

n° 84 [décembre 2013]



Éducation *formations*

**Le décrochage
scolaire :
un défi à relever
plutôt qu'une
fatalité**

ministère
éducation
nationale



n° 84 [décembre 2013]

Éducation *formations*



**Le décrochage
scolaire :
un défi à relever
plutôt qu'une
fatalité**

Directrice de la publication

Catherine Moisan

Coordination éditoriale

Cédric Afsa, Caroline Simonis-Sueur

Secrétaires de rédaction

Aurélie Bernardi, Marc Saillard

Maquettiste

Tony Marchois

Photo couverture

© Caroline Lucas/MEN

Éducation & formations

Ministère de l'éducation nationale

Direction de l'évaluation, de la prospective
et de la performance (DEPP)

61-65, rue Dutot – 75732 Paris cedex 15

Impression

Ovation

Tarif

Le numéro France : 13 euros

Vente au numéro

Ministère de l'éducation nationale,

DEPP/Département de la valorisation et de l'édition

61-65, rue Dutot – 75732 Paris cedex 15

diffusion.vente@education.gouv.fr

01 55 55 72 04

Éducation & formations accepte bien volontiers d'ouvrir régulièrement ses colonnes à des spécialistes n'appartenant pas à la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance.

Les jugements et opinions exprimés par les auteurs n'engagent qu'eux-mêmes, et non les institutions auxquelles ils appartiennent, ni, a fortiori, la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance.

Cédric Afsa

Sous-directeur des synthèses

Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance

La question du décrochage scolaire est un défi majeur posé à notre système éducatif, d'autant plus difficile à relever que la lutte doit être menée sur plusieurs fronts. Les causes du décrochage sont en effet multiples. De plus, le processus prend souvent sa source dans les premières années de la scolarité, mais il existe des facteurs déclencheurs tout au long du cursus scolaire. Enfin, aucune catégorie d'élève n'est *a priori* épargnée, même si les risques ne sont pas également partagés. Pour autant, ce phénomène n'est pas une fatalité. Des leviers d'action peuvent être activés pour prévenir les situations d'échec afin d'éviter le plus possible que le jeune sorte du système éducatif sans atout pour s'insérer durablement dans la vie professionnelle.

Tels sont, résumés à grands traits, les enseignements livrés par les articles de ce numéro.

L'étude de Cédric Afsa (*Qui décroche ?*) ouvre le dossier. Elle s'appuie sur une source de données permettant de suivre un panel représentatif d'élèves entrés en sixième au milieu des années 1990, et ce jusqu'à leur sortie du système éducatif. Ses nombreuses informations permettent de repérer les quelque 18 % de la cohorte qui ont abandonné leurs études sans obtenir de diplôme (autre que le brevet des collèges), et de les caractériser. À lui seul, le niveau insuffisant de ces élèves à l'entrée au collège explique près de la moitié du décrochage. Ceci confirme, s'il en était besoin, que la prévention doit commencer dès l'enseignement primaire. Mais elle ne doit pas s'y cantonner. Une attention particulière doit être constamment portée aux élèves les plus fragiles, c'est-à-dire ceux appartenant à des milieux sociaux défavorisés sur plusieurs plans (financier, culturel, etc.), en les accompagnant notamment dans leur orientation.

Les deux articles suivants lèvent partiellement un des inconvénients de l'étude précédente, qui ne peut utiliser que les informations disponibles dans la source de données et de ce fait passe à côté de facteurs explicatifs. L'étude de Maud Coudène (*Les abandons d'études en cours de CAP*), qui se centre sur le décrochage en cours d'études suivies pour obtenir un certificat d'aptitude professionnelle (CAP), offre à ce titre plusieurs avantages. D'abord, elle montre le rôle déterminant du niveau scolaire initial, à l'entrée du cycle de formation, et rejoint sur ce point les conclusions du premier article. Ensuite, elle revient sur la question de l'orientation en attirant l'attention sur une période-clé,

celle où le collégien se destinant à la voie professionnelle choisit la spécialité de son cursus.

L'article de Joanie Cayouette-Remblière (*Les écarts se creusent-ils en cours de collège ?*) enrichit substantiellement l'analyse, même si, en contrepartie, ses résultats ne sont pas immédiatement généralisables car s'appuyant sur un corpus de données recueillies dans deux collèges d'une même commune. Cela n'atténue qu'à peine l'importance de ses conclusions, issues de l'observation fine des interactions entre les élèves « en danger » et la communauté éducative de l'établissement. Joanie Cayouette-Remblière montre combien l'ajustement des attentes et des perceptions des uns envers les autres est un processus délicat qui, lorsqu'il échoue, enclenche un enchaînement trop souvent constaté où le jeune lâche prise, ne devient plus maître de son orientation, et finit par abandonner. Une autre qualité de l'article est la pertinence de la catégorisation sociale des familles qu'il propose, en la fondant sur des marqueurs socioéconomiques (lieu et type de résidence, histoire migratoire) qui sont négligés par les nomenclatures usuelles.

À ce stade, la lecture des trois premiers articles donne du décrocheur l'image d'un élève qui cumulerait un ensemble de difficultés et ce depuis le début de sa scolarité. L'étude d'Isabelle Robert-Bobée (*Les jeunes sortants sans diplôme : une diversité de parcours*) vient à point nommé pour nous mettre en garde contre la tentation de dessiner le portrait-robot du décrocheur et, par voie de conséquence, de définir un seul mode d'intervention publique. Non, le décrocheur n'est pas toujours un élève en difficulté depuis qu'il est entré dans un établissement scolaire. Non, il ne suit pas toujours des voies tortueuses marquées par le redoublement ou la réorientation. À côté de ceux qui de toute évidence relèvent d'un accompagnement personnalisé, d'autres, plus nombreux qu'on ne l'imagine, ont suivi une scolarité sans problème, jusqu'au jour où... Ainsi, un sortant sans diplôme sur cinq était un bon élève en sixième. Tous ces sortants doivent être pris en charge par des politiques de prévention ou de remédiation adaptées aux différents profils.

Que le phénomène – complexe – du décrochage soit difficile à mesurer ne surprendra personne. Béatrice Le Rhun et Mireille Dubois (*Les sortants précoces et les sortants sans diplôme : deux mesures des faibles niveaux d'études*) passent en revue l'état de l'information statistique sur les jeunes sortis de l'enseignement secondaire sans diplôme. Contrairement à une opinion qui cherche à s'imposer, les indicateurs statistiques actuels sont cohérents. Simplement, ils mesurent deux faces différentes du phénomène. L'un compte le nombre d'élèves sortant chaque année de formation initiale sans être diplômés. Il est, si on veut, une mesure instantanée de la « performance » du système éducatif. L'autre évalue la proportion des jeunes âgés de 18 à 24 ans qui, au moment où la grande majorité d'entre eux arrivent ou sont déjà sur le marché du travail, n'ont pas

de diplôme et en conséquence ne sont pas armés pour avoir des chances de s'insérer durablement. Cela étant, les auteurs ne cachent pas les difficultés actuelles posées par le défaut de précision statistique de ces indicateurs. Des progrès en la matière doivent être faits et certains sont possibles.

Le risque d'accroître le décrochage était présent dans les esprits lorsqu'a débuté, en 2009, la mise en œuvre à large échelle de la réforme de la voie professionnelle. La question était de savoir comment se comporteraient les élèves – et en particulier les plus vulnérables – à qui on allait demander de passer le baccalauréat en trois ans au lieu de quatre. Il est encore trop tôt pour dresser un bilan assuré sur ce point. En revanche, Florence Defresne et Mireille Dubois (*Le baccalauréat professionnel en trois ans après la troisième : vers une élévation du niveau des élèves ?*) n'ont pas attendu pour livrer de tout premiers éléments d'évaluation de la réforme, en s'intéressant à l'autre question centrale, l'accroissement du nombre de bacheliers attendu par les pouvoirs publics. Florence Defresne et Mireille Dubois ont profité de l'existence simultanée, retracée dans leurs données, d'élèves ayant suivi le cursus en quatre ans pour accéder au baccalauréat, et d'autres entrés dans le nouveau régime créé par la réforme. Elles ont pu ainsi comparer les uns aux autres. Même s'il faut laisser passer encore un peu de temps pour avoir une vue plus complète de la réforme et de ses conséquences, les premières conclusions de l'étude indiquent clairement un impact positif des nouvelles mesures : les « nouveaux » bacheliers (*i.e.* ceux passés dans le nouveau régime) sont plus nombreux que les « anciens ».

Tout compte fait, à l'heure où l'équité de notre système éducatif est plus que jamais un impératif, il faut redoubler d'attention envers les plus fragiles de nos élèves. Les études rassemblées dans ce numéro ont identifié, chacune à sa manière, des situations ou des facteurs propices au décrochage, confirmant des constats déjà établis par d'autres voies. Ils doivent servir de points d'appui à la mise en œuvre de politiques adaptées, qui soient au service de la réussite de tous.

n° 84 [décembre 2013]

Le décrochage scolaire : un défi à relever plutôt qu'une fatalité

3 Avant-propos
Cédric Afsa

9 Qui décroche ?
Cédric Afsa

21 Les abandons d'études en cours de CAP
Maud Coudène

29 Les écarts se creusent-ils en cours de collège ?
Joanie Cayouette-Remblière

41 Les jeunes sortants sans diplôme : une diversité de parcours
Isabelle Robert-Bobée

51 Les sortants précoces et les sortants sans diplôme :
deux mesures des faibles niveaux d'études
Béatrice Le Rhun et Mireille Dubois

61 Le baccalauréat professionnel en trois ans après la troisième :
vers une élévation du niveau des élèves ?
Florence Defresne et Mireille Dubois

Qui décroche ?

Cédric Afsa

Sous-directeur des synthèses

Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance

Aujourd'hui, un jeune sur six quitte le système éducatif sans diplôme lui donnant un minimum de chances de s'insérer sur le marché du travail. Il s'agit là du cas de figure le plus fréquemment rencontré du phénomène de décrochage scolaire, sur lequel les pouvoirs publics agissent en mettant en place des dispositifs pour aider ces jeunes déscolarisés à trouver des solutions d'insertion sociale ou professionnelle, ou à reprendre leurs études.

Cet article concerne l'autre versant de la lutte contre le décrochage, celui de la prévention. Elle cherche à identifier les facteurs qui font qu'un jeune sera davantage exposé qu'un autre au risque de quitter le collège ou le lycée sans diplôme suffisant. Pour ce faire, elle s'appuie sur le panel de la DEPP qui a suivi, jusqu'à la fin de leur scolarité, une cohorte représentative d'élèves entrés en sixième en 1995.

Parmi tous les déterminants de la sortie sans diplôme identifiés grâce aux informations du panel, le niveau de l'élève à son entrée au collège est de loin celui qui joue le plus grand rôle. Il expliquerait à lui seul près de la moitié des sorties sans diplôme.

Ceci confirme la nécessité d'intervenir très en amont, dès l'enseignement primaire, pour en limiter le nombre.

Le décrochage scolaire est un sujet de préoccupation croissante des pouvoirs publics et plus particulièrement des ministères chargés de l'éducation. Les décrocheurs sont ces élèves qui arrêtent leurs études avant d'avoir terminé avec succès le cycle d'enseignement dans lequel ils s'étaient engagés. Les jeunes quittant le lycée sans autre diplôme que le brevet des collèges, c'est-à-dire sans diplôme qui leur offre de réelles perspectives d'insertion professionnelle, en sont la figure emblématique. De fait, leur insertion sur le marché du travail est difficile, et l'est de plus en plus. Ainsi, en 2010, 45 % des sortants récents peu ou pas diplômés étaient au chômage, contre 10 % pour les diplômés du supérieur [3]. L'écart était de 25 points il y a seulement cinq ans. Ces jeunes sont aussi les premiers touchés en période de crise économique. Entre 2008 et 2009 par exemple, leur taux de chômage a augmenté de 14 points, alors que la situation des plus qualifiés s'est beaucoup moins dégradée (4 points supplémentaires).

Dans l'objectif de leur offrir une solution d'insertion sociale ou professionnelle et de les accompagner dans leur démarche, les ministères concernés ont mis en place un

système interministériel d'échange d'informations (SIEI), dont l'objectif est d'identifier les jeunes sans solution. Ils sont ensuite contactés par les plates-formes de suivi et d'appui aux décrocheurs implantées sur tout le territoire national, qui coordonnent les acteurs locaux de la formation, de l'orientation et de l'insertion des jeunes pour leur apporter une réponse personnalisée. Le dispositif ainsi mis en place a par nature une finalité réparatrice, au sens où les pouvoirs publics opèrent après que le jeune ait décroché du système éducatif.

L'autre manière de lutter contre les sorties prématurées est de prévenir le phénomène, c'est-à-dire intervenir *ex ante*, lorsque le jeune est encore en études. Encore faut-il connaître les « bons leviers » à actionner pour que la prévention soit efficace. Un moyen d'y parvenir est d'identifier les facteurs qui déclenchent le processus conduisant au décrochage, pour ensuite jouer sur eux afin de le contenir.

La présente étude s'inscrit dans cette perspective. En s'appuyant sur les données fournies par le panel 1995 de la DEPP (encadré 1), elle cherche à repérer les facteurs de risques individuels ou contextuels, et à quantifier leur influence sur le décrochage.

Encadré 1 – Les données

Le panel 1995 fait partie des grands outils d'observation statistique de la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) du ministère en charge de l'éducation nationale. Il s'inscrit dans une longue tradition, qui a débuté avec la constitution d'une cohorte d'élèves scolarisés en sixième recrutés en trois vagues aux rentrées 1972, 1973 et 1974, cohorte qui a été suivie pendant onze ans. Le panel 1995 en est une actualisation. L'échantillon couvre 17 830 élèves entrés en sixième (ou en section d'enseignement spécialisé ou adapté) dans un établissement public ou privé de France métropolitaine, nés le 17 d'un mois, à l'exception des mois de mars, juillet et octobre pour obtenir un taux de sondage proche de 1/40.

Le recueil d'informations s'est fait sous plusieurs modes. En 1995, un questionnaire a été adressé aux chefs d'établissement, qui ont fourni en retour des éléments sur la situation de l'élève à la rentrée 1995 (classe fréquentée, nombre d'élèves, langue vivante étudiée, etc.), sa scolarité à l'école élémentaire, son niveau à l'entrée au collège (*i.e.* les résultats obtenus par l'élève aux évaluations à l'entrée en sixième), et quelques informations sur sa famille (taille de la fratrie, caractéristiques sociodémographiques et activités professionnelles des parents, etc.). En 1998, une enquête par voie postale a été effectuée auprès des familles. Elle comportait trois parties : l'enfant et sa famille (approfondissement des questions posées dans le questionnaire de recrutement avec, en particulier, une question sur le niveau des contraintes financières perçu par la famille), l'enfant et l'école (déroulement de la scolarité, mesuré objectivement et subjectivement par l'opinion des parents) et l'enfant et ses études secondaires (représentations et attentes des parents). Deux autres questionnaires complètent le dispositif : une enquête sur la procédure d'orientation en fin de troisième et une enquête auprès des jeunes en 2002. Enfin, la situation scolaire de l'élève (ses principaux paramètres et les caractéristiques de l'établissement fréquenté) a été actualisée chaque année par croisement de fichiers administratifs d'élèves ou par questionnaire le cas échéant.

Le taux d'attrition, c'est-à-dire la part des élèves qui sont sortis du panel sans que l'on connaisse leur devenir, s'élève à 14,2 %. Le panel a pu donc suivre le parcours scolaire d'environ 15 300 élèves jusqu'à leur sortie du niveau secondaire. Plus de 88 % de leurs parents ont répondu à l'enquête menée auprès des familles en 1998. Au total, la présente étude sur le décrochage scolaire s'appuie sur un échantillon de 13 500 élèves, qui a été redressé en conséquence. Enfin, les variables mesurant les scores aux tests en mathématiques et en français, le niveau des contraintes financières des ménages, l'orientation choisie ou non, ont été imputées lorsque l'information manquait.

Cette source de données permet de suivre la scolarité d'un échantillon d'élèves entrés en sixième la même année (en 1995) et de dater avec précision leur sortie de l'enseignement secondaire en connaissant le niveau d'études atteint. Il est ensuite possible de mettre en rapport les trajectoires ainsi décrites avec les caractéristiques sociodémographiques de ces élèves et avec leurs contextes scolaire et familial.

LES DÉCROCHEURS : DE QUI PARLE-T-ON ?

Il faut au préalable lever l'ambiguïté du terme « décrocheur », auquel le sens commun donne des contours très variés. Certains, par exemple, distinguent les « non-accrochés », qui ne s'intéressent pas aux cours dispensés, les « décrocheurs », qui prennent de plus en plus de distance notamment en s'absentant, et les « décrochés », qui ont perdu tout lien

avec l'institution scolaire [5]. D'autres opposent les « décrocheurs passifs » qui restent scolarisés mais participent de moins en moins aux cours, et les « décrocheurs actifs » qui, eux, sont déscolarisés et ont quitté le système éducatif avec un niveau jugé insuffisant. Le débat porte alors sur le niveau minimal à acquérir pour ne pas être considéré comme décrocheur. Sur cette question, plusieurs points de vue coexistent.

Il est souvent admis que le seuil minimal est le niveau V de l'éducation nationale, qui correspond au certificat d'aptitude professionnelle (CAP) ou au brevet d'études professionnelles (BEP). Un jeune qui n'a pas obtenu un de ces diplômes est donc considéré comme ayant décroché du système éducatif. Dans ce cas, on parlera plutôt de jeune sorti sans diplôme (autre que le brevet des collèges¹), pour le distinguer d'un autre type de décrocheur qui s'est, pour ainsi dire, installé récemment dans le paysage.

Il s'agit très exactement des décrocheurs tels que l'entend l'article L. 313-7 du Code de l'éducation. Ce sont, nous dit le texte, « *ces anciens élèves ou apprentis qui ne sont plus inscrits dans un cycle de formation et qui n'ont pas atteint un niveau de qualification fixé par voie réglementaire* ». L'article D. 313-59 précise que le niveau correspond à l'obtention soit du baccalauréat général, soit d'un diplôme à finalité professionnelle de niveau V ou IV inscrit au répertoire national des certifications professionnelles.

En clair, être décrocheur au sens du Code de l'éducation, c'est ne pas avoir terminé avec succès le cycle de formation de second cycle du second degré dans lequel le jeune s'est engagé. C'est le cas de 23,6 % des élèves

NOTE

1. Le diplôme national du brevet n'est pas un diplôme comme les autres au sens où la poursuite des études n'est pas conditionnée à son obtention.

entrés en sixième en 1995, d'après les données du panel de la DEPP. Le décrochage scolaire concernerait donc, peu ou prou, un petit quart d'une génération. *A priori*, cette proportion paraît très élevée.

Il faut bien voir que ces décrochés comptent parmi eux de jeunes diplômés. Il s'agit par exemple de ceux qui, titulaires d'un CAP, ont poursuivi leurs études pour le compléter par un second CAP ou pour obtenir un baccalauréat professionnel, mais qui se sont arrêtés sans avoir atteint leur objectif. On peut ainsi être décrocheur et diplômé. C'est même une situation relativement fréquente. En effet, 24 % des décrocheurs repérés dans le panel 1995 sont sortis avec un CAP ou un BEP en poche (tableau 1). En conséquence, si on ne tient pas compte des diplômés parmi les décrocheurs pour ne retenir que les sortis sans diplôme (autre que le brevet des collèges ou le certificat de formation générale – CFG), on obtient une proportion de 17,9 %.

En appliquant ces proportions aux quelque 850 000 élèves de métropole et des départements d'outre-mer inscrits en sixième en 1995, on estime à environ 200 000 le nombre de ces jeunes qui ont décroché du système éducatif, et à 150 000 ceux qui sont sortis sans diplôme du secondaire².

L'analyse se restreint dorénavant aux jeunes sortis sans diplôme. Il y a deux raisons à ce choix. D'abord, ces jeunes constituent la majorité – les trois quarts – des décrocheurs au sens du Code de l'éducation. Ensuite, les diplômés du secondaire (CAP ou BEP) forment une population à part au sein des décrocheurs. En témoigne leur taux de chômage constaté quelques années après leur sortie de l'enseignement secondaire : fin 2010, 18 points séparent les peu

Tableau 1 – Répartition des décrocheurs selon leur niveau de diplôme à la sortie

Diplômes	Effectifs (%)
Sans aucun diplôme	50,8
Brevet des collèges ou certificat de formation générale	25,2
CAP ou BEP	24,0
Ensemble	100,0

Lecture : 24,0 % des décrocheurs de la cohorte d'élèves entrés en sixième en 1995 ont obtenu un CAP ou un BEP.

Champ : France métropolitaine.

Source : MEN-MESR DEPP - Panel 1995.

ou pas diplômés (45 % de chômeurs) des titulaires d'un CAP ou d'un BEP (taux de chômage de 27 %), alors que l'écart entre les détenteurs du brevet uniquement et ceux n'ayant strictement aucun diplôme est de 4 points seulement (respectivement 42 % et 46 % de chômeurs) [3].

Une autre étude a été conduite au début des années 2000 sur une catégorie plus restreinte d'élèves, ceux sortis sans qualification [2]. Il s'agit d'élèves qui ont arrêté leurs études en fin de troisième ou avant, ou bien, s'ils ont poursuivi en voie professionnelle, n'ont pas atteint l'année terminale de préparation d'un CAP ou d'un BEP. L'article, reposant sur une exploitation du panel 1989 de la DEPP³, met en avant deux résultats. Le premier est le rôle primordial que jouent, sur le risque de sortir sans qualification, le niveau scolaire en sixième et le redoublement au cours de l'école primaire. Second enseignement : la grande diversité rencontrée au sein même de cette population de sortants sans qualification, celle notamment de leurs trajectoires scolaires au cours du collège, des types d'établissements qu'ils ont été amenés à fréquenter (enseignement adapté ou non, notamment), ou du niveau de leur sortie.

De son côté, Robert-Bobée, qui s'est intéressée aux sortis sans diplôme, insiste aussi sur la forte hétérogénéité de leurs trajectoires et, de manière concomitante, de leurs profils [6].

La présente étude laisse de côté – tout au moins dans un premier temps – cette hétérogénéité pour analyser la différence, considérée ici comme première, entre les jeunes sortis sans diplôme d'une part, et les diplômés d'autre part. Son objectif est avant tout d'identifier une ou plusieurs caractéristiques qui distinguent fondamentalement les deux sous-populations.

LES SORTANTS SANS DIPLÔME : UNE POPULATION TRÈS PARTICULIÈRE ?

Premier constat : le risque pour un élève de sortir sans diplôme dépend très nettement de son niveau au début du collège. En effet, si on répartit les élèves en dix groupes de niveau selon le score qu'ils ont obtenu aux épreuves de mathématiques à l'entrée en sixième, la proportion de sortis sans diplôme s'élève à 48,4 % pour le premier groupe qui rassemble les 10 % d'élèves les plus faibles et à

NOTES

2. Dans toute la suite de l'analyse et sauf mention contraire, les « sans diplôme » sont les jeunes sortis du secondaire sans autre diplôme que le brevet des collèges ou le certificat de formation générale. On parlera aussi de « peu ou pas diplômés ».

3. Il s'agit de la version précédente du panel 1995. Il a suivi une cohorte de 27 000 élèves entrés en sixième en 1989.

2,8 % pour les 10 % d'élèves les plus forts (graphique 1).

D'autres différences existent. Par exemple, les jeunes sortis sans diplôme se recrutent davantage dans les milieux modestes. Ainsi, les enfants d'ouvriers sont proportionnellement 4 fois plus nombreux à être sortis sans diplôme que les enfants de cadres ou de professions intellectuelles supérieures (tableau 2). Mais cette différence ne tient probablement pas à la seule catégorie sociale. En effet, d'une manière générale, les enfants d'ouvriers ont obtenu des résultats aux tests de mathématiques bien inférieurs (environ 13 points de différence) à ceux des enfants de cadres (tableau 2). En conséquence, le fait que les enfants d'ouvriers soient plus nombreux à sortir sans diplôme est peut-être davantage une affaire de niveau initial que de catégorie sociale.

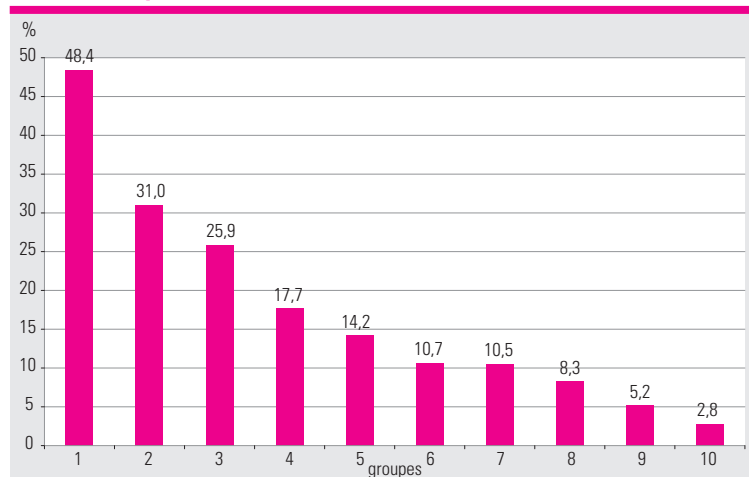
La même conclusion s'impose si on considère la situation des familles immigrées⁴. Leurs enfants sortent beaucoup plus fréquemment sans diplôme, mais leur niveau en sixième était nettement plus faible (tableau 3).

Ces premiers éléments laissent penser que les sortis sans diplôme ne se distinguent pas aussi nettement des autres qu'on l'envisagerait *a priori*, exception faite de leur niveau scolaire en sixième, qui serait ainsi le facteur clivant. Les liens constatés par exemple entre la sortie sans diplôme et le milieu social (tableau 2) ou l'origine des parents (tableau 3) s'expliqueraient alors avant tout par

NOTE

4. Les familles immigrées sont les ménages où les deux parents dans le cas d'un couple ou le parent seul dans le cas de monoparentalité sont nés étrangers à l'étranger. Une famille biparentale dont un seul des parents est immigré est appelée famille mixte.

Graphique 1 – Proportion de sortis sans diplôme selon leur groupe de niveau en mathématiques à l'entrée en sixième



Lecture : dans le groupe 1, qui rassemble les 10 % d'élèves ayant eu les scores les plus faibles aux tests de mathématiques, 48,4 % sont sortis sans diplôme.

Champ : France métropolitaine.

Source : MEN-MESR DEPP - Panel 1995.

Tableau 2 – Milieu social de l'élève (cadres vs ouvriers) et sortie sans diplôme

Milieu social	Taux de sortie sans diplôme	Score en mathématiques
Cadres, professions intell. sup.	6,3	59,0
Ouvriers	24,9	46,3

Lecture : 24,9 % des enfants d'ouvriers, entrés en sixième en 1995, sont sortis de l'enseignement scolaire sans diplôme, contre 6,3 % des enfants de cadres ou de professions intellectuelles supérieures. Ils ont obtenu un score moyen de 46,3 aux tests de mathématiques passés en sixième.

Champ : France métropolitaine.

Source : MEN-MESR DEPP - Panel 1995.

Tableau 3 – Origine des parents et sortie sans diplôme

Origine	Taux de sortie sans diplôme	Score en mathématiques
Famille immigrée	29,7	43,8
Aucun parent immigré	16,3	52,1

Lecture : 29,7 % des enfants de familles immigrées, entrés en sixième en 1995, sont sortis de l'enseignement scolaire sans diplôme, contre 16,3 % des enfants dont aucun parent n'est immigré. Ils ont obtenu un score moyen de 43,8 aux tests de mathématiques passés en sixième.

Champ : France métropolitaine.

Source : MEN-MESR DEPP - Panel 1995.

une question de niveau scolaire au début des études secondaires.

Pour le savoir, il faut recourir à un modèle statistique qui permette de construire une situation (fictive) dans laquelle les sortis sans diplôme auraient débuté leur scolarité secondaire avec le même niveau scolaire que les autres. Ayant ainsi neutralisé la différence de niveau, on examinerait ensuite le rôle résiduel des autres variables (la catégorie sociale par

exemple) sur le processus de sortie. Le modèle permet d'ailleurs d'aller plus loin, de neutraliser non seulement la différence de niveau scolaire en sixième entre enfants de cadres et enfants d'ouvriers mais aussi les autres différences socioéconomiques (contraintes financières de la famille, niveau d'éducation de la mère, etc.). Il permet en un mot de neutraliser les *effets de composition*.

À LA RECHERCHE DE FACTEURS DISTINCTIFS

Approfondir l'analyse consiste à compléter la liste des premières variables que l'on vient d'examiner par d'autres susceptibles, elles aussi, d'expliquer les différences de profil entre les sortants sans diplôme et les autres, à condition qu'elles soient disponibles dans la source de données. Les variables finalement retenues sont de plusieurs types, plus ou moins fournis en fonction de l'information contenue dans le panel 1995 :

- caractéristiques individuelles des élèves : sexe, scores obtenus aux tests en mathématiques et en français passés en sixième ;
- contexte scolaire : orientation contrariée ou non (le jeune devait répondre à la question : « *Au cours de votre scolarité, est-il arrivé qu'un vœu d'orientation vous soit refusé ?* ») ;
- environnement familial : structure du ménage (parent isolé/couple), catégorie sociale du ménage (*i.e.* du chef de famille), diplôme de la mère, présence d'un enseignant dans le foyer, rapport à la migration (en distinguant les familles

immigrées et les familles mixtes : voir *supra*), aisance financière du ménage ;

- contexte de l'établissement : zone rurale ou urbaine, taux de chômage local – *i.e.* de la zone d'emploi – au deuxième trimestre 2000 (au moment où la majorité des élèves suivis par le panel terminent leur seconde).

L'annexe donne les effectifs de l'échantillon selon ces différentes caractéristiques.

Certaines des variables ont été examinées précédemment. Le tableau 2, par exemple, montre un écart de 18,6 points de pourcentage entre les taux de sortie sans diplôme des enfants de cadres et ceux des enfants d'ouvriers. Ces constats se lisent aussi de la manière suivante : en moyenne, la probabilité qu'un enfant d'ouvrier sorte sans diplôme est de 24,9 % ; pour un enfant de cadre, elle s'établit en moyenne à 6,3 %. Le tableau 3 nous indique que la probabilité pour un élève du secondaire de sortir sans diplôme est en moyenne plus élevée chez les familles issues de l'immigration (29,7 %) que chez les non immigrées.

Cette manière de lire les tableaux 2 ou 3 donne la ligne générale à suivre et

la nature du modèle statistique à mettre en œuvre pour analyser plus finement la population des sans diplôme. L'analyse va se centrer sur le lien existant entre un ensemble de caractéristiques sociodémographiques (représentées en l'espèce par les variables listées ci-dessus) et la probabilité qu'un élève a de terminer sa scolarité sans être diplômé. Disant cela, on est déjà dans une démarche de modélisation puisqu'on n'observe pas dans la réalité la probabilité de sortie attachée à chaque élève. On sait seulement si l'élève est ou non diplômé à la fin de ses études secondaires. En d'autres termes, la probabilité individuelle est un construit du modèle. Elle mesure le risque qu'un élève, compte tenu de ses caractéristiques et de son environnement, sorte sans diplôme.

Cela étant, cette prise de distance au réel a ses avantages. Le modèle permet, en effet, d'identifier les variables qui différencient réellement les sortis sans diplôme et les élèves diplômés, et d'avoir ainsi une première idée des rôles respectifs joués par différents facteurs *a priori* déterminants du décrochage scolaire (encadré 2). On saura au moins

Encadré 2 – Le modèle statistique utilisé

Le modèle part de l'hypothèse que la probabilité qu'un élève i de caractéristiques x_i sorte sans diplôme est une fonction des variables x_i , et plus précisément d'une combinaison linéaire des x_i . Formellement, cela s'écrit :

$$P(y_i = 1 | x_i) = F(x_i, \beta)$$

où la variable y vaut 1 si l'élève est sorti sans diplôme et 0 sinon. β représente les coefficients de la combinaison linéaire des variables x . Ce sont les paramètres du modèle. Leurs valeurs sont déterminées en faisant en sorte que le modèle reproduise le mieux possible la réalité. Il y a plusieurs choix possibles de F . C'est la fonction *logistique* $F(u) = 1/(1 + \exp[-u])$ qui a été retenue ici. Le modèle, dénommé *logit*, s'écrit donc :

$$P(y_i = 1 | x_i) = \frac{1}{1 + \exp[-x_i \beta]}$$

Le choix de la forme fonctionnelle repose sur des considérations théoriques. D'abord, la quantité $1/(1 + \exp[-x_i \beta])$ varie entre 0 et 1, $P(y_i = 1 | x_i)$ est bien une probabilité. Ensuite, on démontre que, sous des conditions peu restrictives sur les variables x le modèle *logit* est un modèle d'analyse discriminante, méthode dont un des objets est de répondre à la question suivante : quelles caractéristiques distinguent (discriminent) les deux populations que sont les sortis sans diplôme d'un côté, et les sortis avec diplôme de l'autre. Enfin, le fait que la probabilité dépende d'une *combinaison linéaire* des variables permet précisément d'évaluer le rôle de chacune d'elles indépendamment des autres. Pour ce faire, on maintient constantes toutes les variables x sauf une dont on fait varier « artificiellement » les valeurs, ce qui permet de mesurer le rôle qu'elle joue elle-même (*i.e.* les autres variables restant fixées) dans la probabilité P . On se reportera à [1] pour en savoir plus.

répondre à des questions restées en suspens. Par exemple : une fois prise en compte la différence de niveau des élèves à l'entrée en sixième, le milieu social distingue-t-il encore les sortants sans diplôme des autres (tableau 2) ?

