questionnaire « témoin », sans pour autant préférer plus souvent l'orientation donnée en exemple. La proportion d'élèves préférant l'option donnée en exemple dans le questionnaire « test 2 » permet ainsi de contrôler pour un éventuel effet de saillance. L'Annexe 2 restitue le texte spécifique au questionnaire « test 2 ».

ii. *Questionnaire « Peur de la sanction des pairs » :*

Les élèves répondent au même questionnaire que le questionnaire « témoin » sauf qu'il leur a été précisé en début de section sur l'orientation que leurs réponses sur l'orientation seraient partagées et discutées avec les autres élèves de la classe à la fin de la passation du questionnaire. La différence avec le questionnaire témoin est donc que les élèves anticipent que leurs pairs seront informés de leurs préférences d'orientation. Si les élèves sont sensibles au jugement de leurs pairs sur leurs préférences, ceux qui répondent à ce questionnaire « test 3 » devraient modifier leurs préférences de façon à plaire à leurs pairs par rapport à ceux qui répondent au questionnaire « témoin ». Si elle existe, la modification des préférences permet de savoir comment l'élève pense plaire davantage à ses pairs. L'Annexe 3 restitue le texte spécifique au questionnaire « test 3 ».

L'intérêt de ces tests est limité par le fait que nous observons uniquement les préférences déclarées dans un questionnaire de recherche, et non les préférences qui seront réellement communiquées à l'institution lors des émissions de vœux plus tard dans l'année scolaire. Une deuxième limite de cette observation est liée aux tests choisis pour révéler l'influence des considérations amicales sur les préférences d'orientation : il se peut que l'instrument utilisé soit faible, au sens où la différence entre le questionnaire « test » et le questionnaire « témoin » ne serait pas assez puissante et ne parviendrait pas à rendre visible la sensibilité de leurs préférences d'orientation aux considérations amicales, alors même que cette sensibilité existerait. Il faut donc lire les résultats de ces tests avec prudence : dans le cas où le test révèle une sensibilité des préférences par rapport aux considérations amicales, il apporte la preuve que les préférences des élèves incorporent ces considérations et qu'il est nécessaire d'en tenir compte lorsque l'on veut comprendre la formation des préférences d'orientation. En revanche, dans le cas où le test ne révèle pas de sensibilité des préférences par rapport aux considérations amicales dans le cadre de ce questionnaire, il n'est pas possible de conclure ni dans un sens ni dans l'autre : soit les préférences des élèves n'incorporent effectivement pas ces considérations, soit le test a échoué alors même que cette relation existe et qu'un autre test aurait pu la révéler.

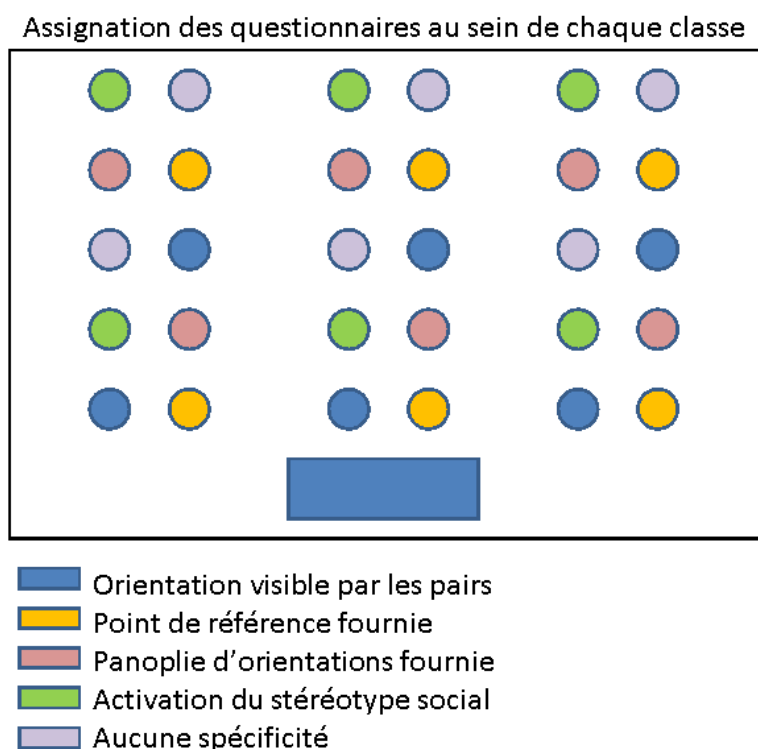
f) L'estime de soi

Enfin, une partie du questionnaire permet également de mesurer l'estime de soi scolaire des élèves afin de pouvoir déterminer si une cause possible des différences de préférences

d'orientation selon l'origine sociale est un différentiel d'estime de soi scolaire. Nous regardons pour cela si l'estime de soi scolaire varie selon l'origine sociale à niveau égal en régressant le score d'estime de soi scolaire sur les deux variables explicatives habituelles : l'origine sociale et l'aptitude scolaire. Cette analyse économétrique est menée sur un sous-échantillon représentatif de l'échantillon d'élèves choisis pour l'enquête : les élèves assignés (aléatoirement) au questionnaire de base (« témoin »). La même analyse est effectuée sur d'autres dimensions de l'estime de soi à titre de comparaison (des explications plus détaillées sur la méthode utilisée pour mesurer les différentes dimensions de l'estime de soi évoquées ici sont fournies un peu plus loin dans ce rapport).

Nous utilisons également l'activation du stéréotype social dans un dernier questionnaire « test » pour évaluer si les élèves d'origine défavorisée ressentent une diminution de leur estime de soi (scolaire et/ou globale) quand ils doivent répondre aux questions concernant leur origine sociale (lieu de naissance des parents, diplômes des parents le plus élevé, métiers des parents) avant de répondre aux questions sur l'estime de soi et aux questions sur l'orientation. Ce questionnaire est donc identique au questionnaire « témoin » sauf que dans le questionnaire témoin les questions sur l'origine sociale se trouvent à la toute fin du questionnaire, c'est-à-dire après toutes les autres sections notamment l'estime de soi et l'orientation. Les élèves qui répondent à ce questionnaire « test 4 » pourraient avoir des réponses différentes aux questions sur l'estime de soi (et peut-être aux préférences d'orientation) que les élèves qui répondent au questionnaire témoin car le stéréotype social est « activé ».

Au final, nous avons conçu 5 versions du questionnaire : une version « témoin » et 4 versions « test ». La répartition des questionnaires a été effectuée au hasard de façon à ce que les élèves répondant aux différentes versions soient en moyenne comparables. Les élèves ne sont pas informés de l'existence de différentes versions et répondent au questionnaire sans prendre conscience que leur version diffère de celle de certains de leurs camarades. Le schéma ci-dessous représente la distribution des différentes versions du questionnaire dans une classe :



III. Présentation des données

1. Sources de données

a) L'enquête

Une enquête a été administrée auprès de tous les élèves de troisième présents le jour du passage de l'enquêteur, dans 59 collèges publics d'Ile de France, dont 34 en Éducation Prioritaire et 25 hors Éducation Prioritaire

Le choix des collèges a été régi par les objectifs suivants : 1) équilibre du nombre d'élèves en et hors Éducation Prioritaire⁴, 2) accès géographique aux études secondaires et supérieures similaire pour les élèves en et hors Éducation Prioritaire⁵, et 3) écart prononcé en termes de milieu socio-économique des familles entre les établissements en et hors Education Prioritaire⁶. Ce dernier objectif tient au sujet même de cette étude qui vise à comprendre si le milieu social influence les vœux d'orientation : il est nécessaire pour cela d'avoir des variations importantes du milieu social entre élèves afin de pouvoir identifier son éventuelle influence sur les aspirations. Enfin, l'adhésion des proviseurs était également nécessaire et a donc été un élément déterminant dans la création de l'échantillon.

L'échantillon ainsi constitué représente 6.7% des collèges publics des trois académies pour l'année 2012-2013. Le nombre d'élèves interrogés est équilibré entre Education Prioritaire et hors Education Prioritaire : environ 3 000 élèves dans chaque cas provenant de 25 collèges hors Education Prioritaires et 34 collèges en Education Prioritaires (les collèges hors Education Prioritaire ont en général des effectifs plus élevés). Au total, 6 049 élèves ont été interrogés.

⁴ Ceci permet de donner un maximum de puissance à l'outil statistique

⁵ Ceci garantit que les éventuelles différences de vœux d'orientation entre les élèves en Education Prioritaire et les élèves hors Education Prioritaire ne soient pas liées à une différence entre l'accès géographique des études secondaires supérieures et des études supérieures

⁶ Comme l'information disponible concernant le statut des établissements vis-à-vis de l'Education Prioritaire EP n'est pas toujours à jour et qu'il a parfois été attribué il y a longtemps, la population des établissements a pu changer depuis l'attribution et le statut EP n'est donc pas parfaitement corrélé avec la situation socio-économique des familles dans les établissements. Ainsi, nous avons utilisé des informations de provenance des trois académies concernées pour retenir des établissements EP dans lesquels la population est plutôt défavorisée du point de vue socio-économique, et des établissements HEP dans lesquels la population est plutôt favorisée de ce point de vue (les académies de Créteil et de Versailles ont fourni des classifications adéquates, tandis que pour les établissements parisiens les informations des fiches établissements ont été utilisées). Pour Paris, nous avons également exclu de la sélection les établissements très renommés du fait de leur grande spécificité.

Tableau 1 : Nombres de collèges de l'échantillon enquêté selon l'académie et le statut du collège

Selon l'académie	Catégorie du collège	
	Hors Education Prioritaire	Education Prioritaire
<i>Nombre de collèges enquêtés :</i>		
Versailles	15	23
Créteil	7	8
Paris	3	3
Total	25	34
<i>Nombre d'élèves enquêtés :</i>		
Versailles	1 881	1 942
Créteil	877	798
Paris	325	225
Total	3 083	2 965

b) Les données administratives

Les données administratives utilisées dans cette étude ont été fournies par la Direction de l'Evaluation, de la Prospective et de la Performance (DEPP) de l'Education Nationale pour les trois académies Paris, Créteil et Versailles. Les bases fournies sont les suivantes :

- La **base scolarité de 2012** public et privé sous contrat pour le premier cycle du second degré, et la **base scolarité de 2013** public et privé sous contrat pour le premier et le second cycles du second degré (afin de pouvoir déterminer l'affectation effective des élèves, y compris pour les redoublants). L'ensemble des variables fourni comprend l'identifiant de l'établissement de rattachement, la division, les CSP des deux responsables légaux, le mois, l'année et le département de naissance de l'élève et la commune de résidence.
- Ces données sont accompagnées d'une **base établissement** contenant les caractéristiques des établissements dont l'appartenance à un dispositif d'éducation prioritaire.
- La **base du Diplôme National du Brevet de 2013** incluant les notes à l'examen national avant ajustements éventuels ainsi que les notes au contrôle continu.

2. Variables d'intérêt et statistiques descriptives

a) Variables relatives aux caractéristiques des élèves et au contexte

i. *Origine sociale*

L'origine sociale est définie dans cette étude en fonction de la catégorie socioprofessionnelle des représentants légaux des élèves. Un élève est dit d'origine sociale « défavorisée » si les deux responsables légaux ont une catégorie socio-professionnelle (CSP) appartenant à l'ensemble des CSP « défavorisées »⁷. Un élève est dit d'origine sociale « favorisée » si un

⁷ Selon la nomenclature propre à l'éducation nationale, qui s'appuie sur la nomenclature des PCS de l'INSEE, les codes concernés sont : 10 (agriculteur exploitant), 21 (artisan), 22 (commerçant et assimilé), tous les codes commençant par 5 (employés), tous les codes commençant par 6 (ouvriers), tous les codes commençant par 7

des responsables légaux (au moins) a une CSP appartenant à l'ensemble des CSP « favorisées »⁸. Enfin, un élève est dit d'origine sociale « intermédiaire » s'il n'est ni d'origine sociale défavorisée, ni d'origine sociale favorisée. Le Tableau 2 synthétise la répartition des élèves entre les trois catégories d'origine sociale selon la CSP du responsable légal 1 et la CSP du responsable légal 2.

Tableau 2 : Définition de l'origine sociale

		CSP responsable légal 1			
		favorisée	intermédiaire	défavorisée	manquante ou inexistante
CSP responsable légal 2	favorisée	F	F	F	F
	intermédiaire	F	I	I	I
	défavorisée	F	I	D	D
	manquante ou inexistante	F	I	D	.

Lecture : F = origine sociale favorisée, I = origine sociale intermédiaire, D = origine sociale défavorisée

Selon les données administratives sur l'ensemble des trois académies de Versailles, Créteil et Paris, la répartition des élèves selon leur origine sociale est la suivante : 29% sont d'origine sociale favorisée, 22% sont d'origine sociale intermédiaire, 40% sont d'origine sociale défavorisée, et 2% n'ont pas d'origine sociale renseignée (ils n'ont pas de CSP renseignée ni pour leur père ni pour leur mère).

Codage des données d'enquête

Dans les données administratives, la CSP est issue de la déclaration des responsables légaux eux-mêmes : une liste assez détaillée des professions et catégories socioprofessionnelles (basée sur la nomenclature de l'INSEE) est fournie et les responsables légaux doivent choisir le code qui leur correspond. Pour les données d'enquête, nous n'avons pas pu interroger les parents et devons donc nous baser sur la déclaration des élèves. Il n'était pas possible dans le temps imparti de demander aux élèves d'effectuer la même démarche que leurs responsables légaux, et si nous avons eu le temps il semble peu probable que les élèves aient été capables de répondre précisément. Nous avons donc plus simplement demandé aux élèves de déclarer

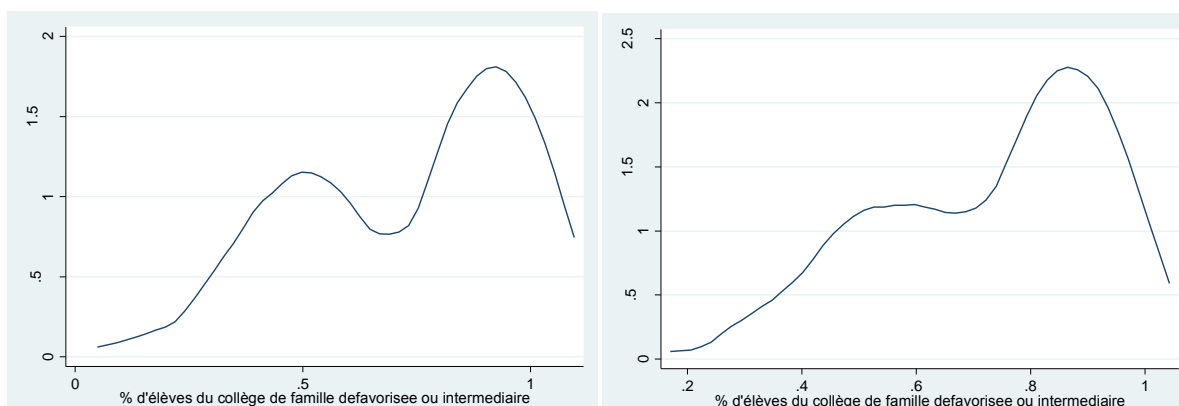
(retraités) sauf 73 (retraités cadres ou professions intermédiaires), 81 (personne n'ayant jamais travaillé) et 82 (personne sans activité professionnelle).

⁸ Selon la nomenclature propre à l'éducation nationale, qui s'appuie sur la nomenclature des PCS de l'INSEE, les codes concernés sont : 23 (chef d'entreprise de dix salariés et plus) et tous les codes commençant par 3 (professeurs et assimilés, cadres, ingénieurs, professions libérales).

la profession de leur père et celle de leur mère, en précisant « ou ancienne profession si retraité ou au chômage », et nous avons ensuite codé leurs réponses en suivant la nomenclature de l'Insee. Il n'a pas été possible de déterminer d'origine sociale pour 11% des élèves de l'échantillon (soit parce qu'ils n'ont répondu ni pour leur père ni pour leur mère, soit parce que leurs réponses étaient trop floues).

Le Graphique 1 ci-dessous donne la distribution de la proportion par collège d'élèves de 3^{ème} d'origine sociale défavorisée ou intermédiaire pour les collèges de l'échantillon enquêté, avec la définition issue des données administratives à gauche, et issue de nos données d'enquête à droite.

Graphique 1 : Distribution de la proportion par collège d'élèves de 3^{ème} d'origine sociale défavorisée ou intermédiaire en 2012-2013



Source : calculs des auteurs à partir de la base scolarité 2013 pour les collèges de l'enquête.
 Champ : élèves inscrits en 3^{ème} et ayant été présenté à l'examen du brevet par un EPPC de l'île de France

Source : calculs des auteurs à partir de l'enquête.
 Champ : élèves inscrits en 3^{ème} dans un des collèges échantillonnés pour l'étude

Les deux graphiques montrent qu'il y a principalement deux grands types de collèges enquêtés : l'un avec une proportion d'élèves de 3^{ème} d'origine sociale défavorisée ou intermédiaire d'environ 50%, et l'autre d'environ 90%, qui correspondent respectivement aux collèges hors et en éducation prioritaire. Le graphique de droite, issu des données d'enquête, montre que la mesure de l'origine sociale est légèrement moins précise que dans les données administratives (graph de gauche), mais elles semblent tout de même assez proches.

Le fait qu'il y ait moins de collèges ayant une proportion d'élèves d'origine sociale défavorisée ou intermédiaire d'environ 70% est directement lié à la manière dont les collèges de l'enquête ont été sélectionnés. Comme expliqué plus haut, les établissements ont été choisis de telle sorte qu'il y ait un écart prononcé en termes de milieu socio-économique des familles entre les établissements en et hors éducation prioritaire, ceci afin d'avoir dans les données collectées des variations importantes du milieu social entre élèves.

ii. Autres variables relatives aux parents

Outre le métier de leurs parents, nous avons également demandé aux élèves, toujours séparément pour le père et la mère : son pays de naissance, sa nationalité, sa situation vis-à-vis de l'emploi et son diplôme le plus élevé obtenu.

Pour la situation vis-à-vis de l'emploi, quatre modalités de réponse étaient possibles :

- Il travaille (ou est en congé, congé maladie, etc...)
- Il est au chômage
- Ne travaille plus mais a travaillé (retraité, retiré de la vie active)
- N'a jamais travaillé

Pour le diplôme le plus élevé obtenu, huit modalités de réponse étaient possibles :

- Aucun diplôme
- Brevet des collèges ou un diplôme de même niveau
- CAP, BEP ou un diplôme de même niveau
- Bac professionnel
- Bac technologique
- Bac général
- BTS ou DUT
- Autre diplôme de l'enseignement supérieur

Nous pensions pouvoir utiliser le diplôme des parents pour construire une définition alternative de l'origine sociale des élèves, mais il s'est avéré que la concordance entre les déclarations sur le niveau de diplôme des parents d'une part et sur leur profession d'autre part est assez mauvaise. Par exemple, de nombreux élèves dont les parents exercent une profession qui nécessite des études supérieures (médecin, avocat, éducateur spécialisé etc.) ont coché un des « Bac » (ce parent a effectivement obtenu son bac, ce qui a du laisser penser à ces élèves que c'était une bonne réponse). D'autre part, « autre diplôme de l'enseignement supérieur » n'étant pas clairement défini dans le questionnaire et peu parlant pour de jeunes élèves qui ne maîtrisent pas la terminologie de l'éducation nationale, il est arrivé fréquemment que des élèves dont les parents exerçant des professions ne nécessitant aucun diplôme cochent cette modalité (qu'ils ont du interpréter comme « autres cas »). Il semble donc que les élèves ont des difficultés à déclarer le diplôme le plus élevé de leurs parents, et qu'il aurait probablement fallu utiliser des formulations plus accessibles pour obtenir des réponses plus fiables.

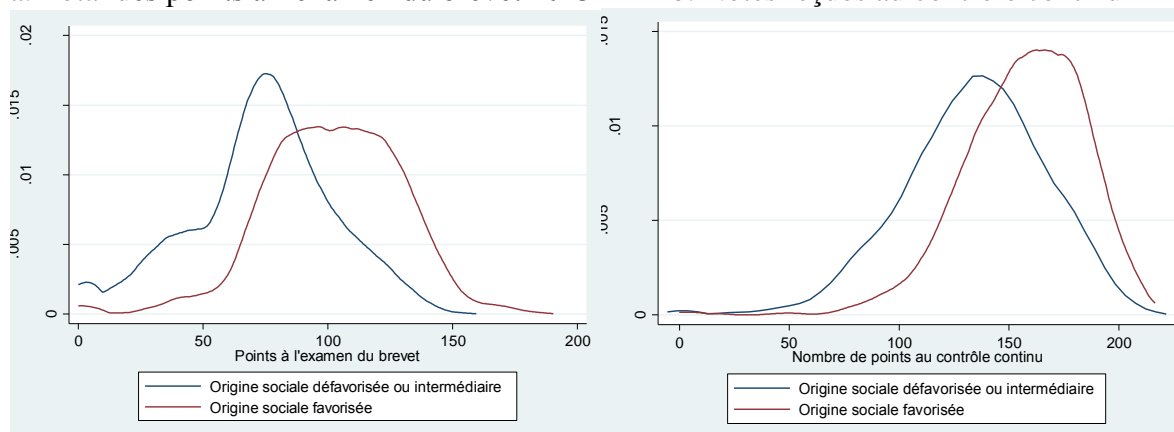
iii. Aptitude scolaire

○ Résultats au DNB 2013

Dans les données administratives, l'aptitude scolaire peut être mesurée par le total des points obtenus à l'examen du brevet. Le brevet étant noté de manière anonyme et de manière externe au collège, cette mesure présente l'avantage d'être comparable entre collèges. En outre, même si le résultat à un examen ne permet pas de qualifier précisément sans erreur le niveau réel d'un élève, il donne tout de même une très bonne approximation de la réussite scolaire de l'élève, et l'erreur commise n'étant pas liée à l'origine sociale de l'élève cette inexactitude n'affectera pas les résultats de l'étude. Le Graphique 2.a. montre la distribution des résultats scolaires des élèves de 3^{ème} mesurée de cette manière selon l'origine sociale des élèves : sans surprise, il apparaît clairement que les élèves d'origine sociale favorisée réussissent mieux à l'examen du brevet que leurs camarades d'origine sociale défavorisée ou intermédiaire.

Graphique 2 : Distribution des résultats au DNB 2013 selon l'origine sociale

a. Total des points à l'examen du brevet 2013 b. Notes reçues au contrôle continu



Source : calculs des auteurs à partir des bases scolarité et DNB 2013 pour les collèges de l'enquête.

Champ : élèves inscrits en 3^{ème} dans un des collèges échantillonnés pour l'étude et ayant été présenté à l'examen du brevet

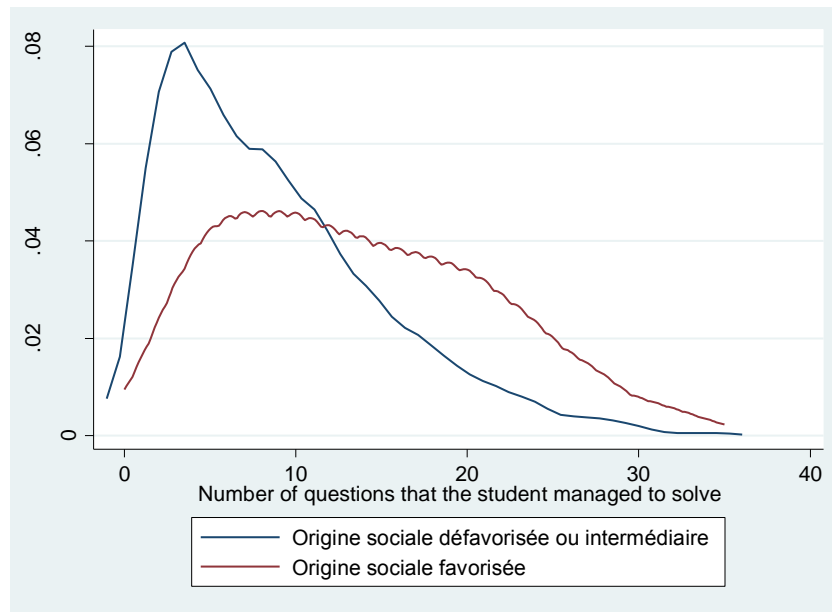
Le Graphique 2.b. montre quant à lui la même distribution pour les notes reçues au contrôle continu. Là encore, les élèves d'origine sociale favorisée surpassent leurs camarades d'origine sociale défavorisée ou intermédiaire. Par définition, cette deuxième mesure est faite par les enseignants qui connaissent leurs élèves, elle n'est donc pas comparable entre classes car les enseignants peuvent avoir des manières différentes de noter les élèves. Aussi, il est possible qu'un enseignant note différemment un élève selon son origine sociale, que ce soit en faveur ou en défaveur des élèves d'origine sociale défavorisée ou intermédiaire par rapport à leurs camarades. Il est important pour cette étude de pouvoir mesurer ces écarts éventuels, car les notes des élèves ne sont pas sans conséquences sur leur devenir scolaire, quel que soit leur résultat à l'examen du brevet.

Dans l'étude menée ici, comme nous souhaitons observer les écarts selon l'origine sociale à niveau égal, les élèves n'ayant pas passé l'examen du brevet en juin 2013 alors qu'ils étaient en 3^{ème} en septembre 2012 sont exclus de l'analyse. Ces élèves ont soit déménagé en cours d'année dans une autre académie, soit arrêté l'école, soit n'ont simplement pas passé l'examen et représentent 6,5% des élèves présents en septembre 2012 dans les trois académies. Au sein de ces élèves, 67% sont d'origine sociale défavorisée ou intermédiaire.

○ Test de mathématiques de l'enquête

Afin d'obtenir une mesure de l'aptitude scolaire des élèves que nous avons enquêté, nous leur avons fait passé un test de mathématiques environ deux semaines avant de leur demander de remplir le questionnaire principal. Ce test d'une heure comprenait 36 questions réparties en 7 exercices portant sur le programme de mathématiques de 4^{ème}. Le Graphique 3 montre que le nombre de questions auxquelles les élèves ont bien réussi à répondre se répartit bien entre 0 et 36, même si le test était globalement plutôt difficile car le nombre médian de bonnes réponses est de 9 (13 pour les élèves d'origine social favorisée, et 8 pour leurs camarades). Une nouvelle fois, les distributions montrent que les élèves d'origine sociale favorisée surpassent leurs camarades d'origine sociale défavorisée ou intermédiaire.

Graphique 3 : Distribution du nombre de bonnes réponses au test de mathématiques de l'enquête selon l'origine sociale



Source : calculs des auteurs à partir des bases scolarité et DNB 2013 pour les collèges de l'enquête.

Champ : élèves inscrits en 3^{ème} dans un des collèges échantillonnés pour l'étude

Le Tableau 3 résume les différences moyennes entre élèves de 3^{ème} d'origines sociales différentes pour les différentes mesures de l'aptitude scolaire qui ont toutes été ramenées à un nombre de points sur 100 pour faciliter la comparaison des moyennes. Pour ce qui concerne les données administratives, les élèves d'origine défavorisée ou intermédiaire ont des résultats 28% plus faibles que leurs camarades (15,1 / 53,4 ou 13,3 / 47,0), et pour notre test leur score est 36% plus faible (14,3 / 39,3). Cette deuxième différence est un peu plus élevée potentiellement car notre test s'est avéré plus difficile que l'examen du brevet.

Tableau 3 : caractéristiques des élèves de 3^{ème} des collèges enquêtés selon leur origine sociale

Caractéristiques	Moyenne favorisés	Moyenne défavorisés ou intermédiaires	Différence	Nb.Obs.
<i>Données administratives:</i>				
Nombre de points sur 100 à l'examen du brevet	53.4 (14.3)	38.3 (15.4)	-15.1 ** (0.4)	5615
Nombre de points sur 100 au contrôle continu	47.0 (12.6)	33.7 (13.5)	-13.3 ** (0.4)	5615
<i>Données de l'enquête:</i>				
Nombre de bonnes réponses sur 100 au test de maths	39.3 (22.3)	25.0 (18.1)	-14.3 ** (0.6)	5332
Perception de soi:				
Compétence scolaire	2.92 (0.65)	2.62 (0.66)	-0.295 ** (0.019)	5229
Acceptation sociale	3.15 (0.61)	3.20 (0.60)	0.046 ** (0.018)	5231
Conduite	2.95 (0.55)	2.88 (0.56)	-0.069 ** (0.016)	5225
Valeur globale de soi	2.96 (0.65)	2.95 (0.68)	-0.015 (0.020)	5226

Source : calculs des auteurs à partir de la base DNB 2013 et des données de l'enquête dans les collèges de l'enquête

Champ : élèves inscrits en 3^{ème} et ayant été présenté à l'examen du brevet pour les données administratives ; élèves inscrits en 3^{ème} pour les données d'enquête

iv. Estime de soi scolaire

o Définition

Au début du questionnaire principal de l'enquête, les élèves ont répondu à une vingtaine de questions destinées à mesurer l'estime qu'ils ont d'eux-mêmes dans différentes dimensions. La méthodologie adoptée est celle du questionnaire *Self-Perception Profile for Adolescent (S.P.P.A.)* conçu par la psychologue Susan Harter en 1988⁹. La version traduite que nous utilisons est celle proposée par la psychologue Françoise Bariaud (2006)¹⁰.

Dans chacune des questions, il est demandé à l'élève de s'identifier à une catégorie de jeunes parmi deux catégories opposées. Les questions prenaient la forme suivante : « Certains jeunes

⁹ La version traduite que nous utilisons est celle proposée par la psychologue Françoise Bariaud, « Le Self-perception profile for adolescents (SPPA) de S. Harter », *L'orientation scolaire et professionnelle*, 2006, 35(2) : 282-295.

¹⁰ Françoise Bariaud, « Le Self-perception profile for adolescents (SPPA) de S. Harter », *L'orientation scolaire et professionnelle*, 35/2 | 2006, 282-295.

réussissent très bien dans leur travail scolaire MAIS D'autres jeunes ne réussissent pas très bien dans leur travail scolaire. A qui je ressemble ? ». La formulation impersonnelle des questions est destinée à éviter que l'élève privilégie les réponses socialement valorisées. Cette partie du questionnaire était introduite par les enquêteurs en précisant qu'il n'y avait pas de bonne ou de mauvaise réponse.

Pour chaque question, l'élève doit choisir quel type de jeunes lui ressemble le plus, puis si l'affirmation est plutôt vrai ou tout à fait vrai pour lui. Chaque question peut donc être notée entre 1 et 4 en termes de niveau d'estime de soi exprimé comme proposé par Bariaud (2006).

Quatre dimensions de l'estime de soi ont été mesurées dans la présente étude : la compétence scolaire, l'acceptation sociale, la conduite et la valeur globale de soi. La signification de ces dimensions est détaillée plus bas. Chaque dimension d'estime de soi est mesurée à l'aide de cinq questions légèrement différentes les unes des autres. Pour chaque dimension, un niveau d'estime de soi est calculé comme la moyenne du niveau exprimé pour chaque question, ce qui permet de construire un niveau moyen compris entre 1 et 4 (voir Bariaud, 2006). Plus ce niveau est élevé, plus l'élève a une estime de soi élevée. Il faut garder à l'esprit que ces niveaux sont des échelles : ils servent surtout à comparer des groupes d'élèves entre eux et sont difficiles à interpréter en valeur absolue.

Les quatre dimensions sont les suivantes :

- La **compétence scolaire** : cette dimension saisit la perception qu'a l'adolescent de ses capacités pour la performance scolaire. Par exemple comment il est dans le travail scolaire, dans quelle mesure il se considère bon ou intelligent à l'école. La question donnée en exemple ci-dessus correspond à l'estime de sa compétence scolaire.
- L'**acceptation sociale** : cette dimension évalue dans quelle mesure l'adolescent se sent accepté par ses pairs, s'estime populaire, a beaucoup d'amis, sent qu'il est facile à apprécier. Un exemple de question est : « Certains jeunes trouvent difficile de se faire des copains MAIS d'autres trouvent assez facile de se faire des copains ».
- La **conduite** : cette dimension évalue dans quelle mesure l'adolescent apprécie la façon dont il se conduit, pense faire ce qu'il est bien de faire, agir comme il est censé faire et éviter de se mettre en difficulté. Un exemple de question est : « Certains jeunes font généralement ce qu'il est bien de faire MAIS d'autres jeunes souvent ne font pas ce qu'ils savent qu'il est bien de faire ».
- La **valeur globale de soi** : cette dimension saisit combien l'adolescent s'apprécie en tant que personne, est heureux de la façon dont il mène sa vie, et est généralement satisfait de ce qu'il est. Cela constitue le sentiment de la valeur de soi en tant que personne, et non pas un domaine particulier de compétence ou d'adéquation. Un exemple de question est : « Certains jeunes sont souvent déçus par eux-mêmes, MAIS d'autres jeunes sont assez satisfaits d'eux-mêmes ».

Globalement, au sein des élèves répondant à l'enquête, 2% d'élèves ne répondent pas à ce test, dont une majorité (79%) est d'origine sociale défavorisée ou intermédiaire. Cette différence peut traduire une plus grande défiance des élèves d'origine modeste vis-à-vis du questionnaire, mais aussi le fait que davantage d'élèves d'origine modeste se sentent démunis devant l'exercice proposé.

Le Tableau 3 décrit les différences moyennes entre élèves de 3^{ème} d'origines sociales différentes pour les différentes dimensions de l'estime de soi mesurées. Il apparaît que l'estime de soi scolaire est en moyenne 0,3 points plus faible chez les élèves d'origine sociale défavorisée ou intermédiaire (2,6 contre 2,9 pour leurs camarades), et cette différence est

significative. Elle fait échos au net écart observé selon l'origine sociale des élèves dans le haut du tableau pour les différentes mesures de l'aptitude scolaire, mais la suite de l'analyse montrera que l'écart d'aptitude scolaire n'explique pas entièrement cet écart d'estime de soi scolaire.

Pour ce qui concerne les autres dimensions de l'estime de soi, on observe que les élèves d'origine sociale défavorisée ou intermédiaire présentent également des estimations d'eux-mêmes en termes d'acceptation sociale et de conduite significativement plus faibles en moyenne que leurs camarades plus favorisés. Il semble en revanche que la valeur globale de soi ne varie pas en moyenne avec l'origine sociale.

v. *Le statut du collège*

Le statut du collège relativement à l'éducation prioritaire est déterminé grâce à la base établissement 2012 fournie par la DEPP. Dans cette étude, l'établissement est dit « en éducation prioritaire » s'il appartient à un réseau dit « de réussite scolaire » (RRS) ou s'il bénéficie du dispositif Éclair (« Ecoles, Collèges, Lycées pour l'Ambition, l'Innovation et la Réussite »).

