

Éducation & formations

numéro 104
août 2022

Varia

Éducation & formations

numéro 104
août 2022

Varia

Cette revue est co-éditée par :
**le ministère de l'Éducation nationale
et de la Jeunesse**

Direction de l'évaluation,
de la prospective
et de la performance
61-65 rue Dutot
75732 Paris Cedex 15

**le ministère de l'Enseignement supérieur
et de la Recherche**

Sous-direction des systèmes d'information
et des études statistiques
1 rue Descartes
75231 Paris Cedex 05

Directrices de la publication

Fabienne Rosenwald
Pierrette Schuhl

Rédactrices en chef

Caroline Simonis-Sueur
Pauline Charousset

Édition

Aurélie Bernardi

Conception et réalisation graphique

Anthony Fruchart (DEPP)

Impression

Dejalink



Les directrices de publication ainsi que l'ensemble des équipes de rédaction et d'édition remercient chaleureusement Pauline Charousset, qui a assuré la mission de rédactrice en chef de la revue durant le premier semestre 2021 en même temps qu'elle finalisait brillamment sa thèse de doctorat.

ISSN 0294-0868 / e-ISSN 1777-5558
ISBN 978-2-11-162580-8 / e-ISBN 978-2-11-162581-5
Dépôt légal : août 2022

La revue *Éducation & formations* comprend des articles publiés, après avis d'un comité d'experts, sur la base de soumissions spontanées, ou de sollicitations adressées aux auteurs. La direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) et la sous-direction des systèmes d'information et des études statistiques (SIES), directions de publication de la revue, rappellent que les opinions exprimées dans les articles ou reproduites dans les analyses par les auteurs n'engagent qu'eux-mêmes et pas les institutions auxquelles ils appartiennent, ni a fortiori la DEPP.

Sommaire

n° 104, août 2022

5

L'accès aux filières sélectives de l'enseignement supérieur au prisme des lycées d'origine

D'où viennent les étudiants de Sciences Po Paris et de l'Université Paris Dauphine ?

Marco Oberti, Élise Tenret, Mathieu Rossignol-Brunet, Pauline Barraud de Lagerie, Yannick Savina

33

Les CPGE technologiques : se métamorphoser pour persévérer et réussir

Christine Fontanini, Saeed Paivandi, Clémentine Resve

51

Que savent les jeunes à la fin de leurs études ?

Les compétences en lecture, en calcul et en compréhension orale selon le parcours scolaire

Fabrice Murat

77

Relations entre perceptions de soi et performances scolaires à l'école élémentaire

Analyse des données du Panel CP 2011

Philippe Guimard, Agnès Florin, Fabien Bacro, Séverine Ferrière, Tiphaine Gaudonville, Isabelle Nocus, Fabrice Murat, Marion Le Cam

97

Enseigner la lecture au cours préparatoire

Pratiques déclarées en 2019 des enseignantes et enseignants liées à l'usage des manuels de lecture et à la gestion de l'hétérogénéité

Céline Pobel-Burtin, Cynthia Boggio, Marie-Line Bosse, Maryse Bianco

129

Évaluation de la compréhension en CM2 dans l'académie de Versailles

Une approche innovante pour l'enseignement de la compréhension

Marie-France Bishop, Kévin Boudet, Christelle Cousson, Sophie Fournier-Gassie, Carine Royer

157

L'emploi des anciens apprentis au-delà de l'insertion

Apports des enquêtes Emploi

Pascale Poulet-Colibando

183

Qui sont les « décrocheurs » scolaires qui raccrochent au microlycée ?

Joël Zaffran

199

Les effets de l'âge à la séparation parentale sur la réussite scolaire et la position sociale

Hélène Le Forner

L'accès aux filières sélectives de l'enseignement supérieur au prisme des lycées d'origine

D'où viennent les étudiants de Sciences Po Paris et de l'Université Paris Dauphine ?

Marco Oberti

Sciences Po – OSC

Élise Tenret

Université Paris Dauphine PSL – IRISSO/Observatoire nationale de la vie étudiante

Mathieu Rossignol-Brunet

Université Toulouse II – Jean Jaurès – CERTOP

Pauline Barraud de Lagerie

Université Paris Dauphine PSL – IRISSO

Yannick Savina

Sciences Po – OSC

Alors que les inégalités d'accès à l'enseignement supérieur sont généralement analysées à partir des caractéristiques des élèves, nous proposons dans cet article de les analyser sous le prisme des caractéristiques des lycées d'origine des candidats et des admis dans deux établissements sélectifs du domaine des sciences humaines et sociales : Sciences Po Paris et l'Université Paris Dauphine. Quelles sont les caractéristiques des lycées pourvoyeurs de nombreux candidats dans ces filières sélectives ? Nous montrons que ces établissements ont un profil social, scolaire et territorial très favorisé mais aussi que, contrôlé par le profil social, le profil scolaire et le secteur du lycée, les lycées publics ont plus d'admis que les lycées privés. On constate également que les candidats comme les admis, en particulier à Sciences Po, ont un profil social plus favorisé que celui de l'ensemble des élèves inscrits en terminale générale dans leur lycée d'origine, y compris pour les élèves des lycées conventionnés Éducation prioritaire à Sciences Po (CEP). Les réformes en cours, qu'elles concernent le baccalauréat ou l'admission dans ces filières, devraient conduire à des changements dont il faudra assurément mesurer l'impact.

RAPPEL Les opinions exprimées dans les articles ou reproduites dans les analyses par les auteurs n'engagent qu'eux-mêmes et pas les institutions auxquelles ils appartiennent, ni *a fortiori* la DEPP et le SIES.

INTRODUCTION

L'analyse des inégalités d'accès à l'enseignement supérieur, et en particulier aux filières sélectives, se focalise le plus souvent sur les caractéristiques des élèves (sexe, origine sociale, série du baccalauréat, niveau scolaire, lieu de résidence, etc.) (Duru-Bellat, Farges, van Zanten, 2018). Elle porte plus rarement sur celles des établissements d'origine, dont l'effet sur la réussite et les orientations a été davantage étudié dans l'enseignement primaire ou secondaire (Duru-Bellat & Mingat, 1988 ; Bressoux, 1995), et dans une moindre mesure au moment de l'orientation dans l'enseignement supérieur¹. Or, étant donné l'hétérogénéité des profils sociaux et scolaires des lycées d'où proviennent les candidats aux filières sélectives de l'enseignement supérieur, ces contextes différenciés de scolarisation sont susceptibles de jouer un rôle important sur les probabilités d'être candidat aux filières les plus sélectives et d'y être admis. Il s'agit donc ici de s'intéresser aux lycées d'où proviennent les candidats et les admis de deux institutions sélectives de l'enseignement supérieur dans le domaine des sciences humaines et sociales (SHS) : Sciences Po Paris (Sc. Po) et l'Université Paris Dauphine (UPD).

Trois éléments rapprochent Sciences Po et Dauphine, et les distinguent du reste de l'offre d'enseignement supérieur en sciences humaines et sociales.

En premier lieu, Sciences Po et Dauphine sont deux institutions qui recrutent directement au niveau bac + 1, et qui se caractérisent par une forme d'hybridation entre une logique « grande école » et une logique « universitaire ». Sciences Po est une grande école, mais qui s'est considérablement transformée en donnant une place de plus en plus importante à la recherche et en revendiquant précisément le statut « d'université de recherche » de niveau international. Ce changement fondamental par rapport au modèle classique de la grande école française des décennies précédentes (1950-1990) rapproche à certains égards cette institution des grandes universités étrangères, mais aussi d'une partie des universités françaises dans lesquelles les activités de recherche sont très importantes. Quant à l'université Paris Dauphine, c'est une université au profil atypique car, d'abord créée sous la forme d'une université expérimentale (1968), elle a instauré dès les années 1970 un *numerus clausus* au nom de son modèle pédagogique en « petits groupes ». Déclarée illégale par le Conseil d'État en 1990, la sélection à l'entrée de Dauphine a été maintenue et systématisée sous la forme de la procédure « Boléro » (créée en 1991) jusqu'à devenir légale en 2004 lorsque Dauphine a obtenu le statut de « grand établissement ». Dauphine est la première (et l'unique) université membre de la conférence des grandes écoles (depuis 2014).

Deuxièmement, ces deux institutions proposent des enseignements fondamentaux dans un certain nombre de disciplines des sciences humaines et sociales (économie-gestion-management, sciences politiques, sociologie, droit, histoire) et correspondent de ce point de vue, même si de manière différente, à la figure académique de la formation universitaire de haut niveau. Cela les distingue des écoles de commerce post-bac et des autres formations professionnelles sélectives courtes. Elles ne correspondent pas non plus au modèle des classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE) qui, comme leur nom l'indique, ont vocation à préparer principalement les étudiants à des concours d'entrée.

1. Certains travaux montrent que les pratiques en matière d'orientation et d'accompagnement au lycée varient de façon significative et affectent les choix d'études supérieures des élèves (Draelants & Artoisenet, 2014 ; van Zanten, 2015). On peut également citer Nakhili (2005) qui montre l'importance de l'établissement d'origine et de sa composition sociale sur l'orientation en CPGE.

ENCADRÉ 1 Les procédures d'admission à Sciences Po Paris et Dauphine**Sciences Po Paris : trois procédures d'admission hors APB/Parcoursup jusqu'en 2021**

– La procédure par examen concerne les élèves des lycées français de France et représente environ 45 % des admis en 2018 (862 admis pour 6 656 candidats, y compris les doubles diplômés avec les universités parisiennes). Elle repose sur une phase d'admissibilité composée d'une part de l'évaluation du dossier ; et d'autre part de trois épreuves écrites. La phase d'admission est composée d'un oral d'une vingtaine de minutes.

– La procédure internationale représente à peu près le même poids que la procédure par examen en 2018 (882 admis pour 3 325 candidats). Elle concerne les élèves ayant obtenu le baccalauréat français à l'étranger ou un diplôme étranger équivalent en France ou à l'étranger. En l'absence d'épreuve écrite, l'admissibilité se fait sur dossier, puis l'admission repose sur un oral.

– Les Conventions éducation prioritaire (CEP), mises en place en 2001, sont une procédure spécifique pour les élèves des 106 lycées partenaires situés en Zone d'éducation prioritaire et concernent environ 10 % des admis (160 admis pour 976 candidats en 2018). Cette procédure repose sur une phase d'admissibilité qui se déroule dans les lycées sur la base d'une revue de presse et des résultats scolaires de l'élève, puis une phase d'admission prenant la forme d'un oral.

Dauphine : une procédure unique d'admission sur la base de l'algorithme « Boléro » (hors APB/Parcoursup jusqu'en 2020)

L'algorithme « Boléro » repose sur le calcul d'un score pour chaque candidat, qui intègre les notes de première et de terminale.

Ce score est comparé à une barre d'admission, qui varie selon la série et la spécialité du baccalauréat (S/ES), le lieu d'implantation du lycée d'origine (Île-de-France, autres régions et lycées français de l'étranger) et la « catégorie » de l'établissement (de 1 à 5) censée corriger les écarts de notation entre lycées (Barraud de Lagerie & Tenret, 2020).

Seuls les candidats dont le score est supérieur à la barre d'admission sont admis. Une commission examine ensuite les candidatures dont le score est très proche de la barre d'admission, et en « repêche » un nombre prédéfini.

Une commission spéciale se réunit pour examiner les dossiers relevant du programme « égalité des chances ».

Enfin, Sciences po et Dauphine sont deux établissements très sélectifs qui proposent, parallèlement aux procédures classiques d'admission (le concours pour Sciences Po et l'algorithme Boléro pour Dauphine), des programmes d'ouverture sociale : le programme Conventions éducation prioritaire (CEP) à Sciences Po et le programme Égalité des chances (EDC) à Dauphine.

Quelles sont les caractéristiques des lycées qui envoient des candidats et des admis dans ces filières ? Ces candidats et ces admis se distinguent-ils sur le plan social des autres élèves de leur lycée ? Ces lycées ont-ils une répartition territoriale spécifique ?

Pour répondre à ces questions, nous mobiliserons des données issues de l'appariement des bases de données des services de la scolarité de Sciences Po et de Dauphine avec la base APAE². Les premières nous permettent de connaître le lycée d'origine des candidats et

2. La base APAE (Aide au pilotage et à l'auto-évaluation) est un outil de pilotage d'abord destiné aux chefs d'établissement du secondaire. Quatre ou cinq rubriques, selon les cas, sont disponibles : identification de l'établissement ; population scolaire (professions et catégories socio-professionnelles (PCS) des élèves en 4 postes, taux de boursiers et effectifs des élèves) ; personnels et moyens ; performance (devenir des élèves, orientation, résultats aux examens) ; éducation prioritaire pour les collèges concernés.

des admis/inscrits, tandis que la seconde nous renseigne sur les caractéristiques sociales, scolaires et territoriales des lycées (nombre d'élèves en terminale générale, secteur du lycée, pourcentage d'enfants de cadres supérieurs et d'enseignants, présence de CPGE dans le lycée, taux de passage en CPGE, taux de mention au baccalauréat, localisation).

Dans un premier temps, nous mettrons en avant des effets de concentration dans des poches de candidatures, conduisant par ailleurs les inscrits³ à venir massivement d'un petit nombre de lycées favorisés. Nous examinons ensuite les effets produits par les deux programmes d'ouverture sociale (le CEP à Sciences Po et EDC à Dauphine) censés corriger les inégalités socio-territoriales des procédures classiques d'admission.

Nous concluons enfin sur les effets possibles des réformes en cours, qu'elles portent sur les procédures d'admission ou le baccalauréat, et sur les viviers de recrutement de ces filières.

L'INÉGALE RÉPARTITION GÉOGRAPHIQUE DES LYCÉES POURVOYEURS DE CANDIDATS ET D'ADMIS/INSCRITS

Quelques lycées franciliens gros pourvoyeurs de candidats

Un tiers des lycées d'enseignement général et technologique ou polyvalents de notre base (voir l'**annexe 1** p. 30) n'ont envoyé aucun candidat à Sciences Po par la procédure par examen sur la période 2014-2017 (soit quatre années académiques), et près de 45 % n'ont eu aucun candidat à Dauphine par la procédure Boléro. La plus large couverture territoriale du recrutement de Sciences Po, bien au-delà de la seule région parisienne, explique pour une part ce nombre plus important de lycées pourvoyeurs de candidats.

À l'autre extrémité, très peu de lycées ont envoyé chacun plus de 50 candidats sur une période de quatre ans dans ces filières (3 % pour Sciences Po et 4 % pour Dauphine). Autrement dit, une petite minorité de lycées envoie chacun un grand nombre de candidats, alors que la majorité envoie moins de 5 sur quatre ans ➤ **Tableau 1**.

On constate également que la part de lycéens dont les parents appartiennent à la catégorie des cadres supérieurs et des enseignants augmente dans les établissements de façon significative avec le nombre de candidats à Sciences Po et à Dauphine. De 23-24 % dans les lycées qui n'ont envoyé aucun candidat en quatre ans, cette part s'élève à près de 70 % dans ceux en ayant envoyé plus de 50.

La même logique vaut pour le taux de mention au baccalauréat, et plus nettement encore pour la présence de CPGE dans l'établissement et sa localisation à Paris ou dans la banlieue ouest (Hauts-de-Seine et Yvelines), puisque cela concerne 73 % des lycées. Ces trois caractéristiques distinguent fortement les établissements qui envoient beaucoup de candidats. À l'opposé, les lycées situés dans des petites villes ou des villes moyennes sont surreprésentés parmi les établissements n'envoyant aucun ou peu (1 à 4) de candidats.

3. À Sciences Po, « admis » et « inscrits » sont quasiment équivalents puisque la plupart des admis valident leur inscription. Ce n'est pas le cas à Dauphine où le « taux de retour » (part des admis qui s'inscrivent) est d'environ 40 %. Plutôt que d'utiliser dans les deux cas le terme d'inscrits, nous avons préféré maintenir cette distinction dans l'article, et ainsi parler « d'admis » pour Sciences Po et « d'inscrits » (au sens strict) pour Dauphine.