La première lecture des résultats du modèle (tableau 4) livre plusieurs enseignements. Elle confirme d'abord le lien précédemment constaté (graphique 1) entre le niveau de l'élève en sixième et la sortie sans diplôme. Les paramètres associés aux scores tant en mathématiques qu'en français sont en effet négatifs : plus les scores aux tests sont élevés, plus la probabilité de sortir sans diplôme est faible. Par ailleurs, à profil identique (même niveau initial en début de collège, même structure du ménage, même niveau d'éducation de la mère, etc.), les enfants d'ouvriers sortent tout de même plus souvent sans diplôme que les enfants de cadres : le paramètre associé à la catégorie « ouvriers » est moins négatif que celui associé à la catégorie « cadres et professions intellectuelles supérieures ». Malgré les marges d'incertitude entourant ces deux valeurs, elles restent différentes. Le premier constat établi par le tableau 2 reste valide même en tenant compte entre autres de la différence de niveau initial entre les élèves. En revanche, les enfants de familles immigrées ne se distinguent plus de ceux vivant dans une famille où aucun des parents n'est immigré. Cette fois-ci, la neutralisation des effets de composition (voir supra) invalide la première conclusion tirée du tableau 3. Plus surprenante est la situation (que nous ne savons pas interpréter) des familles mixtes, c'est-à-dire les couples où un seul des parents est immigré. Les enfants de ces couples sortent apparemment

Tableau 4 – Traits distinctifs de sans diplôme et des diplômés (modèle *logit*)

	Paramètre estimé	Écart-type
Constante	3,370***	0,227
Sexe de l'élève		
<i>garçon (réf.)</i>		
filles	- 0,410***	0,053
Score en mathématiques		
	- 0,037***	0,003
Score en français		
	- 0,031***	0,003
Orientation contrariée ?		
<i>non (réf.)</i>		
oui	0,428***	0,053
Structure du ménage		
<i>parents en couple (réf.)</i>		
parent isolé	0,454***	0,071
CS du chef de famille		
<i>sans activité (réf.)</i>		
agric. exploit., artis., commerç., chefs d'entrep.	- 0,438***	0,163
cadres, professions intell. sup.	- 0,688***	0,180
professions intermédiaires	- 0,690***	0,162
employés	- 0,289*	0,149
ouvriers	- 0,352***	0,145
Un parent enseignant ?		
<i>non (réf.)</i>		
oui	- 0,442***	0,160
Diplôme de la mère		
<i>non réponse, sans objet, aucun ou CEP (réf.)</i>		
BEPC, CAP, BEP	- 0,469***	0,060
baccalauréat	- 0,515***	0,097
diplôme enseignement supérieur	- 0,675***	0,111
Origine		
<i>famille non immigrée (réf.)</i>		
famille mixte	0,300***	0,111
famille immigrée	0,018	0,076
Pensez-vous que le revenu de votre famille est		
<i>très insuffisant ? (réf.)</i>		
un peu insuffisant ?	- 0,162**	0,068
juste suffisant ?	- 0,171***	0,067
tout à fait suffisant ?	- 0,307***	0,098
Tranche d'unité urbaine de la commune de l'établissement		
<i>commune rurale (réf.)</i>		
commune urbaine < 5 000 hab	- 0,201	0,185
commune urbaine 5 000-10 000 hab	- 0,137	0,159
commune urbaine 10 000-20 000 hab	- 0,242	0,153
commune urbaine 20 000-50 000 hab	- 0,210	0,143
commune urbaine 50 000-100 000 hab	- 0,180	0,146
commune urbaine 100 000-200 000 hab	- 0,212	0,149
commune urbaine > 200 000 hab	- 0,155	0,135
Taux de chômage local (2^e trimestre 2000)		
	0,010	0,009

Seuils de significativité : *** = 1 % ; ** = 5 % ; * = 10 %

Lecture : le paramètre associé à la catégorie sociale « cadres » est négatif : un enfant de cadre, comparativement à un enfant vivant dans une famille dont le chef est sans activité, a une probabilité plus faible de sortir sans diplôme. On a moins de 1 % de risques de se tromper en l'affirmant (seuil de significativité à 1 %).

Champ : France métropolitaine.

Source : MEN-MESR DEPP - Panel 1995.

plus souvent sans diplôme (le paramètre est positif et statistiquement significatif au seuil de 1 %).

D'autres résultats étaient attendus, comme le rôle protecteur du diplôme de la mère, ou celui du niveau de vie de

Encadré 3 – Évaluer l'importance des facteurs influant sur la sortie sans diplôme

Il y a plusieurs moyens d'évaluer l'importance du rôle joué par tel ou tel facteur dans le processus de sortie sans diplôme. Le premier est de calculer les *effets marginaux* des différentes variables sur la probabilité de sortir sans diplôme. Second moyen, l'utilisation de critères de qualité du modèle.

Le calcul des effets marginaux

D'une manière générale, l'effet marginal d'une variable x_j sur la probabilité de sortir sans diplôme se mesure par l'amplitude de variation de la probabilité lorsque la variable x_j varie, les autres variables restant constantes.

Notons d'abord qu'une fois les paramètres β du modèle estimés, on peut calculer pour chaque individu i de l'échantillon sa probabilité, estimée par le modèle, de sortir sans diplôme :

$$\hat{P}(y_i = 1 | x_i) = \frac{1}{1 + \exp[-x_i \hat{\beta}]} \quad (1)$$

Ceci permet alors de calculer l'effet marginal de la variable x_j . Dans le cas où la variable est binaire (c'est-à-dire vaut 0 ou 1), on procède comme suit. Pour chaque individu i , on calcule une première probabilité selon la formule (1) en forçant à 1 la valeur de x_j et en gardant pour les autres variables les valeurs observées pour l'individu i . On calcule une seconde probabilité toujours selon (1) en forçant à 0 la valeur de x_j et en gardant pour les autres variables les valeurs observées pour l'individu i . Par différence, on obtient l'effet marginal de x_j sur la probabilité de sortir sans diplôme, pour l'individu i . Pour obtenir l'effet marginal moyen, on fait la moyenne des n différences individuelles, n étant la taille de l'échantillon.

L'extension au cas d'une variable à plus de deux modalités se fait sans problème. Pour les variables continues, il faut d'abord les transformer en variables polytomiques puis appliquer la méthode.

Le calcul des effets marginaux permet une lecture plus facile des résultats des estimations, mais ne suffit pas à hiérarchiser les variables, notamment lorsqu'il y a des variables continues.

L'utilisation d'un indicateur de qualité du modèle

Pour évaluer l'importance relative des différentes variables, on peut utiliser un des indicateurs mesurant la qualité du modèle. C'est un *critère d'information* qui est retenu ici.

Le critère d'information tire sa dénomination de ce qu'il mesure la perte d'information due au fait qu'on remplace la réalité par un modèle. De ce point de vue, plus la valeur du critère est faible, plus la perte d'information est limitée, et donc meilleur est le modèle au sens où il « trahit » moins la réalité. La démarche est alors la suivante. On estime le modèle avec toutes les variables observées. Puis on le réestime en retirant une variable, mettons x_j . Le critère d'information va augmenter puisqu'en se privant d'une variable le modèle rend (un peu) moins compte de la réalité. On réestime le modèle en retirant non pas x_j mais une autre variable, x_2 . Pour les mêmes raisons, le critère d'information augmente. S'il augmente davantage que dans le cas où on retire seulement x_j , alors on considèrera que la variable x_2 est plus « importante » que x_j puisque son retrait conduit à une plus grande perte d'information. On peut de cette manière hiérarchiser les apports de différentes variables, ou de différents ensembles de variables. Les critères d'information les plus utilisés sont celui d'Akaïke (AIC) et celui de Schwartz (SC).

la famille. Le fait d'avoir un parent enseignant est un avantage pour l'élève. Autre confirmation : une orientation contrariée est un facteur favorisant le décrochage. On notera que la taille de la commune ne joue visiblement aucun rôle.

Un dernier mot sur la situation du marché du travail, mesurée par le taux de chômage local. De prime abord, un environnement marqué par un chômage élevé est susceptible d'avoir sur la trajectoire de l'élève deux effets antagonistes. D'un côté, il peut le pousser à poursuivre ses études et obtenir un diplôme pour avoir de meilleures chances d'insertion sur le marché du travail. Mais il peut aussi dégrader la situation finan-

cière de la famille et, au-delà, son climat, et contribuer ainsi à l'arrêt précoce des études. Au vu des résultats, aucun des deux effets ne semble l'emporter.

SORTIR SANS DIPLÔME : LE RÔLE PRÉPONDÉRANT DU NIVEAU EN SIXIÈME

Plusieurs traits ou facteurs distinguant les sortis sans diplôme des autres ont été identifiés. Il s'agit maintenant de les hiérarchiser, de sélectionner les facteurs les plus discriminants entre les deux catégories de jeunes. Pour ce faire, l'information contenue dans le tableau 4 est insuffisante. Les

valeurs des paramètres sont trompeuses. Si on s'y fiait, on classerait les variables mesurant le niveau de l'élève en sixième (les deux scores) parmi les moins discriminantes, puisque les paramètres associés sont (en valeur absolue) les plus faibles. En réalité, ce sont elles qui, on le verra, jouent le rôle le plus important.

Pour avoir une meilleure idée que celle donnée par le tableau 4, de l'impact des différentes variables sur la sortie sans diplôme, on calcule leurs effets marginaux (encadré 3). Cela consiste à transformer les valeurs estimées des paramètres en points de pourcentage, à partir desquels on

calcule, pour toutes les modalités des variables, les écarts nets correspondants (tableau 5), à comparer aux écarts bruts.

Par exemple, on a vu (tableau 2) que la différence entre les taux de sortie sans diplôme des enfants de cadres d'une part et des enfants d'ouvriers d'autre part est égale à $24,9\% - 6,3\% = 18,6\%$. On retrouve cette différence dans le tableau 5 (colonne Écarts bruts) en comparant les situations des enfants de cadres et des enfants d'ouvriers ($37,5\% - 18,9\%$). La colonne Écarts nets compare les deux situations après avoir annulé les différences de profil des enfants (neutralisation des effets de composition). La différence entre les enfants de cadres et les enfants d'ouvriers est ramenée à 4,3 points ($9,5\% - 5,2\%$). En conséquence, plus des trois quarts⁵ de l'écart constaté entre les enfants de ces deux catégories sociales s'expliquent par des différences structurelles (mesurées par les variables prises en compte dans le modèle).

Le constat général livré par le tableau 5 est que la prise en compte simultanée des variables (*i.e.* la neutralisation des effets de composition) fait substantiellement baisser l'amplitude des écarts. L'exemple le plus frappant est celui de l'origine des parents. La différence entre famille immigrée et famille non immigrée dans la part des enfants sortis sans diplôme s'annule quasiment (elle passe de 13,4 % à 0,4 %).

Le tableau permet aussi d'avoir une première idée des poids relatifs des différentes variables dans le processus de sortie sans diplôme. Il suffit, pour ce faire, de comparer les écarts nets. Dans ces conditions, il apparaît alors qu'une orientation contrariée (écart net de 5,6 points

NOTE

5. $(18,6 - 4,3)/18,6 = 0,769$.

Tableau 5 – Écarts bruts et nets

	Écarts bruts (%)	Écarts nets (%)
Sexe de l'élève		
<i>garçon (réf.)</i>		
filles	- 6,8	- 5,1***
Score en mathématiques		
<i>1^{er} quartile (réf.)</i>		
2 ^e quartile	- 18,9	- 7,8***
3 ^e quartile	- 26,5	- 11,1***
4 ^e quartile	- 31,8	- 14,3***
Score en français		
<i>1^{er} quartile (réf.)</i>		
2 ^e quartile	- 18,3	- 6,3***
3 ^e quartile	- 25,6	- 8,9***
4 ^e quartile	- 31,9	- 13,9***
Orientation contrariée ?		
<i>non (réf.)</i>		
oui	11,7	5,6***
Structure du ménage		
<i>parents en couple (réf.)</i>		
parent isolé	11,3	5,9***
CS du chef de famille		
<i>sans activité (réf.)</i>		
agric. exploit., artis., commerc., chefs d'entrep.	- 29,6	- 6,9***
cadres, professions intell. sup.	- 37,5	- 9,5***
professions intermédiaires	- 34,5	- 9,6***
employés	- 21,9	- 4,9**
ouvriers	- 18,9	- 5,2***
Un parent enseignant ?		
<i>non (réf.)</i>		
oui	- 14,3	- 4,8***
Diplôme de la mère		
<i>non réponse, sans objet, aucun ou CEP (réf.)</i>		
BEPC, CAP, BEP	- 15,3	- 6,6***
baccalauréat	- 20,8	- 7,2***
diplôme enseignement supérieur	- 24,2	- 8,7***
Origine		
<i>famille non immigrée (réf.)</i>		
famille mixte	3,2	3,4***
famille immigrée	13,4	0,4
Pensez-vous que le revenu de votre famille est		
<i>très insuffisant ? (réf.)</i>		
un peu insuffisant ?	- 8,6	- 2,2***
juste suffisant ?	- 12,0	- 2,3***
tout à fait suffisant ?	- 17,5	- 3,7***

Seuils de significativité : *** = 1 % ; ** = 5 % ; * = 10 %

Lecture : le taux de sortie sans diplôme des enfants de cadres est inférieur de 37,5 points à celui des enfants vivant avec des parents sans activité. Si les enfants de ces deux types de famille partageaient les mêmes caractéristiques (à part la CS du chef de famille), l'écart serait ramené à 9,5 points.

Champ : France métropolitaine.

Source : MEN-MESR DEPP - Panel 1995.

en valeur absolue) pèse à peu près du même poids que la structure du ménage (écart net de 5,9 points), et pèse davantage que l'origine des parents (amplitude des écarts nets de 3,4 points). Dans cette

optique, ce sont les deux variables de niveau scolaire qui, avec des amplitudes d'écart de 14,3 points pour les mathématiques et de 13,9 points pour le français, paraissent *a priori* les plus importantes.

Mais *a priori* seulement car, pour calculer les écarts nets, il a fallu transformer les scores en variables discrètes, c'est-à-dire répartir les élèves en groupes de niveau (en l'espèce 4 groupes) au lieu de les classer selon les scores qu'ils ont obtenus. Les valeurs des écarts nets dépendent alors du nombre de groupes retenus.

Une méthode un peu plus rigoureuse pour hiérarchiser les variables selon leur importance dans le processus de sortie sans diplôme est d'utiliser un critère d'information (encadré 3). L'indicateur retenu est le critère de Schwartz. Pour

le modèle complet (*i.e.* avec l'ensemble des variables observées), il vaut 10 639. Si on retire les deux scores de la liste des variables retenues par le modèle, le critère passe à 11 591. Si, du modèle complet, on retire toutes les variables sauf les deux scores (c'est-à-dire si on retient uniquement les deux scores), le critère vaut 10 798. Comme l'augmentation du critère consécutive au retrait d'un ensemble de variables mesure la perte d'information induite, cette perte est donc plus importante avec le retrait des deux scores qu'avec celui de toutes

les autres variables. Le niveau en sixième joue bien les premiers rôles.

Pour en quantifier l'importance, on recourt à un exercice de simulation. L'idée est d'estimer la proportion prédite par le modèle de jeunes sortis sans diplôme qui auraient été diplômés s'ils avaient eu les mêmes notes aux tests d'évaluation de sixième que les élèves qui ont terminé leur scolarité secondaire avec succès, leurs autres caractéristiques restant inchangées. Cet exercice passe par plusieurs étapes, détaillées dans l'encadré 4.

Encadré 4 – Niveau en sixième et sortie sans diplôme

L'objet est de simuler, pour les jeunes repérés comme sortis sans diplôme, des résultats aux tests de sixième qui les mettent au niveau des jeunes sortis diplômés de l'enseignement secondaire et de calculer, toujours chez ces jeunes non diplômés, la probabilité prédite par le modèle de sortir diplômé, avec cette nouvelle distribution des scores. L'exercice se déroule en trois étapes successives.

Étape 1 : estimation de la propension à sortir sans diplôme

Parmi les élèves terminant leur scolarité secondaire, on sait uniquement distinguer ceux qui sont sortis sans diplôme (autre que le brevet des collèges) et les autres. Or il y a très certainement, chez les jeunes non diplômés, une grande hétérogénéité de situations. Certains ont pu échouer de justesse aux épreuves, d'autres n'avaient pas du tout le niveau. De même, les diplômés ont réussi plus ou moins facilement. On peut ainsi caractériser théoriquement chaque jeune d'une propension à sortir sans diplôme, plus ou moins élevée, dépendant en particulier des caractéristiques observées. On considérera, par exemple, qu'un enfant ayant eu de mauvais résultats aux tests de sixième, dont la mère n'est pas diplômée, etc., aura (probablement) une propension élevée à sortir sans diplôme.

Soit y^* cette propension (inobservée), et x l'ensemble des caractéristiques observées. On suppose que y^* dépend linéairement de x .

$$y^* = x\beta + u$$

où u regroupe toutes les caractéristiques inobservées influant sur y^* . On n'observe pas la propension. On sait juste si le jeune est sorti sans diplôme ($sd = 1$) ou sorti diplômé ($sd = 0$). Entre la propension y^* et la situation du jeune à la sortie du secondaire mesurée par sd , on pose la relation suivante : $sd = 1$ si $y^* > 0$, $sd = 0$ sinon. La sortie sans (resp. avec) diplôme est la manifestation d'une propension supérieure (resp. inférieure) à un certain seuil, fixé sans conséquence dommageable à 0. Dans ces conditions, le calcul pour chaque élève de sa propension à sortir sans diplôme s'effectue de la manière suivante. On suppose que la variable u est distribuée selon la loi normale centrée réduite. On estime les paramètres β et on calcule pour chaque élève i sa propension « attendue » $x_i\hat{\beta}$. On lui impute une propension individuelle $x_i\hat{\beta} + u_i$, en tirant une valeur de u dans la loi normale centrée réduite qui vérifie $x_i\hat{\beta} + u_i > 0$ si l'élève n'est pas diplômé ($sd = 1$) ou $x_i\hat{\beta} + u_i < 0$ dans le cas contraire.

Étape 2 : simulation des scores aux tests de sixième pour les non-diplômés

L'objectif est de simuler une distribution des scores chez les non-diplômés qui soit la plus proche possible de celle constatée chez les diplômés. On fait en sorte que les deux distributions aient la même moyenne et le même écart-type. L'exercice est le même pour les scores en mathématiques et pour ceux en français.

Soit \bar{s}_{sd} et \bar{s}_d les moyennes des scores constatées respectivement chez les sans diplôme et les diplômés. Soit σ_{sd} et σ_d les écarts-types correspondants. Soit s_i le score constaté de l'élève i sorti sans diplôme. On lui affecte le score \tilde{s}_i :

$$\tilde{s}_i = \frac{\sigma_d}{\sigma_{sd}}(s_i - \bar{s}_{sd}) + \bar{s}_d$$

On vérifie que la moyenne et l'écart-type des \tilde{s}_i , calculés sur la sous-population des sans diplôme, valent \bar{s}_d et σ_d .

Étape 3 : proportion des sans diplôme « devenant » diplômés

Connaissant pour chaque jeune sans diplôme ses « nouveaux » scores, on recalcule sa propension à sortir sans diplôme $x_i\hat{\beta} + u_i$, en remplaçant les valeurs constatées du score en mathématiques et du score en français par celles simulées en étape 2. Puis on calcule la proportion de ceux qui vérifient $\tilde{x}_i\hat{\beta} + u_i < 0$, où $\tilde{x}_i = x_i$, sauf pour les deux variables de scores.

Si les scores en sixième des jeunes sortis sans diplôme étaient redressés pour être équivalents à ceux des élèves sortis diplômés, 45 % des jeunes constatés sans diplôme seraient en situation d'en avoir un. Autrement dit, et de manière très résumée, le faible niveau au début du collège explique une petite moitié des sorties sans diplôme.

Le niveau scolaire de l'élève à l'entrée en sixième, c'est-à-dire celui atteint à la fin de l'enseignement primaire, est donc déterminant. Cette conclusion

rejoint un constat largement partagé sur le fait que le décrochage scolaire est l'aboutissement d'un processus qui trouve très souvent son origine dans les premières années de scolarisation [4].

Tout ceci déporte le regard vers l'école, et ce à double titre. D'abord, la politique de prévention du décrochage doit être menée très en amont dans le parcours scolaire. Ensuite, et pour que cette politique soit efficace, il faut identifier les mécanismes ou les déterminants des inégalités de réussite et

leur dynamique tout au long du primaire.

Bien entendu, la politique de prévention doit aussi s'appliquer au collège. On a vu, en effet, que le niveau scolaire en sixième n'explique pas tout, même si son rôle est primordial. Le contexte familial joue. Les processus d'orientation et leur degré d'acceptation par l'élève influent sur son devenir. Ce point-là mériterait d'être approfondi en examinant plus finement les parcours des collégiens et les figures du décrochage qui leur sont spécifiques. ■

BIBLIOGRAPHIE

- [1] **Afsa C.** (2013), Le modèle *logit* – Théorie et application, *Document de travail de la DEPP, série Méthodes*, n° 2013-M02.
- [2] **Caille J.-P.** (2000), Qui sort sans qualification du système éducatif ?, *Éducation & formations*, n° 57, MEN - DEPP.
- [3] **Le Rhun B. et Minni C.** (2012), Insertion des jeunes sur le marché du travail : évolution récente du chômage selon le niveau de diplôme, *Note d'information* 12.09, MEN - DEPP.
- [4] **Maurin E.** (2012), Quelles politiques contre le décrochage et le déclassement ?, *Formation Emploi*, Cereq, n° 118.
- [5] **Pitte J.-R.** [sous la dir.] (2011), *Orientation pour tous*, François Bourin.
- [6] **Robert-Bobée I.** (2013), Les jeunes sortants sans diplôme : une diversité de parcours, *dans ce numéro*.

Les effectifs de l'échantillon

Annexe

	Sortis sans diplôme	Sortis avec diplôme
	2 162	11 301
Sexe de l'élève		
filles	871	5 858
garçon	1 291	4 443
Score en mathématiques		
1 ^{er} quartile	1 165	2 232
2 ^e quartile	529	2 739
3 ^e quartile	307	2 980
4 ^e quartile	161	3 350
Score en français		
1 ^{er} quartile	1 181	2 323
2 ^e quartile	530	2 761
3 ^e quartile	327	3 094
4 ^e quartile	124	3 123
Orientation contrariée ?		
oui	851	2 667
non	1 391	8 634
Structure du ménage		
parents en couple	1 722	9 964
parent isolé	440	1 337
CS du chef de famille		
sans activité	94	135
agric. exploit., artis., commerç., chefs d'entrep.	215	1 449
cadres, professions intell. sup.	122	1 985
professions intermédiaires	209	2 268
employés	444	1 818
ouvriers	1 078	3 646
Un parent enseignant ?		
oui	47	1 064
non	2 115	10 237
Diplôme de la mère		
non-réponse, sans objet, aucun ou CEP	1 222	3 182
BEPC, CAP, BEP	637	4 049
baccalauréat	163	1 711
diplôme enseignement supérieur	140	2 359
Origine		
famille non immigrée	1 676	9 761
famille mixte	126	584
famille immigrée	360	956
Pensez-vous que le revenu de votre famille est		
très insuffisant ?	675	675
un peu insuffisant ?	597	2 925
juste suffisant ?	688	4 263
tout à fait suffisant ?	202	2 085
Tranche d'unité urbaine de la commune de l'établissement		
commune rurale	90	295
commune urbaine < 5 000 hab	78	361
commune urbaine 5 000-10 000 hab	147	734
commune urbaine 10 000-20 000 hab	175	1 000
commune urbaine 20 000-50 000 hab	288	1 685
commune urbaine 50 000-100 000 hab	265	1 385
commune urbaine 100 000-200 000 hab	233	1 267
commune urbaine > 200 000 hab	886	4 574

Lecture : 871 observations correspondent à des filles sorties sans diplôme.

Champ : France métropolitaine.

Source : MEN-MESR DEPP - Panel 1995.

Les abandons d'études en cours de CAP

Maud Coudène

Service prospective et statistique
Rectorat de Lyon

La réforme de la voie professionnelle avait comme objectif d'augmenter le niveau de qualification des jeunes sortants de formation initiale et de réduire le nombre de jeunes quittant prématurément le système éducatif, sans diplôme.

Cet objectif s'est traduit, dans l'académie de Lyon, par une hausse du nombre d'élèves, souvent en difficulté, admis en préparation au certificat d'aptitude professionnelle (CAP). Il apparaît que près de 20 % d'entre eux n'atteignent pas la seconde année de cette formation.

Cet article s'attache à dresser le portrait de ces jeunes sortants et à prévoir en conséquence des mesures de prévention de ces abandons.

La mise en place de la réforme de la voie professionnelle, amorcée en 2009, avait pour objectif d'augmenter le niveau de qualification des jeunes sortants du système de formation et de réduire, par là même, le nombre de jeunes quittant prématurément le système éducatif. Pour ce faire, deux axes ont été développés. D'un côté, des efforts ont été entrepris pour permettre à un plus grand nombre d'élèves d'accéder au baccalauréat professionnel, de l'autre des places en certificat d'aptitude professionnelle (CAP) ont été créées afin de permettre aux élèves les plus faibles de sortir du système scolaire avec un diplôme de niveau V. D'ailleurs, cette finalité est clairement définie dans un rapport de 2009 des inspections générales de l'éducation nationale et de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche, citant la circulaire du recteur de Versailles du 30 avril 2009 [2] : « Il convient de continuer à accueillir en CAP les élèves des dispositifs spécialisés (3^e Segpa¹, 3^e d'insertion, modules non francophones, etc.) mais aussi de prendre en charge les élèves en difficulté qui, pour une part non négligeable d'entre eux, se trouvent dans les classes de 3^e ordinaires ».

Cet article, consacré à la situation de l'académie de Lyon, présente successivement un bilan des entrées en CAP – dans les établissements scolaires du secteur public –, des sorties, ainsi que l'évolution récente des flux. À partir des données issues des bases élèves, les caractéristiques individuelles des sortants permettent de proposer des facteurs de risque d'abandon.

UN TAUX DE PRESSION IMPORTANT À L'ENTRÉE DE PREMIÈRE ANNÉE DE CAP MALGRÉ LA HAUSSE DES EFFECTIFS

La mise en place de la réforme, concernant le CAP, au sein de l'académie de Lyon, s'est concrètement traduite par une augmentation importante du nombre d'élèves présents. Entre 2008 et 2009, les effectifs de première année de CAP, en voie scolaire², sont passés de 1 361 à 1 805 dans les lycées professionnels

NOTES

1. Section d'enseignement général et professionnel adapté.

2. Les apprentis sont exclus du champ de l'analyse (voir l'encadré « Méthodologie » pour la définition du champ de l'étude).

Encadré – Méthodologie

1 - Champ de l'étude

L'étude porte sur les élèves inscrits en première année de CAP en voie scolaire dans le secteur public à la rentrée 2010 dans l'académie de Lyon, soit 1 805 élèves. La « photographie » a été prise le 8 octobre, le jour du constat de la rentrée. Les élèves inscrits en première année de CAP pour la rentrée 2010, qui ne se sont pas présentés ou qui sont partis entre le jour de la rentrée scolaire et le 8 octobre, ne font donc pas partie du champ de l'étude.

La restriction sur la voie scolaire et le secteur public vient du fait que nous avons utilisé la base de données Affelnet (Affectation des élèves par le Net), qui couvre uniquement ces champs. De plus, il n'a pas été tenu compte des 13 élèves de la filière « aménagements paysagers », ceux-ci n'étant pas non plus répertoriés dans ce système d'information.

2 - Bases de données

Quatre bases de données ont été utilisées : la base élèves, Sifa, Affelnet et la base du diplôme national du brevet (DNB).

Base élèves

Cette base est une « photographie » des bases de gestion des élèves de 2009, 2010 et 2011 le jour des constats de chacune des rentrées scolaires. Elle contient des informations sur l'établissement et le niveau de chaque élève scolarisé en voie scolaire dans un établissement du second degré public et privé sous contrat.

La base de 2010 a été utilisée pour connaître les effectifs des élèves en 2010 en première année de CAP dans le secteur public. Celle de 2009 a permis de connaître leur classe d'origine. La base de 2011 a permis de savoir ce que ces élèves sont devenus en 2011 et de repérer les sortants de la voie scolaire.

Base Sifa 2012

La base Sifa est l'équivalent de la base élèves mais dans l'apprentissage. Un appariement entre les deux bases, élèves et Sifa, a permis de repérer les élèves de CAP partis en apprentissage.

Résultats de l'application Affelnet

Nous avons utilisé les résultats de l'application « Affelnet » de la campagne d'affectation pour la rentrée 2010. Affelnet est une procédure informatisée de classement et d'affectation des élèves dans l'enseignement public.

Résultats au DNB dans l'académie de Lyon

Nous avons utilisé les résultats au DNB des sessions de 2005 à 2010 pour classer les élèves en fonction de leur niveau. Nous avons travaillé sur plusieurs années afin de repérer les élèves en première année de CAP qui ne viennent pas directement de 3^e.

3 - Construction des caractéristiques « niveau » et « distance »

Mesure du niveau

Le « niveau élève » a été approché à partir des résultats au DNB. L'ensemble des élèves en première année de CAP ont été répartis en différents groupes, en fonction du type de brevet qu'ils ont passé : brevet des collèges général, technologique, professionnel ou certificat de formation générale (CFG)³ et de leur moyenne aux épreuves écrites. Les déciles, les quartiles et la médiane ont été calculés à partir des résultats académiques. Les résultats au brevet ont été recherchés jusqu'en 2007, certains élèves ayant pu, par exemple, passer le brevet en 2008, intégrer une seconde professionnelle en 2009 et entrer finalement en première année de CAP en 2010. Le même principe a été utilisé pour les élèves non présents dans les bases du brevet pour savoir s'ils ont fait une 3^e DP6⁴ ou Segpa.

Niveau	Effectifs en 2010	Taux de sortie (%)
Diplôme national du brevet : note épreuve ponctuelle		
< 1 ^{er} décile	331	22
Entre 1 ^{er} décile et 1 ^{er} quartile	118	8
> 1 ^{er} quartile	145	7
Brevet professionnel et technologique : note épreuve ponctuelle		
< médiane	226	21
> médiane	114	9
Élèves non retrouvés dans les bases du brevet (ont <i>a priori</i> pour la plupart passé le certificat de formation générale - CFG)		
Passage ni en DP6 ni en Segpa	218	22
Passage par la DP6	501	22
Passage par la Segpa	152	24

Nous avons ensuite créé les modalités suivantes :

- la modalité « élèves qui ont un bon niveau » regroupe les élèves qui ont passé le brevet général des collèges et qui ont eu des résultats supérieurs au premier décile ainsi que ceux des brevets professionnel et technologique qui ont eu une note supérieure à la médiane ;
- la modalité « élèves en difficulté » regroupe les élèves qui ont passé le brevet des collèges et qui ont eu des résultats inférieurs au premier décile ainsi que ceux des brevets professionnel et technologique qui ont eu une note inférieure à la médiane.

Calcul de la distance

Nous avons raisonné avec la distance et non avec le temps de transport, ce dernier étant calculé en fonction d'un trajet effectué en voiture. Les choix des bornes retenues ont été les suivants :

- moins de 2 km : on suppose que le trajet se fait facilement à pied ;
- entre 2 et 5 : bus et à pied ;
- entre 5 et 10 : forcément des transports mais le temps peut rester raisonnable ;

Distance	Effectifs en 2010	Taux de sortie (%)
À moins de 2 km	170	28
Entre 2 et 5 km	307	16
Entre 5 et 10 km	361	18
Entre 10 et 20 km	446	20
Plus de 20 km	301	21
En internat	220	13

- entre 10 et 20 : transports avec un temps qui peut devenir conséquent ;
- plus de 20 km : éloignement très important ;
- internat : une catégorie spécifique.

publics de l'académie. Cette hausse de 395 élèves est la plus forte au cours de ces dix dernières années (graphique 1).