Le Tableau 4 montre la répartition de chaque origine sociale dans les établissements en et hors Education Prioritaire pour l'ensemble des collèges des trois académies étudiées. Il apparaît qu'un élève d'origine sociale défavorisée sur 3 et un élève d'origine sociale intermédiaire sur 4 sont en Education Prioritaire, pour seulement un élève d'origine sociale favorisée sur 17. Les familles favorisées sont donc très peu nombreuses à inscrire leurs enfants en Education Prioritaire comparativement aux familles défavorisées et intermédiaires.

Tableau 4 : Répartition de chaque origine sociale en et hors Education Prioritaire

Origine sociale	En Education Prioritaire	Hors Education Prioritaire	Total
Défavorisée	37% (12 582)	63% (21 308)	100% (33 890)
Intermédiaire	25% (8 833)	75% (27 043)	100% (35 876)
Favorisée	6% (2 815)	94% (41 066)	100% (43 881)
Non renseignée	35% (936)	65% (1 757)	100% (2 693)

Source : calculs des auteurs à partir des bases scolarité 2013

Champ : élèves inscrits en 3^{ème} et ayant été présenté à l'examen du brevet par un EPPC de l'Île de France

Par conséquent, la composition des établissements hors et en Education Prioritaire est très différente (Tableau 5). En Education Prioritaire, la moitié des élèves est d'origine sociale défavorisée, et seulement 1 élève sur 10 est d'origine sociale favorisée. Inversement, hors Education Prioritaire près de la moitié des élèves est d'origine sociale favorisée, et seul 1

élève sur 4 est d'origine sociale défavorisée. Dans les deux cas, les élèves d'origine sociale intermédiaire représentent environ un tiers des élèves.

Tableau 5 : Composition sociale en et hors Education Prioritaire

Origine sociale	En Education Prioritaire	Hors Education Prioritaire
Défavorisée	50% (12 582)	23% (21 308)
Intermédiaire	35% (8 833)	30% (27 043)
Favorisée	11% (2 815)	45% (41 066)
Non renseignée	4% (936)	2% (1 757)
Total	100% (25 166)	100% (91 174)

Source : calculs des auteurs à partir des bases scolarité 2013

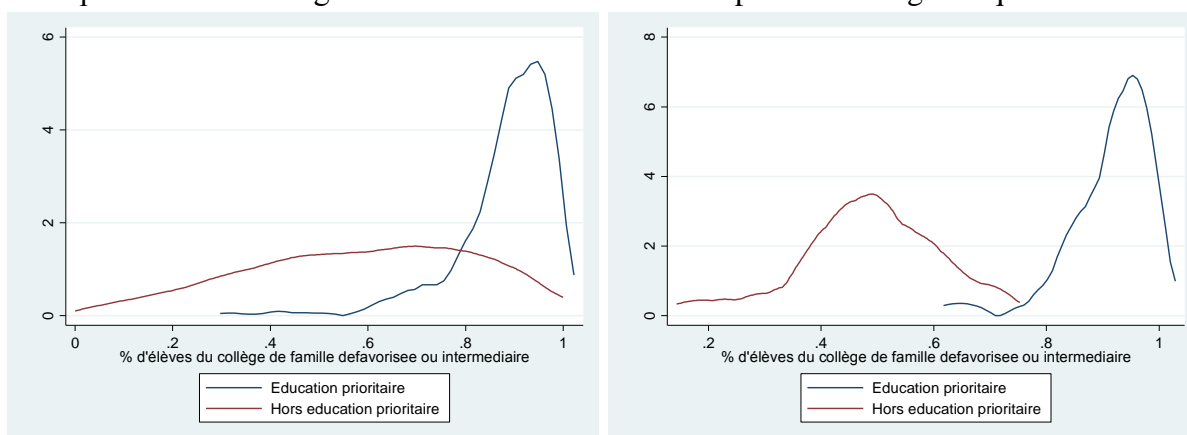
Champ : élèves inscrits en 3^{ème} et ayant été présenté à l'examen du brevet par un EPPC de l'Ile de France

Le Graphique 4 ci-dessous donne la distribution de la proportion par collège d'élèves de 3^{ème} d'origine sociale défavorisée ou intermédiaire selon le statut du collège, pour tous les collèges d'Ile de France (Graphique 4.a.) et pour les collèges de l'échantillon (Graphique 4.b.). La différence très nette entre les deux graphiques pour ce qui concerne les collèges hors éducation prioritaire reflète une nouvelle fois le fait que notre échantillon a été sélectionné de manière à ce qu'il y ait un écart prononcé en termes de milieu socio-économique des familles entre les établissements en et hors éducation prioritaire, ceci afin d'avoir dans les données collectées des variations importantes du milieu social entre élèves. En Ile de France de manière générale la proportion d'élèves de familles défavorisées ou intermédiaires hors éducation prioritaire varie énormément sans mode particulier, alors que pour les collèges de notre échantillon cette proportion est centrée autour de 50%. Ici, les collèges hors éducation prioritaire ont donc presque toujours une proportion d'élèves de familles défavorisées ou intermédiaires inférieure à 60%, alors qu'elle est presque toujours supérieure à 80% pour les collèges en éducation prioritaire. Toutefois, certains collèges de notre échantillon en et hors éducation prioritaire présente une proportion similaire d'élèves de familles défavorisées ou intermédiaires (entre 60 et 80%).

Graphique 4 : Distribution de la proportion d'élèves de 3^{ème} d'origine sociale défavorisée ou intermédiaire en 2012-2013 selon le statut du collège

a. pour tous les collèges d'Ile de France

b. pour les collèges enquêtés



Source : calculs des auteurs à partir de la base scolarité 2013

Champ : élèves inscrits en 3^{ème} et ayant été présenté à l'examen du brevet par un EPPC de l'Ile de France

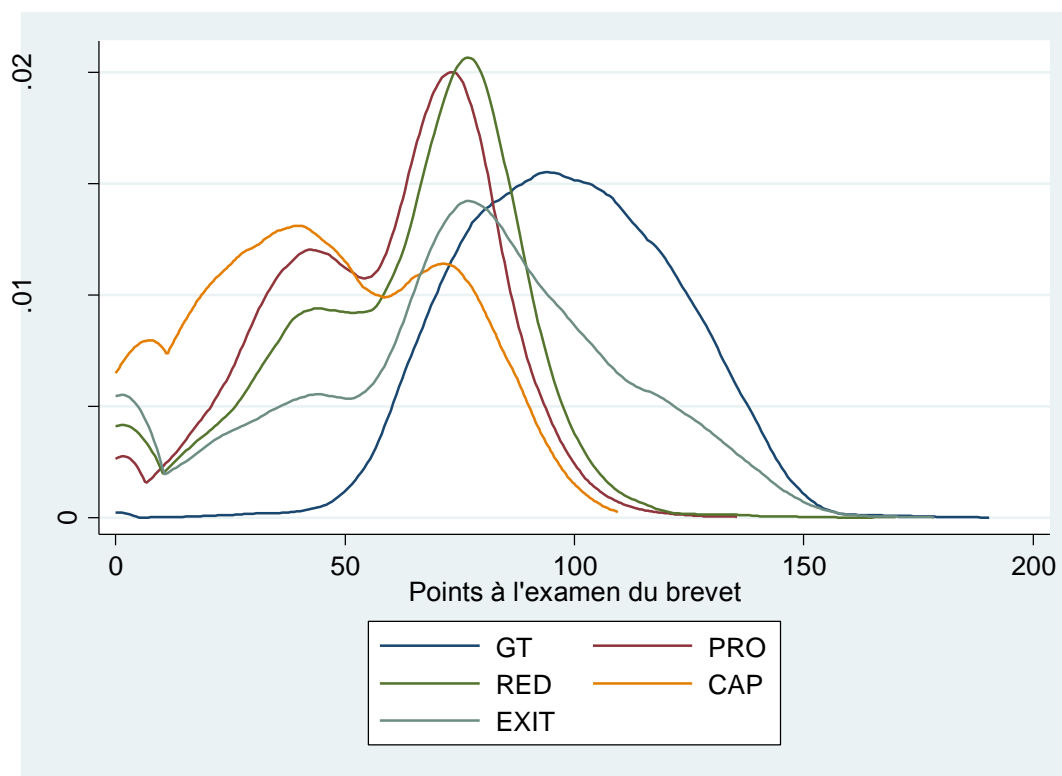
b) Variables relatives à l'orientation

i. *Orientation effective après la 3^{ème}*

Les orientations possibles disponibles dans les données sont : la seconde GT dans un établissement public ou privé sous contrat (EPPC), la seconde PRO dans un EPPC, le CAP dans un EPPC, le maintien en 3^{ème} dans un EPPC (RED), ou la sortie d'un EPPC ou des trois académies (EXIT).

Pour interpréter les différences d'orientation, nous nous référons au niveau des élèves dans chacune des différentes voies possibles. Si on se doute bien que la seconde GT est plus souvent choisie par les élèves présentant les meilleures performances académiques, les comparaisons entre le niveau des élèves qui redoublent, qui entrent en seconde PRO, en CAP ou qui sortent du public et privé sous contrat sont moins évidentes. Le Graphique 5 ci-dessous montre la distribution des points à l'examen du brevet par type d'orientation effective l'année suivant le brevet sur l'ensemble des trois académies d'Ile de France.

Graphique 5 : Distribution des points à l'examen du brevet par statut à la rentrée scolaire suivante



Source : calculs des auteurs à partir des bases scolarité et DNB 2013

Champ : élèves inscrits en 3^{ème} et ayant été présenté à l'examen du brevet par un EPPC de l'Ile de France

Sans surprise, les élèves qui entrent en seconde GT sont les plus performants (la moyenne à l'examen du brevet est de 98 points), tandis que les élèves qui entrent en CAP sont les moins performants (la moyenne à l'examen du brevet est de 45 points). Les élèves qui sortent du public et privé sous contrat ont un profil très hétérogène, allant des plus basses aux plus hautes performances académiques. Cela confirme que les raisons de la sortie de ces élèves du public et privé sous contrat, ainsi que la destination de ces élèves, recouvrent donc des situations aussi différentes que le décrochage et l'inscription dans un établissement privé de bon niveau. En moyenne, les élèves qui sortent du public et privé sous contrat sont assez « moyens » (72 points), mais cette moyenne n'est pas très pertinente étant donnée la grande dispersion des notes dans cette catégorie¹¹. Enfin, les élèves qui choisissent la seconde PRO et le maintien en 3^{ème} ont des performances scolaires assez proches en termes de moyenne (leur moyenne à l'examen est respectivement de 58 et 61 points) et de distribution, quoique légèrement plus élevées chez les redoublants.

Si les redoublants sont légèrement plus performants scolairement que les élèves qui entrent en seconde PRO (ce qui est vrai en et hors éducation prioritaire), c'est peut-être que ce sont des élèves qui auraient eu le niveau pour entrer en seconde PRO mais ont choisi le maintien en espérant entrer en seconde GT l'année suivant leur redoublement. En termes d'ambition scolaire, le redoublement correspond donc probablement à une ambition plus forte que la voie PRO.

¹¹ Il faut aussi garder à l'esprit que les élèves n'ayant pas passé l'examen du brevet en Ile de France ou ne l'ayant pas passé du tout n'apparaissent pas ici, et l'on peut penser qu'ils tireraient la distribution des sortants vers le bas.

Par conséquent, le fait que les élèves défavorisés et/ou entourés d'une majorité d'élèves défavorisée entrent plus souvent en CAP et en seconde PRO et moins souvent en seconde GT ou en 3^{ème} à performance académique égale indique bien une moindre *ambition* au sens où ils sont plus souvent orientés dans des voies choisies par des élèves généralement moins bons scolairement. Il est important de noter que ces différences d'ambition peuvent aussi bien résulter d'une trop grande ambition de la part des élèves favorisés et entourés d'une majorité favorisée, que d'une trop faible ambition de la part des trois autres catégories d'élèves. Les élèves favorisés et entourés d'une majorité favorisée pourraient ne pas « mériter » d'entrer en seconde GT ou d'être admis à redoubler étant donné leurs performances académiques, comme les élèves défavorisés et/ou entourés d'une majorité défavorisée pourraient à l'inverse « mériter » d'entrer en seconde GT ou d'être admis à redoubler étant donné leurs performances académiques. Dans tous les cas, il n'en demeure pas moins que le même traitement devrait s'appliquer aux élèves en fonction de leurs performances réelles indépendamment de leur origine sociale, et que ces différences constituent donc des inégalités sociales en matière d'orientation scolaire.

Encadré 1 : Comparaison des différentes orientations possibles

Dans cette étude, aucun jugement de valeur ne sera porté sur la « qualité » de l'orientation choisie. Notre but ici n'est pas de comprendre si le problème est que les élèves d'origine modeste se dirigent « trop » vers la filière professionnelle ou si ce sont au contraire les élèves d'origine favorisée qui se dirigent « trop » vers la filière générale et technologique par rapport à ce qui serait optimal pour eux pour leur avenir. Cette question cruciale pourrait (devrait !) être l'objet d'une toute autre étude très ambitieuse pour laquelle de nombreuses données de long terme seraient nécessaires. En effet, même en se restreignant à l'aspect économique du devenir des individus, un tel jugement ne serait en théorie possible qu'en ayant la possibilité d'observer le devenir de long terme des élèves sur le marché du travail, ce qui n'est pas le cas ici, et n'est en général que très rarement possible.

Notre propos est ici de comprendre pourquoi un tel écart de préférences et d'orientation effective existe selon l'origine sociale. Dans cette étude, toute comparaison entre deux orientations différentes ne sera faite qu'à la lumière des différences observées dans le Graphique 5 en termes de réussite scolaire moyenne des élèves suivant chacune des deux orientations. Nous dirons qu'une orientation est plus « sélective » qu'une autre si elle concentre des élèves d'un niveau moyen plus élevé.

Le Tableau 6 présente les écarts d'orientation effective entre élèves d'origines sociales différentes pour les collèges de l'enquête. Sans grande surprise, on constate que si 83% des élèves d'origine sociale favorisée entre en seconde GT, c'est le cas de seulement 56% de leurs camarades d'origine sociale défavorisée ou intermédiaire, soit environ 1/3 de moins. Au contraire, les orientations en PRO et en CAP sont toutes deux 5 fois plus fréquentes pour les élèves d'origine sociale défavorisée ou intermédiaire, et le redoublement est également légèrement plus fréquent (1,4 fois). Les sorties du public et privé sous contrat (que ce soit vers

une éducation alternative ou vers le marché du travail) sont en revanche aussi fréquentes quelle que soit la catégorie sociale de l'élève.

Tableau 6 : Orientation à la rentrée scolaire suivante pour les élèves en 3^{ème} en 2012-2013 dans les collèges de l'enquête selon leur origine sociale

Caractéristiques	Moyenne favorisés	Moyenne défavorisés ou intermédiaire	Différence	Nb.Obs.
Seconde générale et technologique	0.832 (0.374)	0.563 (0.496)	-0.270 ** (0.013)	5615
Redoublement	0.024 (0.154)	0.033 (0.180)	0.009 * (0.005)	5615
Seconde professionnelle	0.054 (0.227)	0.283 (0.450)	0.228 ** (0.011)	5615
CAP	0.006 (0.078)	0.028 (0.165)	0.022 ** (0.004)	5615
Sortie du public et privé sous contrat	0.083 (0.276)	0.093 (0.291)	0.010 (0.008)	5615

Source : calculs des auteurs à partir de la base scolarité 2013 pour les collèges de l'enquête.

Champ : élèves inscrits en 3^{ème} dans un des collèges échantillonnés pour l'étude et ayant été présenté à l'examen du brevet

ii. Préférences d'orientation en début de 3^{ème}

Une autre mesure disponible concernant l'orientation des élèves est celle de leurs préférences d'orientation au moment de l'enquête, c'est-à-dire en début de 3^{ème}, avant que le processus d'information et de choix organisé par l'éducation nationale en 3^{ème} n'ait débuté.

La majeure partie du questionnaire de l'enquête s'intéressait aux souhaits d'orientation scolaire et professionnelle des élèves, et aux raisons de ces souhaits. Le questionnaire posait des questions ouvertes aux élèves sur l'orientation qu'ils aimeraient suivre après le collège, puis l'orientation qu'ils aimeraient suivre après « le lycée » (entendu comme la formation reçue après le collège, qu'elle soit dans un lycée ou non). Les élèves étaient d'abord interrogés sur les orientations qu'ils connaissaient, puis sur celles qu'ils se sentaient capables de suivre, et enfin sur celle qu'ils préféreraient suivre.

- Préférences d'orientation pour l' « après-3^{ème} »

La formulation exacte de la question relative aux souhaits des élèves de l'échantillon après la troisième était : « A l'heure actuelle, parmi les orientations que vous vous sentez capable de suivre, quelle est celle que vous préféreriez suivre l'année prochaine ? »

Le nombre moyen de réponses à cette question pour les élèves du groupe témoin est 0.9 : 70% des élèves ont donné une et une seule réponse, 9% ont donné 2 réponses et 1% ont donné 3 réponses (cf Tableau 7). Les 20% restants n'ont donné aucune réponse (soit en ne répondant pas du tout, soit en indiquant ne pas avoir d'orientation préférée), ce qui révèle que la

proportion d'élèves n'ayant aucune idée sur leur orientation après la troisième à la fin du premier trimestre n'est pas négligeable mais reste largement minoritaire.

Tableau 7 : Nombre de réponses des élèves concernant leur souhait d'orientation après la 3^{ème} pour les élèves du groupe témoin

Nombre de réponses	Tous les élèves	Élèves d'origine sociale favorisée	Élèves d'origine sociale défavorisée ou intermédiaire
0	19,8%	13,9%	20,6%
1	69,8%	70,7%	70,1%
2	9,2%	14,2%	8,1%
3	1,2%	1,2%	1,2%
Total	100%	100%	100%

Source : calculs des auteurs à partir des données de l'enquête.

Champ : élèves du groupe témoin inscrits en 3^{ème} dans un des collèges échantillonnés pour l'étude

Le Tableau 7 montre également que les élèves d'origine sociale défavorisée ou intermédiaire sont nettement plus nombreux à ne pas renseigner d'orientation préférée pour après la 3^{ème} : ils sont 21% dans ce cas contre 14% de leurs camarades d'origine favorisée, qui sont au contraire plus enclins à renseigner 2 orientations préférées. Il semble donc que les élèves d'origine plus modeste préfèrent ne rien répondre lorsqu'ils hésitent entre deux orientations.

Pour faciliter l'analyse des réponses des élèves, nous les avons regroupées en 5 types d'orientation :

- **Seconde générale et technologique** : inclut les réponses de type « Lycée », « Bac », « Bac Techno », « Lycée Techno », « Lycée général et technologique », « Bac général », « Lycée général », et toutes les orientations post-bac ;
- **Seconde professionnelle** : inclut les réponses de type « Bac Pro » et « Lycée Pro » ;
- **CAP** : inclut les réponses de type « CAP », « BEP », « Alternance », « Apprentissage », « CFA », « Stage » ;
- **Activité sans études requises** : inclut les réponses de type « Travailler », « Arrêter les études », « Brevet » ;
- **Pas de réponse** : inclut les réponses de type « Je ne sais pas », « Aucune » et la non-réponse.

Lorsque l'élève a fourni plusieurs réponses, chacune de ses réponses est considérée comme son souhait potentiel : s'il a répondu seconde GT et seconde PRO, nous considérons que ces deux options font partie de ses souhaits pour l'orientation post-3^{ème}.

Aussi, il est arrivé dans de rares cas que l'élève réponde un métier comme une des orientations souhaitées ou que sa réponse ne corresponde pas à un niveau précis¹². Dans de tels cas, nous avons inféré un niveau scolaire cohérent avec la réponse lorsque cela était possible (ce qui concerne généralement des métiers induisant un diplôme élevé), ou une fourchette de niveaux scolaires cohérents avec la réponse. Lorsqu'il existe une fourchette de niveaux cohérents, nous utilisons comme niveau inféré le niveau bas de la fourchette.

○ Préférences d'orientation pour l' « après lycée »

La formulation exacte de la question relative aux souhaits des élèves de l'échantillon après la troisième était : « A l'heure actuelle, parmi les orientations que vous vous sentez capable de suivre, quelle est celle que vous préféreriez suivre après le lycée ? ». Le « lycée » avait été préalablement défini dans le questionnaire comme l'ensemble des formations qu'il est possible de suivre directement après la troisième, qu'elles se déroulent ou non dans un lycée.

En moyenne, les élèves du groupe témoin donnent 0.8 orientations préférées pour l'après-lycée. Précisément, 38% des élèves donnent une et une seule orientation préférée après le lycée, 20% en donnent deux, et 1% en donnent 3. Les 41% restants ne donnent aucune orientation préférée après le lycée : ils indiquent qu'ils n'ont pas de préférence ou ne donnent simplement aucune réponse. Par rapport à l'après-troisième, une proportion deux fois plus importante d'élèves n'a donc pas encore de préférence concernant un horizon plus lointain.

Tableau 8 : Nombre de réponses des élèves concernant leur souhait d'orientation après le lycée pour les élèves du groupe témoin

Nombre de réponses	Tous les élèves	Élèves d'origine sociale favorisée	Élèves d'origine sociale défavorisée ou intermédiaire
0	40,6%	35,4%	41,4%
1	38,2%	32,6%	40,6%
2	19,8%	29,6%	17,0%
3	1,3%	2,4%	1,1%
Total	100%	100%	100%

Source : calculs des auteurs à partir des données de l'enquête.

Champ : élèves du groupe témoin inscrits en 3^{ème} dans un des collèges échantillonnés pour l'étude

¹² Cela concerne 249 premières réponses (soit 4% des premières réponses de tous les élèves), 59 deuxièmes réponses et 14 troisièmes réponses.

Si le Tableau 8 montre également que les élèves d'origine sociale défavorisée ou intermédiaire sont plus nombreux à ne pas renseigner d'orientation préférée pour après le lycée, l'écart observé est nettement moindre : ils sont 41% dans ce cas contre 35% de leurs camarades d'origine favorisée, qui sont quant à eux toujours nettement plus enclins à renseigner 2 et même 3 orientations préférées.

Pour faciliter l'analyse des réponses des élèves, nous les avons regroupées en 6 types d'orientation :

- **Etudes en 6 ans et plus** : inclut les réponses de type « doctorat », « classe prépa », « école d'ingénieur » et « école de commerce » ;
- **Etudes de niveau master** : inclut les réponses correspondant à une formation en 5 ans en dehors des grandes écoles (écoles d'ingénieur et écoles de commerce) qui sont incluses dans le niveau supérieur car considérées comme élitistes, et les réponses de type « études longues », « Bac +5 », « Master » et « enseignant » ;
- **Etudes de niveau bac +3 ou 4** : inclut les réponses correspondant à une formation en 3 ou 4 ans, les écoles spécialisées, les métiers artistiques pour lesquels un minimum d'études semble nécessaire (écrivain, artiste, auteur, peintre, sculpteur, dessinateur)¹³ et les réponses de type « études moyennes », « Bac +3 » et « Bac +4 » ;
- **Etudes de niveau bac +1 ou 2** : inclut les réponses de type « Bac +1 », « Bac +2 », « BTS », « DUT », « IUT », « études courtes » et « études » ;
- **Pas d'études supérieures** : inclut les réponses de type « travailler » et « arrêter les études » ;
- **Pas de réponses** : inclut les réponses de type « Je ne sais pas », « Aucune » et la non-réponse.

Ici encore, lorsque l'élève a fourni plusieurs réponses, chacune de ses réponses est considérée comme son souhait potentiel. Et lorsqu'il est arrivé que l'élève réponde un métier comme une des orientations souhaitées ou que sa réponse ne corresponde pas à un niveau précis¹⁴, nous avons inféré un niveau scolaire cohérent avec la réponse lorsque cela était possible, ou une fourchette de niveaux scolaires cohérents avec la réponse. Lorsqu'il existe une fourchette de niveaux cohérents, nous utilisons comme niveau inféré le niveau bas de la fourchette.

- Ecart en termes de préférences d'orientation pour l'« après-3^{ème} » et pour l'« après-lycée » selon l'origine sociale

Le Tableau 9 montre les très nets écarts en termes de préférences d'orientation entre élèves d'origines sociales différentes observés en début de 3^{ème}. Pour ce qui concerne l'orientation après la 3^{ème}, les élèves d'origine sociale défavorisée ou intermédiaire sont 16% moins nombreux à citer la seconde générale et technologique dans leurs souhaits d'orientation dès le début de la 3^{ème} : ils sont 65% à citer cette orientation contre 80% chez leurs camarades. Ils sont également plus de deux fois plus nombreux à citer la seconde professionnelle (10% contre 4%) et trois fois plus nombreux à citer le CAP car cette option n'est que très marginalement citée par leurs camarades plus favorisés (4.5% contre 1.5%). De manière importante, et comme nous l'avons déjà vu plus haut, ils sont également nettement plus nombreux à ne pas renseigner d'orientation préférée, mais l'on notera que cet écart de 7

¹³ Les métiers de la musique, de la danse et du cirque ne sont pas inclus.

¹⁴ Cela concerne 533 premières réponses (soit 8,8% des premières réponses de tous les élèves), 375 deuxièmes réponses et 29 troisièmes réponses.

points de pourcentage est loin de pouvoir expliquer l'intégralité des écarts observés chez les répondants.

Tableau 9 : Préférences d'orientation indiquées par les élèves en début de 3^{ème} en 2012-2013 dans les collèges de l'enquête selon leur origine sociale pour le groupe témoin

Préférences d'orientation	Moyenne favorisés	Moyenne défavorisés ou intermédiaire	Différence	Nb.Obs.
<i>Après le collège:</i>				
Seconde générale et technologique	0.804 (0.398)	0.648 (0.478)	-0.156 ** (0.030)	1083
Seconde professionnelle	0.042 (0.202)	0.097 (0.296)	0.055 ** (0.018)	1083
CAP	0.015 (0.122)	0.045 (0.208)	0.030 ** (0.012)	1083
Activité sans études spécifiques	0.006 (0.078)	0.017 (0.130)	0.011 (0.008)	1083
Pas de réponse	0.139 (0.346)	0.206 (0.405)	0.067 ** (0.026)	1083
<i>Après le lycée:</i>				
Etudes en 6 ans et plus	0.066 (0.249)	0.023 (0.149)	-0.044 ** (0.012)	1082
Etudes de niveau master	0.166 (0.373)	0.063 (0.242)	-0.104 ** (0.019)	1082
Etudes de niveau bac +3 ou 4	0.278 (0.449)	0.173 (0.379)	-0.105 ** (0.026)	1082
Etudes de niveau bac +1 ou 2	0.139 (0.346)	0.121 (0.327)	-0.018 (0.022)	1082
Pas d'études supérieures	0.248 (0.432)	0.346 (0.476)	0.098 ** (0.031)	1082
Pas de réponse	0.353 (0.479)	0.413 (0.493)	0.059 * (0.032)	1082

Source : calculs des auteurs à partir des données de l'enquête

Champ : élèves inscrits en 3^{ème} dans un des collèges échantillonnés pour l'étude

Pour ce qui concerne l'orientation après le lycée, les résultats suivent la même tendance générale : les élèves d'origine sociale défavorisée ou intermédiaire citent moins souvent les études de niveau bac +3 ou plus dans leurs souhaits pour l'orientation après le lycée (écart de 11 points de pourcentage pour les études de niveau bac +3 ou 4, de 10 points pour les études de niveau master, et de 4 points pour les études élitistes ou de niveau bac +6 ou plus). Et ils sont au contraire 40% de plus à déclarer ne pas vouloir suivre d'études supérieures. Enfin, si la proportion de non-réponse est très importante pour les souhaits d'orientation après le lycée (35% pour les élèves d'origine favorisée), l'écart selon l'origine sociale est quant à lui limité à 6 points de pourcentage ce qui une nouvelle fois est loin de pouvoir expliquer l'intégralité des écarts observés chez les répondants.

Bien entendu, ces écarts en termes de souhaits d'orientation peuvent en partie s'expliquer par la différence de niveau scolaire entre élèves d'origines sociales différentes, mais nous verrons

dans la suite que cette différence n'explique pas la totalité de ces écarts. C'est ce résultat qui motive l'intégralité de cette étude.

iii. Connaissances des orientations possibles après la 3^{ème} et après le lycée

Avant de demander aux élèves leurs souhaits d'orientation, nous leur avons demandé quelles orientations ils connaissaient afin de pouvoir décrire leur champ de connaissance. Les réponses des élèves sur leurs connaissances d'orientation après la 3^{ème} et après le lycée ont été codées exactement de la même manière que celles concernant les préférences d'orientation¹⁵.

○ Orientation connues pour l' « après-3^{ème} »

La formulation exacte de la question relative aux orientations connues par les élèves pour l'après-3^{ème} était : « Quelles sont les orientations qui existent après la 3^{ème} ? Faites une liste de tous les diplômes et filières que vous connaissez après la 3^{ème} (pas uniquement ceux que vous pensez choisir) ».

En moyenne, les élèves du groupe témoin renseignent 3,9 orientations connues pour l'après-lycée, soit nettement plus que le nombre d'orientations préférés, ce qui tout à fait normal. Précisément, 35% des élèves renseignent 5 orientations connues ou plus tandis que 8% ne renseignent aucune orientation connue après la 3^{ème}.

Le Tableau 10 montre que les élèves d'origine sociale défavorisée ou intermédiaire semblent avoir un champ des connaissances en termes d'orientation après la 3^{ème} plus restreint que leurs camarades d'origine favorisée à ce moment de l'année scolaire. Ils sont en effet nettement plus nombreux à ne pas renseigner d'orientation connue pour après la 3^{ème} (8% contre 5% chez leurs camarades d'origine favorisée), et nettement moins nombreux à renseigner plus de 4 orientations connues (33% contre 42%).

¹⁵ Il est également arrivé que l'élève réponde un métier comme une des orientations connues ou que sa réponse ne corresponde pas à un niveau précis. Pour les orientations connues après la 3^{ème}, cela concerne moins de 2% des premières réponses de tous les élèves (même chose pour les deuxièmes et troisièmes réponses). Pour les orientations connues après le lycée, cela concerne 199 premières réponses (soit 3% des premières réponses de tous les élèves), 179 deuxièmes réponses, 163 troisièmes réponses, et encore moins pour les réponses suivantes.

Tableau 10 : Nombre de réponses des élèves concernant les orientations connues après la 3^{ème} pour les élèves du groupe témoin

Nombre de réponses	Tous les élèves	Élèves d'origine sociale favorisée	Élèves d'origine sociale défavorisée ou intermédiaire
0	7,7%	4,5%	7,6%
1	3,9%	3,6%	3,9%
2	16,8%	16,0%	17,2%
3	21,9%	20,5%	22,3%
4	15,3%	13,6%	15,8%
5 ou plus	34,5%	41,8%	33,2%
Total	100%	100%	100%

Source : calculs des auteurs à partir des données de l'enquête.

Champ : élèves du groupe témoin inscrits en 3^{ème} dans un des collèges échantillonnés pour l'étude

○ Orientations connues pour l' « après-lycée »

La formulation exacte de la question relative aux orientations connues par les élèves pour l'après-lycée était : « Quelles sont les formations que vous connaissez après le lycée ? Faites une liste de tous les diplômes et filières que vous connaissez après le lycée ». Le « lycée » avait été préalablement défini dans le questionnaire comme l'ensemble des formations qu'il est possible de suivre directement après la troisième, qu'elles se déroulent ou non dans un lycée.

En moyenne, les élèves du groupe témoin renseignent 1,9 orientations connues pour l'après-lycée. Précisément, 43% des élèves renseignent entre 1 et 3 orientations connues ou plus tandis que 38% ne renseignent aucune orientation connue après le lycée, soit près de 5 fois plus que pour l'orientation post-3^{ème}.

Le Tableau 11 montre également, sans grande surprise, que le champ des connaissances en termes d'orientation après le lycée des élèves d'origine sociale défavorisée ou intermédiaire est encore une fois nettement plus restreint que celui de leurs camarades d'origine favorisée. Ils sont en effet plus d'une fois et demi plus nombreux à ne pas renseigner d'orientation connue pour après le lycée (40% contre 26% chez leurs camarades d'origine favorisée), et deux fois moins nombreux à renseigner plus de 4 orientations connues (9% contre 21%). En moyenne ils renseignent donc seulement 1,7 orientations connues pour après le lycée contre 2,5 pour leur camarade d'origine sociale favorisée.

Tableau 11 : Nombre de réponses des élèves concernant les orientations connues après le lycée pour les élèves du groupe témoin

Nombre de réponses	Tous les élèves	Élèves d'origine sociale favorisée	Élèves d'origine sociale défavorisée ou intermédiaire
0	37,8%	25,7%	40,3%
1	15,1%	13,6%	16,0%
2	15,0%	16,0%	15,4%
3	12,9%	14,5%	13,2%
4	6,9%	9,4%	6,0%
5 ou plus	12,1%	20,8%	9,1%
Total	100%	100%	100%

Source : calculs des auteurs à partir des données de l'enquête.

Champ : élèves du groupe témoin inscrits en 3^{ème} dans un des collèges échantillonnés pour l'étude

- Ecart en termes d'orientations connues pour l' « après-3^{ème} » et pour l' « après-lycée » selon l'origine sociale

Une explication possible des écarts observés sur les souhaits d'orientation selon l'origine sociale peut être un écart originel dans la largeur du champ des connaissances des élèves selon leur origine sociale. C'est pourquoi il est intéressant, dans une première étape, de pouvoir observer si le champ de connaissance des élèves varie avec leur origine sociale.