↘ **Tableau 1** Caractéristiques des lycées selon le nombre de candidats à Sciences Po (procédure par examen) et à Dauphine (procédure Boléro)

	Aucun		[1 - 4]		[5 - 50]		> 50		Ensemble
	Sc. Po	UPD	Sc. Po	UPD	Sc. Po	UPD	Sc. Po	UPD	
Nombre de lycées	858	1 133	813	739	804	578	70	95	2 545
	33 %	45 %	32 %	29 %	32 %	23 %	3 %	4 %	100 %
Part de lycées privés	43 %	34 %	25 %	28 %	35 %	42 %	41 %	47 %	35 %
Part de lycées publics	57 %	66 %	75 %	72 %	65 %	58 %	59 %	53 %	65 %
Répartition territoriale									
Paris (département)	6 %	4 %	2 %	2 %	5 %	8 %	41 %	38 %	5 %
Banlieue ouest	3 %	2 %	2 %	1 %	6 %	8 %	32 %	43 %	5 %
Autres banlieues	11 %	6 %	10 %	6 %	13 %	28 %	7 %	16 %	11 %
Métropoles régionales	23 %	23 %	17 %	20 %	23 %	21 %	15 %	3 %	21 %
Grandes villes	20 %	22 %	19 %	25 %	27 %	20 %	4 %	0 %	22 %
Villes moyennes	10 %	11 %	13 %	16 %	11 %	7 %	0 %	0 %	11 %
Pt villes moyennes et rurales	21 %	27 %	33 %	24 %	12 %	6 %	0 %	0 %	20 %
DROM-COM	7 %	6 %	4 %	5 %	3 %	2 %	0 %	0 %	4 %
Part moyenne de cadres sup. + enseignants	24 %	23 %	25 %	29 %	40 %	42 %	68 %	69 %	31 %
Taux moyen de lycées avec CPGE	9 %	8 %	13 %	15 %	26 %	26 %	64 %	48 %	17 %
Taux moyen de passage en CPGE	5 %	5 %	6 %	7 %	9 %	10 %	21 %	20 %	8 %
Taux moyen de mention au bac	44 %	47 %	49 %	51 %	59 %	58 %	80 %	76 %	53 %

Éducation & formations n° 104, DEPP-SIES

Note :

- Paris : ville de Paris ;
- Banlieue ouest : Hauts-de-Seine + Yvelines ;
- Autres banlieues : Seine-St-Denis, Val-de-Marne, Seine-et-Marne, Essonne, Val-d'Oise ;
- Métropoles régionales : communes appartenant à une aire urbaine de 500 000 à 9 999 999 habitants ;
- Grandes villes : communes appartenant à une aire urbaine de 100 000 à 499 999 habitants ;
- Villes moyennes : communes appartenant à une aire urbaine de 35 000 à 99 999 habitants ;
- Petites villes + rural : communes hors aire urbaine et communes appartenant à une aire urbaine de 15 000 à 34 999 habitants.

Lecture : 858 lycées n'ont pas envoyé de candidat à Sciences Po sur la période 2014-2017 ; 43 % des lycées n'ayant aucun candidat à Sciences Po sont privés ; les lycées ne présentant aucun candidat à Sciences Po ont en moyenne 24 % d'enfants de cadres supérieurs et enseignants en leur sein ; 41 % des lycées avec plus de 50 candidats à Sciences Po sont localisés à Paris et aucun de ces lycées n'est localisé dans les villes moyennes, en milieu rural ou dans les DROM-COM.

Champ : lycées (LEGT et LPO, base APAE).

Source : DEPP, base APAE ; bases des services de la scolarité Sciences Po et Dauphine 2014-2017.

Le poids des variables sociales et territoriales

Dans les deux institutions, l'effectif d'élèves en terminale générale a, sans surprise, un effet significatif sur le nombre de candidats prédits, celui-ci augmentant d'environ 13 % lorsque l'effectif augmente de 10 % ↘ **Tableau 2**. Autrement dit, plus l'effectif en terminale est important, plus le nombre de candidats est élevé. De même, plus la présence d'enfants de cadres supérieurs et d'enseignants est importante, plus le nombre de candidats prédits augmente, soulignant ici les effets de pairs dans la modulation des aspirations.

La variable territoriale a également un effet similaire dans les deux institutions : les candidatures à Sciences Po et, de manière plus marquée encore à Dauphine, sont moins fréquentes, toutes choses égales par ailleurs, parmi les lycéens non franciliens. Il faut cependant préciser que Dauphine n'a qu'un seul site à Paris, alors que plusieurs campus en région sont rattachés à Sciences Po Paris.

ENCADRÉ 2 Le recours aux régressions binomiales négatives

Afin d'étudier les variations du nombre de candidats et du nombre d'admis/inscrits en fonction des caractéristiques des établissements, nous avons privilégié la régression binomiale négative, qui est une méthode de régression dédiée aux variables de comptage, variables entières positives ou nulles renseignant sur le nombre de fois où un événement a eu lieu. Similaire à la régression de Poisson, cette méthode est plus adaptée lorsqu'il existe une surdispersion (variance supérieure à la moyenne) et un excès de zéros et de petites valeurs. Pour une présentation détaillée, nous renvoyons à l'ouvrage de Long (1997).

Dans les différents modèles, la variable explicative « nombre d'élèves en terminale » joue le rôle de variable d'exposition, un type de variable de contrôle permettant de tenir compte de la taille de la « population à risque » d'être candidat (Winkelman, 2008).

Pour la modélisation du nombre de candidats, nous avons aussi eu recours à des modèles de type « Hurdle » (haie en français) qui combinent une régression logistique, qui rend compte du fait d'avoir eu ou non des candidats et une régression binomiale négative tronquée à 0, qui rend compte du nombre de candidats parmi les établissements ayant eu au moins un candidat (c'est-à-dire parmi les établissements ayant passé la « haie »). Pour une présentation détaillée de ces modèles, nous renvoyons aux ouvrages de Hilbe (2011, 2014), ainsi qu'à Cameron et Trivedi (2013).

Alors que le secteur (public ou privé) du lycée n'a pas d'effet significatif pour les candidatures à Sciences Po, le nombre de candidats prédits à Dauphine est supérieur dans les lycées privés. Si chaque établissement était privé, on prédirait en moyenne 19 candidats par lycée ; alors que si chaque établissement était public, on prédirait en moyenne 10,32 candidats, soit approximativement 9 candidats de plus dans le privé (83,4 % d'augmentation par rapport au public⁴, voir [tableau 2](#)).

L'effet des variables scolaires (taux de mention au baccalauréat et taux de passage en CPGE) est significatif dans les deux cas. Plus ces taux sont élevés, plus le nombre de candidats prédits augmente. Cependant, si on raisonne en termes d'effet marginal moyen, ces variables ont une influence moindre dans l'acte de candidater que les variables de nature territoriale.

L'hégémonie des lycées situés dans les arrondissements parisiens très favorisés

Dans la mesure où un nombre très important de candidats proviennent de lycées situés en Île-de-France, ce territoire mérite une analyse spécifique qui permet de distinguer d'une part les arrondissements parisiens les plus favorisés des autres arrondissements, et d'autre part les différents départements de la banlieue parisienne ↘ [Tableau 3](#). Par rapport à l'analyse sur la France entière, les effets du secteur du lycée et du taux de passage en CPGE dans le lycée disparaissent pour les candidatures à Dauphine.

Sur le plan spatial, la différence entre les arrondissements favorisés et ceux plus mixtes ou plus populaires de Paris (voir notes du [tableau 3](#)) apparaît significative uniquement pour Sciences Po : toutes choses égales par ailleurs, le nombre de candidats prédits dans les espaces moins favorisés baisse de 25 % par rapport aux arrondissements plus favorisés. Les élèves originaires de Seine-et-Marne, d'Essonne ou des Yvelines sont également moins nombreux à candidater à Sciences Po et Dauphine que les élèves des arrondissements favorisés de la capitale.

4. Nous verrons dans la partie suivante que cela ne s'applique pas au nombre d'admis, dans la mesure où les établissements privés envoient globalement plus de candidats, mais avec des taux d'admission inférieurs à ceux des lycées publics ayant les mêmes caractéristiques sociales et scolaires.

↘ **Tableau 2 Régression binomiale négative sur le nombre de candidats (France entière) à Sciences Po (procédure par examen) et à Dauphine (procédure Boléro), 2014-2017**

Nombre de candidats par établissements sur la période 2014-2017 Coefficient exprimé en % et Effet marginal moyen (EMM)				
Variables	Sc. Po		UPD	
	Coef. exprimé en %	EMM	Coef. exprimé en %	EMM
ln(nombre d'élèves en terminale) ¹				
Pour 10 % d'élèves en terminale en +	13,42***	1,52	12,34	1,80
Localisation				
Paris (département)	Réf.		Réf.	
Banlieue ouest	- 14,28	- 2,32	- 0,22	- 0,06
Autres banlieues	- 11,32	- 1,84	20,81	5,42
Métropoles régionales	- 52,30***	- 8,50	- 85,00***	- 22,12
Grandes villes	- 35,68***	- 5,80	- 80,51***	- 20,95
Villes moyennes	- 33,59***	- 5,46	- 74,35***	- 19,35
Petites villes moyennes et rurales	- 43,16***	- 7,01	- 81,43***	- 21,19
DROM-COM	- 39,80***	- 6,47	- 68,12***	- 17,73
Secteur				
Privé sous contrat	9,28	1,01	83,82***	8,65
public	Réf.		Réf.	
% enfants de cadres supérieurs et enseignants	2,43***	0,27	3,43***	0,49
% mention au baccalauréat	1,52***	0,17	0,55*	0,08
% s'orientant en CPGE	2,69***	0,30	3,28***	0,47
N	1972		1972	
pseudo-R ²	0,18		0,20	
Nombre moyen de candidats prédits				
Ensemble		11,32		14,61
Si tous les établissements étaient « Paris (département) »		16,25		26,02
Si tous les établissements étaient publics		10,89		10,32

Education & formations n° 104, DEPP-SIES

1. Logarithme du nombre d'élèves en terminale générale.

2. Effet marginal moyen (EMM).

Notes : pour ln(nombre d'élèves en terminale), l'EMM correspond à la différence entre le nombre moyen de candidats prédits si l'on augmente de 10 % le nombre d'élèves en terminale générale dans chaque établissement – les autres variables étant maintenues constantes – et le nombre moyen de candidats prédits dans l'ensemble.

Pour les modalités des variables nominales, il s'agit de la différence entre le nombre moyen de candidats prédits si chaque établissement possédait cette modalité et le nombre moyen de candidats prédits si chaque établissement possédait la modalité de référence, les autres variables étant maintenues constantes.

Pour les variables « % enfants de cadres supérieurs et enseignants », « % mention au baccalauréat » et « % s'orientant en CPGE », il s'agit de l'effet d'une augmentation infinitésimale (dérivée) de la variable – les autres variables étant maintenues constantes – sur le nombre moyen de candidats prédits.

* p < 0,05 ; ** p < 0,01 ; *** p < 0,001

Lecture : pour une augmentation de 10 % de l'effectif des élèves en terminale des filières générales, le nombre de candidats prédits à Sciences Po augmente de 13,42 %. Le nombre de candidats prédits à Sciences Po dans les lycées situés dans des métropoles régionales est inférieur de 52,3 % par rapport à celui des lycées parisiens.

Champ : lycées (LEGT et LPO, base APAE).

Source : DEPP, base APAE ; bases des services de la scolarité Sciences Po et Dauphine 2014-2017.

► **Tableau 3 Régression binomiale négative sur le nombre de candidats (Île-de-France) à Sciences Po (procédure par examen) et à Dauphine (procédure Boléro), 2014-2017**

Nombre de candidats par établissements en Île-de-France sur la période 2014-2017
Coefficient exprimé en % et Effet marginal moyen (EMM)

Variables	Sc. Po		UPD	
	Coef. exprimé en %	EMM	Coef. exprimé en %	EMM
In(nombre d'élèves en terminale)				
Pour 10 % d'élèves en terminale en +	13,02***	3,34	11,50	4,52
Localisation				
Paris favorisé	Réf.		Réf.	
Paris mixte ou populaire	- 25,51*	- 8,76	- 12,29	- 5,47
Seine-et-Marne	- 48,70***	- 16,73	- 35,68**	- 15,87
Yvelines	- 36,77***	- 12,63	- 28,28**	- 12,58
Essonne	- 44,59***	- 15,32	- 29,21**	- 12,99
Hauts-de-Seine	- 20,86*	- 7,17	13,78	6,13
Seine-Saint-Denis	- 39,39**	- 13,54	- 17,40	- 7,74
Val-de-Marne	- 25,45**	- 8,74	- 11,19	- 4,98
Val-d'Oise	- 46,10***	- 15,84	- 18,92	- 8,41
Secteur				
Privé sous contrat	0,93	0,24	3,68	1,42
Public	Réf.		Réf.	
% enfants de cadres supérieurs et enseignants	1,43***	0,37	1,54***	0,60
% mention au baccalauréat	2,24***	0,57	2,20***	0,86
% s'orientant en CPGE	0,72	0,18	- 0,13	- 0,05
N	357		357	
pseudo-R ²	0,21		0,17	
Nombre moyen de candidats prédits				
Ensemble		25,69		39,33
Si tous les établissements étaient « Paris favorisé »		34,36		44,48
Si tous les établissements étaient publics		25,57		38,63

Éducation & formations n° 104, DEPP-SIES

Notes : « Paris favorisé » regroupe le I^{er}, II^e, III^e, IV^e, V^e, VI^e, VII^e et VIII^e arrondissement ainsi que le XVI^e et le XVII^e. Il s'agit des arrondissements avec la part la plus importante de classes supérieures.

« Paris mixte ou populaire » regroupe les autres arrondissements, plus mixtes et à plus forte présence de classes moyennes et populaires.

* p < 0,05 ; ** p < 0,01 ; *** p < 0,001.

Lecture : pour une augmentation de 10 % de l'effectif des élèves en terminale générale scolarisés en Île-de-France, le nombre de candidats prédits à Sciences Po augmente de 13,02 %. Le nombre de candidats prédits à Sciences Po dans les lycées situés en Seine-et-Marne est inférieur de 48,7 % par rapport à celui des lycées parisiens des arrondissements favorisés.

Champ : lycées (LEGT et LPO, base APAE).

Source : DEPP, base APAE ; bases des services de la scolarité Sciences Po et Dauphine 2014-2017.

