

La place du projet professionnel dans les inégalités de réussite scolaire à 15 ans

Fabrice Murat et Thierry Rocher (*)

Les inégalités sociales entre élèves de 15 ans sont encore très marquées : en termes de retard scolaire, les enfants d'ouvriers sont 59 % à avoir redoublé au moins une fois, contre 17 % des enfants de cadres supérieurs ; en termes de compétences, 21 % des enfants d'ouvriers ont de médiocres performances en lecture contre 3 % des enfants de cadres supérieurs. Les aspirations des jeunes, ici étudiées sur le plan professionnel, sont aussi un des éléments importants à prendre en compte pour comprendre ces inégalités. En effet, le métier envisagé dépend à la fois de l'origine sociale de l'élève, de son sexe et de ses performances scolaires, de bons résultats justifiant un projet ambitieux. Mais il apparaît aussi que les élèves ambitieux ont ultérieurement une meilleure scolarité : toutes choses égales par ailleurs, pour les élèves de seconde générale et technologique, le taux de passage en première générale est majoré de vingt points quand le jeune souhaite exercer une profession intellectuelle, scientifique ou de cadre dirigeant.

Les inégalités sociales de réussite scolaire, à ce jour maintes fois soulignées, subsistent pour les générations récentes, malgré l'élargissement de l'accès au collège et au lycée. Ces inégalités s'expliquent en partie par des écarts de compétences, trouvant quant à eux leur origine dans des contextes familiaux très différents, sur le plan économique ou culturel. Cependant, de nombreuses études ont montré que les divergences sociales de parcours scolaires n'étaient que partiellement justifiées par des écarts de compétences [9]. Certains facteurs proprement scolaires interviennent, comme l'offre locale de formation ou la politique de sélection des établissements. Enfin, le rôle des anticipations des élèves et de leurs familles a également été mis en avant et constituera le cœur de cette étude.

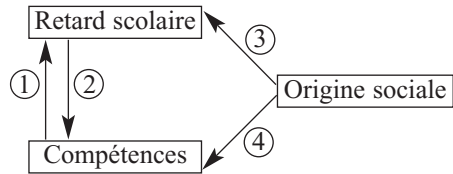
Ainsi, dans la théorie de la reproduction sociale, formulée par Bourdieu et Passeron [2], les élèves de milieu populaire observeraient la faible fréquence des études longues dans leur entourage et brideraient en conséquence leurs ambitions, intégrant et réalisant malgré eux les médiocres probabilités d'accès aux diplômes élevés. L'individualisme méthodologique de Boudon [1] accorde aussi une importance particulière aux anticipations

(*) Fabrice Murat fait partie de l'Insee (Division « Études sociales »), Thierry Rocher du ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche (DPD).

des élèves mais elles prennent alors la forme d'un calcul. Selon lui, les enfants d'ouvriers préféreraient les études courtes car ce seraient celles qui leur permettraient au moindre coût, économique mais aussi psychologique, d'obtenir une place convenable dans la société. On peut également citer les travaux récents de Goux et Maurin [10], qui, sous un angle plus économique, cherchent à évaluer la part des anticipations des élèves dans la construction des inégalités sociales à l'école, en modélisant le rapport entre le coût des études et le gain qui en est attendu.

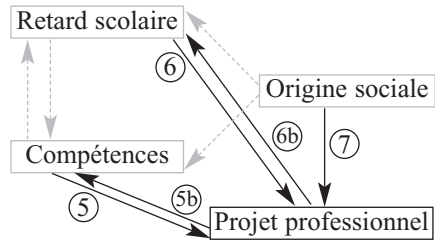
Dans une première partie (*schéma 1*), cet article s'attachera à étudier les inégalités sociales à l'école sous deux aspects : le retard scolaire et les écarts de compétences. Ces deux indicateurs de réussite sont liés (*encadré 1* pour les problèmes d'interprétations que pose cette corrélation) : de moins bonnes compétences ont souvent provoqué le redoublement (*flèche 1*) mais les élèves en retard, encore en troisième, n'ont pas bénéficié des mêmes enseignements (*flèche 2*) ce qui induit un effet en retour du retard scolaire sur les compétences, à « âge donné ». Dans tous les cas, l'origine sociale demeure un facteur explicatif important : en seconde (ou en troisième) les enfants issus de milieu populaire ont de moins bonnes performances que les enfants de cadres (*flèche 4*) ; un enfant d'ouvrier aura plus souvent redoublé qu'un enfant de cadre supérieur ayant le même niveau en lecture (*flèche 3*).

Schéma 1
Liens entre origine sociale et réussite scolaire



La deuxième partie introduit la notion d'ambition, mesurée ici sous la forme du projet professionnel (*schéma 2*). D'emblée, la relation entre réussite scolaire et ambition apparaît circulaire. Le niveau des aspirations professionnelles est fortement corrélé avec la réussite, du fait que les élèves les plus brillants peuvent espérer les meilleurs postes (*flèches 5 et 6*), mais inversement les élèves les plus motivés réussiront sans doute mieux que les autres (*flèche 5b*) et chercheront la carrière scolaire leur permettant de réaliser leurs ambitions professionnelles (*flèche 6b*)¹. En effet, les caractéristiques scolaires apparaissent déterminantes dans le projet professionnel même en contrôlant les effets des autres facteurs, comme le sexe ou la profession du père (*flèche 7*), qui ont aussi un impact important.

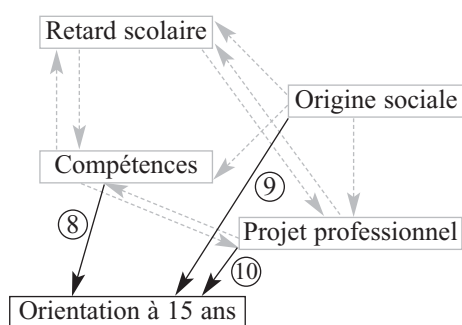
Schéma 2
Les liens entre le projet professionnel, la réussite scolaire et l'origine sociale



1. Une telle vision, qui sera celle de cet article, a le mérite de la simplicité, mais reste assez réductrice. Guichard décrit les différentes théories expliquant la construction du projet professionnel [13]. Il serait ainsi préférable, avant d'étudier le choix des jeunes, de comprendre comment ils se représentent l'ensemble des professions, selon des dimensions de prestige ou de conformité sexuée. En outre, le même auteur montre que les critères de sélection sont très différents selon le niveau d'étude : les garçons sortant sans qualification privilégient les avantages matériels immédiats et le contexte de travail, tandis que les meilleurs élèves ont des projets qui reflètent une ambition scolaire.

Dans une dernière partie, on enrichira l'analyse par l'introduction d'un autre indicateur de « résultat » : l'orientation des élèves à la fin de l'année scolaire de l'enquête (schéma 3). On montrera l'influence propre des différents facteurs : compétences en lecture et mathématiques (flèche 8), origine sociale (flèche 9), projet professionnel (flèche 10). Si les deux derniers facteurs ont une influence déterminante, à niveau de compétences donné, ils semblent agir, à 15 ans, de façon plutôt indépendante : les inégalités sociales d'orientation à cet âge ne s'expliquent pas nettement par des écarts d'aspirations.

Schéma 3
Les déterminants de l'orientation en fin d'année



Les données utilisées ici pour étudier cette question ont été recueillies dans le cadre du Programme International de Suivi des Acquis des élèves (PISA) organisé par l'OCDE, dont la première phase s'est déroulée en mai 2000 (encadré 2). Ce programme, qui s'inscrit dans une logique d'évaluation du système éducatif [18], a pour objectif d'évaluer les acquis des élèves dans les pays participants, juste avant la fin de la scolarité obligatoire, soit à 15 ans révolus. Plusieurs questions peuvent ainsi être abordées : quelle est l'efficacité globale du système éducatif français par rapport aux autres pays ? Quel est son degré d'équité ? Mais aussi, sous l'angle des contenus pédagogiques, quels sont les points forts et les points faibles des jeunes Français ? Pour l'OCDE, il s'agit aussi de mettre en regard des moyens mis en œuvre et de leurs utilisations, des indicateurs de résultats, permettant de juger du bon fonctionnement du système. On n'abordera évidemment pas ici toutes ces questions, laissant le soin au lecteur de se référer aux publications sur les premiers résultats de PISA [3, 15]. Rappelons seulement que la France se trouve dans la moyenne des pays de l'OCDE pour la compréhension de l'écrit et pour la culture scientifique et que le classement est un peu meilleur en culture mathématique (encadré 3).

L'enquête PISA s'adresse aux jeunes à l'âge de 15 ans, et non pas à un niveau scolaire donné (défini par l'appartenance à une classe). En France, cet âge correspond en principe à l'entrée au lycée pour les élèves « à l'heure », c'est-à-dire ceux qui n'ont connu aucun redoublement. Par le jeu des orientations et des redoublements, les élèves de 15 ans sont en fait répartis sur un large éventail de niveaux de formation : 3 % des élèves sont en première (ils ont un an d'avance), 48 % sont en seconde générale et technologique, 5 % en seconde professionnelle, 35 % sont en troisième et 8 % en quatrième ou en cinquième.