Le Tableau 12 montre que c'est effectivement le cas. Premièrement, si une très grande majorité d'élèves citent la seconde générale et technologique dans les orientations existant pour le post-3^{ème}, les élèves d'origine sociale défavorisée ou intermédiaire sont significativement moins nombreux à citer cette orientation (4 points de pourcentage de moins que leurs camarades qui sont 95% à citer cette option). Ce premier résultat peut être assez étonnant compte tenu de la « banalité » de cette option, et il faut noter qu'il ne peut être expliqué par l'écart existant en termes de non-réponse car les élèves non-répondants sont seulement 3 points de pourcentage plus nombreux chez les élèves d'origine sociale défavorisée ou intermédiaire que leurs camarades. Deuxièmement, les élèves d'origine sociale défavorisée ou intermédiaire sont au contraire 25% plus nombreux à citer le CAP, ce qui traduit le fait que, pour nombre d'élèves d'origine favorisée, cette option ne fait même pas partie de leur champ de connaissance (ou du moins qu'ils n'y pensent pas naturellement).

Troisièmement, le champ de connaissance pour l'orientation après le lycée est nettement plus restreint chez les élèves d'origine sociale défavorisée ou intermédiaire : les élèves d'origine sociale défavorisée ou intermédiaire sont 56% plus nombreux à ne fournir aucune orientation connue après le lycée, et sont significativement moins nombreux à citer tous les types d'études supérieures parmi les orientations existantes.

Tableau 12 : Orientations connues par les élèves en début de 3ème en 2012-2013 dans les collèges de l'enquête selon leur origine sociale pour le groupe témoin

Connaissances d'orientation	Moyenne favorisés	Moyenne défavorisés ou intermédiaire	Différence	Nb.Obs.
<i>Après le collège:</i>				
Seconde générale et technologique	0.946 (0.227)	0.902 (0.298)	-0.044 ** (0.018)	1083
Seconde professionnelle	0.719 (0.450)	0.737 (0.441)	0.018 (0.029)	1083
CAP	0.347 (0.477)	0.434 (0.496)	0.086 ** (0.032)	1083
Activité sans études spécifiques	0.045 (0.208)	0.066 (0.249)	0.021 (0.016)	1083
Pas de réponse	0.045 (0.208)	0.076 (0.265)	0.030 * (0.016)	1083
<i>Après le lycée:</i>				
Etudes en 6 ans et plus	0.100 (0.300)	0.067 (0.249)	-0.033 * (0.018)	1082
Etudes de niveau master	0.341 (0.475)	0.166 (0.373)	-0.175 ** (0.027)	1082
Etudes de niveau bac +3 ou 4	0.498 (0.501)	0.368 (0.482)	-0.131 ** (0.032)	1082
Etudes de niveau bac +1 ou 2	0.305 (0.461)	0.245 (0.430)	-0.060 ** (0.029)	1082
Pas d'études supérieures	0.284 (0.452)	0.269 (0.444)	-0.015 (0.029)	1082
Pas de réponse	0.257 (0.438)	0.402 (0.491)	0.145 ** (0.031)	1082

Source : calculs des auteurs à partir des données de l'enquête

Champ : élèves inscrits en 3^{ème} dans un des collèges échantillonnés pour l'étude

3. Comparaison de l'échantillon de l'enquête à la population globale d'Ile de France

Comme nous l'avons vu, notre échantillon surreprésente par construction les collèges en éducation prioritaire dans les 3 académies, et sous-représente les collèges « élitistes » très particuliers de l'académie de Paris. Aussi, les établissements ont été choisis de telle sorte qu'il y ait un écart prononcé en termes de milieu socio-économique des familles entre les établissements en et hors éducation prioritaire. Nous avons fait ce choix afin d'avoir dans les données collectées des variations importantes du milieu social entre élèves. La question est donc de savoir au final, pour chaque académie, au sein des collèges en ou hors éducation

prioritaire, si la population étudiée dans notre enquête est très différente de la population globale et de quelle manière.

Tableau 13 : Comparaison de l'échantillon de l'enquête à la population globale d'Ile de France selon le statut du collège

a. Caractéristiques des élèves dans l'académie de Créteil									
Variables explicatives	Age à la rentrée scolaire de 2012	Famille défavorisée ou intermédiaire	Nombre de points au contrôle continu du brevet	Nombre de points à l'examen du brevet	Seconde générale et technologique	Redoubl.	Seconde pro.	CAP	Sortie du public et privé sous contrat
Hors EP dans notre échantillon	-0.10*** (0.021)	-0.21*** (0.016)	10.10*** (1.193)	12.18*** (1.084)	0.12*** (0.018)	-0.01 (0.006)	-0.08*** (0.015)	-0.01** (0.005)	-0.03** (0.012)
Hors EP	14.36*** (0.003)	0.66*** (0.003)	141.85*** (0.191)	85.69*** (0.173)	0.65*** (0.003)	0.03*** (0.001)	0.18*** (0.002)	0.02*** (0.001)	0.12*** (0.002)
En EP dans notre échantillon	-0.02 (0.022)	0.03** (0.016)	-1.44 (1.210)	-0.93 (1.099)	0.02 (0.018)	0.01 (0.006)	-0.02 (0.015)	0.00 (0.005)	-0.02* (0.012)
En EP	14.50*** (0.005)	0.89*** (0.004)	133.47*** (0.298)	71.51*** (0.271)	0.56*** (0.004)	0.02*** (0.001)	0.29*** (0.004)	0.02*** (0.001)	0.11*** (0.003)
Moyenne	14.40	0.729	139.5	81.66	0.626	0.0275	0.213	0.0201	0.113
Nombre d'élèves	42712	41477	42712	42712	42712	42712	42712	42712	42712
Variance expliquée	0.998	0.746	0.948	0.885	0.629	0.0277	0.224	0.0202	0.113

b. Caractéristiques des élèves dans l'académie de Versailles									
Variables explicatives	Age à la rentrée scolaire de 2012	Famille défavorisée ou intermédiaire	Nombre de points au contrôle continu du brevet	Nombre de points à l'examen du brevet	Seconde générale et technologique	Redoubl.	Seconde pro.	CAP	Sortie du public et privé sous contrat
Hors EP dans notre échantillon	-0.03** (0.013)	-0.03*** (0.011)	2.75*** (0.739)	1.96*** (0.692)	0.06*** (0.011)	-0.01 (0.004)	-0.01 (0.009)	-0.01* (0.003)	-0.03*** (0.007)
Hors EP	14.32*** (0.003)	0.51*** (0.002)	144.36*** (0.149)	90.61*** (0.140)	0.68*** (0.002)	0.04*** (0.001)	0.15*** (0.002)	0.02*** (0.001)	0.12*** (0.001)
En EP dans notre échantillon	0.02 (0.015)	0.03** (0.013)	2.25*** (0.823)	-0.10 (0.771)	-0.01 (0.012)	-0.01 (0.005)	0.03*** (0.010)	0.00 (0.004)	-0.01 (0.008)
En EP	14.51*** (0.006)	0.90*** (0.005)	131.72*** (0.357)	68.77*** (0.334)	0.52*** (0.005)	0.04*** (0.002)	0.30*** (0.004)	0.04*** (0.002)	0.10*** (0.004)
Moyenne	14.35	0.573	142.4	86.94	0.655	0.0352	0.175	0.0217	0.113
Nombre d'élèves	56322	55061	56322	56322	56322	56322	56322	56322	56322
Variance expliquée	0.998	0.611	0.953	0.897	0.661	0.0352	0.195	0.0235	0.114

c. Caractéristiques des élèves dans l'académie de Paris									
Variables explicatives	Age à la rentrée scolaire de 2012	Famille défavorisée ou intermédiaire	Nombre de points au contrôle continu du brevet	Nombre de points à l'examen du brevet	Seconde générale et technologique	Redoubl.	Seconde pro.	CAP	Sortie du public et privé sous contrat
Hors EP dans notre échantillon	-0.03 (0.033)	0.05* (0.028)	-0.55 (1.802)	-8.31*** (1.744)	-0.04 (0.026)	0.02 (0.011)	0.01 (0.020)	0.00 (0.008)	0.01 (0.017)
Hors EP	14.29*** (0.005)	0.41*** (0.004)	147.67*** (0.258)	95.19*** (0.250)	0.73*** (0.004)	0.04*** (0.002)	0.11*** (0.003)	0.02*** (0.001)	0.10*** (0.002)
En EP dans notre échantillon	0.00 (0.040)	0.03 (0.035)	-1.58 (2.199)	2.47 (2.129)	0.02 (0.032)	0.00 (0.014)	-0.03 (0.024)	-0.01 (0.010)	0.02 (0.021)
En EP	14.46*** (0.011)	0.78*** (0.009)	134.08*** (0.604)	73.01*** (0.585)	0.59*** (0.009)	0.04*** (0.004)	0.25*** (0.007)	0.04*** (0.003)	0.08*** (0.006)
Moyenne	14.31	0.468	145.4	91.47	0.708	0.0381	0.136	0.0214	0.0961
Nombre d'élèves	17306	17109	17306	17306	17306	17306	17306	17306	17306
Variance expliquée	0.998	0.507	0.957	0.905	0.712	0.0380	0.154	0.0228	0.0963

Source : calculs des auteurs à partir des bases scolarité et DNB 2013

Champ : élèves inscrits en 3^{ème} et ayant été présenté à l'examen du brevet par un EPPC de l'Ile de France

Comme attendu compte tenu du choix fait pour sélectionner les établissements participants, les collèges hors éducation prioritaire de l'échantillon pour l'académie de Créteil ont une proportion d'élèves de familles défavorisées ou intermédiaires moins élevée que les autres collèges hors éducation prioritaire de l'académie (ils sont 66% dans les collèges hors éducation prioritaire qui ne sont pas dans l'échantillon, contre 66%-21%=45% dans ceux de l'échantillon). Ils sont par conséquent également meilleurs en termes de résultats scolaire (12 points de plus en moyenne à l'examen du brevet) et d'orientation effective en sortie de 3^{ème}, (12 points de pourcentage de plus sur la proportion d'élèves orientés en seconde générale et technologique, et 8 points de moins sur la proportions d'élèves orientés en seconde professionnelle) et les élèves sont un peu plus jeunes car ils ont moins souvent redoublé. Cette différence est en revanche moins prononcée dans l'académie de Versailles.

Dans l'académie de Paris, l'exclusion des collèges « élitistes » spécifiques à l'académie explique au contraire que les établissements hors éducation prioritaire de notre échantillon aient des résultats scolaires en moyenne moins élevés (8 points de moins en moyenne à l'examen du brevet) et une proportion d'élèves de familles défavorisées ou intermédiaires un peu plus élevée (5 points de pourcentage de plus en moyenne).

Côté éducation prioritaire, les établissements de l'échantillon sont assez proches de l'établissement moyen, que ce soit dans l'académie de Créteil, de Versailles ou de Paris.

IV. Mise en œuvre du protocole de l'étude

1. Validation du protocole : comparabilité des élèves assignés aux différents questionnaires

Comme nous l'avons vu plus haut, la répartition des 5 versions du questionnaire a été effectuée au hasard dans chaque classe de façon à ce que les 5 groupes d'élèves ainsi définis, répondant aux 5 versions différentes, soient en moyenne comparables sur l'ensemble de l'échantillon. A l'intérieur d'une classe, la taille de l'échantillon est bien entendu trop petite pour que les 5 sous-groupes d'élèves répondant aux 5 versions différentes soient en moyenne similaires. Pour que cela arrive, il faut que l'échantillon soit assez large (comme prédit par la loi des grands nombres). C'est donc sur l'échantillon global que nous devons vérifier que les 5 groupes d'élèves sont bien similaires en moyenne, autrement dit que l'échantillon était bien assez large pour que l'assignation aléatoire permette de créer 5 groupes similaires en moyenne.

La force de cette méthode de l'assignation aléatoire est que, si l'échantillon est assez large, alors les 5 groupes ainsi créés sont en moyenne similaires pour l'ensemble de leurs caractéristiques, qu'elles soient observées ou non. Nous ne pouvons bien sûr pas mesurer l'ensemble des caractéristiques de ce groupes d'élèves (et cet ensemble est probablement infini), mais nous pouvons vérifier que les 5 groupes sont bien similaires pour les caractéristiques que nous observons dans les données collectées.

- Définition de l'échantillon étudié

Compte tenu du sujet de l'étude, nous restreignons l'échantillon de l'enquête aux élèves pour lesquels les informations clés sont disponibles. Ainsi, dans tout l'étude :

- Les élèves n'ayant pas répondu du tout à la section du questionnaire concernant l'orientation post-3^{ème} sont retirés de l'échantillon car cette variable est essentielle pour l'analyse menée : cela concerne 38 élèves.
- Les élèves n'ayant pas répondu du tout à la section du questionnaire concernant les caractéristiques de leurs parents, partie qui permet de définir l'origine sociale des élèves, sont retirés de l'échantillon: cela concerne 115 élèves.
- Les élèves n'ayant pas passé le test de mathématiques sont retirés de l'échantillon car nous raisonnons dans cette étude à niveau scolaire égal : cela concerne 31 élèves.

L'échantillon de l'étude comprend donc au final 5 864 élèves.

- Comparaison des caractéristiques des élèves des 5 groupes

Le Tableau 15 propose une comparaison des 5 groupes pour 14 caractéristiques principales des élèves ou de leurs parents¹⁶. Pour ce qui concerne les caractéristiques des parents, outre la variable d'origine sociale qui sera utilisée dans toute l'étude, nous avons créé 5 variables à partir des données collectées.

¹⁶ NB : les autres informations récoltées dans le questionnaire ne peuvent pas être utilisées ici car par définition elles peuvent être impactées pour les différents tests.

La première variable relative aux pays de naissance des parents décrit si au moins un des deux parents est né en Afrique (Maghreb inclus) ou au Moyen-Orient¹⁷. Nous avons regroupé ces deux groupes de pays car il est probable que ces deux groupes d'élèves soient perçus en général de la même manière et subissent en France le même type de discrimination, ce que les élèves peuvent internaliser dans les choix d'orientation.

Les 2^{ème} et 3^{ème} variables concernent le statut vis-à-vis de l'emploi des parents : elles décrivent respectivement si au moins un des deux parents a été déclaré au chômage par l'élève, et si au moins un des deux parents a été déclaré comme ne travaillant plus (retraité).

Enfin, les 4^{ème} et 5^{ème} variables concernent le diplôme le plus élevé obtenu par les parents. Nous avons vu plus haut que les élèves avaient a priori beaucoup de mal à bien estimé le diplôme de leurs parents, mais ce que l'élève répond est en soi une caractéristique et n'a donc pas de raison d'être différente d'un groupe à l'autre (même si la valeur de la réponse elle-même ne traduit pas la réalité). Elles décrivent respectivement si les deux parents ont été déclarés avoir au plus un CAP, un BEP ou un Bac Pro, et au contraire si au moins un des deux parents a été déclaré avoir un Bac+3 ou plus.

Avant de comparer ces caractéristiques entre les 5 groupes d'élèves, il faut s'assurer que les proportions d'élèves ayant rempli chaque partie du questionnaire sont bien les mêmes dans les 5 groupes. En effet, il ne sera possible de comparer les caractéristiques des 5 groupes que lorsqu'elles seront disponibles, c'est-à-dire pour les répondants. Et s'il n'y a pas la même proportion de répondants pour chaque partie du questionnaire dans les 5 groupes, cela signifie que les 5 groupes de répondants sont différents. Comparer leurs caractéristiques reviendrait alors à comparer les caractéristiques de groupes à la base différents, et dans ce cas le fait que leurs caractéristiques ne soient pas similaires en moyenne ne voudrait rien dire.

Le Tableau 14 compare les taux de réponses pour les différentes variables présentées ci-dessus entre les 4 groupes d'élèves. Pour les 4 groupes d'élèves pour lesquels l'ordre des différentes parties du questionnaire ne varie pas (questionnaires « témoin », « test 1 », « test2 » et « test 3 »), on ne trouve aucune variation significative du taux de réponse, excepté pour la proportion d'élèves ne renseignant pas leur âge, qui est la première question du questionnaire¹⁸. Toutefois, cette différence est de très petite taille (1 point de pourcentage) et le test économétrique permettant de conclure sur le fait que les 5 groupes ont globalement des taux de réponses différents sur cette question indique que ce n'est pas le cas. On peut donc conclure que les proportions de répondants dans ces 4 groupes d'élèves sont bien similaires.

Pour le groupe « test 4 » : les deux différences de taux de réponse observées pour les variables de la partie du questionnaire concernant les caractéristiques des parents s'expliquent simplement par le fait que cette partie du questionnaire est située au tout début du questionnaire pour le groupe « test 4 » alors qu'elle est située à la fin pour les autres groupes. Ceci explique que la non-réponse puisse être significativement moins importante pour certaines questions de cette partie pour le « test 4 ». La question sur le sexe est également particulière pour le questionnaire « test 4 » : comme nous ne voulions pas que le fait de déclarer son sexe au début du questionnaire influence les réponses des élèves par la suite (de la même manière que le fait de déclarer son origine sociale peut avoir des conséquences),

¹⁷ Les pays concernés sont précisément les suivants : Afghanistan, Arabie Saoudite, Azerbaïdjan, Dubaï, Irak, Iran, Jordanie, Kazakhstan, Liban, Oman, Ouzbékistan, Palestine, Pakistan, Qatar, Syrie, Turquie.

¹⁸ Cette question apparaît pour les 4 questionnaires « témoin », « test 1 », « test2 » et « test 3 » sur une page à part qui contient cette question ainsi que les explications sur comment remplir les questions concernant l'estime de soi. Pour le questionnaire « test 4 », elle apparaît également sur la première page, mais au sein de la partie interrogeant les élèves sur les caractéristiques de leurs parents.

nous avons conservé cette question à la fin du questionnaire. Toutefois, dans les questionnaires « témoin », « test 1 », « test2 » et « test 3 » cette question apparaît au début de la partie finale sur les caractéristiques des parents, alors que pour le questionnaire « test 4 » cette partie n'est plus là et la question apparaît donc seule sur la toute dernière page du questionnaire (la couverture), ce qui peut expliquer qu'un plus grand nombre d'élèves n'y ait pas fait attention. On constate en revanche que pour l'âge et la partie sur l'estime de soi, qui sont quant à elles à des endroits similaires dans tous les questionnaires, il n'y a pas de différence significative de taux de réponse. Les écarts de réponse relatifs aux caractéristiques des parents et au sexe des élèves traduisent donc le fait que l'ordre des questions était différent pour ce questionnaire, et le fait qu'il n'y ait pas d'écart pour les questions comparables indique qu'il n'y a pas de sélection particulière des répondants pour ce questionnaire.

Tableau 14 : Comparaison des taux de réponse des 4 groupes « test » à ceux du groupe « témoin » pour l'échantillon de l'enquête

Caractéristiques	Moyenne C	T1 - C	T2 - C	T3 - C	T4 - C	Nb.Obs.
Age manquant	0.02 (0.13)	0.009 (0.006)	0.011 * (0.006)	0.003 (0.006)	0.001 (0.006)	5864
Sexe manquant	0.04 (0.20)	0.001 (0.011)	0.003 (0.011)	0.003 (0.011)	0.173 ** (0.011)	5864
Partie sur l'estime de soi manquante	0.02 (0.15)	-0.007 (0.006)	-0.006 (0.006)	-0.008 (0.006)	0.000 (0.006)	5864
Pays de naissance manquant pour les 2 parents	0.03 (0.17)	0.003 (0.006)	0.000 (0.006)	-0.005 (0.006)	-0.015 ** (0.006)	5864
Statut vis-à-vis de l'emploi manquant pour les 2 parents	0.02 (0.14)	0.007 (0.006)	0.001 (0.006)	0.000 (0.006)	-0.012 ** (0.006)	5864
Diplôme manquant pour les 2 parents	0.18 (0.39)	-0.016 (0.016)	-0.003 (0.016)	-0.003 (0.016)	-0.008 (0.016)	5864
Métier manquant pour les 2 parents	0.09 (0.29)	0.015 (0.012)	0.009 (0.012)	-0.000 (0.012)	-0.019 (0.012)	5864

Source : calculs des auteurs à partir des données de l'enquête

Champ : élèves inscrits en 3^{ème} dans les collèges de l'enquête

Le Tableau 15 compare maintenant les caractéristiques des 4 groupes « test » à celles du groupe « témoin ». Dans ce tableau le groupe « test 4 » est un peu particulier pour deux raisons. Premièrement, pour ce questionnaire, contrairement aux autres, l'estime de soi est une des variables potentiellement impactée par les questions posées sur les caractéristiques des parents en début de questionnaire, on s'attend donc à ce que les différentes dimensions de l'estime de soi ne soit pas similaires d'un groupe à l'autre. Deuxièmement, les données issues de la partie relative aux caractéristiques des parents pour lesquelles nous avons précédemment observé que les taux de réponse n'étaient pas similaires ne sont pas comparables.

Outre ces restrictions, le tableau X montre que les caractéristiques des élèves des groupes « test 1 », « test 2 » et « test 3 » ne sont pas significativement différentes en moyenne de celles du groupe « témoin » (ce pour 12 des 14 caractéristiques présentées). Toutefois, les groupes « test 1 » et « test 4 » diffèrent légèrement du groupe « témoin » pour ce qui concerne la réussite au test de maths : ils ont en moyenne réussi respectivement 1,4 questions de plus et

de moins que les élèves du groupe « témoin » (pour lequel la moyenne est à 27,8 questions réussies). Enfin, les élèves d'origine sociale défavorisée ou intermédiaire sont moins fréquents dans le groupe « test 1 » que dans le groupe « témoin » (65 versus 69%), et les élèves dont les parents ont au plus un CAP, un BEP ou un Bac Pro sont plus fréquents dans le groupe « test 4 » que dans le groupe « témoin » (33 versus 27%). Comme dans la suite de l'étude nous étudions les effets du test 1 à niveau égal et à origine sociale égale, ces différences de caractéristiques seront bien prises en compte dans l'analyse et n'affecteront pas la validité des estimateurs des effets du test 1. De plus, le nombre de différences significatives entre le groupe « test 1 » et le groupe « témoin » reste petit par rapport aux nombre de différences testées (2 sur 14), ce qui suggère qu'il s'agit probablement d'effets d'erreurs de mesure et non que les deux groupes sont intrinsèquement différents¹⁹.

Pour le groupe « test 4 » en revanche, le nombre de différences significatives avec le groupe témoin est plus élevé que le niveau conventionnel (2 sur 7). Il semble donc qu'il soit délicat d'attribuer les différences de préférences d'orientation à l'effet du test 4 car il n'est pas exclu que ces différences puissent résulter de la composition même des deux groupes. Aussi, la validité interne de l'estimation de l'impact du test 4 ne nous semble pas assurée, ce qui nous conduit à ne pas analyser les résultats de ce test dans ce rapport.

¹⁹ Quand on compare deux populations identiques et que l'on choisit d'utiliser un niveau de confiance du test de 90% ou plus, 1 différence entre les moyennes obtenues dans les 2 groupes sur 10 va mécaniquement s'avérer significativement différente de zéro de par la construction même du test. En deçà de ce taux de différences significatives, on peut donc être confiant qu'il s'agit d'un effet d'échantillonnage ou d'un effet des erreurs de mesure et non d'une différence réelle dans la composition des deux groupes.

Tableau 15 : Comparaison des caractéristiques des 4 groupes « test » à celles du groupe « témoin » pour l'échantillon de l'enquête

Caractéristiques	Moyenne C	T1 - C	T2 - C	T3 - C	T4 - C	Nb.Obs.
<i>Elèves</i>						
Age de l'élève	14.38 (0.57)	-0.013 (0.023)	-0.021 (0.023)	0.004 (0.023)	0.008 (0.023)	5727
Fille	0.55 (0.50)	-0.014 (0.021)	-0.008 (0.021)	0.004 (0.021)	-0.013 (0.022)	5401
En éducation prioritaire	0.48 (0.50)	-0.005 (0.021)	-0.004 (0.021)	-0.005 (0.021)	0.001 (0.021)	5864
Perception de soi:						
Compétence scolaire	2.71 (0.67)	0.012 (0.028)	-0.018 (0.028)	-0.038 (0.028)	-	5735
Acceptation sociale	3.17 (0.59)	-0.011 (0.025)	-0.005 (0.025)	0.011 (0.025)	-	5738
Conduite	2.89 (0.56)	0.009 (0.023)	0.006 (0.023)	0.012 (0.023)	-	5731
Valeur globale de soi	2.97 (0.66)	-0.032 (0.028)	-0.012 (0.028)	-0.019 (0.028)	-	5732
Proportion de bonnes réponses au test de maths	28.73 (20.47)	1.429 * (0.833)	-0.801 (0.829)	0.291 (0.831)	-1.421 * (0.830)	5864
<i>Parents</i>						
Au moins un parent né en Afrique ou au Moyen-Orient	0.39 (0.49)	0.022 (0.021)	-0.010 (0.020)	0.016 (0.020)	-	5717
Au moins un parent déclaré au chômage	0.08 (0.26)	0.013 (0.011)	0.001 (0.011)	-0.001 (0.011)	-	5745
Au moins un parent déclaré retraité	0.12 (0.33)	0.008 (0.014)	0.022 (0.014)	0.021 (0.014)	-	5745
Les parents ont au plus un CAP, un BEP ou un Bac Pro	0.27 (0.44)	0.024 (0.021)	0.025 (0.021)	0.003 (0.021)	0.057 ** (0.021)	4819
Au moins un parent a un Bac+3 ou plus	0.23 (0.42)	0.010 (0.019)	0.020 (0.019)	0.003 (0.019)	-0.020 (0.019)	4819
CSP "défavorisée" ou "intermédiaire"	0.69 (0.46)	-0.044 ** (0.020)	-0.018 (0.020)	-0.009 (0.020)	-0.007 (0.020)	5332

Source : calculs des auteurs à partir des données de l'enquête

Champ : élèves inscrits en 3^{ème} dans les collèges de l'enquête

2. Spécification économétrique

Dans la suite de ce rapport, deux types de spécifications économétriques seront utilisées. La première (principalement utilisée dans les parties V.1. et V.2.) est :

$$(i) Y_i = a + b.D_i + c_2.M_{2i} + c_3.M_{3i} + \dots + c_{10}.M_{10i}$$

où :

- l'indice « i » correspond à l'élève,
- la variable « D » est une variable valant 1 si l'élève est d'origine sociale défavorisée ou intermédiaire (ou « modeste ») et 0 sinon,

- les variables « M_j », pour $j=2$ à 10 valent 1 si le score de l'élève au test de mathématiques est dans le $j^{\text{ème}}$ décile (par exemple, $M_{2i} = 1$ si l'élève fait partie des 20% d'élèves les plus faibles, mais non des 10% les plus faibles),
- la variable « Y » correspond à la variable expliquée : dans la première colonne du Tableau 16 de la partie V.1., cette variable vaut par exemple 1 si l'élève est en seconde générale et technologique en 2013-2014, et 0 sinon (même chose pour le redoublement pour la deuxième colonne, etc...)
- « a » est une constante : elle correspond à la moyenne de la variable « Y » pour les élèves d'origine sociale favorisée dont le score au test de maths est dans le 1^{er} décile
- « b » est le coefficient d'intérêt donnant l'écart moyen pour la variable « Y » entre les élèves d'origine sociale défavorisée ou intermédiaire et les élèves d'origine sociale favorisée
- les coefficients « c_j », pour $j=2$ à 10, donnent l'écart moyen pour la variable « Y » entre les élèves du $j^{\text{ème}}$ décile et ceux du 1^{er} décile

Dans cette spécification, les variables M_2 à M_{10} sont appelées « variables de contrôle » : on dit que l'on « contrôle » par le niveau des élèves à l'examen du brevet, c'est-à-dire que l'on s'intéresse à l'écart moyen entre élèves d'origines sociales différentes (coefficient « b ») à décile égal à l'examen du brevet. Seul le coefficient « b » est reporté dans les tableaux.

La seconde spécification utilisée dans ce rapport (principalement utilisée dans la partie V.3.) est :

$$(ii) Y_i = a + b.T_i + c.T_i * D_i + d.D_i + e_2.M_{2i} + \dots + e_{10}.M_{10i} + f_2. D_i * M_{2i} + \dots + f_{10}. D_i * M_{10i}$$

où :

- la variable « T » vaut 1 si l'élèves fait partie du groupe « test » considéré dans le tableau (1, 2, 3 ou 4), et 0 sinon
- la constante « a » correspond ici à la moyenne de la variable « Y » pour les élèves du groupe « témoin » d'origine sociale favorisée dont le score au test de maths est dans le 1^{er} décile
- le coefficient « b » donne l'effet moyen du « test » pour les élèves d'origine sociale favorisée sur la variable « Y »
- « c » est ici le coefficient d'intérêt : il donne le surplus moyen d'effet du « test » pour les élèves d'origine sociale défavorisée ou intermédiaire relativement à « b », c'est-à-dire relativement à l'effet moyen existant pour les élèves d'origine sociale favorisée sur la variable « Y »
- le coefficient « d » donne l'écart moyen pour la variable « Y » entre les élèves d'origine sociale défavorisée ou intermédiaire et les élèves d'origine sociale favorisée dans le groupe « témoin » pour les élèves dont le score au test de maths est dans le 1^{er} décile
- les coefficients « e_j », pour $j=2$ à 10, donnent l'écart moyen pour la variable « Y » entre les élèves du $j^{\text{ème}}$ décile et ceux du 1^{er} décile pour les élèves d'origine sociale favorisée dans le groupe « témoin »
- les coefficients « f_j », pour $j=2$ à 10, donnent l'écart moyen pour la variable « Y » entre les élèves d'origine sociale défavorisée ou intermédiaire et les élèves d'origine sociale favorisée pour les élèves du $j^{\text{ème}}$ décile dans le groupe « témoin »
- les autres variables sont similaires à celles utilisées dans la première spécification.

Dans cette spécification, les variables D, M₂ à M₁₀, ainsi que leurs interactions sont appelées « variables de contrôle » : on dit que l'on « contrôle » par le niveau des élèves à l'examen du brevet et par leur origine sociale. Seuls les coefficients « b » et « c » sont reportés dans les tableaux.

On notera que pour obtenir l'effet moyen du « test » pour les élèves d'origine sociale défavorisée ou intermédiaire sur la variable « Y », il faut ajouter les coefficients « b » et « c ».

Encadré 2 : Outils de lecture des tableaux

Dans l'ensemble des tableaux de ce rapport :

- Les coefficients significativement différents de zéro sont indiqués par des étoiles : *, ** et *** indiquent respectivement que le coefficient est significativement différent de zéro aux seuils de confiance de 90%, 95% et 99%. Un seuil de confiance à 95% signifie que le résultat observé (le fait que le coefficient soit différent de zéro) a moins de 5 % de chances d'être obtenu par hasard.
- Les erreurs type des coefficients et les écart-types des variables sont indiqués entre parenthèses.
- La variance expliquée (ou « R² ajusté ») indique quelle part de la variance de la variable expliquée est expliquée par le modèle économétrique utilisé.
- Les lecteurs avertis noteront que dans l'ensemble des tableaux les régressions effectuées sont des régressions des moindres carrés ordinaires.

V. Résultats

1. Différences d'orientation après la 3^{ème} selon l'origine sociale

(i) Population des élèves de 3^{ème} dans les collèges des académies de Versailles, Paris et Créteil en 2012-2013

Le Tableau 16 présente les écarts d'orientation effective selon l'origine sociale à niveau scolaire égal, c'est-à-dire pour des élèves appartenant au même décile de performance à l'examen du brevet. On constate que les élèves d'origine sociale défavorisée ou intermédiaire sont moins souvent orientés en seconde générale et technologique (4 points de pourcentage de moins, soit une baisse de 5% par rapport aux élèves d'origine favorisée) et moins souvent admis à redoubler (2 points de pourcentage de moins, soit une baisse de 74% par rapport par rapport aux élèves d'origine favorisée). Inversement, ils sont plus souvent orientés en seconde professionnelle et en CAP (respectivement 6 points et 1 point de pourcentage de plus, soit une hausse de respectivement 93% et 169% par rapport aux élèves d'origine favorisée). Enfin, les élèves d'origine modeste sortent moins souvent du secteur public ou privé sous contrat que les élèves d'origine favorisée (1 point de pourcentage de moins, soit une baisse de 10% par rapport aux élèves d'origine favorisée)²⁰.

Tableau 16 : Lien entre orientation après la 3^{ème} et origine sociale à niveau scolaire égal – Population des élèves de Versailles, Paris et Créteil en 3^{ème} en 2012-2013

VARIABLES EXPLICATIVES	Orientation effective après la 3 ^{ème} :				
	(1) Seconde Générale ou Technologique	(2) Redoublement	(3) Seconde Professionnelle	(4) CAP	(5) Sortie du public et privé sous contrat
Famille défavorisée ou intermédiaire	-0.04*** (0.003)	-0.02*** (0.001)	0.06*** (0.002)	0.01*** (0.001)	-0.01*** (0.002)
Variables de contrôle :					
Déciles de points à l'examen du brevet	oui	oui	oui	oui	oui
Moyenne de la variable dépendante chez les élèves d'origine favorisée	0.805	0.0270	0.0637	0.00586	0.0981
Nombre d'observations	116340	116340	116340	116340	116340
Variance expliquée (R ² ajusté)	0.333	0.0250	0.214	0.0465	0.0222

Source: Calculs des auteurs. Champ : ensemble des élèves inscrits en 3^{ème} en 2012-2013 dans les académies de Paris, Versailles et Créteil

Lecture : Les élèves d'origine modeste ont une probabilité 0,04 (4 points de pourcentage) plus petite d'être inscrit en voie générale ou technologique par rapport aux élèves d'origine favorisée appartenant au même décile à l'examen du brevet

- Ce résultat vaut-il pour tous les élèves quel que soit leur niveau scolaire ?

Les Graphique 6 et Graphique 7 ainsi que les graphiques de l'Annexe 4 détaillent les écarts d'orientation selon l'origine sociale pour chaque décile de performance à l'examen du brevet afin de savoir si les inégalités d'orientation sont homogènes sur toute la distribution d'aptitude scolaire ou si elles sont plus prononcées pour certains niveaux d'aptitude scolaire²¹. On constate que les écarts sont prononcés pour les élèves situés dans les 7 premiers déciles de la

²⁰ Il faut garder en mémoire pour bien interpréter ce résultat que seuls les élèves ayant passé le brevet sont considérés ici, les élèves ayant quitté le système scolaire en cours de 3^{ème}, ayant déménagé ou encore n'ayant simplement pas passé l'examen ne sont pas inclus ici et sont majoritairement d'origine modeste.