Les gros pourvoyeurs d'admis/inscrits : les lycées favorisés d'Île-de-France et des métropoles régionales

Les différences de profil social, scolaire et territorial entre lycées en fonction du nombre d'admis/inscrits sont encore plus marquées que ce qui était observé à l'étape des candidatures ► **Tableau 4.**

La part de lycées privés parmi les lycées ayant au moins 6 admis/inscrits sur quatre ans (46 % à Sciences Po comme à Dauphine) est nettement plus importante que parmi ceux n'en ayant aucun (35 % à Sciences Po, 33 % à Dauphine), étant par ailleurs rappelé que les lycées privés représentent 35 % des lycées à l'échelle nationale). Le profil social des lycées

↘ **Tableau 4** Caractéristiques des lycées selon le nombre d'admis à Sciences Po (procédure par examen) et d'inscrits à Dauphine (procédure Boléro), 2014-2017

	Aucun		[1 - 5]		> 5		Ensemble
	Sc. Po	UPD	Sc. Po	UPD	Sc. Po	UPD	
Nombre de lycées	1 645	1 519	766	748	134	278	2 545
	65 %	60 %	30 %	29 %	5 %	11 %	100 %
Part de lycées privés	35 %	33 %	32 %	34 %	46 %	46 %	35 %
Part de lycées publics	65 %	67 %	68 %	66 %	55 %	54 %	65 %
Répartition territoriale							
Paris (département)	5 %	4 %	3 %	4 %	24 %	17 %	5 %
Banlieue ouest	3 %	2 %	5 %	3 %	23 %	22 %	5 %
Autres banlieues	12 %	7 %	10 %	14 %	9 %	27 %	11 %
Métropoles régionales	20 %	22 %	22 %	21 %	27 %	17 %	21 %
Grandes villes	19 %	22 %	28 %	26 %	12 %	10 %	22 %
Villes moyennes	11 %	12 %	12 %	12 %	1 %	4 %	11 %
Petites villes moyennes et rurales	24 %	26 %	16 %	16 %	1 %	2 %	20 %
DROM-COM	5 %	5 %	3 %	4 %	1 %	1 %	4 %
Part moyenne de cadres supérieurs + enseignants	26 %	25 %	36 %	34 %	63 %	55 %	31 %
Taux moyen de lycées avec CPGE	12 %	11 %	22 %	18 %	53 %	39 %	16 %
Taux moyen de passage en CPGE	6 %	6 %	8 %	8 %	19 %	15 %	8 %
Taux moyen de mention au bac	47 %	48 %	58 %	54 %	78 %	68 %	52 %

Éducation & formations n° 104, DEPP-SIES

Lecture : 46 % des lycées ayant au moins 6 admis à Sciences Po sont privés ; 24 % des lycées ayant au moins 6 admis à Sciences Po sont situés dans Paris ; les lycées ayant au moins 6 candidats à Sciences Po ont en moyenne 63 % d'enfants de cadres supérieurs et d'enseignants.

Champ : lycées (LEGT et LPO, base APAE).

Source : DEPP, base APAE ; bases de données internes 2014-2017 Sciences Po, Dauphine.

ayant beaucoup d'admis dans ces formations est également plus favorisé que la moyenne, puisque la part d'enfants de cadres supérieurs et d'enseignants est multipliée par deux entre les lycées sans admis/inscrits et ceux avec plus de 6 admis/inscrits. C'est aussi le cas pour le profil scolaire, avec un taux de passage en CPGE multiplié par trois et un taux de mention au baccalauréat passant respectivement de 47 % à 78 % pour Sciences Po et de 48 % à 68 % pour Dauphine.

Si plus de la moitié des lycées ayant au moins 6 admis sur la période considérée sont situés en région parisienne, on constate cependant que 27 % d'entre eux pour Sciences Po et 17 % pour Dauphine sont situés dans des métropoles régionales. Cela est à relier à un résultat important (Rossignol-Brunet, Tenret et al., 2022) qui met en évidence le nombre restreint de candidats issus des grandes villes situées hors Île-de-France, mais dont l'excellent niveau scolaire leur donne de grandes chances d'admission. Ces lycées sont donc mieux représentés parmi ceux ayant le plus grand nombre d'admis que parmi ceux ayant un nombre important de candidats.

On note également que certains des lycées ayant beaucoup d'inscrits à Dauphine sont situés dans certaines banlieues plus mixtes et populaires, bien que ces données ne portent pas sur les programmes CEP et EDC qui ciblent par ailleurs ces territoires (Oberti & Pavie, 2020).

À profil social et scolaire comparable, le nombre prédit d'admis/inscrits est moins sensible aux dimensions territoriales pour Sciences Po et défavorable aux lycées privés

Les mêmes régressions, portant cette fois non plus sur le nombre prédit de candidats mais sur le nombre prédit d'admis/inscrits, avec toujours l'effectif d'élèves en terminale comme variable de contrôle, font apparaître des changements et des différences entre Sciences Po et Dauphine.

Pour l'admission/inscription dans l'une comme dans l'autre, l'effectif des élèves en terminale ainsi que les variables concernant le profil du lycée ont un effet positif et significatif (tableau 5), comme c'était déjà le cas pour les candidats. Le nombre prédit d'admis/inscrits augmente dans les lycées de grande taille, ainsi que dans les lycées favorisés sur le plan social et scolaire, avec cependant une significativité plus importante de la part de mention au baccalauréat dans le cas de Dauphine.

Sur le plan territorial, on constate cependant que, dans le cas de Sciences Po, toutes les modalités hors Île-de-France ne sont plus significatives (sauf « métropoles régionales » dont le seuil de significativité baisse nettement) alors qu'elles restent significatives pour Dauphine (sauf pour DROM-COM). Autrement dit, le plus faible nombre prédit admis/inscrits dans ces territoires n'est plus significatif pour Sciences Po, ce qui rejoint le constat du très bon niveau scolaire moyen des candidats de ces régions, qui se traduit par de plus grandes chances d'admission comparativement à ceux provenant des lycées de la région parisienne.

L'autre changement important par rapport aux analyses précédentes sur le nombre prédit de candidats concerne le secteur du lycée. L'effet devient significatif pour Sciences

► **Tableau 5 Régression binomiale négative sur le nombre d'admis (France entière) à Sciences Po (procédure par examen) et d'inscrits à Dauphine (procédure Boléro), 2014-2017**

Nombre d'admis par établissements sur la période 2014-2017 Coefficient exprimé en % et Effet marginal moyen (EMM)				
Variables	Sc. Po		UPD	
	Coef. exprimé en %	EMM	Coef. exprimé en %	EMM
In(nombre d'élèves en terminale)				
Pour 10 % d'élèves en terminale en +	11,18***	0,22	9,93***	0,46
Localisation				
Paris (département)	Réf.		Réf.	
Banlieue ouest	- 15,17	- 0,35	26,61	1,72
Autres banlieues	- 16,79	- 0,38	20,15	1,30
Métropoles régionales	- 24,97*	- 0,57	- 66,44***	- 4,29
Grandes villes	- 5,15	- 0,12	- 60,54***	- 3,91
Villes moyennes	- 8,21	- 0,19	- 49,90***	- 3,22
Petites villes moyennes et rurales	- 18,19	- 0,42	- 54,67***	- 3,53
DROM-COM	- 2,61	- 0,06	- 37,26	- 2,40
Secteur				
Privé sous contrat	- 21,45*	- 0,48	10,10	0,44
public	Réf.		Réf.	
% enfants de cadres supérieurs et enseignants	2,36***	0,05	2,38***	0,11
% mention au baccalauréat	2,63***	0,05	1,24***	0,06
% s'orientant en CPGE	2,80***	0,06	2,81***	0,13
N	1 591		1 301	
pseudo-R ²	0,19		0,19	
Nombre moyen d'admis (Sc. Po) et d'inscrits (UPD) prédits				
Ensemble		1,99		4,58
Si tous les établissements étaient « Paris (département) »		2,29		6,45
Si tous les établissements étaient publics		2,22		4,36

Éducation & Formations n° 104, DEPP-SIES

*p < 0,05 ; **p < 0,01 ; ***p < 0,001

Lecture : pour une augmentation de 10 % de l'effectif des élèves en terminale générale, le nombre d'admis prédits à Sciences Po augmente de 11,18 %. Le nombre d'admis prédits à Sciences Po dans les lycées situés dans les métropoles régionales est inférieur de 25,0 % par rapport à celui des lycées parisiens.

Champ : lycées (LEGT et LPO, base APAE).

Source : DEPP, base APAE ; bases des services de la scolarité Sciences Po et Dauphine 2014-2017.

Po : toutes choses égales par ailleurs, on prédit un nombre plus faible d'admis pour les lycées privés. Alors qu'il est significatif et positif à Dauphine pour les candidats (nombre prédit de candidats plus élevé dans les lycées privés), il n'est plus significatif lorsque l'on s'intéresse au nombre prédit d'inscrits. Cela peut être relié à une stratégie de placement des établissements privés, qui inciteraient plus nettement leurs élèves à soumettre leur candidature indistinctement de leur niveau scolaire et chances d'admission.

Un nombre prédit d'admis/inscrits inférieur dans les lycées privés d'Île-de-France, et pas d'effet significatif du département

L'effet positif et significatif du nombre d'élèves en terminale et du profil social et scolaire du lycée sur le nombre prédit d'admis/inscrits se retrouve dans les analyses menées à l'échelle de l'Île-de-France. On en prédit un nombre plus important dans les lycées favorisés

↳ **Tableau 6.**

↳ **Tableau 6** Régression binomiale négative sur le nombre d'admis (Île-de-France) à Sciences Po (procédure par examen) et d'inscrits à Dauphine (procédure Boléro), 2014-2017

Nombre d'admis par établissements en Île-de-France sur la période 2014-2017 Coefficient exprimé en % et Effet marginal moyen (EMM)				
Variables	Sc. Po		UPD	
	Coef. exprimé en %	EMM	Coef. exprimé en %	EMM
In(nombre d'élèves en terminale)				
Pour 10 % d'élèves en terminale en +	10,22***	0,40	12,13***	1,34
Localisation				
Paris favorisé	Réf.		Réf.	
Paris mixte ou populaire	- 1,62	- 0,07	- 13,66	- 1,45
Seine-et-Marne	- 6,58	- 0,30	- 2,96	- 0,32
Yvelines	- 40,05**	- 1,81	- 9,03	- 0,96
Essonne	- 24,28	- 1,10	1,81	0,19
Hauts-de-Seine	5,61	0,25	36,57	3,89
Seine-Saint-Denis	- 36,87	- 1,66	2,92	0,31
Val-de-Marne	- 17,83	- 0,80	6,80	0,72
Val-d'Oise	- 32,69	- 1,48	3,27	0,35
Secteur				
Privé sous contrat	- 48,86***	- 2,80	- 29,73*	- 3,88
Public	Réf.		Réf.	
% enfants de cadres supérieurs et enseignants	2,41***	0,09	1,57***	0,17
% mention au baccalauréat	4,33***	0,17	3,03***	0,33
% s'orientant en CPGE	0,45	0,02	0,63	0,07
N	326		343	
pseudo-R ²	0,26		0,18	
Nombre moyen d'admis (Sc. Po) et d'inscrits (UPD) prédits				
Ensemble		3,93		11,01
Si tous les établissements étaient « Paris favorisé »		4,51		10,62
Si tous les établissements étaient publics		5,72		13,06

Éducation & formations n° 104, DEPP-SIES

Nombre de candidats comme variable d'exposition.

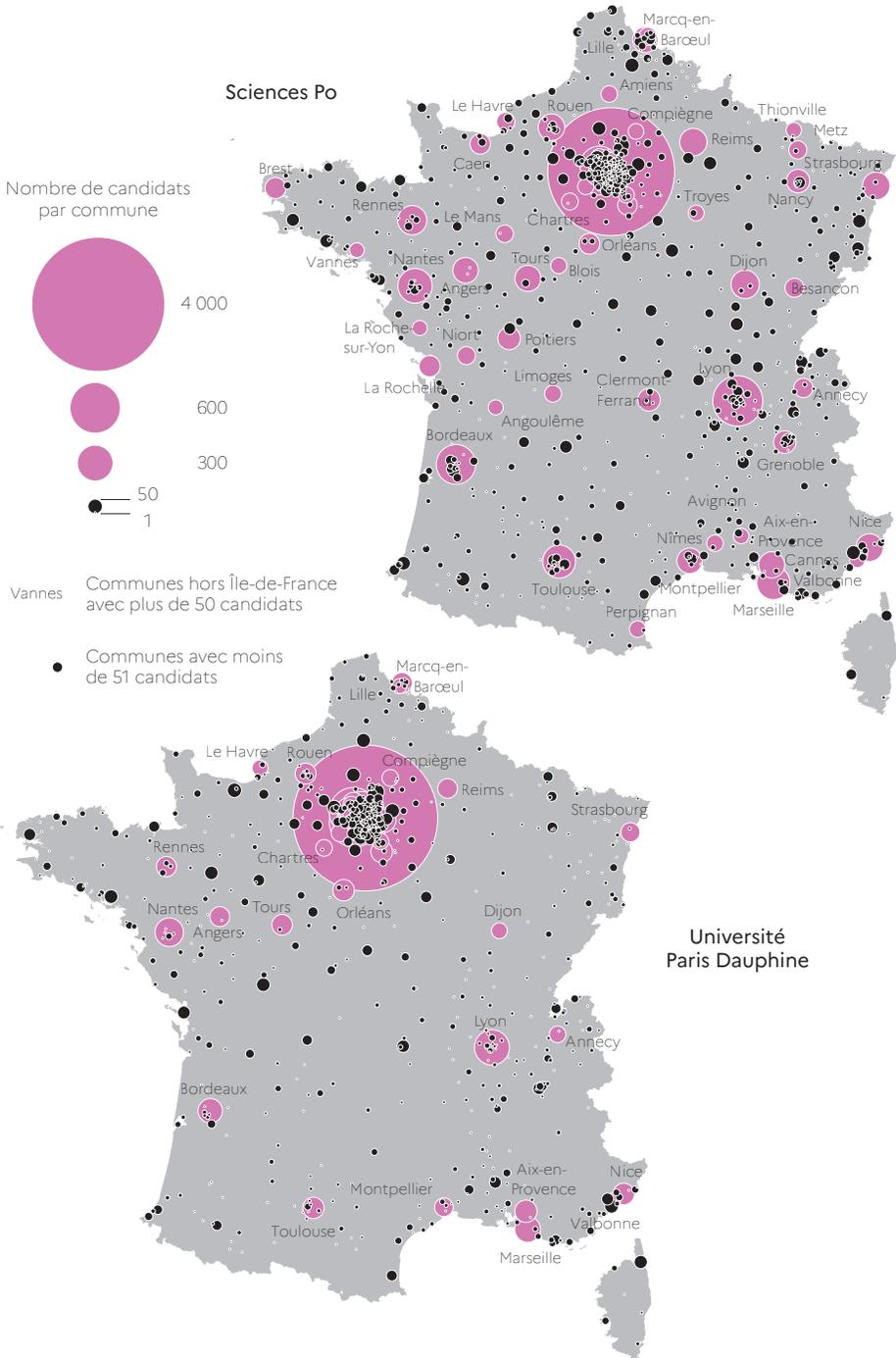
*p < 0,05 ; **p < 0,01 ; ***p < 0,001

Lecture : pour une augmentation de 10 % de l'effectif des élèves de terminale générale scolarisés en Île-de-France, le nombre d'admis prédits à Sciences Po augmente de 10,22 %. Le nombre d'admis prédits à Sciences Po dans les lycées situés en Seine-et-Marne est inférieur de 6,6 % par rapport à celui des lycées parisiens des arrondissements favorisés.

Champ : lycées (LEGT et LPO, base APAE).