Malgré cette hausse, le taux de pression⁵ à l'entrée de première année de CAP reste élevé. En 2010, un peu plus de 1 900 places⁶ étaient proposées aux élèves dans le secteur public. Lors de la campagne d'affectation, 4 100 élèves ont demandé en premier vœu une place dans un de ces CAP (tableau 1). Le taux de pression était donc de 2,1. Ce taux est élevé, comparé aux autres voies de la filière professionnelle avec par exemple un taux de 1,4 pour l'entrée en seconde professionnelle.

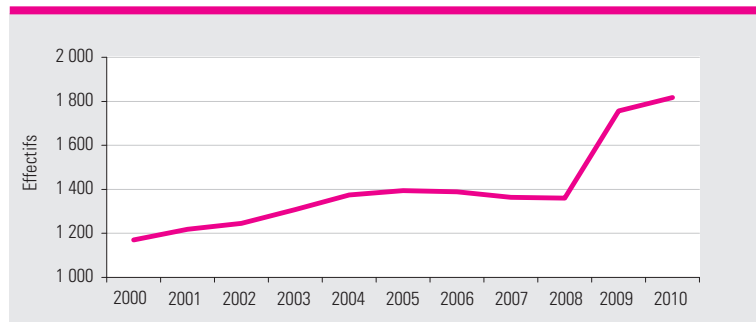
Ce maintien d'un taux de pression élevé, et ce malgré l'augmentation des capacités d'accueil, résulte en

partie d'un faible nombre de places en CAP dans l'académie. Ainsi, le poids des élèves en CAP en 2010 dans le public, rapporté aux effectifs de 3^e de 2009 de l'ensemble de l'académie, est inférieur au taux national (4,8 % contre 5,6 %). Ce phénomène est en plus accentué par une faible implantation des CAP en apprentissage. Seul le secteur privé contrebalance cette tendance : c'est dans l'académie de Lyon que le poids des CAP en voie scolaire du privé rapporté aux effectifs de 3^e est le plus important. Au cours de ces dix dernières années, les effectifs dans le privé ont doublé alors que ceux du public n'ont augmenté que de 50 %. Une conséquence directe est que 90 % des élèves présents en première année de CAP en 2009 ont été affectés sur l'un de leurs

vœux (tableau 2), 72 % ont même obtenu leur premier vœu. La plupart des élèves qui avaient fait un vœu autre que celui de leur affectation à la rentrée avaient demandé à l'origine un baccalauréat professionnel. Concernant les élèves non retrouvés dans Affelnet, seulement la moitié d'entre eux étaient en 3^e en 2009. Les autres viennent pour la plupart d'un baccalauréat professionnel ou d'un CAP. Parmi ces élèves de 3^e, la plupart sont issus d'une 3^e dite « classique », à savoir qu'ils n'étaient ni en DP6 ni en 3^e dérogatoire.

Notons qu'à la rentrée 2010, l'académie de Lyon comptait 1 805

Graphique 1 – Évolution des effectifs en première année de CAP en voie scolaire dans les lycées publics de l'académie de Lyon



Champ : secteur public, voie scolaire, académie de Lyon.

Source : académie de Lyon, constats de rentrée 2000 à 2010.

NOTES

3. Un effectif conséquent d'élèves n'a pas été retrouvé dans les bases examens. Nous avons fait l'hypothèse que ces derniers ont *a priori* passé le CFG. À noter qu'une grande partie d'entre eux vient de Segpa ou de DP6.

4. DP6 : module de découverte professionnelle de 6 heures s'adressant à des collégiens volontaires, qui envisagent de s'engager dans la voie professionnelle à l'issue de la 3^e.

5. Le taux de pression correspond au nombre de demandes en premier vœu rapporté à la capacité d'accueil.

6. Le nombre de 1 900 places ne prend pas en compte les places proposées dans les établissements régionaux d'enseignement adapté (Erea, 74 dans la filière production et 8 dans la filière services) ainsi que deux CAP encore présents en Segpa.

élèves en première année de CAP (secteur public et voie scolaire) alors que la capacité d'accueil était de 1 909 places. Cette situation résulte de plusieurs phénomènes. L'attractivité est très différente d'un CAP à un autre, ce qui signifie que certains, peu demandés, ne sont pas complets. De plus, certains élèves affectés n'ont finalement pas fait leur rentrée (redoublement, entrée sur le marché du travail, etc.).

PROFIL DES SORTANTS SANS DIPLÔME APRÈS LA PREMIÈRE ANNÉE DE CAP

En 2011, 19 % des 1 805 élèves présents en première année de CAP (voie scolaire dans le secteur public) à la rentrée 2010, soit 342, sont des élèves dits « sortants » (tableau 3). Cela signifie qu'ils ne sont retrouvés ni dans un établissement de l'éducation nationale de l'académie de Lyon (public ou privé sous contrat), ni dans un site de formation d'apprentis implanté dans l'académie (voir encadré). Concernant les 1 463 élèves non sortants, la plus grande partie est passée en seconde année de CAP : les taux de redoublement ou de réorientation restent faibles.

La question est de savoir si ces 342 sortants présentent des caractéristiques communes afin d'en dresser un « portrait » et de donner, si pos-

Tableau 1 – Taux de pression à l'entrée de première année de CAP

Secteur	Production	Services	Ensemble des CAP
Capacité d'accueil	1 277	632	1 909
Nombre de premiers vœux en CAP	2 375	1 719	4 094
Taux de pression (1)	1,9	2,7	2,1
Total des vœux	6 888	4 404	11 292
Taux d'attractivité (2)	5,4	7,0	5,9

(1) Taux de pression = nombre de premiers vœux / capacité d'accueil.

(2) Taux d'attractivité = total des vœux / capacité d'accueil.

Lecture : en juin 2010, 1 909 places étaient ouvertes en première année de CAP dans l'académie de Lyon. 4 094 élèves ont fait une demande pour un de ces CAP en premier vœu, soit un taux de pression de 2,1 (4 094/1 909). Au total, 11 292 vœux (tous ordres confondus) pour un CAP ont été formulés dans cette académie, soit un taux d'attractivité de 5,9 (11 292/1 909).

Champ : secteur public, voie scolaire, académie de Lyon.

Source : académie de Lyon, campagne Affelnet de juin 2010.

Tableau 2 – Situation des élèves en fin de campagne d'affectation

	Effectifs	Répartition (%)
Élèves non retrouvés dans Affelnet	121	7
Élèves admis sur leur premier vœu	1 301	72
Liste d'attente sur un de leurs vœux et admis à la rentrée	236	13
Élèves admis sur un de leurs vœux avec changement à la rentrée pour un vœu meilleur	93	5
Autres vœux	54	3
Ensemble	1 805	100

Lecture : en 2010, 72 % des élèves de première année de CAP ont été affectés sur leur premier vœu (soit 1 301 élèves).

Champ : secteur public, voie scolaire, académie de Lyon.

Source : académie de Lyon, campagne Affelnet de juin 2010.

sible, des clés permettant la mise en place de mesures de prévention face à ces sorties sans diplôme.

Pour ce faire, neuf caractéristiques ont été analysées : le sexe, le retard scolaire, la classe de l'année précédente, le numéro d'ordre du vœu d'affectation, la distance établissement/domicile pour chacun des élèves, le secteur du CAP (services ou production), le niveau des élèves (voir encadré), le taux de pression à l'entrée du CAP et la catégorie socioprofessionnelle des parents.

Les premiers résultats vont dans le sens attendu, à l'exception de deux caractéristiques : le sexe et la distance (tableau 4). Le taux de sortie est en effet strictement identique pour les filles et les garçons alors qu'on aurait pu s'attendre à un taux plus faible chez les filles, dont on sait qu'en règle générale elles réussissent mieux que les garçons. Concernant la distance, il apparaît, de manière attendue, que les élèves domiciliés relativement loin de leur établissement (plus de 20 km) ont un taux de sortie supérieur à ceux pour lesquels la distance est comprise entre 2 et 5 km. Mais, fait plus surprenant, les élèves domiciliés à moins de 2 km de leur établissement ont un taux de sortie supérieur de 12 et 10 points à ceux domiciliés respectivement entre 2 et 5 km ou 5 et 10 km. Il est possible que ce résultat traduise le

Tableau 3 – Situation en 2011 des inscrits en première année de CAP en 2010, dans un établissement public de l'académie de Lyon

Situation des élèves en 2011	Effectifs	Répartition (%)
Première année de CAP	33	2
Seconde année de CAP	1 339	74
Autre	23	1
Apprentissage	68	4
Sortants	342	19
Ensemble	1 805	100

Champ : secteur public, voie scolaire, académie de Lyon.

Source : académie de Lyon, constats de rentrée 2010 et 2011.

degré de motivation des élèves pour le CAP choisi. Ainsi, les élèves qui sont domiciliés juste à côté de leur établissement auraient plutôt choisi l'établissement que la spécialité. Ce fait semble notamment confirmé à l'analyse des bases d'affectation (Affelnet) où l'on observe que certains élèves demandent des CAP très différents mais qui se situent tous dans le même établissement. D'autres élèves font le choix inverse et demandent un même CAP dans différents établissements. Cette problématique a déjà été prise en compte dans certaines académies où des points supplémentaires sont accordés aux élèves qui demandent le même CAP.

Les autres caractéristiques donnent des résultats plus attendus mais permettent de repérer des populations « à risque ». Ainsi, 26 % des élèves qui arrivent avec au moins deux ans de retard en CAP sortent en cours ou en fin de première année de CAP contre seulement 11 % de ceux qui arrivent « à l'heure ». Les écarts sur les taux de sortie sont également importants entre les élèves qui sont affectés sur leur premier vœu et ceux sur leur quatrième ou plus, ou encore en fonction de l'origine scolaire. Notons que c'est sur le niveau scolaire que l'écart est le plus marqué. Seulement 8 % des bons élèves sortent, contre 21 % de ceux qui ont des difficultés.

LE NIVEAU SCOLAIRE : UN FACTEUR DÉTERMINANT DANS LE DÉCROCHAGE

Même si certaines tendances semblent se dégager, ces premiers résultats ne permettent pas de déter-

Tableau 4 – Recherche des facteurs pouvant induire un risque de sortie

	Effectifs en 2010	Taux de sortie (%)
Ordre des vœux d'affectation		
Vœu n° 1	1 175	16
Vœu n° 2	181	19
Vœu n° 3	142	24
Vœu n° 4 ou plus	132	28
Affectation sur un autre vœu	54	17
Non présent dans Affelnet	121	29
Sexe		
Filles	704	19
Garçons	1 101	19
Secteur		
Production	1 187	20
Services	618	17
Distance		
À moins de 2 km	170	28
Entre 2 et 5 km	307	16
Entre 5 et 10 km	361	18
Entre 10 et 20 km	446	20
Plus de 20 km	301	21
En internat	220	13
Retard scolaire		
« À l'heure »	202	11
Un an de retard	1 225	18
Deux ans ou plus de retard	378	26
Niveau		
Élèves avec un bon niveau	377	8
Élèves avec des difficultés	557	21
Élèves n'ayant pas passé le DNB	871	22
Catégorie socioprofessionnelle		
Très favorisée ou favorisée	194	14
Moyenne	394	16
Défavorisée	1 217	21
Origine scolaire		
Segpa	502	22
DP6	440	19
3 ^e dite « classique »	663	15
Redoublants de 2 nd e GT et pro, de première année de CAP	76	22
Autres	116	29

Champ : secteur public, voie scolaire, académie de Lyon.

Source : académie de Lyon, constats de rentrée 2007 à 2011, campagne Affelnet de juin 2010, résultats au diplôme national du brevet (DNB) de 2007 à 2010.

miner le rôle précis que joue chacune de ces caractéristiques dans les sorties des élèves. Les résultats d'affectation issus d'Affelnet sont par exemple très liés au niveau ou à la section d'origine. Il n'est pas possible de dire si les élèves affectés sur leur quatrième vœu sortent plus que ceux qui le sont sur leur premier uniquement parce qu'ils sont moins motivés par leur filière ou *a priori* moins bons

scolairement que ceux affectés sur leur premier vœu. Afin de répondre à ce type d'interrogations, nous avons utilisé un modèle *logit*. Ce type de modèle statistique a pour objet de déterminer le rôle que joue chacune des variables, une fois les effets de structure mesurables éliminés.

Le résultat de ce modèle fait apparaître quatre caractéristiques comme statistiquement significatives : le

niveau scolaire, le retard scolaire, la distance domicile/travail et l'ordre des vœux d'affectation (tableau 5). Sur les neuf caractéristiques étudiées, seules ces quatre-ci influeraient sur le risque de sortie des élèves en cours ou à la fin de première année de CAP. Le résultat *a priori* inattendu, selon lequel une distance domicile/établissement faible serait un facteur propice au décrochage, est confirmé, avec l'interprétation donnée précédemment (cf. *supra*).

Les résultats de ce modèle donnent des clés pour mieux cibler certaines populations « à risque ». Ainsi, la non-significativité de certaines caractéristiques permet de ne pas se focaliser sur certaines populations au détriment d'autres pouvant présenter au moins le même risque de sortie. Par exemple, à niveau scolaire, sexe, profession et catégorie socioprofessionnelle (PCS) identiques, un élève de 3^e générale a autant de risques qu'un élève de 3^e DP6 de sortir précocement. Les variables significatives permettent quant à elles de cibler les facteurs de risques. Dans notre cas, les élèves « à risque » sont, *a priori*, ceux avec un faible niveau scolaire, ceux affectés sur leur troisième vœu ou plus, ceux qui entrent en CAP avec plus de deux ans de retard et les élèves domiciliés soit très loin de leur établissement, soit très près parce qu'ils ont choisi l'établissement plutôt que la spécialité. Certains élèves peuvent cumuler ces caractéristiques, d'autres n'en présenter qu'une seule.

Le modèle *logit* permet aussi de définir la variable qui a le plus d'impact sur les sorties précoces parmi l'ensemble des variables testées. Il s'avère que dans notre cas, le fait d'avoir un niveau scolaire faible est le facteur qui a le plus d'impact sur les sorties précoces (tableau 6).

LIMITES ET DÉVELOPPEMENTS POSSIBLES DE L'ÉTUDE

Ce premier travail fait donc apparaître que le niveau scolaire serait un facteur-clé qui expliquerait la sortie précoce des élèves en fin de première année. Ces résultats doivent cependant être nuancés et confirmés par des travaux supplémentaires. Ils sont en effet tributaires des bases de données utilisées. Il est ainsi possible que parmi les élèves dits « sortants », certains ne le soient pas réellement : problème d'identification, départs dans une autre académie, etc. De plus, l'utilisation de la base Affelnet,

qui permet de récupérer les vœux d'affectation émis par les élèves, a limité l'étude aux élèves du secteur public de la voie scolaire. Par ailleurs, l'échantillon est de faible taille. Il en résulte qu'il faut être prudent sur l'absence de significativité de certaines variables. La PCS, par exemple, le deviendrait peut-être si on effectuait les estimations sur un nombre plus important d'élèves (en empilant plusieurs années par exemple). L'autre point de vigilance à rappeler est que les résultats obtenus sont conditionnés par le choix des variables introduites dans le modèle.

Malgré ces points de vigilance, le niveau scolaire comme variable

Tableau 5 – Résultats du modèle *logit* sur les quatre variables significatives

	Effet partiel	Écart-type
Retard scolaire (réf. : les élèves qui sont « à l'heure » ou en avance)		
Un an de retard	ns	
Deux ans ou plus de retard	10,5***	3,6
Distance (réf. : distance domicile / établissement comprise en 2 et 10 km)		
Moins de 2 km	10,2***	3,5
Plus de 10 km	3,7*	2,0
En internat	ns	
Niveau (réf. : élèves qui ont un bon niveau)		
Élèves en difficulté	12,7***	2,4
Élèves non retrouvés dans les bases du DNB	11,7***	2,1
Affectations (réf. : élèves affectés sur leur premier et deuxième vœux)		
Élèves affectés sur leur troisième vœu ou plus	7,7**	2,7
Élèves non retrouvés dans Affelnet	8,5**	4,0
Élèves affectés sur un vœu autre	ns	

ns : non significatif.

Lecture : si on prend comme référence les élèves affectés sur leur premier ou deuxième vœu, être affecté sur son troisième vœu augmente le risque de sortie de 7,7 points.

Champ : secteur public, voie scolaire, académie de Lyon.

Source : rectorat de Lyon, constats de rentrée 2010 et 2011, bases de données des résultats aux DNB de 2007 à 2010, campagne Affelnet de juin 2010.

Tableau 6 – Critère de Schwartz

	Critère de Schwartz
Modèle complet	1 692
Sans le niveau	1 717
Sans le retard scolaire	1 699
Sans les vœux d'affectation	1 699
Sans la distance	1 698

Lecture : le critère de Schwartz mesure la perte d'information liée au modèle testé et provoquée par le retrait d'une variable. Plus il est élevé, plus la perte d'information est importante. Ici, c'est le modèle testé sans le niveau qui a la plus grande valeur. Le fait d'avoir un niveau scolaire faible est donc le facteur qui a le plus d'impact sur les sorties précoces, parmi les critères testés.

Champ : secteur public, voie scolaire, académie de Lyon.

Source : rectorat de Lyon, constats de rentrée 2010 et 2011, bases de données des résultats aux DNB de 2007 à 2010, campagne Affelnet de juin 2010.

déterminante est confirmé par d'autres travaux comme un de ceux réalisés par Afsa [1].

Ces résultats permettent de donner des clés aux acteurs de terrain pour mieux repérer les élèves dits « à risque » en termes de décrochage, comme les élèves avec un niveau scolaire faible ou ceux ayant au moins deux ans de retard. Ils n'expliquent

cependant pas la raison pour laquelle les taux de sortie restent relativement élevés. Il faudrait, pour ce faire, comparer les élèves présents en CAP en 2008 et 2009 à ceux de ces deux dernières années et examiner, par exemple, si les élèves intégrant les CAP en voie scolaire ont un niveau plus faible qu'avant. Suivre ces données dans le temps, affiner la problé-

matique de la construction des vœux (vœux de proximité, vœux de spécialité, etc.), approfondir le parcours des élèves qui ne sont pas retrouvés dans la base Affelnet, étendre cette étude à d'autres diplômes (le baccalauréat professionnel en particulier) sont autant de pistes qui pourront être envisagées pour cibler de manière encore plus précise les risques de décrochage. ■

BIBLIOGRAPHIE

[1] Afsa, C. (2013), Qui décroche ?, dans ce numéro.

[2] Doriath, B. et Cuisinier, J.-F. [sous la dir.] (2009), *La rénovation de la voie professionnelle*, Rapport des inspections générales de l'éducation nationale et de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche, n° 2009-065, page 7.

Les écarts se creusent-ils en cours de collège ?

Joanie Cayouette-Remblière

Docteure en sociologie, membre du Laboratoire de sociologie quantitative (Crest) et du Centre Maurice Halbwachs (ENS/EHESS)

Afin de comprendre la formation des inégalités sociales de parcours scolaire, cet article traite de la question des inégalités de progression en cours de collège en fonction de l'origine sociale.

À partir d'une base de données localisée et exhaustive, retraçant les parcours scolaires de deux cohortes d'élèves, il confirme l'importance des inégalités de progression scolaire en fonction de l'origine sociale.

L'article rend aussi compte des formes concrètes que peuvent prendre ces inégalités de progression en se focalisant sur le décrochage cognitif au sein des classes et en montrant les conséquences de cette situation de plus en plus fréquente de la 6^e à la 3^e. Enfin, trois pistes d'explication de ces inégalités de progression sont exposées.

A lors que la thématique des inégalités sociales de parcours scolaire est très investie tant en sociologie de l'éducation qu'au sein des sciences de l'éducation, peu d'études attestent empiriquement d'une question pourtant centrale : les écarts observés en fin de scolarité sont-ils le résultat d'inégalités scolaires initiales ou, au contraire, se sont-ils construits en cours de scolarité ? En ce qui concerne le collège et la situation française, seules quatre études ont souligné les inégalités de progression en cours de collège [1, 5, 6, 8]. Portant sur des données anciennes et présentant des limites que les auteurs reconnaissent eux-mêmes, ces études gagneraient à être actualisées d'enquêtes récentes et approfondies. Sans prétendre combler entièrement ce vide empirique, cet article propose des résultats obtenus grâce à un suivi localisé et exhaustif des trajectoires de deux cohortes d'élèves entrés en 6^e en 2001 et 2002 dans deux collèges d'une même ville (encadré 1). Il confirme l'importance des inégalités sociales de progression en cours de collège et ouvre une piste de réflexion sur ses modalités.

DEUX TYPES DE VALEURS SCOLAIRES

Une des raisons pour lesquelles peu d'études ont pu s'intéresser à cette question renvoie aux deux types de valeur scolaire mesurés par les résultats des élèves. Suivant une perspective cognitiviste de la valeur scolaire, les résultats aux épreuves standardisées permettent de mesurer des compétences sans influence du contexte sur l'instrument de mesure. Aussi, cette perspective estime que ces compétences sont « réelles », « tangibles », en d'autres termes, qu'elles existent hors de leur contexte de mesure. C'est pourquoi, dans cette perspective, la priorité est donnée à l'analyse des résultats à des épreuves standardisées, dans la recherche (souvent vaine) de « mesurer à la perfection le niveau d'un élève dans une discipline donnée » [9]. À l'inverse, suivant une perspective pragmatique, les notes au contrôle continu sont intéressantes pour étudier la valeur scolaire dans le sens où il s'agit de considérer ces résultats comme la mesure d'un arbitraire culturel scolaire. Cette mesure prend en compte les compétences scolairement valorisées dans un contexte donné. Les résultats au contrôle continu peuvent être

Encadré 1 – Reconstituer les trajectoires scolaires de deux cohortes d'élèves à partir de dossiers scolaires

L'enquête réalisée entre 2009 et 2012 s'est appuyée sur une double méthodologie. Un premier matériau, que nous avons nommé « base *Cohortes* », prend la forme d'une « statistique ethnographique » [3]. Il s'agit de la reconstitution des trajectoires de l'ensemble des élèves entrés en 6^e en 2001 et 2002 dans deux collèges d'une ville de banlieue parisienne (Rimbaud et Triolet), au moyen de leur dossier scolaire. Ces « grandes chemises », éminemment riches pour le sociologue, renferment, entre autres, les pièces suivantes : fiches de renseignement administratives (permettant de suivre, notamment, la carrière professionnelle des deux parents pendant les sept à neuf années de la scolarité secondaire de l'élève), fiches d'inscription renseignant les options choisies et les classes fréquentées, bulletins trimestriels, fiches de dialogue pour chaque processus d'orientation. S'y ajoute un ensemble de pièces supplémentaires (correspondance école/famille, signalement à l'IA, avis de retenues, etc.) qui varient d'un dossier à l'autre. La base a été complétée par d'autres informations recueillies sur ces élèves par ailleurs : dossiers réalisés au centre d'information et d'orientation (CIO), résultats au brevet des collèges, CAP, BEP et baccalauréat, notamment. D'autres matériaux sont mobilisés : ils sont issus d'une enquête ethnographique « classique », alliant 22 entretiens avec les élèves étudiés, 26 entretiens avec leurs anciens enseignants de collège, maints entretiens informatifs, observations au sein des collèges (notamment des conseils de classe de 3^e), dans la ville et à la Mission locale ainsi qu'un travail sur archives.

Les analyses présentées ici sont toutes issues de l'exploitation de la base *Cohortes* ainsi que de l'analyse de cette enquête ethnographique. Les noms et prénoms des enquêtés, ainsi que les noms des établissements ont été anonymisés.

considérés comme des intrications entre des compétences scolairement valorisées et le contexte au sein duquel elles sont mesurées. Dans cette perspective, comparer les résultats au contrôle continu avec des notes à des épreuves standardisées conduit à isoler l'effet du contexte¹, mais ne peut permettre d'étudier rigoureusement des progressions. En revanche, comparer entre elles des notes au contrôle continu rend compte de l'évolution de la valeur scolaire pragmatique de l'élève, ce que nous appellerons ici sa *progression pragmatique*.

Or les panels de la DEPP, source canonique pour étudier les trajectoires scolaires en France, disposent jusqu'à présent des données des évaluations standardisées en 6^e et du contrôle continu en 3^e, ce qui rend impossible une étude rigoureuse des progressions, quelle qu'en soit la perspective adoptée.

Sur la base *Cohortes* (encadré 1), deux méthodes différentes ont été utilisées, permettant d'exploiter à la fois les résultats aux épreuves stan-

dardisées (perspective cognitiviste) et ceux au contrôle continu (perspective pragmatique). Cela revient à comparer, d'une part, les résultats aux épreuves standardisées de 6^e et ceux des épreuves du brevet en 3^e, et d'autre part, les résultats moyens obtenus au contrôle continu en français et en mathématiques en classes de 6^e et de 3^e. Dans cet article, seuls seront présentés les résultats au contrôle continu, de la 6^e à la 3^e, selon la configuration sociale, mais il importe de préciser que les inégalités de progression sont confirmées et ne divergent que peu si on compare deux épreuves standardisées entre elles [4].

APPROCHER L'ORIGINE SOCIALE DANS UNE PERSPECTIVE LOCALISÉE

Depuis les années 1960, la classe ouvrière – qui n'a d'ailleurs jamais été aussi unifiée qu'on le croit parfois – s'est progressivement divisée. Le type d'habitat et de quartier a distingué des ouvriers de zones pavillonnaires et des ouvriers des grands ensembles. Le chômage et les difficultés à recouvrer l'emploi ont également segmenté cette

classe, créant un écart entre les chômeurs et plus globalement les « instables » d'une part et les ouvriers qui ont une « bonne place » d'autre part. En outre, l'accès des femmes aux activités professionnelles salariées et l'augmentation des taux de divorce et de séparation ont de nouveau accentué les clivages internes. Enfin, la forte présence d'immigrés au sein de ce groupe social renforce les segmentations. Pour toutes ces raisons, il devient de plus en plus difficile d'étudier l'origine sociale d'un élève sans prendre en compte la profession de ses deux parents et leur rapport à l'emploi, sa situation familiale, son quartier d'habitat et son histoire migratoire.

Afin de prendre en compte cette hétérogénéité des classes populaires du début du XXI^e siècle, l'analyse a tiré profit de la multiplicité des variables de position sociale présentes dans les dossiers scolaires. Le croisement de l'ensemble de ces variables permet d'approcher l'origine sociale des élèves de façon plus fine que ne le font généralement les classifications traditionnelles, souvent centrées sur la seule profession du père.

NOTE

1. Comme l'ont fait Duru-Bellat et Mingat [5, 6].

L'origine sociale des élèves dans un espace à trois dimensions

La profession des deux parents à l'entrée en 6^e, leur secteur d'emploi, la stabilité de leur profession, la situation familiale, le nombre d'enfants dans la fratrie, l'origine culturelle du prénom, le statut de boursier ou non, le quartier d'habitation ainsi que le type d'habitation constituent un ensemble de 12 variables (déclinées en 42 modalités) dont les liens ont été étudiés grâce à une analyse spécifique des correspondances multiples. Celle-ci révèle trois axes fondamentaux qui structurent les différenciations de positions sociales entre les élèves étudiés.

D'abord, le volume global du capital distingue d'un côté les élèves dont les deux parents sont cadres, en emploi stable, souvent dans le secteur public, n'étant pas boursiers et

habitant une maison dans un quartier résidentiel, et de l'autre, les élèves dont les deux parents sont soit travailleurs d'exécution, soit sans emploi, soit alternent entre emploi et chômage, généralement dans le secteur privé, souvent boursiers et habitant un immeuble collectif le plus souvent en cité d'habitat social.

Ensuite, le deuxième axe distingue les élèves à la fois selon la situation familiale et suivant les variables résidentielles. À un pôle se trouvent les élèves vivant avec leurs deux parents et au sein de fratries relativement nombreuses ; les élèves dont les parents sont séparés et qui n'ont que peu ou pas de frères et sœurs se trouvent à l'autre pôle. Mais la situation familiale recoupe la situation résidentielle. Les premiers vivent généralement soit en quartier résidentiel (dans une maison), soit en cité d'habitat social (dans des immeubles collectifs, voire des « tours d'habitation »). Quant aux seconds, ils

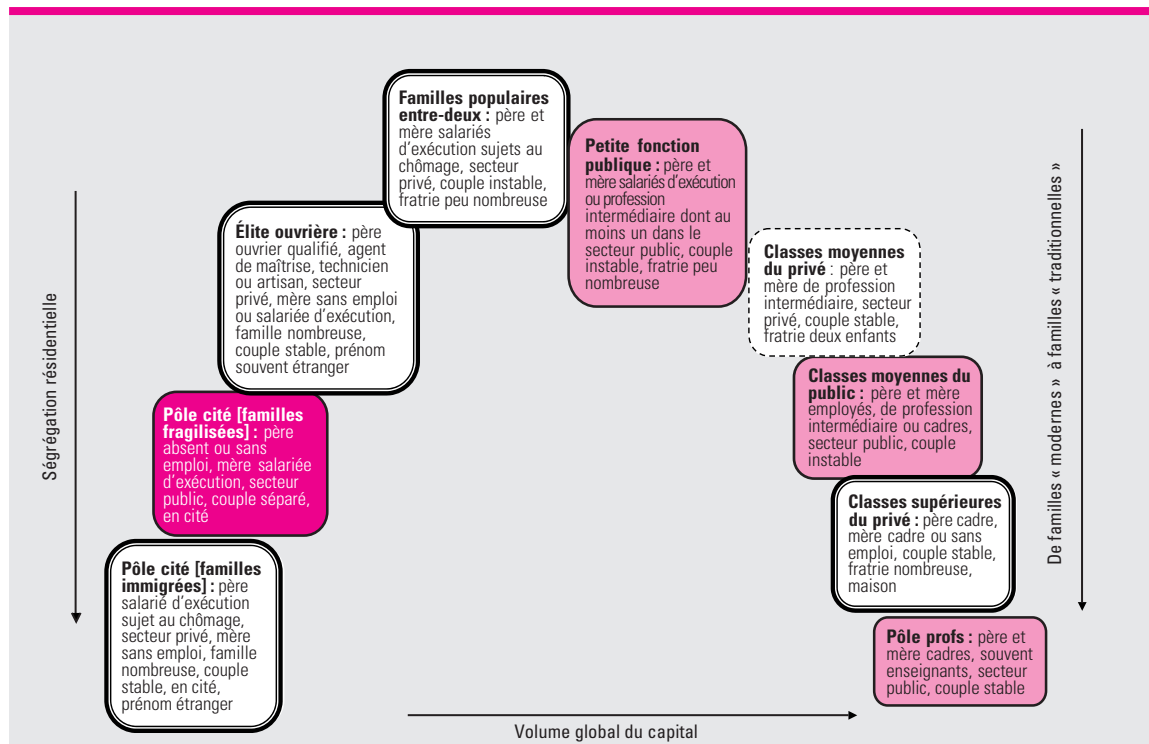
habitent souvent un quartier « moyen-mélangé » [10] où des logements sociaux de petite taille sont dissimulés.

Enfin, un troisième axe oppose les élèves dont les parents exercent dans le secteur public à ceux qui exercent dans le secteur privé, une fois pris en compte que le secteur public est, sur la population étudiée, généralement associé à un fort volume de capital global.

La construction des configurations de positions sociales

À partir de cet espace à trois dimensions, une classification ascendante hiérarchique a mis en évidence neuf configurations de positions sociales, neuf façons de croiser les différentes positions sociales étudiées. Sur la figure 1, ces configurations sont présentées en fonction de leur position sur les trois axes, l'axe 3 étant

Figure 1 – Neuf configurations de positions sociales



représenté par le dégradé de couleur (du plus foncé aux pointillés correspond du public au privé).

Cette classification présente de nombreux avantages : elle embrasse d'un seul coup un ensemble de situations sociales et spatiales qui caractérisent les élèves, elle intègre à l'analyse les articulations de positions sociales et elle permet de rendre compte de l'hétérogénéité des classes populaires. Elle a cependant pour défaut principal d'être difficilement transposable dans un autre contexte (du moins, sans précaution) et d'empêcher de distinguer les effets propres des différentes caractéristiques. Par exemple, cette classification ne permet pas de voir si les élèves de cité réussissent mieux que ceux des zones pavillonnaires.

En ce qui concerne l'analyse des progressions pragmatiques, elle

révèle des progressions différenciées, y compris au sein des classes populaires.