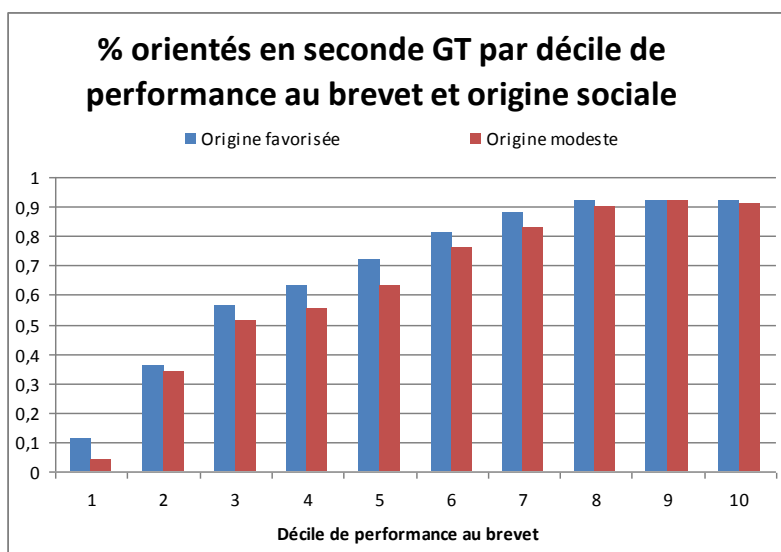
²¹ Afin de ne pas alourdir le rapport, nous reportons les graphiques correspondants à l'orientation en CAP, au redoublement, et à la sortie du public et privé sous contrat pour lesquels les écarts sont moins importants et les effectifs concernés plus petits dans l'Annexe 4.

distribution de l'aptitude scolaire, alors qu'il n'y a plus d'écart pour les 3 derniers déciles. Ces résultats suggèrent que les meilleurs élèves, qui sont massivement orientés en seconde générale et technologique, ne sont pas orientés différemment selon leur origine sociale. Ce sont donc plutôt les élèves moyens-bons, moyens et faibles qui sont orientés de façon différente selon leur origine sociale.

De plus, deux situations différentes se dégagent selon le niveau scolaire des élèves. La première concerne les élèves les 40% les plus faibles (déciles 1 à 4). Pour ces élèves, l'origine sociale opère un glissement de la voie générale et technologique, le redoublement et la sortie du public et privé sous contrat vers la voie professionnelle (et plus marginalement le CAP). Cela suggère que les familles favorisées évitent donc la voie professionnelle en ayant recours à différents outils : forcer les portes de la voie générale et technologique, le redoublement, ou l'inscription dans le privé hors contrat.

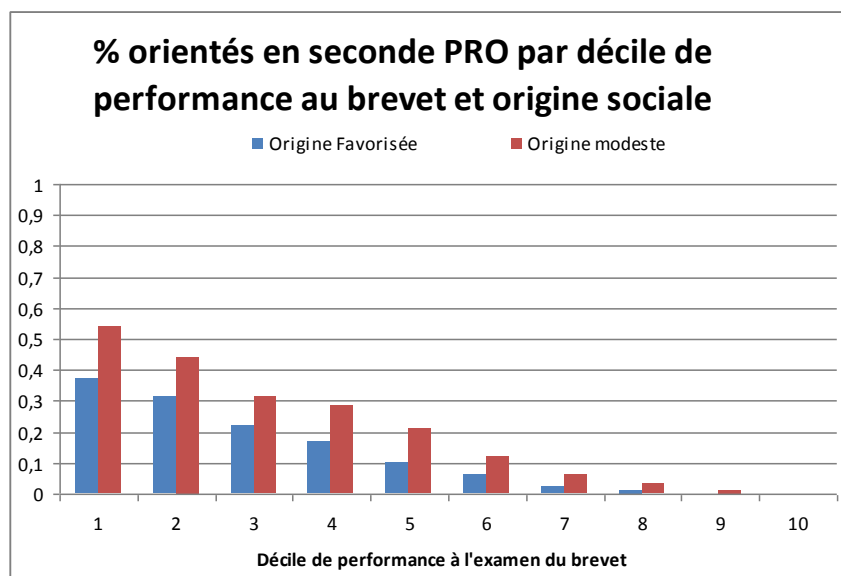
La deuxième situation concerne les élèves moyens et moyens-bons (déciles 5, 6 et 7). Pour ces élèves, l'origine sociale opère un glissement plus simple qui va de la voie générale et technologique à la voie professionnelle. Le niveau scolaire de ces élèves étant plus élevé, l'orientation vers un CAP, le redoublement ne concernent plus (ou presque) ces élèves. De plus, le taux de sortie du public et privé sous contrat est plus faible et n'est plus différentielle selon la catégorie sociale, ce qui suggère un nombre moins élevé de sorties contrariées par un désaccord avec la proposition d'orientation de l'institution scolaire²².

Graphique 6 : Ecarts d'orientation en seconde GT selon l'origine sociale, par décile de niveau scolaire – Population des élèves de Versailles, Paris et Créteil en 3ème en 2012-2013



²² Il est utile de rappeler ici que les déménagements sont inclus dans cette catégorie puisqu'ils s'agit de tous les élèves inscrits en 2012-2013 dans un établissement public ou privé sous contrat des 3 académies ne se trouvant plus dans un établissement public ou privé sous contrat de ces mêmes académies en septembre 2013.

Graphique 7 : Ecarts d'orientation en seconde PRO selon l'origine sociale, par décile de niveau scolaire – Population des élèves de Versailles, Paris et Créteil en 3ème en 2012-2013



Ces résultats montrent que l'origine sociale entretient un lien avec l'orientation des élèves après la 3^{ème} indépendamment du niveau scolaire qui n'est pas neutre sur le plan de la hiérarchie implicite entre les orientations telles que révélées par le niveau scolaire des élèves qui les suivent. Le niveau moyen des élèves en seconde générale et technologique et admis à redoubler étant supérieur au niveau moyen des élèves en seconde professionnelle et en CAP, nous pouvons conclure que les orientations suivies par les élèves d'origine modeste sont plus « modestes » que celles suivies par les élèves d'origine sociale favorisée de même niveau scolaire. Nous ne pouvons pas déterminer si ce sont les élèves d'origine modeste qui se dirigent « trop » vers la filière professionnelle ou si ce sont au contraire les élèves d'origine favorisée qui se dirigent « trop » vers la filière générale et technologique, le redoublement ou la sortie du public et privé sous contrat par rapport à ce qui serait optimal pour leur avenir. Nous pouvons seulement constater que l'orientation n'est pas égalitaire selon l'origine sociale, ce qui pose un problème d'équité entre les élèves.

- Y a-t-il un « effet Education Prioritaire » ?

On peut se demander si ces inégalités d'orientation selon l'origine sociale proviennent d'une spécificité de l'Education Prioritaire. Comme les établissements en Education Prioritaire accueillent une plus grande proportion d'élèves d'origine modeste que les établissements hors Education Prioritaire, le lien entre l'orientation et l'origine sociale pourrait être la conséquence du fait que les pratiques d'orientation diffèrent en et hors Education Prioritaire. Dans ce cas, la cause du différentiel d'orientation n'est pas l'origine sociale de l'élève mais peut-être le fait d'être scolarisé dans un établissement en Education Prioritaire. Pour tester cette hypothèse, nous introduisons dans l'analyse la variable indiquant si l'élève est en Education Prioritaire, et l'interaction entre cette variable et l'origine sociale (Tableau 17). Ainsi, nous pouvons observer les écarts d'orientation entre les élèves d'origine favorisée hors Education Prioritaire (groupe de référence) avec 3 autres groupes d'élèves à niveau égal : i) les élèves d'origine modeste hors Education Prioritaire (ligne A), ii) les élèves d'origine favorisée en Education Prioritaire (ligne B), et iii) les élèves d'origine modeste en Education

Prioritaire (lignes A+B+C)²³ ; ainsi que les écarts entre les élèves d'origine modeste en et hors Education Prioritaire (lignes B+C).

Tableau 17 : Lien entre orientation après la 3ème et origine sociale à niveau scolaire égal et selon le statut du collège – Population des élèves de Versailles, Paris et Créteil en 3ème en 2012-2013

VARIABLES EXPLICATIVES	Orientation effective après la 3ème :				
	(1) Seconde Générale ou Technologique	(2) Redoublement	(3) Seconde Professionnelle	(4) CAP	(5) Sortie du public et privé sous contrat
Origine modeste (A)	-0.05*** (0.003)	-0.01*** (0.001)	0.06*** (0.002)	0.01*** (0.001)	-0.00* (0.002)
Education Prioritaire (B)	0.04*** (0.008)	-0.02*** (0.003)	-0.01 (0.007)	-0.00 (0.003)	-0.01** (0.006)
Origine modeste * Education Prioritaire (C)	0.02** (0.008)	-0.00 (0.004)	0.02*** (0.007)	-0.01*** (0.003)	-0.03*** (0.007)
Variables de contrôle :					
Déciles de points à l'examen du brevet	oui	oui	oui	oui	oui
Moyenne de la variable dépendante chez les élèves d'origine favorisée					
	0.810	0.0594	0.0271	0.00541	0.0978
Nombre d'observations					
	116340	116340	116340	116340	116340
Variance expliquée (R ² ajusté)					
	0.335	0.214	0.0268	0.0473	0.0243

Source: Calculs des auteurs. Champ : ensemble des élèves inscrits en 3ème en 2012-2013 dans les académies de Paris, Versailles et Créteil

Lecture : Hors Education Prioritaire, les élèves d'origine modeste ont une probabilité 0,05 (5 points de pourcentage) plus petite d'être inscrit en voie générale ou technologique par rapport aux élèves d'origine favorisée appartenant au même décile à l'examen du brevet. En Education Prioritaire, les élèves d'origine favorisée ont une probabilité 0,04 (4 points de pourcentage) plus élevée d'être inscrit en voie générale ou technologique par rapport aux élèves d'origine favorisée hors Education Prioritaire appartenant Enfin, en Education Prioritaire, les élèves d'origine modeste ont une probabilité 0,01 (1 point de pourcentage) plus élevée d'être inscrit en voie générale ou technologique par rapport aux élèves d'origine favorisée hors Education Prioritaire appartenant au même décile à l'examen du brevet

Les résultats de ce tableau sont clairs : le dispositif Education Prioritaire augmente l'orientation vers la voie générale et technologique, et ce pour tous les élèves. Ainsi, les élèves d'origine favorisée ont une probabilité 4 points de pourcentage plus élevée d'être orientés dans la voie générale et technologique en Education Prioritaire que hors Education Prioritaire (en contrepartie, ils sont moins souvent orientés vers un redoublement et sortent moins souvent du public et privé sous contrat). De même, les élèves d'origine modeste ont une probabilité 6 points de pourcentage plus élevée d'être orientés dans la voie générale et technologique en Education Prioritaire que hors Education Prioritaire, et 1 point de pourcentage plus élevée d'être orientés dans la voie professionnelle (en contrepartie, ils sont également moins orientés vers un redoublement, vers le CAP et sortent moins du public et privé sous contrat).

Au final, le lien entre orientation et Education Prioritaire ne se confond clairement pas avec celui entre orientation et origine sociale. Les écarts observés concernant l'orientation vers la voie générale et technologique concernent en réalité uniquement les élèves modestes hors Education Prioritaire, et ceux concernant l'orientation vers la seconde professionnelle concernent tous les élèves modestes, quel que soit le statut de leur collège. La modestie des orientations est donc bien liée à la modestie du milieu familial, et non à celle de l'établissement.

²³ La comparaison entre le groupe de référence et le groupe (i) est donnée par le coefficient devant « origine modeste » (A) ; entre le groupe de référence et le groupe (ii) par le coefficient devant « Education Prioritaire » (B) ; entre le groupe de référence et le groupe (iii) par la somme des 3 coefficients « origine modeste », « Education Prioritaire » et « origine modeste * Education Prioritaire » (A+B+C).

(ii) Population des élèves de 3^{ème} des élèves des collèges échantillonnés pour l'enquête en 2012-2013

Les inégalités observées sur la population totale des élèves inscrits en 3^{ème} dans un établissement public ou privé sous contrat des académies de Paris, Versailles et Créteil en 2012-2013 se retrouvent de manière assez similaire sur la population plus restreinte des élèves des collèges échantillonnés pour l'enquête. On retrouve les mêmes variations de l'orientation en fonction de l'origine sociale, et dans les mêmes ordres de grandeur, hormis pour l'orientation en CAP qui n'apparaît pas différentielle selon l'origine sociale. Globalement, les élèves d'origine défavorisée ou intermédiaire sont moins souvent orientés en seconde générale et technologique (5 points de pourcentage de plus, c'est-à-dire une baisse de 6% par rapport aux élèves d'origine favorisée), admis à redoubler (2 points de pourcentage de plus, c'est-à-dire une baisse de 83% par rapport aux élèves d'origine favorisée), et sortent moins souvent du public et privé sous contrat (2 points de pourcentage de plus, c'est-à-dire une baisse de 24% par rapport aux élèves d'origine favorisée) ; en contrepartie une proportion beaucoup plus importante est orientée en seconde professionnelle (8 points de pourcentage de plus, c'est-à-dire une hausse de 145% par rapport aux élèves d'origine favorisée).

Tableau 18 : Lien entre orientation après la 3^{ème} et origine sociale à niveau scolaire égal – Population des élèves des collèges échantillonnés pour l'enquête

VARIABLES EXPLICATIVES	Orientation effective après la 3 ^{ème} :				
	(1) Seconde Générale ou Technologique	(2) Redoublement	(3) Seconde Professionnelle	(4) CAP	(5) Sortie du public et privé sous contrat
Famille défavorisée ou intermédiaire	-0.05*** (0.012)	-0.02*** (0.005)	0.08*** (0.011)	0.00 (0.004)	-0.02* (0.009)
Variable de contrôle :					
Décile de points à l'examen du brevet	oui	oui	oui	oui	oui
Moyenne de la variable dépendante chez les élèves d'origine favorisée	0.832	0.0241	0.0545	0.00618	0.0831
Nombre d'observations	5755	5755	5755	5755	5755
Variance expliquée (R ² ajusté)	0.360	0.0257	0.237	0.0474	0.0183

Source: Calculs des auteurs. Champ : ensemble des élèves inscrits en 3^{ème} en 2012-2013b dans un des collèges de l'échantillon de l'enquête

Lecture : Les élèves d'origine modeste ont une probabilité 0,05 (5 points de pourcentage) plus petite d'être inscrit en voie générale ou technologique par rapport aux élèves d'origine favorisée appartenant au même décile à l'examen du brevet

Nous montrons en Annexe 5 la décomposition de ces différences d'orientation par décile de performance au brevet (graphiques identiques aux Graphique 6 et Graphique 7 mais pour les élèves des collèges de l'échantillon de l'enquête uniquement). On y retrouve le même constat que sur la population totale des établissements des académies de Paris, Versailles et Créteil : les bons et très bons élèves ne sont pas orientés de façon différente selon leur origine sociale. On retrouve également les deux situations décrites précédemment, quoique la frontière entre ces deux situations et leur nature soient légèrement différentes :

- Pour les élèves les plus faibles (déciles 1 et 2), l'origine sociale modifie l'arbitrage entre voie professionnelle et (de manière plus marginale) CAP d'une part, et redoublement et sortie du public ou privé sous contrat d'autre part²⁴. L'interprétation est la même : les élèves d'origine favorisée semblent éviter le groupe voie professionnelle/CAP plus que ne le font (s'ils le font) les élèves d'origine modeste.

²⁴ On ne voit plus de différence sur l'orientation en voie générale et technologique pour ces 2 déciles.

- Pour les élèves moyens-faibles à moyens (déciles 3 à 6), l'origine sociale modifie l'arbitrage uniquement entre voie générale et technologique et voie professionnelle, comme observé précédemment.

En conclusion, ces résultats confirment que l'origine sociale entretient un lien avec l'orientation des élèves après la 3^{ème} indépendamment de l'aptitude scolaire qui se caractérise par une sur-sélection des élèves d'origine modeste dans les orientations les plus sélectives (c'est-à-dire qui concentrent des élèves d'un niveau moyen plus élevé) au profit d'orientations moins sélectives. Ceci conduit à conclure que les orientations suivies par les élèves d'origine défavorisée ou intermédiaire sont plus modestes que celles suivies par les élèves d'origine sociale favorisée de même niveau scolaire. Ces résultats confirment l'existence d'une sur-sélection des élèves d'origine modeste, pour reprendre le terme couramment employé en sociologie pour désigner l'orientation vers des voies moins sélectives des élèves d'origine modeste par rapport aux élèves d'origine favorisée de même niveau scolaire. Nous allons maintenant déterminer si les préférences des élèves jouent un rôle dans cette sur-sélection (ce qui en ferait en partie une auto-sélection).

2. Différences de préférences d'orientation selon l'origine sociale

a) Préférences après la 3^{ème}

Les différences d'orientation selon l'origine sociale sont-elles en partie liées à des différences de préférences initiales ? Le Tableau 19 présente le lien entre l'origine sociale et le fait de préférer une orientation donnée après la 3^{ème} à niveau scolaire égal, mesuré cette fois par le décile de performance au test standardisé de mathématiques²⁵.

Des différences de préférences apparaissent clairement : les élèves d'origine sociale modeste ont une probabilité moins élevée de préférer la seconde générale et technologique que les élèves d'origine favorisée de même aptitude scolaire (-9 points de pourcentage en moyenne, soit une baisse de 11% par rapport à la moyenne chez les élèves d'origine favorisée). Inversement, ils ont une probabilité 71% plus élevée de préférer la voie professionnelle (+3 points de pourcentage), 133% plus élevée de préférer le CAP, et 29% plus élevée de ne pas déclarer de préférence (+4 points de pourcentage) (ces trois différences ne sont pas statistiquement significatives aux niveaux conventionnels mais très proches de l'être).

²⁵ Comme vu plus tôt dans le rapport, un élève peut déclarer plusieurs orientations « préférées », et dans ce cas elles sont toutes prises en compte.

Tableau 19 : Lien entre préférences d'orientation après la 3ème et origine sociale à niveau scolaire égal – Population des élèves des collèges échantillonnés pour l'enquête

VARIABLES EXPLICATIVES	L'élève mentionne comme orientation préférée après la 3ème :				
	(1) Seconde Générale ou Technologique [^]	(2) Seconde Professionnelle	(3) CAP	(4) Activité sans études requises	(5) Pas de réponse
Famille défavorisée ou intermédiaire	-0.09*** (0.031)	0.03 (0.018)	0.02 (0.013)	0.01 (0.008)	0.04 (0.027)
<i>Variables de contrôle :</i>					
Déciles de points à l'examen du brevet	oui	oui	oui	oui	oui
Moyenne de la variable dépendante chez les élèves d'origine favorisée	0.804	0.0423	0.0151	0.00604	0.139
Nombre d'observations	1083	1083	1083	1083	1083
Variance expliquée (R ² ajusté)	0.0723	0.0376	0.0223	0.00548	0.0142

Source: Calculs des auteurs. Champ : élèves de l'échantillon ayant répondu au questionnaire "témoin"

Lecture : Les élèves d'origine modeste ont une probabilité 0,09 (9 points de pourcentage) plus petite de préférer la voie générale ou technologique par rapport aux élèves d'origine favorisée appartenant au même décile pour le test de math.

[^]Cette catégorie inclue 2 points de pourcentage d'élèves dont l'orientation préférée est "Lycée" ou "Baccalauréat" sans précision sur la voie.

○ Y a-t-il un « effet Education Prioritaire » ?

A nouveau, on peut se demander si les élèves en Education Prioritaire se forment une identité scolaire spécifique liée au statut de l'établissement qui les conduirait à développer des préférences différentes des élèves hors Education Prioritaire, indépendamment de leur origine sociale personnelle. Pour le savoir, nous distinguons comme précédemment 4 groupes d'élèves en croisant l'origine sociale avec le statut de l'établissement. Les résultats sont à nouveau très clairs : le lien entre préférences d'orientation et origine sociale n'est pas l'expression d'une spécificité du réseau Education Prioritaire nouveau très clairs : le lien entre préférences d'orientation et origine sociale n'est pas l'expression d'une spécificité du réseau Education Prioritaire²⁶. Nous observons que le statut de l'établissement n'entretient pas de lien spécifique avec les préférences d'orientation, et que ce sont bien les caractéristiques des parents qui sont opérantes dans la formation de ces préférences.

○ Ce résultat vaut-il pour tous les élèves quel que soit leur niveau scolaire ?

Le Graphique 8 détaille l'écart de préférence pour la voie générale et technologique selon l'origine sociale pour chaque décile de performance au test de maths, afin de savoir si les inégalités de préférences sont homogènes sur toute la distribution d'aptitude scolaire ou si elles sont plus prononcées pour certains niveaux d'aptitude scolaire. On constate que les écarts sont prononcés pour les élèves très faibles (premier décile), ainsi que pour les élèves « moyens, moyens-bons et bons » (déciles 5, 6, 7 et 8).

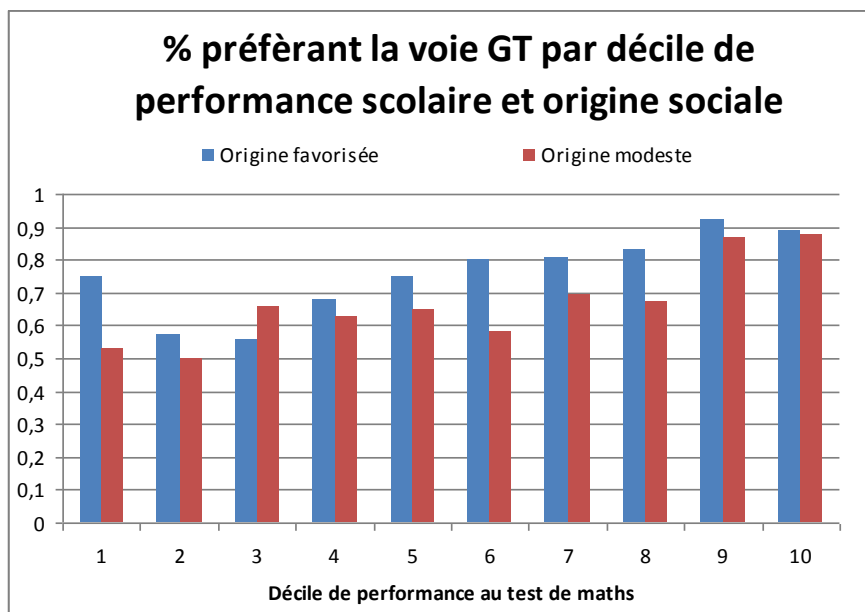
Ces résultats indiquent deux anomalies de nature très différente concernant la relation entre l'origine sociale et les préférences d'orientation. La première anomalie concerne les élèves scolairement très faibles (décile 1) d'origine sociale favorisée et peut s'apparenter à un défaut de réalisme des aspirations (ou aspirations trop hautes) : ces élèves préfèrent très majoritairement la voie la plus sélective (75% préfèrent la voie générale et technologique),

²⁶ Nous ne reportons pas le tableau correspondant dans le rapport pour ne pas l'alourdir, mais ces résultats sont bien sûr disponibles sur demande.

alors même qu'ils sont scolairement les plus faibles et que les élèves un peu meilleurs (déciles 2, 3 et 4) sont moins nombreux à préférer cette voie la plus sélective. Au final, seuls 11% d'entre eux seront effectivement admis en seconde générale. L'adéquation entre les préférences et le niveau scolaire semble plus cohérente chez les élèves d'origine modeste du premier décile qui sont beaucoup plus proches de ce qu'on observe pour leurs camarades du deuxième décile, avec des aspirations moins élevées que ceux des troisième et quatrième déciles. Mais ces élèves faibles et d'origine modeste manquent également de réalisme : 53% dans le premier décile préfèrent la voie la plus sélective, quand finalement seuls 4% d'entre eux seront effectivement admis en seconde générale (Graphique 6). Le défaut de réalisme reste toutefois nettement plus prononcé chez les élèves d'origine favorisée scolairement les plus faibles.

La deuxième anomalie concerne les élèves moyens à bons (déciles 6, 7 et 8) d'origine modeste qui montrent quant à eux des aspirations trop faibles : alors qu'ils sont scolairement plutôt performants, ces élèves sont beaucoup moins nombreux à préférer la voie la plus sélective que les élèves de même niveau d'origine sociale favorisée. La proportion de ces élèves d'origine modeste préférant la voie générale et technologique dans ces 4 déciles (autour de 65%) est inférieure à la proportion d'élèves de ces déciles qui va finalement être orientée dans cette voie (située entre 80% et 90%). Certes la préférence pour la voie générale et technologique chez les élèves d'origine favorisée est également légèrement inférieure à la proportion qui va finalement suivre cette voie à ce niveau de performance scolaire, mais l'écart est beaucoup moins grand que chez les élèves d'origine modeste. La modestie des aspirations est donc un phénomène qui caractérise particulièrement les élèves moyens à bons d'origine modeste.

Graphique 8 : Ecart de préférences pour la voie générale et technologique selon l'origine sociale par décile de niveau scolaire



Nous reportons dans l'Annexe 6 les graphiques correspondants à la préférence pour les autres options (voie professionnelle, CAP, activités non scolaires) ainsi que l'absence de préférence. Nous voyons globalement une hausse chez les élèves d'origine modeste comme indiqué dans le Tableau 19. De fait, les variations d'un décile à l'autre sont plus importantes ce qui explique que la précision des estimateurs soit moins bonne. Il semble que l'absence de préférence est différentielle selon l'origine sociale surtout pour des niveaux scolaires intermédiaires (déciles 6-7-8), tandis que la différence de préférence pour la voie professionnelle, le CAP et les activités non scolaires se répartie davantage sur toute la distribution de performance scolaire hormis les plus hauts déciles. C'est donc plutôt parmi les élèves faibles, moyens et bons que l'origine sociale est liée à des différences de préférence d'orientation, tandis que chez les très bons élèves on ne voit pas de différence selon l'origine sociale.

b) Préférences après le lycée

Des différences de préférences sont également visibles à l'horizon plus lointain de l'après lycée. Les élèves d'origine sociale modeste ont une probabilité 17% plus importante de ne pas donner de préférence, et 20% plus importante de préférer ne pas faire d'études supérieures que les élèves de même niveau scolaire d'origine favorisée (cette différence est très proche du seuil conventionnel de significativité de 10%). Inversement, les colonnes 1, 2 et 3 montrent que la probabilité de préférer des études d'au moins 3 ans est 37% plus faible chez les élèves d'origine modeste que chez les élèves d'origine favorisée de même niveau scolaire.

Tableau 20 : Lien entre préférences d'orientation après le lycée et origine sociale à niveau scolaire égal – Population des élèves des collèges échantillonnés pour l'enquête

VARIABLES EXPLICATIVES	L'élève mentionne comme orientation préférée après le lycée :					
	(1) Etudes en 6 ans et plus	(2) Etudes de niveau master	(3) Etudes de niveau bac +3 ou 4	(4) Etudes de niveau bac +1 ou 2	(5) Pas d'études supérieures	(6) Pas de réponse
Famille défavorisée ou intermédiaire	-0.03** (0.013)	-0.07*** (0.020)	-0.09*** (0.028)	-0.01 (0.023)	0.05 (0.032)	0.06* (0.034)
<i>VARIABLES DE CONTRÔLE :</i>						
Déciles de points à l'examen du brevet	oui	oui	oui	oui	oui	oui
Moyenne de la variable dépendante chez les élèves d'origine favorisée	0.0665	0.166	0.278	0.139	0.248	0.353
Nombre d'observations	1085	1085	1085	1085	1085	1085
Variance expliquée (R ² ajusté)	0.0181	0.0601	0.0215	-0.00244	0.0341	0.00918

Source: Calculs des auteurs. Champ : élèves de l'échantillon ayant répondu au questionnaire "témoin"

Lecture : Les élèves d'origine modeste ont une probabilité 0,03 (3 points de pourcentage) plus petite de préférer faire des études de niveau bac+6 ou plus par rapport aux élèves d'origine favorisée appartenant au même décile pour le test de math.

3. Effet de l'action scolaire et parentale

L'écart observé entre les préférences des élèves avant la fin du 1^{er} trimestre de 3^{ème} et leur orientation effective en septembre suivant peut être interprété comme l'effet de l'action scolaire et parentale « de court terme ». En effet, si les préférences des élèves avant la fin du 1^{er} trimestre de 3^{ème} sont une forme d'expression de leur vécu et donc reliées de fait à leur origine sociale, elles reflètent également davantage les préférences « brutes » des élèves, avant qu'elles n'aient été affectées par les discussions qu'ils auront (ou n'auront pas) avec leurs parents et amis dans les phases de choix qui jalonnent l'année de 3^{ème}, ou par les informations et conseils qu'ils iront collecter ou qui leur seront prodigués par les acteurs scolaires et sociaux de leur entourage.

Quelle est donc l'effet de l'action scolaire et parentale entre le début et la fin de la 3^{ème} sur les inégalités sociales de préférences d'orientation ? Si l'on compare les résultats des Tableau 18 et Tableau 19, on constate que les écarts sociaux de préférences pour la voie générale et technologique sont plus importants que les écarts sociaux d'orientation effective en voie générale et technologique : si la probabilité de préférer cette orientation est 15% plus faible chez les élèves d'origine défavorisée ou intermédiaire, la probabilité d'entrer en voie générale et technologique est « seulement » 8% plus faible. L'action scolaire et parentale atténue donc l'inégalité sociale vis-à-vis de la voie générale et technologique. En revanche, l'action scolaire et parentale accentue légèrement l'inégalité sociale vis-à-vis de la voie professionnelle (l'écart de préférence pour la voie professionnelle est de 33% et l'écart d'orientation est de 38%).

Comparons plus finement la correspondance entre les inégalités de préférence d'orientation et les inégalités d'orientation effective par décile de niveau scolaire. Pour les élèves les plus faibles (déciles 1 et 2), l'écart d'orientation effective en voie générale et technologique selon l'origine sociale est totalement gommé²⁷ alors que l'écart de préférence était considérable (22 points dans le premier décile et 7 points dans le deuxième décile). L'action scolaire et parentale a massivement réussi à dissuader les élèves très faibles de s'orienter dans la voie la plus sélective dans les deux catégories sociales, et ce de manière encore plus prononcée chez les élèves d'origine favorisée qui avaient donc au départ un biais de préférence en faveur de

²⁷ Voir en Annexe 5 les écarts d'orientation effective pour les établissements de l'échantillon.

cette voie très marqué. En revanche, l'issue de cette action dissuasive s'avère très différente selon l'origine sociale : davantage d'élèves d'origine favorisée redoublent et sortent du public et privé sous contrat, tandis que les élèves d'origine modeste sont davantage dans la voie professionnelle et en CAP. Le redoublement et la sortie du public et privé sous contrat sont donc clairement des réponses face à la frustration de la préférence pour la voie générale et technologique utilisée de manière beaucoup plus prononcée par les élèves d'origine favorisée. L'action scolaire et parentale se traduit ainsi par un évitement de la voie professionnelle et du CAP plus important pour les élèves d'origine favorisée²⁸.

Pour les élèves moyens-bons à bons (déciles 5 à 8), l'action scolaire et parentale réduit les inégalités sociales. Alors que les écarts de préférence pour la voie générale et technologique sont d'environ 15 points, les écarts d'orientation effective en voie générale et technologique ne sont plus que d'environ 5 points. L'action scolaire et parentale a donc encouragé certains élèves d'origine modeste qui n'avaient pas de préférence pour cette voie et dont les résultats scolaires sont honorables à élever le niveau de leurs aspirations scolaires.

Pour les élèves moyens-faibles (déciles 3 et 4), l'effet de l'action scolaire et parentale est plus ambigu. Les écarts de préférence pour la voie générale et technologique selon l'origine sociale ne sont pas significatifs, tandis que les écarts d'orientation effective sont importants (environ 12 points, différence significative). Tout indique que, en moyenne, l'action scolaire et parentale dissuade une partie des élèves moyens-faibles de suivre la voie générale et technologique quand ils sont d'origine modeste, alors qu'au contraire elle encourage une partie des élèves d'origine favorisée qui n'envisageaient pas cette voie à la suivre²⁹. Dans le cas de cette catégorie d'élèves moyens-faibles, les inégalités sociales d'orientation scolaire ne proviennent donc pas de l'auto-sélection des élèves d'origine modeste mais d'une action scolaire et parentale différentielle.

Enfin pour les très bons élèves (déciles 9 et 10), l'action scolaire et parentale reste totalement neutre : il n'existe pas d'écarts de préférence d'orientation selon l'origine sociale, pas plus qu'il n'existe d'écarts d'orientation effective.

L'action scolaire et parentale produit donc trois effets : premièrement, elle neutralise les inégalités sociales de préférence vis-à-vis de la voie générale et technologique pour les élèves très faibles - qu'elle dissuade davantage quand ils sont d'origine favorisée -, ainsi que pour les élèves moyens-bons à bons - qu'elle encourage davantage quand ils sont d'origine modeste. Deuxièmement, elle crée une inégalité vis-à-vis de la voie générale et technologique pour les élèves moyens-faibles en dissuadant les élèves d'origine modeste de suivre cette voie, tout en y encourageant au contraire les élèves d'origine favorisée. Troisièmement, elle accentue les inégalités sociales vis-à-vis de la voie professionnelle puisque d'un côté elle encourage davantage les élèves faibles et moyens-faibles d'origine modeste à la suivre, et de l'autre côté

²⁸ La littérature sociologique a maintes fois mis en évidence les stratégies de contournement de la carte scolaire des classes moyennes et supérieures (Van Zanten, 2009a et 2009b). Les ressources dont disposent ces familles ne sont pas essentiellement liées au capital scolaire mais aussi au réseau social qui permet de s'informer sur les publics et les pratiques scolaires de tel ou tel établissement. Le voisinage constitue ainsi une ressource importante : ayant fait l'expérience de stratégies de contournement tout en étant soumis aux mêmes contraintes institutionnelles et spatiales, il permet de surmonter les difficultés que représentent la mise en place de telles stratégies (Van Zanten, 2009a).