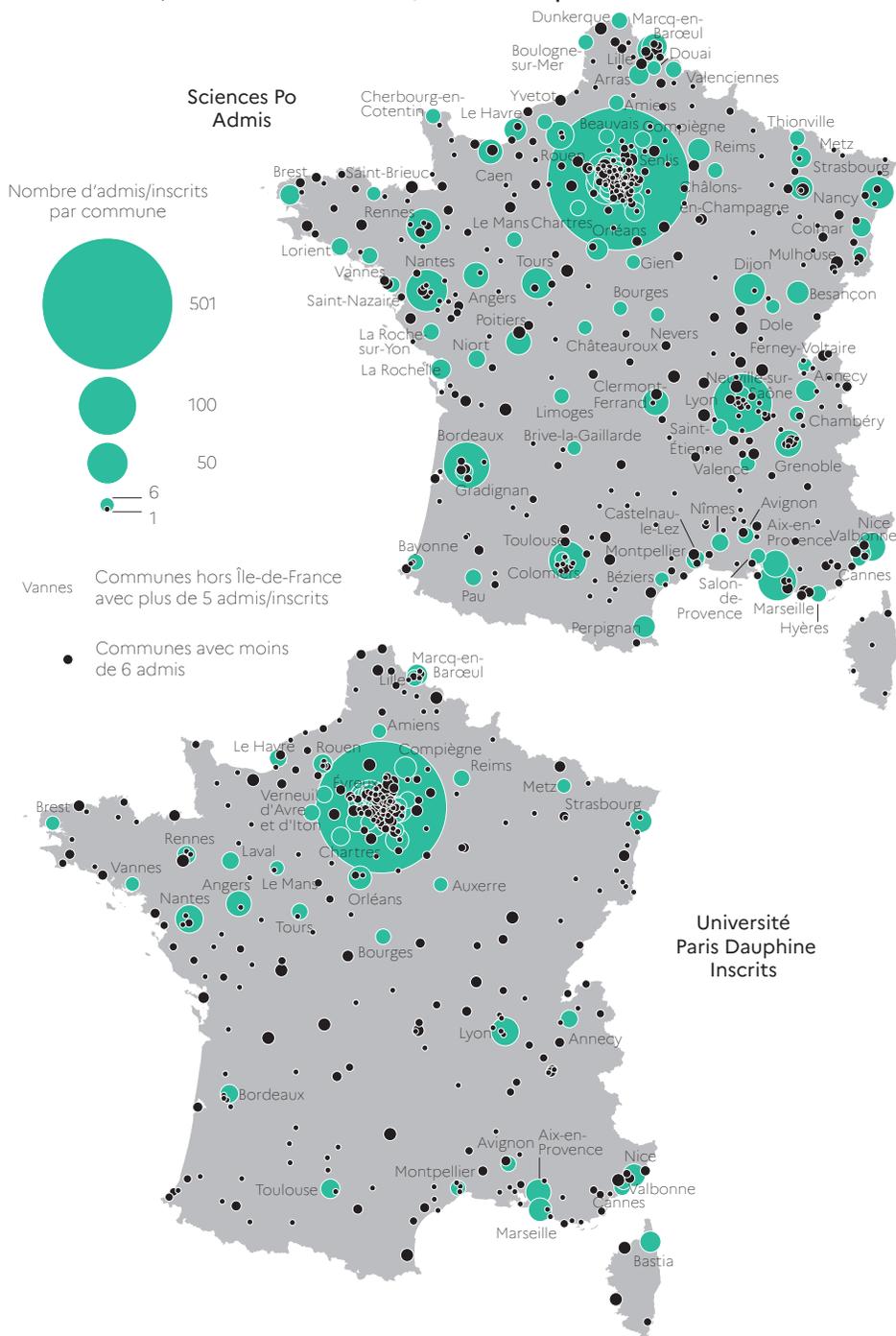
Source : DEPP, base APAE ; bases des services de la scolarité Sciences Po et Dauphine 2014-2017.

► **Figure 1** Nombre de candidats Sciences Po (procédure par examen) / Dauphine (procédure Boléro) – 2014-2017 – communes, France métropolitaine



Source : données internes Sciences Po et Dauphine, 2014-2017.

➤ **Figure 2** Nombre d'admis Sciences Po (procédure par examen) et d'inscrits Dauphine (procédure Boléro) – 2014-2017 – communes, France métropolitaine



Source : données internes Sciences Po et Dauphine, 2014-2017.

On constate cependant que l'effet du secteur devient encore plus significatif pour Sciences Po (au seuil de 1 %, on prédirait 5,7 admis si tous les établissements étaient publics, et seulement 2,9 si tous les établissements étaient privés). Cet avantage du public sur le privé devient aussi significatif pour Dauphine alors qu'il ne l'est pas pour le nombre prédit de candidats.

Sur le plan territorial, alors que l'on prédit de façon significative un nombre de candidats plus faible dans les lycées de tous les départements de la banlieue parisienne pour Sciences Po et dans trois d'entre eux pour Dauphine (Seine-et-Marne, Yvelines et Essonne), cela n'est plus significatif pour les admis/inscrits (sauf les Yvelines pour Sciences Po). Cela peut être lié au fait que les candidats des lycées les moins « légitimes » sont sur-sélectionnés, avec donc des chances d'être admis supérieures aux candidats des lycées les plus « légitimes », certes plus nombreux mais au niveau scolaire plus hétérogène.

Un recrutement à l'échelle nationale à Sciences Po et majoritairement francilien à Dauphine

Les cartes p. 16 et 17 mettent en évidence les différences territoriales des viviers de candidats et d'admis/inscrits. À Sciences Po, les candidats émanent d'un plus grand nombre de villes sur l'ensemble du territoire national, alors que ceux de Dauphine viennent massivement de la région parisienne et d'un nombre plus limité de métropoles régionales. Plusieurs métropoles régionales telles que Lyon, Nantes, Marseille, Toulouse et Bordeaux envoient un nombre très significatif de candidats et d'admis/inscrits dans les deux institutions.

Sciences Po recrute cependant de façon spécifique dans des villes importantes, dont certaines, sauf Angers, accueillent soit un campus de Sciences Po Paris (Dijon, Reims), soit un IEP de région (Rennes, Strasbourg et Lille).

Une concentration dans des espaces très favorisés de la région parisienne

Les communes de la région parisienne dans lesquelles le nombre de candidats d'une part et d'admis/inscrits d'autre part est important sont quasiment les mêmes dans les deux cas. Il s'agit de communes très favorisées, qui sont des pôles d'excellence scolaire bien identifiés en Île-de-France et qui accueillent un grand nombre de lycées publics et privés : Paris, Versailles, St-Germain-en-Laye, Neuilly-sur-Seine ; et dans un ordre un peu différent pour les deux institutions : Sceaux, Rueil-Malmaison, St-Maur-des-Fossés, Le Vésinet, Boulogne-Billancourt (mieux placé pour Dauphine car très proche géographiquement de cette université). Certaines communes sont surreprésentées uniquement dans le recrutement de Dauphine, géographiquement proches dans la banlieue ouest (Courbevoie, Asnières, Sèvres, Bois-Colombes) mais aussi plus éloignées dans la deuxième couronne (Bussy, Montigny, Orsay, Pontoise, Fontainebleau, Gif-sur-Yvette).

Les candidatures sont particulièrement concentrées dans les espaces les plus favorisés, notamment pour Sciences Po⁵ : trois arrondissements parisiens (XVI^e, V^e et VI^e avec une population totale de 270 304 habitants en 2016) envoient plus d'admis que sept grandes villes françaises réunies (Bordeaux, Toulouse, Rennes, Strasbourg, qui ont toutes un IEP, Nantes, Dijon et Tours, pour un total de 1 821 433 habitants en 2016, soit près de sept fois plus que les trois arrondissements parisiens). De même, Versailles (85 771 habitants), Saint-Germain-en-Laye (40 000 habitants) et Neuilly-sur-Seine (61 000 habitants) envoient chacune

5. Cependant, il faut à nouveau tenir compte du fait que nous raisonnons ici uniquement sur les candidatures par la procédure par examen, le CEP ciblant précisément les territoires les plus défavorisés des banlieues.

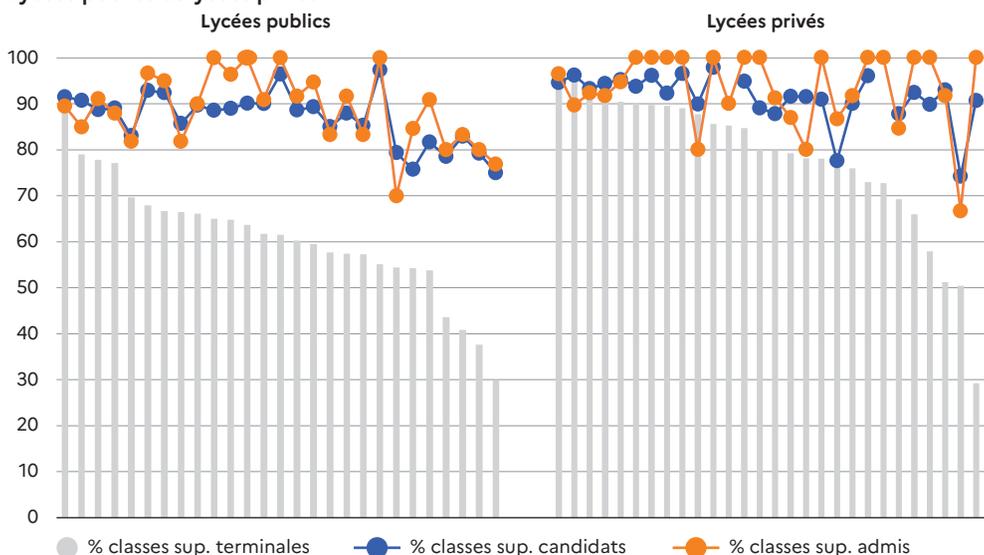
plus d'admis que plusieurs grandes villes de région telles que Toulouse (475 438 habitants), Rennes (216 268 habitants), Strasbourg (284 677 habitants) ou Lille (225 789 habitants). Cela est atténué pour Dauphine mais reste marqué : quatre arrondissements parisiens (XVI^e, VI^e, VII^e et VIII^e) envoient la moitié des inscrits parisiens, tandis que Versailles, Saint-Germain-en-Laye et Neuilly-sur-Seine envoient chacune plus d'inscrits que plusieurs grandes villes de région telles que Lyon (515 695 habitants), Nantes (303 382 habitants), Marseille (852 396 habitants) ou Strasbourg.

La sur-sélection sociale des candidats et des admis/inscrits comparativement aux lycées d'origine

Nous avons vu dans les parties précédentes que les candidats de ces deux institutions, et plus encore les admis/inscrits, étaient issus pour une large part de lycées très favorisés sur le plan social. La comparaison de leur profil social avec celui de l'ensemble des élèves de terminale générale de leur lycée souligne qu'ils sont aussi plus largement issus des classes supérieures que la moyenne des élèves de leur établissement.

Cette distorsion est plus marquée et régulière pour Sciences Po, également plus marquée pour les lycées publics que pour les lycées privés dont le profil social moyen est plus favorisé que celui des lycées publics ↘ **Figure 3**. Cet écart est particulièrement prononcé dans les lycées moins favorisés socialement, ce qui montre à la fois l'homogénéité sociale

↘ **Figure 3** Part d'enfants de classes supérieures par lycée dans l'ensemble des élèves en terminale et parmi les candidats et les admis à Sciences Po (procédure par examen) – Lycées publics et lycées privés



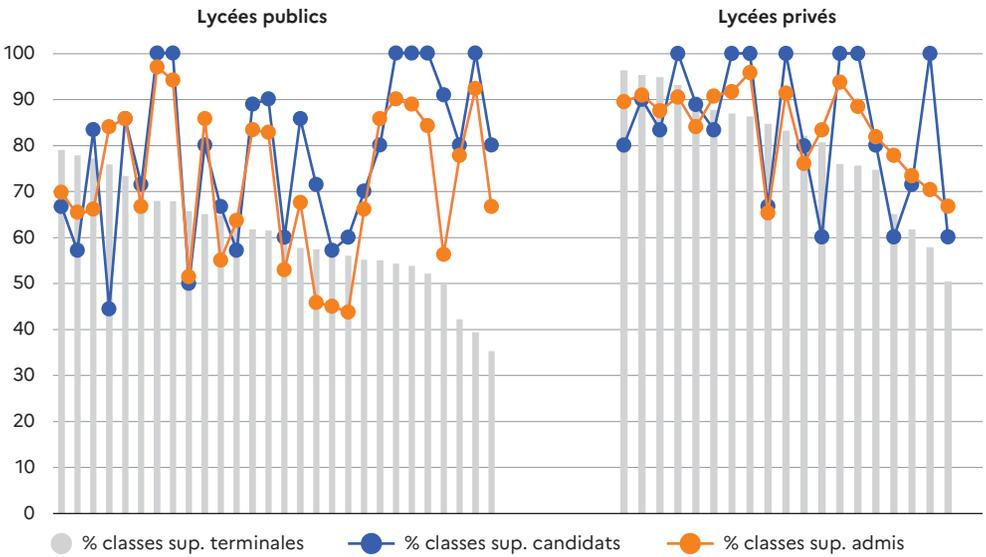
Éducation & formations n° 104, DEPPS-IES

Lecture : au sein de l'établissement public ayant le taux d'enfants de cadres supérieurs et d'enseignants le plus important, 88 % des élèves de terminale appartiennent à ce groupe social, contre respectivement 92 % et 90 % des candidats et des admis à Sciences Po.

Champ : lycées publics et privés avec au moins 10 candidats à Sciences Po (2014-2017). Les lycées sont classés par ordre décroissant du taux d'élèves appartenant aux classes supérieures. Pour l'ensemble des élèves de terminale des lycées, les classes supérieures comprennent les cadres supérieurs et les enseignants. Pour les candidats et les admis à Sciences Po, la définition des classes supérieures est plus restrictive et ne comprend pas la catégorie « Professeurs des écoles, instituteurs et assimilés ». L'écart entre les deux populations apparaît d'autant plus important.

Source : DEPP, base APAE ; base de données internes 2014-2017 Sciences Po.

► **Figure 4** Part d'enfants de classes supérieures par lycée dans l'ensemble des élèves en terminale, et parmi les candidats et les inscrits à Dauphine (procédure Boléro sans Égalité des chances) – Lycées publics et lycées privés



Éducation & formations n° 104, DEPP-SIES

Lecture : au sein de l'établissement public ayant le taux d'enfants de cadres supérieurs et d'enseignants le plus important, 79 % des élèves de terminale appartiennent à ce groupe social, contre respectivement 67 % et 70 % des candidats et des inscrits à Dauphine.

Champ : lycées publics et privés avec au moins 5 inscrits à Dauphine en 2018.

Source : DEPP, base APAE ; base de données internes Dauphine 2018.

des admis/inscrits, quel que soit le profil du lycée d'origine, et la sur-sélection des candidats et des admis/inscrits issus d'établissements moins favorisés. Alors que les courbes des candidats et des admis à Sciences Po sont plutôt « plates », même quand la proportion d'élèves favorisés dans les lycées varie beaucoup, elles sont plutôt brisées pour Dauphine, avec plus de variance d'un lycée à l'autre dans le profil social des inscrits et des candidats.

Alors qu'une légère distorsion vers le haut caractérise la courbe pour les admis à Sciences Po comparativement aux candidats, ce n'est pas le cas à Dauphine, où le profil moyen des inscrits par rapport aux candidats d'un même lycée apparaît même moins favorisé ► **Figure 4**. Cela renvoie à la perte entre les admis et les inscrits, sachant qu'une part non négligeable d'admis très favorisés et d'un très bon niveau scolaire ne valident pas leur inscription et s'orientent vers d'autres filières très sélectives (CPGE prestigieuses ou Sciences Po par exemple).

LE RÉÉQUILIBRAGE SOCIO-TERRITORIAL OPÉRÉ PAR LES PROGRAMMES D'OUVERTURE SOCIALE

Étant donné l'ampleur des inégalités d'accès liées à l'origine sociale et au lycée d'origine, les deux institutions ont mis en place des programmes d'ouverture sociale dans les années 2000 visant précisément à réduire ces inégalités. La nature, les procédures et l'ampleur des deux programmes, les Conventions éducation prioritaire à Science Po, et le dispositif Égalité des chances à Dauphine, ne sont pas identiques (Oberti [dir.], 2020). Alors que le CEP a une

couverture nationale et concerne 107 établissements, le programme Égalité des chances ne concerne que 27 lycées tous situés dans la première couronne de la région parisienne. Nous ne présenterons pas ici leurs principes et leurs effets sur le recrutement (voir Barraud de Lagerie & Tenret, 2020 ; Oberti & Pavie, 2020), mais, comme pour la procédure par examen pour Sciences Po et la procédure Boléro pour Dauphine, et dans la logique de la partie précédente, nous nous attacherons à présenter les caractéristiques des lycées concernés par ces programmes. Dans les deux cas, ces dispositifs s'appuient sur un ciblage territorial pour sélectionner des lycées défavorisés dont les candidats peuvent bénéficier d'une procédure spécifique. Comment se caractérisent alors ces lycées sur le plan social, scolaire et territorial ? Permettent-ils vraiment un rééquilibrage socio-territorial ?