L'ÉVOLUTION DES RÉSULTATS OBTENUS DE LA 6^e À LA 3^e

Suivre les résultats au contrôle continu de l'ensemble des élèves étudiés, trimestre par trimestre, en fonction de leur configuration de positions sociales, revient à observer une accentuation des écarts initiaux sur fond de baisse généralisée des résultats de la 6^e à la 3^e.

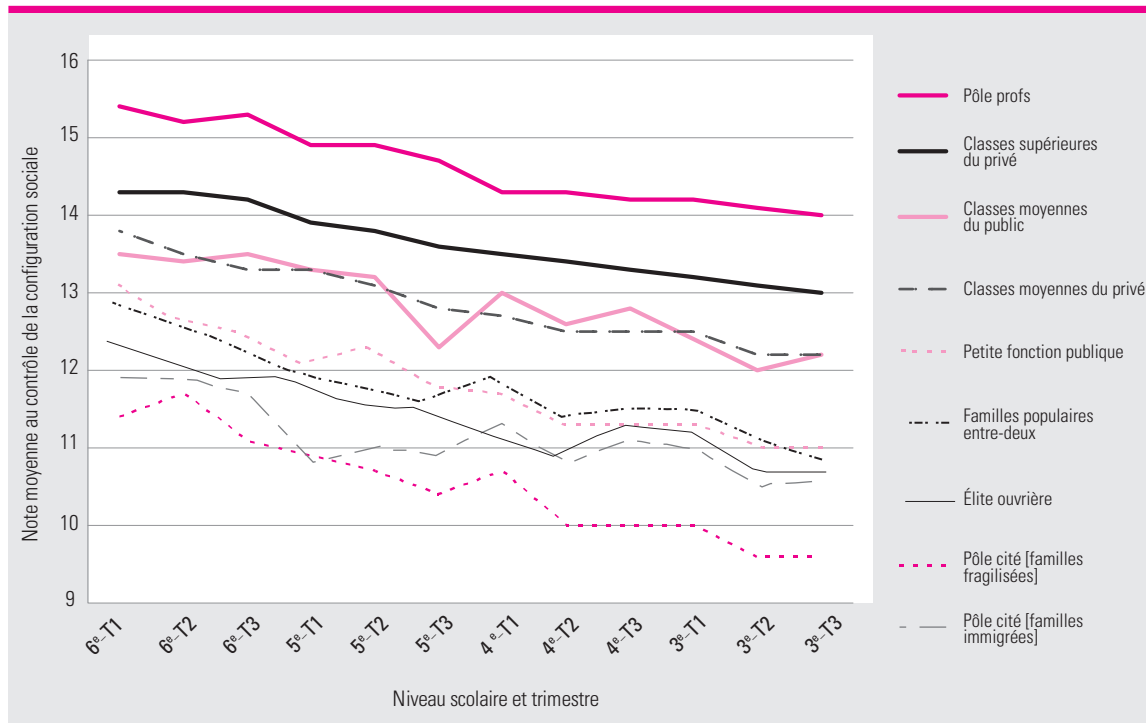
Une baisse généralisée des résultats de la 6^e à la 3^e

Le premier élément qui frappe à la lecture du graphique 1 est la baisse généralisée des résultats de

la 6^e à la 3^e, et ce pour toutes les configurations de positions sociales. Là où les élèves obtenaient en moyenne 13,1 sur 20 à l'entrée en 6^e, ils n'obtiennent plus que 11,5 au dernier trimestre de 3^e.

Il n'est évidemment pas possible de conclure à une quelconque évolution des acquis cognitifs. Ce résultat indique simplement l'évolution de la valeur scolaire des élèves telle qu'elle est perçue par leurs enseignants, d'une part, et en tant que signal transmis à l'élève, d'autre part. Plus que de souligner des évolutions de compétences effectivement maîtrisées, l'évolution des résultats au contrôle continu révèle donc avant tout comment les élèves vivent leur scolarité à partir de l'image que leur renvoient leurs enseignants.

Graphique 1 – Évolution des résultats au contrôle continu selon la configuration sociale (population non cylindrée)



Lecture : les élèves du pôle cité [familles fragilisées], qui obtenaient en moyenne 11,4 sur 20 à l'entrée en 6^e n'obtiennent plus que 9,6 au dernier trimestre de 3^e.

Note : du fait du mode de collecte des données, on dispose des notes de 471 élèves (sur 530) en 6^e et de 438 élèves en 3^e. L'ensemble des analyses présentées ont été réalisées à la fois sur une population cylindrée et une population non cylindrée : la prise en compte de l'ensemble des notes connues à chaque trimestre et le bornage aux seuls élèves dont on connaît tous les résultats de la 6^e à la 3^e aboutissent aux mêmes conclusions.

Des écarts initiaux conséquents en fonction de l'origine sociale

Le deuxième élément mis en évidence par le graphique 1 renvoie aux écarts initiaux entre les configurations de positions sociales. En effet, celles-ci apparaissent en fonction de leur volume de capital global (graphique 1), à une exception près. En d'autres termes, mieux les élèves d'une configuration de positions sociales sont dotés en volume de capital global, mieux ils réussiront dès l'entrée en 6^e. Une exception se distingue cependant : il apparaît que les élèves du pôle cité [familles fragilisées] réussissent moins bien que ceux du pôle cité [familles immigrées], malgré leur volume de capital global qui semble légèrement supérieur.

Une accentuation des écarts, en particulier vers le bas

Le troisième élément observé propose une première piste de réponse à notre question initiale. En effet, il apparaît ensuite que les écarts entre configurations sociales s'accroissent, en particulier vers le bas.

Cela s'observe à plusieurs niveaux. D'abord, l'écart global est plus conséquent en fin de parcours qu'au début : alors qu'au premier trimestre de 6^e, 4 points séparent les élèves du pôle profs des familles fragilisées du pôle cité, au dernier trimestre de 3^e, l'écart est de 4,4 points. Ensuite, les élèves du pôle cité [familles fragilisées] décrochent et passent sous la barre du 11 à l'entrée en 5^e et se retrouvent sous celle, symbolique, du 10 sur 20 à partir du deuxième trimestre de 3^e. Aussi, les écarts entre les deux configurations de classes moyennes, d'une

part, et celles de la petite fonction publique et des familles populaires entre-deux, d'autre part, se creusent de la 6^e à la 3^e. Enfin, la différence s'accroît entre les deux « pôles cités » au cours du collège puisque les élèves du pôle cité [familles immigrées] se stabilisent là où les élèves du pôle cité [familles fragilisées] ne font que chuter, en moyenne, de trimestre en trimestre.

Quelques ruptures récurrentes dans les notes

Le quatrième et dernier élément susceptible d'attirer notre attention concerne des ruptures récurrentes dans les notes de l'ensemble des élèves. On observe d'abord une chute au dernier trimestre de 5^e, puis une hausse des résultats au premier trimestre de 4^e (mais pas pour tous). Les élèves des classes moyennes du public qui, recouvrant presque leur niveau du deuxième trimestre de 5^e, peuvent ne voir dans cette chute qu'un « accident ». Enfin, une nouvelle chute se manifeste au deuxième trimestre de 4^e, surtout pour les élèves du pôle cité [familles fragilisées].

Ces ruptures montrent que le fonctionnement même du collège conduit à produire de façon sporadique des chutes, et ce, pour la quasi-totalité des élèves. Cela peut être le produit de modifications brutales des exigences comme lors de l'introduction de la démonstration en mathématiques en 4^e, du raisonnement sous forme de « paragraphe argumenté » en histoire-géographie, de l'évocation de nouvelles compétences d'analyse littéraire en français, autant de nouvelles aptitudes auxquelles les élèves sont confrontés en cours de collège.

En cas de chute, le collège renvoie aux familles et/ou à la remobilisation des élèves la responsabilité de se relever. Ce faisant, le fonctionnement du collège produit lui-même des accidents chez les uns et des chutes irrémédiables chez les autres, contribuant tout à la fois à créer des inégalités de progression et à les dissimuler, en laissant croire que tous sont sujets aux « accidents » de parcours.

VERS UN MODÈLE POUR EXPLIQUER LES PROGRESSIONS PRAGMATIQUES

Les tableaux 1 et 2 offrent une vue légèrement différente du même phénomène. En présentant une régression linéaire de la progression entre les résultats au contrôle continu en 6^e et ceux en 3^e, ils permettent de distinguer le rôle des configurations de positions sociales de celui d'autres variables sociales et scolaires dans la formation de ces inégalités de progression². Trois variables apparaissent de ce fait déterminantes pour en rendre compte.

Des inégalités sociales de progression

D'abord, ce modèle confirme les différences de progression pragmatique significatives entre les diverses configurations de positions sociales : à sexe et collège fréquenté contrôlés, ces différences s'avèrent souvent significatives. En français comme

NOTE

2. Pour une présentation des moyennes des résultats en français et mathématiques en 6^e et en 3^e en fonction de la configuration de positions sociales, du sexe et du collège, voir annexe.

Tableau 1 – Les progressions pragmatiques en mathématiques de la 6^e à la 3^e

Variables	Modalités	Paramètres estimés	Taux de significativité
Constante		- 2,48	****
Configurations de positions sociales Référence : pôle profs ou classes supérieures du privé ³	Classes moyennes du public	- 0,67	ns
	Classes moyennes du privé	- 0,62	ns
	Petite fonction publique	- 1,05	**
	Familles populaires entre-deux	- 0,90	**
	Élite ouvrière	- 0,69	*
	Pôle cité [familles fragilisées]	- 1,12	***
	Pôle cité [familles immigrées]	0,05	ns
Sexe Référence : garçons	Filles	0,43	*
Collège Référence : Rimbaud	Triolet	1,65	****

Seuils de significativité : **** < 1 % ; *** < 1 % ; ** < 5 % ; * < 10 % ; ns : non significatif.

Note : régression linéaire de la progression entre le contrôle continu de 6^e et le contrôle continu en 3^e, selon la configuration de positions sociales, le sexe et le collège fréquenté en 6^e.

Champ : tous les élèves ayant fréquenté une classe de 3^e générale dont on connaît les résultats au contrôle continu de 3^e [n=426].

Tableau 2 – Les progressions pragmatiques en français de la 6^e à la 3^e

Variables	Modalités	Paramètres estimés	Taux de significativité
Constante		- 1,23	****
Configurations de positions sociales Référence : pôle profs ou classes supérieures du privé	Classes moyennes du public	- 0,60	*
	Classes moyennes du privé	- 0,13	ns
	Petite fonction publique	- 0,53	ns
	Familles populaires entre-deux	- 0,63	**
	Élite ouvrière	- 0,40	ns
	Pôle cité [familles fragilisées]	- 0,71	**
	Pôle cité [familles immigrées]	- 0,36	ns
Sexe Référence : garçons	Filles	0,31	*
Collège Référence : Rimbaud	Triolet	0,05	ns

Seuils de significativité : **** < 1 % ; *** < 1 % ; ** < 5 % ; * < 10 % ; ns : non significatif.

Lecture : régression linéaire de la progression entre le contrôle continu de 6^e et le contrôle continu en 3^e, selon la configuration de positions sociales, le sexe et le collège fréquenté en 6^e.

Champ : tous les élèves ayant fréquenté une classe de 3^e générale dont on connaît les résultats au contrôle continu de 3^e [n=426].

en mathématiques, les résultats des élèves du pôle cité [familles fragilisées] sont ceux qui chutent le plus de la 6^e à la 3^e. Les élèves des familles de la petite fonction publique, des familles populaires entre-deux et de l'élite ouvrière se distinguent également significativement de ceux des classes supérieures en mathématiques. Seules les progressions des élèves du pôle cité [familles immigrées] ne se distinguent pas significativement de celles des élèves des classes supérieures ; malgré leurs

résultats plus faibles en 6^e, ils se maintiennent effectivement à partir de la 5^e.

Les filles progressent-elles davantage ?

Le sexe influe sur les progressions pragmatiques : en effet, les filles semblent progresser mieux que les garçons, en français comme en mathématiques. Or les filles sont déjà meilleures que les garçons à l'entrée en 6^e. Elles obtiennent en moyenne

12,6 en mathématiques et 13 en français, contre respectivement 12,2 et 11,5 pour les garçons. Il est donc possible de penser que cela est lié à leur niveau initial et non pas à leur genre.

NOTE

3. Les classes supérieures du privé et le pôle profs appartiennent tous deux aux classes supérieures. Leur progression en cours de collège se ressemble, malgré un léger avantage des élèves du pôle profs. Compte tenu des effectifs de la population étudiée qui restent réduits, il a été choisi de les regrouper dans le modèle pour gagner en puissance.

Pour le vérifier, nous avons construit un nouveau modèle dans lequel nous incluons une variable de contrôle supplémentaire : le niveau initial dans la matière étudiée. Ce nouveau modèle permet de contrôler l'avantage que les élèves peuvent tirer de leur meilleur niveau initial.

Grâce à ce nouveau modèle, on constate que, si les filles progressent davantage que les garçons, c'est simplement parce qu'elles profitent de leur meilleur niveau à l'entrée en 6^e. En effet, cette nouvelle variable de contrôle entraîne une réduction considérable de l'effet sexe jusqu'à le rendre peu important et non significatif. Il faut noter que ce nouveau modèle confirme l'effet propre de l'origine sociale puisque, même en prenant en compte l'effet du niveau initial, les élèves de classes populaires progressent moins en français et en mathématiques que ceux du pôle profs et des classes supérieures du privé.

Un effet collège ?

Enfin, en mathématiques, on note également un effet notable du collège fréquenté. Si les élèves du collège Triolet progressent davantage au contrôle continu en mathématiques, ce n'est ni parce qu'ils étaient meilleurs à l'entrée en 6^e (la prise en compte du niveau initial n'affectant pas le paramètre estimé), ni parce qu'ils sont plus favorisés ; il y a bel et bien une différence nette entre les deux collèges dans cette matière, qui affecte prioritairement les élèves des pôles cités. Cette différence ne s'observe cependant pas en français puisque, dans cette matière, les élèves des deux collèges progressent de manière équivalente.

Plusieurs hypothèses peuvent être proposées pour expliquer cette diffé-

rence en mathématiques sans pour autant que les données ne permettent de trancher pour une (ou plusieurs) d'entre elles : il peut y avoir un effet enseignant ou un effet spécifique de décrochage et d'accrochage de certaines classes qui joue principalement sur une matière cumulative comme les mathématiques [1] ; il est également possible que le fait que le collègue Triolet « perde » davantage d'élèves parmi les plus faibles contribue à expliquer à la fois que les résultats moyens soient plus forts (les élèves sont sursélectionnés) et que l'ensemble des élèves progressent davantage, en l'absence des élèves les plus faibles ; enfin, les pratiques de notation, pratiques pédagogiques et autres dispositifs en place (ou non) dans les deux collèges peuvent contribuer à ces différences de progression pragmatique.

LE DÉCROCHAGE COGNITIF DANS LA CLASSE

Dire, comme on l'a fait jusqu'ici, que les élèves obtiennent des résultats de plus en plus faibles d'année en année ne suffit pas à rendre compte de la dispersion des résultats et surtout, du nombre d'élèves qui, sous un certain seuil de compétences scolaires, en viennent à décrocher au niveau des

apprentissages. Il reste donc à s'interroger sur les formes concrètes que prennent ces inégalités de progression, ce que permet l'étude du décrochage cognitif au sein de la classe.

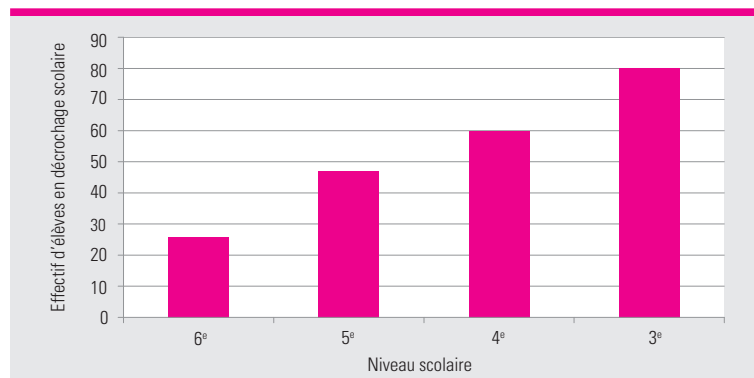
Dans un contexte scolaire où les difficultés ne sont pas prises en charge au sein même de la classe [4], des élèves décrochent cognitivement chaque année. La situation est bloquée dès lors que les élèves ont accès à des classes sans les connaissances nécessaires pour participer aux activités scolaires et sans bénéficier de soutien [2].

Un phénomène qui s'accroît en cours de collège

Si l'on définit les élèves en décrochage cognitif comme étant tous les élèves ayant moins de 10 sur 20 aux trois trimestres de l'année scolaire et à propos desquels les commentaires des enseignants ne signalent aucun effort d'apprentissage, on constate que le nombre de ces élèves augmente de la 6^e à la 3^e (graphique 2).

Une autre façon de rendre compte de ce phénomène est de s'intéresser uniquement aux commentaires des enseignants attestant du décrochage cognitif d'élèves qui restent au collège. On constate alors que, en fin

Graphique 2 – Évolution du nombre d'élèves en décrochage cognitif de la 6^e à la 3^e



Lecture : en 4^e, 60 élèves sont en décrochage cognitif.

Tableau 3 – Célia, de l'élève attentive au décrochage interne

Trimestres	Moyenne générale	Maths	Français	Histoire-géographie	Commentaires
6 ^e T1	11,42	7,5	9,8	9	Élève en progrès. Mais le travail fourni doit être plus régulier. Encouragements.
6 ^e T2	12,48	7,86	13,13	9,93	Ensemble correct. Des progrès ce trimestre. Encouragements.
6 ^e T3	11,78	9,3	10	3,78	Résultats corrects sauf en maths et histoire-géographie.
5 ^e T1	9,84	9,61	9	7	Insuffisant. Il faut travailler davantage.
5 ^e T2	10,13	9,21	10,5	8,9	Travail trop superficiel. Travaillez davantage.
5 ^e T3	9,49	8,09	8,27	10,5	Résultats faibles. Des difficultés.
5 ^e T1 (bis)	12,28	11,92	12,5	12	Bien dans l'ensemble. Poursuivez vos efforts. Satisfactions. Efforts à poursuivre.
5 ^e T2 (bis)	12,34	11,86	12,5	8,5	Bien. Poursuivez vos efforts. Satisfactions. Bien. Bonne participation.
5 ^e T3 (bis)	11,97	11,21	11,5	11	Satisfaisant. Mais une légère baisse ce trimestre.
4 ^e T1	9,87	4,28	7,91	9	Résultats insuffisants. Mettez-vous au travail. Avertissement travail.
4 ^e T2	8,25	2,28	7,85	3,25	Résultats catastrophiques dans certaines disciplines. Avertissement travail.
4 ^e T3	5,23	0,9	2,99	3,5	Trop d'absences. Peu ou pas de travail. La 3 ^e sera très difficile. Une orientation est à envisager.
3 ^e T1	6,78	5,2	9	6,5	Ensemble très faible. Vous devez adopter une attitude plus positive et réfléchir à votre orientation. Avertissement travail.
3 ^e T2	5,71	6,58	9	4,2	Célia doit prendre conscience de la nécessité du travail scolaire (quelle que soit l'orientation envisagée). Avertissement pour attitude indisciplinée (le gros progrès est l'absentéisme et l'attitude totalement négative de Célia au collège).
3 ^e T3	5,21	6,54	9,5	5,5	Célia a totalement décroché. Niveau très faible. Attitude négative tant dans le travail que dans le comportement. Avertissement travail.

de 4^e, soit un an avant l'orientation de fin de 3^e, 27 individus (sur 530) reçoivent le verdict suivant : « Admis en 3^e en vue d'une orientation ». Ce qui ne peut qu'interroger sur ce qui se passera au cours de cette année de 3^e, au préalable décrite comme une année « d'attente », comme le montre le cas de Célia.

Le cas de Célia : « admise en 3^e en vue d'une orientation »

Fille d'un coursier libraire et d'une secrétaire, divorcés, Célia est en garde alternée pendant sa scolarité au collège. Bonne élève à l'école primaire, elle effectue cinq années de collège à Triolet où elle fait l'objet de commentaires mitigés dès le premier trimestre de 6^e (tableau 3).

En 6^e et en 5^e, les commentaires adressés à Célia oscillent, selon les disciplines, entre investissement et bonne volonté, d'une part, et passivité et attention irrégulière, d'autre part. Considérée comme une élève faible mais vaillante, elle redouble sa 5^e : cette décision ne laisse aucune trace dans son dossier scolaire. Comme souvent, son redoublement donne lieu à un redressement momentané qui lui permet d'obtenir des résultats honorables lors de sa seconde 5^e. Cependant, dès qu'elle se trouve confrontée aux nouvelles compétences de la 4^e et à la hausse des exigences de cette classe, elle perd pied et se décourage. C'est lors de sa 4^e qu'elle décroche cognitivement. Pour son enseignante d'anglais, elle a « *baissé les bras* » ; en français, elle « *semble ailleurs en cours* » ; en mathématiques, son travail et son attitude « *se dégradent régulièrement* ». Avec 5,23 de moyenne générale au dernier tri-

mestre de 4^e et déjà un redoublement à son actif, elle se trouve confrontée à une situation insurmontable. Scolairement, elle n'a pas d'autres choix que de poursuivre en 3^e alors même que le collègue ne lui offrira aucun dispositif de remédiation de ses difficultés.

En 3^e, ses résultats restent très faibles et elle adopte alors des pratiques d'évitement de l'activité pédagogique : « *bavardages incessants* » en anglais, « *conduite incompréhensible qui ne mène nulle part* » en français, « *grande passivité* » en mathématiques, qui s'ajoutent à ses absences de plus en plus fréquentes. Dans le même temps, sa conversion aux hiérarchies scolaires la conduit à demander, en cours de 3^e, d'intégrer ensuite une 2nde générale et technologique, ce qui laisse entendre que, alors même qu'elle a décroché cognitivement et qu'elle s'est démotivée, elle continue à se référer à ses résultats scolaires antérieurs (primaire, 6^e et seconde 5^e) et entretient toujours des ambitions scolaires. Célia sera cependant orientée en BEP Comptabilité contre son gré et abandonnera sa scolarité en novembre.

Les conséquences multiples du décrochage cognitif dans la classe

L'enquête qualitative au sein des collèges complète à la fois la démarche de comptage et le portrait de Célia, basé sur son dossier scolaire. Elle révèle que le décrochage cognitif au sein des classes affecte considérablement la gestion de classe.

Dans le contexte de la classe, où le risque de « perdre la face » [7] est latent et structure les interactions professeurs/élèves, une partie des élèves

en décrochage cognitif constitue pour les enseignants une menace permanente à leur gestion de classe :

« *Ils perturbent le cours par des bavardages, on n'a pas de gros gros... Oui, mais qui ne font rien, qui vont s'allonger sur la table. Vous allez leur demander de s'asseoir correctement, mais ils ne vont pas se mettre au travail après.* » (Enseignante d'espagnol, collègue Rimbaud).

Ce que craignent surtout les enseignants, c'est que ces élèves entrent en résistance frontale avec eux. Un élève qui se lèverait et menacerait l'enseignant, qui refuserait de se taire, voire qui entraînerait d'autres élèves dans une résistance radicale pourrait définitivement faire « perdre la face » à un enseignant. Rien ne permet de savoir à quel point ce risque – exprimé au conditionnel – est réel ; cependant, ce qui importe, c'est que cette menace structure les relations des enseignants à l'égard des élèves en décrochage cognitif comme des autres élèves.

Ainsi, lorsqu'un élève est en grande difficulté et développe des signes de résistance aux exercices scolaires, ses enseignants cessent souvent de lui imposer des apprentissages. Ils peuvent alors adopter deux types de stratégies assimilables à des « stratégies de survie »⁴ dans le contexte fragile qu'est la classe.

Certains proposent d'occuper ces élèves en décrochage cognitif autrement. Rien n'illustre mieux cette stratégie que cette anecdote qui, grâce à son exagération, rend compte de cette

NOTE

4. Ce terme permet de rappeler qu'une telle concession ne peut pas être satisfaisante pour les enseignants. Pour une présentation du concept, voir [12].

recherche d'occupation des élèves en difficulté dans le contexte scolaire qui implique pourtant – on l'a vu – l'occupation incessante des élèves :

« À midi, les enseignants du collège Rimbaud sont nombreux à déjeuner ensemble à la cantine. Ce jour-là, la discussion tourne autour des élèves qui ne comprennent rien, plus spécifiquement de Bryan. Mi-compassionnés, mi-désabusés, les enseignants se demandent ce qu'ils peuvent faire pour les aider. Plus tard, en salle des profs, un enseignant souligne un problème dans le transport de certains papiers entre les classes et l'administration. Un enseignant propose : "J'ai trouvé ce qu'on peut en faire, de Bryan ! Il suffit de le nommer commissionnaire. De toute façon, ça ne sert à rien qu'il soit en classe !" Sa proposition provoque un rire général. » (Extrait du journal de terrain, 30 avril 2011).

D'autres enseignants continuent simplement à exiger de ces élèves en décrochage cognitif qu'ils arborent les signes extérieurs d'un élève. Ils considèrent que ces jeunes ont tellement décroché des apprentissages qu'ils renoncent à les remobiliser pédagogiquement. Par conséquent, certains leur proposent un pacte implicite : ils les laissent tranquilles tant qu'ils ne menacent pas la gestion de la classe. À ceux qui n'ont pas su être des élèves en apprentissage, les enseignants en sont réduits à leur demander de se comporter seulement comme des élèves, même sans vocation :

« Alors, on a aussi d'autres élèves qui n'ont pas encore été dans la démarche d'abandonner le chemin de l'école mais qui sont dans l'abandon de l'intérieur. C'est-à-dire qu'on vient en cours, on se pose. De préférence près de la fenêtre ou du radiateur, on dort et on ne fait rien. C'est-à-dire

qu'on ne fait même pas (insiste sur les deux adverbes) l'effort d'ouvrir quelque chose. Un cahier, un livre... Et d'ailleurs, pour certains d'entre eux – très peu, ce dont on parle, ce sont des petits groupes mais on est quand même dans un petit collège et je trouve que ça prend des proportions importantes parce que quinze individus comme ça sur un niveau 3^e, je trouve que c'est beaucoup. On a même des élèves qui n'ont même plus de sacs de classe ! C'est-à-dire qu'on a un sac à main. [...] (De notre côté), on essaie aussi de temporiser, c'est-à-dire de les accepter en cours parce que le but, c'est aussi de les garder dans le système, mais dès qu'on leur demande un effort, un effort scolaire. De toute façon, ils sont dans le refus et ça peut finir à l'affrontement. C'est vrai que l'on a tendance à dire "reste au fond de ta classe". On essaie toujours, en tous cas moi j'essaie toujours, qu'ils ne perturbent pas le cours. » (Enseignante d'espagnol, collège Rimbaud).

Si ce pacte permet à l'enseignant de ne pas « perdre la face » dans la relation pédagogique avec les autres élèves, il préserve surtout de l'affrontement qui pourrait avoir des conséquences majeures. Sans autre solution, ces enseignants « temporisent » donc leurs attentes envers ces élèves dans l'espoir, d'une part, que ce comportement permette aux autres élèves d'avancer, et d'autre part, que l'imprégnation, la présence dans le système produisent peut-être un jour une remobilisation.

De la 6^e à la 3^e, puisque les élèves en décrochage cognitif sont de plus en plus nombreux, la gestion de classe devient de plus en plus périlleuse. La crainte de « perdre la face » structure alors de plus en plus les interactions entre les enseignants et l'ensemble de leurs élèves

à mesure que l'on avance dans les niveaux scolaires au collège. D'où, à partir de la 4^e ou de la 3^e selon les classes et les enseignants, le développement de pratiques pédagogiques conduisant à limiter les interventions des élèves « faibles » ou « imprévisibles » et à « pré-orienter », en les occupant autrement. Ces dernières participent de nouveau au renforcement de la démobilitation des élèves et à la formation des inégalités de progression.

CONCLUSION

La reconstitution des trajectoires scolaires de deux cohortes d'élèves issus de deux collèges d'une même ville atteste d'inégalités de progression en cours de collège, en fonction de l'origine sociale des élèves. Non seulement les élèves issus des configurations sociales les plus défavorisées, plus faibles à l'entrée en 6^e, voient leurs résultats diminuer davantage que les autres mais en outre, ils ont davantage de chances de se retrouver dans une situation de décrochage cognitif.

En guise d'ouverture, il est possible de proposer trois causes – parmi d'autres éventuellement possibles – de la formation de ces inégalités de progression. Premièrement, les conditions de scolarisation peuvent influencer sur les progressions scolaires : le niveau scolaire et/ou la composition sociale de la classe fréquentée ainsi que la position relative de l'élève au sein de sa classe sont des éléments à même d'influer sur les progressions des élèves. Ce processus n'est toutefois pas mécanique : il se réalise dans le contexte de la classe où l'enseignant doit gérer,

sans y être forcément préparé ni par sa formation ni par son parcours scolaire antérieur, l'hétérogénéité des niveaux scolaires, les élèves en décrochage cognitif et les exigences d'un programme souvent très lourd. Deuxièmement, l'écart entre les dispositions sociales valorisées au sein

des familles populaires et la forme scolaire des apprentissages [8, 11] peut rendre compte des inégalités sociales de progression scolaire. Troisièmement, les mobilisations et découragements des élèves, qui prennent appui notamment sur les conditions de scolarisation et sur

le niveau scolaire initial, sont susceptibles d'amplifier leurs effets. Au final, ces divers éléments s'articulent de façon complexe au détriment des élèves des classes populaires qui, souvent plus faibles dès l'entrée au collège, sont affectés par cette dynamique de creusement des écarts. ■

Annexe

Moyennes aux contrôles continus de mathématiques et de français en 6^e et 3^e

	Mathématiques		Français	
	6 ^e	3 ^e	6 ^e	3 ^e
Population générale	12,4	10,8	12,2	11,2
Configurations de positions sociales				
Pôle profs	15,2	14,2	14,7	13,9
Classes supérieures du privé	14,1	13,0	13,8	12,8
Classes moyennes du public	13,3	11,8	13,3	12,1
Classes moyennes du privé	13,4	11,4	12,9	11,7
Petite fonction publique	12,9	10,4	12,0	10,7
Familles populaires entre-deux	11,8	10,3	12,1	11,1
Élite ouvrière	11,6	9,9	11,3	10,0
Pôle cité [familles fragilisées]	10,4	7,9	10,4	9,0
Pôle cité [familles immigrées]	10,6	9,4	10,8	9,8
Sexe				
Garçons	12,2	10,4	11,5	10,3
Filles	12,6	11,1	13,0	12,0
Collèges				
Rimbaud	13,4	10,9	12,0	10,8
Triolet	11,5	10,7	12,5	11,5

BIBLIOGRAPHIE

- [1] **Broccolichi, S.** (1994), *Organisation de l'école, pratiques usuelles et production d'inégalités. La genèse des dispositions scolaires rapportée au jeu des positions relatives et à leurs implications subjectives : l'exemple privilégié des mathématiques dans l'enseignement des mathématiques*, Thèse de doctorat en sociologie, Paris, EHESS.
- [2] **Broccolichi, S. et Ben Ayed, C.** (1999), L'institution scolaire et la réussite de tous aujourd'hui : « pourrait mieux faire », *Revue française de pédagogie*, n° 129, p. 39-51.
- [3] **Cayouette-Remblière, J.** (2011), Reconstituer des trajectoires scolaires au moyen des dossiers scolaires – La construction d'une statistique ethnographique, *Genèses*, vol. 4, n° 84, p. 115-133.
- [4] **Cayouette-Remblière, J.** (2013), Le marquage scolaire - Une analyse « statistique ethnographique » des trajectoires des enfants de classes populaires à l'École, Thèse de doctorat en sociologie, Paris, EHESS.
- [5] **Duru-Bellat, M. et Mingat A.** (1998), De l'orientation en fin de cinquième au fonctionnement du collège - 2 - Progression, notation, orientation : l'impact du contexte de scolarisation, *Cahiers de l'IREDU*, n° 45.
- [6] **Duru-Bellat, M. et Mingat A.** (1993), *Pour une approche analytique du fonctionnement du système éducatif*, Paris, PUF.
- [7] **Goffman E.** (1974), *Les rites d'interaction*, Paris, Minuit.
- [8] **Grisay, A.** (1997), Évolution des acquis cognitifs et socio-affectifs des élèves au cours des années de collège, *Les dossiers d'Éducation & Formations*, n° 88.
- [9] **Murat, F.** (1998), Les différentes façons d'évaluer le niveau des élèves en fin de collège - Évaluation et notation des élèves (problèmes de mesures), *Éducation & formations*, n° 53, p. 35-49.
- [10] **Préteceille, E.** (2006), La ségrégation sociale a-t-elle augmenté ? La métropole parisienne entre polarisation et mixité, *Sociétés contemporaines*, n° 62, p. 69-93.
- [11] **Vincent, G.** (1980), *L'école primaire française – Étude sociologique*, Lyon, Presses universitaires de Lyon.
- [12] **Woods, P.** (1977), Teaching for survival in Hammersley M. & Woods P. (dir.), *School experience – Explorations in the sociology of education*, Londres, Croom Helm, p. 277-293.