²⁹ La proportion d'élèves d'origine modeste qui est orientée vers la voie générale ou technologique (environ 58%) est inférieure à la proportion qui préfère cette voie (65%), tandis qu'à l'inverse la proportion d'élèves d'origine favorisée qui est orientée vers la voie générale ou technologique (68%) est supérieure à la proportion qui préfère cette voie (62%).

les élèves les plus faibles d'origine favorisée optent plus souvent pour le redoublement ou la sortie du public ou privé sous contrat plutôt que pour cette voie. Ce résultat fait écho aux travaux de Agnès Van Zanten (2009a et 2009b) sur les stratégies de contournement utilisées par les familles favorisées, ainsi que les travaux d'Ugo Palheta qui ont montré que les familles populaires ont tendance à engager leurs enfants dans des filières connues et des professions pratiquées par des proches, à savoir les formations professionnelles, afin de leur garantir d' « avoir quelque chose dans les mains » (Palheta 2012)

Ces résultats amènent à la conclusion que l'action scolaire et parentale entre le début et la fin de la 3^{ème} joue un rôle contrasté sur les inégalités sociales : elle rapproche le destin scolaire des élèves moyens-bons et bons pouvant accéder à la voie générale et technologique, tout en éloignant le destin scolaire des élèves moyens-faibles et faibles pour qui l'accès à la voie générale et technologique semble plus risqué. On peut supposer que les enseignants et conseillers d'orientation parviennent à redonner de l'ambition et à réduire l'auto-sélection des élèves modestes au-dessus de la médiane, mais ne parviennent pas à valoriser la voie professionnelle aux yeux des élèves d'origine favorisée en dessous de la médiane. Cela peut les amener à concéder davantage aux parents favorisés la voie du redoublement (pour les très faibles) et de la voie générale et technologique (pour les moyens-faibles). Ils anticipent peut-être également une évolution différentielle des performances scolaires en fonction de l'origine sociale, ce qui les amène à orienter de façon plus sélective les élèves moyens-faibles d'origine modeste que les élèves moyens-faibles d'origine favorisée. Enfin, il faut noter que si l'action scolaire rapproche le devenir scolaire des élèves au-dessus de la médiane, elle ne parvient toutefois pas à faire totalement disparaître l'écart social.

Ainsi, deux objectifs de politique publique différents peuvent être considérés : celui d'aller plus loin dans le rapprochement des élèves d'origines modeste et favorisée médians et au-delà de la médiane, et celui d'inverser la tendance à éloigner les élèves d'origines modeste et favorisée en dessous de la médiane. Ces deux objectifs font appel à des réflexions très différentes. Dans le premier cas, il s'agit de comprendre les ressorts de l'auto-sélection des élèves d'origine modeste permettant de concevoir des actions nouvelles adaptées et d'aller plus loin dans le rapprochement de ces élèves avec les élèves d'origine favorisée. C'est ce que nous proposons de faire dans la suite de cette étude, conformément à nos objectifs initiaux.

Dans le deuxième cas, le problème ne semble pas tant venir de l'auto-sélection des élèves d'origine modeste, mais de résistances différentes de la part des parents à envisager que leurs enfants suivent des voies différentes de la voie classique, ainsi que d'anticipations différentes de la part des professionnels de l'orientation concernant les chances de réussite futures d'élèves de même niveau scolaire en fonction de leur origine sociale. Ceci ouvre sur des questions fondamentales touchant à la valorisation de la voie professionnelle et du CAP aux yeux des familles (et peut-être aussi des équipes éducatives), ainsi qu'au bien-fondé des anticipations des enseignants sur l'évolution différentielle des chances de réussite selon l'origine sociale. Le programme « Mallette des Parents » récemment introduit dans l'académie de Versailles a montré qu'un minimum d'information auprès des élèves et des familles parvient à faire changer les préférences en faveur du CAP chez des élèves de 3^{ème} dont les faibles performances scolaires leur font courir un fort risque d'échec scolaire et de décrochage en seconde générale et technologique (Goux et al. 2014). Cette étude ne montre cependant pas si ce sont les élèves d'origine modeste ou les élèves d'origine favorisée qui ont été les plus sensibles à ce programme. Il serait intéressant de savoir si les élèves d'origine favorisée se montrent aussi sensibles que les élèves d'origine modeste de façon à réduire les inégalités sociales d'orientation chez les élèves les plus faibles.

4. Causes des inégalités sociales d'orientation

a) Le coût des études

Concernant le coût des études, les élèves indiquent le coût, selon eux, d'une année d'études après la 3^{ème} et après le lycée. Il leur est indiqué que ce coût doit inclure les frais d'inscriptions, les frais de transports, et les frais de logement. Les élèves peuvent choisir entre plusieurs tranches de coût, ou déclarer qu'ils ne savent pas du tout. Le Tableau 21 montre le lien entre la perception du coût d'une année d'études et l'origine sociale à niveau scolaire égal :

Tableau 21 : Perception du coût d'une année d'études selon l'origine sociale

VARIABLES EXPLICATIVES	Perception du coût d'une année d'études							
	Après la 3 ^{ème}				Après le lycée			
	(1)	(2)	(3)	(4)	(1)	(2)	(3)	(4)
	Ne sait pas	Inférieur à 1000 euros	Entre 1000 et 5000 euros	Supérieur à 5000 euros	Ne sait pas	Inférieur à 1000 euros	Entre 1000 et 5000 euros	Supérieur à 5000 euros
Famille défavorisée ou intermédiaire	0.02 (0.014)	0.01 (0.015)	-0.02 (0.015)	-0.01 (0.005)	0.03** (0.015)	0.02*** (0.006)	0.00 (0.016)	-0.06*** (0.011)
Variables de contrôle :								
Déciles de points à l'examen du brevet	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui
Moyenne de la variable dépendante chez les élèves d'origine favorisée	0.258	0.352	0.355	0.0338	0.308	0.0155	0.469	0.207
Nombre d'observations	5682	5682	5682	5682	5376	5376	5376	5376
Variance expliquée (R ² ajusté)	0.00401	0.00330	0.00167	0.000164	0.00470	0.00727	-0.000584	0.0171
Source: Calculs des auteurs. Champ : ensemble des élèves inscrits en 3 ^{ème} en 2012-2013 dans les collèges de l'échantillon								
Lecture : Les élèves d'origine modeste ont une probabilité 0,02 (2 points de pourcentage) plus grande de ne pas savoir estimer le coût d'une année d'études après par rapport aux élèves d'origine favorisée appartenant au même décile au test de maths								

Après la 3^{ème}, il n'y a pas d'écart dans la perception du coût des études selon l'origine sociale (aucune différence n'est significative). On peut donc dire que les élèves estiment le coût d'une année d'études après la 3^{ème} de façon très similaire quelle que soit leur origine sociale.

Après le lycée, la perception du coût d'une année d'étude est différenciée selon l'origine sociale : les élèves d'origine modeste perçoivent le coût d'une année d'études supérieures comme moins élevé que les élèves d'origine favorisée. D'abord, l'origine sociale modeste est liée à une plus grande probabilité de ne pas savoir estimer le coût d'une année d'études (+3 points de pourcentage, soit une hausse de 10% par rapport aux élèves d'origine favorisée à niveau scolaire égal). De plus, les élèves d'origine modeste ont une probabilité plus élevée d'estimer que le coût est inférieur à 1,000 euros (2 points de pourcentage de plus, soit une hausse de 129% par rapport aux élèves d'origine favorisée), et au contraire moins élevée d'estimer qu'il est supérieur à 5,000 euros (6 points de pourcentage de moins, soit une baisse de 29% par rapport aux élèves d'origine favorisée). Comme la question portait sur le coût d'une année d'études en général, sans préciser quelles études, ces résultats suggèrent soit que les élèves d'origine modeste pensent plus souvent à des études supérieures moins coûteuses, comme par exemple les universités au lieu des grandes écoles ou les cursus à l'étranger, que les élèves d'origine favorisée, soit que les élèves d'origine modeste estiment le coût des mêmes études à un niveau inférieur. Nous en concluons que les élèves d'origine modeste n'évaluent pas le coût des études supérieures à un niveau plus élevé que les élèves d'origine favorisée, mais plutôt l'inverse.

Cependant, même en anticipant un coût des études plutôt inférieur à celui qu'anticipent les élèves d'origine favorisée, le coût des études pourrait constituer une difficulté pour les élèves d'origine modeste dans la mesure où la capacité à financer ce coût est moindre chez les familles d'origine socio-économique modestes. Les résultats suggèrent que cela n'est pas le cas (Tableau 22).

En effet, après la 3^{ème}, les difficultés de financement des études sont perçues comme faibles aussi bien chez les élèves d'origine favorisée que chez les élèves d'origine modeste. Chez les élèves d'origine favorisée, environ 1 élève sur 16 pense qu'au moins une des orientations qu'il connaît après la 3^{ème} l'obligerait à déménager, 1 élève sur 25 pense qu'au moins une des orientations qu'il connaît après la 3^{ème} l'obligerait à emprunter, et environ 1 élève sur 11 pense qu'au moins une des orientations qu'il connaît après la 3^{ème} l'obligerait à faire plus de 2h de transport. A niveau scolaire égal, ces proportions ne varient pas de manière significative chez les élèves d'origine modeste. La perception des difficultés liées au coût et à l'éloignement est donc similaire quelle que soit l'origine sociale, ce qui indique ce ne sont pas ces difficultés qui expliquent les 10 points de pourcentage de moins de préférence pour la seconde générale et technologique chez les élèves d'origine modeste par rapport aux élèves d'origine favorisée de même niveau scolaire.

Après le lycée, les difficultés anticipées concernant le financement des études sont plus importantes. En effet, le Tableau 22 montre que 40% des élèves d'origine favorisée anticipent qu'au moins une des orientations connues les amèneraient à déménager, 24% à emprunter, et 30% à faire plus de 2h de transport. La seule différence chez les élèves d'origine modeste est qu'à niveau égal, ils anticipent moins souvent qu'une des options connues les amènera à déménager. Ceci suggère que les élèves d'origine modeste sont moins nombreux à connaître des études supérieures qui ne sont pas dans la région de leur domicile. Comme la question porte sur les options connues et non sur l'option préférée, la différence de perception sur la nécessité de déménager indique une différence de l'ensemble des orientations connues selon l'origine sociale (qui est l'objet de la section suivante).

Tableau 22 : Perception des difficultés de financement des études selon l'origine sociale

VARIABLES EXPLICATIVES	Parmi les orientations connues, au moins une obligerait à...					
	Après la 3 ^{ème}			Après le lycée		
	(1)	(2)	(3)	(1)	(2)	(3)
	Déménager	Emprunter	Faire plus de 2h de transport	Déménager	Emprunter	Faire plus de 2h de transport
Famille défavorisée ou intermédiaire	0.00 (0.008)	0.01 (0.007)	0.01 (0.010)	-0.11*** (0.015)	0.01 (0.015)	0.00 (0.015)
Variables de contrôle :						
Déciles de points à l'examen du brevet	oui	oui	oui	oui	oui	oui
Moyenne de la variable dépendante chez les élèves d'origine favorisée	0.0655	0.0425	0.0933	0.402	0.244	0.296
Nombre d'observations	5424	5293	5492	4837	4792	4827
Variance expliquée (R ² ajusté)	0.00406	0.00154	0.00809	0.0247	0.000519	0.00120

Source: Calculs des auteurs. Champ : ensemble des élèves inscrits en 3^{ème} en 2012-2013 dans les collèges de l'échantillon

Lecture : Les élèves d'origine modeste ont une probabilité 0,00 (0 points de pourcentage) plus grande de devoir déménager pour suivre une des orientations connues après la 3^{ème} par rapport aux élèves d'origine favorisée appartenant au même décile au test de math

Pour conclure sur le coût des études et les difficultés d'ordre pratiques, les résultats montrent que les élèves d'origine modeste ont une perception identique du coût d'une année d'études

après la 3^{ème} que les élèves d'origine favorisée, et que seuls une faible proportion d'élèves d'origine modeste anticipent des difficultés d'ordre logistique et financier. Ces résultats suggèrent que les difficultés logistiques et financières sont peu susceptibles d'expliquer les écarts de préférences d'orientation après la 3^{ème}. Comme les élèves interrogés sont en 3^{ème} dans des établissements publics et que la grande majorité des études dans le secondaire supérieur se fait dans des établissements publics, il n'est pas étonnant que le coût financier des études ne soit pas au cœur de la préoccupation de la grande majorité des élèves.

Concernant les études supérieures, les élèves d'origine modeste estiment le coût d'une année d'études légèrement plus bas que les élèves d'origine favorisée, ce qui rejoint le fait qu'ils anticipent moins souvent que parmi les orientations qu'ils connaissent, au moins une nécessiterait de déménager. Cependant, 1 élève sur 4 (toute origine confondue) anticipe qu'au moins une des orientations connues l'obligerait à emprunter. Comme on sait que la capacité d'emprunt des élèves d'origine modeste est inférieure à celle des élèves d'origine favorisée, il est possible que la nécessité d'emprunter limite l'accès à ces orientations de manière différentielle selon l'origine sociale et explique une part des écarts d'aspirations concernant les études supérieures.

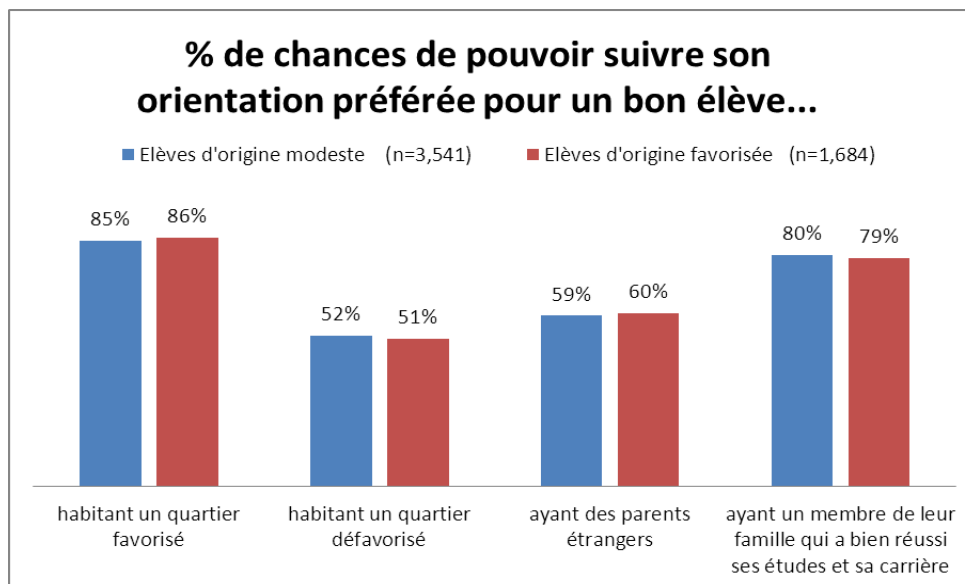
b) La réussite des études

Les élèves d'origine modeste anticipent-ils une moindre chance de réussite dans les études du fait d'une discrimination liée à leur origine sociale ou à la faible complémentarité entre les études et les ressources sociales et culturelles de leur famille ? Le cas de réflexion que nous avons proposé aux élèves suggère que oui (Graphique 9).

En effet, les élèves perçoivent très différemment les chances de pouvoir suivre sa voie préférée pour un bon élève selon qu'il habite dans un quartier favorisé ou dans un quartier défavorisé : alors que ses chances de réussite sont estimées à 85% s'il habite un quartier favorisé, elles tombent à 52% s'il habite un quartier défavorisé et à 59% s'il a des parents étrangers. En revanche, le fait d'avoir un membre dans sa famille qui a bien réussi ses études et sa carrière fait remonter les chances à 80%.

Notons que la perception des élèves sur les chances de réussite en fonction de la situation sociale est remarquablement identique chez les élèves d'origine modeste et chez les élèves d'origine favorisée. Autrement dit, ce ne sont pas seulement les élèves eux-mêmes défavorisés ou intermédiaires qui anticipent une moindre chance de réussite dans les études du fait de leur situation sociale ; les élèves d'origine favorisée ont également la même anticipation et se pensent donc plus à même de réussir que les élèves de même niveau scolaire mais d'origine plus défavorisée.

Graphique 9 : Perception des chances de pouvoir suivre son orientation préférée selon l'origine sociale



De même, la perception des élèves sur les chances de réussite en fonction de la situation sociale est remarquablement identique suivant les déciles de performances scolaires. Les anticipations concernant le lien entre chances de réussite et milieu sociale sont donc indépendantes dans la situation scolaire (résultats non reproduits dans le rapport mais disponibles sur demande).

Ces résultats suggèrent que les élèves ont bien le sentiment que le niveau scolaire seul ne suffit pas à garantir de pouvoir suivre les études que l'on préfère. Les facteurs sociaux et familiaux (habiter un quartier défavorisé, avoir des parents étrangers, avoir un membre de sa famille qui a réussi ses études et sa carrière) sont perçus comme ayant une large influence sur les chances de réussite. Cette anticipation, qu'elle soit juste ou non, peut contribuer à expliquer les écarts de préférence d'orientation chez les élèves. Si elle est partagée par les équipes éducatives et les parents, elle peut même contribuer à expliquer les écarts d'orientation effective.

Une question cruciale, mais qui dépasse les objectifs de cette étude, est donc de déterminer si cette anticipation des élèves quant à l'influence du milieu social sur la réussite future à niveau scolaire égal est juste ou non. Broccolichi et Sinthon (2011) ont montré qu'au sein des élèves parvenus en 2nde générale et technologique et qui appartenaient au même quintile de performance aux évaluations nationales de 6^{ème}, les élèves de familles modestes sont moins nombreux à obtenir le Bac général et technologique que les élèves de familles aisées. Il n'est pas possible d'utiliser les résultats chiffrés de cette étude pour les comparer aux résultats obtenus dans notre enquête car les mesures ne recouvrent pas la même chose. Un enjeu pour des recherches futures est donc de déterminer si les élèves surestiment l'influence du milieu social sur les chances de réussite. Si tel est le cas, le problème de l'autocensure pourrait être abordé par une meilleure information et un travail de sensibilisation permettant de rétablir des anticipations réalistes quant au lien entre origine sociale et chances de réussite. Un second enjeu très important est de questionner les raisons pour lesquelles les élèves de même niveau scolaire en 3^{ème} ont effectivement de moindres chances de réussite dans le futur malgré un niveau scolaire égal à l'instant T. Broccolichi et Sinthon (2011) ne discutent pas la possibilité

que les faibles aspirations et le manque de confiance en soi peuvent être à l'origine du manque d'investissement et de motivation pour le travail scolaire, et par là de la divergence de niveau scolaire entre les catégories sociales. Les appuis familiaux sont bien sûr essentiels pour un élève, mais ce n'est peut-être pas la seule explication du fait que les élèves défavorisés chutent au lycée par rapport aux élèves favorisés de même niveau à l'entrée en seconde. La littérature économique montre que les aspirations déterminent l'effort et l'investissement dans la tâche (Ray, 2002). Les travaux de psychologie de Cohen et al. 2006 et 2009 montrent que des interventions visant à renforcer l'estime de soi permettent d'augmenter les performances scolaires. De plus, Heckman *et al.* (2011) et Chetty *et al.* (2011) montrent que la majeure partie des effets de long terme de programmes sur des élèves d'école maternelle provient de leur effet sur les compétences non cognitives telles que l'autodiscipline, le contrôle de soi et la régulation émotionnelle. Des politiques non-cognitives mises en œuvre dès le début de l'adolescence pourraient donc avoir des effets étonnants sur les écarts de niveau scolaire selon l'origine sociale.

c) L'information sur les orientations

i. Lien entre connaissances des orientations et origine sociale à niveau scolaire égal

Quelles sont les orientations qui viennent naturellement à l'esprit des élèves et qui définissent ainsi l'ensemble des options dans lequel s'inscrivent leurs préférences ? L'origine sociale modifie-t-elle cet ensemble d'options connues ? Nous avons montré dans la partie III que les élèves d'origine modeste connaissent moins d'orientations à la fois pour après la 3^{ème} et pour après le lycée (Tableau 10 et Tableau 11). Précisément, ils citent moins souvent la seconde générale et technologique et plus souvent le CAP pour l'après-3^{ème}, et pour l'après-lycée ils restent plus souvent sans voix, en citant moins souvent les études supérieures pour l'après-lycée quand ils répondent (Tableau 12). Mais que se passe-t-il à niveau égal ?

À niveau égal, la proportion d'élèves citant la seconde générale et technologique parmi les orientations qu'ils connaissent après la 3^{ème} ne varie plus de façon significative selon l'origine sociale (Tableau 23). En revanche, les élèves d'origine modeste mentionnent toujours plus souvent la filière du CAP que les élèves d'origine favorisée de même niveau scolaire (9 points de pourcentage de plus, soit une différence de 26% par rapport aux élèves d'origine favorisée). La filière CAP est donc mieux connue, à niveau scolaire égal, par les élèves d'origine modeste. Notons aussi que le nombre d'orientations connues après la 3^{ème} ne varie pas en fonction de l'origine sociale lorsque l'on contrôle pour le niveau scolaire (résultat non présenté dans le tableau).

Tableau 23 : Lien entre connaissances des orientations après la 3ème et origine sociale à niveau scolaire égal

VARIABLES EXPLICATIVES	L'élève mentionne comme orientation connue après la 3ème :				
	(1) Seconde Générale ou Technologique [^]	(2) Seconde Professionnelle	(3) CAP	(4) Activité sans études requises	(5) Pas de réponse
Famille défavorisée ou intermédiaire	-0.02 (0.019)	0.03 (0.031)	0.09*** (0.034)	0.01 (0.016)	0.01 (0.017)
<i>Variables de contrôle :</i>					
Déciles de points à l'examen du brevet	oui	oui	oui	oui	oui
Moyenne de la variable dépendante chez les élèves d'origine favorisée	0.946	0.719	0.347	0.0453	0.0453
Nombre d'observations	1083	1083	1083	1083	1083
Variance expliquée (R ² ajusté)	0.0310	-0.00406	0.00815	-0.00329	0.0213

Source: Calculs des auteurs. Champ : élèves de l'échantillon ayant répondu au questionnaire "témoin"

Lecture : Les élèves d'origine modeste ont une probabilité 0,09 (9 points de pourcentage) plus élevée de mentionner le CAP parmi les orientations qu'ils connaissent par rapport aux élèves d'origine favorisée appartenant au même décile pour le test de math.

[^]Cette catégorie inclue 2.5 points de pourcentage d'élèves qui déclarent connaître "Lycée" ou "Baccalauréat" sans précision sur la voie.

Concernant les orientations connues après le lycée (Tableau 24), à niveau scolaire égal, les élèves d'origine modeste sont toujours plus nombreux à ne mentionner aucune orientation connue (10 points de pourcentage de plus, soit une hausse de 39% par rapport aux élèves d'origine favorisée), et moins nombreux à mentionner des études de niveaux bac+3/bac+4 et bac+5 (respectivement 9 et 12 points de pourcentage de moins, soit une baisse par rapport à la moyenne de respectivement 18% et 35%) mais ces écarts pour les études supérieures sont légèrement moins prononcés. L'écart pour les études élitistes ou en 6 ans et plus a quant à lui disparu à niveau égal et celui pour les orientations qui ne nécessitent pas d'études supérieures reste nul. A noter également que le nombre d'orientations connues après le lycée est significativement plus petit chez les élèves d'origine modeste par rapport aux élèves d'origine favorisée : -0.58 options connues par les élèves d'origine modeste à niveau égal sur une base de 2.5 options connues en moyenne par les élèves d'origine favorisée, la différence étant significative au niveau de confiance de 99% (résultat non présenté dans le tableau).

Globalement, les écarts de connaissance à niveau égal selon l'origine sociale sont donc réduits par rapport aux écarts bruts, mais restent très nets pour le CAP pour l'après-3^{ème} mieux connu des élèves d'origine modeste, tandis que pour l'après-lycée on constate au contraire un déficit de connaissance des élèves d'origine modeste qui affecte spécifiquement les études longues de bac+3 à bac+5.

Tableau 24 : Lien entre connaissances des orientations après le lycée et origine sociale à niveau scolaire égal

VARIABLES EXPLICATIVES	L'élève mentionne comme orientation connue après le lycée :					
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
	Etudes en 6 ans et plus	Etudes de niveau master	Etudes de niveau bac +3 ou 4	Etudes de niveau bac +1 ou 2	Pas d'études supérieures	Pas de réponse
Famille défavorisée ou intermédiaire	-0.01 (0.018)	-0.12*** (0.028)	-0.09** (0.034)	-0.04 (0.030)	-0.02 (0.031)	0.10*** (0.033)
<i>Variabes de contrôle :</i>						
Déciles de points à l'examen du brevet	oui	oui	oui	oui	oui	oui
Moyenne de la variable dépendante chez les élèves d'origine favorisée	0.0997	0.341	0.498	0.305	0.284	0.257
Nombre d'observations	1085	1085	1085	1085	1085	1085
Variance expliquée (R ² ajusté)	0.0148	0.0787	0.0313	0.00403	-0.000512	0.0386

Source: Calculs des auteurs. Champ : élèves de l'échantillon ayant répondu au questionnaire "témoin"

Lecture : Les élèves d'origine modeste ont une probabilité 0,12 (12 points de pourcentage) plus faible de mentionner une orientation de niveau bac+5 parmi les orientations qu'ils connaissent par rapport aux élèves d'origine favorisée appartenant au même décile pour le test de math.

La situation concernant les connaissances sur les orientations possibles est donc contrastée : pour le secondaire supérieur, ce sont les élèves d'origine favorisée qui souffre d'un manque de connaissance de la filière CAP, alors que pour le supérieur, ce sont les élèves d'origine modeste qui souffre d'un manque de connaissance des filières en trois ans et plus. Comme l'après-lycée constitue un horizon plus lointain sur lequel les élèves n'ont pas encore reçu d'information par l'institution scolaire et n'en ont certainement pas encore beaucoup cherché spontanément par eux-mêmes, il n'est pas surprenant d'observer que les élèves d'origine modeste ont une moindre connaissance des études longues de 3 ans et plus, étant issus de familles dans lesquelles aucun des deux représentants légaux n'appartient à une catégorie socioprofessionnelle favorisée nécessitant des études longues. En revanche, il est assez frappant de constater que les élèves d'origine favorisée, à niveau scolaire égal à celui des élèves d'origine modeste, ont une moindre connaissance du CAP. Ceci pourrait s'expliquer par un manque de sensibilisation des élèves de la part de l'institution scolaire sur la filière CAP, au moins jusqu'au premier trimestre inclus de l'année de 3^{ème} (l'enquête a eu lieu en novembre). Les élèves d'origine favorisée ayant au moins un parent appartenant à une catégorie socioprofessionnelle nécessitant des études supérieures longues, ils sont naturellement moins exposés dans leur entourage à des parcours incluant le CAP et connaissent moins cette filière que les élèves d'origine modeste. Une autre explication possible serait que les élèves d'origine favorisée, quoique sensibilisés et informés par l'institution scolaire, mémorisent moins bien et ne conservent pas autant la filière CAP dans le champ des orientations possibles du fait de la moindre familiarité avec cette filière de part la composition de leur entourage.

ii. *Lien entre préférence d'orientation et origine sociale à niveau scolaire égal et connaissance de l'orientation égale*

Ces écarts de connaissances peuvent-ils expliquer les écarts de préférences d'orientation selon l'origine sociale ? Quand on estime le lien entre les préférences d'orientation après la 3^{ème} et origine sociale en contrôlant non seulement par le niveau de performance au brevet (comme précédemment) mais aussi par une indicatrice indiquant si l'élève mentionne la filière parmi les orientations qu'il connaît (Tableau 25), on trouve des résultats très proches de ceux obtenus sans contrôler pour le fait de mentionner la filière parmi les orientations connues (voir Tableau 19). Dans la colonne (1), le coefficient de la régression sur l'origine sociale baisse de 9 points à 8 points, ce qui reflète le léger lien entre origine sociale et connaissance de la voie générale et technologique : à niveau scolaire égal, les élèves d'origine sociale

modeste ont une probabilité 2 points de pourcentage plus faible de mentionner la voie générale et technologique parmi les orientations connues (cf. Tableau 23, cette différence avec les élèves d'origine favorisée n'étant cependant pas statistiquement significative). Globalement, les écarts de préférences d'orientation après la 3^{ème} selon l'origine sociale diminuent très légèrement lorsque l'on tient compte des orientations qui viennent naturellement à l'esprit des élèves.

Tableau 25 : Lien entre préférence d'orientation après la 3^{ème} et origine sociale à niveau scolaire égal et connaissance de l'orientation égale

VARIABLES EXPLICATIVES	L'élève mentionne comme orientation préférée après la 3^{ème} :				
	(1) Seconde Générale ou Technologique	(2) Seconde Professionnelle	(3) CAP	(4) Activité sans études requises	(5) Pas de réponse
Famille défavorisée ou intermédiaire	-0.08*** (0.029)	0.02 (0.018)	0.01 (0.013)	0.00 (0.008)	0.03 (0.025)
<i>Variables de contrôle :</i>					
Déciles de points à l'examen du brevet	oui	oui	oui	oui	oui
Indicatrice indiquant si la voie est mentionnée parmi les orientations connues	oui	oui	oui	oui	oui
Moyenne de la variable dépendante	0.804	0.0423	0.0151	0.00604	0.139
Nombre d'observations	1083	1083	1083	1083	1083
Variance expliquée (R ² ajusté)	0.166	0.0709	0.0543	0.0758	0.152

Source: Calculs des auteurs. Champ : élèves de l'échantillon ayant répondu au questionnaire "témoin"

Lecture : Les élèves d'origine modeste ont une probabilité 0,08 (8 points de pourcentage) plus petite de préférer la voie générale ou technologique par rapport aux élèves d'origine favorisée appartenant au même décile pour le test de math et mentionnant de la même manière cette orientation parmi les orientations connu

Après le lycée, les écarts de connaissances jouent un rôle explicatif plus marqué dans les écarts de préférences. En effet, quand on estime le lien entre préférences d'orientation après le lycée et origine sociale en tenant compte des écarts de connaissances des élèves (Tableau 26), les écarts selon l'origine sociale sont plus petits que lorsque l'on n'en tient pas compte les (Tableau 20). Premièrement, on ne voit plus de lien entre l'origine sociale et le fait de ne pas déclarer de préférence d'orientation après le lycée (colonne 6). Ceci montre que la plus faible connaissance des orientations possibles dans le supérieur est à l'origine du fait que les élèves d'origine modeste ont plus souvent une absence de préférence en matière d'études supérieures. De plus, le lien entre origine sociale et le fait de préférer des études de niveau bac+3/bac+4 ou bac+5 est moins fort : l'écart associé au fait d'être d'origine modeste passe respectivement de 9 et 7 points de pourcentage à 5 et 4 points de pourcentage. Ceci montre que le fait que les élèves d'origine modeste ont moins à l'esprit les études de niveau bac+3/bac+4 et bac+5 explique en bonne partie leur moindre préférence pour ces niveaux d'études par rapport aux élèves d'origine favorisée.

Tableau 26 : Lien entre préférence d'orientation après le lycée et origine sociale à niveau scolaire égal et connaissance de l'orientation égale

VARIABLES EXPLICATIVES	L'élève mentionne comme orientation préférée après le lycée :					
	(1) Etudes en 6 ans et plus	(2) Etudes de niveau master	(3) Etudes de niveau bac +3 ou 4	(4) Etudes de niveau bac +1 ou 2	(5) Pas d'études supérieures	(6) Pas de réponse
Famille défavorisée ou intermédiaire	-0.03** (0.013)	-0.04** (0.019)	-0.05** (0.024)	0.00 (0.021)	0.06* (0.030)	0.01 (0.031)
<i>Variables de contrôle :</i>						
Déciles de points à l'examen du brevet	oui	oui	oui	oui	oui	oui
Indicatrice indiquant si la voie est mentionnée parmi les orientations connues	oui	oui	oui	oui	oui	oui
Moyenne de la variable dépendante	0.0665	0.166	0.278	0.139	0.248	0.353
Nombre d'observations	1085	1085	1085	1085	1085	1085
Variance expliquée (R ² ajusté)	0.0404	0.157	0.240	0.200	0.125	0.183

Source: Calculs des auteurs. Champ : élèves de l'échantillon ayant répondu au questionnaire "témoin"

Lecture : Les élèves d'origine modeste ont une probabilité 0,03 (3 points de pourcentage) plus petite de préférer une orientation avec un niveau d'études de 6 ans ou plus par rapport aux élèves d'origine favorisée appartenant au même décile pour le test de math et mentionnant de la même manière cette orientation parmi les orientations connues

On peut donc conclure que les écarts de connaissance sur les orientations possibles ne contribuent quasiment pas à expliquer les écarts de préférences d'orientation après la 3^{ème}, mais contribuent à expliquer une partie des écarts de préférences d'orientation après le lycée. On peut espérer que les élèves vont recevoir de l'information sur les orientations possibles après le lycée durant leurs études dans le secondaire supérieur, de manière à diminuer les écarts de préférences selon l'origine sociale liés aux écarts de connaissances.

Cependant, le constat que les écarts de connaissances contribuent aux écarts de préférences doit rester une préoccupation dans la mesure où l'on peut penser que les aspirations à moyen terme influencent l'investissement dans le travail à court terme. Les élèves d'origine modeste, parce qu'ils envisagent moins souvent d'effectuer des études longues que les élèves d'origine favorisée, pourraient de ce fait moins s'investir dans le travail scolaire durant les années de lycée. Bien que partant du même niveau scolaire en 3^{ème}, les différences d'aspirations et d'ambition peuvent être en elles-mêmes une cause, parmi d'autres, de moindres performances scolaires dans la scolarité ultérieure.

Un travail d'information sur les orientations après le lycée pourrait donc être envisagé auprès des collégiens, même si la prise de décision concernant cette orientation est encore éloignée. En réduisant les écarts de connaissances concernant les études supérieures, nos résultats suggèrent que les écarts de préférences d'orientation et d'aspirations selon l'origine sociale après le lycée pourraient se réduire également³⁰.

iii. Effet de fournir aux élèves une liste des différentes voies et filières possibles sur leurs préférences

Est-ce que le fait de donner aux élèves une vue plus complète sur les différentes voies et filières possibles dans le questionnaire permet aux élèves d'élargir leur ensemble de choix et de réduire les écarts de préférences d'orientation entre les catégories sociales ? Les listes

³⁰ Il faut cependant noter que nos résultats indiquent une corrélation entre les écarts de connaissances et les écarts de préférences en matière d'orientation après le lycée, ce qui ne signifie pas obligatoirement que les écarts de connaissances *causent* les écarts de préférences. Donner de l'information aux élèves sur les orientations possibles après le lycée pourrait réduire les écarts de préférences d'orientation si le manque de connaissance est bien la *cause*, ce qui dépasse les objectifs de cette étude et reste donc à démontrer.

telles que fournies aux élèves sont présentées en Annexe 1. Les résultats que nous obtenons en comparant les élèves ayant répondu au questionnaire « test 1 » et les élèves ayant répondu au questionnaire « témoin » sont présentés dans les Tableau 27 et Tableau 28. Ils montrent une certaine sensibilité des préférences au fait de présenter une large panoplie de choix, notamment concernant l'horizon plus lointain des études supérieures, mais cela ne modifie pas les écarts en fonction de l'origine sociale (voire même les accentue).