Niveau de compétences et retard scolaire sont liés

Deux indicateurs peuvent être utilisés pour mettre en évidence les différences de réussite scolaire et leur lien avec l'origine sociale, mesurée ici par la profession ou la catégorie socioprofessionnelle du père (encadré 4) : d'une part, on peut étudier les écarts de compétences entre élèves (dans le cadre de l'enquête, nous nous intéresserons surtout aux compétences en lecture) ; d'autre part, on peut s'intéresser aux divergences de parcours scolaire (ici, le fait d'avoir redoublé ou non à 15 ans).

Encadré 1

INTERPRÉTATION DU LIEN ENTRE COMPÉTENCES ET RETARD SCOLAIRE

Les liens entre niveau de compétences, parcours scolaire et origine sociale sont complexes et la particularité de PISA – interroger une génération entière – ajoute une difficulté supplémentaire.

En effet, dans le cas d'une enquête à *niveau* scolaire donné, on peut se contenter de la mesure des compétences comme indicateur de réussite scolaire. L'étude de l'orientation en fin d'année révèle alors les stratégies des familles et les politiques des établissements. Quant au retard scolaire, on peut le considérer comme secondaire : peu importe qu'un élève ait redoublé, si son niveau est bon. En fait, ce raisonnement simple a ses limites : d'une part, le parcours scolaire passé a une influence sur le *curriculum* ultérieur (à niveau de compétences donné, un élève en retard connaît une orientation moins favorable) ; d'autre part, le redoublement peut avoir un impact sur les aptitudes de l'élève. On l'espérerait favorable mais de nombreuses études statistiques dressent plutôt un bilan négatif : de deux élèves ayant au départ les mêmes compétences, celui qui redoublerait progresserait moins que l'autre [16]. Il faudrait cependant tenir compte de certains facteurs non observables : certains élèves auraient ainsi des problèmes particuliers, indépendants de leurs compétences (santé, discipline, méthodes de travail) qui expliqueraient à la fois leur redoublement et leur moindre progression. Quoi qu'il en soit, l'impact du redoublement semble faible. En ce sens, la corrélation joue essentiellement des

compétences sur le retard : on fait redoubler les élèves en difficulté.

En revanche, dans le cas d'une enquête à *âge* donné (comme PISA), le retard scolaire ne peut être omis de l'analyse : les élèves en retard, donc plus souvent des enfants d'ouvriers, voient leur niveau sous-estimé parce qu'ils n'ont pas bénéficié de l'enseignement de seconde. Une part des inégalités sociales de compétences est due à ce phénomène et donc transitoire, au contraire de l'impact du redoublement évoqué précédemment qui serait lui définitif. Il est difficile de départager ces deux raisons avec les données dont nous disposons. On pourra néanmoins se faire une idée en comparant le niveau de corrélation avec ce que l'on observe dans d'autres enquêtes à niveau scolaire donné menées par la Direction de la programmation et du développement (DPD) au ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche. Alors que dans PISA, à 15 ans, le « retard-présence au lycée » explique 37 % de la variance du score en lecture, en fin de troisième générale et technologique (lors d'une évaluation menée en 1995 incluant des élèves « à l'heure » et en retard), on atteint seulement 20 %. L'explication par l'action pédagogique du cours de seconde paraît donc tout à fait déterminante.

En définitive, ne pouvant isoler les deux effets, tout en les supposant tous deux déterminants, nous avons présenté à égalité les deux types d'indicateurs, compétences et retard scolaire, comme marques de réussite.

D'abord, en termes de compétences, seuls 3 % des enfants de cadres supérieurs se trouvent aux plus bas niveaux de littératie (niveau 0 ou 1)², tandis que 21 % des enfants d'ouvriers ont été repérés comme en difficulté face à la lecture. Les résultats pour les mathématiques sont à peu près du même ordre.

2. Pour reprendre les termes des experts de l'OCDE, les élèves de niveau 1 sont uniquement capables de « localiser une ou plusieurs informations distinctes explicitement mentionnées dans le texte, en utilisant un seul critère, d'identifier le thème principal d'un texte sur un sujet familier, lorsque l'information est mise en évidence dans le texte, d'établir une relation simple entre l'information du texte et des connaissances familières de la vie courante ». Ils se trouvent plus en difficulté quand il faut utiliser plusieurs critères pour trouver l'information, trouver le thème d'un texte sans qu'il soit explicitement indiqué (compétences de niveau 2). Les élèves en grande difficulté, au niveau 0 de littératie (4 %), maîtrisent mal le premier type de compétences.

Encadré 2

LE PROGRAMME INTERNATIONAL DE SUIVI DES ACQUIS DES ÉLÈVES (PISA)

L'enquête PISA fait suite à une série d'enquêtes internationales visant à mesurer les compétences des élèves, depuis le début des années soixantes. Pilotée par l'OCDE, l'opération PISA a été organisée par un consortium international regroupant des spécialistes de l'évaluation des compétences, des psychométriciens, des statisticiens. Dans chaque pays, un échantillon représentatif de l'ensemble des élèves de 15 ans a été tiré. En France, c'est la DPD qui a été chargée de mener l'enquête. Pour des raisons pratiques, la Réunion et les territoires d'Outre-mer n'ont pas été inclus dans la population de référence française. Certains établissements scolaires, comme les classes d'apprentissage, regroupant trop peu d'élèves de 15 ans ont aussi été mis à l'écart. Les taux de réponses sont très satisfaisants : 95 % des établissements interrogés ont accepté de procéder aux évaluations et 91 % des élèves visés ont répondu aux tests. En définitive, l'échantillon est constitué de 177 établissements et 4 673 élèves. La taille de l'échantillon descend à 2 597 si l'on se restreint aux élèves ayant passé à la fois des exercices de lecture et de mathématiques.

Parmi les établissements participants se trouvaient 80 lycées généraux et technologiques, 78 collèges, 13 lycées professionnels et 6 lycées agricoles. Dans chacun d'entre eux, 32 élèves nés en 1984, c'est-à-dire ayant 15 ans révolus en 2000, ont été tirés au sort pour passer les épreuves et le questionnaire contextuel. L'opération s'est déroulée en mai 2000.

La particularité de l'enquête PISA est donc d'interroger toute une génération et non pas les élèves se trouvant à un niveau donné, ceci pour faciliter les comparaisons internationales. En effet, les comparaisons à niveau scolaire donné sont biaisées du fait des taux de retard très différents d'un pays à l'autre : en interrogeant les redoublants et les élèves qui vont redoubler, on surpondère une population en difficulté au niveau considéré. Raisonner sur une génération ne résout cependant pas toutes les difficultés :

dans les pays comme la France où les taux de retard restent importants, on compare ainsi des populations n'ayant pas (encore) bénéficié du même enseignement.

L'attention en 2000 portait principalement sur la compréhension de l'écrit et tous les élèves ont passé des exercices relevant de ce domaine. En revanche, seule une partie a répondu à des questions de culture mathématique et de culture scientifique. L'évaluation PISA s'intéresse beaucoup plus aux compétences mobilisant des connaissances qu'aux connaissances elles-mêmes.

Les réponses des élèves aux tests ont été synthétisées en différents scores (trois pour la lecture, réunis en une échelle combinée – seule utilisée dans cette étude –, un pour les mathématiques, un pour les textes scientifiques), en utilisant les modèles de réponses à l'item, sur une échelle de moyenne internationale 500 et d'écart type 100. Pour la lecture, les experts internationaux ont défini six degrés de maîtrise. Le niveau 0 rassemble des élèves qui sont capables de lire dans l'acception technique du terme mais éprouvent de sérieuses difficultés à comprendre un texte de façon logique et à en percevoir la portée implicite. À l'opposé, les élèves du niveau 5 sont capables de mener à bien des tâches de lecture complexe (notamment de procéder à des évaluations critiques, de recourir à leurs propres notions pour résoudre les problèmes posés ou d'élaborer des hypothèses).

En 2003, l'opération PISA sera reconduite, avec comme objectif principal l'évaluation des mathématiques. Quelques modifications seront apportées au dispositif. Parmi celles-ci, notons la volonté, en France, d'élargir la population visée (élèves « à l'heure » en troisième ou en retard en seconde) pour mieux évaluer l'impact du redoublement. Une question devrait aussi être ajoutée sur le plus haut niveau d'étude envisagé.

Les inégalités sociales à l'école se manifestent aussi par des écarts dans les proportions d'élèves ayant redoublé au cours de leur scolarité. Tous les élèves en retard à 15 ans ne sont pas en situation d'échec scolaire mais ils ont connu au moins une fois par le passé des difficultés qui ont conduit à les faire redoubler. En France, 44 % des jeunes nés en 1984 ont pris au moins un an de retard à 15 ans.