Les jeunes sortants sans diplôme : une diversité de parcours

Isabelle Robert-Bobée

Bureau des études statistiques sur l'insertion des jeunes
Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance

Un jeune sur cinq entré en sixième en 1995 a quitté l'école sans diplôme de l'enseignement secondaire. Ces jeunes ont souvent eu des difficultés scolaires et sont souvent d'origine sociale modeste, mais pas tous.

On distingue cinq grands profils de jeunes sans diplôme : des jeunes au faible niveau d'études qui ont massivement redoublé au collège (un tiers des sans diplôme) ; des jeunes au faible niveau d'études qui redoublent surtout après la quatrième et ne sont pas passés par des classes aidées au collège (un quart des sans diplôme) ; de bons élèves à l'entrée au collège, qui échouent au lycée (18 %) ; des jeunes (15 % des sans diplôme) passés très tôt en classe d'enseignement spécialisé (section d'enseignement général et professionnel adapté – Segpa), le plus souvent dès la sixième, et qui ont ainsi peu redoublé ; et des jeunes passés aussi en classes spécifiques de collèges, mais plutôt en quatrième ou troisième technologique (6 %).

Acquérir un diplôme est un enjeu majeur pour le système éducatif, pour assurer une meilleure insertion professionnelle aux jeunes qui en sortent. Les jeunes les moins diplômés ont en effet un taux de chômage élevé (47 % par exemple pour les jeunes sans diplôme sortis depuis peu du système éducatif – Insee 2013).

L'abandon des études au collège ou au lycée relève de multiples facteurs, parmi lesquels les résultats scolaires, l'environnement familial et la relation à l'école. À niveau scolaire donné, les risques d'abandon ne sont pas les mêmes selon le milieu social, les aspirations du jeune et de sa famille, ou bien encore sa valorisation du monde du travail par rapport à l'école [2].

Grâce au suivi d'élèves entrés en sixième en 1995 (panel 1995 de la DEPP, encadré 1), la présente étude s'attache à décrire la variété des profils des jeunes sortis de l'école sans diplôme de l'enseignement secondaire (ni CAP, ni BEP, ni baccalauréat ou diplômes assimilés).

Elle actualise ainsi et complète les travaux déjà réalisés sur les spécificités des jeunes sans diplôme.

UN JEUNE SUR CINQ INSCRIT EN SIXIÈME EN SEPTEMBRE 1995 EST SORTI DU SYSTÈME SCOLAIRE SANS DIPLÔME DU SECONDAIRE

Parmi les 800 000 jeunes inscrits en sixième à la rentrée scolaire 1995-1996 en France métropolitaine, on estime à environ 160 000 le nombre de ceux qui n'ont pas de diplôme du secondaire à la fin de leurs études. Près d'un jeune entré en sixième en 1995 sur cinq (18 %) quitte donc le système éducatif sans avoir obtenu de diplôme du secondaire. Parmi eux, 31 % ont au plus le brevet des collèges et 3 % le certificat de formation générale¹.

NOTE

1. Le certificat de formation générale (CFG) valide des acquis de base dans des domaines de connaissances générales, notamment pour les élèves de Segpa et de troisième d'insertion, enseignements spécifiques au collège pour des jeunes ayant des difficultés dans les apprentissages.

DES DIFFICULTÉS SCOLAIRES MARQUÉES DÈS L'ENTRÉE EN SIXIÈME

Les jeunes sortis sans diplôme se distinguent des autres élèves par leurs difficultés scolaires [1].

Parmi les sortants diplômés, un quart étaient de bons élèves en lecture à l'entrée en sixième (encadré 2), et 30 % étaient de bons élèves en mathématiques ou en français (annexe, tableau A). Parmi les jeunes sans diplôme, seuls 5 % étaient de bons lecteurs, et 7 % avaient un bon niveau en mathématiques ou en français. À l'inverse,

la proportion des jeunes en difficulté par rapport aux acquis scolaires dans ces domaines est élevée : la moitié des sans diplôme avait des résultats parmi le quart des notes les plus faibles (encadré 1). Ce moindre niveau se retrouve également en fin de collège : 42 % ont obtenu le diplôme du brevet, 7 % sont sortis diplômés de l'enseignement supérieur.

Un autre indicateur de difficultés scolaires distingue aussi très nettement les deux populations : le passage par des classes spécifiques au collège (tableau A). Ces classes sont par exemple des quatrième et

troisième technologiques ; des Segpa qui accueillent au collège des jeunes ayant des difficultés particulièrement marquées dans les apprentissages attendus à l'école primaire, pour leur permettre d'acquérir ces connaissances et de construire leur projet de formation ; des classes de préapprentissage qui permettent aux jeunes de découvrir un environnement professionnel pour préparer ensuite leur entrée en formation par apprentissage (alternance de périodes en entreprise et de périodes en centre de formation) ; une troisième d'insertion, classe à effectif réduit réservée aux

Encadré 1 - Les données

Le panel des élèves entrés en sixième en 1995-1996 ou « Panel 1995 »

Le Panel 1995 de la DEPP est constitué d'élèves scolarisés en sixième (y compris en classe de Segpa) à la rentrée scolaire 1995-1996 dans un établissement public ou privé de France métropolitaine. La description fine de la scolarité au fil de chaque année scolaire permet de reconstituer les parcours scolaires des jeunes. Les effectifs suivis dans le panel, avec 2 700 jeunes sans diplôme, sont alors suffisants pour décrire statistiquement les caractéristiques et la diversité de cette population.

En complément des informations recueillies auprès des chefs d'établissement des classes de sixième, deux enquêtes ont été menées, l'une en 1998 auprès des familles des jeunes et l'autre en 2002 auprès des jeunes eux-mêmes, à des âges où ils atteignent les dernières années de scolarité dans l'enseignement secondaire.

L'enquête Famille de 1998 interroge les parents pour mieux connaître l'environnement familial ainsi que les représentations de la famille sur l'école et sur l'avenir scolaire du jeune. Le taux de réponse est élevé, y compris parmi les décrocheurs. L'exploitation des variables de l'enquête Famille est réalisée sur les seuls répondants, après pondération.

L'enquête Jeune de 2002 a interrogé les jeunes du panel sur la représentation qu'ils ont de leur avenir, de leurs aspirations, etc. Le taux de réponse parmi les décrocheurs est faible (57 % contre 87 % pour les non-décrocheurs) et très variable d'un groupe à l'autre de la typologie. Les résultats issus de cette enquête sont donc potentiellement fragiles. Les pourcentages ont été calculés à partir des seuls répondants, après pondération.

Encadré 2 - Caractérisation du niveau scolaire des élèves

Sont considérés ici comme de « bons » élèves en mathématiques ou en français, les élèves dont les résultats aux épreuves nationales d'évaluation à l'entrée en sixième sont dans le quart des scores les plus forts obtenus à ces épreuves par l'ensemble des élèves de sixième. Sont considérés comme de « bons » lecteurs à l'entrée en sixième les jeunes dont l'appréciation du niveau de lecture (score entre 0 et 10) est parmi le quart des appréciations les plus élevées. Autrement dit, compte tenu de la distribution des scores obtenus aux épreuves d'évaluation par les jeunes suivis dans le panel 1995 de la DEPP, on considère comme un bon élève en français en sixième un jeune qui a obtenu un score supérieur ou égal à 55 sur 100 aux épreuves d'évaluation dans cette matière. Un bon élève en mathématiques a obtenu un score supérieur ou égal à 62 sur 100. Un bon élève en lecture a obtenu une appréciation chiffrée supérieure ou égale à 9 sur 10.

Sont considérés ici comme des élèves de niveau faible en mathématiques, ou en français, les élèves dont les résultats aux épreuves nationales d'évaluation à l'entrée en sixième sont dans le quart des scores les plus faibles obtenus à ces épreuves par l'ensemble des élèves de sixième. Les élèves faibles en lecture ont une appréciation de leur niveau parmi le quart des appréciations les plus faibles. Autrement dit, compte tenu de la distribution des scores obtenus aux épreuves d'évaluation par les jeunes suivis dans le panel 1995 de la DEPP, on considère comme un élève faible en français en sixième un jeune qui a obtenu un score inférieur ou égal à 39 sur 100 aux épreuves d'évaluation dans cette matière. Un élève faible en mathématiques a obtenu un score inférieur ou égal à 41 sur 100. Un élève faible en lecture a une appréciation chiffrée inférieure ou égale à 5 sur 10.

élèves en grande difficulté scolaire ou en voie de décrochage scolaire (absentéisme) ; ou une quatrième d'aide et de soutien, qui vise par petits groupes ou par des pédagogies adaptées, à aider des élèves en grande difficulté à acquérir les compétences suffisantes pour poursuivre leur scolarité. 40 % des sortants sans diplôme ont fréquenté à un moment ou un autre de leur parcours scolaire une classe de ce type contre 9 % des diplômés. Il s'agit le plus souvent de classes technologiques de collège (15 % des sans diplôme sont passés par ce type de formation), de Segpa (11 %), des quatrièmes d'aide et de soutien (7 %) ou de troisième d'insertion (7 %).

DES ORIGINES SOCIALES PLUTÔT MODESTES

Les jeunes sans diplôme se distinguent aussi par leur origine sociale. La proportion d'enfants de cadres y est bien plus faible que parmi les sortants diplômés (5 % contre 17 %), et la proportion d'enfants d'ouvriers y est à l'inverse plus élevée (47 % contre 32 %). Leur mère est aussi moins diplômée : seules 16 % des mères d'enfants décrocheurs ont le baccalauréat, contre 38 % des mères d'enfants qui n'ont pas décroché. Ce sont, par ailleurs, plus souvent des enfants de familles nombreuses (30 % vivent dans une famille de quatre enfants ou plus, contre 16 % pour les non-décrocheurs) ou d'origine étrangère (15 % ont un père de nationalité étrangère, contre 7 % pour les diplômés), et un peu plus souvent des garçons (60 % contre 48 %).

En lien sans doute avec leurs origines sociales modestes, les jeunes sans diplôme vivaient dans des familles moins aisées financièrement (60 % avaient des revenus

jugés insuffisants par leurs familles pour poursuivre des études, contre 45 % pour les sortants diplômés). Les ambitions scolaires étaient moindres également : seul un tiers vivait dans une famille qui avait pour ambition de mener le jeune au moins jusqu'au baccalauréat, contre deux tiers pour les enfants diplômés (annexe, tableau A).

Les jeunes sortis sans diplôme ont aussi, en moyenne, connu un parcours de vie un peu plus difficile que les jeunes diplômés. Ils sont plus nombreux à avoir rencontré des problèmes de santé ayant perturbé leur scolarité (22 % contre 13 %), un événement grave (décès, maladie ou accident grave) survenu à l'un de leurs parents (22 % contre 15 %), ou encore le divorce ou la séparation de leurs parents (24 % contre 18 %).

UN JEUNE SANS DIPLÔME SUR DEUX QUITTE UNE FORMATION AU NIVEAU DU CAP OU DU BEP

La disparité des niveaux scolaires à l'entrée en sixième va de pair avec la diversité des classes de sortie du système éducatif. Un jeune sans diplôme sur cinq (21 %) a abandonné l'école dès le collège. La moitié a quitté une formation au CAP (22 %) ou au BEP (30 %), et environ 30 % ont fini leurs études dans une classe menant au baccalauréat (8 % en terminale générale, 8 % en terminale technologique, 2 % en terminale professionnelle et 9 % avant la terminale générale, technologique ou professionnelle). La sortie avant même la fin du cursus de formation est fréquente : près d'un tiers des sans diplôme ont quitté leur formation avant sa dernière année. Ils ont quitté le lycée en seconde ou en première dans un cursus menant au

baccalauréat (9 %), ou bien en première année de CAP (8 %) ou de BEP (12 %) (tableau A).

Les parcours ont pu parfois être contraints. Les sortants sans diplôme déclarent plus souvent des refus de leurs vœux d'orientation (38 % contre 22 % pour les diplômés). Ces refus concernaient surtout le choix de la spécialité professionnelle (40 % ont connu un tel refus) ; le choix d'orientation au moment du passage en seconde (31 %) ou de la première (25 %). Pour les diplômés, le refus d'orientation était plus souvent lié au choix d'orientation en première.

UNE TYPOLOGIE DES JEUNES SANS DIPLÔME POUR ILLUSTRER LEUR DIVERSITÉ DE PROFILS

Afin de compléter cette première analyse, une typologie a été réalisée à partir de variables caractérisant les parcours des jeunes avant leur sortie du système éducatif. Une classification ascendante hiérarchique (CAH) a été mise en œuvre. Cette méthode statistique permet de regrouper les parcours scolaires qui se ressemblent le plus, parcours appréhendés ici à partir de l'âge à l'entrée en sixième, du niveau de lecture à l'entrée en sixième, et des classes fréquentées chaque année entre 1995-1996 et 2001-2002. En pratique, la quasi-totalité des jeunes sans diplôme avait déjà quitté le système scolaire en 2002-2003, les classes de sorties des années suivantes n'ont donc pas été intégrées pour constituer les groupes. La classification a été précédée d'une analyse des correspondances multiples (ACM) sur ces variables (37 indicatrices - encadré 3) et a ainsi été menée à par-

Encadré 3 – Typologie des décrocheurs de l'enseignement secondaire

Les différents indicateurs pris en compte pour constituer les groupes de jeunes sortants sans diplôme selon leur parcours scolaire sont les suivants :

- âge à l'entrée en sixième, en différenciant les jeunes entrés en sixième à 12 ans ou plus et ceux entrés en sixième avant cet âge ;
- niveau en lecture à l'entrée en sixième : le niveau est appréhendé à partir d'une appréciation chiffrée résumant le niveau de l'élève par rapport aux attendus à l'entrée au collège. On distingue ici trois situations : les jeunes ont obtenu un score parmi le quart des scores les plus faibles obtenus par l'ensemble des entrants en sixième en 1995-1996, qu'ils soient ou non sortis sans diplôme ; les jeunes ont obtenu un score parmi le quart des scores les plus élevés ; les jeunes ont obtenu un score entre le quart des scores les plus faibles et le quart des scores les plus forts. On dira ainsi que les jeunes avaient un niveau « faible en lecture », un niveau « moyen » ou un niveau « élevé » selon la situation dans laquelle ils se trouvent ;
- classe fréquentée en 1995-1996 : entrée en section d'enseignement général et professionnel adapté (Segpa) (1_6A) ou non (1_6G) ;
- classe fréquentée en 1996-1997 : classes d'enseignement spécialisé en cinquième (Segpa, classes-relais, préapprentissage, classes d'accueil pour les étrangers) (2_5A) ; redoublement de la sixième (2_60) ; classe de cinquième non aidée (2_5G) ;
- classe fréquentée en 1997-1998 : classes d'enseignement spécialisé en quatrième hors quatrième technologiques (3_4A) ; classes d'enseignement technologique de collège (3_4T) ; classe de CAP (3_CAP) ; classe de quatrième « générale » (3_4G) et autres classes inférieures à la quatrième (3_50) ;
- classe fréquentée en 1998-1999 : classes d'enseignement spécialisé en troisième hors troisièmes technologiques (4_3A) ; classes d'enseignement technologique de collège (4_3T) ; classe de CAP (4_CAP) ; classe de troisième « générale » (4_3G) et autres classes inférieures à la troisième (4_40) ; jeune déjà sorti du système éducatif (4_Sortie) ;
- classe fréquentée en 1999-2000 : classe de seconde générale ou technologique (5_2GT) ; classe de CAP, y compris celles dans le cadre de Segpa (5_CAP) ; classe de BEP (5_BEP) ; autres classes inférieures à la seconde (5_30) ; jeune déjà sorti du système éducatif (5_Sortie) ;
- classe fréquentée en 2000-2001 : classe de première (6_1E) ; classe de seconde (6_20) ; classe de CAP, y compris celles dans le cadre de Segpa (6_CAP) ; classe de BEP (6_BEP) ; autres classes inférieures à la seconde (6_30) ; jeune déjà sorti du système éducatif (6_Sortie) ;
- classe fréquentée en 2001-2002 : classe de terminale (7_Term) ; classe de première (6_1E) ; classe de seconde (7_20) ; classe de CAP, y compris celles dans le cadre de Segpa (7_CAP) ; classe de BEP (7_BEP) ; jeune déjà sorti du système éducatif (7_Sortie).

La classification définit cinq groupes pertinents (cinq classes), qui se distinguent nettement les uns des autres. Des variables dites supplémentaires, qui n'interviennent pas dans la constitution des groupes, permettent ensuite de décrire les caractéristiques de chaque groupe, pour mieux comprendre en quoi ils sont proches ou éloignés. Il s'agit notamment des descripteurs sociodémographiques du jeune ou de son environnement familial, comme le sexe du jeune, la catégorie socioprofessionnelle du père et le diplôme de la mère, la taille de la fratrie, la nationalité du père ; les souhaits de la famille en termes de poursuite d'études ou les événements de vie difficiles rencontrés par les jeunes.

tir des coordonnées des projections de ces variables sur les trois premiers axes factoriels, qui résument 37 % de l'inertie totale, c'est-à-dire de l'ensemble de l'information sur les parcours des jeunes sortants sans diplôme.

La classification définit cinq groupes pertinents (cinq classes), qui se distinguent nettement les uns des autres. Pour faciliter la lecture des éléments qui structurent le plus les groupes dégagés, les barycentres des groupes ont été projetés sur les axes factoriels mis en évidence avec la classification (graphique 1).

L'analyse des correspondances

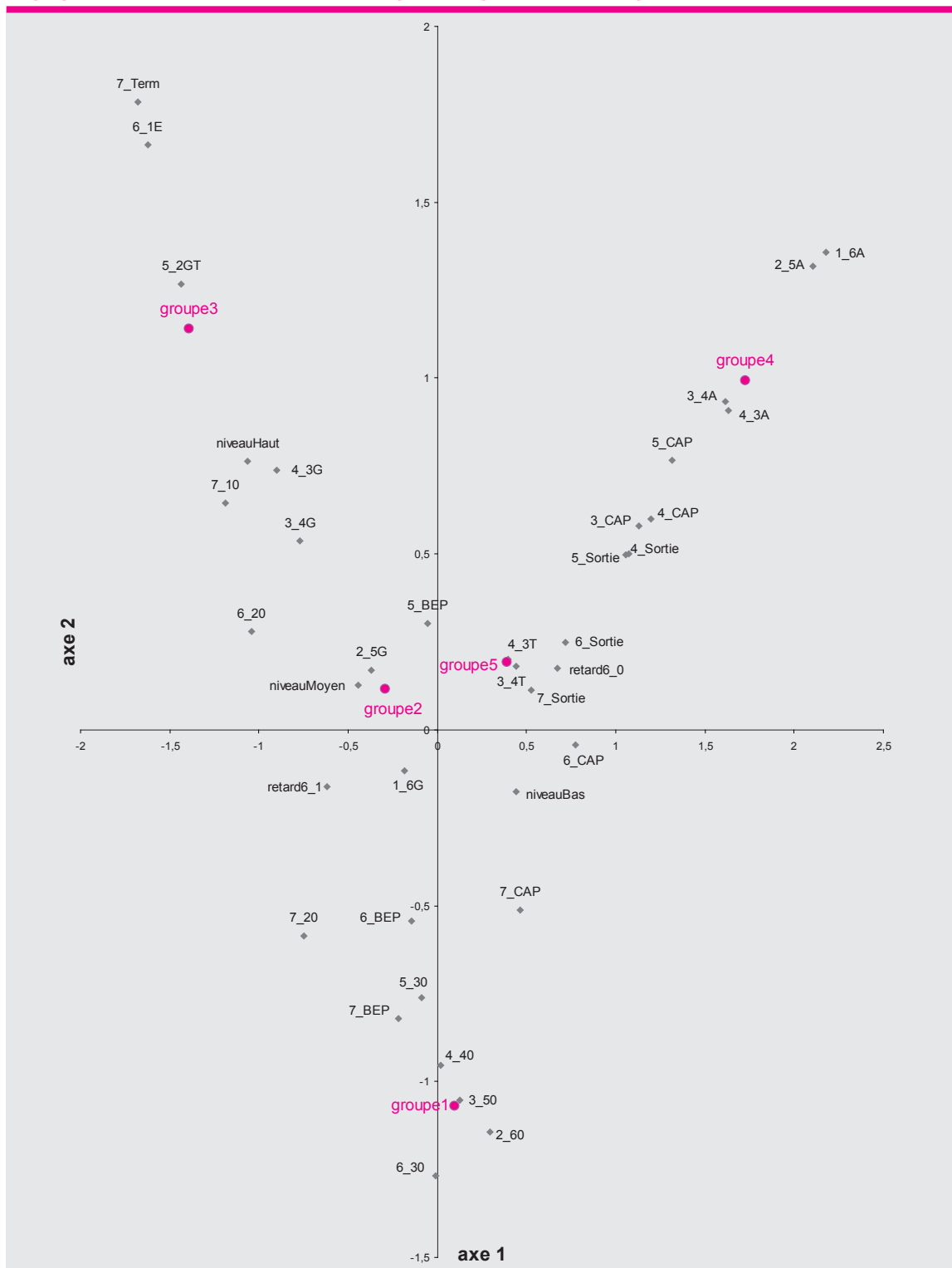
multiples permet de repérer ce qui différencie le plus les parcours des jeunes. Le premier axe oppose ainsi les jeunes qui sont passés par des classes d'enseignement spécialisé au collège, hors classes technologiques (coordonnées les plus fortement négatives sur l'axe), aux jeunes qui ont suivi un parcours en lycée général et technologique (coordonnées les plus fortement positives sur l'axe)². Ce premier axe explique à lui seul 16 % de l'inertie totale. Le deuxième axe (12 % de l'inertie) oppose les jeunes ayant redoublé au collège (côté négatif de l'axe) aux jeunes passés par

des classes d'enseignement spécialisé (côté positif de l'axe), et qui ont ainsi, par le suivi d'enseignements

NOTE

2. On retrouve ainsi une situation classique dans ce type d'analyse de données, dit « effet Gutman ». Le premier axe oppose les parcours « extrêmes », avec d'un côté les jeunes en très grande difficulté scolaire (passés par des enseignements spécialisés de collège) et de l'autre les jeunes de bon niveau scolaire (avec un parcours en lycée général et technologique). Entre ces deux extrêmes, on trouve les jeunes au niveau moyen. Ceci se voit sur la figure 1, avec le positionnement de la variable de niveau, et celles des classes de sortie par année, avec un nuage de points en forme de parabole.

Graphique 1 – Projection des indicateurs et des groupes de la typologie sur les deux premiers axes de l'ACM



Champ : jeunes sortis sans diplôme de l'enseignement secondaire.

Source : DEPP, panel des entrants en sixième en 1995-1996.

adaptés à leur niveau, peu redoublé. Le troisième axe (9 % de l'inertie), oppose les jeunes passés par des classes technologiques de collège aux jeunes passés par d'autres enseignements spécialisés de collège. À ces divers parcours correspondent des niveaux d'études différents. Ainsi, la projection des variables sur le premier plan factoriel, généré par les deux premiers axes factoriels, met bien en évidence la proximité des parcours des jeunes et de leur niveau scolaire à l'entrée en sixième. Le faible niveau en lecture va de pair avec des parcours en classes spécialisées de collège, souvent dès la sixième, ou des redoublements au collège ; le niveau élevé en lecture va plutôt avec des parcours en lycée général et technologique ; et le niveau intermédiaire, avec des parcours en CAP, BEP ou lycée (plutôt vers des filières professionnelles, dans ce cas).

Le positionnement des groupes par rapport à ces éléments structuraux met en évidence la diversité des jeunes sans diplôme. Le premier groupe, le plus nombreux, se projette du côté des redoublements au collège. Le troisième groupe se projette du côté des variables caractérisant les bons élèves en sixième, avec un parcours dans un lycée d'enseignement général et technologique. Le quatrième groupe est du côté des parcours en classes spécialisées de collège (hors formations technologiques). Le cinquième groupe se projette vers les passages par des classes technologiques de collège et le deuxième vers des variables hors parcours spécifiques au collège mais avec des niveaux scolaires faibles ou moyens, proches de ceux du cinquième groupe.

Pour aller plus loin dans l'analyse, on va décrire chaque groupe,

en termes de parcours scolaires et d'autres descripteurs, dits « supplémentaires », qui ne sont pas intervenus pour constituer les groupes, mais permettent de mieux comprendre ce qui différencie les jeunes d'un groupe à l'autre.

Un tiers des sortants sans diplôme : des élèves en difficulté scolaire dès la sixième et qui redoublent massivement au collège

Le premier groupe comprend des élèves qui présentaient dès leur entrée en sixième de fortes difficultés dans les acquis scolaires et qui ont tous redoublé au moins une classe au collège, souvent dès la sixième (52 %) ou la cinquième (42 %). C'est le profil le plus courant des jeunes sans diplôme, puisque un sur trois en fait partie.

Leur niveau scolaire est faible à l'entrée en sixième. Les deux tiers y avaient alors des résultats dans le quart le plus faible des scores à l'évaluation nationale à l'entrée au collège en lecture, et 60 % étaient parmi les élèves les plus faibles en mathématiques ou en français. 34 % d'entre eux ont redoublé au primaire, et 43 % sont passés par des classes adaptées de collège, le plus souvent des classes technologiques de collège (20 % sont passés par une quatrième ou une troisième technologique), une quatrième d'aide et de soutien (11 %) ou une troisième d'insertion (10 %). Les jeunes qui composent ce premier groupe ont quitté le système scolaire le plus souvent lors d'une formation menant au BEP (35 % : 14 % dès la première année de BEP et 21 % en deuxième année) ; au CAP (25 % :

10 % dès la première année et 15 % en deuxième année) ou dès le collège (27 %). Les autres l'ont quitté au lycée, en général avant la classe de terminale (7 %) ou en terminale technologique (4 %). Ils sont issus de milieux peu favorisés : la moitié a un père ouvrier et 61 % a une mère sans diplôme. Aller jusqu'au baccalauréat n'était pas une priorité (seul un quart des familles avait ce souhait pour les enfants de ce groupe).

Les jeunes de ce groupe ont rarement eu le brevet (15 %) et sont plutôt des garçons (64 %). Compte tenu de leur parcours passé par des classes aidées de collège, quelques-uns ont le certificat de formation générale (4 %).

Un faible niveau scolaire, sans passage par des enseignements spécialisés au collège, pour un quart des jeunes sortis sans diplôme

Le deuxième groupe le plus nombreux (25 % des jeunes sortis sans diplôme) se caractérise par un faible niveau scolaire à l'entrée en sixième, peu associé à un parcours par des classes d'enseignement spécialisé (seuls 17 % ont connu un tel parcours). Ces jeunes avaient déjà des difficultés avec les acquis scolaires au primaire (41 % ont redoublé une classe du primaire), qui ne les ont pas empêchés de suivre sans trop d'encombre les classes de sixième et de cinquième. Ils ont en effet rarement redoublé ces classes, mais ont redoublé plus massivement en quatrième (un quart des jeunes) ou en troisième (un cinquième). Leur environnement familial était très proche de celui du groupe 1. Leur parcours n'est pas le même au collège, ce qui les conduit

à des classes de sortie différentes. Ils sortent plus souvent en classes menant au BEP ou au baccalauréat que les jeunes du premier groupe. La moitié quitte l'école en BEP, 31 % en dernière année et 16 % dès la première année. Un quart quitte en cours de formation au baccalauréat, pour moitié avant même d'atteindre une terminale.

Un cinquième des sortants sans diplôme : de bons élèves qui décrochent en première ou en terminale

Les jeunes du troisième groupe, soit 18 % des sortants sans diplôme, étaient de bons élèves à l'entrée en sixième et ont quitté sans diplôme un cursus préparant au baccalauréat. En lien avec leurs bons acquis scolaires, la quasi-totalité des jeunes de ce groupe ont eu le brevet (93 %) et ce sont plutôt des filles (51 %).

Leur bon niveau scolaire les rapproche des jeunes sortis de l'école avec un diplôme en poche, que ce soit en lecture, en français ou en mathématiques. Ils ont aussi un environnement familial proche : 13 % ont un père cadre (17 % pour les jeunes diplômés) ; 35 % (respectivement 38 %) ont une mère ayant le baccalauréat, et ils ont souvent vécu dans une fratrie de deux enfants (43 %), plus réduite donc que les autres sortants sans diplôme. Les ambitions scolaires de la famille étaient élevées (71 % des parents souhaitaient que leur enfant aille au moins jusqu'au baccalauréat).

Ces jeunes ont peu redoublé au collège, sauf en troisième (15 %). Ils ont suivi une scolarité en lycée général et technologique, et ont échoué pour 39 % d'entre eux en terminale

générale ; pour 29 % en terminale technologique ; et les autres en seconde ou en première. Une part non négligeable de ces jeunes qui étaient pourtant de bons élèves en sixième a vécu des événements personnels difficiles : un quart a eu des problèmes de santé ayant perturbé sa scolarité (un sur huit pour les diplômés), un quart a connu le divorce ou la séparation de ses parents (un sur cinq pour les diplômés) et un cinquième un événement grave survenu à ses parents (décès, maladie ou accident grave) (15 % pour les diplômés). Ils ont aussi connu plus de refus de leur choix d'orientation (40 %) que les diplômés (22 %), notamment lors du choix de la section de première (52 % des refus concernent cette étape d'orientation).

Les jeunes décrocheurs passés par des classes spécialisées au collège, en Segpa le plus souvent

Dans le quatrième groupe (15 % des décrocheurs), tous entrent en sixième âgés de 12 ans ou plus. Rares sont ceux qui ont poursuivi des études menant au baccalauréat. Leur niveau scolaire à l'entrée au collège était très faible : entre 80 % et 90 % des jeunes de ce groupe avaient des scores en lecture, en français ou en mathématiques dans le dernier quart des scores. Parmi l'ensemble de ces jeunes, au très faible niveau scolaire, beaucoup sont issus de familles nombreuses (45 % vivent dans une famille de quatre enfants ou plus). Ils ont aussi, plus souvent que les autres jeunes sans diplôme, un parent de nationalité étrangère (20 % ont un père de nationalité étrangère et 16 % ont une mère de nationalité étrangère) ou peu diplômé (81 % ont une mère

sans diplôme et 58 % un père ouvrier). Seulement un tiers sont des filles.

Les élèves de ce groupe sont passés au collège par des classes spécialisées, le plus souvent une classe de Segpa (67 %), une quatrième d'aide et de soutien (12 %) ou une troisième d'insertion (15 %). Le redoublement au collège est peu fréquent, mais très concentré sur la classe de sixième. L'orientation ensuite en classes spécialisées leur permet d'avancer sans redoubler. Le redoublement au primaire était en revanche massif (89 % ont redoublé une classe de primaire).

Ces jeunes en importante difficulté scolaire ont quitté l'école au collège (36 %) ou en CAP (57 %) et rarement au-delà (6 % quittent l'école en BEP). Les ambitions scolaires des parents étaient faibles, en lien sans doute avec les difficultés déjà rencontrées par leurs enfants au primaire et au collège : rares sont ceux qui voyaient leur enfant avec le baccalauréat.

Les jeunes décrocheurs passés par des classes spécialisées au collège, plutôt en quatrième et en troisième technologique

Le cinquième groupe, le moins nombreux avec 6 % des sortants sans diplôme, comprend des jeunes aux faibles niveaux d'études qui sont tous passés par des enseignements spécifiques au collège. Contrairement au groupe précédent, ils n'ont pas fréquenté de Segpa, mais ils ont poursuivi en troisième et quatrième technologique (neuf sur dix) ou en enseignement agricole au collège (un sur dix). Leur niveau scolaire était faible en sixième, mais un peu meilleur que dans le groupe précédent : 60 % avaient un score inférieur

au quart le plus faible en lecture, en mathématiques, ou en français. Ils avaient fréquemment redoublé au primaire, mais redoublent peu au collège. Leur environnement familial est proche de celui dans lequel les jeunes du groupe précédent ont vécu, mais les ambitions des familles pour aller au baccalauréat étaient un peu plus marquées. D'un niveau un peu meilleur, et avec un parcours différent, ces jeunes sortent le plus souvent de l'école en classe de BEP (56 %).