- **Orientation après la 3^{ème}**

Concernant l'orientation après la 3^{ème} (Tableau 27), le fait de fournir une large panoplie d'orientations possibles dans le questionnaire a pour effet d'augmenter la préférence pour une orientation en CAP chez les élèves d'origine modeste. L'augmentation de la préférence pour un CAP est nulle chez les élèves d'origine favorisée, mais elle est assez importante chez les élèves d'origine modeste : elle augmente de 6 points de pourcentage. Etant donné le niveau très faible de préférence pour le CAP chez les élèves ayant répondu au questionnaire témoin (3.6% des élèves), cette augmentation représente un effet de taille très importante.

Pour interpréter ce résultat, il est important de rappeler que le manque de connaissance des CAP est au départ moins marqué chez les élèves d'origine modeste que chez les élèves d'origine favorisée : seuls 35% des élèves d'origine favorisée mentionnent le CAP parmi les orientations qu'ils connaissent, et à niveau scolaire égal le fait d'être d'origine modeste augmente de 9 points de pourcentage cette proportion. Ce ne sont donc pas les élèves qui citent moins souvent le CAP comme une option connue qui réagissent davantage au fait de recevoir une liste détaillant une quinzaine de secteurs dans lesquels un CAP ou un Bac Pro existe³¹. Au contraire, ce sont les élèves d'origine modeste, qui citaient déjà davantage le CAP comme une option connue, qui modifient leur préférence en faveur d'un CAP quand on leur présente cette panoplie de secteurs existants pour le CAP et le Bac Pro. Ceci suggère que les élèves qui n'avaient pas à l'esprit le CAP comme faisant partie des orientations existantes ne changent pas leurs préférences en voyant la liste des voies et filières possibles, alors que ceux qui avaient le CAP à l'esprit n'avaient peut-être pas bien en tête les secteurs dans lesquels il est possible de faire un CAP et se trouvent intéressés par certains secteurs.

³¹ Il faut noter que la liste fournie incluait également 7 grands secteurs dans lesquels un Bac Technologique existe.

Tableau 27 : Effet de présenter une large panoplie d'orientations possibles sur les préférences d'orientation après la 3^{ème} en fonction de l'origine sociale, à niveau scolaire égal

VARIABLES EXPLICATIVES	L'élève mentionne comme orientation préférée après la 3 ^{ème} :				
	(1) Seconde Générale ou Technologique	(2) Seconde Professionnelle	(3) CAP	(4) Activité sans études requises	(5) Pas de réponse
Questionnaire "test 1" : panoplie d'orientations fournie	0.03 (0.033)	-0.00 (0.021)	0.01 (0.017)	0.01 (0.009)	-0.03 (0.028)
Questionnaire "test 1" * Famille défavorisée ou intermédiaire	-0.06 (0.041)	0.02 (0.025)	0.06*** (0.021)	-0.00 (0.011)	0.00 (0.035)
<i>Variables de contrôle :</i>					
Famille défavorisée ou intermédiaire	oui	oui	oui	oui	oui
Déciles de points à l'examen du brevet	oui	oui	oui	oui	oui
Famille défavorisée ou intermédiaire * Déciles de points à l'examen du brevet	oui	oui	oui	oui	oui
Moyenne de la variable dépendante dans le groupe d'élèves "témoins"	0.695	0.0803	0.0360	0.0139	0.186
Nombre d'observations	2118	2118	2118	2118	2118
Variance expliquée (R ² ajusté)	0.0963	0.0444	0.0333	0.00296	0.0191

Source: Calculs des auteurs. Champ : élèves de l'échantillon ayant répondu au questionnaire "témoin" et au questionnaire "test 1"

Lecture : Les élèves ayant répondu au questionnaire "test 1" ont une probabilité 0,03 (3 points de pourcentage) plus grande de préférer la voie générale ou technologique par rapport aux élèves ayant répondu au questionnaire "témoin" appartenant au même décile pour le test de math (différence statistiquement non significative)

A cet effet s'ajoute pour les élèves d'origine modeste une baisse de 0,06 (6 points de pourcentage) de la probabilité de préférer la voie générale ou technologique (différence stati

On peut conclure que le fait de présenter aux élèves un large ensemble de voies et filières possibles ne réduit pas les écarts de préférences d'orientation après la 3^{ème} selon l'origine sociale, mais plutôt les accentue dans la mesure où, à niveau scolaire égal, les élèves d'origine modeste vont modifier fortement leurs préférences en faveur de la voie la moins sélective, tandis que les élèves d'origine favorisée ne modifient pas leur préférence. Les élèves d'origine modeste s'avèrent donc enclins à se tourner vers de nouvelles orientations lorsqu'ils reçoivent un minimum d'information sur les secteurs existants, ce qui n'est pas le cas des élèves d'origine favorisée. Ce résultat indique une propension à envisager une orientation en CAP très différente selon l'origine sociale.

o Orientation après le lycée

Après le lycée, tous les élèves se montrent également sensibles au fait de disposer d'une large panoplie d'orientations possibles. En effet, comme le montre le Tableau 28, les élèves qui ont répondu au questionnaire « test 1 » sont très nettement moins nombreux à ne pas avoir de préférence d'orientation (baisse de 16 points de pourcentage par rapport aux élèves témoins), et inversement beaucoup plus nombreux à déclarer préférer une orientation de niveau bac+5 (hausse de 14 points de pourcentage par rapport aux élèves témoins). Ces changements de préférence d'orientation se retrouvent chez tous les élèves, qu'ils soient d'origine favorisée ou modeste.

Nous observons également des différences de réaction à la panoplie d'orientations possibles selon l'origine sociale : les élèves d'origine favorisée déclarent moins souvent préférer les études de niveau bac+6 et plus, intitulées dans la liste fournie « Grandes Écoles et formations longues » (baisse de 4 points de pourcentage par rapport aux élèves témoins), tandis qu'aucun changement concernant cette préférence n'est observée chez les élèves d'origine modeste³².

³² L'effet moyen est de $-0,04 + 0,03 = 0,01$, qui n'est pas significativement différent de zéro

L'absence de modification de la préférence pour les études de niveau bac+6 et plus chez les élèves d'origine modeste doit être rapprochée du fait que la préférence de base pour ce niveau d'études est quasiment inexistante : seuls 2% des élèves d'origine modeste déclarent préférer ce niveau d'études dans le groupe témoin, au lieu de 7% des élèves d'origine favorisée (cf Tableau 20). Il y a donc peu de marge de diminution de la préférence pour ce niveau d'études chez les élèves d'origine modeste, ce qui peut expliquer que l'on n'observe pas la même réaction à la panoplie d'orientations concernant la préférence pour les études d'au moins 6 ans.

Tableau 28 : Effet de présenter une large panoplie d'orientations possibles sur les préférences d'orientation après le lycée en fonction de l'origine sociale, à niveau scolaire égal

VARIABLES EXPLICATIVES	L'élève mentionne comme orientation préférée après le lycée :					
	(1) Etudes en 6 ans et plus	(2) Etudes de niveau master	(3) Etudes de niveau bac +3 ou 4	(4) Etudes de niveau bac +1 ou 2	(5) Pas d'études supérieures	(6) Pas de réponse
Questionnaire "test 1" : panoplie d'orientations fournie	-0.04*** (0.012)	0.14*** (0.027)	-0.04 (0.031)	0.02 (0.028)	-0.02 (0.034)	-0.16*** (0.035)
Questionnaire "test 1" * Famille défavorisée ou intermédiaire	0.03** (0.015)	-0.01 (0.033)	0.04 (0.037)	0.05 (0.034)	-0.04 (0.041)	0.01 (0.043)
<i>Variables de contrôle :</i>						
Famille défavorisée ou intermédiaire	oui	oui	oui	oui	oui	oui
Déciles de points à l'examen du brevet	oui	oui	oui	oui	oui	oui
Famille défavorisée ou intermédiaire * Déciles de points à l'examen du brevet	oui	oui	oui	oui	oui	oui
Moyenne de la variable dépendante dans le groupe d'élèves "témoins"	0.0359	0.0940	0.205	0.126	0.315	0.396
Nombre d'observations	2117	2117	2117	2117	2117	2117
Variance expliquée (R ² ajusté)	0.0156	0.0717	0.0182	0.00813	0.0383	0.0312

Source: Calculs des auteurs. Champ : élèves de l'échantillon ayant répondu au questionnaire "témoin" et au questionnaire "test 1"

Lecture : Les élèves ayant répondu au questionnaire "test 1" ont une probabilité 0,04 (4 points de pourcentage) plus grande de préférer des études de niveau bac+6 ou plus par rapport aux élèves ayant répondu au questionnaire "témoin" appartenant au même décile pour le test de math.

A cet effet s'ajoute pour les élèves d'origine modeste une hausse de 0,03 (3 points de pourcentage) de la probabilité de préférer des études de niveau bac+6 ou plus

Ces résultats suggèrent d'abord que les préférences des élèves en matière d'études supérieures sont encore relativement souples du fait de l'importante proportion d'élèves qui n'ont pas encore de préférences sur les études supérieures qu'ils souhaitent faire (40%), en lien direct avec l'importante proportion d'élèves qui n'ont pas encore de connaissance sur les études supérieures (35%). Ensuite, le fait de présenter une large panoplie de choix possibles ne modifie pas les écarts entre catégories sociales concernant les préférences d'orientations après le lycée : les élèves d'origine modeste comme les élèves d'origine favorisée concentrent leur intérêt sur des études de niveau bac+5.

En conclusion, les inégalités de préférences d'orientation après le lycée selon le milieu social ne diminuent pas lorsque l'on se contente de donner aux élèves une vue complète sur les différentes orientations possibles, et au contraire elles s'accroissent concernant les orientations après la 3^{ème}. Cela apporte la preuve que les inégalités de préférences sont ancrées dans des mécanismes plus profonds que le simple fait que les élèves n'ont pas à l'esprit les mêmes ensembles de choix. Nous en tirons la conclusion que le travail d'information sur l'orientation auprès des élèves doit aller au-delà de la diffusion de listes de voies et filières possibles si l'on veut pouvoir réduire les écarts de préférences selon l'origine sociale.

d) L'information sur le niveau scolaire

L'information donnée par les notes au contrôle continu dévie-t-elle systématiquement du niveau d'aptitude scolaire en fonction de l'origine sociale ? Nos données indiquent que c'est le cas : les élèves d'origine modeste reçoivent des notes plus élevées au contrôle continu que

les élèves d'origine favorisée ayant la même performance au brevet. Nous présentons dans le Tableau 29 les résultats obtenus sur tous les élèves inscrits en 2012-2013 dans un établissement public ou privé sous contrat des académies de Versailles, Paris et Créteil (colonne 1), et les résultats obtenus sur l'ensemble plus restreint des élèves inscrits dans un des collèges échantillonnés pour l'enquête (colonne 2). Nous trouvons qu'un élève d'origine modeste obtient environ 2 points de plus au contrôle continu par rapport à un élève d'origine favorisée ayant obtenu le même total des points à l'examen du brevet (rapporté au total de points moyen des élèves d'origine favorisée, cela représente une hausse comprise entre 1% et 1.5%).

Tableau 29 : Lien entre notes au contrôle continu et origine sociale à niveau scolaire égal

VARIABLES EXPLICATIVES	Total des points au contrôle continu	
	(1)	(2)
	Population des élèves de Versailles, Paris et Créteil en 3ème en 2012-2013	Population des élèves des collèges échantillonnés pour l'enquête
Famille défavorisée ou intermédiaire	2.36*** (0.127)	1.64*** (0.617)
Variable de contrôle :		
Total de points à l'examen du brevet	oui	oui
Moyenne de la variable dépendante chez les élèves d'origine favorisée	153.8	156.9
Nombre d'observations	116340	5755
Variance expliquée (R^2 ajusté)	0.646	0.651

Source: Calculs des auteurs. Champ : population des élèves des académies de Versailles, Paris et Créteil inscrits en 3ème en 2012-2013 dans la colonne (1), ensemble des élèves de l'échantillon de l'enquête dans la colonne (2)
Lecture : Sur l'ensemble des élèves inscrits en 3ème en 2012-2013 dans les académies de Paris, Versailles et Créteil, les élèves d'origine modeste obtiennent en moyenne 2,36 points de plus sur le total des points au contrôle continu par rapport aux élèves d'origine favorisée appartenant au même décile à l'examen du brevet

Le fait que les élèves d'origine modeste reçoivent des notes au contrôle continu légèrement supérieures aux élèves d'origine favorisée pour un même niveau de performance scolaire s'explique par le fait que la notation des enseignants n'est pas seulement déterminée par la performance absolue de l'élève mais aussi par le niveau des autres élèves de la classe ou du collège. Autrement dit, la notation des enseignants est relative au niveau des pairs : quand les pairs sont scolairement moins bons, les notes données par les enseignants pour une même performance scolaire sont plus élevées³³.

Les différences de notation au contrôle continu existent donc bien entre les élèves d'origine sociale modeste et les élèves d'origine sociale favorisée, et elles vont dans le sens d'une notation plus généreuse des élèves d'origine modeste du fait qu'ils sont inscrits dans des établissements dans lequel le niveau scolaire moyen est généralement moins bon³⁴. Ces différences de notation au contrôle continu selon l'origine sociale ne peuvent donc pas

³³ Nos données montrent qu'1 point de plus sur la moyenne du total des points à l'examen du brevet du collège (c'est-à-dire être dans un collège dans lequel le niveau moyen est légèrement plus fort) est associé à une diminution de 0.36 points du total des points d'un élève au contrôle continu, à performance égale à l'examen du brevet (coefficient significatif au seuil de confiance le plus élevé).

³⁴ Quand on contrôle pour le niveau moyen des élèves du collège, le lien positif entre la notation au contrôle continu et l'origine modeste des élèves disparaît. Elle devient même négative, quoique de petite taille : l'effet net d'être d'origine modeste à performance personnelle au brevet égale et à performance moyenne dans le collège au brevet égale est -1 point (coefficient significatif au seuil de confiance le plus élevé).

expliquer les inégalités de préférences d'orientation observées, au contraire : les élèves d'origine modeste étant très légèrement *mieux* notés que les élèves d'origine favorisée de même niveau scolaire, l'information qu'ils reçoivent sur leur aptitude scolaire à travers leurs notes au contrôle continu pourrait donc les amener à légèrement surestimer leurs capacités scolaires et les rendre légèrement plus ambitieux dans leurs préférences d'orientation, alors même que nous observons l'inverse. Ce n'est donc pas l'information que les élèves reçoivent sur leur niveau scolaire via la notation des enseignants qui explique les écarts de préférences d'orientation selon l'origine sociale.

e) Le rôle des pairs

i. Données déclaratives

Nous analysons tout d'abord les réponses au cas de réflexion du questionnaire dans lequel les répondants doivent considérer le cas d'un élève qui choisit de s'orienter dans la voie adaptée à son niveau scolaire différente de celle de ses amis et décrire les conséquences que cela pourrait avoir. Ce cas de réflexion révèle que pour environ la moitié des élèves, les considérations amicales sont de nature à poser une difficulté lorsqu'un élève doit choisir de suivre une orientation adaptée à son niveau différente de celle de ses amis.

Comme l'indique le Graphique 10, pour 3 élèves sur 10 le sentiment qu'il est difficile d'être séparé de ses amis domine l'idée qu'il se fait de nouveaux amis³⁵. Pour ces élèves, choisir une orientation différente de celle choisie par ses amis poserait donc une difficulté psychologique puisqu'ils anticipent que la séparation des anciens amis sera plus saillante que la possibilité d'en trouver de nouveaux. Ceci n'implique en aucun cas que ces élèves feraient le choix de renoncer à suivre l'orientation la plus adaptée à son niveau, mais suggère que ce choix ne serait pas pris sans une certaine appréhension. Pour les autres élèves, l'idée de se faire de nouveaux amis domine le sentiment qu'il serait difficile d'être séparé de ses amis, ce qui suggère qu'il serait moins difficile pour eux de faire un choix différent de celui de leurs amis. Pour cette question, la différence entre les élèves d'origine modeste et les élèves d'origine favorisée est faible et statistiquement non significative.

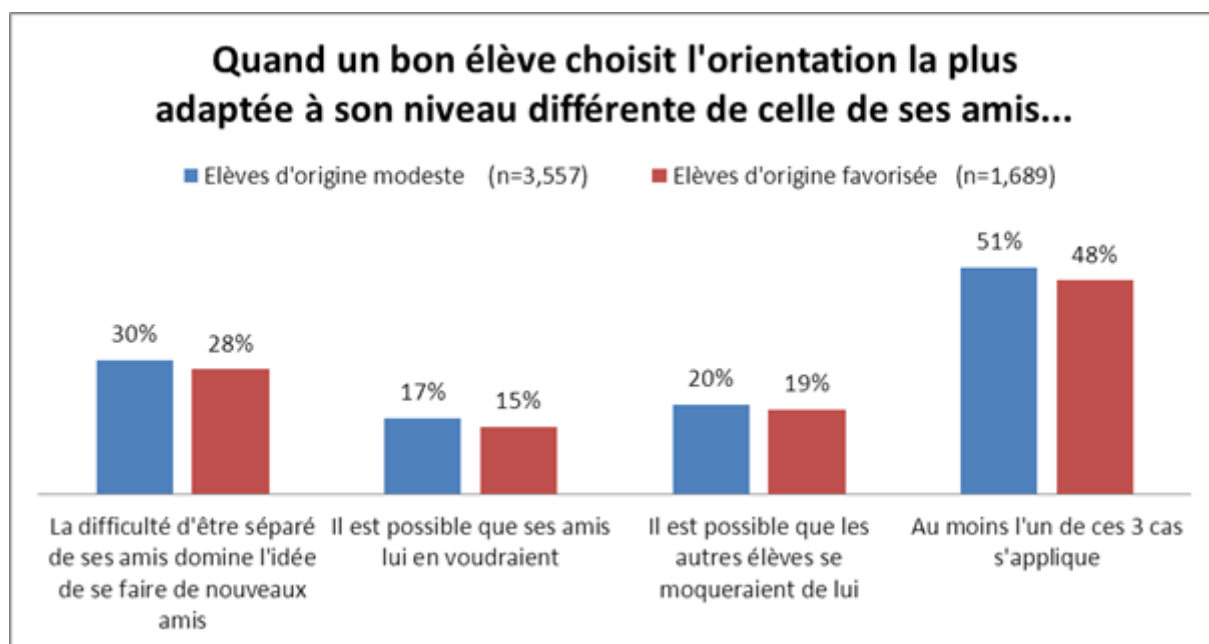
La deuxième question portait sur la possibilité que les amis montrent du ressentiment vis-à-vis d'un élève qui suivrait une voie adaptée à son niveau et différente de la leur³⁶. Le pourcentage d'élèves qui anticipent que les amis en voudraient à l'élève est de 17%, légèrement plus élevée chez les élèves d'origine modeste (18%) que chez les élèves d'origine favorisée (15%), la différence étant significative au seuil de confiance de 95%. Il s'agit là d'une autre difficulté que celle qui est abordée dans la première question, qui ne vient plus de sa propre difficulté à se séparer de ses amis mais de la difficulté d'être jugé négativement par ses amis. Le recoupement entre les élèves qui anticipent une difficulté d'être séparé de ses amis et les élèves qui anticipent d'être jugé négativement par ses amis est faible (20% de la première catégorie est aussi dans la deuxième catégorie, 33% de la deuxième catégorie est aussi dans la première catégorie). Par conséquent, la crainte d'être séparé de ses amis et la crainte que ses

³⁵ Les répondants doivent indiquer laquelle de ces deux situations semble le mieux représenter la situation dans laquelle l'élève considéré se trouve (pas d'autres modalités possibles) : 1) L'élève se fait de nouveaux amis ou 2) L'élève trouve que c'est dur d'être séparé de son ancien groupe d'amis. Le Graphique 10 rapporte la proportion de répondants qui ont choisi la 2^{ème} réponse.

³⁶ Pour cette question comme pour la suivante, l'élève avaient quatre modalités de réponse possibles : tout-à-fait possible, possible, moyennement possible ou impossible.

amis montrent du ressentiment sont des difficultés différentes qui touchent des élèves différents.

Graphique 10 : Difficultés d'ordre amical relatives au choix d'orientation



La troisième question portait sur les autres élèves du quartier (et non plus le cercle des amis). 20% des élèves pensent qu'il est possible ou tout-à-fait possible que les autres élèves du quartier se moquent d'un bon élève qui suivrait une voie adaptée à son niveau différente de celle suivie par ses amis. La difficulté sous-jacente porte donc davantage sur la sensibilité des élèves au regard social plus largement que celui de leurs camarades. Nous ne trouvons pas de différence de perception selon l'origine sociale. Il apparaît donc qu'une large majorité d'élèves n'anticipent pas de moqueries des autres élèves s'ils avaient à choisir une orientation plus sélective que leurs pairs. Cependant, ce phénomène reste non marginal puisqu'il concerne 1 élève sur 5.

Au final, si on cumule les réponses des élèves à ces trois questions, on trouve que 1 élève sur 2 exprime une forme de difficulté amicale associée au fait de choisir une orientation différente (plus sélective) de ses amis. Cette proportion est significativement plus élevée chez les élèves d'origine sociale modeste (51%) que chez les élèves d'origine favorisée (48%), même si elle reste quantitativement faible. Cependant, une fois que l'on contrôle pour le niveau scolaire, la différence entre les élèves d'origine favorisée et les élèves d'origine modeste n'est plus significative. Cela provient du fait que les très bons élèves (les 20% les meilleurs) sont moins sensibles aux difficultés amicales que les autres élèves (ils anticipent moins souvent qu'ils peuvent se faire moquer ou provoquer du ressentiment en choisissant une orientation adaptée à leur niveau). Ce n'est donc pas l'origine sociale en elle-même qui rend les élèves plus sensibles, mais le niveau scolaire³⁷.

³⁷ A noter également que le fait d'être en Education Prioritaire augmente la probabilité d'anticiper qu'un bon élève qui choisit une orientation adaptée à son niveau différente de ses amis pose des difficultés d'ordre amical, même en contrôlant pour l'origine sociale et le niveau scolaire. Ce résultat confirme les thèses de Payet (1997) et Périer (2004) selon lesquelles dans les quartiers populaires périurbains plus qu'ailleurs, les sociabilités juvéniles sont fortement déterminées par les relations au sein du quartier.

Bien que les déclarations des élèves ne reflètent pas la façon dont les considérations amicales seraient *effectivement* intégrées à leur choix de préférence concernant leur orientation et doivent être considérées avec prudence, elles montrent qu'une attention doit être portée aux considérations amicales puisque pour un grand nombre d'élèves elles sont susceptibles de poser des difficultés psychologiques lors de choix de leur orientation.

ii. Données observationnelles

Grâce aux questionnaires « test 2 » et « test 3 », nous pouvons observer directement si des modifications des considérations amicales influencent les préférences d'orientation que déclarent les élèves dans le questionnaire.

Le goût pour la conformité

Avec le questionnaire « test 2 », nous observons si les élèves modifient leurs préférences d'orientation quand ils sont informés de l'orientation qui est couramment choisie par les élèves de leur collège. Comme leurs préférences d'orientation restent confidentielles, le regard immédiat des pairs ne joue pas de rôle direct dans ce test. En revanche, le souhait de ne pas être séparé de ses camarades et de faire donc « comme tout le monde » pourrait amener les élèves à préférer l'orientation affichée comme « couramment choisie » plus souvent que dans le questionnaire « témoin » qui ne donne aucune indication de ce type³⁸. Les résultats indiquent que ceci est vrai chez les élèves d'origine modeste, mais pas chez les élèves d'origine favorisée (Tableau 30, colonne 1) : les élèves d'origine modeste qui sont informés de l'orientation couramment choisie dans leur collège sont plus enclins à préférer cette orientation (hausse de 5 points de pourcentage de la probabilité de déclarer préférer l'orientation indiquée comme couramment choisie par les pairs par rapport aux élèves d'origine modeste répondant au questionnaire témoin), tandis que les élèves d'origine favorisée ne le sont pas (l'écart de 7 points dans la probabilité de préférer l'orientation populaire entre élèves d'origine modeste et élèves d'origine favorisée est très proche du seuil conventionnel de significativité³⁹).

³⁸ On peut également envisager que le fait d'apprendre quelle orientation est choisie par un grand nombre d'élèves dans le collège modifie les préférences pour éviter la sanction de pairs ou les moqueries au moment de l'émission des vœux d'orientation à l'institution (donc par anticipation de ce qu'il faudra répondre au moment de l'émission des vœux à l'institution). Cependant, comme la préférence indiquée dans le questionnaire n'est pas visible par les pairs, nous privilégions l'interprétation selon laquelle le mécanisme de modification des préférences d'orientation est le goût pour la conformité, plutôt que la peur de la sanction des pairs.

³⁹ Le *t* de student est 1.64.

Tableau 30 : Effet d'indiquer l'orientation couramment choisie par les pairs sur les préférences d'orientation après la 3ème en fonction de l'origine sociale, à niveau scolaire égal

VARIABLES EXPLICATIVES	L'élève mentionne comme orientation préférée après la 3ème :	
	(1) L'orientation indiquée comme étant couramment choisie dans le collège	(2) L'orientation indiquée comme exemple uniquement
Questionnaire "test 2" : panoplie d'orientations fournie	-0.02 (0.036)	0.04 (0.035)
Questionnaire "test 2" * Famille défavorisée ou intermédiaire	0.07 (0.043)	-0.05 (0.042)
<i>Variables de contrôle :</i>		
Famille défavorisée ou intermédiaire	oui	oui
Déciles de points à l'examen du brevet	oui	oui
Famille défavorisée ou intermédiaire * Déciles de points à l'examen du brevet	oui	oui
Moyenne de la variable dépendante dans le groupe d'élèves "témoins"	0.463	0.310
Nombre d'observations	2143	2143
Variance expliquée (R ² ajusté)	0.148	0.0682

Source: Calculs des auteurs. Champ : élèves de l'échantillon ayant répondu au questionnaire "témoin" et au questionnaire "test 2"

Lecture : Les élèves ayant répondu au questionnaire "test 2" ont une probabilité 0,02 (2 points de pourcentage) plus petite de préférer l'orientation indiquée comme populaire par rapport aux élèves ayant répondu au questionnaire "témoin" appartenant au même décile pour le test de math. A cet effet s'ajoute pour les élèves d'origine modeste une hausse de 0,07 (7 points de pourcentage) de la probabilité de préférer l'orientation indiquée comme populaire

La colonne 2 montre que l'effet d'indiquer l'orientation couramment choisie par les pairs n'est pas un pur effet de saillance : on ne voit pas de variation significative de la préférence pour l'orientation donnée en exemple. Les deux orientations, celle indiquée comme couramment choisie par les pairs et celle donnée en exemple, ne jouent donc pas le même rôle aux yeux des élèves d'origine modeste qui modifient leur préférence de façon à se rapprocher du choix du plus grand nombre.

Si l'on détaille l'effet du questionnaire « test 2 » par type de collèges (selon l'indication donnée aux élèves selon les informations transmises par le proviseur), nous voyons que la propension des élèves d'origine modeste à se conformer à l'orientation populaire est présente quelle que soit l'indication donnée⁴⁰ (les résultats détaillés par type de collège ne sont pas présentés ici par souci de concision). Le contraste avec les élèves d'origine favorisée est frappant : ceux-ci ne réagissent pas lorsque l'orientation indiquée comme populaire est « seconde générale » ou « seconde professionnelle », et ils ne modifient pas non plus leur préférence pour l'apprentissage quand l'orientation indiquée comme populaire est l'apprentissage. La préférence pour l'apprentissage étant très faible chez les élèves d'origine favorisée (seuls 1.5% déclarent préférer cette orientation dans le groupe témoin), la marge de diminution de cette préférence est également très faible. Il n'est donc pas surprenant de ne pas

⁴⁰ Dans les trois groupes de collèges, la préférence pour l'orientation populaire augmente chez les élèves d'origine modeste : +4 points de pourcentage quand l'orientation populaire est « seconde générale », +9 points de pourcentage quand l'orientation populaire est « seconde professionnelle », et +3 points de pourcentage quand l'orientation populaire est « apprentissage ». Cependant, ces augmentations ne sont pas statistiquement significatives (la taille de l'échantillon étant réduite, les estimateurs sont moins précis quand on divise l'échantillon en 3 sous-groupes).

voir de diminution de la préférence pour l'apprentissage chez les élèves d'origine favorisée dans ces deux cas. En revanche, quand l'orientation indiquée comme populaire est l'apprentissage, les élèves d'origine favorisée augmentent fortement leur préférence pour la seconde générale (+35 points de pourcentage par rapport aux élèves d'origine favorisée des mêmes collègues qui ont répondu au questionnaire témoin, différence significative au seuil de confiance de 90%). Ainsi, les élèves d'origine favorisée se démarquent très fortement de l'orientation populaire lorsque celle-ci est la moins élitiste.

Les résultats obtenus pour les préférences d'orientation après le lycée sont assez proches de ceux obtenus après la 3^{ème} (Tableau 31). A nouveau, les élèves d'origine favorisée qui répondent au questionnaire « test 2 » tendent à se démarquer de l'orientation présentée comme populaire, ce qui n'est pas le cas des élèves d'origine modeste : on voit qu'indiquer une orientation populaire réduit la préférence pour cette orientation de 4 points chez les élèves d'origine favorisée, tandis qu'au contraire cela l'augmente de 2 points chez les élèves d'origine modeste. Les élèves d'origine favorisée ont donc tendance à se démarquer de l'orientation populaire quand les élèves d'origine modeste ont plutôt tendance à s'en rapprocher, ce qui crée une réaction au questionnaire « test 2 » significativement différentielle selon l'origine sociale. La colonne 2 montre cependant que la réaction vis-à-vis de l'orientation populaire est très semblable à la réaction vis-à-vis de l'orientation donnée comme exemple (ce qui n'était pas le cas concernant les orientations après la 3^{ème}). Ceci rend ces résultats moins nettement interprétable en termes de conformisme / anticonformisme que dans le cas des orientations après la 3^{ème}, puisqu'il peut s'agir ici d'un effet de saillance.

Quand on détaille les résultats selon les 3 catégories de collègues (l'orientation populaire indiquée étant soit « master », soit « BTS », soit « pas d'études supérieures »), on s'aperçoit à nouveau que les élèves d'origine favorisée se sont fortement démarqués de l'orientation populaire dans le troisième cas où l'orientation présentée comme populaire est « pas d'études supérieures ». Au sein de ce groupe, les élèves d'origine favorisée ont en effet beaucoup plus souvent déclaré préférer poursuivre des études de niveau bac+1 ou bac+2 : +42 points de pourcentage par rapport aux élèves d'origine favorisée répondant au questionnaire témoin, cette différence étant significative au niveau de confiance de 99% (les résultats détaillés par type de collègue ne sont pas présentés ici par souci de concision).

Tableau 31 : Effet d'indiquer l'orientation couramment choisie par les pairs sur les préférences d'orientation après le lycée en fonction de l'origine sociale, à niveau scolaire égal

VARIABLES EXPLICATIVES	L'élève mentionne comme orientation préférée après le lycée :	
	(1) L'orientation indiquée comme étant couramment choisie dans le collège	(2) L'orientation indiquée comme exemple uniquement
Questionnaire "test 2" : panoplie d'orientations fournie	-0.04* (0.027)	-0.06** (0.030)
Questionnaire "test 2" * Famille défavorisée ou intermédiaire	0.06* (0.033)	0.05 (0.037)
<i>Variables de contrôle :</i>		
Famille défavorisée ou intermédiaire	oui	oui
Déciles de points à l'examen du brevet	oui	oui
Famille défavorisée ou intermédiaire * Déciles de points à l'examen du brevet	oui	oui
Moyenne de la variable dépendante dans le groupe d'élèves "témoins"	0.144	0.205
Nombre d'observations	2142	2142
Variance expliquée (R ² ajusté)	0.00969	0.0157

Source: Calculs des auteurs. Champ : élèves de l'échantillon ayant répondu au questionnaire "témoin" et au questionnaire "test 2"

Lecture : Les élèves ayant répondu au questionnaire "test 2" ont une probabilité 0,04 (4 points de pourcentage) plus petite de préférer l'orientation indiquée comme populaire par rapport aux élèves ayant répondu au questionnaire "témoin" appartenant au même décile pour le test de math. A cet effet s'ajoute pour les élèves d'origine modeste une hausse de 0,06 (6 points de pourcentage) de la probabilité de préférer l'orientation indiquée comme populaire

Les effets du questionnaire « test 2 » sont donc assez cohérents entre les deux horizons étudiés et permettent de tirer deux leçons. Premièrement, les préférences des élèves d'origine modeste sont sensibles aux choix d'orientation des autres et tendent à s'y conformer. Deuxièmement, les élèves d'origine favorisée ne manifestent pas de tendance à se conformer aux pairs, et cherchent même plutôt à s'en démarquer lorsque ceux-ci suivent les orientations les moins sélectives. Ce test met donc en évidence que le goût pour la conformité est un mécanisme qui peut contribuer aux inégalités de préférences d'orientation selon l'origine sociale : si les élèves d'origine modeste sont enclins à se conformer au choix des autres, le fait qu'ils sont plus souvent scolarisés dans des collèges de moins bon niveau et entourés de pairs scolairement moins performants que les élèves d'origine favorisée augmente la probabilité qu'ils préfèrent des orientations moins sélectives plutôt que des orientations plus sélectives. Au contraire, comme les élèves d'origine favorisée ne cherchent pas à se conformer aux pairs, voire cherchent plutôt à s'en distinguer lorsque ceux-ci sont plutôt scolairement faibles, leurs préférences sont plus stables et ne faiblissent pas pour ressembler aux pairs quand ils sont dans un environnement défavorisé.