Encadré 3

INÉGALITÉS DE COMPÉTENCES SELON LES PAYS

L'enquête PISA fournit une évaluation des compétences dans les différents pays, indépendamment de l'organisation scolaire en vigueur dans chacun d'entre eux. Elle permet ainsi de comparer les niveaux moyens des scores atteints par les jeunes, ainsi que le degré d'hétérogénéité entre jeunes, l'écart entre les meilleurs et les moins bons. Même si cet indicateur pose quelques problèmes méthodologiques^a, l'écart type de la distribution des scores permet de comparer la dispersion des résultats dans les différents pays. Les résultats français apparaissent alors relativement peu dispersés par rapport aux

autres pays participants. Ainsi, l'écart type de la distribution des scores en lecture est de 92 et en mathématiques, de 89 (*tableau a*). Pour ces

a. La mesure des inégalités brutes de compétences pose des problèmes psychométriques ardues. La comparabilité entre pays n'est pas mieux assurée que celle des niveaux moyens, dont on sait la sensibilité aux erreurs de traduction et aux biais culturels dans les épreuves [7, 11]. Ainsi, le fait que les résultats français soient parmi les plus dispersés en culture scientifique, alors qu'ils sont beaucoup plus homogènes en mathématiques, doit inciter à la prudence.

Tableau a

Moyennes et écarts type en mathématiques, compréhension de textes scientifiques et lecture, répartition selon le niveau de compétence en lecture, dans les pays participants

| | Mathématiques | | Sciences | | Lecture | | Lecture : répartition par niveau de compétence | | | | | |
|-----------------|---------------|----------|----------|----------|---------|----------|--|----|----|----|----|----|
| | M | σ | M | σ | M | σ | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Allemagne | 490 | 103 | 487 | 102 | 484 | 111 | 10 | 13 | 22 | 27 | 19 | 9 |
| Autriche | 515 | 92 | 519 | 91 | 507 | 93 | 4 | 10 | 22 | 30 | 25 | 9 |
| Belgique | 520 | 106 | 496 | 111 | 507 | 107 | 8 | 11 | 17 | 26 | 26 | 12 |
| Danemark | 514 | 87 | 481 | 103 | 497 | 98 | 6 | 12 | 23 | 29 | 22 | 8 |
| Espagne | 476 | 91 | 491 | 95 | 493 | 85 | 4 | 12 | 26 | 33 | 21 | 4 |
| États-Unis | 493 | 98 | 499 | 101 | 504 | 105 | 6 | 12 | 21 | 27 | 21 | 12 |
| Finlande | 536 | 80 | 538 | 86 | 546 | 89 | 2 | 5 | 14 | 29 | 32 | 18 |
| France | 517 | 89 | 500 | 102 | 505 | 92 | 4 | 11 | 22 | 31 | 24 | 8 |
| Grande-Bretagne | 529 | 92 | 532 | 98 | 523 | 100 | 4 | 9 | 20 | 27 | 24 | 16 |
| Grèce | 447 | 108 | 461 | 97 | 474 | 97 | 9 | 16 | 26 | 28 | 17 | 5 |
| Irlande | 503 | 84 | 513 | 92 | 527 | 94 | 3 | 8 | 18 | 30 | 27 | 14 |
| Islande | 514 | 85 | 496 | 88 | 507 | 92 | 4 | 11 | 22 | 31 | 24 | 9 |
| Italie | 457 | 90 | 478 | 98 | 487 | 91 | 5 | 14 | 26 | 31 | 19 | 5 |
| Japon | 557 | 87 | 550 | 90 | 522 | 86 | 3 | 7 | 18 | 33 | 29 | 10 |
| Liechtenstein | 514 | 96 | 476 | 94 | 483 | 96 | 8 | 15 | 23 | 30 | 19 | 5 |
| Luxembourg | 446 | 93 | 443 | 96 | 441 | 100 | 14 | 21 | 27 | 25 | 11 | 2 |
| Norvège | 499 | 92 | 500 | 96 | 505 | 104 | 6 | 11 | 20 | 28 | 24 | 11 |
| Portugal | 454 | 91 | 459 | 89 | 470 | 97 | 10 | 17 | 25 | 27 | 17 | 4 |
| Suède | 510 | 93 | 512 | 93 | 516 | 92 | 3 | 9 | 20 | 30 | 26 | 11 |

Lecture : en Allemagne, le score moyen en mathématiques est 490 et l'écart type de 103. En lecture, 10 % des élèves ne maîtrisent pas les compétences de niveau 1 (score inférieur à 335), 13 % maîtrisent uniquement celles-ci (score entre 335 et 408), 22 % se trouvent au niveau 2 (score entre 408 et 480), 27 % au niveau 3 (score entre 480 et 553), 19 % au niveau 4 (score entre 553 et 625) et 9 % au niveau le plus élevé (score supérieur à 625).

Champ : ensemble des jeunes de 15 ans (seuls 19 pays sur les 31 participants à PISA sont ici présentés).

Source : OCDE-DPD, enquête PISA.

Encadré 3 (fin)

deux disciplines, la France apparaît donc comme l'un des pays où l'écart entre les meilleurs et les moins bons est le plus faible : seuls 7 pays parmi les 31 participants ayant un échantillon représentatif ont un écart type plus faible en lecture, et le classement français est le même en mathématiques. En revanche, les résultats paraissent beaucoup plus dispersés en compréhension de textes scientifiques : avec un écart type de 102, la France est le quatrième pays le plus inégalitaire dans ce domaine.

La proportion d'élèves ayant eu des performances jugées insuffisantes aux tests de lecture

(niveau 0 ou 1 de littératie) est de 15,2 % pour les élèves français en lecture, dont 4 % sont en grande difficulté (niveau 0). Ce chiffre est un peu plus faible que ce que l'on observe dans les pays ayant un score moyen équivalent : 17,9 % aux États-Unis, 17,5 % en Norvège, 19 % en Belgique. Il est sensiblement le même qu'en Autriche ou en Islande (14,5 % de niveau 1). En revanche, les pays ayant les meilleurs résultats moyens sont aussi plus performants sur ce critère : le Japon n'a qu'un taux de 10 % et la Finlande 7 % de jeunes de 15 ans en difficulté.

L'origine sociale apparaît fortement corrélée avec le retard scolaire : 17 % des enfants de cadres se trouvent en retard à 15 ans, 59 % des élèves dont le père est ouvrier (*tableau 1*). Ces résultats sont assez proches de ceux obtenus par Goux et Maurin, à partir de l'enquête sur l'emploi de mars 1997 [11].

Tableau 1

Proportion d'élèves en difficulté en lecture et proportion d'élèves en retard selon l'origine sociale

En %

| Profession du père | Répartition | Proportion d'élèves | |
|--------------------------|-------------|--------------------------|-----------|
| | | en difficulté en lecture | en retard |
| Ensemble | 100 | 15 | 44 |
| Agriculteur | 4 | 10 | 31 |
| Artisan | 13 | 16 | 46 |
| Cadre supérieur | 17 | 3 | 17 |
| Profession intermédiaire | 17 | 9 | 39 |
| Employé | 14 | 16 | 46 |
| Ouvrier | 25 | 21 | 59 |
| Retraité | 2 | 26 | 46 |
| Inactif | 4 | 30 | 60 |
| Non déclarée | 6 | 30 | 60 |

Lecture : pour 6 % des élèves interrogés, on ne dispose pas de la profession du père car l'élève ne l'a pas indiqué dans le questionnaire et l'établissement qu'il fréquente ne l'a pas transmise (il peut s'agir d'orphelins). Par ailleurs, parmi les 4 % des jeunes dont le père est agriculteur, 10 % ont des performances insuffisantes aux tests de lecture (ils se trouvent au niveau 0 ou 1 de l'échelle de littératie) et 31 % à être encore au collège, c'est-à-dire à avoir pris au moins un an de retard.

Champ : ensemble des jeunes Français de 15 ans.

Source : OCDE-DPD, enquête PISA.

Les comparaisons internationales sont sur ce dernier point assez difficiles mais instructives. En effet, les politiques en matière de cursus scolaire sont très diverses. Certains pays comme le Japon, la Norvège ou la Suède pratiquent la promotion automatique : à la fin de l'année, tous les élèves passent au niveau suivant, quel que soit le degré d'acquisition des compétences. Les taux de retard sont alors extrêmement faibles. D'autres

Encadré 4

L'ORIGINE SOCIALE

Il est bien des façons d'appréhender le milieu social d'un jeune de 15 ans. La question renvoie d'ailleurs à des travaux plus généraux sur la consistance de la notion de catégorie sociale et aux nomenclatures qui lui sont associées. Trois points méritent ici d'être précisés.

- *Quelle variable ?* Plusieurs pistes sont possibles : doit-on choisir la profession ou le niveau de diplôme (on ne dispose pas du revenu des parents dans l'enquête) ? Doit-on prendre en compte les caractéristiques des deux parents ou seulement celles du père ? Dans cette étude, on a privilégié la profession du père, d'une part parce que c'est la variable la plus souvent utilisée mais aussi parce que c'est celle qui donnait lieu aux écarts les plus importants en terme d'aspiration (en revanche, le niveau de compétence dépend assez fortement du diplôme de la mère).
- *Quelle nomenclature ?* En France, le plus souvent, on a recours à la nomenclature Insee des catégories socioprofessionnelles. C'est elle que nous avons choisie quand cela était possible, pour faciliter la lecture des résultats selon les grilles habituelles (cette

donnée est alors d'origine administrative, elle provient des établissements scolaires et est renseignée selon les déclarations des parents). Par ailleurs, l'enquête collecte les données sur le projet professionnel du jeune ou la profession du père selon la nomenclature internationale ISCO, la question étant posée au jeune directement.