Le programme Conventions d'éducation prioritaire à Sciences Po

Un nombre très variable d'admissibles⁶ et d'admis

L'objectif d'ouverture sociale du CEP, reposant sur un ciblage socio-territorial, conduit logiquement à retenir des lycées publics moins favorisés socialement et scolairement que les lycées en général.

La **figure 5** met en évidence l'hétérogénéité du profil social des lycées non conventionnés. Ceux ayant au moins un candidat à Sciences Po sont cependant beaucoup plus nombreux à dépasser le seuil de 40 % d'élèves dont les parents sont cadres supérieurs ou enseignants, même si le nombre de ceux dont ce pourcentage est inférieur à 25 % n'est pas négligeable. Pour la majorité des lycées sans candidat et des lycées CEP, cette proportion se situe sous le seuil de 20-25 %, d'autant plus dans les lycées CEP. Le même constat peut être fait à propos des taux de mention au baccalauréat général.

Si les lycées CEP sont plus homogènes entre eux sur le plan social que ceux envoyant des candidats *via* la procédure par examen, ils se différencient cependant entre eux selon le nombre d'admissibles et d'admis ↘ **Tableau 7**. Ceux qui envoient beaucoup d'admissibles sont très présents en Île-de-France (65 %), accueillent plus souvent des CPGE et sont caractérisés par une part légèrement supérieure d'enfants de cadres supérieurs et d'enseignants que les lycées ayant peu d'admissibles. Autant de caractéristiques qui se renforcent lorsque l'on observe les lycées ayant beaucoup d'admis.

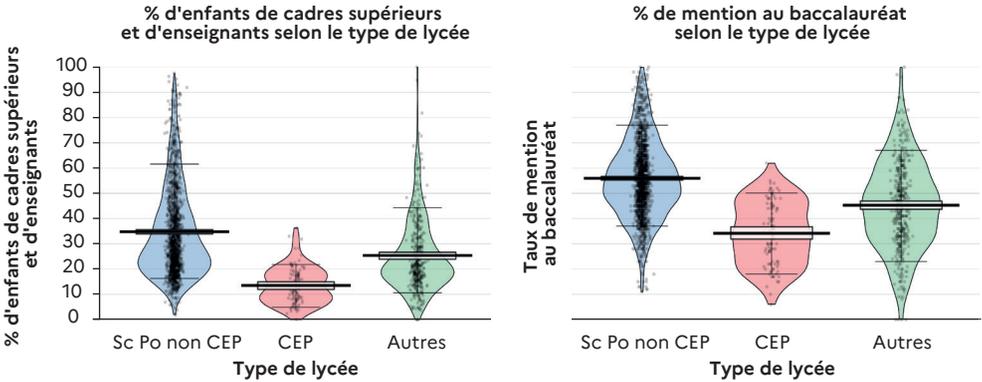
Le profil des lycées CEP avec le plus grand nombre d'admis se différencie cependant nettement de celui des lycées ayant le plus d'admis par la procédure par examen. Les lycées non CEP ayant plus de 6 admis ont ainsi quatre fois plus d'élèves issus des classes supérieures, un taux de passage en CPGE quatre fois plus élevé, et un taux de mention deux fois plus élevé (78 % contre 39 %) que les lycées CEP ayant plus de 10 admis ↘ **Tableau 4**.

La différence est en revanche moins marquée avec les lycées non CEP qui n'envoient aucun candidat. Les lycées CEP avec plus de 10 candidats sont même plus nombreux à avoir des CPGE. Ils restent en revanche toujours moins favorisés sur le plan social et scolaire.

L'examen plus précis de la répartition des admis parmi les lycées CEP met en évidence une inégale concentration entre établissements : 27 lycées sur les 107 conventionnés envoient la moitié des admis. Une vingtaine de lycées envoient chacun plus de 10 admis sur quatre rentrées académiques, et plus de 70 en envoient chacun moins de 6.

6. Les données sur les candidats (les inscrits dans les ateliers mis en place dans les lycées) étant souvent incomplètes, nous raisonnerons ici sur les admissibles, ceux sélectionnés par les établissements sur la base d'un dossier de presse et d'une appréciation générale pour se rendre à l'épreuve orale d'admission. Les données pour les années disponibles indiquent un taux d'admissibilité autour de 62-66 %, nettement supérieur à celui de la procédure par examen (autour de 27 %). C'est la raison pour laquelle il est difficile de comparer ces deux catégories d'admissibles.

► **Figure 5** Part d'enfants de cadres supérieurs et d'enseignants et taux de mention au baccalauréat pour les lycées CEP et les lycées non conventionnés



Éducation & formations n° 104, DEPP-SIES

Sciences Po non CEP : lycées ayant au moins un candidat à Sciences Po par la procédure par examen ; CEP : lycées ayant au moins un candidat à Sciences Po par la procédure CEP ; autres : lycées n'ayant aucun candidat à Sciences Po.

Lecture : chaque point représente un lycée. La densité est représentée par la forme de la figure : plus la figure est large, plus le nombre de lycées est important. Les lycées ayant au moins un candidat à Sciences Po par la procédure CEP ont en moyenne un taux d'enfants de cadres supérieurs et d'enseignants de 14 %. 75% d'entre eux ont une part d'enfants de cadres supérieurs et d'enseignants inférieure à 22 %.

Source : DEPP, base APAE 2017.

► **Tableau 7** Caractéristiques des lycées selon le nombre d'admissibles et d'admis à Sciences Po (CEP, 2014-2017)

Nombre de lycées	Nombre d'admissibles			Nombre d'admis				Ensemble
	< = 10	[10 - 24]	> 24	< = 3	[3 - 6]	[6 - 10]	> 10	
	N = 36	N = 45	N = 26	N = 38	N = 33	N = 19	N = 17	107
Cadres supérieurs + enseignants	11 %	14 %	16 %	11 %	15 %	15 %	17 %	14 %
Présence CPGE	17 %	22 %	31 %	18 %	18 %	26 %	35 %	22 %
Taux de passage CPGE	4 %	5 %	5 %	4 %	5 %	4 %	5 %	5 %
Taux de mention	31 %	35 %	36 %	29 %	36 %	37 %	39 %	34 %
IDF	11 %	47 %	65 %	18 %	49 %	42 %	65 %	39 %
Autres régions	44 %	44 %	27 %	40 %	42 %	47 %	29 %	40 %
DROM	44 %	9 %	8 %	42 %	9 %	11 %	6 %	21 %

Éducation & formations n° 104, DEPP-SIES

Lecture : les lycées ayant au plus 10 admissibles ont en moyenne 11 % d'enfants de cadres supérieurs et d'enseignants ; 65 % des lycées ayant plus de 10 admis sont situés en Île-de-France.

Champ : lycées conventionnés Sciences Po.

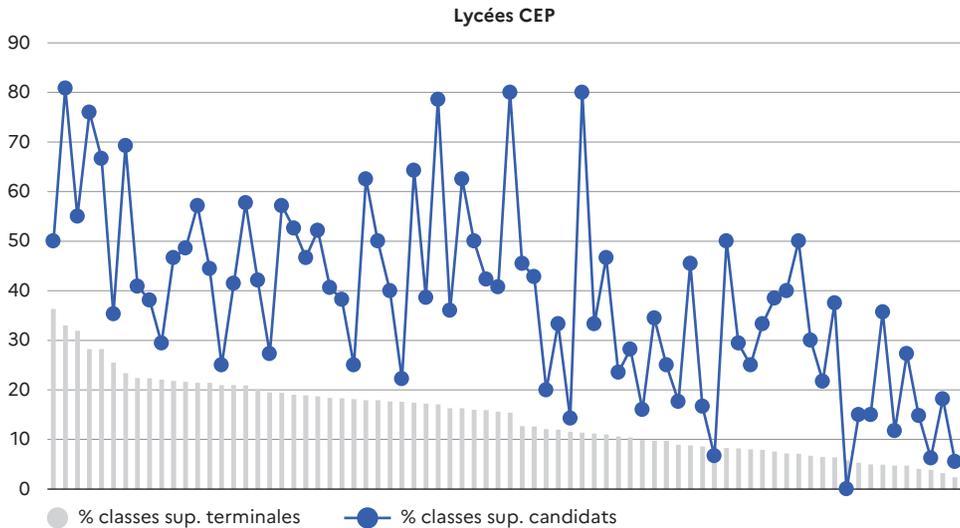
Source : DEPP, base APAE ; base de données internes Sciences Po 2014-2017.

La sur-sélection sociale des admissibles⁷ comparativement aux lycées d'origine

La comparaison du profil social des élèves admissibles par la procédure CEP avec celui de l'ensemble des élèves en terminale des filières générales de leur lycée fait ressortir une distorsion très significative ► **Figure 6**. Certes, comparativement à la procédure par examen, les pourcentages de classes supérieures sont nettement inférieurs (moins de 20 % pour la majorité des lycées, alors que la plupart de ceux de la procédure par examen dépassent 55 %), mais, contrairement aux lycées non CEP, avec une forte variation d'un lycée à l'autre.

7. Le nombre d'admis CEP par lycée est trop faible pour raisonner comparativement à l'ensemble des élèves en terminale du lycée en pourcentage.

↘ **Figure 6** Part d'enfants de classes supérieures par lycée dans l'ensemble des élèves en terminale et parmi les admissibles CEP



Éducation & formations n° 104, DEPP-SIES

Lecture : les enfants de cadres supérieurs et d'enseignants représentent 38 % des élèves de terminale générale du lycée 1, et 50 % des admissibles CEP du même lycée.

Champ : lycées CEP avec au moins 10 admissibles sur la période 2014-2017.

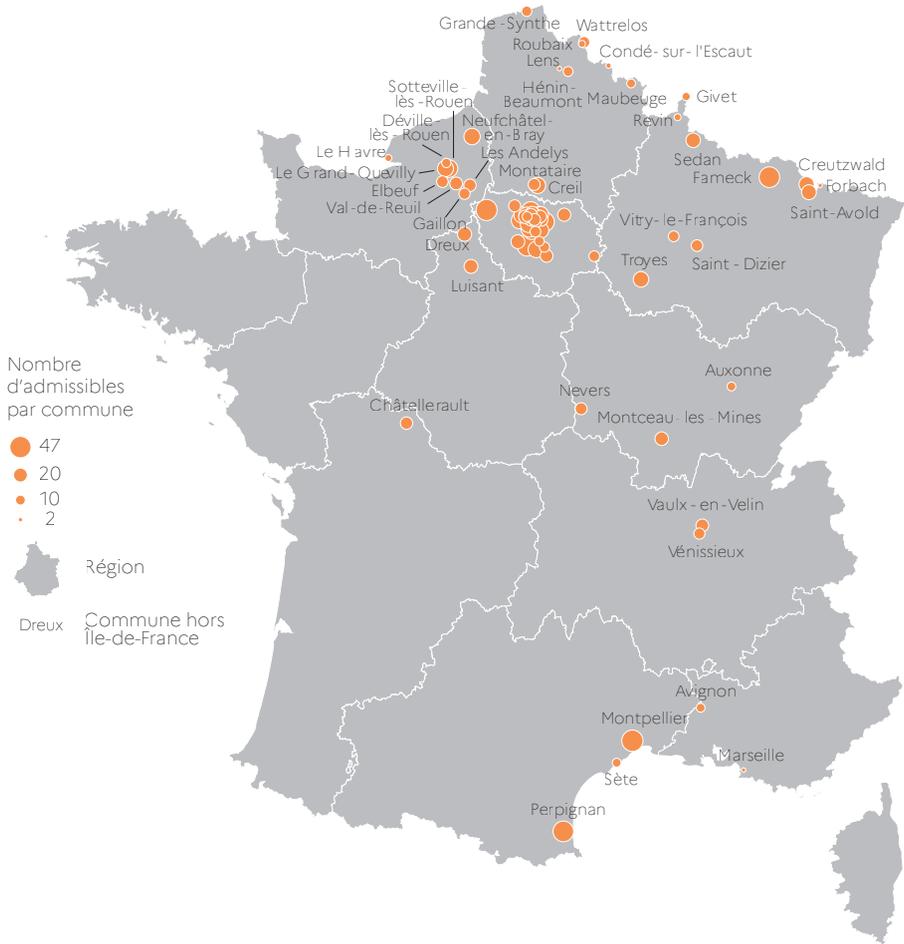
Source : DEPP, base APAE ; base de données internes Sciences Po 2014-2017.

Cependant, comme pour la procédure par examen, le profil des admissibles est très nettement plus favorisé que celui des élèves en terminale des lycées concernés, avec quelques cas particulièrement contrastés où le pourcentage de classes supérieures parmi les admissibles est multiplié par deux par rapport à l'ensemble des élèves en terminale (il passe de 45 % à 60 %, voire à près de 80 % dans quelques cas). Cela montre la difficulté à ce que les admissibles à Sciences Po reflètent le profil social moyen de leur établissement, même lorsque les élèves sont issus d'établissements défavorisés et que l'admissibilité repose sur une procédure moins scolaire (Oberti & Pavie, 2020). Cela souligne en outre que dans les lycées conventionnés, ce sont davantage les élèves les plus favorisés qui se saisissent des programmes mis en place.

Un clivage est/ouest

La carte des admissibles CEP (**figure 7**) met en évidence un clivage est-ouest très fort, la quasi-totalité des communes avec un lycée CEP étant localisées à l'est d'un axe Le Havre-Perpignan. Seule la ville de Châtelleraut se situe à l'ouest de cet axe. Un nombre important de communes se situent sur l'axe de la Seine, de Paris au Havre ; le long de la frontière nord-est jusqu'à l'Alsace, puis dans la banlieue de Lyon et dans quelques villes du sud (Perpignan, Marseille, Sète, Montpellier, Avignon). En revanche, ce dispositif est totalement absent dans un très grand nombre de régions : Bretagne, Pays de la Loire, Nouvelle Aquitaine, l'ouest de la région Occitanie, l'est et le sud de la région Auvergne-Rhône-Alpes, Corse. Cette géographie du CEP est cohérente avec celle des difficultés sociales et scolaires et se rapproche de celle des REP+.

↘ **Figure 7 Nombre d'admissibles CEP 2014-2017 (France entière – communes)**



Source : données internes Sciences Po 2014-2017.

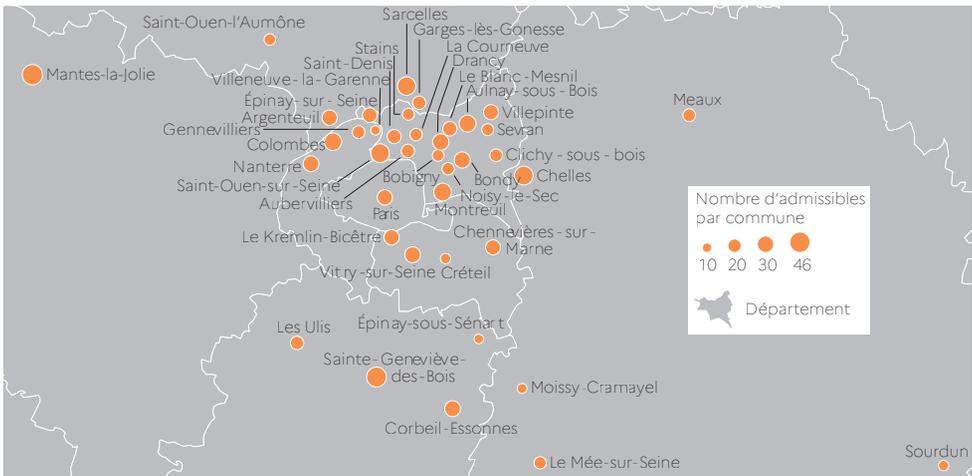
Éducation & formations n° 104, DEPP-SIES

La forte concentration en Seine-Saint-Denis

Le zoom sur la région Île-de-France (**figure 8**) montre la forte concentration des lycées conventionnés dans la banlieue parisienne (40 % de l'ensemble des lycées CEP), et plus particulièrement dans le département le plus défavorisé de la Seine-Saint-Denis, où ils représentent plus de 20 % de l'ensemble des lycées polyvalents et d'enseignement général (contre 8 % à 10 % dans les autres banlieues populaires ou mixtes telles que l'Essonne, la Seine-et-Marne ou le Val-d'Oise).