La sensibilité au jugement des pairs

Avec le questionnaire « test 3 », on observe l'influence du regard des pairs sur les préférences d'orientation. Les élèves qui répondent à ce questionnaire anticipent que leurs réponses sur l'orientation seront partagées et discutées avec les autres élèves de la classe à la fin de la passation du questionnaire. Les préférences devraient se modifier par rapport à celles des élèves qui répondent au questionnaire « témoin » si les élèves sont sensibles au jugement de leurs pairs sur leurs préférences, et les modifient en conséquence de façon à plaire à leurs

pairs. Les résultats montrent une forte sensibilité au regard des pairs, notamment quand il s'agit de préférences d'orientation sélectives (mais pas seulement).

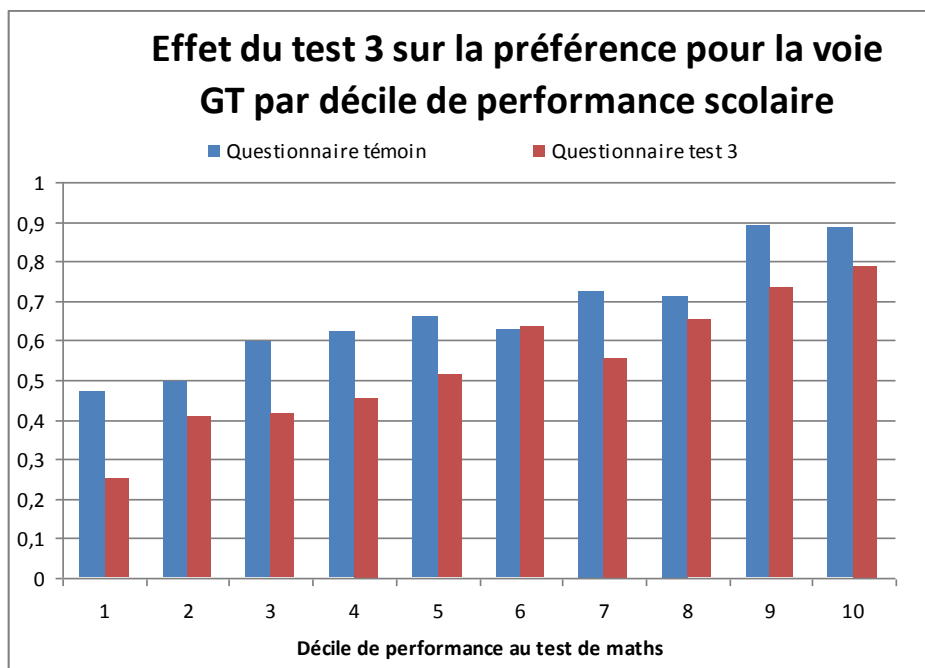
Tableau 32 : Effet de la visibilité des préférences par les pairs sur les préférences d'orientation après la 3ème en fonction de l'origine sociale, à niveau scolaire égal

VARIABLES EXPLICATIVES	L'élève mentionne comme orientation préférée après la 3ème :				
	(1) Seconde Générale ou Technologique	(2) Seconde Professionnelle	(3) CAP	(4) Activité sans études requises	(5) Pas de réponse
Questionnaire "test 3" : panoplie d'orientations fournie	-0.12*** (0.036)	0.00 (0.021)	-0.00 (0.013)	-0.00 (0.009)	0.12*** (0.033)
Questionnaire "test 3" * Famille défavorisée ou intermédiaire	-0.00 (0.043)	0.01 (0.026)	-0.02 (0.016)	-0.00 (0.010)	0.01 (0.040)
<i>Variables de contrôle :</i>					
Famille défavorisée ou intermédiaire	oui	oui	oui	oui	oui
Déciles de points à l'examen du brevet	oui	oui	oui	oui	oui
Famille défavorisée ou intermédiaire * Déciles de points à l'examen du brevet	oui	oui	oui	oui	oui
Moyenne de la variable dépendante dans le groupe d'élèves "témoins"	0.695	0.0803	0.0360	0.0139	0.186
Nombre d'observations	2146	2146	2146	2146	2146
Variance expliquée (R ² ajusté)	0.0878	0.0316	0.0141	0.00139	0.0426

Source: Calculs des auteurs. Champ : élèves de l'échantillon ayant répondu au questionnaire "témoin" et au questionnaire "test 3"
Lecture : Les élèves ayant répondu au questionnaire "test 3" ont une probabilité 0,12 (12 points de pourcentage) plus petite de préférer la voie générale ou technologique par rapport aux élèves ayant répondu au questionnaire "témoin" appartenant au même décile pour le test de math. A cet effet s'ajoute pour les élèves d'origine modeste une hausse de 0,00 (0 points de pourcentage) de la probabilité de préférer la voie générale ou technologique

Le Tableau 32 montre que la visibilité des préférences par les pairs incite une large proportion d'élèves (12 points de pourcentage en moyenne dans chaque décile de maths) à ne pas déclarer sa préférence pour la voie générale et technologique. Cet effet ne se traduit pas par une hausse des préférences pour d'autres orientations, mais par l'absence de réponse, ce qui indique que les élèves qui ne veulent pas informer leurs pairs de leur préférence pour la voie générale ou technologique ne mentent « que » par omission, sans faire croire à une préférence autre que leur vraie préférence. Le Graphique 11 détaille l'effet de la visibilité des préférences par les pairs sur la préférence pour la voie générale et technologique par décile de performance scolaire. On constate que l'effet est visible sur l'ensemble de la distribution de la performance scolaire, ce qui indique que ce n'est pas seulement une catégorie d'élèves (bons, moyens ou faibles) qui réagit à la visibilité des préférences par les pairs, mais bien tous les élèves indépendamment de leur niveau scolaire.

Graphique 11 : Effet de la visibilité des préférences par les pairs sur la préférence pour la voie générale et technologique, par décile de performance scolaire



On ne voit pas de modification des préférences pour les autres orientations. Certes, les marges de diminution sont moins importantes puisque les élèves qui à la base préfèrent la voie professionnelle sont seulement 8%, ceux qui préfèrent la filière CAP à peine 4%, et ceux qui préfèrent une orientation ne nécessitant pas de poursuivre des études secondaires supérieures un peu plus de 1%. Globalement, seuls 13% des élèves préfèrent des voies autres que la voie générale et technologique. Si l'on différencie selon l'origine sociale, cette catégorie représente 9% des élèves d'origine favorisée, et 19% des élèves d'origine modeste. Chez les élèves d'origine modeste, la proportion d'élèves préférant une orientation autre que générale et technologique n'est donc pas si petite, et il est par conséquent significatif que la visibilité des préférences par les pairs ne modifie pas les préférences pour les orientations autres que la voie générale et technologique. Il semble donc que la visibilité des préférences par les pairs contrarie surtout les préférences « élitistes », autrement dit que c'est la crainte de paraître « ambitieux » qui s'exprime à travers cette réduction de la proportion d'élèves qui déclarent préférer la voie générale et technologique sous l'effet du regard des pairs.

On peut également souligner que la proportion des élèves qui masquent leur préférence pour la voie générale et technologique est la même selon la catégorie sociale, mais au départ la proportion d'élèves préférant la voie générale et technologique est plus faible chez les élèves d'origine modeste (61%) que chez les élèves d'origine favorisée (76%). Ceci implique que l'effet du regard des pairs sur la déclaration de la préférence pour la voie générale et technologique est plus fort chez les élèves d'origine modeste (-20%) que chez les élèves d'origine favorisée (-16%).

Le Tableau 33 montre les effets du « test 3 » sur la déclaration des préférences après le lycée. On observe que les élèves d'origine favorisée se montrent très sensibles au jugement de leurs pairs sur leurs préférences d'orientation : la visibilité des préférences par les pairs diminue fortement la proportion d'élèves d'origine favorisée qui déclarent préférer des études longues

(bac+3 ou plus). La baisse des déclarations en faveur des études longues est substantielle : si l'on rapporte l'effet de la visibilité par les pairs à la proportion d'élèves d'origine favorisée qui préfèrent cette orientation dans le groupe témoin, on voit que la visibilité par les pairs provoque une chute de la déclaration de la préférence pour les études de 6 ans et plus de 45%, et de 36% pour les études de niveau master et bac+3/bac+4. Le regard des pairs diminue également de 32% la proportion d'élèves d'origine favorisée qui déclarent préférer ne pas faire d'études supérieures. Seule la proportion d'élèves d'origine favorisée déclarant préférer suivre des études de niveau bac+1 et bac+2 ne varie pas sous l'effet du regard des pairs⁴¹. Enfin, la proportion de non-réponse augmente autant que diminue la proportion d'élèves déclarant ne pas vouloir faire d'études supérieures, mais pas assez pour compenser toutes les autres diminutions. Cela signifie que certains élèves passent bien d'une ou plusieurs réponse(s) à zéro, mais que beaucoup se contente de supprimer une ou plusieurs de leurs préférences en en gardant tout de même ou moins une.

Ces résultats suggèrent que les élèves d'origine favorisée restreignent leur champ des préférences lorsqu'elles sont sujettes au regard des pairs, et que la gêne ressentie provient des extrêmes (pas d'études supérieures ou études au-delà de bac+2). Les élèves d'origine favorisée sont donc sensibles au regard des pairs pour ce qui concernent les orientations qui sortent davantage de l'ordinaire.

Tableau 33 : Effet de la visibilité des préférences par les pairs sur les préférences d'orientation après le lycée en fonction de l'origine sociale, à niveau scolaire égal

VARIABLES EXPLICATIVES	L'élève mentionne comme orientation préférée après le lycée :					
	(1) Etudes en 6 ans et plus	(2) Etudes de niveau master	(3) Etudes de niveau bac +3 ou 4	(4) Etudes de niveau bac +1 ou 2	(5) Pas d'études supérieures	(6) Pas de réponse
Questionnaire "test 3" : panoplie d'orientations fournie	-0.03** (0.013)	-0.06*** (0.021)	-0.10*** (0.030)	-0.00 (0.025)	-0.08** (0.035)	0.08** (0.038)
Questionnaire "test 3" * Famille défavorisée ou intermédiaire	0.02 (0.015)	0.05* (0.025)	0.10*** (0.037)	-0.01 (0.031)	0.05 (0.042)	-0.07 (0.046)
<i>Variables de contrôle :</i>						
Famille défavorisée ou intermédiaire	oui	oui	oui	oui	oui	oui
Déciles de points à l'examen du brevet	oui	oui	oui	oui	oui	oui
Famille défavorisée ou intermédiaire * Déciles de points à l'examen du brevet	oui	oui	oui	oui	oui	oui
Moyenne de la variable dépendante dans le groupe d'élèves "témoins"	0.0357	0.0935	0.203	0.126	0.317	0.396
Nombre d'observations	2152	2152	2152	2152	2152	2152
Variance expliquée (R ² ajusté)	0.0261	0.0510	0.0182	0.00147	0.0470	0.0102

Source: Calculs des auteurs. Champ : élèves de l'échantillon ayant répondu au questionnaire "témoin" et au questionnaire "test 1"
Lecture : Les élèves ayant répondu au questionnaire "test 3" ont une probabilité 0,03 (3 points de pourcentage) plus petite de préférer des études de 6 ans ou plus par rapport aux élèves ayant répondu au questionnaire "témoin" appartenant au même décile pour le test de math. A cet effet s'ajoute pour les élèves d'origine modeste une hausse de 0,02 (2 points de pourcentage) de la probabilité de préférer des études de 6 ans ou plus

En revanche, les élèves d'origine modeste ne semblent pas sensibles au regard des pairs concernant l'orientation après le lycée. Ce résultat doit être rapproché du fait que la proportion d'élèves d'origine modeste qui préfèrent les études longues (bac+3 et plus) est très nettement inférieure à celle que l'on trouve chez les élèves d'origine favorisée : seuls 2% préfèrent les études de 6 ans et plus, 6% des études de niveau master et 17% des études de niveau bac+3 et bac+4 (contre respectivement 7%, 17% et 28% chez les élèves d'origine

⁴¹ Les effets du test 3 sur les élèves d'origine favorisée par décile de performance scolaire ne montrent pas que ces effets sont concentrés sur des élèves d'un niveau spécifique (bons, moyens ou faibles). Cependant, la très petite taille de l'échantillon concerné ne permet pas d'obtenir des estimations fiables de l'effet du test 3 par décile sur les élèves d'origine favorisée (l'échantillon se réduit aux élèves du groupe témoin ou du groupe « test 3 » d'origine favorisée dans chaque décile de performance scolaire).

favorisée). Par conséquent, la marge de diminution de la proportion d'élèves qui déclarent préférer les études longues sous l'effet du regard des pairs est bien moins importante chez les élèves d'origine modeste que chez les élèves d'origine favorisée. Malgré cette moindre marge de diminution, on aurait pu s'attendre à ce que les élèves d'origine modeste soient encore plus sensibles au regard des pairs lorsqu'il s'agit de se montrer « ambitieux », ce qui n'est pas le cas⁴².

iii. Conclusions sur le rôle des pairs

Pour conclure sur le rôle des pairs dans les préférences d'orientation, les observations que nous avons faites sont les suivantes : d'abord, selon les déclarations des élèves, une moitié d'entre eux exprime que le choix d'orientation peut mobiliser des difficultés d'ordre amical, comme souffrir de la séparation de ses amis, ou susciter du ressentiment chez ses amis, ou enfin susciter des moqueries de la part des pairs. Cette sensibilité à l'égard des pairs est de plus confirmée par les observations comportementales : d'une part, les préférences des élèves d'origine modeste sont influencées par les choix d'orientation des autres et tendent à s'y conformer, tandis que les élèves d'origine favorisée cherchent plutôt à s'en démarquer lorsque ceux-ci suivent les orientations les moins sélectives. D'autre part, une proportion significative d'élèves se montre soucieuse de ne pas révéler ses préférences d'orientation aux camarades de classe. Concernant les préférences après la 3^{ème}, ce phénomène se concentre sur la préférence pour la voie la plus sélective et touche tous les élèves, et est légèrement plus intense chez les élèves d'origine modeste que les élèves d'origine favorisée.

Dans quelle mesure la sensibilité observée des préférences d'orientation à l'égard des pairs peut-elle contribuer à expliquer les inégalités de préférences d'orientation selon l'origine sociale ? Comme nous l'avons vu sur le Graphique 1 (section III.2.a. « origine sociale »), la mixité sociale n'est pas parfaite puisque la proportion d'élèves d'origine modeste n'est pas constante mais varie de 0% à 100%. Aussi, un élève d'origine modeste est entouré d'une proportion moyenne plus importante d'élèves d'origine modeste qu'un élève d'origine favorisée : dans les académies de Paris, Versailles et Créteil, le collège moyen des élèves d'origine favorisée comprend 45% d'élèves d'origine modeste, contre 71% pour les élèves d'origine modeste.

Les observations comportementales ont montré que les élèves d'origine modeste sont plus influencés par le choix d'orientation des autres que leurs camarades de familles favorisées, et qu'ils sont aussi plus timides vis-à-vis des autres lorsqu'il s'agit de dévoiler sa préférence pour une orientation « ambitieuse » comme la seconde générale et technologique. Chacun de ces deux mécanismes est susceptible de produire des aspirations scolaires plus faibles que celles des élèves d'origine favorisée quand il est combiné avec une situation de ségrégation sociale : (i) le goût pour la conformité induit un alignement des préférences sur des orientations en moyenne moins sélectives, et (ii) la réticence à se montrer « ambitieux » est

⁴² Ce résultat peut être lu comme la confirmation de l'autocensure au sens strict, qui est la mise en œuvre préalable d'une censure que s'applique à elle-même une personne pour devancer ce qui est perçu comme une menace (réelle ou supposée) de censure par une autorité (l'institution scolaire, les pairs). Le fait que les préférences des élèves d'origine modeste sont plus modestes que celles des élèves d'origine favorisée, ajouté au fait que le regard des pairs ne modifie pas ces préférences, peut signifier que les élèves d'origine modeste ont déjà intériorisé le regard des pairs et l'ont devancé, contrairement aux élèves d'origine favorisée : les élèves d'origine modeste auraient déjà intériorisé l'effet du regard des pairs et ne réagissent pas au test 3, tandis que les élèves d'origine favorisée n'ont pas déjà intériorisé le regard des pairs et réagissent au test 3.

moins contrecarrée par l'ambition des pairs puisque ceux-ci sont moins nombreux à partager cette ambition.

f) L'estime de soi

La dernière cause d'inégalités des préférences d'orientation selon l'origine sociale que nous explorons dans cette étude est la relation entre origine sociale et estime de soi scolaire. L'estime de soi scolaire varie-t-elle en fonction de l'origine sociale à niveau scolaire égal ? Les données recueillies dans cette étude montrent que c'est bien le cas.

En effet, on voit que l'estime de soi scolaire est plus faible (-0.09 points) chez les élèves d'origine modeste que chez les élèves d'origine favorisée de même niveau scolaire (Tableau 34). Cet écart d'estime de soi scolaire représente 15% d'un écart-type, soit une baisse assez substantielle. Ce résultat prouve que l'appréciation que les élèves font de leur propre aptitude scolaire est influencée par leur origine sociale, et que des élèves d'origine modeste se perçoivent comme scolairement moins performants que des élèves de même niveau scolaire mais d'origine favorisée. Il est important de noter que l'origine sociale influence seulement l'appréciation que les élèves font de leur valeur scolaire, et non l'appréciation qu'ils font des autres dimensions de l'estime de soi que nous avons testées dans le questionnaire, à savoir leur valeur sociale, comportementale et globale. L'origine sociale entretient donc bien une relation spécifique avec l'estime de soi *scolaire* qui n'est pas à confondre avec une supposée moindre estime de soi généralisée (que l'on n'observe pas).

Tableau 34 : Estime de soi selon l'origine sociale à niveau scolaire égal

VARIABLES EXPLICATIVES	Score à l'échelle d'estime de soi				
	(1) Estime de soi scolaire	(2) Estime de soi sociale	(3) Estime de soi comportementale	(4) Estime de soi globale	(5) Score total (avec les 4 dimensions)
Famille défavorisée ou intermédiaire	-0.09** (0.042)	-0.03 (0.042)	-0.02 (0.038)	-0.00 (0.047)	-0.03 (0.028)
<i>Variables de contrôle :</i>					
Déciles de points à l'examen du brevet	oui	oui	oui	oui	oui
Moyenne de la variable dépendante chez les élèves d'origine favorisée	2.913	3.185	2.956	2.983	3.008
Nombre d'observations	1057	1059	1057	1056	1061
Variance expliquée (R ² ajusté)	0.207	-0.000460	0.0380	0.00320	0.0741

Source: Calculs des auteurs. Champ : élèves de l'échantillon ayant répondu au questionnaire "témoin"

Lecture : Les élèves d'origine modeste obtiennent un score d'estime de soi scolaire 0,09 points plus petit par rapport aux élèves d'origine favorisée appartenant au même décile pour le test de math.

On peut concevoir que l'effet de l'origine sociale sur l'estime de soi scolaire provient d'un stigmatisme associé aux établissements en Education Prioritaire dans lesquels les élèves d'origine modeste sont plus souvent scolarisés que les élèves d'origine favorisée. Nos données contredisent cette hypothèse : quand on ajoute l'indicatrice « Education Prioritaire » comme variable explicative de l'estime de soi, on voit qu'à niveau scolaire égal et à origine sociale égale le fait d'être en Education Prioritaire est positivement corrélé avec l'estime de soi scolaire (+0.12 points, significatif au seuil de confiance de 99%), ce qui accroît la corrélation négative entre l'origine sociale et l'estime de soi scolaire (-0.14 points, significatif au seuil de confiance de 99%).

On peut également exclure que la moindre estime de soi scolaire à niveau scolaire égal provient d'une notation plus sévère des élèves d'origine modeste. Au contraire, nos résultats montrent que les élèves d'origine modeste reçoivent des notes au contrôle continu légèrement

plus généreuses que les élèves d'origine favorisée de même niveau. Ceci est lié au fait que les élèves d'origine modeste se trouvent inscrits dans les établissements dans lesquels les élèves sont en moyenne moins bons et que la notation des enseignants reflète non seulement le niveau absolu de l'élève mais aussi son niveau relativement à celui de ses camarades (voir section V.3.d). Il se peut que la relation pédagogique joue un rôle dans l'appréciation que les élèves ont de leur capacité scolaire, comme avancé par Merle (2004), mais ce rôle ne passe vraisemblablement pas par la notation elle-même (peut-être par des pratiques autres que la notation qui induisent du découragement ?).

De manière connexe, on peut aussi exclure que la moindre estime de soi chez les élèves d'origine modeste provient d'un environnement scolaire plus compétitif. Au contraire, les élèves d'origine modeste se trouvent dans un environnement scolaire en moyenne moins compétitif (les élèves sont en moyenne moins bons) que les élèves d'origine favorisée. Nos données confirment que l'estime de soi scolaire est négativement corrélée au niveau scolaire de ses camarades : quand on ajoute le niveau moyen de la classe de l'élève comme variable explicative de l'estime de soi, on voit que – à niveau scolaire égal et à origine sociale égale – une augmentation de 1 écart-type de la moyenne du nombre de points au brevet des élèves de la classe est corrélée avec une baisse de 0.17 écarts-type de l'estime de soi scolaire. Par conséquent, le fait que les élèves d'origine modeste se trouvent dans un environnement moins compétitif que les élèves d'origine favorisée atténue la corrélation entre origine sociale et estime de soi scolaire : quand on corrige pour l'effet du niveau des pairs sur l'estime de soi scolaire, la relation entre le fait d'être d'origine modeste et l'estime de soi scolaire est plus intense (-0.16 points, soit -0.24 écarts-type, significatif au seuil de confiance de 99%).

La moindre estime de soi scolaire liée à l'origine sociale est donc substantielle, et elle n'est due ni au label « Education Prioritaire », ni à la notation des enseignants, ni à un environnement scolaire plus compétitif. On peut en revanche y voir l'effet des stéréotypes associés à l'origine sociale : les élèves d'origine modeste intériorisent peut-être l'idée du déterminisme social, et apprécient leurs performances scolaires à l'aune de celles de leurs parents, au lieu de l'apprécier uniquement à l'aune des leurs. Ce phénomène pourrait résulter du discours parental tenu devant l'enfant sur ses compétences scolaires ou plus généralement sur ses chances de réussite dans la vie qui peut différer selon l'origine sociale des parents. A l'inverse, la dépréciation liée à l'origine sociale peut aussi provenir d'un effet d'identification de l'élève vis-à-vis de ses parents qui l'amène à appliquer une pénalité à la valeur objective de ses résultats lorsqu'il forme son appréciation de son niveau scolaire.

Dans quelle mesure la moindre estime de soi scolaire des élèves d'origine modeste est à l'origine de leurs plus faibles aspirations scolaires ? L'article de Heckman et al. (2006) montre que deux traits de la personnalité, à savoir le locus de contrôle et l'estime de soi, influencent fortement les décisions d'orientation (et plus tard les niveaux de revenu). Nos données suggèrent que l'estime de soi contribue à expliquer les écarts de préférence d'orientation selon l'origine sociale, mais la contribution mesurée est faible. En effet, quand on compare les préférences d'orientation entre élèves de même niveau scolaire *et* d'estime de soi scolaire, les écarts selon l'origine sociale sont légèrement plus petits que lorsque l'on ne tient pas compte du niveau d'estime de soi scolaire (Tableau 19 et Tableau 20 comparés aux Tableau 35 et Tableau 36). Ceci est visible sur l'écart de préférence pour la voie générale et technologique après la 3^{ème} (écart de 7 points de pourcentage au lieu de 9), pour les études supérieures de niveau master (écart de 6 points de pourcentage au lieu de 7), et pour les études supérieures de niveau bac+3 et bac+4 (écart de 8 points de pourcentage au lieu de 9). Ces

écarts sont petits, ce qui peut être lié à l’outil de mesure lui-même⁴³ ou au fait que la moindre estime de soi associée à l’origine sociale modeste ne contribue que faiblement aux inégalités de préférences d’orientation.

Tableau 35 : Lien entre préférence d’orientation après la 3ème et origine sociale à niveau scolaire égal et estime de soi scolaire égale

VARIABLES EXPLICATIVES	L'élève mentionne comme orientation préférée après la 3ème :				
	(1) Seconde Générale ou Technologique	(2) Seconde Professionnelle	(3) CAP	(4) Activité sans études requises	(5) Pas de réponse
Famille défavorisée ou intermédiaire	-0.07** (0.030)	0.02 (0.019)	0.02 (0.013)	0.01 (0.008)	0.03 (0.027)
<i>Variables de contrôle :</i>					
Déciles de points à l'examen du brevet	oui	oui	oui	oui	oui
Score d'estime de soi scolaire	oui	oui	oui	oui	oui
Moyenne de la variable dépendante chez les élèves d'origine favorisée	0.804	0.0423	0.0151	0.00604	0.139
Nombre d'observations	1083	1083	1083	1083	1083
Variance expliquée (R² ajusté)	0.124	0.0395	0.0402	0.00504	0.0363

Source: Calculs des auteurs. Champ : élèves de l'échantillon ayant répondu au questionnaire "témoin"

Lecture : Les élèves d'origine modeste ont une probabilité 0,07 (7 points de pourcentage) plus petite de préférer la voie générale ou technologique par rapport aux élèves d'origine favorisée appartenant au même décile pour le test de math et ayant un même score d'estime de soi scolaire.

Tableau 36 : Lien entre préférence d’orientation après le lycée et origine sociale à niveau scolaire égal et estime de soi scolaire égale

VARIABLES EXPLICATIVES	L'élève mentionne comme orientation préférée après le lycée :					
	(1) Etudes en 6 ans et plus	(2) Etudes de niveau master	(3) Etudes de niveau bac +3 ou 4	(4) Etudes de niveau bac +1 ou 2	(5) Pas d'études supérieures	(6) Pas de réponse
Famille défavorisée ou intermédiaire	-0.03** (0.013)	-0.06*** (0.020)	-0.08*** (0.028)	-0.01 (0.023)	0.04 (0.032)	0.06 (0.034)
<i>Variables de contrôle :</i>						
Déciles de points à l'examen du brevet	oui	oui	oui	oui	oui	oui
Score d'estime de soi scolaire	oui	oui	oui	oui	oui	oui
Moyenne de la variable dépendante chez les élèves d'origine favorisée	0.0665	0.166	0.278	0.139	0.248	0.353
Nombre d'observations	1085	1085	1085	1085	1085	1085
Variance expliquée (R² ajusté)	0.0211	0.0668	0.0323	-0.000266	0.0551	0.00842

Source: Calculs des auteurs. Champ : élèves de l'échantillon ayant répondu au questionnaire "témoin"

Lecture : Les élèves d'origine modeste ont une probabilité 0,03 (3 points de pourcentage) plus petite de préférer des études de 6 ans ou plus par rapport aux élèves d'origine favorisée appartenant au même décile pour le test de math et ayant un même score d'estime de soi scolaire.

Pour conclure, l’estime de soi scolaire, c’est-à-dire l’appréciation faite par les élèves de leur propre valeur scolaire, est un facteur susceptible de contribuer aux différences de préférences d’orientation selon le milieu social. Si la mesure utilisée dans cette étude ne permet d’établir qu’un lien assez faible avec les différences de préférences d’orientation, il serait souhaitable d’explorer davantage ce lien en utilisant des outils de mesure de l’estime de soi scolaire plus précis. Pour diminuer les inégalités de préférences d’orientation, une piste de recherche est donc de permettre aux élèves de s’estimer à leur juste valeur et de diminuer l’interférence de l’environnement familial dans leur appréciation d’eux-mêmes.

⁴³ Comme nous avons pu l’observer avec nos données, la corrélation entre origine sociale et estime de soi scolaire existe. Cependant, quand l’outil de mesure produit une estimation bruitée de l’estime de soi scolaire (ce qui est le cas avec le type d’échelle psychométrique utilisée), alors le lien estimé entre estime de soi scolaire et origine sociale est plus petit que le « vrai » lien (celui que l’on obtiendrait avec une mesure parfaite de l’estime de soi scolaire). Aussi, le fait que la mesure d’estime de soi ne capte qu’une faible part du lien entre origine sociale et préférences d’orientation peut provenir du bruit inhérent à l’outil de mesure utilisé.

VI. Conclusions

Cette étude sur le lien entre orientation, aspirations scolaires et origine sociale visait à réaliser un état de lieux sur les inégalités sociales d'orientation en fin de 3^{ème} et à en comprendre les mécanismes, notamment celui de l'autocensure par les élèves d'origine modeste. Cette étude actualise d'abord les résultats obtenus sur des cohortes d'élèves des années 1960 (Girard et Bastide 1963), 1980 (Duru-Bellat et Mingat 1985) et 1990 (Broccholini et Sinthon 2011) et montre que les élèves d'origine modeste en 2013 continuent d'être sur-sélectionnés à la sortie de la 3^{ème} : à niveau scolaire égal, ils sont moins souvent orientés dans la voie qui accueille les bons élèves (la voie générale et technologique), et plus souvent orientés dans la voie qui accueille de moins bons élèves (la voie professionnelle).

La contribution de cette étude est ensuite d'explorer un grand nombre des mécanismes à l'œuvre dans la formation des inégalités sociales d'orientation. En comparant les préférences d'orientation des élèves en début de 3^{ème} avec leur orientation effective à la sortie de la 3^{ème}, nous pouvons d'abord déterminer si les inégalités d'orientation concordent avec les inégalités de préférences des élèves, ou si c'est plutôt l'action scolaire et parentale qui a eu lieu pendant les 2^{ème} et 3^{ème} trimestres qui les a provoquées. Nous trouvons deux résultats contrastés.

Le premier résultat concerne les élèves peu performants (en dessous de la médiane). Pour eux, c'est la combinaison des préférences des élèves et de l'action scolaire et parentale qui est à l'origine des inégalités d'orientation. En effet, les élèves d'origine modeste les moins performants ont une préférence pour la voie générale et technologique moins grande que les élèves de même niveau d'origine favorisée, au profit d'une préférence un peu plus grande pour la seconde professionnelle et le CAP. A cela s'ajoute que l'action scolaire et parentale ne dissuade pas de la même manière les élèves les moins performants d'entrer en seconde générale et technologique : pour les élèves d'origine favorisée, l'action scolaire et parentale utilise davantage les outils d'évitement de la voie professionnelle que sont le redoublement et la sortie du public et privé sous contrat. Enfin, l'action scolaire et parentale encourage les élèves d'origine favorisée juste en dessous de la médiane à entrer en seconde générale et technologique, tandis qu'à l'inverse elle dissuade de le faire les élèves d'origine modeste de même niveau scolaire, créant un écart d'orientation pour cette catégorie d'élèves qui n'aurait pas existé sur la base de leurs seules préférences en début d'année. La réduction des inégalités sociales d'orientation parmi les élèves peu performants doit donc passer par deux types d'actions : la valorisation de la voie professionnelle notamment auprès des familles favorisées d'une part, et l'ajustement des anticipations de l'entourage sur le différentiel de réussite des élèves en voie générale et technologique selon leur origine sociale d'autre part.

Le deuxième résultat concerne les élèves moyens et bons (à la médiane et un peu au dessus). Pour eux, ce sont clairement les préférences qui sont à l'origine des inégalités d'orientation. Les élèves d'origine modeste ont une préférence moins importante pour la voie générale et technologique que les élèves d'origine favorisée de même niveau, alors même que leur niveau scolaire permettrait à un nombre plus important d'entre eux de suivre cette voie. L'action scolaire et parentale a pour effet de corriger en partie la faiblesse de leurs aspirations et de réduire l'écart entre élèves d'origine modeste et élèves d'origine favorisée, sans toutefois le faire disparaître. Les inégalités d'orientation pour cette catégorie d'élèves s'apparentent donc à un phénomène d'auto-sélection.

Les écarts de préférences d'orientation selon l'origine sociale sont problématiques du point de vue de l'efficacité d'un système scolaire qui ne permet pas à chacun d'exploiter tout son

potentiel, et bien sûr du point de vue de l'égalité des chances. Pour réduire les écarts de préférences d'orientation selon l'origine sociale, il faut en comprendre les raisons. Les raisons auxquelles pensent généralement les économistes (et peut-être les pouvoirs publics) sont souvent assez classiques : problème de financement des études, problème de connaissance des options possibles, ou encore problème d'information sur son vrai niveau scolaire. Notre étude a permis de montrer que ces raisons n'expliquent pas les inégalités de préférences d'orientation après la 3^{ème}. Certes, nos résultats montrent que le manque de connaissance sur les études supérieures chez les élèves d'origine modeste contribue aux écarts de préférence pour les études supérieures en fonction de l'origine sociale. Nous trouvons aussi que la difficulté de financement des études supérieures pourrait contribuer à limiter le goût pour les études supérieures des élèves d'origine modeste. En revanche, la notation des enseignants étant légèrement plus généreuse pour les élèves d'origine modeste, il est certain que ce n'est pas elle qui provoque la faiblesse des aspirations scolaires de ces élèves. Au final, les raisons des écarts de préférences d'orientation selon l'origine sociale après la 3^{ème} sont à chercher ailleurs.

Cette étude met en évidence deux explications principales pertinentes concernant les inégalités sociales de préférences d'orientation après la 3^{ème}. La première tient au rôle joué par les pairs. Nous observons que les élèves d'origine modeste sont plus influencés par les choix d'orientation de leurs camarades de collège et tendent à s'y conformer, tandis que les élèves d'origine favorisée cherchent plutôt à s'en distinguer lorsqu'ils sont entourés de camarades d'un niveau scolaire faible. De plus, nous observons que tous les élèves, quelle que soit leur origine sociale, sont soucieux de ne pas révéler leurs préférences pour les voies les plus ambitieuses. Tandis que cette gêne est susceptible d'être surmontée lorsque les camarades sont eux-mêmes plutôt ambitieux, elle peut amener les élèves entourés de camarades moins ambitieux à s'autocensurer.

La deuxième explication aux inégalités sociales de préférences d'orientation tient à l'appréciation subjective que les élèves portent sur leur compétence scolaire et sur leurs chances de réussite future. On observe qu'à niveau scolaire équivalent, les élèves d'origine modeste se perçoivent comme moins bons scolairement que les élèves d'origine favorisée. On peut voir dans cette moindre estime de soi scolaire l'effet des stéréotypes associés à leur origine sociale. Ce constat fait écho à un autre résultat : les élèves attribuent un fort effet de la situation sociale sur les chances de réussite, à niveau scolaire présent donné. Ainsi, les élèves d'origine modeste ont une valorisation d'eux-mêmes inférieure aux élèves d'origine favorisée et se sentent fortement conditionnés par leur situation sociale.