- *Quelle source d'information ?* Une opération menée par la DPD en collaboration avec l'Insee, lors de la phase de test de l'enquête en 1999, a confronté les réponses des élèves avec celles obtenues directement auprès de leurs parents. La concordance était un peu problématique, les élèves ayant tendance à surévaluer la profession de leurs parents. Nous avons donc privilégié la source administrative à l'exception du croisement entre projet du fils et profession du père. Dans ce cas, cela se justifie par la nécessité d'avoir une représentation comparable afin de confronter les ambitions du fils avec la vision qu'il a du métier de son père. Une telle approche devrait cependant être affinée en tenant compte de la « vraie » profession du père et des effets de surestimations et de dévaluation.

pays restent attachés à un passage au « mérite » et affichent des taux de retard du même ordre que dans notre pays. La question de l'opportunité de telle ou telle politique en la matière est évidemment primordiale mais ne sera pas abordée ici (voir [7] pour un état des lieux sur la question).

Niveau de compétences et retard scolaire sont très fortement corrélés (*tableau 2*) : la quasi-totalité des élèves du niveau de compétences le plus élevé (niveau 5) se trouve au lycée, tandis qu'un sur dix seulement parmi les élèves au niveau le plus faible est dans la même situation. Ainsi, la répartition selon le niveau de compétence est très différente pour les élèves en retard et pour ceux qui n'ont jamais redoublé : parmi les premiers, 5 % seulement atteignent ou dépassent le niveau 4 contre 54 % pour les seconds.

Ce résultat renvoie d'abord aux corrélations également observées dans la plupart des enquêtes à niveau scolaire donné, entre compétences et retard scolaire : les élèves en retard sont ceux qui se sont trouvés en difficulté un moment donné ; ils ne semblent pas, en général, rattraper leurs camarades en termes cognitifs. Dans le cas de PISA, enquête à âge donné, il y a cependant une autre explication : les élèves « à l'heure » ou en avance se trouvent majoritairement en seconde, tandis que les élèves en retard sont au mieux en

troisième. Même si les épreuves proposées dans les tests sont *a priori* indépendantes des programmes scolaires, les contenus des enseignements dispensés en classe de seconde peuvent certainement donner aux élèves les moyens d'être plus performants. De ces deux raisons, l'une est transitoire (les élèves au collège, tout au moins une partie, iront en seconde et bénéficieront à leur tour de ces nouveaux enseignements), l'autre est liée à la sélection que traduit le redoublement.

Tableau 2

Relation entre le niveau de compétence en lecture et le niveau scolaire

En %

| Niveau en lecture | Répartition | | | Proportion d'élèves en retard |
|-------------------------|-------------|---------------------------|-------------------------------|-------------------------------|
| | globale | chez les élèves en retard | chez les élèves « à l'heure » | |
| Ensemble | 100 | 100 | 100 | 44 |
| 0 ou 1 : les moins bons | 15 | 32 | 2 | 91 |
| 2 | 22 | 37 | 10 | 74 |
| 3 | 30 | 26 | 34 | 38 |
| 4 | 24 | 5 | 39 | 10 |
| 5 : les meilleurs | 8 | 0 | 15 | 1 |

Lecture : 15 % des élèves français se trouvent au niveau 0 ou 1 en lecture (*encadré 1*), ils sont 91 % à avoir pris du retard à 15 ans (c'est-à-dire à être encore au collège). Parmi les élèves ayant pris du retard, 32 % se trouvent au niveau 0 ou 1 ; la proportion est de 2 % chez les élèves « à l'heure » ou en avance.

Champ : ensemble des jeunes Français de 15 ans.

Source : OCDE-DPD, enquête PISA.

Malgré l'ampleur de la corrélation, on peut cependant s'interroger sur certains élèves « atypiques » : quelques-uns, malgré leurs faibles compétences, n'ont jamais redoublé ; d'autres, assez performants, ont un an de retard. Ainsi 5 % des élèves ayant redoublé atteignent au moins le niveau 4 en lecture : ils ont de bonnes performances alors qu'ils ne sont qu'au collège et ont vu moins de choses que les élèves en seconde. Bien des raisons peuvent être avancées pour expliquer cette situation : effet très positif du redoublement ou « incohérence » des décisions de redoublement par rapport aux compétences, sans trancher encore entre ces deux hypothèses, ce phénomène va apparaître socialement typé.

Compétences et retard scolaire : le poids de l'origine sociale

Comme on l'a vu ci-dessus, en France, les compétences atteintes sont fortement liées au retard scolaire, les deux s'expliquant par l'origine sociale. Dans cette partie, nous allons étudier les relations entre l'origine sociale et chacun de ces deux indicateurs de réussite scolaire, en fixant l'autre. Pour simplifier, on se contentera de confronter la situation relative des enfants de cadres supérieurs et des enfants d'ouvriers.

Lorsque l'on travaille à niveau scolaire donné, de fortes inégalités de compétences en fonction de l'origine sociale subsistent : au lycée, 69 % des enfants de cadres se trouvent au moins au niveau 4, contre 41 % seulement des enfants d'ouvriers. Ainsi, une partie des inégalités sociales de compétences se sont matérialisées en inégalités de niveau scolaire, mais il demeure des écarts à niveau scolaire donné. D'un point de vue technique, cela signifie que la seule prise en compte du retard scolaire pour mesurer les inégalités sociales conduit à déformer les écarts existant effectivement (voir [14] pour plus de détail sur l'usage des évaluations dans l'étude des inégalités sociales).

D'autre part, quel que soit le niveau de compétences, les enfants de cadres supérieurs sont bien moins souvent en retard que les enfants d'ouvriers : si un élève a eu des résultats moyens aux tests en lecture (niveau 3), il a 25 % de chances d'être en retard s'il est enfant de cadre contre 46 % s'il est de milieu populaire (tableau 3). Ce résultat renvoie aux aléas dans les décisions de redoublement. À niveau de compétences donné, tous les élèves ne connaissent pas le même parcours : ceux qui sont issus de milieu aisé ont redoublé moins souvent que les enfants d'ouvriers.

Tableau 3

Relation entre le niveau de compétence en lecture et le niveau scolaire pour les enfants de cadres supérieurs et les enfants d'ouvriers

En %

| Niveau en lecture | Enfants de cadres supérieurs | | | | Enfants d'ouvriers | | | |
|-------------------|-------------------------------|-------------|---------------------------|-------------------------------|-------------------------------|-------------|---------------------------|-------------------------------|
| | Proportion d'élèves en retard | Répartition | | | Proportion d'élèves en retard | Répartition | | |
| | | globale | chez les élèves en retard | chez les élèves à « l'heure » | | globale | chez les élèves en retard | chez les élèves à « l'heure » |
| Ensemble | 17 | 100 | 100 | 100 | 59 | 100 | 100 | 100 |
| 0 ou 1 | 71 | 3 | 12 | 1 | 93 | 21 | 34 | 4 |
| 2 | 55 | 11 | 36 | 6 | 78 | 29 | 38 | 15 |
| 3 | 25 | 26 | 38 | 24 | 46 | 31 | 24 | 40 |
| 4 | 6 | 40 | 14 | 45 | 16 | 16 | 4 | 32 |
| 5 | 0 | 20 | 0 | 24 | 2 | 4 | 0 | 9 |

Lecture : parmi les enfants de cadres supérieurs les moins compétents en lecture, 71 % sont en retard à 15 ans. Parmi les enfants de cadres supérieurs ayant pris du retard, 12 % se trouvent au niveau 0 ou 1 ; la proportion est de 1 % chez les enfants de cadres supérieurs « à l'heure ».

Champ : ensemble des jeunes Français de 15 ans, dont le père est cadre supérieur ou ouvrier.

Source : OCDE-DPD, enquête PISA.

En définitive, les inégalités sociales de compétences et celles de retard scolaire donnent des informations proches mais non redondantes : considérer la proportion d'élèves en retard ne suffit pas à rendre compte des écarts existant entre enfants selon leur milieu social ; étudier la répartition des compétences ne permet pas d'observer les différences de stratégie des élèves et de leurs familles dans la carrière scolaire et la façon plus ou moins poussée avec laquelle le niveau de compétence est valorisé. Parmi les éléments déterminant ces différences de stratégie, le projet de l'élève va apparaître comme un élément important : étroitement dépendant des caractéristiques socio-démographiques de l'élève, ce projet est également lié à la réussite scolaire.

Le projet professionnel des jeunes de 15 ans : des aspirations élevées

Le projet professionnel est connu par l'une des dernières questions du questionnaire que remplissaient les élèves après la passation des épreuves cognitives. La formulation exacte était : « Quel type de métier espérez-vous faire quand vous aurez environ 30 ans ? ».