CONCLUSION

La diversité des profils des jeunes sortants du système éducatif sans diplôme de l'enseignement secondaire appelle donc une diversité d'approches et un travail en réseau pour prévenir le décrochage ou pour permettre aux jeunes

d'obtenir ensuite un diplôme, facteur d'insertion dans la vie économique et sociale. Un dialogue est nécessaire avec chaque jeune pour construire une solution adaptée aux difficultés rencontrées : un soutien préalable avec une charge et des horaires adaptés pour acquérir des bases nécessaires avant tout retour en formation, aider à prendre confiance ou reprendre confiance, à construire un projet professionnel ou faire face à des difficultés personnelles ou familiales ; un retour à une formation, de l'éducation nationale ou d'un autre ministère, une formation par apprentissage ou par voie scolaire ; une aide pour faire face à des difficultés personnelles ou familiales ; un conseil sur l'offre de formation, etc. Le travail en réseau est déjà très présent au niveau local et se renforce. La création du

réseau Foquale (formation qualification emploi) au sein de l'éducation nationale, en remplacement des réseaux « seconde chance », mentionne cet impératif de coordination et d'échanges entre acteurs, et cite ainsi des partenariats mis en place avec par exemple les missions locales, les régions, l'agence du service civique ; ainsi que la mise en place d'outils d'information sur l'offre localisée de formations et des solutions de raccrochage. En parallèle des réseaux pour le « raccrochage », la prévention est aussi renforcée. À la rentrée 2013, des référents « décrochage scolaire » ont été nommés dans les établissements du second degré à fort taux d'absentéisme et de décrochage, pour là aussi aborder la question du décrochage scolaire en tenant compte de la situation du jeune. ■

BIBLIOGRAPHIE

[1] **Afsa C.** (2013), Qui décroche ?, dans ce numéro.

[2] **Glasman D.** (2011), Le processus de déscolarisation, (accessible en ligne sur le site : <http://www.ac-creteil.fr/enseignements-mercredisdecreteil-videosdecrochages.html>).

Pour en savoir plus

(2013), *Formations et Emploi*, Insee Références.

Bouhia R., Garrouste M., Lebrère A., Ricroch L., De Saint Pol T. (2011), Être sans diplôme aujourd'hui en France : quelles caractéristiques, quel parcours, quel destin ?, *Économie et statistique* n° 443, Insee.

Caille J.P. (2000), Qui sort sans qualification du système éducatif ?, *Éducation & formations* n° 57 MEN - DPD.

Dardier A., Laïb N. et Robert-Bobée I. (2013), Les décrocheurs du système éducatif : de qui parle-t-on ?, *France portrait social*, Insee.

Dubois M. et Léger F. (2010), La baisse des sorties sans qualification, un enjeu pour l'employabilité des jeunes, *Note d'information* 10.12, MEN - DEPP.

Le Rhun B. (2012), Sortants sans diplôme et sortants précoces – Deux estimations du faible niveau d'études des jeunes, *Note d'information* 12.15, MEN - DEPP.

Poulet-Coulibando P. (2000), L'environnement social et familial des jeunes non qualifiés, *Éducation & formations* n° 57, MEN - DPD.

Tableau A – Caractéristiques des cinq groupes de sortants sans diplôme définis par la typologie, et caractéristiques des sortants diplômés (en %)

	Sortants sans diplôme de l'enseignement secondaire						Sortants avec diplôme
	Ensemble	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4	Groupe 5	
Caractérisation rapide des groupes des jeunes sortants sans diplôme		« difficultés scolaires dès la 6 ^e et redoublement »	« faible niveau scolaire, sans passage par des classes aidées au collège »	« bons élèves, qui décrochent au lycée »	« passage par des classes spécialisées au collège, surtout en Segpa »	« passage par des classes spécialisées au collège, surtout en 4 ^e ou 3 ^e techno »	
Répartition des sortants sans diplôme par groupe	100	36	25	18	15	6	
Répartition des élèves	18						82
Parcours scolaire							
Âge à l'entrée en sixième							
Entrée en sixième à 12 ans ou plus	48	39	48	9	99	85	14
Sortie de l'école en classe de							
Terminale générale	8	1	3	39	0	1	45
Terminale technologique	8	4	7	29	0	1	25
Terminale professionnelle	2	1	3	1	0	4	13
Première ou seconde	9	7	9	23	1	2	2
BEP première année	12	14	16	4	4	20	0
BEP deuxième année ou mention complémentaire	18	21	31	1	2	36	7
CAP première année	8	10	4	1	23	5	0
CAP deuxième année	14	15	8	2	35	12	5
Collège	21	27	18	0	36	19	0
Passage par une classe d'enseignement adapté (au moins une année)							
Au primaire	16	11	10	5	55	13	5
Au collège (Segpa, préapprentissage, quatrième et troisième techno, quatrième ou troisième agricole, troisième à projet professionnel, troisième d'insertion, quatrième d'aide et de soutien, classes relais, etc.)	40	43	17	0	96	100	9
dont :							
Quatrième ou troisième technologique	15	20	6	0	0	89	5
Quatrième ou troisième agricole	3	4	1	0	1	12	1
Segpa (classe de collège ou de CAP)	11	2	1	0	67	1	1
Quatrième d'aide et de soutien	7	11	4	0	12	1	2
Troisième d'insertion	7	10	5	0	15	0	1
Classe relais	0	0	0	0	0	0	0
Redoublement							
Au moins une classe du primaire	41	34	41	7	89	76	12
Au moins une classe du collège	55	100	47	15	28	3	26
dont :							
En sixième	21	52	0	0	13	0	7
En cinquième	17	42	5	0	4	0	7
En quatrième	13	16	24	0	5	0	7
En troisième	10	5	19	15	7	2	7

	Sortants sans diplôme de l'enseignement secondaire						Sortants avec diplôme
	Ensemble	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4	Groupe 5	
Diplômes obtenus							
DNB	31	15	25	93	2	42	75
CFG	3	4	1	0	7	0	0
Résultats aux épreuves d'évaluation à l'entrée en sixième (1)							
Niveau en lecture							
faible	54	65	45	17	80	66	24
élevé	5	2	6	19	1	1	23
Niveau en mathématiques							
faible	50	59	42	9	88	60	17
élevé	7	1	5	29	0	0	29
Niveau en français							
faible	53	61	45	12	89	63	19
élevé	7	2	7	28	0	1	31
Environnement familial							
Nombre d'enfants de la famille							
Un seul enfant	10	11	9	13	8	9	11
2 enfants	32	31	33	43	21	26	43
3 enfants	28	30	26	28	26	27	30
4 enfants ou plus	30	28	32	16	45	38	16
Catégorie socioprofessionnelle du père (ou de la mère si le jeune ne vit pas avec son père ou si celui-ci est décédé)							
Père cadre	5	5	4	13	1	3	17
Père ouvrier	47	49	44	34	58	56	32
Diplôme de la mère (enquête famille)							
Sans diplôme ou DNB	61	61	63	41	81	72	36
CAP ou BEP	23	26	22	25	15	24	26
Baccalauréat ou plus	16	13	15	35	4	4	38
Souhaits de la famille en termes de poursuite des études du jeune (enquête famille)							
Revenu jugé insuffisant pour la poursuite d'études (2)	60	62	62	45	68	62	45
Aller au moins jusqu'au bac (3)	34	26	34	71	7	31	64
Finir ses études à 18 ans ou avant 18 ans (4)	22	22	21	3	41	32	8
Caractéristiques du jeune							
Fille	40	36	43	51	33	34	52
Refus d'un vœu d'orientation (d'après le jeune - enquête jeune)							
Si oui, à l'occasion	38	37	44	40	26	41	22
du choix de la seconde	31	29	37	33	8	37	32
du choix de la section de première	25	14	21	52	4	20	39
du choix de la spécialité professionnelle	39	52	38	9	80	44	23
à plusieurs de ces occasions	5	5	4	6	8	0	5
Taux de réponse aux enquêtes famille et jeune							
Taux de réponse à l'enquête famille (1998)	79	78	80	87	75	75	90
Taux de réponse à l'enquête jeune (2002)	52	51	51	69	35	51	86

(1) Niveau faible : score inférieur au quart des scores les plus faibles (quartile déterminé sur l'ensemble des élèves) ; niveau élevé : score supérieur au quart des scores les plus forts.

(2) « Pensez-vous que le revenu actuel de votre famille (salaires et autres ressources financières) est très insuffisant / un peu insuffisant / juste suffisant / tout à fait suffisant pour que votre enfant poursuive ses études aussi longtemps qu'il le souhaite ? » Calcul hors « non-réponse ».

(3) « Dans les années à venir, quelle orientation souhaitez-vous pour votre enfant ? » Calcul hors « ne sait pas encore ».

(4) « Jusqu'à quel âge souhaitez-vous que votre enfant poursuive des études ? » Calcul hors « ne sait pas ».

Champ : France métropolitaine.

Source : DEPP, Panel des entrants en sixième en 1995-1996.

Les sortants précoces et les sortants sans diplôme : deux mesures des faibles niveaux d'études

Béatrice Le Rhun et Mireille Dubois

Bureau des études statistiques sur la formation des adultes, l'apprentissage et la formation des jeunes
Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance

Deux indicateurs permettent d'estimer le faible niveau d'études des jeunes en France. Le premier, l'indicateur européen des sortants précoces, mesure la proportion de jeunes, dans une population de référence, qui n'ont pas de diplôme ou sont diplômés uniquement du brevet des collèges et qui ne suivent pas une formation, quel qu'en soit le type. En 2011, 11,9 % des jeunes âgés de 18 à 24 ans étaient dans cette situation. Le second, l'indicateur des sortants de formation initiale pas ou peu diplômés, mesure le nombre de jeunes quittant le système éducatif sans aucun diplôme ou avec uniquement le brevet des collèges.

On les estime, ces dernières années, à environ 135 000. Bien que différant notamment sur leur mode de calcul, ces deux indicateurs sont cohérents entre eux. Il reste qu'ils ne peuvent être déclinés à un niveau infranational puisqu'ils sont tous deux calculés sur les données de l'enquête Emploi de l'Insee dont la représentativité est uniquement nationale. Une autre source, le recensement de la population de l'Insee, est mobilisée pour proposer un indicateur proche du taux de sortants précoces qui soit calculable au niveau académique.

Réduire le nombre de personnes sortant chaque année du système éducatif avec un faible niveau d'études est un enjeu majeur, qui est suivi en France principalement par deux indicateurs. Il s'agit, d'une part, de l'indicateur européen des sortants précoces, d'autre part de l'indicateur des sortants de formation initiale sans aucun diplôme ou avec uniquement le brevet des collèges. Ces deux indicateurs occupent une place importante dans le débat public aussi bien sur la scène européenne que dans l'espace national. L'indicateur européen des sortants précoces est utilisé pour suivre la mise en œuvre de la stratégie « Europe 2020 » pour une croissance durable et inclusive, c'est-à-dire n'oubliant personne. Or, l'entrée sur le marché du travail des jeunes pas ou peu diplômés est particulièrement difficile et, dans le cas français tout au moins, ils se distinguent nettement des autres par un taux de chômage très élevé [3]. L'indicateur des sortants sans diplôme, quant à lui, se situe dans la tradition française d'observation des sortants de formation initiale. Chacun des deux indicateurs a donc sa propre finalité. Ainsi, il convient de bien les distinguer tout en cherchant à les mettre en cohérence, puisqu'ils sont censés

rendre compte, chacun à sa manière, de la même réalité.

Cet article se fixe un triple objectif. Il présente l'indicateur des sortants précoces et analyse sa sensibilité aux différents paramètres qui le composent, puis il présente l'indicateur des sortants sans diplôme¹, calculé comme le précédent à partir des enquêtes Emploi de l'Insee et le compare au taux de sortants précoces. Enfin, il propose une source alternative – le recensement de la population de l'Insee, enquête de taille plus importante – permettant de décliner un indicateur proche du taux de sortants précoces au niveau académique.

L'INDICATEUR EUROPÉEN DES SORTANTS PRÉCOCES, UNE APPROCHE PAR LES « STOCKS »

Le premier indicateur mesurant le faible niveau des jeunes est l'indicateur européen des sortants précoces. Il fait partie des cinq critères

NOTE

1. Dans toute la suite de l'analyse et sauf mention contraire, les « sans diplôme » sont les jeunes sortis du secondaire sans autre diplôme que le brevet des collèges ou le certificat de formation générale. On parlera aussi de « peu ou pas diplômés ».

Encadré 1 – L'enquête Emploi de l'Insee

Le nombre annuel de sortants de formation initiale avec au plus le brevet des collèges ainsi que l'indicateur des sortants précoces sont estimés à partir des données de l'enquête Emploi de l'Insee. C'est une enquête en continu (réalisée tout au long de l'année), depuis 2003, en France métropolitaine, et dont les résultats sont exploités par trimestre ou par année (en cumulant les données de quatre trimestres). L'enquête était annuelle jusqu'en 2002, des ruptures de série peuvent donc apparaître entre les enquêtes de 2002 et 2003. C'est une enquête en six vagues pour laquelle l'unité d'enquête est le logement identifié comme résidence principale. Tous les individus de plus de 15 ans y résidant sont interrogés, soit environ 110 000 personnes chaque trimestre. Cette enquête vise principalement à observer la situation des personnes sur le marché du travail. Elle comporte également un ensemble de questions relatives à la formation initiale et continue, d'où son usage pour mesurer le faible niveau d'études.

Comme pour toutes les enquêtes, l'exploitation de l'enquête Emploi nécessite certaines précautions. Tout d'abord, c'est une enquête déclarative et on s'appuie donc sur ce que dit l'enquêté. Malgré la hausse récente de la taille de l'échantillon suite aux recommandations européennes, le nombre de répondants peut parfois s'avérer trop faible pour obtenir des résultats fiables sur des sous-populations. C'est par exemple le cas des sortants de formation initiale (4 000 à 5 000 répondants chaque année). Il est alors nécessaire de regrouper trois années d'observation afin d'obtenir des résultats estimés à partir des réponses de suffisamment d'individus. Les poids de l'enquête, permettant à chaque individu répondant de représenter l'ensemble des Français ayant les mêmes caractéristiques que lui, sont revus annuellement pendant plusieurs années afin d'être calés sur le recensement de la population. Les valeurs des indicateurs qui en découlent sont revues en conséquence. Les révisions sont cependant souvent minimes (de l'ordre de quelques dixièmes au maximum). Par ailleurs, il existe une marge d'erreur sur l'estimation, que l'on peut calculer à partir d'une méthode de *bootstrap*.

Malgré ces limites, l'enquête Emploi reste une enquête fiable. Comme elle s'inscrit dans le cadre des enquêtes « Forces de travail » définies par l'Union européenne, elle est harmonisée avec celles des autres pays européens. Il existe donc un suivi et un contrôle européens sur la qualité de l'enquête et le calcul des indicateurs européens, dont les sortants précoces. Par ailleurs, les questions relatives à la formation et à l'éducation sont utilisées et expertisées par plusieurs organismes (la DEPP, l'Insee, la DARES, le SIES et le Céreq). Enfin, l'Insee porte une attention particulière à assurer une qualité importante aux résultats de l'enquête Emploi, que ce soit au moment de la collecte ou lors du redressement de l'enquête.

de référence du cadre stratégique « Éducation et formation 2020 ». Il est utilisé par Eurostat (le service statistique de la Commission européenne) pour évaluer la situation de chaque pays membre par rapport à l'objectif européen de faire baisser les faibles niveaux d'études. L'objectif chiffré est de limiter à 10 % la proportion des sortants précoces parmi l'ensemble des jeunes âgés de 18 à 24 ans. La France a pour sa part fixé l'objectif à 9,5 %.

En 2011, d'après l'enquête Emploi, 11,9 % des jeunes âgés de 18 à 24 ans résidant en France métropolitaine sont des sortants précoces. Ils ne possèdent aucun diplôme ou uniquement le brevet des collèges, et ne poursuivent ni études, ni formation au moment de l'enquête. Le taux de sortants précoces est calculé à partir de l'enquête Emploi² (encadré 1) et est donc estimé sur le champ de la France métropolitaine.

Comme toute enquête non exhaus-

sive, l'enquête Emploi (encadré 1) contient des marges d'erreurs liées à l'échantillon interrogé, même si les réponses des personnes enquêtées sont pondérées pour représenter l'ensemble des Français. La question est ici de savoir de combien les valeurs des indicateurs auraient varié si l'on avait interrogé un autre échantillon.

Le calcul rigoureux d'intervalles de confiance est, dans le cas de l'enquête Emploi, complexe. En première approximation, l'intervalle de confiance à 5 %³ de l'indicateur est [11,4 ; 12,4]. Le taux de sortants précoces est donc stable sur la période 2003 à 2011 (tableau 1).

Pour mesurer l'indicateur à partir de l'enquête Emploi, la définition suivante a été adoptée : les sortants précoces sont les jeunes âgés de 18 à 24 ans qui ne possèdent ni certificat d'aptitude professionnelle (CAP), ni brevet d'études professionnelles (BEP), ni diplôme plus élevé et qui n'ont

Tableau 1 – Évolution de la part des sortants précoces parmi les 18-24 ans

Année	Sortants précoces (en %)
2003	12,3
2004	12,1
2005	12,1
2006	12,4
2007	12,5
2008	11,4
2009	12,1
2010	12,5
2011	11,9

Lecture : en 2011, 11,9 % des jeunes âgés de 18 à 24 ans sont sortants précoces.

Champ : France métropolitaine.

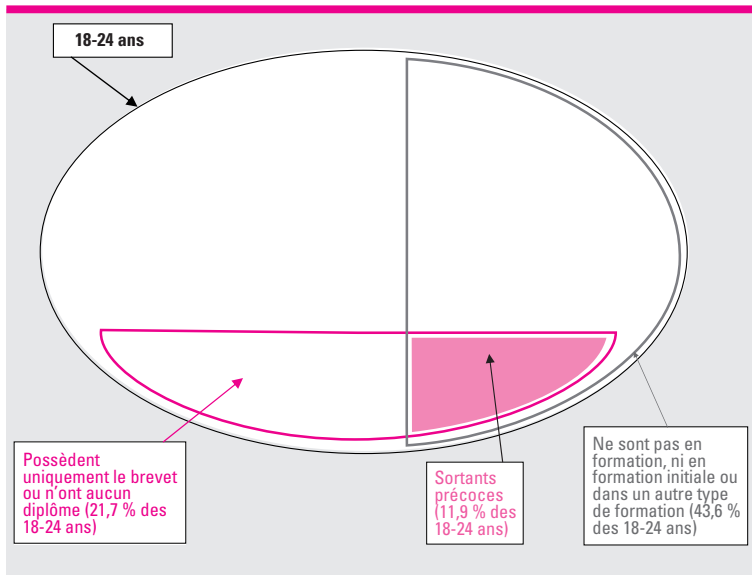
Source : Insee, enquêtes Emploi, calcul DEPP.

NOTES

2. Les effectifs des 18-24 ans répondant à l'enquête Emploi sont suffisamment importants pour estimer la valeur de l'indicateur chaque année. L'estimation est ainsi établie à partir de 30 000 réponses entre 2003 et 2008 et de 40 000 en 2009 et 2010.

3. L'intervalle de confiance à 5 % signifie que l'on a 95 % de chances que la « vraie » valeur soit située dans cet intervalle. Il a été établi par *bootstrap*.

Schéma 1 – En 2011, 11,9 % des jeunes âgés de 18 à 24 ans sont des sortants précoces



Source : MEN-DEPP.

pas suivi de formation au cours des quatre dernières semaines précédant l'enquête (schéma 1). Les études et la formation prises en compte sont non seulement la formation initiale mais aussi les formations reçues après la fin de celle-ci. En effet, la formation tout au long de la vie est une situation commune à beaucoup de pays européens, dans lesquels la distinction entre formation initiale et formation continue n'est pas aussi nette qu'en France.

Le repérage des jeunes en formation combine donc plusieurs éléments : le questionnement sur la formation initiale et le questionnement sur le contrat de travail pour ceux qui travaillent, y compris en parallèle de leurs études. Un individu suit une formation lorsqu'il déclare à l'enquête Emploi être au moins dans l'une des situations suivantes :

- en formation initiale (b1 ; réponse « Non » à la question « Avez-vous terminé vos études initiales ? ») ;
- en contrat d'apprentissage (b2 ; pour les jeunes qui déclarent travailler à l'enquête Emploi : « Quel est le type de votre contrat de travail ? », cinq

modalités de réponse sont proposées, dont « Contrat d'apprentissage ») ;

- en contrat de professionnalisation (b3 ; pour les jeunes en CDD, CDI ou qui déclarent avoir un travail saisonnier : « De quel type de contrat s'agit-il ? », une modalité de réponse concerne les contrats de professionnalisation) ;
- ou suivre une autre formation (b4 ; autre formation chez son employeur dans le cadre d'un congé individuel de formation ou du droit individuel à la formation, formation prescrite par Pôle Emploi, une mission locale, mais aussi une formation formelle ou non formelle quelconque, au cours des quatre dernières semaines : « Au cours des trois derniers mois, avez-vous suivi des cours ou une formation, même courte ? »). Ces formations, aussi courtes soient-elles, sont prises en compte, qu'elles conduisent ou non à un diplôme ou une qualification.

L'enquête Emploi interroge les individus sur les cours ou formations suivis durant les trois derniers mois, ainsi que sur les dates de début et de fin de ces formations, ce qui permet de quantifier les personnes ayant

suivi une formation au cours des quatre semaines précédant l'enquête. On considère qu'un jeune est dans ce cas à partir du moment où la formation a eu lieu en totalité ou en partie sur la période des vingt-huit jours précédant l'enquête.

Notons à ce stade une relative faiblesse de l'enquête Emploi. Il arrive fréquemment qu'une personne du ménage réponde à l'enquêteur à la place du jeune. Elle peut alors ne pas connaître le dispositif d'emploi aidé qu'occupe celui-ci le cas échéant. Ceci explique que les effectifs de contrat d'alternance (contrats d'apprentissage et contrats de professionnalisation) sont sous-estimés par l'enquête Emploi par rapport à ceux établis par la DARES (service statistique du ministère chargé de l'emploi et du travail) à partir des remontées administratives.

Deux leviers permettent de diminuer la part des sortants précoces : la baisse de la part des jeunes qui ne possèdent aucun diplôme ou au plus le brevet des collèges, d'une part, et le développement de la formation au sens large, c'est-à-dire incluant les efforts de formation continue, d'autre part. Ainsi, si la part des jeunes âgés de 18 à 24 ans titulaires d'au moins un CAP ou un BEP augmente, l'indicateur des sortants précoces baisse. En 2011, 21,7 % des jeunes de cette tranche d'âges ne possèdent ni CAP ni BEP ni diplôme supérieur. Par ailleurs, si un plus grand nombre d'entre eux sont formés (par exemple par une hausse de la durée de scolarisation), l'indicateur des sortants précoces diminue également. Le développement de la formation en entreprise de salariés qui ne sont pas diplômés ou uniquement titulaires du brevet des collèges fait également varier l'indicateur à la baisse. Tout dispositif

d'aide à l'emploi s'accompagnant de formation auprès des moins diplômés conduit à le faire baisser.

En 2011, 43,6 % des jeunes âgés de 18 à 24 ans ne sont pas en situation de formation (initiale ou autre) d'après l'enquête Emploi. Plus de la moitié (56,4 %) sont donc en formation, principalement en formation initiale (tableau 2).

LA SENSIBILITÉ DU TAUX DE SORTANTS PRÉCOCES AUX CHANGEMENTS DE DÉFINITION

Après avoir analysé comment l'indicateur des sortants précoces est mesuré en France métropolitaine, on s'intéresse maintenant à sa sensibilité aux bornes d'âges et types de formation retenus pour son calcul. L'indicateur des sortants précoces est établi sur l'ensemble des jeunes âgés de 18 à 24 ans. Fort logiquement, les individus les plus âgés ont plus de chances d'être sortis de formation initiale que les plus

Tableau 2 – Types de formations suivies en 2011 par les 18-24 ans

Type de formation	%
Formation initiale (b1)	51,5
Contrat d'apprentissage (b2)	4,9
Contrat de professionnalisation (b3)	0,8
Autre formation formelle ou non formelle (b4)	5,5
Total en formation	56,4

Lecture : en 2011, 51,5 % des jeunes âgés de 18 à 24 ans se sont déclarés en formation initiale ; certains ont aussi signé un contrat d'apprentissage.

Champ : France métropolitaine.

Source : Insee, enquêtes Emploi, calcul DEPP.

jeunes, et ont donc plus de chances de se retrouver sans formation (tableau 3). La formation initiale étant le type de formation le plus fréquent pour les jeunes, un déplacement des tranches d'âges retenues pour la définition du taux de sortants précoces vers des âges plus élevés se traduit par une hausse de ce taux : 11,9 % de sortants précoces en 2011 parmi les 18-24 ans, mais 13,2 % parmi les 20-24 ans et 15,7 % parmi les 25-29 ans. Pour la même raison, l'indicateur est plus bas lorsqu'on retient l'âge atteint dans l'année (âge au 31 décembre) au lieu de l'âge à l'enquête (11,4 % contre 11,9 % pour les 18-24 ans), les tranches d'âges comprenant

alors des individus un peu plus jeunes ; et au contraire plus élevé lorsqu'on retient l'âge calculé au 1^{er} janvier (12,5 %).

Les sortants précoces sont, on le rappelle, des jeunes sans diplôme et qui ne suivent pas de formation (formation initiale, contrats d'apprentissage, contrats de professionnalisation et autres types de formations). En conséquence, restreindre le champ des formations prises en compte augmente mécaniquement le nombre et la part des sortants précoces. Par exemple, exclure les autres formations formelles ou non formelles fait augmenter le taux de sortants précoces de près de un point

Tableau 3 – Valeur de l'indicateur des sortants précoces selon la tranche d'âges et le calcul de l'âge retenus - Année 2011

(sans changement des autres critères : sans diplôme.)

Tranche d'âge	16-24	17-24	Ind. actuel : 18-24 ans	20-24	16-29	17-29	18-29	18-29	20-29	25-29
Part de sortants précoces selon l'âge à la date de l'enquête (%)	10,2	11,2	11,9	13,2	12,2	12,9	13,5	13,5	14,4	15,7
Part de sortants précoces selon l'âge au 31 décembre de l'année d'enquête (%)	9,3	10,4	11,4	12,7	11,6	12,4	13,2	13,2	14,2	15,7
Part de sortants précoces selon l'âge au 1 ^{er} janvier de l'année d'enquête (%)	11,0	11,9	12,5	13,6	12,8	13,4	13,9	13,9	14,7	15,9

Lecture : en modifiant la tranche d'âges considérée (16-24 ans à la date de l'enquête, au lieu de 18-24 ans), le taux de sortants précoces s'établit à 10,2 % en 2011.

Champ : France métropolitaine.

Source : Insee, enquêtes Emploi, calcul DEPP.

Tableau 4 – Valeur de l'indicateur des sortants précoces selon le type de formations inclus - Année 2011

(sans changement des autres critères : 18-24 ans, sans diplôme.)

Champ de la formation	Indicateur actuel (b1 + b2 + b3 + b4)	b1 + b2 + b3	b1 + b2 + b4	b1 + b2	b1 + b3 + b4
Part de sortants précoces (%)	11,9	12,8	12,0	12,9	12,1

b1 : formation initiale. b2 : contrat d'apprentissage. b3 : contrat de professionnalisation. b4 : autres formations formelles ou non formelles.

Lecture : en considérant que le contrat de professionnalisation n'est pas une formation (b3), 12,0 % des 18-24 ans sont sortants précoces en 2011.

Champ : France métropolitaine.

Source : Insee, enquêtes Emploi, calcul DEPP.

Tableau 5 – Valeur de l'indicateur des sortants précoces selon la durée de la période de formation - Année 2011

(sans changement des autres critères : 18-24 ans, sans diplôme, sans formation)

Durée de la formation	Indicateur actuel : 28 jours	30 jours	2 mois (60 jours)	3 mois	6 mois
Part de sortants précoces (%)	11,9	11,9	11,8	11,7	11,7

Lecture : en étendant la durée de la période pendant laquelle ils ne suivent pas de formation à 2 mois au lieu de 4 semaines, 11,8 % des 18-24 ans sont sortants précoces en 2011.

Champ : France métropolitaine.

Source : Insee, enquêtes Emploi, calcul DEPP.

(tableau 4). Ne pas tenir compte de l'apprentissage augmente peu l'indicateur puisque la plupart de ces apprentis déclarent par ailleurs être en formation initiale.

Enfin, pour être sortant précoce, il faut ne pas avoir été en formation au cours des quatre dernières semaines précédant l'enquête. En pratique, ce critère de durée ne concerne que les formations de type b4 (autre formation formelle ou non formelle), les jeunes en situation de formation de type b1 (formation initiale), b2 (contrat d'apprentissage) et b3 (contrat de professionnalisation) étant forcément en formation au cours des quatre dernières semaines.

Mécaniquement, étendre la durée de la période au cours de laquelle il y a eu une formation diminue la possibilité de ne pas être formé (on a plus de chances d'avoir suivi au moins une formation au cours des six derniers mois par exemple qu'au cours des quatre dernières semaines) et donc diminue la valeur de l'indicateur des sortants précoces (tableau 5). La baisse est cependant très légère, ce qui s'explique par le fait que beaucoup de formations de type b4 sont courtes. En effet, la durée médiane des formations suivies par les sortants précoces avant la période des quatre semaines de référence est de dix-neuf jours : la moitié des formations durent donc moins de dix-neuf jours.

LES SORTANTS DE FORMATION INITIALE SANS DIPLÔME, UNE APPROCHE PAR LES « FLUX »

À la différence du précédent qui calcule des *proportions* de jeunes, ce second indicateur estime des *effectifs* de jeunes. La source de données est encore l'enquête Emploi de l'Insee. On retrouve ici les problèmes de précision déjà rencontrés. Il y en a d'autres, tenant en particulier à des questions de champ.

Quantifier les sortants de formation initiale sans diplôme ou avec au plus le brevet des collèges nécessite en tout premier lieu de définir quand se terminent les études initiales. C'est le moment où le jeune quitte l'école, au sens large du terme, pour la première fois et dans le but de rejoindre le marché du travail ou l'inactivité. S'ensuivront éventuellement une ou plusieurs périodes d'emploi, de chômage ou d'inactivité. Il peut exister des périodes d'emploi au cours de la formation initiale (apprentissage⁴, « petits boulots » d'été, etc.) et de courtes interruptions d'études (stages, arrêts-maladie, etc.). Inversement, une personne peut continuer à se former après la fin des études initiales, par exemple en reprenant des études mais aussi en bénéficiant de formation continue, sous forme de stages de formation chez son employeur s'il

est en emploi, ou proposés par les missions locales le cas échéant.

Un groupe de travail réunissant divers utilisateurs des enquêtes Emploi (Insee, DARES, DEPP, SIES, Céreq) a établi une définition statistique de la fin de la formation initiale, pour assurer une mesure cohérente entre organismes travaillant sur le niveau d'études des sortants : il s'agit de la première interruption des études pour une période de plus d'un an.

La fin des études initiales est repérée dans l'enquête Emploi à partir de la réponse à la question « Avez-vous terminé vos études initiales ? ». C'est donc la personne interrogée qui déclare qu'elle suit ou non des études initiales. Lorsque l'enquêté ne sait pas ce que recouvre ce terme, l'enquêteur lui indique la définition suivante : « On entend par études initiales les études effectuées en écoles supérieures, universités, lycées, collèges, centres de formation d'apprentis, ou écoles primaires, sans interruption de plus d'un an ». Les personnes qui ont terminé leurs études initiales sont ensuite interrogées sur l'année de fin d'études. Ainsi, un étudiant inscrit en

NOTE

4. L'apprentissage est considéré comme de la formation initiale, contrairement au contrat de professionnalisation qui, lui, est conventionnellement considéré comme de la formation continue. Toutefois, l'apprentissage s'effectue parfois dans le cadre de reprise d'études, ce qui est le cas pour 16 % des jeunes passés par une formation en apprentissage [1].

première année de master et qui a effectué un stage de six mois en troisième année de licence doit se déclarer être toujours en formation initiale. En revanche, un jeune ayant quitté le lycée en 2007 pour une période de deux ans et qui est à nouveau scolarisé en 2009 doit donc déclarer avoir terminé sa formation initiale en 2007.

Par ailleurs, les personnes sont interrogées sur les diplômes qu'elles ont obtenus (plus haut diplôme obtenu dans l'enseignement général, dans l'enseignement secondaire technologique et professionnel ou dans l'enseignement supérieur). Cela permet donc de repérer le plus haut diplôme que chacun possède au moment de l'enquête. On approche alors le niveau de diplôme des sortants par leur niveau au moment de l'enquête et non au moment où ils viennent de quitter l'école, le temps écoulé entre ces deux moments étant généralement court.