Concernant les anticipations de moindres chances de réussite des élèves d'origine modeste, il faut avoir en tête que les articles de Esquieu et Caille (1990) et Broccholichi et Sinthon (2011) mettent en évidence le fait que, même s'ils entrent en seconde générale et technologique avec un niveau moyen supérieur à celui des élèves d'origine favorisée du fait de la sur-sélection des classes populaires, les élèves d'origine modeste réussissent de fait moins bien au bac que les élèves d'origine favorisée. Il faut donc considérer l'ajustement des anticipations sur les chances de réussite dans les études avec prudence. Le soutien familial pendant les études dans le secondaire supérieur et les études supérieures peut en effet s'avérer déterminant, ce qui impliquerait que les élèves d'origine modeste réussissent effectivement moins bien même s'ils sont tout aussi capables, motivés et encouragés. Dans ce cas, les pouvoirs publics doivent concentrer leur action sur l'accompagnement scolaire des élèves d'origine modeste au lycée, de façon à combler l'écart de soutien que les élèves reçoivent à la maison. Mais il faut également regarder l'évolution différentielle des performances scolaires à la lumière des

travaux récents parus en économie et en psychologie, qui montrent que des compétences non cognitives telles que la motivation, la persévérance, l'implication dans son travail ou encore l'estime de soi, sont très corrélées avec la réussite scolaire. Ajuster les anticipations de réussite des élèves d'origine modeste à la hausse pour eux-mêmes, leur entourage et les équipes éducatives peut donc s'avérer doublement utile : cela pourrait égaliser les préférences d'orientation et l'orientation effective d'une part, et également renforcer la motivation, l'implication dans son travail, l'effort, et la persévérance, qui sont des compétences cruciales dans le processus d'acquisition des compétences scolaires d'autre part. On prend peut-être trop facilement pour acquis que les aspirations doivent s'ajuster et tenir compte des effets du milieu social sur les performances scolaires, sans envisager que les effets du milieu social sur les performances scolaires peuvent être eux-mêmes renforcés par l'ajustement des aspirations.

Quelles interventions pourraient être déployées pour amener les anticipations des élèves à un niveau plus vertueux, réduire les écarts d'estime de soi scolaire selon le niveau social, et limiter la pression des pairs ? La démarche globale consisterait à développer l'identité individuelle et à diminuer l'importance attachée à l'identité sociale. Le stéréotype procède par dé-individuation en rattachant l'identité individuelle à l'identité du groupe stigmatisé. Par conséquent plusieurs études ont tenté de mettre en exergue le rôle positif de l'individualisation pour lutter contre les effets des stéréotypes sociaux. Ainsi l'étude de Désert et al. (2009) a montré que porter un discours qui affaiblit le stéréotype et inciter les personnes à se définir de façon indépendante de leur groupe social permet d'élever les performances scolaires. Par ailleurs, Oyserman et al. (2006) ont tenté de faire réfléchir les élèves sur les projets, les attentes, les motivations et les découragements des individus. Les résultats ont été une hausse de l'activité scolaire et une clarification des objectifs de l'élève dans l'école. L'étude de Croizet et al. (2004) démontre qu'il est important de procéder à une revalorisation de soi par l'augmentation du sentiment d'efficacité. Lent (2008) propose ainsi de mettre le sentiment d'efficacité au cœur des processus de choix auxquels les individus sont confrontés, dont le processus d'orientation scolaire. Selon l'auteur, c'est à partir de la démarche qui consiste à se croire capable à réaliser une tâche que l'individu peut augmenter ses objectifs et le travail consacré pour y parvenir. Lent identifie trois processus pouvant augmenter le sentiment d'efficacité : la valorisation des tâches déjà effectuées, la mise en relation avec des personnes partageant des caractéristiques similaires, et la persuasion par les personnes encadrant ces tâches de la capacité de l'élève.

En France, peu d'interventions de ce genre ont vu le jour. Aux vues des inégalités sociales d'aspirations scolaires et d'orientation qui s'ajoutent aux inégalités de performance scolaire, et peut-être les accroissent, il semble pertinent de considérer le déploiement d'actions permettant de réduire l'importance attachée à l'origine sociale et au groupe, et favorisant la revalorisation de soi et le sentiment d'efficacité chez les élèves d'origine modeste. Est-ce que de telles actions suffisent à réduire les inégalités sociales à l'école ? Si elles sont combinées avec des actions de soutien scolaire, permettent-elles d'en accroître l'efficacité ? Telles sont les questions qui se posent pour de futurs projets de recherche.

Références

- Boudon Raymond, 1973. *L'inégalité des chances*. Armand Colin, Paris
- Bourdieu Pierre, 1966. « L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture », *Revue française de sociologie*, vol.7, n°7-3, pp. 325-347.
- Bourdieu Pierre, 1974. « Avenir de classe et causalité du probable ». *Revue française de sociologie*, n°15/1, pp.3-42.
- Bourdieu Pierre et Jean-Claude Passeron, 1970. *La reproduction*. Editions de minuit.
- Broccolichi Sylvain et Rémi Sinthon. « Comment s'articulent les inégalités d'acquisition scolaire et d'orientation ? Relations ignorées et rectifications tardives », Dossier « Penser les choix scolaires » 2011. *Revue française de pédagogie*, n°175, pp.15-38.
- Chetty, R., Friedman, J. N., Hilger, N., Saez, E., Whitmore Schanzenbach, D. and Yagan, D., 2011. "How Does Your Kindergarten Classroom Affect Your Earnings? Evidence from Project Star" *The Quarterly Journal of Economics*, 126, 1593–1660
- Cohen, G. L., J. Garcia, V. Purdie-Vaughns, N. Apfel, P. Brzustoski, 2009. "Recursive Processes in Self-Affirmation: Intervening to Close the Minority Achievement Gap", *Science* 324, 400
- Cohen, G. L. , J. Garcia, N. Apfel, A. Master, 2006. "Reducing the racial achievement gap: a social-psychological intervention", *Science* 313, 1307
- Croizet Jean-Claude et al. 2004. « Stereotype threat undermines intellectual performance by triggering a disruptive mental load », *Personality and social psychology bulletin*, vol.30, n°6, pp.721-731.
- Désert Michel et al. 2009. « So young and already victims of stereotype threat: Socio-economic status and performance of 6 to 9 years old children on Raven's progressive matrices », *European Journal of Psychology of Education*, 24, 207-218.
- Duru-Bellat M. & Mingat A. (1985). « De l'orientation en fin de 5e au fonctionnement du collège. 1) Évaluation de la procédure ». *Les cahiers de l'IREDU*, n° 42.
- Esquieu P. & Caille J.-P. (1990). « Qui devient bachelier ? » *Éducation et formations*, n° 23, p. 15-26.
- Girard Alain, Bastide Henri, 1963. *La stratification sociale et la démocratisation de l'enseignement*. In: *Population*, 18e année, n°3, pp. 435-472.
- Goux, Dominique, Marc Gurgand et Eric Maurin. 2014. « Adjusting Your Dreams? High School Plans and Dropout Behavior », *IZA Discussion Paper No. 7948*
- Heckman, J. J., Stixrud, J. and Urzua, S. (2006), "The Effects of Cognitive and Non Cognitive Abilities on Labor Market Outcomes and Social Behaviors", *Journal of Labor Economics*, 24, 411–482.

Heckman, J. J., Pinto, R., Shaikha. And Yavitz, A. (2011), “Inference with Imperfect Randomization: The Case of the Perry Preschool Program” (IZA Discussion Papers 5625, Institute for the Study of Labor).

Lent, Robert. 2008. « Une conception sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle : considérations théoriques et pratiques » L'orientation scolaire et professionnelle, n°37/1, pp.57-90

Locke, Edwin and Gary Latham. 2002. “Building a Practically Useful Theory of Goal Setting and Task Motivation. A 35-Year Odyssey”. *American Psychologist*, 57(9): 705-717.

Markus Hazel et Paula Nurius, 1986. « Possible selves. » *American psychologist*, vol.41/9, pp. 954-969

Merle Pierre, 2004. « Mobilisation et découragement scolaire : l'expérience subjective des élèves » *Educations et sociétés*, vol.13, n°1, pp.193-208.

Oyserman Daphna et al. 2006. « Possible Selves and Academic Outcomes: How and When Possible Selves Impel Action », *Journal of Personality and Social Psychology*, vol.91, n°1, pp.188-204.

Payet Jean Paul, 1997. *Collèges de banlieue : ethnographie d'un monde scolaire*. Editions Méridiens Klincksieck.

Palheta Ugo, 2011. « Enseignement professionnel et classes populaires : comment s'orientent les élèves « orientés », Dossier « Penser les choix scolaires », *Revue française de pédagogie*, n°175, pp.59-72.

Palheta Ugo, 2012. *La domination scolaire, Sociologie de l'enseignement professionnel et de son public*, Paris, PUF, coll. Le lien social, 2012.

Périer Pierre, 2004. « Adolescents populaires et socialisation scolaire. Les épreuves relationnelles et identitaires du rapport pédagogique ». *L'orientation scolaire et professionnelle*, n°33/2, pp.227-248.

Ray, Debraj. 2006. “Aspirations, Poverty and Economic Change.” In *What Have We Learnt About Poverty*, edited by R. Benabou A. Banerjee and D. Mookherjee. Oxford University Press.

Van Zanten Agnès, 2001. *L'école de la périphérie*. Collection « Le lien social », PUF, Paris.

Van Zanten Agnès, 2009a. « Le choix des autres. Jugements, stratégies et ségrégation scolaire » *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°180/5, pp.24-34.

Van Zanten Agnès, 2009b. *Choisir son école : stratégies familiales et médiations locales*. Collection « Le lien social », PUF, Paris.

Annexes

- Annexe 1 : Panoplie d'orientations possibles proposées aux élèves répondant au questionnaire « test 1 »
- Annexe 2 : Indication sur l'orientation la plus courante donnée aux élèves répondant au questionnaire « test 2 »
- Annexe 3 : Indication sur la visibilité des préférences par les pairs dans le questionnaire « test 3 »
- Annexe 4 : Décomposition du lien entre orientation et origine sociale par décile de performance à l'examen du brevet pour le CAP, le redoublement et la sortie du public et privé sous contrat dans tous les collèges des 3 académies
- Annexe 5 : Décomposition du lien entre orientation et origine sociale par décile de performance à l'examen du brevet dans les collèges de l'échantillon
- Annexe 6 : Décomposition du lien entre préférence d'orientation et origine sociale par décile de performance au test de maths pour la voie PRO et l'absence de préférence dans les collèges de l'échantillon

Annexe 1 : Panoplie d'orientations possibles proposées aux élèves répondant au questionnaire « test 1 »

Section sur l'orientation après la 3^{ème} :

Voici ci-dessous les orientations existantes après la 3^{ème}, ainsi que les diplômes et filières qui existent pour chacune de ces orientations :

Orientation après la 3 ^{ème}		Filières Correspondantes
Lycée Général et Technologique	Bac Général	<ul style="list-style-type: none"> • Littéraire • Economique et Sociale • Scientifique
	Bac Technologique	<ul style="list-style-type: none"> • Gestion et Management (STG) • Technologies Industrielles (STI) • Santé et Social • Sciences de Laboratoire • Métiers de l'Art (Design, Arts Appliqués, Musique, Danse) • Agronomie et Sciences du Vivant • Hôtellerie
Lycée Professionnel	Bac Pro	<ul style="list-style-type: none"> • Bâtiment • Sanitaire et Social / Soins aux personnes • Industrie / Mécanique • Electricité / Electrotechnique • Distribution / Commerce / Secrétariat / Comptabilité • Agriculture / Alimentation • Hôtellerie / Restauration / Tourisme • Services à la collectivité
	CAP	
Apprentissage	Bac Pro	
	CAP	

B1. Avez-vous pris connaissance des orientations, diplômes et filières existants après la 3^{ème} présentées ci-dessus ?

Oui Non

Section sur l'orientation après le lycée :

Voici ci-dessous les orientations qui existent après le lycée, ainsi que des exemples de diplômes et filières (par domaine) correspondants à chacune d'entre elles :

Exemples de diplômes et filières correspondants (par domaine)

Orientation après le lycée	Sciences et Industries	Commerce, Vente, Gestion	Santé et Social	Beaux-Arts et Arts Appliqués	Agriculture et Agronomie	Administrat. et Services Publics
Formations en 1 ou 2 ans	DUT* Génie Civil, Réseaux et Télécom, Informatique	BTS** Tourisme, Vente, Comptabilité	Formations d'Aide Soignant, Moniteur-Educateur	DMA*** Décoration, Broderie, Régie de Spectacles	BTS** Industries Céréalières, Gestion Forestière	DUT* Carrières Juridiques (Greffiers par ex.)
Formations en 3 ou 4 ans	Licences Pro en Sciences et Technologie	Licences Pro en Economie et Gestion	Educateur Spécialisé, Assistante sociale, Orthophonie, Infirmier	Licences Pro en Arts Appliqués, Enseignant de Musique ou de la Danse	Licences Pro Productions Végétales, Productions Animales	Formation de Professeurs des écoles
Formations en 5 ans	Masters universitaires en Sciences et Technologies	Ecoles de Commerce, masters universitaires en management	Sage-Femme, Vétérinaire	Masters universitaires d'Arts Appliqués,	Masters universitaires en Agronomie	Formation de Professeurs du secondaire
Grandes Ecoles et formations longues	Grandes Ecoles d'Ingénieur (SUPELEC, SUPAREO, etc.)	Grandes Ecoles de Commerce (HEC, ESCP, etc.)	Faculté de Médecine, Pharmacie, Odontologie	Ecole Nationale Supérieure des Beaux Arts, Ecole d'Architecture	Grande Ecole d'ingénieur agronome	Instituts d'Etudes Politiques (Sciences Po), ENA, ENS

* Diplôme Universitaire de Technologie

** Brevet de Technicien Supérieur

*** Diplômes des Métiers de l'Art

Cl. Avez-vous pris connaissance des formations existantes après le lycée présentées ci-dessus ?

Oui Non

Annexe 2 : Indication sur l'orientation la plus courante donnée aux élèves répondant au questionnaire « test 2 »

Section sur l'orientation après la 3^{ème} :

*Les orientations après la 3^{ème} sont les formations possibles une fois que vous aurez fini le collège. Par exemple, une orientation possible après la 3^{ème} est la **[seconde professionnelle]**⁴⁴. Dans votre collège, il est très courant de s'orienter vers un lycée général et technologique : les années passées, **un très grand nombre d'élèves de 3^{ème} de votre collège se sont dirigés vers une [seconde générale]**⁴⁵.*

B0. Avez-vous compris l'exemple donné ci-dessus ? Oui Non

Section sur l'orientation après le lycée :

*Les orientations « après le lycée » sont les formations possibles une fois que vous aurez fini votre formation niveau lycée, que cette formation ait eu lieu dans un lycée ou non. Par exemple, une formation possible après le lycée est la **licence pro**. Dans votre collège, la **plupart des anciens élèves obtiennent un [diplôme Bac+5 de type Master à l'université]**⁴⁶.*

C0. Avez-vous compris l'exemple donné ci-dessus ? Oui Non

⁴⁴ L'exemple variait selon les informations données par le proviseur sur l'orientation suivie par un très grand nombre d'élèves du collège. Les exemples donnés pouvaient être « seconde professionnelle » ou « seconde générale ».

⁴⁵ L'orientation suivie par *un très grand nombre d'élèves* du collège variait selon les informations données par le proviseur : « seconde générale » ou « seconde professionnelle » ou « première année dans un centre de formation pour les apprentis ».

⁴⁶ L'orientation suivie par *la plupart des anciens élèves* du collège variait selon les informations données par le proviseur : « diplôme bac+5 de type Master à l'université » ou « diplôme bac+2 de type BTS » ou « emploi directement après le lycée ».

Annexe 3 : Indication sur la visibilité des préférences par les pairs dans le questionnaire « test 3 »

Section sur l'orientation après la 3^{ème} :

*Dans cette section, nous allons vous poser des questions sur vos choix d'orientation après la 3^{ème}. Une fois que tout le monde aura rempli ce questionnaire, **votre souhait d'orientation après la 3^{ème} sera discuté en classe**, comme ceux de vos camarades, afin de faire le bilan des souhaits d'orientation dans la classe. Une fois que tout le monde aura terminé le questionnaire, **chacun partagera son souhait d'orientation après la 3^{ème} avec l'ensemble de la classe**. La personne responsable de l'enquête fera la synthèse des réponses obtenues et animera la discussion.*

[2 questions : les orientations connues et les orientations que l'élève se sent capable de suivre]

3. Remarque importante : Votre réponse à cette question sera partagée avec la classe quand tout le monde aura fini de remplir le questionnaire pour la discussion collective.

A l'heure actuelle, parmi ces orientations que vous vous sentez capable de suivre, quelle est celle que vous préféreriez suivre l'année prochaine ?

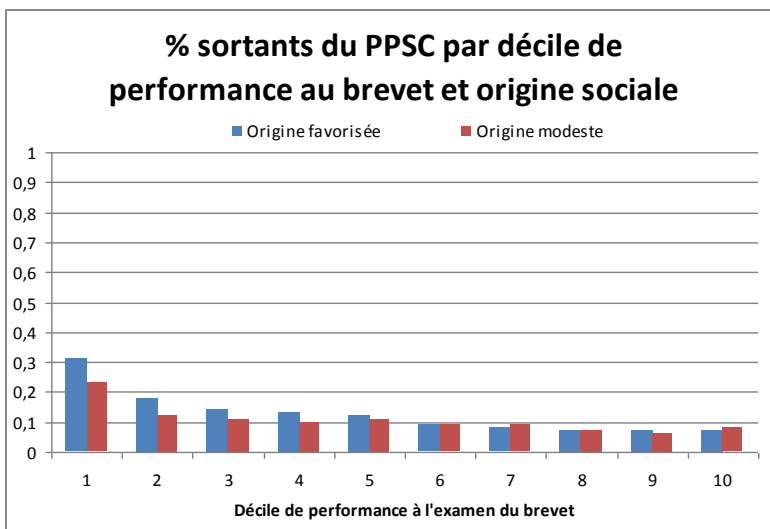
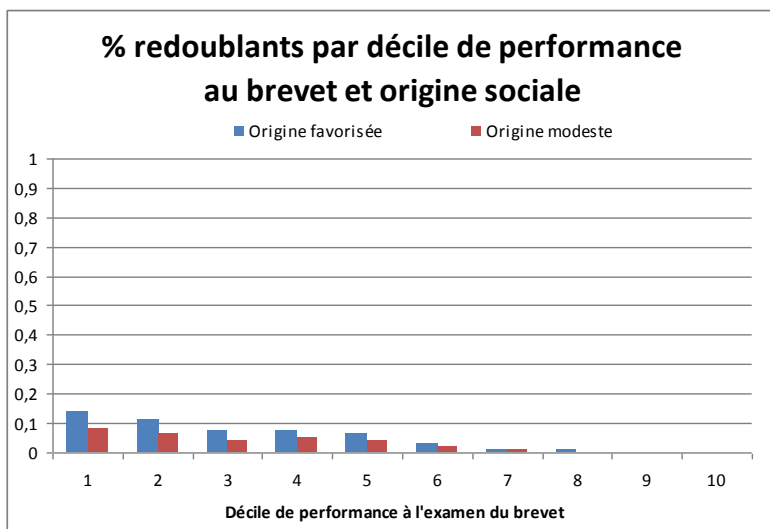
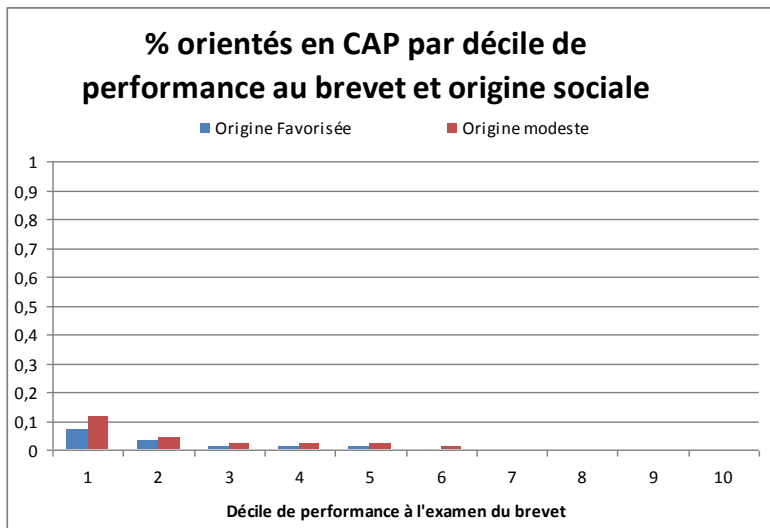
(NB : si vous n'avez pas de préférence pour l'année prochaine, indiquez « Aucune »)

Avez-vous bien compris que votre souhait d'orientation sera partagé avec l'ensemble de la classe ?

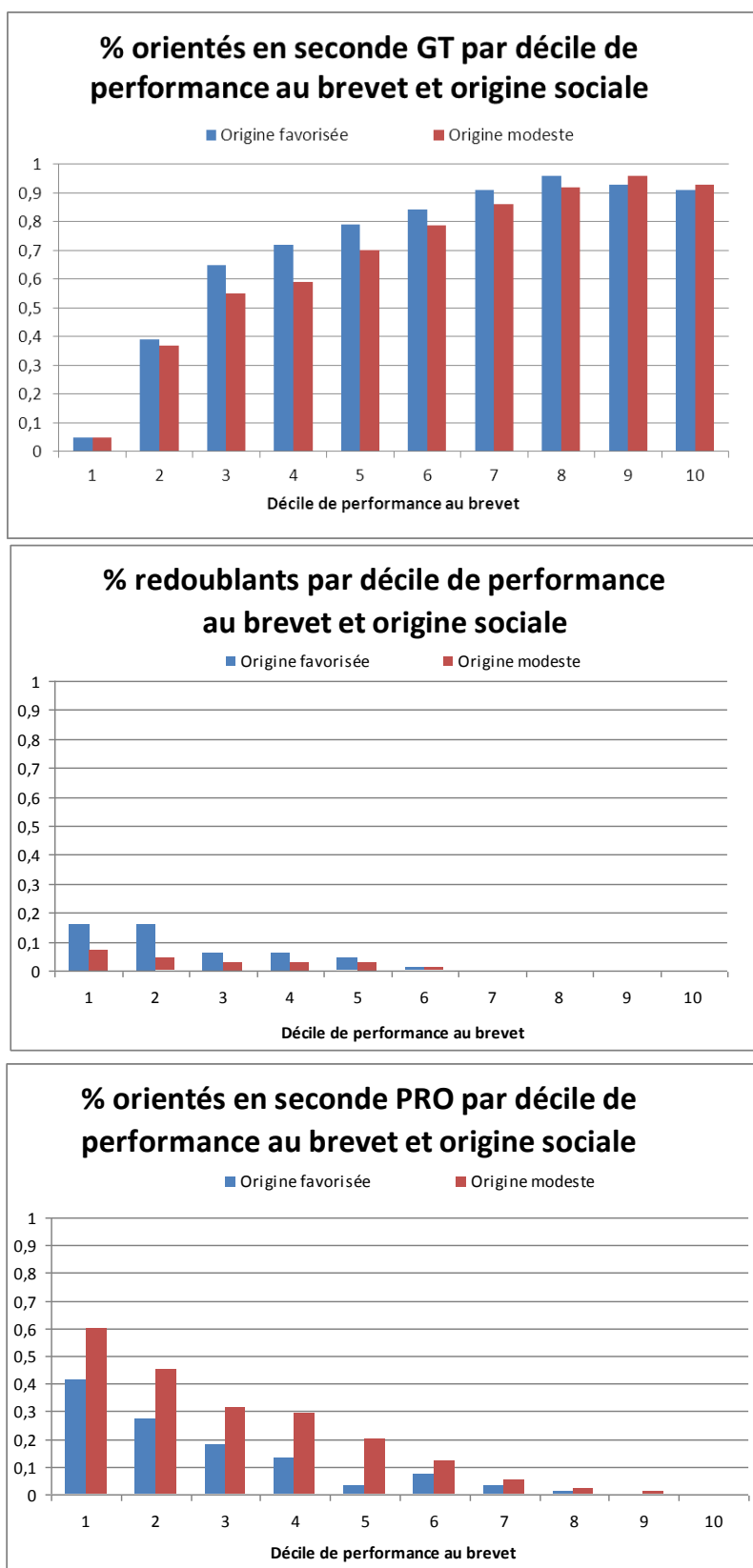
Oui Non

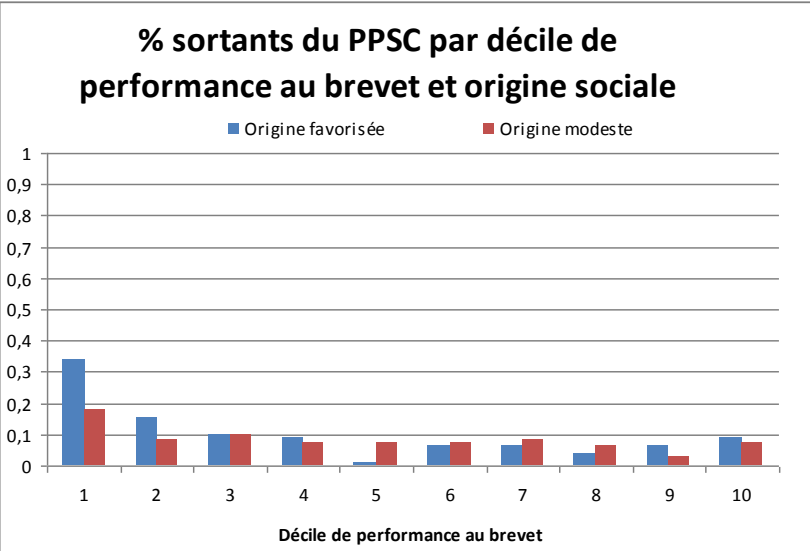
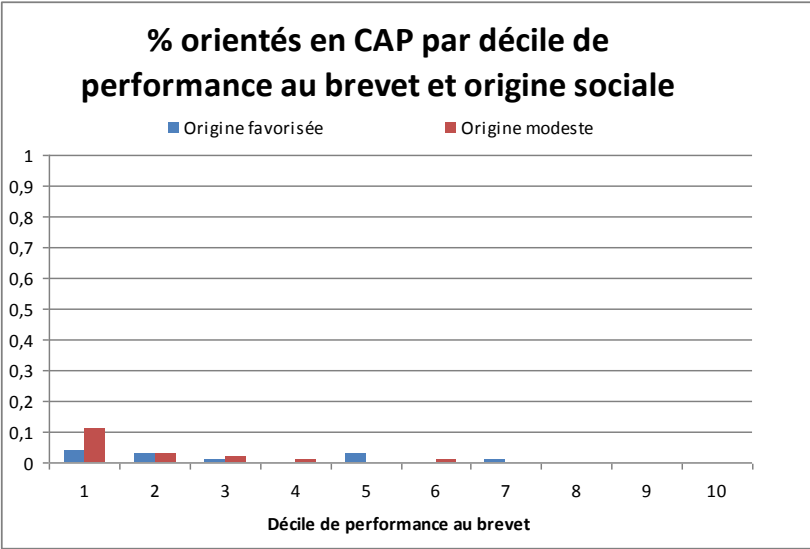
[Même texte et même enchaînement de questions dans la section suivante sur les orientations après le lycée]

Annexe 4 : Décomposition du lien entre orientation et origine sociale par décile de performance à l'examen du brevet pour le CAP, le redoublement et la sortie du public et privé sous contrat dans tous les collèges des 3 académies

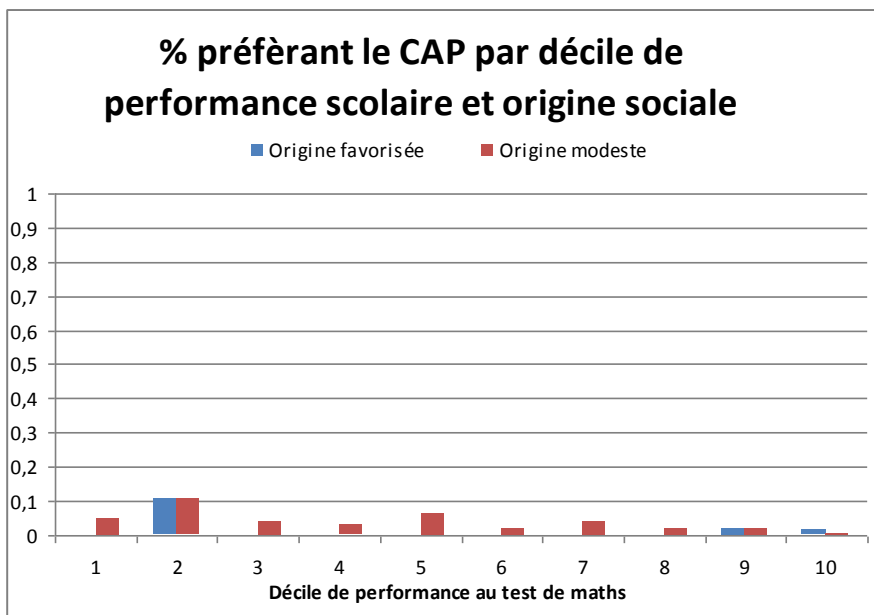
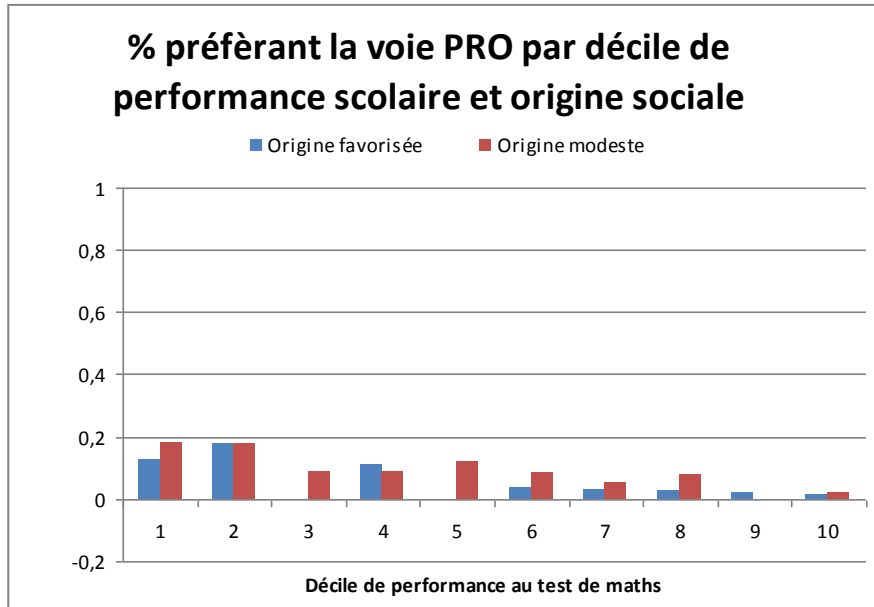


Annexe 5 : Décomposition du lien entre orientation et origine sociale par décile de performance à l'examen du brevet dans les collèges de l'échantillon

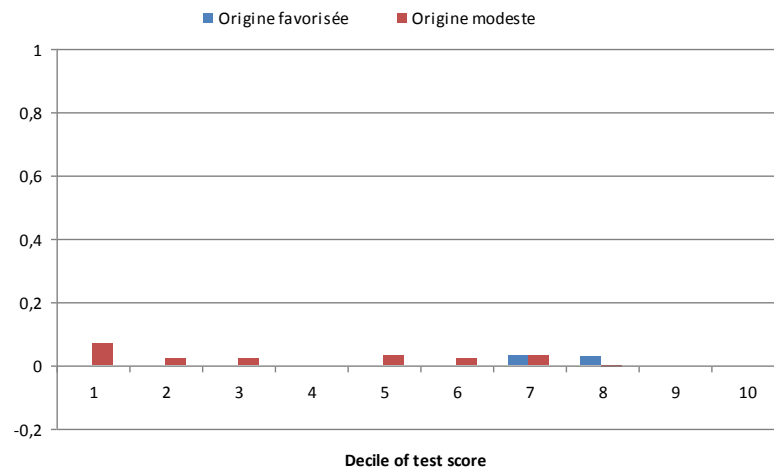




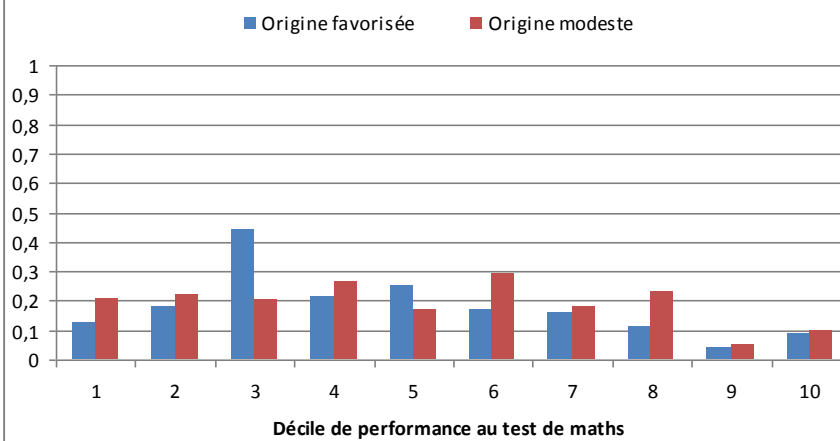
Annexe 6 : Décomposition du lien entre préférence d'orientation et origine sociale par décile de performance au test de maths dans les collèges de l'échantillon (voies autres que la seconde générale et technologique)



% préférant des activités non scolaires par décile de performance scolaire et origine sociale



% sans préférence par décile de performance scolaire et origine sociale





Le LIEPP (Laboratoire interdisciplinaire d'évaluation des politiques publiques) est un laboratoire d'excellence (Labex).

Ce projet est distingué par le jury scientifique international désigné par l'Agence nationale de la recherche (ANR).

Il est financé dans le cadre des investissements d'avenir. (ANR-11-LABX-0091, ANR-11-IDEX-0005-02)

www.sciencespo.fr/liepp

Directeurs de publication:
Bruno Palier & Etienne Wasmer

Sciences Po - LIEPP
27 rue Saint Guillaume
75007 Paris - France
+33(0)1.45.49.83.61
liepp@sciencespo.fr