Tous les jeunes n'ont pas à 15 ans un projet professionnel précis ou ne l'ont pas indiqué dans le questionnaire. En France, pour environ un tiers d'entre eux, le projet est inconnu : soit ils ont abandonné le questionnaire avant la question sur le projet (5 %), soit ils n'ont pas répondu à cette seule question (6 %), soit enfin ils ont déclaré ne pas

savoir (14 %) ou ont donné une réponse trop vague pour être codée (7 %). Les garçons sont un peu plus nombreux que les filles dans ce cas (34 % contre 30 %). Les élèves de 15 ans en seconde professionnelle ne sont que 12 % à déclarer ne pas savoir ce qu'ils feront à 30 ans. Il existe aussi une assez nette corrélation avec le niveau en lecture : les élèves de niveau faible (niveau 1) sont plus nombreux à ne pas répondre. En revanche, les réponses vagues sont plutôt le fait des bons élèves, probablement du fait que ces derniers sont encore éloignés de leur sortie du système éducatif et aussi du fait que, pour eux, l'ambition scolaire prévaut à court terme. Dans la suite, nous n'avons retenu que ceux qui avaient fourni une réponse codable, sans tenir compte de ce biais de sélection potentiel.

Parmi les élèves ayant fourni une réponse codable, 43 % souhaitent avoir une profession intellectuelle, scientifique ou dirigeante, 23 % visent une profession intermédiaire, 17 % envisagent un métier de service auprès des particuliers. En revanche, si les métiers d'artisans ou d'ouvriers de type artisanal recueillent 11 % de choix, les postes d'ouvriers conducteurs de machine ou de travailleurs non qualifiés ne sont quasiment jamais évoqués (tableau 4).

Tableau 4
Le projet professionnel des jeunes de 15 ans selon le sexe

| | En % | | |
|--|------------|------------|------------|
| | Ensemble | Filles | Garçons |
| Cadres supérieurs et dirigeants | 3 | 3 | 4 |
| Professions intellectuelles et scientifiques | 40 | 45 | 34 |
| dont : ingénieurs ou informaticiens | 10 | 4 | 17 |
| médecins | 7 | 10 | 3 |
| enseignants | 11 | 15 | 6 |
| avocats | 3 | 5 | 2 |
| Professions intermédiaires | 23 | 23 | 23 |
| dont : techniciens | 6 | 2 | 10 |
| professions de la santé | 5 | 7 | 2 |
| Employés de type administratif | 3 | 5 | 1 |
| Personnel des services et vendeurs | 17 | 22 | 11 |
| dont : gardes d'enfants | 2 | 5 | 0 |
| coiffeurs | 3 | 5 | 0 |
| vendeurs | 4 | 5 | 2 |
| pompiers | 2 | 1 | 3 |
| agents de police | 2 | 2 | 2 |
| Agriculteurs | 2 | 1 | 4 |
| Artisans et ouvriers des métiers de type artisanal | 11 | 1 | 22 |
| dont : ouvriers du bâtiment | 4 | 0 | 8 |
| mécaniciens | 5 | 0 | 10 |
| Ouvriers conducteurs de machine | 1 | 0 | 2 |
| Ouvriers et employés non qualifiés | 0 | 0 | 0 |
| Ensemble des répondants | 100 | 100 | 100 |
| Non réponse | 32 | 30 | 34 |

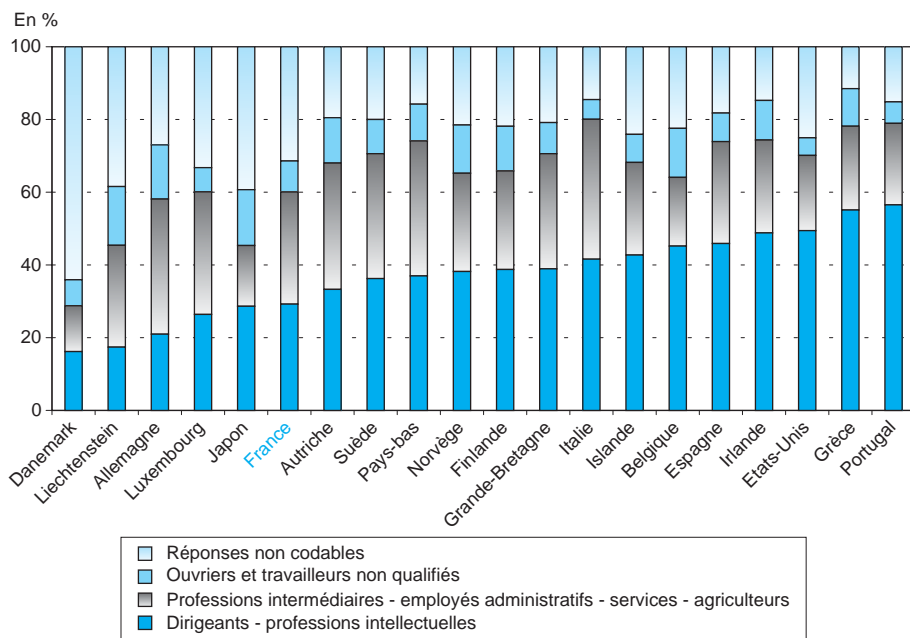
Lecture : 30 % des filles n'ont pas répondu à la question sur le projet professionnel ou ne savent pas ou ont donné une réponse trop vague pour être codée ; parmi celles dont la réponse a pu être codée, 3 % souhaitent avoir un métier entrant dans la catégorie « cadres supérieurs et dirigeants » de la nomenclature internationale ISCO. Champ : ensemble des jeunes Français de 15 ans. Source : OCDE-DPD, enquête PISA.

S'il apparaît ainsi que les jeunes Français ont des aspirations assez élevées, parmi l'ensemble des pays participants, la France n'est cependant pas celui où les élèves se montrent les plus ambitieux. Si l'on classe les pays selon la proportion d'élèves visant une profession intellectuelle ou scientifique ou un poste de direction (que l'on appellera dans la suite « profession intellectuelle, scientifique et de direction »), seuls sept (dont

l'Allemagne avec 21 % d'élèves mais aussi les autres pays germaniques comme le Luxembourg, la Suisse et le Liechtenstein) affichent une proportion inférieure au taux français. À l'autre extrême, les jeunes Américains sont 49,5 % à avoir de telles ambitions, mais ils sont devancés par les Portugais et les Grecs (*graphique 1*). La structure particulière du système éducatif allemand, où l'orientation se produit très tôt, explique en partie le classement de ce pays. On peut aussi s'interroger sur l'équivalence des situations de cadres et d'ouvriers en Allemagne et en France et du niveau d'ambition qu'elles impliquent.

Graphique 1

Le projet professionnel des jeunes de 15 ans dans les pays participants



Lecture : au Danemark, 64 % des élèves n'ont pas fourni de réponse codable à la question sur le projet professionnel, 16 % souhaitent une profession intellectuelle ou scientifique ou de direction, 13 % visent une profession intermédiaire, un poste d'employé administratif, un métier de personnel de service ou vendeur, ou un emploi dans l'agriculture, 7 % pensent devenir ouvrier (de type artisanal, conducteur de machine ou non qualifié).

Champ : ensemble des jeunes de 15 ans (seuls 19 pays sur les 31 participants à PISA sont ici présentés).

Source : OCDE-DPD, enquête PISA.

Les filles, plus ambitieuses que les garçons, se tournent vers la santé et le social

Les garçons et les filles n'affichent pas les mêmes ambitions professionnelles. Les chiffres, par groupes socioprofessionnels agrégés, indiquent déjà une divergence : en concordance avec leur meilleure réussite scolaire, les filles semblent plus ambitieuses que les garçons. Elles sont 45 % à souhaiter une profession intellectuelle ou scientifique, contre 34 % des garçons. Elles sont par ailleurs plus attirées par les métiers de services

auprès des particuliers. En revanche, les professions de type artisanal sont loin d'être plébiscitées par les filles, alors que plus d'un garçon sur cinq est intéressé.

De façon plus détaillée, sur les 34 % des garçons souhaitant une profession intellectuelle ou scientifique, plus de la moitié visent un métier dans l'informatique ou d'ingénieur ou d'architecte. Très peu de filles font le même choix. Les professions de médecin ou d'avocat les attirent davantage. L'écart est aussi important pour les métiers d'enseignement : 15 % des filles souhaitent enseigner contre 6 % des garçons. Les jeunes filles s'intéressent aussi aux métiers dans les sciences sociales et humaines (essentiellement la psychologie) et aux professions artistiques.

Les mêmes divergences apparaissent dans la catégorie « professions intermédiaires » dont on a vu qu'elle recueillait la même proportion de suffrages chez les garçons et les filles. Un dixième des garçons souhaite un métier de technicien. En revanche, 7 % des filles envisagent une carrière dans les professions de la santé.

La catégorie « employés de type administratif », correspondant aux métiers de secrétariat, regroupe surtout des jeunes filles. Dans la catégorie « personnel de service et vendeur », des écarts apparaissent : les filles portent assez souvent leur choix sur « garde d'enfants », « coiffeuse » ou « vendeuse ». Les garçons préfèrent les professions de cuisinier, de pompier ou d'agent de police (mais cette dernière profession attire la même proportion de filles). Enfin, parmi les métiers de type artisanal, qui sont cités quasi exclusivement par les garçons, ce sont les ouvriers du bâtiment et les mécaniciens qui rassemblent la plus grande partie des projets de ce type.

Ainsi, la spécialisation sexuelle des métiers est déjà bien en place à 15 ans dans l'esprit des élèves : en particulier, les garçons sont bien plus attirés par les professions à caractère scientifique et les filles se destinent davantage aux professions de la santé ou du social. Les divergences d'orientation à venir se dessinent donc déjà dans les aspirations des élèves des deux sexes [5].