L'impact du CEP dans certains départements est encore plus visible lorsque l'on compare la part des admissibles et des admis à Sciences Po selon cette procédure dans la petite et la grande couronne ↘ **Tableau 8**. On distingue alors quatre configurations qui renvoient

↘ **Figure 8** Nombre d'admissibles et d'admis CEP 2014-2017 (Île-de-France – communes)



Éducation & formations n° 104, DEPP-SIES

Source : données internes Sciences Po 2014-2017.

↘ **Tableau 8** Poids des lycées CEP dans la banlieue parisienne et répartition des admissibles et admis selon la procédure

	Lycées CEP		Admissibles selon la procédure				Admis selon la procédure			
	%	N	CEP		Examen		CEP		Examen	
Essonne	9	4	64 %	102	36 %	57	57 %	39	43 %	29
Hauts-de-Seine	7	4	22 %	90	79 %	328	12 %	25	88 %	178
Seine-et-Marne	9	5	63 %	97	37 %	58	54 %	30	46 %	26
Seine-Saint-Denis	21	16	95 %	378	5 %	21	93 %	128	7 %	9
Val-d'Oise	10	5	75 %	99	25 %	33	71 %	41	29 %	17
Val-de-Marne	7	4	43 %	91	57 %	122	28 %	25	72 %	65
Yvelines	4	2	16 %	46	85 %	251	9 %	12	91 %	124

Éducation & formations n° 104, DEPP-SIES

Lecture : les lycées CEP représentent 21 % de l'ensemble des lycées LEGT et LPO de la Seine-Saint-Denis. Les admis par la procédure CEP de la Seine-Saint-Denis représentent 93 % de l'ensemble des admis de ce département.

Champ : lycées LEGT et LPO – Première et deuxième couronne parisienne.

Source : service de la scolarité de Sciences Po (2014-2017).

logiquement à une hiérarchie socio-territoriale allant des territoires les plus défavorisés aux espaces les plus favorisés (Hauts-de-Seine et Yvelines) :

- un territoire, la Seine-Saint-Denis, dans lequel l'immense majorité des élèves admissibles/admis le sont par le CEP (93 %) et qui représente 43 % des admis de la première et deuxième couronne de la banlieue parisienne ;
- trois départements dans lesquels plus de la moitié des élèves admissibles/admis le sont par le CEP (Essonne, 57 % des admissions par le CEP ; Seine-et-Marne, 54 % des admis ; et Val-d'Oise, 71 % des admis) ;
- un département, le Val-de-Marne, dans lequel un peu moins de la moitié des élèves admissibles le sont par le CEP (43 %), et moins d'un tiers admis (28 %) ;

– et enfin deux départements dans lesquels une minorité d’admissibles/admis le sont par le CEP (les Hauts-de-Seine, 12 % des admissions par le CEP ; les Yvelines, 9 % des admis).

Si l’on compare avec la carte des admissibles et des admis par la procédure par examen, on mesure à quel point ce dispositif rééquilibre les inégalités socio-territoriales, la plupart des lycées conventionnés ou non de ces territoires n’envoyant aucun candidat par la procédure classique. Mais son impact sur le profil social des étudiants de Sciences Po reste très modéré, car les admis par la procédure CEP ne représentent que 10 % du total des admis.

Le programme Égalité des chances de l’université Paris Dauphine

Des profils sociaux et scolaires plus défavorisés mais une relative hétérogénéité

Les établissements du programme Égalité des chances présentent une part d’enfants de cadres supérieurs et d’enseignants inférieure à celle des établissements ne faisant pas partie du programme ▶ **Tableau 9**.

La dispersion importante des points dans la **figure 9** met néanmoins en évidence, comme dans le cas des établissements du programme CEP de Sciences Po, une hétérogénéité de ces établissements EDC, tant du point de vue scolaire que du point de vue social. Ils présentent des caractéristiques médianes plus défavorisées que les autres établissements, qu’ils soient pourvoyeurs ou non de candidats à Dauphine.

Les caractéristiques des lycées selon le nombre d’inscrits

Sur la période 2014-2017, les établissements partenaires du programme EDC ont envoyé entre 5 et 66 candidats par lycée (entre 1 et 27 admis et entre 0 et 17 inscrits, avec un taux de retour⁸ moyen de 73 % entre 2014 et 2017). Les établissements pourvoyeurs du plus grand nombre de candidats (plus de 30 candidats entre 2014 et 2017) présentent des profils plus favorisés socialement que ceux en envoyant peu, avec 27 % d’enfants de cadres supérieurs et enseignants en moyenne (contre 18 % parmi l’ensemble des établissements EDC – **tableau 10**) et sont plus fréquemment situés dans l’ouest de l’Île-de-France. Ces

▶ **Tableau 9** Caractéristiques des lycées du programme Égalité des chances en comparaison des établissements envoyant ou non des candidats à Dauphine entre 2014 et 2017

	Caractéristiques des établissements			
	Établissements EDC	Établissements non EDC sans candidat Dauphine	Établissements non EDC avec au moins un candidat Dauphine	Ensemble
	N = 27	N = 1 133	N = 1 385	2 545
Privé	0 %	34 %	36 %	35 %
Public	100 %	66 %	64 %	65 %
Cadres sup. + enseignants	18 %	23 %	37 %	31 %
Présence CPGE	30 %	8 %	22 %	16 %
Taux de passage CPGE	6 %	5 %	9 %	8 %
Taux de mention bac	36 %	47 %	56 %	52 %
Paris + ouest IDF (78,92)	33 %	6 %	13 %	10 %

Éducation & formations n° 104, DEPP-SIES

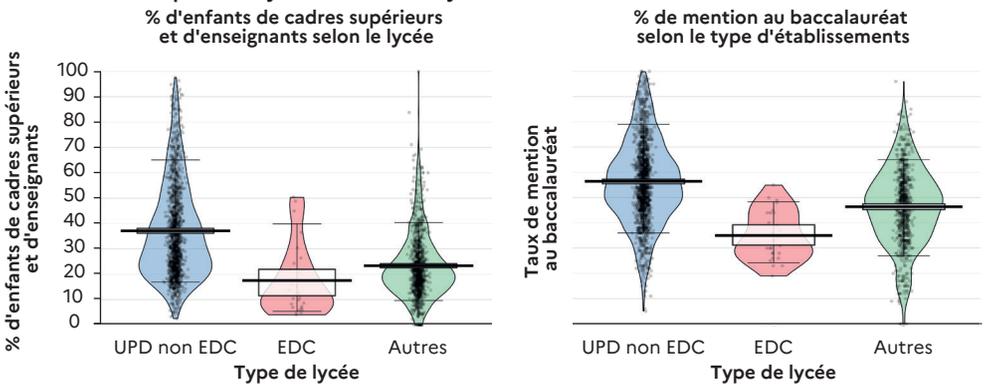
Lecture : 100 % des lycées EDC sont des lycées publics. En moyenne, 18 % des élèves des lycées conventionnés EDC sont des enfants de cadres supérieurs ou enseignants.

Champ : lycées LEGT et LPO – Première et deuxième couronne parisienne.

Source : service de la scolarité Dauphine (2014-2017).

8. Part des inscrits parmi les admis.

▼ **Figure 9** Part d'enfants de cadres supérieurs et d'enseignants et taux de mention au baccalauréat pour les lycées EDC et les lycées non conventionnés



Education & formations n° 104, DEPP-SIES

UPD non EDC : lycées ayant au moins un candidat à Dauphine par la procédure Boléro.

EDC : lycées ayant au moins un candidat à Dauphine par la procédure EDC.

Autres : lycées n'ayant aucun candidat à Dauphine.

Lecture : chaque point représente un lycée. La densité est représentée par la forme de la figure :

plus la figure est large, plus le nombre de lycées est important. Les lycées ayant au moins un candidat à Dauphine par la procédure EDC ont en moyenne un taux d'enfants de cadres supérieurs et d'enseignants de 17,5 %. 75 % d'entre eux ont une part d'enfants de cadres supérieurs et d'enseignants inférieure à 23 %.

Source : DEPP, base APAE 2017.

▼ **Tableau 10** Caractéristiques des lycées selon le nombre de candidats et d'inscrits à Dauphine par le programme EDC (EDC, 2014-2017)

	Nombre de candidats EDC			Nombre d'inscrits EDC			Ensemble
	< = 20	[20 - 30]	> 30	< = 6	[6 - 10]	> 10	
Nombre de lycées	N = 10	N = 10	N = 7	N = 10	N = 6	N = 11	27 %
Cadres sup. + enseignants	14 %	15 %	27 %	14 %	11 %	24 %	18 %
Présence CPGE	20 %	30 %	43 %	10 %	50 %	36 %	30 %
Taux de passage CPGE	7 %	6 %	6 %	5 %	6 %	7 %	6 %
Taux de mention	35 %	34 %	36 %	35 %	31 %	37 %	35 %
Ouest Île-de-France	30 %	20 %	43 %	30 %	17 %	46 %	3 %
Reste Île-de-France	70 %	80 %	57 %	70 %	83 %	55 %	67 %

Education & formations n° 104, DEPP-SIES

Lecture : les lycées ayant au plus 20 candidats ont en moyenne 14 % d'enfants de cadres supérieurs

et d'enseignants ; les lycées ayant plus de 10 inscrits par le programme EDC entre 2014 et 2017

ont en moyenne 37 % de mentions au baccalauréat général.

Champ : lycées faisant partie du programme EDC à Dauphine.

Source : DEPP, base APAE ; base de données internes Dauphine 2014-2017.

mêmes caractéristiques se retrouvent, de manière plus prononcée, lorsque l'on compare le profil des établissements selon le nombre d'inscrits par la voie EDC. Ainsi, les établissements ayant envoyé le plus d'inscrits par cette voie ont en moyenne un pourcentage de cadres supérieurs et enseignants de 24 %.

La comparaison des caractéristiques des élèves issus du programme EDC avec celles des élèves de terminale générale dans les établissements dont ils sont issus⁹ montre, comme à Sciences Po, une sur-sélection sociale des inscrits dans les onze établissements où le nombre d'inscrits est supérieur à 10.

9. Les graphiques ne sont pas présentés ici en raison du nombre trop faible d'établissements, rendant possible leur identification.

Des établissements concentrés dans les Hauts-de-Seine et en Seine-Saint-Denis

Ces établissements sont tous situés en Île-de-France¹⁰, principalement en Seine-Saint-Denis (15 établissements) et dans les Hauts-de-Seine (10 établissements). Seuls deux lycées se situent dans la deuxième couronne (un dans le Val-de-Marne et un en Seine-et-Marne). Parmi les 27 établissements partenaires du programme en 2017, 13 sont également des établissements conventionnés Sciences Po.

CONCLUSION

Les différents types de lycée

Un grand nombre de candidats et d'admis/inscrits de l'université Paris Dauphine et de Sciences Po sont issus de lycées, publics et privés, considérés comme des lycées d'élite du point de vue de leur profil social, de leurs résultats scolaires et de leur capacité à placer des élèves dans ces filières. Cependant, même issus de lycées très favorisés, la part d'élèves de milieu favorisé parmi eux est supérieure à celle observée dans leur établissement.

Il est probable que certains lycées privés, soucieux de leur réputation en termes d'accès aux filières sélectives, développent des stratégies d'incitation à candidater, même auprès d'élèves d'un niveau scolaire moyen, afin d'augmenter le nombre d'admis/inscrits. Toutefois, une fois la composition sociale de l'établissement contrôlée, le fait de venir d'un lycée privé a un impact négatif sur les probabilités d'admission. En revanche, la censure à candidater dans des filières très sélectives de l'enseignement supérieur semblerait davantage à l'œuvre dans les lycées publics ordinaires, qui ne sont ni des lycées d'élite, ni des lycées très défavorisés du programme CEP de Sciences Po ou Égalité des chances de Dauphine, et dans lesquels la perspective de candidater à Sciences Po ou Dauphine est moins diffuse. Beaucoup de ces lycées publics que l'on pourrait qualifier d'« ordinaires », qui ont peu ou pas de candidats et peu ou pas d'admis/inscrits, ne profitent ni des dynamiques de diffusion et d'émulation qui caractérisent les lycées les plus favorisés, ni des programmes d'ouverture sociale d'une partie des lycées défavorisés.

Ces résultats invitent alors à s'interroger davantage sur les réformes en cours dans l'enseignement secondaire et supérieur, et leurs implications dans le recrutement des élèves au sein de ces formations d'excellence.

Quels effets attendre des réformes en cours liées à Parcoursup et au baccalauréat ?

L'intégration de Dauphine (rentrée 2020) et de Sciences Po (rentrée 2021) à la plateforme nationale d'admission dans l'enseignement supérieur (Parcoursup) est susceptible de modifier la géographie des lycées d'où proviennent leurs candidats (et donc leurs admis/inscrits). En effet, une candidature dans l'une de ces deux institutions nécessitait une démarche spécifique avant cette intégration, hors APB (Admission post-Bac) puis Parcoursup, consolidant le caractère sélectif et atypique de ces institutions, les rendant ainsi encore moins légitimes aux yeux des élèves les plus éloignés de ces choix de par leurs caractéristiques sociales, scolaires et territoriales. L'intégration à Parcoursup pourrait donc

¹⁰. Depuis 2017 (année de notre recherche), des lycées issus d'autres régions ont rejoint le dispositif (établissements situés en Normandie, dans les Hauts-de-France et la région Grand-Est).

avoir un effet « désinhibant », en les faisant apparaître dans la liste des choix au même titre que la plupart des autres filières de l'enseignement supérieur. En simplifiant et en banalisant ces choix, on peut donc s'attendre à une augmentation des candidatures issues de lycées ayant jusqu'alors peu ou pas de candidats, et en particulier de celles issues de lycées « ordinaires » de la grande couronne, et des villes petites et moyennes situées hors de l'Île-de-France¹¹.

En outre, l'élargissement du nombre de lycées conventionnés Sciences Po, avec une orientation rurale plus marquée, ainsi que la prise en compte de lycées situés hors Île-de-France du programme Égalité des chances de Dauphine, devraient conduire à l'augmentation des candidats issus des territoires les moins favorisés. La réforme des admissions engagée à Sciences Po, parallèlement à l'intégration dans Parcoursup, vise à recentrer le CEP sur les catégories populaires, et surtout à élargir le nombre d'établissements concernés par ce dispositif en doublant leur nombre et atteindre ainsi plus de 200 lycées conventionnés. Quinze pourcent des places seront réservées aux élèves ayant suivi ce parcours et la grande majorité des élèves recrutés *via* ce dispositif devront être boursiers du secondaire, l'objectif étant d'atteindre 30 % de boursiers parmi l'ensemble des admis en première année. En 2018, Dauphine a de son côté décidé d'intégrer dans le dispositif Égalité des chances huit établissements situés en dehors de l'Île-de-France (Normandie, Hauts-de-France et Grand Est) afin d'élargir aussi son vivier d'établissements défavorisés.