L'estimation du nombre de sortants de formation initiale une année donnée repose sur les répondants à l'enquête Emploi qui déclarent, au cours de l'année $n+1$, avoir terminé leurs études initiales au cours de l'année n . On comptabilise ainsi l'ensemble des sortants de formation initiale une année, quel que soit leur âge, et parmi eux le nombre de sortants sans aucun diplôme ou ayant au plus le brevet des collèges. On regroupe alors trois années d'ob-

servation pour avoir davantage de répondants (entre 12 000 et 14 000 selon les années regroupées⁵) et on fait la moyenne sur ces trois années pour avoir un indicateur plus robuste. Cet indicateur quantifie donc un flux de sortants, *a priori* quel que soit leur âge.

Si on se fonde sur les seules données de l'enquête Emploi, on estime à 713 000, en moyenne sur les trois années 2008 à 2010, le nombre de jeunes ayant terminé leur formation initiale. Parmi eux, 122 000 partent en moyenne chaque année sans avoir obtenu de diplôme ou avec pour seul diplôme le brevet des collèges, soit 17 % des sortants. Plus précisément, 65 000 (9 %) quittent la formation initiale sans aucun diplôme et 57 000 (8 %) avec uniquement le brevet des collèges (tableau 6).

Il convient de remarquer que même avec trois années d'observation, l'estimateur reste imprécis. En effet, l'intervalle de confiance à 5 %⁶ est [117 000 ; 128 000].

Autre inconvénient, l'enquête Emploi en continu interroge des personnes vivant en France métropolitaine. La méthodologie de l'enquête réalisée dans les DOM est différente (du moins jusqu'en 2012 inclus). Il faut donc extrapoler les résultats obtenus à l'ensemble de la France. Par ailleurs, l'enquête Emploi semble sous-estimer les effectifs

de jeunes scolarisés de près de 5 %. C'est en tout cas ce que l'on constate en menant la comparaison avec les données issues des bases de gestion de l'éducation nationale. Appliqué aux flux de sortants, cela conduit à ajouter 6 000 individus aux 122 000 sortants de formation initiale sans diplôme ou avec le brevet des collèges sur la période 2008-2010. Puis, afin d'étendre le champ aux DOM, un redressement est appliqué. Avec ce dernier, on estime à environ 135 000 le nombre de jeunes sortis diplômés au plus du brevet des collèges chaque année sur la période 2008-2010 en France métropolitaine et dans les DOM [2].

La proportion de ces jeunes est stable par rapport à la moyenne des trois années précédentes. Elle était de 18 % parmi les sortants sur la période 2005-2007, avec 10 % de jeunes sortis sans aucun diplôme et 8 % de jeunes sortis avec le brevet des collèges. En moyenne sur ces trois années et sur le seul champ de l'enquête Emploi, 132 000 n'avaient pas de diplôme de l'enseignement secondaire : 73 000 n'avaient aucun diplôme et 59 000 avaient uniquement le brevet des collèges. L'intervalle de confiance à 5 % des 132 000 sortants titulaires au plus du brevet est [126 000, 139 000]. Il recouvre l'intervalle de confiance

Tableau 6 – Part des sortants de formation initiale diplômés au plus du brevet des collèges (en %)

	Années de sortie :	
	2005-2006-2007	2008-2009-2010
Sortants de formation initiale diplômés au plus du brevet des collèges	18	17
dont :		
sortants sans diplôme	10	9
sortants avec le brevet pour plus haut diplôme	8	8

Lecture : en moyenne, sur la période 2008 à 2010, 17 % des jeunes sortis de formation initiale ont terminé leurs études sans aucun diplôme ou avec seulement le brevet.

Champ : France métropolitaine.

Source : Insee, enquêtes Emploi, calcul DEPP.

NOTES

5. La taille de l'échantillon augmente depuis 2008. Le nombre d'enquêtés répondant être sortants de formation initiale l'année précédant l'enquête passe ainsi de 4 000 en 2003 à 5 500 en 2010.

6. L'intervalle de confiance a été calculé en utilisant la technique du *bootstrap*.

du nombre de sortants par an en moyenne sur la période 2008 à 2010, ce qui signifie que le nombre de sortants est stable entre ces deux périodes.

LES DEUX INDICATEURS SONT COHÉRENTS ENTRE EUX

La différence essentielle entre l'indicateur des sortants précoces et celui des sortants sans diplôme est que le premier s'applique à un stock, celui des 18-24 ans, et le second à un flux, celui des sortants du système éducatif une année donnée.

L'autre différence importante est que la formation (initiale et continue) est prise en compte dans le premier indicateur mais pas dans le second. Si on calcule alors la part des sortants précoces parmi les 25-29 ans et non plus parmi les 18-24 ans afin de réduire la proportion de jeunes encore en formation initiale, celle-ci vaut 15,7 %. Ce chiffre se rapproche de celui de la part des sortants de formation initiale

non diplômés ou diplômés au plus du brevet des collèges (17 %). Il reste un écart qui s'explique par le fait qu'une partie des jeunes âgés de 25 à 29 ans poursuivent toujours leurs études initiales, d'une part, et par le fait qu'ils ont pu obtenir des diplômes en reprise d'études, d'autre part.

Par ailleurs, parmi les jeunes âgés de 25-29 ans qui ne sont plus en formation initiale, qu'ils soient en situation de formation ou non au moment de l'enquête, 16,2 % possèdent au plus le brevet des collèges. On se rapproche à nouveau des 17 % de sortants de formation initiale avec au plus le brevet des collèges. En effet, plus les jeunes sont âgés, plus ils ont de chances d'être sortis de formation initiale et leur niveau de diplôme est proche de celui qu'ils avaient au moment où ils ont terminé leur formation initiale. De plus, la fin de leurs études initiales est assez récente, peu d'entre eux ont repris des études. Ces reprises d'études expliquent vraisemblablement l'essentiel de l'écart

avec le taux de 17 % des sortants de formation initiale avec au plus le brevet des collèges.

LE TAUX DE SORTANTS PRÉCOCES VARIE-T-IL BEAUCOUP D'UNE ACADÉMIE À L'AUTRE ?

L'enquête Emploi recueille des informations très détaillées sur les périodes de formation et les diplômes obtenus. Mais ces informations ne peuvent être déclinées au niveau académique en raison de la faiblesse des effectifs de jeunes interrogés (en moyenne moins de 1 000 jeunes âgés de 18 à 24 ans par académie). Dans ces conditions, il faut se tourner vers une autre source pour disposer d'indicateurs académiques. Il s'agit, en l'espèce, du recensement de la population de l'Insee (encadré 2), enquête de taille nettement plus importante, qui est alors utilisée pour calculer un indicateur proche dans son contenu du taux de sortants précoces et le décliner académie par académie.

Rappelons que, selon l'enquête

Encadré 2 – Le recensement de la population (Insee)

Le recensement de la population repose sur une collecte d'informations annuelle, sur tous les territoires communaux au cours d'une période de cinq ans.

Les communes de moins de 10 000 habitants sont interrogées de façon exhaustive à raison d'une commune sur cinq chaque année. Les communes de 10 000 habitants ou plus réalisent tous les ans une enquête par sondage auprès d'un échantillon d'adresses représentant 8 % de leurs logements.

En cumulant cinq enquêtes annuelles, sont pris en compte l'ensemble des habitants des communes de moins de 10 000 habitants et 40 % environ de la population des communes de 10 000 habitants ou plus.

Le recensement millésimé 2009 résulte des cinq enquêtes annuelles de recensement réalisées de 2007 à 2011.

Le recensement interroge l'ensemble de la population, alors que les personnes vivant dans des habitations mobiles, les marins, les sans-abris, et celles vivant en communauté (résidences universitaires, foyers de jeunes travailleurs, maisons de détention, etc.) sont théoriquement exclues de l'enquête Emploi. Cependant, dès lors que les personnes vivant en communauté résident occasionnellement dans un logement ordinaire (étudiant vivant en partie en résidence universitaire et en partie chez ses parents), elles sont interrogées par l'enquête Emploi dans le logement ordinaire auquel elles sont rattachées.

Notons enfin que pour le recensement, les étudiants majeurs logés en cité universitaire ou en internat ont pour lieu de résidence celui où sont situés ces établissements.

Emploi, les sortants précoces sont les jeunes âgés de 18 à 24 ans qui :

- n'ont acquis aucun diplôme du second cycle de l'enseignement secondaire, c'est-à-dire qu'ils sont au mieux titulaires du brevet des collèges ;

- et n'ont pas suivi de formation (initiale, par apprentissage, dans le cadre d'un contrat de professionnalisation, ou d'une autre formation formelle ou non formelle) au cours des quatre semaines précédant l'enquête.

Le recensement de la population permet de repérer facilement la population âgée de 18 à 24 ans et le niveau de diplôme. En revanche, il ne collecte pas les données nécessaires à la validation de la seconde condition. Celle-ci a donc été approchée par une réponse négative à la question posée à la personne recensée, permettant de savoir si elle est inscrite dans un établissement d'enseignement (y compris apprentissage ou études supérieures) pour l'année scolaire en cours.

Par rapport à l'enquête Emploi, la population en études initiales (y compris apprentissage) est surestimée par le recensement, puisqu'une partie des jeunes inscrits dans un établissement d'enseignement en début d'année scolaire a pu abandonner ses études au moment de l'enquête. À l'opposé,

l'ensemble des formations formelles ou non formelles de courte durée n'est pas pris en compte par le recensement, alors que celles-ci contribuent pour près de un point au taux de sortants précoces (tableau 4).

Si les données de l'enquête Emploi sont calculées à partir des quatre trimestres d'une année civile, celles du recensement de la population, quant à elles, sont basées sur cinq enquêtes annuelles (encadrés 1 et 2).

Pour l'ensemble de la France métropolitaine, les taux de sorties précoces issus de l'enquête Emploi et du recensement sont très proches (tableau 7). Ainsi, selon le recensement de la population 2009, 11,7 % des 18-24 ans n'ont acquis aucun diplôme, ou sont au mieux titulaires du brevet des collèges, et ne sont pas inscrits dans un établissement d'enseignement. Ces jeunes peuvent être considérés comme « sortants précoces ». Si on intègre les DOM dans le calcul effectué avec le recensement, le taux s'établit à 12,1 %.

L'estimation faite avec les données du recensement étant proche des résultats issus de l'enquête Emploi, on peut décliner l'indicateur au niveau local. Les disparités académiques sont importantes. Moins de 10 % des jeunes résidant dans les académies de Paris, Rennes, Toulouse et Nantes ont achevé leurs études secondaires sans

avoir obtenu un diplôme du second cycle (carte 1). À l'opposé, la part de « sorties précoces » dépasse 15 % dans les académies d'Amiens, de Corse et des DOM.

CONCLUSION

Dans une période où la lutte contre le décrochage scolaire est affichée comme une priorité aux niveaux tant européen que national, le besoin se fait plus que jamais sentir d'indicateurs qui permettent de mesurer avec un niveau satisfaisant de précision l'ampleur du phénomène, son évolution dans le temps et sa variation d'un territoire à l'autre. Aujourd'hui, deux indicateurs existent, un mesurant le niveau de qualification des jeunes d'une tranche d'âges donnée (en l'occurrence les 18-24 ans), l'autre le niveau juste à la sortie du système de formation initiale. Ces indicateurs ont comme défaut de ne pas être suffisamment précis. Ils fournissent année après année des ordres de grandeur, qui ne permettent pas de tenir un autre discours que la stabilité du phénomène. Les académies ne peuvent pas les utiliser comme outil de suivi. Dans ce contexte, il est certain que la source alternative constituée par le recensement de la population est prometteuse de progrès en la matière. ■

Tableau 7 - Comparaison de l'indicateur des sortants précoces selon les sources (en %)

	2006	2007	2008	2009
Enquête Emploi	12,4	12,5	11,4	12,1
Recensement de la population	12,2	12,0	11,8	11,7

Lecture : le taux de sortants précoces en 2007 est estimé à 12,5 avec l'enquête Emploi et à 12,0 avec le recensement de la population.

Champ : France métropolitaine.

Source : Insee, calcul DEPP.

Le baccalauréat professionnel en trois ans après la troisième : vers une élévation du niveau des élèves ?

Florence Defresne et Mireille Dubois

Sous-direction des synthèses

Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance

Intégrer un baccalauréat professionnel en trois ans après la troisième permet à 7 élèves sur 10 d'accéder sans redoublement à une terminale professionnelle. Seuls 4 élèves sur 10 sont dans ce cas lorsqu'ils sont passés par un brevet d'études professionnelles (BEP).

À l'issue de leur cursus, 53 % des entrants en seconde professionnelle obtiennent, au bout de trois ans, un baccalauréat alors que seulement 38 % des entrants en seconde BEP ont connu le même succès en quatre ans.

Cette élévation du niveau des élèves, objectif central de la rénovation de la voie professionnelle de 2009, est confirmée en tenant compte des principaux facteurs sociodémographiques et scolaires influant sur la réussite des élèves.

Une fois ces critères contrôlés, intégrer un baccalauréat professionnel directement après la troisième augmente encore de 8 points les chances d'obtenir, en trois ans, un diplôme de ce niveau.

Ces premiers résultats sont à considérer avec prudence en raison des spécificités du contexte dans lequel ils ont été établis, la réforme étant alors très partiellement mise en œuvre.

La rénovation de la voie professionnelle de 2009 vise à élever le niveau de qualification, c'est-à-dire conduire un plus grand nombre de jeunes au niveau du baccalauréat et réduire les sorties sans diplôme. La disposition majeure consiste à préparer le baccalauréat professionnel en trois ans après la troisième au même titre que le baccalauréat général ou technologique (encadré 1).

Les détracteurs de la réforme objectent qu'il est difficile, voire impossible, de faire acquérir en trois ans à des élèves souvent en difficulté ce que l'on faisait auparavant en quatre ans et que cette réforme risque d'accentuer l'échec scolaire.

Cette étude tente d'apporter quelques éléments à ce débat. Elle s'attache à suivre les parcours d'une cohorte d'élèves de troisième générale, sur trois ou quatre ans, selon qu'ils ont débuté leurs études professionnelles dans le nouveau cursus ou par un BEP, et à comparer leurs chances respectives d'obtenir un baccalauréat professionnel ou équivalent. Cette comparaison est effectuée en contrôlant, autant que possible, l'effet de différents critères pouvant avoir une influence sur la réussite.

La cohorte retenue est celle des

élèves inscrits en troisième générale¹ en 2007 pour deux raisons : d'une part, les élèves de cette cohorte ont, pour la première fois, l'opportunité de préparer le baccalauréat professionnel en trois ans², d'autre part, on dispose du recul nécessaire pour observer un cursus complet sans redoublement, à savoir trois ans pour les entrants en seconde professionnelle (première année de baccalauréat professionnel en trois ans) et quatre ans pour les entrants en seconde BEP (première année de BEP). Ces nouveaux entrants dans la voie professionnelle sont donc, pour les premiers, observés entre la rentrée 2008 et la session 2011 du baccalauréat, et, pour les seconds, de la rentrée 2008 à la session 2012.

Cependant, cette cohorte est particulière car, en 2008, débute la mise en place de la réforme qui prendra plusieurs années avant de se généraliser. En 2008, le

NOTES

1. Les élèves de troisième d'insertion et de l'enseignement adapté (Segpa) n'ont pas été pris en compte car très peu d'entre eux ont poursuivi en baccalauréat professionnel en trois ans.

2. Ce cursus, mis en place à titre expérimental au début des années 2000, concernait très peu d'élèves avant la rentrée 2008.

baccalauréat professionnel en trois ans a été proposé uniquement dans des lycées et non dans les centres de formation d'apprentis (CFA), et il n'a pas concerné l'ensemble des spécialités. Par ailleurs, des sous-populations ont dû être exclues de l'analyse en raison de leurs spécificités. Il s'agit d'une part des élèves inscrits en seconde BEP « carrières sanitaires et sociales », ce BEP n'étant pas prolongé par un baccalauréat professionnel, et d'autre part des apprentis qui pouvaient intégrer un baccalauréat professionnel en trois ans seulement s'ils étaient scolarisés dans les sections d'apprentissage des lycées (voir en annexe la présentation des données). Dans la suite de l'article, par souci de simplification, on parlera des « élèves de troisième 2007 ».

DES PARCOURS PLUS DIVERSIFIÉS POUR LES ENTRANTS EN SECONDE BEP

Cette partie décrit les principaux parcours suivis par les élèves de troisième 2007 engagés dans chacun des deux cursus. À chaque rentrée, de 2008 à 2010 ou 2011 selon le cursus, sont repérées les différentes situations : passage dans la classe supérieure, redoublement, réorientation et « sortie ».

Sur 100 élèves de troisième 2007 inscrits en seconde BEP à la rentrée 2008, 80 passent, à la rentrée 2009, en terminale BEP (graphique 1), 5 redoublent, 7 se réorientent et 8 sortent du périmètre de l'étude ou sont « perdus » (annexe). Ces proportions sont proches pour ceux qui ont intégré une seconde professionnelle (graphique 2) et les abandons en première année du nouveau cursus ne sont pas plus élevés que dans l'ancien.

En revanche, les situations à la rentrée 2010 diffèrent nettement entre les deux filières : si plus de 7 entrants en seconde professionnelle sur 10 se retrouvent en terminale professionnelle, seul 1 entrant en seconde BEP sur 2 accède à une première professionnelle et un peu plus de 4 sur 10 parviennent en terminale professionnelle à la rentrée suivante. Toutefois, nombre de ceux qui ne poursuivent pas en baccalauréat professionnel n'arrêtent pas leur formation pour autant. En effet, à la rentrée 2010, 5 % des entrants en seconde BEP intègrent une première technologique et 8 % redoublent, préparent un autre diplôme de même niveau, essentiellement un certificat d'aptitude professionnelle (CAP), ou commencent un baccalauréat professionnel en trois ans en classe de seconde. Par ailleurs, environ un cinquième des terminales BEP de la cohorte apparaissent sortis ou « perdus ». De nombreux élèves arrêtent leurs études à ce niveau, par choix personnel, parce qu'ils n'ont pas trouvé de formation prolongeant leur BEP, ou parce qu'ils n'ont pas été acceptés en baccalauréat professionnel ou technologique. Certains ont cependant pu poursuivre des études dans un établissement ne faisant pas partie du champ de l'étude.

Au total, 71 % des élèves entrés en seconde professionnelle ont suivi la trajectoire normale (trajectoire-cible). Ceux passés par un BEP sont 43 % à l'avoir fait. À l'issue de la période d'observation, 53 % des élèves de troisième 2007 qui ont continué en seconde professionnelle ont obtenu un baccalauréat professionnel contre 33 % de ceux qui ont commencé par un BEP. Mais, en considérant le taux de réussite au diplôme par rapport aux seuls inscrits

en terminale professionnelle, un léger avantage se dégage en faveur du cursus en quatre ans (deux ans de BEP puis deux ans de baccalauréat professionnel) : 78 % contre 74 % pour le cursus en trois ans. Cette apparente contradiction s'explique pour partie par la sélection opérée, pour les terminales BEP, à l'entrée en baccalauréat professionnel en deux ans.

DES TRAJECTOIRES SE TERMINANT PLUS SOUVENT PAR UN BACCALAURÉAT POUR LES ENTRANTS EN SECONDE PROFESSIONNELLE

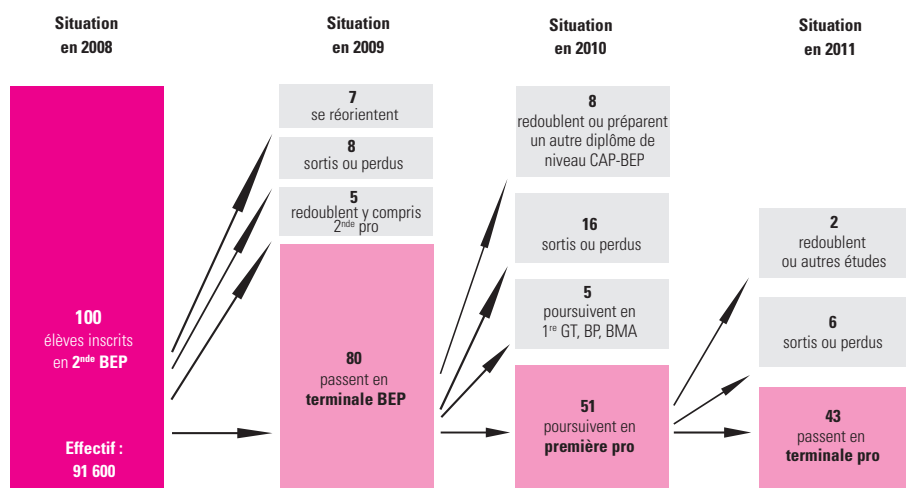
En tenant compte des bifurcations éventuelles en dehors de la trajectoire-cible menant au baccalauréat professionnel, un bilan des diplômes obtenus à l'issue de la période d'observation peut être établi. Ce bilan montre que les élèves de troisième 2007 qui ont poursuivi en seconde professionnelle sont, au bout de trois ans, un peu plus souvent diplômés³ de l'enseignement secondaire que ceux dont le parcours a débuté par une seconde BEP au bout de quatre ans (71 % contre 68 %). De plus, le diplôme qu'ils ont obtenu est dans les trois quarts des cas un baccalauréat (ou équivalent) contre un peu plus de la moitié pour les secondes BEP (tableaux 1 et 2).

Finalement, 53 % des élèves de troisième 2007 qui ont continué en

NOTE

3. Y compris les diplômes intermédiaires (CAP ou BEP) passés en cours de préparation du baccalauréat professionnel en trois ans ainsi que le prévoit la réforme.

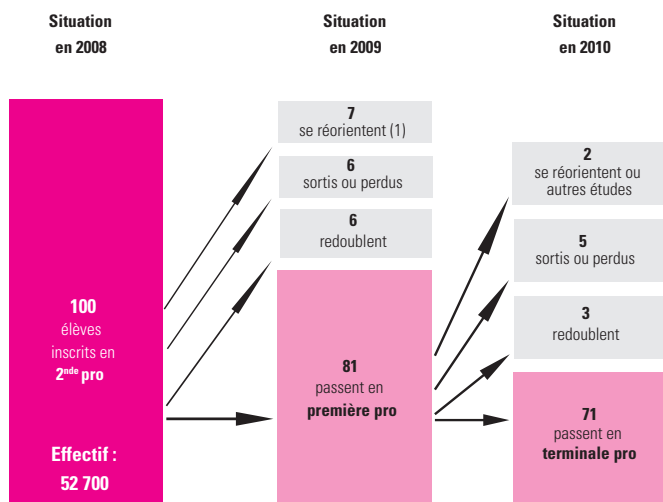
Graphique 1 – Parcours suivis par les élèves de troisième 2007 entrés en seconde BEP en 2008



Lecture : sur 100 élèves de troisième 2007 ayant accédé, en 2008, à une classe de seconde BEP, 80 passent à la rentrée 2009 en terminale BEP, 5 redoublent, 7 se réorientent et 8 sortent du champ de l'étude ou sont « perdus ».

Champ : France métropolitaine + DOM.

Graphique 2 – Parcours suivis par les élèves de troisième 2007 entrés en seconde professionnelle en 2008



(1) Dont 4 en CAP.

Lecture : sur 100 élèves de troisième 2007 ayant accédé, en 2008, à une classe de seconde professionnelle, 81 passent à la rentrée 2009 en première professionnelle, 6 redoublent, 7 se réorientent et 6 sortent du champ de l'étude ou sont « perdus ».

Champ : France métropolitaine + DOM.

seconde professionnelle en 2008 ont achevé leur parcours en ayant décroché, après trois années de formation, le baccalauréat, alors que seulement 38 % de ceux qui se sont engagés en seconde BEP ont connu le même succès en quatre ans.

DES PROFILS DIFFÉRENTS SELON LES VOIES SUIVIES

Les élèves de troisième 2007 qui ont poursuivi en 2008 en seconde BEP ou en seconde professionnelle sont majoritairement des garçons,

et souvent issus de milieux sociaux défavorisés (tableau 3). Ils partagent en cela les caractéristiques des collégiens s'orientant en voie professionnelle comparativement à ceux poursuivant en voie générale ou technologique. Ainsi, plus de

Encadré 1 - La rénovation de la voie professionnelle

La rénovation de la voie professionnelle de 2009 s'inscrit dans la continuité de la loi d'orientation de 1989 dont un des objectifs était d'accroître la qualification des jeunes en menant 80 % d'une génération au niveau du baccalauréat. Depuis le début des années 2000 et avant la mise en place de la réforme de 2009, cette proportion plafonnait autour de 70 %. Pour atteindre la cible de 80 %, le seul levier sur lequel s'appuyer était le baccalauréat professionnel, en le faisant passer d'une filière sélective empruntée par les titulaires d'un BEP (ou d'un CAP) à une filière accessible à tous les collégiens, à l'image de ce que sont les cursus en baccalauréat général ou technologique. Le cursus en trois ans vers le baccalauréat professionnel devait se substituer au cursus en quatre ans (deux ans de BEP ou CAP suivis de deux ans en baccalauréat professionnel), l'harmonisation des trois voies d'accès au baccalauréat participant à la revalorisation de la filière professionnelle.

Dès le début des années 2000, des expérimentations ont été engagées pour proposer à des élèves sortant de troisième un cursus vers le baccalauréat professionnel en trois ans en lieu et place d'un BEP. Jusqu'en 2007, ces expérimentations ont concerné au plus quelques milliers d'élèves. À la rentrée 2008, il a été décidé de déployer assez largement ce nouveau cursus dans les lycées professionnels (plus de 60 000 élèves concernés), avant de le généraliser en 2009 en lycée professionnel (LP) comme en centre de formation d'apprentis (CFA).

Dans ce contexte, la rentrée 2008 occupe une position charnière : les élèves inscrits en troisième en 2007, qui ont poursuivi en 2008 leurs études dans la voie professionnelle, pouvaient s'engager directement vers le baccalauréat professionnel ou continuer, comme par le passé, à préparer un BEP (ou un CAP) avant d'intégrer, pour une partie d'entre eux, un baccalauréat professionnel. C'est cette première génération qui est l'objet de l'étude présentée ici.

La mise en œuvre de la réforme à la rentrée 2008 s'est faite dans un contexte particulier. Elle a démarré uniquement dans les lycées professionnels, plus ou moins sur la base du volontariat, et ciblait les spécialités de BEP à transformer prioritairement (BEP du domaine des services tels que « vente-action marchande », « métiers du secrétariat », « métiers de la comptabilité », etc. ; BEP de la production tels que « métiers de l'électrotechnique », « électronique », « métiers de la production mécanique informatisée », etc.). Les spécialités de BEP qui n'étaient pas directement associées à un baccalauréat professionnel, devaient, quant à elles, faire l'objet d'un traitement spécifique à échéance plus lointaine (cas typique du BEP « carrières sanitaires et sociales » maintenu jusqu'à la rentrée 2011). Par ailleurs, un certain nombre de dispositifs prévus par la réforme n'étaient pas encore consolidés et nécessitaient du temps pour leur appropriation par les acteurs de terrain : accompagnement personnalisé des élèves et périodes de formation en milieu professionnel, passerelles vers d'autres cursus (le CAP notamment) et processus de certification du diplôme intermédiaire (BEP ou CAP) [1, 2, 3]. Ces deux derniers dispositifs sont essentiels au regard d'un autre objectif majeur de la rénovation de la voie professionnelle, à savoir réduire les sorties sans diplôme. La mesure de cet objectif n'est pas traitée dans cette étude.

60 % d'entre eux sont arrivés en classe de troisième avec au moins un an de retard (contre un tiers de l'ensemble des troisièmes 2007). Ils ont deux fois plus souvent échoué au diplôme national du brevet (DNB), que l'ensemble des élèves de troisième 2007.

Au-delà de cette caractérisation générale, les élèves entrés en seconde BEP et ceux entrés en seconde professionnelle ne se ressemblent pas. Par exemple, les premiers sont moins souvent titulaires du DNB que les seconds (53,1 % vs 63,1 % : tableau 3). Cette différence de résultats révèle *a priori* une différence de niveau entre ces élèves, qui influencerait sur la probabilité d'obtenir

un baccalauréat. Dans ces conditions, il est possible que l'écart de 15 points du taux d'obtention du baccalauréat professionnel constaté entre les deux catégories d'élèves (tableaux 1 et 2) soit au moins en partie dû à la différence de niveau initial à l'entrée en seconde.

Autre exemple, la voie « seconde professionnelle » est plus féminisée que la voie « seconde BEP ». Or, d'une manière générale, les filles réussissent mieux que les garçons. En conséquence, l'écart de 15 points du taux d'obtention du baccalauréat à l'avantage de la voie « seconde professionnelle » s'explique aussi par le fait que les filles y sont plus nombreuses.

DES CHANCES D'OBTENIR UN BACCALAURÉAT AUGMENTÉES PAR LA RÉFORME

Le premier constat (établi sur les tableaux 1 et 2) d'un avantage de la voie « seconde professionnelle » sur la voie « seconde BEP » en matière d'obtention du baccalauréat professionnel, est brouillé par les différences structurelles (obtention du brevet, rapport filles/garçons) existant entre les deux voies même s'il semble bien répondre à l'objectif de conduire davantage de jeunes au niveau du baccalauréat. La question est alors de savoir si, en se plaçant dans la situation où les élèves des deux voies se ressembleraient (en

tout cas sur les caractéristiques observées), l'écart subsisterait encore. Si ce n'était pas le cas, alors l'effet de la réforme ne serait qu'apparent.

Afin de neutraliser l'effet des caractéristiques individuelles (sexe, âge, origine sociale) et des conditions de scolarisation (spécialité de formation, secteur de l'établissement) pour estimer un effet résiduel (c'est-à-dire une fois pris en compte les différences structurelles entre les deux voies), une régression logistique a été effectuée. Il apparaît alors qu'à caractéristiques sociodémographiques et scolaires identiques, à groupes de spécialités et secteurs comparables, le cursus en trois ans conserve bien un effet positif : l'écart résiduel est de + 8,2 points (tableau 4).

UN AVANTAGE AU CURSUS EN TROIS ANS PLUS OU MOINS IMPORTANT SELON LA SPÉCIALITÉ

Les chances d'obtenir un baccalauréat varient sensiblement selon la spécialité de formation. Elles sont les plus fortes en « commerce, vente ». Elles sont nettement moindres en « accueil, hôtellerie, tourisme », « spécialités pluritechnologiques en mécanique-électricité » ou « moteurs et mécanique automobile » : les écarts bruts avec la spécialité « commerce, vente » prise en référence sont tous négatifs (tableau 4). Cela étant, même en contrôlant avec d'autres variables, les écarts entre ces spécialités demeurent importants (tableau 4, colonne « écart résiduel »). Les spécialités dans lesquelles les parcours sont le plus souvent couronnés de succès étant mieux représentées parmi les entrants en seconde professionnelle que parmi les entrants

Tableau 1 – Plus haut diplôme obtenu par les élèves de troisième 2007 entrés en seconde BEP en 2008

Observés pendant	4 ans	3 ans	2 ans	1 an	Total
Ont obtenu un baccalauréat ou équivalent	38,2				38,2
dont baccalauréat professionnel (1)	35,1				35,1
dont baccalauréat technologique	2,6				2,6
dont brevet professionnel (BP)	0,4				0,4
Ont obtenu un BEP, un CAP ou équivalent	15,8	7,8	6,3		29,9
N'ont pas obtenu de diplôme	4,6	3,6	7,6		15,7
N'ont été inscrits à aucun examen (ou pas retrouvés)	1,5	1,7	4,9	8,0	16,1
Ensemble	60,1	13,1	18,8	8,0	100,0

(1) Le bilan des diplômes obtenus à l'issue de quatre années d'observation tient compte d'une trajectoire qui peut être assimilée à un redoublement. Il s'agit d'élèves qui, après une seconde BEP, sont passés en seconde professionnelle et ont obtenu un baccalauréat professionnel nouvelle formule (1,4 % des entrants en seconde BEP). Lecture : 38,2 % des élèves de troisième 2007 entrés en seconde BEP en 2008 ont obtenu un baccalauréat ou équivalent en quatre ans dont 35,1 % un baccalauréat professionnel. Champ : France métropolitaine + DOM.

Tableau 2 – Plus haut diplôme obtenu par les élèves de troisième 2007 entrés en seconde professionnelle en 2008

Observés pendant	3 ans	2 ans	1 an	Total
Ont obtenu un baccalauréat	53,2			53,2
dont baccalauréat professionnel	52,8			52,8
dont baccalauréat technologique	0,4			0,4
Ont obtenu un BEP, un CAP ou équivalent	16,2	1,3		17,5
N'ont pas obtenu de diplôme	12,4	2,6		15,0
N'ont été inscrits à aucun examen (ou pas retrouvés)	3,9	4,5	5,9	14,3
Ensemble	85,7	8,4	5,9	100,0

Lecture : 53,2 % des élèves de troisième 2007 entrés en seconde professionnelle en 2008 ont obtenu un baccalauréat en trois ans dont 52,8 % un baccalauréat professionnel. Champ : France métropolitaine + DOM.

en BEP, introduire la spécialité de formation dans le modèle contribue aussi à la diminution, de 14,7 à 8,2 points, de l'écart brut observé en faveur du parcours en trois ans.