Tel père, tel fils ?

L'étude comparée des professions souhaitées par les garçons et des professions exercées par leurs pères permet d'une part de confronter la situation projetée avec la répartition réelle (actuelle) des professions ; elle montre également les liens entre l'origine sociale et le projet professionnel.

Dans ces deux analyses, par souci de simplification, on se limitera au cas des garçons et à la profession de leurs pères. Bien sûr, la distribution des professions qu'occupent les pères des jeunes élèves interrogés ne correspond pas exactement à celle des hommes de 30 ans, ni à ce que sera la répartition des professions lorsque les jeunes auront eux-mêmes 30 ans. Cette information a cependant l'avantage d'avoir été recueillie en même temps que le projet professionnel des jeunes, ce qui rend la comparaison plus facile. En particulier, dans cette partie, au contraire du reste de l'article, on utilise la nomenclature ISCO (*International Standard Classification of Occupations*) pour repérer la profession du père, afin d'assurer la comparaison avec les déclarations des fils.

Les projets des garçons semblent sensiblement différents de la situation de leurs pères sur le marché du travail. En premier lieu, les professions de cadres de direction ou de gérants représentent 12 % des professions des pères, alors que 4 % des garçons seulement s'y destinent (*tableau 5*). Ce résultat peut être rapproché de ce que l'on sait du

Tableau 5

Projet professionnel des garçons et profession de leurs pères

En %

| | Garçons | Pères |
|--|------------|------------|
| Cadres supérieurs et dirigeants | 4 | 12 |
| Professions intellectuelles et scientifiques | 34 | 15 |
| Professions intermédiaires | 23 | 14 |
| Employés de type administratif | 1 | 5 |
| Personnel des services et vendeurs | 11 | 8 |
| Agriculteurs | 4 | 5 |
| Artisans et ouvriers des métiers de type artisanal | 22 | 26 |
| Ouvriers d'usine conducteurs de machine | 2 | 9 |
| Ouvriers et employés non qualifiés | 0 | 6 |
| Ensemble des répondants | 100 | 100 |
| <i>Non réponse</i> | 34 | 15 |

Lecture : 34 % des garçons n'ont pas répondu à la question sur le projet professionnel ou ne savent pas ou ont donné une réponse trop vague pour être codée ; parmi ceux dont la réponse a pu être codée, 4 % souhaitent avoir un métier entrant dans la catégorie « cadres supérieurs et dirigeants » de la nomenclature internationale ISCO. D'autre part, 15 % des élèves n'ont pas indiqué la profession de leurs pères ; pour les pères dont la profession est connue, 12 % entrent dans la catégorie « cadres supérieurs et dirigeants ».

Champ : ensemble des jeunes garçons français de 15 ans.

Source : OCDE-DPD, enquête PISA.

prestige des professions : à niveau de revenu donné, si l'autonomie est appréciée, les responsabilités d'encadrement sont au contraire moins valorisées [6].

Par contre, sous l'effet d'un possible report avec la catégorie précédente, les professions intellectuelles et scientifiques occupées par 15 % des pères sont désirées par un tiers des garçons. Dans le même sens, il y a neuf points d'écart entre les vœux des garçons concernant les professions intermédiaires et la part de cette catégorie dans les professions des pères. À l'opposé, peu de garçons envisagent une carrière d'employé administratif, d'ouvrier conducteur de machine ou de travailleur non qualifié, tandis que ces emplois représentaient respectivement 5 %, 9 % et 6 % des professions de leurs pères. Ces résultats confirment le caractère ambitieux des aspirations des jeunes de 15 ans, du moins au regard de la situation actuelle.

Le *tableau 6* présente une sorte de table de mobilité virtuelle : on donne, en fonction de la profession du père, la répartition des garçons selon leur projet professionnel (avec un regroupement des modalités pour simplifier la lecture). Cette table fait apparaître une corrélation assez forte entre les deux distributions, comme c'est le cas pour les tables de mobilités réelles croisant profession effective du fils en fonction de celle de son père [17]. Certaines cases, la plupart sur la diagonale, ressortent de façon assez nette : 58 % des garçons dont le père a une profession intellectuelle ou scientifique souhaitent exercer une telle profession ; le taux de « reproduction » est de 35 % pour les professions intermédiaires. Enfin, il peut être intéressant d'isoler les fils d'agriculteurs : presque 40 % d'entre eux se destinent à l'agriculture, ce qui est une proportion extrêmement élevée, sachant qu'aucune autre origine sociale ne dépasse 5 % en faveur de ce type de projet.

De façon synthétique, il apparaît une forte corrélation entre l'origine sociale et le niveau des aspirations : près de 60 % des garçons ayant un père exerçant une profession intellectuelle, scientifique ou de direction souhaitent une telle profession ; ils sont presque 40 % parmi les élèves dont le père exerce une profession intermédiaire ; pour les fils d'agriculteurs, d'artisans et d'ouvriers de type artisanal, on n'atteint pas 30 % ; quand le père est ouvrier d'usine ou travailleur non qualifié, la proportion est juste au-dessus de 20 %.

Tableau 6

Profession envisagée par les garçons en fonction de celle de leurs pères

En %

| | Profession envisagée par les garçons | | | | | | |
|---|--|--------------------------|---|------------------------|---------|-------------------------|-------------|
| | Profession intellect. scientifique ou de direction | Profession intermédiaire | Employé administratif ou personnel de service | Agriculteur ou artisan | Ouvrier | Ensemble des répondants | Non réponse |
| Profession du père | | | | | | | |
| Profession intellectuelle, scientifique ou de direction | 59 | 23 | 8 | 10 | 0 | 100 | 35 |
| Profession intermédiaire | 39 | 35 | 8 | 16 | 2 | 100 | 34 |
| Employé administratif ou personnel de service | 36 | 22 | 18 | 21 | 4 | 100 | 36 |
| Agriculteur ou artisan | 29 | 21 | 12 | 36 | 1 | 100 | 31 |
| Ouvrier | 21 | 21 | 13 | 40 | 4 | 100 | 27 |
| Non réponse | 34 | 21 | 13 | 28 | 5 | 100 | 41 |

Lecture : parmi les garçons dont le père exerce une profession intellectuelle, scientifique ou de direction, 35 % n'ont pas donné de réponse codable à la question sur le projet professionnel. Parmi les autres, 59 % envisagent de faire un métier intellectuel, scientifique ou de direction, 23 % une profession intermédiaire.

Champ : ensemble des jeunes garçons de 15 ans.

Source : OCDE-DPD, enquête PISA.

Projet professionnel et réussite scolaire : une relation complexe

On peut s'attendre *a priori* à ce que le projet professionnel soit fortement lié au degré de réussite scolaire, du fait que celle-ci justifie un projet ambitieux ou parce que ce sont les élèves ayant les aspirations les plus hautes qui vont travailler le plus. C'est effectivement le cas, en particulier quand on tient compte du niveau en lecture : parmi ceux qui ont un projet défini, 14 % seulement des élèves ayant eu de faibles performances aux tests cognitifs ont des ambitions élevées contre 77 % pour les élèves les plus compétents (tableau 7).

Tableau 7

Proportion d'élèves visant une « profession intellectuelle, scientifique et de direction » selon le niveau de compétences en lecture et le niveau scolaire

En %

| | Proportion d'élèves |
|------------------------------|---------------------|
| Niveau en lecture | |
| 0 ou 1 : les moins bons | 14 |
| 2 | 24 |
| 3 | 43 |
| 4 | 64 |
| 5 : les meilleurs | 77 |
| Niveau scolaire | |
| Seconde ou première générale | 63 |
| Seconde professionnelle | 12 |
| Troisième | 24 |
| Quatrième ou cinquième | 20 |

Lecture : parmi les élèves ayant répondu à la question sur le projet professionnel, 14 % des élèves au niveau 0 ou 1 en lecture souhaitent avoir un métier entrant dans les catégories « cadres supérieurs et dirigeants » ou « professions intellectuelles et scientifiques » de la nomenclature internationale ISCO.

Champ : ensemble des jeunes Français de 15 ans.

Source : OCDE-DPD, enquête PISA.

Conformément à leur orientation, les élèves de seconde professionnelle citent peu les professions intellectuelles (rappelons que, n'ayant pas pris de retard, ils ont sans doute choisi leur orientation, la préférant par exemple à un redoublement en troisième : ils constituent à cet égard une minorité très particulière des élèves en lycée professionnel). De façon moins prévisible, la proportion d'élèves au collège à 15 ans (et qui sont donc en retard) et visant une « profession intellectuelle, scientifique et de direction » paraît très faible : moins du quart des élèves en retard a une telle ambition, contre presque les deux tiers des élèves « à l'heure » qui sont en lycée général ou technologique. Leurs ambitions semblent affectées par l'échec qu'ils ont connu. Une autre hypothèse peut toutefois être formulée : ce sont les élèves les moins motivés qui prennent le plus souvent du retard.