Une autre interrogation renvoie aux effets de la diversité des parcours qu'offre la réforme du baccalauréat et l'inégalité de l'offre entre les lycées. Il est difficile d'anticiper l'impact de cette réforme sur la hiérarchie entre les lycées et leur réputation en fonction de la carte des options et de leur répartition territoriale. De la même façon, cette réforme conduira ces filières sélectives à revoir leurs barèmes et leurs critères, qui étaient très corrélés aux anciennes filières (L, S et ES) et qui devront composer avec une plus grande diversité de parcours.

Enfin, cela pose aussi la question des lieux de formation des élites régionales qui peuvent préférer une formation locale y compris très sélective, comme des CPGE, les IEP de province, une licence sélective ou d'autres filières post-bac, ce qui incite à creuser cette question selon leur origine sociale et leur dotation en capitaux. Le choix entre Paris et la capitale régionale peut être lié à des aspirations scolaires mais aussi professionnelles et familiales plutôt nationales (parisiennes) dans un cas ou régionales dans l'autre. Cela peut aussi être arbitré en fonction du coût élevé d'une scolarité à Paris pour des élèves issus des autres régions que l'Île-de-France¹². Cette dimension territoriale de la formation des élites apparaît cruciale au moment où des questions de représentation équitable des territoires se posent et pourraient déboucher sur un nouvel équilibre des filières sélectives de l'enseignement supérieur entre la région parisienne et les métropoles régionales.

11. L'entrée de Dauphine sur Parcoursup en 2020 s'est d'ores et déjà traduite par un doublement des candidatures, et y compris des admissibles anticipés en cas de maintien des barres de sélection de l'année 2019. Ce doublement allait de pair avec une plus grande variété des lycées d'origine, notamment situés en dehors de l'Île-de-France.

12. De ce point de vue, les campus de Sciences Po Paris situés dans des villes moyennes (Poitiers, Reims, Le Havre, Nancy, Dijon, Menton) sont susceptibles de jouer un rôle spécifique pour les élèves dont la mobilité à Paris est problématique.

ANNEXE 1 La base « lycées »

Notre base « lycées » comporte tous les lycées publics et privés sous contrat de France métropolitaine et des DROM et COM de type LEGT (lycée d'enseignement général et technologique) et LPO (lycée polyvalent) dont la tutelle est le ministère en charge de l'Éducation nationale (soit 2 545 établissements extraits de la base APAE), ce qui exclut notamment : les lycées agricoles, les lycées militaires, les lycées maritimes/aquacoles, les établissements dont la tutelle est le ministère des solidarités et de la santé (institut national des jeunes aveugles, annexes médicalisées), les établissements français à l'étranger, la maison d'éducation de la légion d'honneur, l'école du ballet de l'Opéra, les établissements privés hors contrat, le CNED.

L'appariement se fait avec la base « Adresse et géolocalisation des établissements d'enseignement du premier et second degré » afin de récupérer le code commune Insee, puis avec la base des aires urbaines 2010 dans la géographie communale en vigueur au 01/01/2019.

Dans un second temps, on retire les 120 établissements relevant des dispositifs CEP de Sciences Po et/ou EDC de Dauphine, dont l'admissibilité (pour Sciences Po) et l'admission relèvent de procédures spécifiques (Oberti & Pavie, 2020), soit 14 établissements « seulement EDC », 93 établissements « seulement CEP » et 13 établissements « EDC et CEP ».

On retire également les établissements (346) n'ayant pas d'élève en terminale S, L ou ES, de même que les établissements (107) pour lesquels les données sur le taux d'enfants de cadres supérieurs et d'enseignants, le taux de mention et le taux de passage en CPGE ne sont pas renseignées. On dispose alors de 1 972 établissements, soit 81 % des 2 425 établissements hors CEP/EDC du fichier de départ.

Bibliographie

- Barraud de Lagerie P., Tenret E., 2020, « Sélection à l'université : orchestration et arrangements du Boléro de Dauphine », *L'Année sociologique*, vol. 70, n° 2, p. 365-394.
- Bressoux P., 1995, « Les effets du contexte scolaire sur les acquisitions des élèves : effet-école et effets classes en lecture », *Revue française de sociologie*, vol. 36, n° 2, p. 273-294.
- Cameron A. C., Trivedi P. K., 2013, *Regression Analysis of Count Data*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Draelants H., Arnoiset J., 2014, « Le rôle de l'établissement d'enseignement secondaire dans la construction des aspirations d'études supérieures », *Les cahiers de recherche du Girsef*.
- Duru-Bellat M., Farges G., van Zanten A., 2018, *Sociologie de l'école*, Paris, Armand Colin.
- Duru-Bellat M., Mingat A., 1988, « Le déroulement de la scolarité au collège : le contexte "fait des différences" », *Revue française de sociologie*, n° 29, p. 649-666.
- Hilbe J. M., 2014, *Modeling count data*, Cambridge, UK, New York, Cambridge University Press.
- Hilbe J. M., 2011, *Negative binomial regression*, 2nd ed., Cambridge, UK, New York, Cambridge University Press, 553 p.
- Long J. S., 1997, *Regression models for categorical and limited dependent variables*, Thousand Oaks, Sage Publications, coll. "Advanced quantitative techniques in the social sciences", 297 p.
- Nakhili N., 2005, « Impact du contexte scolaire dans l'élaboration des choix d'études supérieures des élèves de terminale », *Éducation & formations*, n° 72, DEPP, p. 165-167.
- Oberti M. (dir.), Barraud de Lagerie P., Rossignol-Brunet M., Savina Y., Tenret E., 2020, *Analyse comparée des filières sélectives de l'enseignement supérieur en Île-de-France dans le domaine des sciences humaines et sociales*, Paris Dauphine, Sciences Po, Licences sélectives de l'Université Paris 1, Rapport de recherche, DEPP-SIES, Paris.
- Oberti M., Pavie A., 2020, « Les paradoxes d'un programme d'ouverture sociale : les Conventions Éducation prioritaire à Sciences Po », *L'Année sociologique*, vol. 70, n° 2, 395-422.
- Rossignol-Brunet M., Tenret E., Barraud de Lagerie P., Oberti M., Savina Y., 2022, « Reconfiguration du champ des formations en sciences humaines en Île-de-France : le poids de la sélection », *Éducation & formations*, n° 103, p. 137-156, DEPP-SIES.
- Van Zanten A., 2015, « Les inégalités d'accès à l'enseignement supérieur : Quel rôle joue le lycée d'origine des futurs étudiants ? », *Regards croisés sur l'économie*, 2015, vol. 16, n° 1, p. 80-92.
- Winkelmann R., 2008, *Econometric analysis of count data*, 5th ed., Berlin, Springer, 333 p.



Les CPGE technologiques

Se métamorphoser pour persévérer et réussir

Christine Fontanini
Saeed Paivandi
Clémentine Resve

Université de Lorraine, LISEC (UR 2310)

Ces vingt dernières années, de nombreuses recherches se sont penchées sur les effets de la massification scolaire et des mécanismes de sélection visant la (re)production des élites. De nombreuses initiatives et réformes ont été mises en œuvre pour ouvrir le vivier des candidats et candidates, notamment dans les CPGE scientifiques. Dès 1977, des classes préparatoires scientifiques et technologiques (CPGET) ont été créées pour diversifier le profil scolaire et social des ingénieurs et vétérinaires.

Cet article a pour objectif de présenter l'expérience de socialisation des bacheliers et bacheliers technologiques au sein de ces CPGET, d'analyser la formation sociale et intellectuelle de ce groupe ciblé dans une perspective sociologique. La problématique de cette recherche est focalisée sur l'expérience de cette transformation et le vécu de l'épreuve initiatique des élèves inscrits dans les CPGET à travers le développement du métier de préparatoire. L'enquête montre que vivre un parcours exigeant et se lancer dans cette entreprise de consécration ressemble à un défi humain et scolaire. Ce n'est pas en s'inscrivant en CPGE qu'ils et elles deviennent préparatoires, c'est lorsqu'ils et elles sont en mesure de satisfaire aux exigences de ce curriculum. Une ouverture sociale et scolaire facilite l'accès institutionnel, mais l'accès aux savoirs et la métamorphose indispensable pour persévérer et réussir renvoient à une prise de conscience et à une mobilisation individuelle radicale.

RAPPEL Les opinions exprimées dans les articles ou reproduites dans les analyses par les auteurs n'engagent qu'eux-mêmes et pas les institutions auxquelles ils appartiennent, ni *a fortiori* la DEPP et le SIES.

Ces vingt dernières années, de nombreuses recherches se sont penchées sur les effets de la massification scolaire et les mécanismes de sélection visant la (re)production des élites scolaires (Albouy & Wanecq, 2003 ; Baudelot, 2003 ; Selz & Vallet, 2006 ; Van Zanten, 2010). Plusieurs rapports sur l'ouverture sociale et la diversité des classes préparatoires et des grandes écoles (Bodin, 2007 ; Bajou, Fattet *et al.*, 2010 ; Dardelet, 2010 ; Saa, 2012) ont également pointé les différents facteurs individuels et contextuels entravant l'orientation vers ces filières.

Pourtant, de nombreuses initiatives et réformes ont été mises en place par les politiques dans l'objectif d'accueillir ces nouveaux publics (Dutercq & Masy, 2016, 2018). Les CPGE scientifiques ont été les premières à expérimenter l'ouverture de leur vivier de candidats et candidates (Lanéelle, David *et al.*, 2020). Dès 1977, des classes préparatoires scientifiques et technologiques (CPGET) ont ainsi été créées pour diversifier le profil scolaire et social des ingénieurs et vétérinaires. Mais, malgré leur ancienneté, ces CPGET font rarement l'objet d'une évaluation dans les médias, les recherches (Fontanini, 2011). L'« invisibilité » de cette filière fait que peu de bacheliers et bacheliers technologiques s'y intéressent, plus enclins à s'orienter vers un cursus court, diplômant et professionnalisant. Moins de 3 % des bacheliers et bacheliers technologiques expriment ainsi ce vœu d'orientation en terminale (Boulet, 2020). Il arrive toutefois que des lycéens et lycéennes technologiques parviennent à dépasser le cap de l'(auto)sélection qu'ils s'appliquent pour s'orienter dans cette voie. C'est l'obtention de bons résultats scolaires qui leur a permis de croire en leur capacité scolaire et aussi le fait d'être encouragés par leurs enseignants, leurs parents et leurs pairs à se diriger vers cette filière prestigieuse (Resve, 2020).

LES CLASSES PRÉPARATOIRES TECHNOLOGIQUES

Les CPGE technologiques accueillent exclusivement des bacheliers et bacheliers titulaires d'un baccalauréat technologique. Celui-ci a été créé à la fin des années 1960 pour permettre à davantage de jeunes d'obtenir le baccalauréat. À l'origine, le baccalauréat technologique devait permettre une certification de connaissances et par là même une valorisation de la filière technologique sur le marché du travail ; également un droit d'entrée dans l'enseignement supérieur pour ses détenteurs et détenteuses (Hamon, 2015). Rapidement, ce diplôme a connu un franc succès car il permettait une poursuite d'études supérieures dans les sections de technicien supérieur (STS) et dans les instituts universitaires de technologie (IUT). Ce n'est qu'au début des années 1980, avec l'ouverture des CPGET, que les bacheliers et bacheliers technologiques furent encouragés à poursuivre leur cursus dans un cycle d'étude d'ingénieurs.

Actuellement, il existe trois préparations technologiques post-baccalauréat dans la filière scientifique : la TSI (Technologie et Sciences industrielles) (84 % des effectifs des préparations technologiques), la TPC (Technologie, Physique, Chimie) (5 %) et la TB (Technologie, Biologie) qui regroupe 11 % des effectifs (Gateaud, 2012). Les filières TSI et TPC préparent aux concours des écoles d'ingénieurs (hors agronomie) ; la TB, aux écoles d'ingénieurs d'agronomie et aux écoles nationales vétérinaires.

Les CPGET se distinguent des CPGE générales par un taux de boursiers élevé dans leurs effectifs (46 % en moyenne contre 29 %) et par une surreprésentation des étudiantes et étudiants de PCS moyennes et défavorisées (50 % contre 31 %). La composition sociale des CPGET est

plus proche de celle de la population étudiante des formations de niveau bac + 1 et bac + 2 que de celle des CPGE générales (Bonneau, Charoussat et al., 2021). Qui plus est, les élèves en CPGET sont mieux dotés scolairement (55 % ont obtenu une mention « Bien » ou « Très bien ») que ceux et celles fréquentant les formations niveaux bac + 1 et + 2 (28 %) mais moins que les préparatoires non technologiques (78 %) (Bonneau, Charoussat et al., op. cit.).

Cette ouverture dans le recrutement social et scolaire des élèves en préparations technologiques n'efface pas les mécanismes de sélection et d'auto-sélection qui se jouent dans l'accès aux filières d'excellence. Plusieurs rapports sur l'ouverture sociale et la diversité des classes préparatoires et des grandes écoles (Bodin, op. cit. ; Bajou, Fattet et al., op. cit. ; Saa, op. cit.) ont pointé les différents facteurs individuels et contextuels entravant l'orientation des bacheliers et bacheliers technologiques vers les CPGE.

LES CPGE : UN SYSTÈME PARTICULIER DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Les classes préparatoires aux grandes écoles forment un monde à part car tout les distingue des autres filières de l'enseignement supérieur : curriculum, traditions, méthodes de travail, encadrement, etc. Elles sont une filière sélective à laquelle n'accèdent que les bons et bonnes élèves qui sont « *le produit d'une longue série d'actes de séparation et d'agrégation* » (Bourdieu, 1989, p. 31). Ces élèves se singularisent par « *leurs dispositions à l'égard de l'école, c'est-à-dire [par] leur docilité au moins autant [que par] leurs aptitudes scolaires* » (ibid., p. 123). Les commissions d'admission recherchent, en effet, des élèves avec des (très) bons résultats scolaires et aussi sérieux dans leurs études car elles sélectionnent « *une population à mettre au travail* » (Darmon, 2013, p. 31).

Les élèves sont soumis comme dans l'enseignement secondaire à une assiduité obligatoire et à un contrôle continu à travers des devoirs hebdomadaires, des « colles » et des concours blancs. Pour Bourdieu (op. cit.), ces contrôles amènent à la compétition permanente en imposant « *à des individus sélectionnés par la compétition et pour la compétition et enfermés dans le monde clos de la concurrence et des concurrents un investissement total dans la compétition qui se renforce : forme paradigmatique de la logique de l'illusio, la logique du concours permanent suppose et suscite des investissements démesurés, insensés dans les contenus enseignés (la culture) et les méthodes d'enseignement [...]* ». Cette logique du « concours permanent » est mise en œuvre par un classement entre les élèves d'une même classe pour chaque contrôle de connaissances et à la fin de chaque trimestre. D'ailleurs, lors des réunions de rentrée, certains proviseurs donnent des conseils aux nouvelles étudiantes et nouveaux étudiants pour gérer au mieux leur vie pendant les deux années qui les attendent en soulignant l'importance de leur sommeil, de leur alimentation, de leur activité physique mais aussi de leurs loisirs, de leur vie amicale et/ou sentimentale. Ces conseils liés à leur temps « hors travail » ont pour objectif d'optimiser leurs capacités de travail dans des conditions sereines (Darmon, op. cit.).

Il existe également des CPGE dites de proximité qui sont fréquentées par des « bons » élèves « *sans pour autant [avoir] toujours bénéficié des conditions culturelles et sociales les plus favorables à la réussite scolaire* » (Daverne & Dutercq, 2013, p. 11).

S'INITIER AU MÉTIER D'ÉLÈVE EN CPGE

L'accès des bacheliers technologiques aux CPGET pose la question de la transition d'un parcours scolaire non élitiste à une formation d'excellence. L'ampleur des travaux académiques réalisés sur la transition entre le secondaire et le supérieur révèle aussi bien les enjeux cruciaux que l'intérêt épistémologique et théorique manifesté par les chercheurs pour cet objet de recherche (Robbins, Lauver *et al.*, 2004 ; Pascarella & Terenzini, 2005 ; De Clercq, Galaud *et al.*, 2013 ; Paivandi, 2015, 2019 ; Kyndt, Donche *et al.*, 2017).