En effectuant, pour chacun des principaux groupes de spécialités, une régression logistique comportant les mêmes variables, il apparaît que le cursus en trois ans conserve son avantage dans tous les cas⁴. Cependant, l'écart résiduel est de plus ou moins grande ampleur selon la spécialité considérée. Inférieur à 4 points en « spécialités pluritechnologiques en mécanique - électricité », « électricité, électronique » et « comptabilité, gestion », il passe à 6,6 points en « moteurs et mécanique automobile », 8,4 points en « secrétariat, bureautique », dépasse 10 points en « accueil, hôtellerie, tourisme » et atteint 11,4 points en « commerce, vente ».

Enfin, introduire l'académie dans le modèle ne modifie pas la valeur de l'effet positif du cursus en trois ans. Il peut cependant exister d'autres facteurs non observés pouvant affecter les chances de réussite.

CES PREMIERS RÉSULTATS RESTENT À CONFIRMER

Nos analyses montrent donc que la réforme augmente les chances pour un collégien s'orientant dans la voie professionnelle de devenir bachelier. Ce résultat a été obtenu en comparant les taux de succès des élèves s'étant engagés en seconde professionnelle (« nouvelle voie ») et ceux des élèves entrés en

NOTE

4. Les résultats des régressions, non reproduits ici, sont disponibles sur demande.

Tableau 3 – Caractéristiques individuelles des élèves de troisième 2007 entrés en seconde BEP et seconde professionnelle en 2008

Caractéristiques	Troisièmes 2007 entrés en :		Ensemble troisièmes 2007
	seconde BEP	seconde professionnelle	
Sexe			
Garçons	66,0	56,0	50,0
Filles	34,0	44,0	50,0
Total	100,0	100,0	100,0
Origine sociale			
Favorisée	24,5	27,6	44,7
Moyenne	34,3	35,3	30,6
Défavorisée	38,5	34,8	22,9
Inconnue	2,6	2,3	1,8
Total	100,0	100,0	100,0
Âge en troisième			
« À l'heure » ou en avance	36,2	39,1	66,1
En retard d'un an	54,4	52,4	29,0
En retard de plus d'un an	9,4	8,5	4,9
Total	100,0	100,0	100,0
Résultat au DNB			
Admis avec mention	10,4	11,5	46,5
Admis sans mention	42,6	51,6	30,4
Sous-total admis	53,1	63,1	76,9
Refusés ou absents	43,7	33,3	17,5
Non inscrits ou non retrouvés	3,2	3,6	5,6
Total	100,0	100,0	100,0

Lecture : respectivement 66 % et 56 % des élèves de troisième 2007 entrés, en 2008, en seconde BEP et en seconde professionnelle sont des garçons alors que la population des élèves de troisième 2007 est composée, à parts égales, de 50 % de garçons et de 50 % de filles.

Champ : France métropolitaine + DOM.

seconde BEP (« ancienne voie »), et en neutralisant, autant que faire se peut, les différences structurelles entre ces deux populations jouant sur la réussite à l'examen.

Cependant, cette conclusion reste provisoire. Elle doit être confirmée. D'abord, seules ont été prises en compte les différences structurelles observées. Il est possible que d'autres puissent influencer sur la différence d'obtention du baccalauréat entre les deux voies suivies, même si le risque est *a priori* faible que les 8,2 points d'écart résiduel soient purement et simplement annulés. Ensuite, le résultat a été obtenu dans un contexte de tran-

sition, puisqu'il porte sur le premier contingent d'élèves de troisième à poursuivre dans le nouveau cursus, dont la généralisation s'est étalée sur plusieurs années avant de couvrir l'ensemble des établissements (lycées et CFA) et des spécialités.

Aussi, afin de conforter ces résultats, des travaux complémentaires doivent être engagés. Ils consistent notamment à comparer les parcours de deux cohortes d'élèves, la première ayant intégré la voie professionnelle avant le début de la réforme (par exemple, les inscrits en troisième en 2006) et la seconde, une fois la réforme complètement achevée (par

exemple, les inscrits en troisième en 2010). Ce faisant, les apprentis ou les élèves passés par un CAP pourront être pris en compte. De plus, la période d'observation doit être allongée afin de mesurer le gain résultant d'une, voire de deux année(s) de redoublement, sur la probabilité d'obtenir un baccalauréat pour chacune des deux filières. On sait déjà, comme quatre années d'observation sont disponibles, que la proportion de titulaires d'un baccalauréat parmi les accédants en seconde professionnelle dépasse 60 % après quatre ans d'études, soit un gain de plus de 7 points pour une année supplémentaire. ■

Tableau 4 - Probabilité d'obtenir un baccalauréat pour les élèves de troisième 2007 entrés en seconde BEP ou seconde professionnelle en 2008 : écarts brut et résiduel

Variables	Écart brut	Écart résiduel
Sexe (réf. : garçon)		
Fille	4,5	2,4
Origine sociale (réf. : moyenne)		
Favorisée	4,4	3,5
Défavorisée	- 11,4	- 6,9
Inconnue	- 16,1	- 11,2
Âge en troisième (réf. : en retard d'un an)		
« À l'heure » ou en avance	16,9	12,6
En retard de plus d'un an	- 9,3	- 7,9
Résultat au DNB (réf. : admis sans mention)		
Admis avec mention	5,3	6,0
Refusé ou absent	- 29,3	- 25,0
Non inscrit ou non retrouvé	- 9,8	- 3,5
Cursus (réf. : 4 ans)		
Trois ans	14,7 (1)	8,2
Secteur en seconde (réf. : public)		
Privé	12,9	3,4
Spécialité de seconde (réf. : commerce, vente)		
Spécialités pluritechno. en mécanique-électricité	- 11,3	- 4,1
Moteurs et mécanique auto	- 11,4	- 7,2
Électricité, électronique	- 5,3	- 2,9
Autres spécialités de la production	- 13,3	- 7,7
Comptabilité, gestion	- 5,6	- 1,6
Secrétariat, bureautique	- 4,8	ns
Accueil, hôtellerie, tourisme	- 10,1	- 11,9
Autres spécialités des services	- 19,2	- 12,0

Toutes les valeurs sont significatives au seuil de 1%.

(1) L'écart brut entre les deux cursus est de 14,7 points (tableaux 1 et 2). La différence avec les tableaux 1 et 2 s'explique par l'exclusion d'individus non répondants aux variables décrivant les conditions de scolarisation en 2008 (secteur et spécialité).

Lecture : la probabilité d'obtenir un baccalauréat pour les élèves de troisième 2007 entrés en seconde professionnelle en 2008 (cursus en trois ans) est supérieure de 14,7 points à celle des mêmes élèves ayant intégré en 2008 une seconde BEP (cursus en quatre ans).

Si les élèves de troisième 2007 s'étant engagés dans les deux types de cursus possédaient les mêmes caractéristiques individuelles (sexe et origine sociale) et scolaires (retard en troisième et résultat au DNB) et avaient étudié la même spécialité dans le même secteur, l'écart (résiduel) serait de 8,2 points.

Champ : France métropolitaine + DOM.

BIBLIOGRAPHIE

[1] Doriath, B. et Cuisinier J.-F. [sous la dir.] (2009), *La rénovation de la voie professionnelle*, Rapport des inspections générales de l'éducation nationale et de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche, n° 2009-065.

[2] Doriath, B. et Cuisinier J.-F. [sous la dir.] (2010), *Rapport sur le suivi de la mise en oeuvre de la rénovation professionnelle*, Rapport des inspections générales de l'éducation nationale et de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche, n° 2010-088.

[3] Doriath, B. et Cuisinier J.-F. [sous la dir.] (2011), *Suivi de la mise en oeuvre de la rénovation de la voie professionnelle*, Rapport des inspections générales de l'éducation nationale et de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche, n° 2011-019.

Les données

La cohorte des élèves de troisième 2007 a été constituée par appariements successifs de fichiers administratifs annuels anonymisés extraits des systèmes de gestion des scolarités (Scolarité pour les élèves du ministère de l'éducation nationale, Sifa pour les apprentis).

Sa couverture est donc partielle : sont exclus les élèves scolarisés dans les établissements relevant des ministères de l'agriculture, de la défense, de la santé (écoles paramédicales et sociales) ainsi que les élèves scolarisés dans la majorité des établissements privés hors contrat relevant du ministère de l'éducation nationale (MEN). D'autre part, des difficultés à suivre les élèves de la cohorte tiennent à la procédure de constitution des fichiers elle-même et à la qualité des identifiants sur lesquels reposent les appariements. Ainsi, en l'absence d'une procédure d'identification nationale, des réimmatriculations d'élèves peuvent se produire lors de changement d'académie ou en passant d'un système de gestion à l'autre (élève devenant apprenti par exemple).

Aussi, pour ces deux raisons, un certain nombre d'élèves de la cohorte ne peuvent pas être suivis sur la totalité de la période et apparaissent comme « sortis » ou « perdus ». Cela ne signifie pas pour autant qu'ils sont réellement sortis du système éducatif. Ils ont pu poursuivre leur formation hors du périmètre de l'étude, dans l'enseignement agricole notamment, ou, bien qu'en demeurant dans le champ couvert, être « perdus » en raison d'un changement d'identifiant.

Les scolarités annuelles des élèves ou apprentis ont été enrichies des résultats aux examens qui proviennent du système de gestion des examens (Ocean). Ce dernier concerne les principaux diplômes délivrés par le MEN (DNB, baccalauréat, BEP, CAP, BP, etc.) mais ne recense pas les diplômes agricoles. Là encore, les appariements entre les fichiers des scolarités et ceux des résultats aux examens ne sont pas toujours fructueux en raison de la qualité des identifiants. Aussi, pour un élève ou un apprenti en année terminale, ne pas avoir d'information sur l'examen correspondant ne veut pas forcément dire qu'il n'a pas candidaté. Il peut aussi ne pas avoir été retrouvé. En conséquence, les proportions de diplômés, les taux de passage, les taux de redoublement ou de réorientation publiés dans cet article sont sous-estimés.

Variables retenues

Les variables retenues par le modèle sont : le sexe, l'origine sociale, l'âge en troisième, les résultats au DNB, le cursus, le secteur en seconde et la spécialité en seconde.

La durée théorique du cursus est celle nécessaire pour mener à bien un cursus complet jusqu'au baccalauréat professionnel sans redoublement :
- cursus en trois ans : les élèves inscrits en seconde professionnelle sont engagés dans un cursus conduisant en trois ans au baccalauréat professionnel ;

- cursus en quatre ans : les élèves inscrits en seconde BEP souhaitant poursuivre leurs études jusqu'au baccalauréat professionnel ont besoin de quatre années de préparation (deux ans de BEP + deux ans de baccalauréat professionnel).

L'origine sociale est une combinaison des professions et catégories socioprofessionnelles des responsables de l'élève (en général son père et sa mère) en privilégiant la plus élevée. Un regroupement en trois catégories a été opéré :

- favorisée : chefs d'entreprise de dix salariés ou plus, cadres et professions intellectuelles supérieures, instituteurs, professeurs des écoles ; professions intermédiaires, retraités cadres et des professions intermédiaires ;

- moyenne : agriculteurs exploitants, artisans et commerçants (et retraités correspondants), employés ;

- défavorisée : ouvriers, retraités ouvriers et employés, inactifs (chômeurs n'ayant jamais travaillé, personnes sans activité professionnelle).

Les indicateurs d'âge, « à l'heure », en avance, en retard, sont calculés par rapport à l'âge théorique de référence pour la classe de troisième, soit 14 ans. Cela correspond à l'âge que doit avoir un élève qui, entré au CP à 6 ans et en sixième à 11 ans, est parvenu en troisième sans redoublement, interruption ou saut de classe.

Particularités

La rénovation de la voie professionnelle a été mise en œuvre à la rentrée 2008 uniquement dans des lycées. Aussi, seuls les apprentis inscrits dans les sections d'apprentissage de ces établissements ont pu en bénéficier. D'autre part, l'offre de formation de ce nouveau cursus était très partielle tant au point de vue des spécialités que des académies (encadré 1).

En 2007, 755 000 élèves étaient inscrits en troisième générale. À la rentrée suivante, 171 000 ont poursuivi en seconde BEP ou en seconde professionnelle. Parmi eux, 31 % se sont engagés en seconde professionnelle (tableau A). La rénovation de la voie professionnelle a démarré plus rapidement dans les spécialités des services (35,3 %) que dans le domaine de la production (25,9 %). Dans les spécialités des groupes « commerce-vente » et « secrétariat-bureautique », les effectifs d'entrants, après une troisième générale, en seconde professionnelle et en seconde BEP sont équivalents. En « comptabilité-gestion », les premiers sont majoritaires. En revanche, aucun baccalauréat professionnel ne prolonge le BEP « carrières sanitaires et sociales » qui concerne 12 % du flux d'entrée et dont les poursuites d'études sont très spécifiques. Il s'agit du baccalauréat technologique SMS (34 % des inscrits en terminale BEP issus de la cohorte), d'un baccalauréat professionnel d'une autre spécialité (15 %) ou de formations paramédicales ou sociales non prises en compte par l'étude. Ce BEP a donc été exclu de l'analyse.

Les proportions d'élèves de troisième 2007 accueillis, à la rentrée 2008, par des établissements privés s'élèvent, respectivement, à 23 % en seconde professionnelle et 13 % en seconde BEP. Enfin, moins de 0,5 % des élèves de troisième 2007 se sont engagés en 2008 en seconde professionnelle sous statut d'apprenti contre 6 % en seconde BEP. De plus, les apprentis en seconde professionnelle sont tous inscrits dans des sections d'apprentissage de lycées alors que la majorité de ceux qui poursuivent en BEP sont dans des CFA, ce qui a conduit à ne pas en tenir compte dans l'étude.

Les disparités académiques sont également très importantes, la proportion d'accédants, après la troisième, en seconde professionnelle sur l'ensemble seconde professionnelle et seconde BEP passant de 3 % à Grenoble à plus de 73 % à Nice (tableau B). Ces disparités peuvent en partie s'expliquer par le rôle de pilote joué par certaines académies dans la mise en place de la réforme.

Tableau A – Indicateurs par spécialité relatifs aux élèves de troisième 2007 entrés en seconde professionnelle et seconde BEP en 2008

	Part des secondes pro (en %)	Répartition par spécialité (en %)	Part des filles (en %)
Spécialités pluritechnologiques en mécanique-électricité	36,8	4,1	2,5
Moteurs et mécanique auto	17,3	5,5	2,7
Électricité, électronique	37,8	13,5	2,2
Autres spécialités de la production	18,1	20,1	18,8
Sous-total spécialités de la production	25,9	43,3	10,0
Commerce, vente	49,8	15,6	60,0
Comptabilité, gestion	54,2	9,1	58,4
Secrétariat, bureautique	49,0	10,4	91,1
Spécialités plurivalentes sanitaires et sociales	0,2	11,5	94,4
Accueil, hôtellerie, tourisme	23,1	5,8	40,2
Autres spécialités des services	19,4	4,2	44,5
Sous-total spécialités des services	35,3	56,7	69,2
Ensemble	31,0	100,0	43,5

Lecture : parmi les élèves de troisième 2007 ayant accédé, en 2008, à une classe de seconde (professionnelle ou BEP), 31 % d'entre eux ont intégré une seconde professionnelle. 4,1 % des élèves de troisième 2007 ayant accédé, en 2008, à une classe de seconde (professionnelle ou BEP) suivent une formation dans le domaine des spécialités pluritechnologiques en mécanique-électricité.

2,5 % des élèves de troisième 2007 ayant accédé, en 2008, à une classe de seconde (professionnelle ou BEP) dans le domaine des spécialités pluritechnologiques en mécanique-électricité sont des filles.

Champ : France métropolitaine + DOM.

Tableau B – Part des entrants en seconde professionnelle sur l'ensemble des entrants en seconde professionnelle et seconde BEP (%)

Académies	% seconde professionnelle	Académies	% seconde professionnelle
Nice	73,3	Besançon	29,8
Dijon	58,1	Paris	27,5
Nancy-Metz	51,5	Lille	27,4
Rennes	49,4	Guadeloupe	25,3
La Réunion	45,1	Rouen	21,6
Montpellier	43,5	Bordeaux	20,5
Clermont-Ferrand	43,2	Lyon	18,3
Reims	39,4	Nantes	14,3
Orléans-Tours	38,9	Caen	12,5
Versailles	37,2	Limoges	11,9
Martinique	36,0	Aix-Marseille	11,6
Strasbourg	34,5	Guyane	7,4
Poitiers	34,4	Corse	5,9
Créteil	32,9	Grenoble	3,1
Toulouse	30,7	France métr. + DOM	31,0
Amiens	30,3		

Lecture : parmi les élèves de troisième 2007 ayant accédé, en 2008, à une classe de seconde (professionnelle ou BEP) dans l'académie d'Aix-Marseille, 11,6 % ont intégré une seconde professionnelle.

Autres publications de la DEPP

n° 81 – mars 2012

**Thème - Expérimentation :
innovation, méthodologie,
évaluation**

**1^{re} partie – Expérimentations :
conception et pilotage**

L'expérimentation comme instrument
d'action publique en éducation

Bénédicte Robert, Jérôme Teillard

L'expérimentation bottom up, l'exemple
ultra-marin de l'académie de La Réunion
Pascal Chabernaud

Le Fonds d'expérimentation pour la
jeunesse et les politiques éducatives :
premier retour d'expérience

Marc Gurgand, Mathieu Valdenaire

**2^e partie – Évaluations et méthodologie
d'évaluation**

Les méthodes d'expérimentation en
question

Denis Fougère

Petit précis méthodologique d'évaluation
qualitative

Sophie Divay

Typologie des élèves de Poitou-Charentes
âgés de 11, 13 et 15 ans – Valorisation
régionale de l'enquête internationale HBSC
Stéphane Robin et al.

L'autoévaluation pour accompagner
l'expérimentation et le projet
d'établissement ? Quelques pistes à partir
d'expériences anglo-saxonnes

Romuald Normand

**3^e partie – Expérimentations et
résultats d'évaluations**

Évaluation de l'effet du dispositif
d'enseignement intégré de science et
technologie (EIST). Premiers résultats
de l'analyse des progressions des élèves
sur trois temps de mesure

Marion Le Cam, Thierry Rocher

PACEM : une expérimentation sur
l'utilisation d'évaluations standardisées
des acquis des élèves par les enseignants

Jean-François Chesné, Sandrine Prost

n° 82 – décembre 2012

**Thème - Conditions de scolarisation
et facteurs de réussite scolaire**

Performances scolaires, orientation et
inégalités sociales d'éducation. Évolution
en France en quatre décennies

Mathieu Ichou, Louis-André Vallet

La scolarisation à deux ans

Linda Ben Ali

Les difficultés de lecture en début de
sixième. Évolution à dix ans d'intervalle
(1997-2007)

Thierry Rocher, Noémie Le Donne

Caractéristiques des élèves redoublants et
influence du redoublement sur les parcours
au lycée général et technologique

Nicolas Miconnet

Les familles monoparentales et l'école : un
plus grand risque d'échec au collège ?

Laurette Cretin

Évolution et hétérogénéité académique des
conditions d'accueil des collégiens dans
leurs établissements

Ghislaine Cormier, Marguerite Rudolf

Hors thème

L'éducation à la citoyenneté en Europe

Thierry Damour

La territorialisation de la formation
professionnelle initiale scolaire

Sylvère Chirache

n° 83 – avril 2013

**Thème - Les effets de
l'assouplissement de la carte scolaire**

**1^{re} partie – Évolution des effets de
l'assouplissements de la carte scolaire**

Évolution des caractéristiques des collèges
durant la mise en œuvre de l'assouplissement
de la carte scolaire

Michèle Thauvel-Richard, Fabrice Murat

Le point sur...

Le choix de l'établissement à l'entrée en
sixième

Michèle Thauvel-Richard, Fabrice Murat

Les effets de l'assouplissement de la carte
scolaire dans l'éducation prioritaire
Gabrielle Fack, Julien Grenet

Impact de l'assouplissement de la carte
scolaire sur la ségrégation sociale au collège
Tendances nationales et déclinaisons locales

Choukri Ben Ayed, Sylvain

Broccolichi, Brigitte Monfroy

Dérogations et contextes scolaires locaux :
comparaison Hauts-de-Seine Seine-Saint-
Denis

Marco Oberti, Edmond Préteceille

**2^{de} partie – Réalités institutionnelles de
la mise en œuvre de la réforme**

Sectorisation et assouplissement de la
carte scolaire - Des actions segmentées et
contradictoires

Catherine Agulhon, Joao Palma

Les principaux de collège face à
l'assouplissement de la carte scolaire : un
repositionnement stratégique

Yves Dutercq, Nathalie Mons

La gestion de la carte scolaire dans la
périphérie parisienne. Enjeux, dynamiques et
limites de la gouvernance éducative locale

Agnès Van Zanten, Sylvie da Costa

Que nous enseignent les comparaisons
internationales en matière de carte scolaire ?

Florence Lefresne

Enseignement scolaire

181 (mars 2007) – L'image des sciences physiques et chimiques au lycée (LEGT et LP), 90 p.

François Alluin

182 (mars 2007) – Les représentations de la grande difficulté scolaire par les enseignants, 116 p.

Chi-Lan Do

183 (mars 2007) – Image de la discipline et pratiques d'enseignement en histoire-géographie et éducation civique au collège, 168 p.

Jean-Claude Guillaume

185 (juillet 2007) – Compréhension à l'écrit et à l'oral des élèves en fin d'école primaire – Évaluation 2003, 224 p.

Jean-Marc Pastor

186 (juillet 2007) – Les attitudes à l'égard de la vie en société des élèves en fin d'école primaire et en fin de collège, 302 p.

Saïd Yacoub

187 (septembre 2007) – Les acquis des élèves en anglais et en allemand en fin d'école en 2004 et les contextes favorables à ces apprentissages, 288 p.

Annick Marquis

188 (septembre 2007) – Image de la discipline et pratiques d'enseignement en histoire-géographie et éducation civique, juridique et sociale au lycée professionnel, 204 p.

Marion Billet

190 (octobre 2007) – Image du sport scolaire et pratiques d'enseignement au collège et au lycée – 2005-2006, 136 p.

Jeanne Benhaïm-Grosse

196 (août 2010) – Les compétences des élèves en histoire, géographie et éducation civique en fin de collège, 120 p.

Michel Braxmeyer, Nicole Braxmeyer, Séverine Dos Santos

197 (octobre 2010) – Les technologies de l'information et de la communication (TIC) en classe au collège et au lycée : éléments d'usage et enjeux, 84 p.

François Alluin

200 (mars 2012) – L'enseignement intégré de science et de technologie (EIST) en 2008-2009 : ressenti et pratiques des enseignants, 148 p.

Jeanne Benhaïm-Grosse

202 (avril 2013) - Les pratiques d'enseignement et d'apprentissage en dispositif relais, 127 p.

Jeanne Benhaïm-Grosse

Enseignants et personnels de l'éducation

193 (septembre 2008) - Les inspecteurs territoriaux et leur formation à l'école supérieure de l'éducation nationale (ESEN), 196 p.

Nadine Esquieu, Alain Lopes

194 (octobre 2009) – Enseigner en collège et lycée en 2008 – Interrogation réalisée en septembre-octobre 2008 auprès de 1 200 enseignants du second degré dans les collèges et lycées publics, TMO-Régions, 222 p.

Patricia Gambert, Jacques Bonneau (TMO-Régions)

195 (février 2010) – Être professeur d'éducation physique et sportive en 2009, TMO-Régions, 146 p.

Patricia Gambert, Jacques Bonneau (TMO-Régions)

201 (février 2013) - Regards croisés de chefs d'établissement et conseillers principaux d'éducation dans le second degré public, 166 p.

Nadine Esquieu

Insertion, éducation et société

184 (mai 2007) - Pratiques citoyennes des lycéens dans et hors établissement, 136 p.

Roseline Verdon

191 (novembre 2007) - Points de vue sur l'apprentissage – Actes du colloque « Points de vue sur l'apprentissage » du 28 novembre 2006, 110 p.

Pascale Pollet

198 (novembre 2010) – Éclairages internationaux sur quelques questions d'actualité, 114 p.

Nadine Dalsheimer-Van Der Tol

Moyens et coûts

199 (mai 2011) – Le compte de l'éducation – Principes, méthodes et résultats pour les années 1999 à 2009, 212 p.

Martine Jeljoul, Jean-Pierre Dalous, Luc Brière

D'autres publications de la DEPP

Repères et références statistiques

sur les enseignements, la formation et la recherche

Des repères concernant tous les aspects de l'appareil de formation, des références indiscutables.

Un vaste ensemble d'informations statistiques selon une présentation unique : des textes clairs et synthétiques commentant les tableaux statistiques, cartes et graphiques.

Les définitions, les sources, les références documentaires en font un outil indispensable.

Tous publics : enseignants, chercheurs, journalistes, étudiants, etc.

L'édition 2013 présente les données statistiques de l'année 2012-2013.

Parution annuelle. Septembre 2013.

L'état de l'École n° 23

Une analyse synthétique des principales caractéristiques de notre système éducatif.

30 indicateurs renseignent sur les coûts, les activités et les résultats de l'école.

Des comparaisons internationales permettent de mieux situer la France par rapport aux États-Unis et aux principaux pays européens.

Parution annuelle. Octobre 2013.

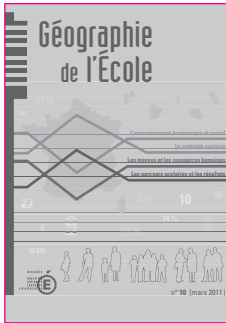
... et toujours

la Note d'information

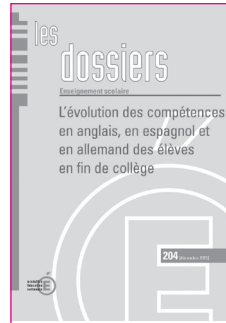
Consulter les publications de la DEPP sur Internet

www.education.gouv.fr/statistiques

La direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance du ministère de l'éducation nationale propose diverses publications présentant les données statistiques complètes résultant d'enquêtes systématiques, mais aussi des séries d'indicateurs analytiques, des articles méthodologiques ou de synthèse, des résultats d'études ou de recherches. Elles permettent, par-delà les données succinctes contenues dans *Repères et références statistiques*, d'aborder de façon plus approfondie le système éducatif de notre pays.



Géographie de l'École présente les principales données du système éducatif dans leurs disparités géographiques : offre de formation, moyen et ressources humaines, parcours scolaires et résultats.



Chacun des **Dossiers**, consacré aux résultats d'une étude ou d'une évaluation sur un sujet donné, présente un rapport complet et détaillé sur un des aspects du système éducatif français.



Les Notes d'Information font le point sur un des aspects récurrents ou ponctuels du système éducatif et donnent sous forme synthétique l'essentiel des dernières exploitations d'enquêtes et d'études.



Repères et références statistiques présente toute l'information statistique disponible sur le système éducatif et de recherche français, déclinée en plus de 180 thématiques. Ce vaste ensemble de données contribue à étayer le débat sur le fonctionnement et les résultats de l'école.



L'état de l'École expose les principales données du système éducatif mises à jour annuellement : une analyse synthétique des coûts, des activités et des résultats de l'École, qui couvre tous les niveaux du système éducatif. Des indicateurs internationaux aident à mieux situer la France par rapport aux autres pays.



Filles et garçons sur le chemin de l'égalité regroupe les principales statistiques sur les parcours scolaires comparés des filles et des garçons : résultats scolaires, choix d'orientation, poursuites d'études après le baccalauréat, insertion professionnelle. Des indicateurs internationaux situent la France au niveau européen et au sein de l'OCDE.

Retrouvez sur les sites web du ministère de l'éducation nationale et du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche l'ensemble des **données publiques couvrant tous les aspects structurels de l'éducation et de la recherche :**

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

www.education.gouv.fr/statistiques

www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/statistiques

Vous recherchez une information statistique

Centre de documentation

61-65, rue Dutot – 75732 Paris cedex 15

Téléphone : 01 55 55 73 58

(les **lundi, mercredi** et **jeudi** de 14 h à 16 h 30)

Courriel : **depp.documentation@education.gouv.fr**

Consignes aux auteurs

La saisie du texte

Les projets d'articles doivent comporter 12 pages, maximum souhaité, tableaux et graphiques compris.

Les textes doivent être saisis en Arial 11 sous Word (compatible PC), marges droite et gauche de 2,5 cm.

Les titres et intertitres doivent être numérotés clairement en respectant leur hiérarchie.

L'auteur indiquera, sous son nom, ses fonctions et l'établissement dans lequel il les exerce.

Les tableaux et graphiques doivent être réalisés sous Excel (compatible PC), numérotés (tableau 1, 2, 3, etc.) et comporter un titre.

Les graphiques doivent être liés aux tableaux de données et accompagnés du fichier Excel à partir duquel ils ont été réalisés.

Les schémas et cartes doivent être transmis au format EPS ou WMF.

Nous ne pouvons traiter **aucun tableau ni graphique composé dans Word**.

Les notes et références bibliographiques

Les « notes de bas de page » sont saisies normalement par l'auteur **en fin de document sans utiliser la fonction « renvois » ou « notes »**. Elles sont appelées dans le texte par un numéro entre parenthèses : (1), (2), (3) ..., la rédaction de la revue les replacera sur la bonne page lors de l'édition.

Les références bibliographiques sont appelées dans le texte par leur numérotation entre crochets : **[1], [2], [3]**, etc. et listées en fin de document de la même manière en veillant à ce qu'elles soient complètes :

- **pour les ouvrages** : nom de l'auteur, titre de l'ouvrage, ville, éditeur, date d'éditions et si possible nombre de pages de l'ouvrage ;
- **pour les revues** : nom de l'auteur, titre de l'article, nom de la revue, numéro, mois, année.

Le chapeau

Chaque article doit obligatoirement être accompagné d'un chapeau. Le chapeau est un résumé de l'article dégageant sa problématique et ses principaux résultats. Il ne doit pas dépasser 12 lignes (environ 165 mots), marges 2,5 cm comme le texte. Il est placé après le titre et le nom de l'auteur en tout début d'article.

Remise des textes, graphiques, cartes, etc.

Les projets d'articles sont à transmettre à la rédaction d'*Éducation & formations* par mail, adressés à :

Alain Lopes, chef du département de la valorisation et de l'édition, revue *Éducation & formations*,

DEPP-DVE, 61-65, rue Dutot – 75732 Paris cedex 15.

01 55 55 76 31

Par mail : alain.lopes@education.gouv.fr

Pour plus d'informations, vous pouvez contacter :

Marc Saillard Aurélie Bernardi

01 55 55 72 63 01 55 55 62 62

marc.saillard@education.gouv.fr

aurelie.bernardi@education.gouv.fr

*Achévé d'imprimer
en décembre 2013*

Commander



À retourner à :

Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance

Département de la valorisation et de l'édition

61-65, rue Dutot – 75015 Paris

01 55 55 72 04 **Fax** 01 55 55 72 29

Toute commande d'ouvrage ou souscription d'abonnement doit être accompagnée d'un titre de paiement libellé à l'ordre de
Régie de recettes MEN-DEPP

Mme, M. Établissement (s'il y a lieu)	
Adresse :	
Boîte postale :	
Code postal :	Ville :

La facture devra être envoyée à l'adresse ci-dessous (si elle est différente de la précédente)

Pour les administrations uniquement, règlement possible par mandat administratif, avec rappel impératif du numéro de facture que nous vous ferons parvenir

Nom ou dénomination :	
Adresse :	
Boîte postale :	
Code postal :	Ville :

Revue **Éducation & formations**

Prix de vente au numéro :

du n° 45 au n° 48 : **10,67 euros**

du n° 49 au n° 52 : **11,43 euros**

du n° 53 au n° 64 : **12,20 euros**

À partir du n° 65 : **13 euros**

Commandes au numéro

Référence	Quantité	Prix unitaire	Prix total

collection

Éducation & formations n° 84

éditeur

Direction de l'évaluation, de la prospective
et de la performance

date de parution

Décembre 2013

conception, réalisation

DEPP/Département de la valorisation et de l'édition

accès internet

www.education.gouv.fr/statistiques



9 782110 993731

ISSN 0294-0868

978-2-11-099373-1

Prix 13 euros



Liberté • Egalité • Fraternité
RÉPUBLIQUE FRANÇAISE



MINISTÈRE
DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR
ET DE LA RECHERCHE