Des écarts sociaux d'ambitions partiellement « justifiés »

Nous allons maintenant chercher à modéliser l'ensemble des relations mises en évidence, modélisation délicate en raison de la complexité des liens de causalités possibles. Ainsi, un niveau élevé de compétences et l'absence de retard justifient des aspirations élevées mais on peut aussi avancer que de hautes ambitions chez un élève le motivent, le faisant progresser davantage et l'incitant à refuser les signes d'échec que sont le redoublement et l'orientation vers les filières de relégation. Dans un premier temps, nous allons chercher à déterminer quelle est l'ampleur « réelle » des inégalités sociales d'aspirations à 15 ans, en contrôlant ce qui peut être dû aux différences de compétences ou de retard scolaire.

Pour évaluer dans les écarts d'ambition selon l'origine sociale ce qui tient aux écarts de réussite scolaire, on a constitué deux modèles prédisant la probabilité de vouloir exercer une « profession intellectuelle, scientifique ou de direction » en fonction tout d'abord des seules caractéristiques socio-démographiques (*tableau 8, modèle 1*), puis en rajoutant les variables de réussite scolaire. Pour simplifier la lecture, on a retenu un indicateur résumé de l'origine sociale, à trois niveaux : cadres supérieurs, professions intermédiaires, autres.

Dans le modèle « complet » (*tableau 8, modèle 2*), les variables de réussite scolaire apparaissent fortement corrélées avec les aspirations des élèves : le score en mathématiques semble jouer un peu plus que celui en français.

Le niveau scolaire (c'est-à-dire la classe suivie à 15 ans) intervient aussi de façon particulièrement nette : toutes choses égales par ailleurs, les élèves qui ont pris un an de retard ont des aspirations moins élevées que les autres. Rappelons cependant ici que le niveau de compétences des élèves ayant redoublé est potentiellement sous-estimé car ces élèves n'ont pas encore bénéficié des enseignements du lycée, de sorte que le raisonnement toutes choses égales par ailleurs trouve ici ses limites. Cela semble toutefois indiquer que les élèves qui ont connu le redoublement tendent à revoir leurs ambitions à la baisse. Bien sûr, il est possible aussi d'interpréter la relation « à l'envers » : les élèves qui acceptent le redoublement sont aussi les moins ambitieux.

Outre le rôle du sexe déjà largement commenté, parmi les autres variables socio-démographiques qui jouent de façon significative, signalons le pays d'origine de l'élève et celui de son père : le fait d'être étranger (3 % des élèves) ou d'avoir un père étranger (18 % des élèves) est associé à des aspirations plus élevées (voir [19] qui montrait que les élèves issus de l'immigration avaient, toutes choses égales par ailleurs, une meilleure carrière scolaire que les autres). On pourrait rapprocher de ce résultat, celui concernant l'appartenance à une zone d'éducation prioritaire (ZEP) : toutes choses égales par

ailleurs, les élèves se trouvant dans un collège situé en ZEP souhaitent, plus souvent que les élèves se trouvant dans un collège hors ZEP, avoir une « profession intellectuelle, scientifique ou de direction ». Ils se trouvent au même niveau que les lycéens en terme d'aspirations (pour les lycées, il n'y a pas de classement en ZEP). Rappelons cependant que l'on n'observe au collège à 15 ans que les élèves en retard, ce résultat ne doit donc pas être généralisé à l'ensemble des élèves de ZEP. Une explication à cette situation paradoxale pourrait tenir au fait que les élèves en retard en ZEP se trouvent d'une certaine façon dans une situation *relative* (par rapport à leur population de référence, mais aussi du fait d'une notation souvent généreuse) moins mauvaise que les élèves en retard hors ZEP (qui se comparent directement à de meilleurs élèves), ce qui peut expliquer le maintien à ce stade de leurs ambitions [4].

Tableau 8

Facteurs explicatifs de la probabilité de vouloir une profession « intellectuelle, scientifique ou de direction »

| Variable | | Modèle 1 | Modèle 2 |
|------------------------------|----------------------------------|------------------|------------------|
| Constante | | 64 | 44 |
| Origine sociale | Autres | - 24 | - 13 |
| | Profession intermédiaire | - 9 | - 7 |
| | Enfant de cadre supérieur | <i>référence</i> | <i>référence</i> |
| Sexe | Garçon | - 14 | - 12 |
| | Fille | <i>référence</i> | <i>référence</i> |
| Lieu de naissance de l'élève | Étranger | 11 | 24 |
| | France | <i>référence</i> | <i>référence</i> |
| Lieu de naissance du père | Étranger | 9 | 14 |
| | France | <i>référence</i> | <i>référence</i> |
| Score en lecture | + 100 points | | 10 |
| | Valeur moyenne | | <i>référence</i> |
| Score en mathématiques | + 100 points | | 11 |
| | Valeur moyenne | | <i>référence</i> |
| Niveau scolaire | Lycée général | | 19 |
| | Lycée professionnel | | - 22 |
| | Collège en ZEP | | 16 |
| | Collège hors ZEP | | <i>référence</i> |

Lecture : dans le premier modèle, la situation de référence est celle figurant en italique pour les quatre premières variables. Les élèves ayant ces caractéristiques sont en moyenne 64 % à vouloir exercer un métier scientifique, intellectuel ou de direction. Les coefficients de la colonne « modèle 1 » donnent l'écart de la modalité correspondante à la modalité de référence. Ainsi, le sexe et les lieux de naissance de l'élève et du père étant fixés, les enfants dont le père n'est pas cadre ne sont que 40 % à avoir des aspirations élevées (64 %-24 %). Dans le second modèle, la situation de référence, on impose de plus que l'élève soit en collège hors ZEP et qu'il ait eu des scores en lecture et en mathématiques équivalant aux valeurs moyennes françaises (soit 511 pour la lecture et 521 pour les mathématiques). La proportion d'aspirations élevées est alors 44 %. Les coefficients s'interprètent comme dans le premier modèle, sauf pour les scores, pour lesquels on a l'effet de 100 points supplémentaires (soit un peu plus d'un écart type).

Champ : ensemble des jeunes Français de 15 ans ayant passé des exercices de lecture et de mathématiques et pour lesquels le projet professionnel est connu.

Source : OCDE-DPD, enquête PISA.

Intéressons-nous maintenant à l'influence de l'origine sociale. L'écart entre les enfants de cadres supérieurs et les enfants de « non cadres » en terme d'aspiration est de 24 points dans le premier modèle qui ne tient pas compte des performances scolaires atteintes à 15 ans. La prise en compte du niveau scolaire et du niveau de compétence diminue sensiblement les écarts selon l'origine sociale : ainsi, à réussite scolaire donnée, la proportion d'aspirations professionnelles élevées chez les enfants de « non cadres » n'est plus que de 13 points inférieure à celle observée chez les enfants de cadres supérieurs. Si une part des inégalités d'aspirations professionnelles s'explique donc par

le degré de réussite scolaire, l'origine sociale garde une influence significative sur le projet futur³.

Les aspirations professionnelles influent sur l'orientation

Le lien entre la réussite scolaire et les aspirations professionnelles est, on l'a vu, complexe. Il est possible de mieux évaluer l'influence du projet professionnel, grâce au recueil d'une information supplémentaire par rapport à celles que prévoyait le dispositif initial de PISA : l'orientation en fin d'année des élèves⁴. On peut ainsi déterminer à ce stade dans quelle mesure cette orientation dépend du niveau de compétences et comment l'origine sociale et le projet professionnel influent sur la carrière scolaire. On a effectué séparément l'analyse sur les élèves de troisième (en étudiant la probabilité de faire une seconde générale et technologique l'année suivante) et les élèves de seconde générale et technologique (en étudiant pour eux la probabilité de faire une première générale l'année suivante). Pour chaque population, deux modèles ont été construits, l'un intégrant le projet professionnel, l'autre pas (*tableau 9*).

Au vu des difficultés de collecte de cette opération, il faut néanmoins rester prudent dans l'interprétation des résultats sur les orientations. En première analyse, il apparaît cependant que pour les élèves ayant 15 ans en troisième (et qui ont donc un an de retard), le taux d'orientation vers la seconde générale et technologique est assez faible : il n'est que de 37 % alors que chaque année, dans l'ensemble, environ 60 % des élèves de troisième passent en seconde générale et technologique. Les orientations les plus fréquentes pour ces élèves déjà en retard sont la seconde professionnelle, le BEP ou l'apprentissage. On retrouve une nouvelle fois l'importance du retard scolaire dans le parcours ultérieur. Pour ces élèves, le niveau de compétences joue de façon sensible sur les chances d'accéder à une seconde générale et technologique mais il est loin d'expliquer entièrement la sélection (le score en mathématiques n'est d'ailleurs pas significatif dans le modèle). Le fait d'être enfant de cadre (ou de professions intermédiaires) influe encore positivement et de façon très nette, à niveau en lecture donné, sur l'orientation en seconde (l'écart est de 20 points : il est de 23 points quand on ne contrôle pas le niveau en lecture). C'est aussi le cas du projet professionnel : ceux qui souhaitent exercer une « profession intellectuelle, scientifique ou de direction » sont, toutes choses égales par ailleurs, plus nombreux à passer en seconde générale et technologique.

Lorsqu'on étudie l'orientation en fin de seconde, donc pour les élèves « à l'heure », les conclusions quant au rôle de l'origine sociale et du projet professionnel sont identiques, à ceci près que les coefficients associés au niveau en mathématiques sont cette fois significatifs. Là encore, être enfant de cadre et avoir un projet professionnel ambitieux

3. Il n'est pas inutile de préciser que les résultats obtenus sont assez sensibles à la façon dont on apprécie le degré d'ambition. Si l'on s'intéresse, par exemple, au fait de vouloir faire un métier scientifique (ingénieur ou informaticien) le niveau en français devient tout à fait secondaire, au contraire de celui en mathématiques, qui reste déterminant. Parmi les variables socio-démographiques, l'origine sociale a une influence modeste, tandis que le sexe se révèle comme le facteur principal, dans un sens opposé à la modélisation ici présentée.

4. Pour obtenir cette information, il a fallu solliciter les établissements plusieurs mois après la passation des épreuves. Cela peut expliquer la difficulté à recueillir l'ensemble des données. De plus, en se restreignant aux élèves ayant passé des exercices de lecture et de mathématiques, en isolant ceux de troisième et ceux de seconde, on diminue encore la taille de l'échantillon utile. Finalement, les analyses suivantes ont été effectuées sur une population de 418 élèves de troisième et 719 élèves de seconde générale et technologique.

accroissent les chances de passer en première générale, quels que soient les résultats aux tests cognitifs. Une différence toutefois est à noter : les élèves qui ne déclarent aucun projet professionnel bénéficient d'une orientation plus favorable que ceux qui ont un projet peu ambitieux. Cette indécision sur l'avenir professionnel, combinée à l'absence de retard scolaire, indique sans doute que, à ce stade, ces élèves élaborent leur projet en termes exclusivement scolaires, sans se préoccuper encore de leur avenir professionnel.

Tableau 9

L'orientation en fin d'année selon le niveau de compétence, l'origine sociale et le projet professionnel

| | | Troisième à seconde générale et technologique | | Seconde générale et technologique à première générale | |
|------------------------|--|---|------------------|---|------------------|
| | | M1 | M2 | M3 | M4 |
| <i>Constante</i> | Origine sociale | 50 | 42 | 73 | 61 |
| | | - 20 | - 17 | - 9 | - 10 |
| | Autres Cadres et professions intermédiaires | <i>référence</i> | <i>référence</i> | <i>référence</i> | <i>référence</i> |
| Score en lecture | + 100 points | 23 | 23 | 14 | 18 |
| | <i>Valeur moyenne</i> | <i>référence</i> | <i>référence</i> | <i>référence</i> | <i>référence</i> |
| Score en mathématiques | + 100 points | ns | ns | 9 | 10 |
| | <i>Valeur moyenne</i> | <i>référence</i> | <i>référence</i> | <i>référence</i> | <i>référence</i> |
| Projet professionnel | Projet « ambitieux » | | 25 | | 18 |
| | Pas de projet | | ns | | 12 |
| | <i>Projet non « ambitieux »</i> | | <i>référence</i> | | <i>référence</i> |

Lecture : pour les élèves de 15 ans en troisième, deux modèles ont été construits afin de prédire l'orientation en seconde générale et technologique (GT) (opposée au redoublement ou à une orientation dans les sections professionnelles). Pour le premier modèle (M1), la situation de référence est celle d'un élève ayant comme scores en lecture et en mathématiques, les moyennes des élèves de troisième (soit 463 pour la lecture et 480 pour les mathématiques), et dont le père est cadre supérieur ou a une profession intermédiaire. Les élèves ayant ces caractéristiques seraient 50 % à passer en seconde GT. Les coefficients indiquent l'écart pour 100 points de scores supplémentaires ou le fait d'avoir un père non cadre.

Dans le modèle M2, on a ajouté le projet professionnel comme variable explicative : la situation de référence impose alors en plus à l'élève d'avoir un projet autre que « profession intellectuelle, scientifique ou de direction ». L'interprétation est la même pour les deux autres modèles qui concernent les élèves de 15 ans en seconde GT et prédisent l'accès en première générale (pour les scores, les valeurs de références sont 562 pour la lecture et 572 pour les mathématiques).

Champ : ensemble des jeunes Français de 15 ans ayant passé des exercices de lecture et de mathématiques, en troisième ou seconde GT et pour lesquels on connaît l'orientation en fin d'année.

Source : OCDE-DPD, enquête PISA.

Le rôle spécifique des ambitions sur la réussite scolaire

Ces résultats permettent de revenir sur les analyses des deux premières parties. À 15 ans, les enfants de milieu populaire valorisent moins bien leurs compétences en terme d'orientation. Ceci peut être relié au résultat obtenu dans la première partie, montrant qu'à niveau en lecture donné, ces mêmes enfants sont plus souvent en retard. Il semble que ces élèves et leurs parents ont par le passé déjà accepté plus facilement les décisions de redoublement.

Le résultat concernant le projet professionnel permet de préciser le lien entre ambitions et réussite scolaire, dont on a plusieurs fois évoqué le caractère circulaire. Dans le modèle ci-dessus, l'orientation pour l'année suivante est décidée bien après la déclaration du projet professionnel : il n'y a donc pas d'effet direct de cette orientation sur le projet. De plus, en introduisant les résultats aux tests cognitifs, on tient compte du fait

que les élèves ambitieux sont généralement plus compétents (ce qui expliquerait une meilleure orientation). Pour évaluer parfaitement l'effet propre du projet professionnel, il faudrait avoir d'autres informations, notamment l'opinion des parents ou la politique de l'établissement (dans un lycée sélectif, les élèves moyens ont une plus faible probabilité d'aller en première générale ; ils risquent aussi d'intérioriser ce phénomène dans leur projet). Cependant, sans nier que la réussite scolaire peut justifier le projet professionnel, la présente analyse montre que la relation dans le sens inverse est certainement déterminante : des ambitions élevées semblent annoncer une bonne poursuite des études.

Enfin, un dernier point important est à noter : la prise en compte des écarts de projet professionnel ne diminue pas de façon sensible l'influence de l'origine sociale. Ces deux facteurs influencent donc de façon forte mais indépendante les orientations scolaires ultérieures. À cet âge, l'hypothèse expliquant les inégalités sociales d'orientation par des écarts d'aspiration ne peut être confirmée. □

Bibliographie

- [1] BOUDON R. (1973), *L'inégalité des chances*, Paris, Armand Colin.
- [2] BOURDIEU P., PASSERON J.-C. (1970), *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Éditions de Minuit.
- [3] BOURNY G., DUPÉ C., ROBIN I., ROCHER T. (2001), « Les élèves de 15 ans – Premiers résultats d'une évaluation internationale des acquis des élèves (PISA) », *Note d'information*, ministère de l'Éducation nationale, DPD, n° 01.52, décembre.
- [4] CAILLE J.-P. (2001), « Les collégiens de ZEP à la fin des années quatre-vingt-dix : caractéristiques des élèves et impact de la scolarisation en ZEP sur la réussite », *Éducation et formations*, ministère de l'Éducation nationale, n° 61, octobre-décembre.
- [5] CAILLE J.-P., LEMAIRE S. (2002), « Filles et garçons face à l'orientation », *Éducation et formations*, ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche, n° 63, mai.
- [6] CHAMBAZ C., MAURIN É., TORELLI C. (1998), « L'évaluation sociale des professions en France », *Revue française de sociologie*, XXXIX-1.
- [7] CRAHAY M. (1996), *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?*, Bruxelles, De Boeck.
- [8] D'HAUTLŒUILLE X., MURAT F., ROCHER T. (2002), « La mesure des compétences, les logiques contradictoires des évaluations internationales », *Actes des Journées de méthodologie statistique 2000*, Insee.
- [9] DURU-BELLAT M., MINGAT A. (1993), *Pour une approche analytique du fonctionnement du système éducatif*, Paris, Presses universitaires de France.
- [10] GOUX D., MAURIN É. (2001), « La mobilité sociale et son évolution : le rôle des anticipations réexaminé », *Annales d'Économie et statistiques*, Insee, n° 62.

- [11] GOUX D., MAURIN É. (2000), « La persistance du lien entre pauvreté et échec scolaire », in *France, portrait social*, Insee, éd. 2000-2001, octobre.
- [12] GUÉRIN-PACE F., BLUM A. (2000), *Des lettres et des chiffres*, Paris, Fayard.
- [13] GUICHARD J. (1993), *L'école et les représentations d'avenir des adolescents*, Paris, Presses universitaires de France.
- [14] MERLE P. (2000), « Le concept de démocratisation de l'institution scolaire », *Population*, Ined, n° 1, janvier-février.
- [15] OCDE (2001), *Connaissances et compétences : des atouts pour la vie. Premiers résultats du programme d'évaluation des acquis des élèves (PISA) 2000*, Paris.
- [16] SEIBEL C., LEVASSEUR J. (1984), « Échec et réussite sociale » in *La société française, Données sociales*, Insee.
- [17] THÉLOT C. (1982), *Tel père, tel fils ?*, Paris, Dunod.
- [18] THÉLOT C. (1994), *L'évaluation du système éducatif*, Paris, Nathan.
- [19] VALLET L.-A., CAILLE J.-P. (1996), « Les élèves étrangers issus de l'immigration dans l'école et le collège français », *les dossiers d'Éducation et formations*, ministère de l'Éducation nationale, n° 67, avril.
-