Plusieurs modèles théoriques ont été développés pour décrire et conceptualiser la période transitoire entre secondaire et supérieur : le métier d'étudiant et l'affiliation (Coulon, 1997), le modèle d'intégration académique et sociale (Tinto, 1987), le modèle d'engagement et d'implication de l'étudiant (Astin, 1993), la transition comme un parcours d'initiation (Gale & Parker, 2014), le modèle de transition fondé sur le développement d'une identité d'apprenant (Briggs, Clark *et al.*, 2012). Toutefois, ces modèles théoriques construits souvent en référence aux contextes universitaires ne sont que partiellement pertinents pour le cas des CPGE, qui sont des instances de distinction et de classement (Bourdieu, *op. cit.*) avec les spécificités d'un curriculum destiné à former les futures élites. Dans son travail sur les CPGE, Bourdieu (*op. cit.*, p. 3), considère ce curriculum élitiste comme une « *instance de consécration sociale et d'homogénéisation culturelle des dominants* ». Darmon (*op. cit.*) l'appelle la « *fonction technique* » des préparations, car il doit former et transformer les individus pour leur permettre de développer des dispositions nécessaires pour accéder aux attentes et intégrer la classe dominante. Le curriculum des CPGE se singularise non seulement par un contenu très étoffé, mais aussi par un ensemble de pressions, de procédés disciplinaires et d'exercices métacognitifs pour susciter la mise au travail des élèves et augmenter leur « *énergie scolaire* ». Le curriculum des CPGE comporte une culture pédagogique implicite et fortement prégnante qui caractérise le fonctionnement des CPGE comme une « *institution enveloppante* » (Darmon, *op. cit.*, p. 72-84). Le contrat pédagogique proposé aux élèves vise une forme d'ascétisme scolaire, un dressage, une remise de soi des élèves à l'univers préparatoire qui dépasse largement le temps contraint formel pour déborder largement sur le temps personnel et sur la vie privée. L'efficacité proprement magique d'initiation et de consécration (Bourdieu, *op. cit.*, p. 4) des CPGE tient à l'engagement des intéressés qui acceptent de subir ces disciplines et techniques de travail. En se soumettant à cet ordre pédagogique et social et en développant les dispositions attendues, les élèves rendent possible leur succès dans ce modèle particulier.

Cette temporalité ascétique implique une discipline consciente et une coupure entre « *jeu* » et « *travail* » (Chamboredon & Prévot, 1973). On transmet aux élèves d'abord et avant tout un rapport spécifique au travail et au temps, une « *routinisation de la panique temporelle* » (Darmon, *op. cit.*, p. 149). Le temps lui-même, son usage optimal et son organisation rigoureuse se transforment en un objet de travail individuel. L'épaisseur et la densité des matières à apprendre impliquent un rapport au savoir pragmatique et stratégique. Ce double jeu entre l'institution et le ou la préparatoire se situe au cœur de cette conception pédagogique où l'important, du point de vue de l'effet éducatif, est moins ce qui est enseigné que ce qui est enseigné à travers les conditions dans lesquelles s'effectue l'enseignement (Bourdieu, *op. cit.*, p. 4). Pour Darmon (*op. cit.*), les CPGE sont le lieu de production d'habitus dominants, tendant à l'incorporation de dispositions spécifiques par des individus aspirant à exercer des fonctions sociales de direction et d'encadrement.

D'une manière générale, le passage entre le secondaire et la CPGE implique l'apprentissage du métier de préparateur (Coulon, *op. cit.* ; Daverne & Dutercq, *op. cit.*). L'initiation se réfère à la notion de passage, d'entrée dans quelque chose de nouveau, autant qu'à celle de commencement et de pénétration des mystères. L'initiation implique un parcours à la fois hors de et vers quelque chose. S'inscrire dans une CPGE tend à déclencher un processus d'affiliation dont le principal enjeu est la transformation progressive du lycéen ou de la lycéenne en préparateur qui accepte de vivre « *la magie sociale de la consécration* » (Bourdieu, *op. cit.*, p. 6) Le concept d'affiliation, développé par Ardoino (1971) et Coulon (*op. cit.*) dans une perspective interactionniste, désigne le processus par lequel on acquiert un statut social nouveau et une identité nouvelle. Le ou la préparateur novice doit réaliser un ensemble d'apprentissages qu'il ou elle doit maîtriser au cours des premières semaines de son passage vers la CPGE. Apprendre son métier de préparateur signifie qu'il faut apprendre à le devenir, « *faute de quoi on est éliminé ou l'on s'auto-élimine parce qu'on reste étranger au nouveau monde dans lequel on vient d'entrer* » (Coulon, 1993, p. 165). Comme tout passage, il nécessite une initiation qui permette de se familiariser et de s'approprier les règles du jeu, les allant de soi et les règles dissimulées dans les pratiques pédagogiques des enseignants. L'affiliation dans le contexte des CPGE renvoie aux processus d'acquisition de la capacité à découvrir et à manipuler « la praticalité » des règles, qui sont toujours implicitement contenues, et comme « endormies » dans des règles non commentées par les enseignants (Daverne & Dutercq, *op. cit.* ; Masy, 2014 ; Darmon, *op. cit.*).

S'affilier pour les étudiantes et les étudiants signifie incorporer les pratiques et les fonctionnements des CPGE, tout en ne les ayant pas acquises auparavant. Il s'agit de maîtriser progressivement les règles du travail, la nouvelle temporalité, la maîtrise des temps (cours, travaux, apprentissages personnels), d'apprendre à ne pas « compter ses heures » et de transformer le rythme de ses études en synchroniseur des rythmes de sa vie (Daverne & Dutercq, *op. cit.* ; Masy, 2014 ; Darmon, *op. cit.*).

S'affilier à ce nouveau monde nécessite d'endosser des attitudes, l'acquisition de « *dispositions planificatrices* » (Orange, 2013), des « *dispositions ascétiques à l'usage intensif du temps* » et de poser des actes qui peuvent entrer en conflit avec son identité héritée en tant que lycéen. S'affilier signifie aussi être reconnu comme un « *membre* » compétent de la communauté. Darmon (*op. cit.*) et Bourdieu (*op. cit.*) montrent également que le type de dispositions exigées varie aussi selon la place occupée dans l'ordre hiérarchique des CPGE qui traduit la division sociale du travail de domination.

Notre recherche tente d'appréhender l'expérience d'une socialisation visant la formation sociale et intellectuelle d'un groupe ciblé dans une perspective sociologique. La problématique de cette recherche est focalisée sur l'expérience de cette transformation et le vécu de l'épreuve initiatique des élèves inscrits dans les CPGE technologiques à travers le développement du métier de préparateur. Notre hypothèse est organisée autour de l'expérience initiatique des élèves issus des séries technologiques : ces derniers éprouvent davantage de difficultés à développer le métier de préparateur dans la mesure où ils et elles sont moins préparés à s'adapter à un curriculum particulièrement exigeant.

L'ENQUÊTE SUR LES PRÉPARATIONNAIRES TSI & TB

Notre travail s'inscrit dans le cadre d'une recherche plus vaste¹ qui porte sur les choix d'orientation, l'expérience préparatoire et les projets professionnels des bacheliers et bacheliers technologiques inscrits en classes préparatoires technologiques post-baccalauréat et ATS (post-BTS/BTSA et DUT).

L'enquête ne concerne que les préparacionnaires technologiques (filières TSI et TB). Le corpus est constitué de 147 questionnaires² et 30 entretiens³ réalisés à la fin de leur première année. Les thématiques abordées lors des entretiens tentent de saisir plus finement les difficultés que les préparacionnaires technologiques doivent affronter et surmonter pour parvenir à leur objectif, tout en mettant en avant leur point de vue et le sens qu'ils et elles donnent à leur parcours en classes préparatoires technologiques. Cette approche est motivée par la force heuristique des méthodes mixtes qui articulent des matériaux empiriques de nature différente afin de mieux appréhender l'expérience des acteurs et actrices, leur subjectivité et les données objectives.

L'enquête s'est déroulée dans six établissements⁴ situés dans les régions Île-de-France, Grand-Est et Occitanie. Les questionnaires se sont intéressés au parcours, à l'expérience, à l'intégration sociale et académique, aux pratiques d'études et aux projets des préparacionnaires. Le taux de participation des préparacionnaires a été de 71 % avec une variation de 36 % à 100 % des effectifs selon les établissements.

CARACTÉRISTIQUES DES PRÉPARATIONNAIRES TSI ET TB DE L'ENQUÊTE

La population des répondants au questionnaire est constituée de 40 % de filles et de 60 % de garçons, de 58 % de boursiers et boursières (44 % aux échelons de 0 à 4 et 14 % aux échelons de 5 à 7). 18 % des préparacionnaires ont une année de retard – pour 9,5 % d'entre eux et elles pour cause de réorientation en classe de première de la filière scientifique vers une filière technologique de la production. 31 % ont décroché une mention « Très

1. *Mobipop Tech et ATS : Mobilité sociale des étudiantes et étudiants de milieux populaires en classes préparatoires technologiques et ATS*. Convention DEPP-SIES n° 2016-31 EJ N° 2201045442 financée par la DEPP et le SIES (Fontanini, Paivandi, Resve, 2019).

2. Le taux de participation au questionnaire par les préparacionnaires a été de 71 % avec une variation de 36 % à 100 % des effectifs selon les établissements.

3. Le taux de participation aux entretiens a été de 100 % suite à notre appel à une poursuite de l'enquête par entretien. Les élèves volontaires ont tous et toutes poursuivi leur année jusqu'à la fin de l'année scolaire, sans forcément poursuivre en deuxième année. Les abandons précoces n'ont pas participé à notre enquête, faute de temps. Les caractéristiques sociales comme scolaires des enquêtés sont variées. Toutefois, les élèves de familles favorisées sont celles et ceux qui se sont le moins portés volontaires pour les entretiens.

4. Seulement 8 lycées proposent une préparation TB. Nous avons donc sélectionné trois régions qui offrent des CPGET TB et TSI mais qui se distinguent entre elles. La région parisienne propose le plus d'offres de formation et le moins d'endorecruitment. Les régions Grand-Est et Midi-Pyrénées proposent moins de places et recrutent davantage dans leurs académies. Qui plus est, les CPGET sélectionnées pour notre enquête sont « à grands effectifs » dans le sens où elles accueillent entre 20 et 40 élèves (contrairement à d'autres CPGET qui n'en recrutent qu'une quinzaine), nous permettant d'avoir un vivier suffisamment conséquent pour notre enquête. Les trois préparations TB de notre enquête ont un taux d'intégration post-préparations élevé. Les trois CPGET TSI se démarquent davantage, l'une est classée parmi les 10 meilleures au niveau national quand les deux autres sont en fin de classement.

bien » au baccalauréat, 43 % une mention « Bien » et 25 % « Assez Bien ». Seul 1 % des préparationnaires de notre corpus n'a pas obtenu de mention.

Cinquante-quatre pour cent des préparationnaires de notre étude ont été scolarisés dans un lycée comportant au moins une classe préparatoire. Près de 17 % des élèves de l'enquête sont inscrits dans la CPGET du lycée dans lequel ils et elles ont fait leur classe de terminale. La majorité des préparationnaires (65 %) provient de l'académie où ils et elles étudient en classe préparatoire.

Le domicile familial est situé à moins de 50 km de la classe préparatoire pour la moitié des préparationnaires (56 %), entre 50 et 300 km pour 29 % et à plus de 300 km pour 16 %.

La typologie des familles des élèves, tirée des travaux de Daverne et Dutercq (*op. cit.*), permet de distinguer les familles, leur stratégie et leur implication éducative selon leur capital économique mais également culturel. Dans cette classification, les « *familles fortement dotées en capital culturel* » se composent d'un père et d'une mère, ou au moins de l'un des deux parents, fortement diplômé (au minimum un niveau bac + 3). Ce groupe appartient aux classes supérieures et aux classes moyennes supérieures (38 % du corpus). Les familles « *dotées en capital culturel* » ont au moins l'un des deux parents qui a fait des études dans l'enseignement supérieur (niveau compris entre bac et bac + 2). Elles appartiennent aux classes moyennes (22 % du corpus). Les « *familles peu dotées* » comprennent des parents ayant une faible qualification (niveau CAP ou BEP). Elles appartiennent aux segments inférieurs des classes moyennes et aux segments supérieurs des classes populaires (25 %). Enfin les familles « *démunies en capital culturel* » se composent de deux parents non diplômés. Elles sont issues du segment inférieur des classes populaires. Ce groupe ne représente que 15 % du corpus des familles étudiées.

Une autre typologie des élèves a été construite à partir de l'auto-évaluation de leur niveau académique, mesurée par la position scolaire à laquelle ils et elles sont parvenus dans leurs classes de CPGET. Ainsi 26 % d'élèves se sont déclarés « *dans le premier quart de la classe* », 28 % dans le second, 30 % dans le troisième et 16 % dans le dernier.

Compte tenu de l'importance du temps investi en dehors des cours, nous avons classé les élèves en trois catégories selon le nombre d'heures de travail personnel déclaré : les élèves considérés comme « très mobilisés » dans leurs études sont celles et ceux qui y consacrent plus de 20 heures par semaine (22 %), les « mobilisés » y passent entre 10 heures et 20 heures (28 %) et les moins mobilisés y consacrent moins de 10 heures (50 %). En moyenne les préparationnaires TB consacrent plus de temps à leur travail scolaire, avec 15 heures par semaine contre 12 heures pour les préparationnaires TSI.

Comme le montre le **tableau 1**, près de 3 élèves sur 4 ont obtenu une mention « Très bien » (31 %) ou « Bien » (43 %) au baccalauréat. Ce sont donc de bons élèves technologiques qui s'orientent vers ce type de CPGE. Ils et elles font d'ailleurs une meilleure évaluation de leurs places comparativement aux élèves ayant une mention « Assez Bien ». Ces résultats montrent que le bagage scolaire initial pèse sur le parcours post-secondaire.

► **Tableau 1** Mention au baccalauréat et évaluation subjective des préparionnaires de leur position au sein de leur classe de CPGET

Mention/ classement	Les meilleur(e)s (1 ^{er} quartile)	Les bon(ne)s (2 ^e quartile)	Les moyen(ne)s (3 ^e quartile)	Les dernier(e)s (4 ^e quartile)	Ensemble
Passable	0 %	2 %	0 %	4 %	1 %
Assez bien	5 %	10 %	39 %	58 %	25 %
Bien	36 %	54 %	41 %	38 %	43 %
Très bien	58 %	34 %	20 %	0 %	31 %
Total	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

Education & formations n° 104, DEPP-SIES

Lecture : 0 % des préparionnaires qui se positionnent parmi les meilleurs élèves de leur promotion ont eu une mention passable au bac.

Champ : élèves préparionnaires CPGET TP et TSI (Grand Est, Île-de-France, Occitanie).

Source : enquête Mobipop Tech ATS (Fontanini, Paivandi, Resve, 2019).

L'APPRÉCIATION DE L'ENVIRONNEMENT PÉDAGOGIQUE

La grande majorité des préparionnaires de notre enquête juge positivement son environnement scolaire ► **Tableau 2**. Les élèves les plus en difficulté scolaire sont les plus critiques. Comparés aux étudiants inscrits à l'université, les préparionnaires de notre enquête se distinguent assez nettement sous l'angle du rapport très positif à l'environnement d'apprentissage, comme les préparionnaires généraux (Paivandi, 2019). Ils et elles apprécient particulièrement les conditions matérielles de l'établissement, la manière d'organiser le cursus et d'accueillir les nouveaux et nouvelles élèves qui constituent des matrices socialisantes qui sont à l'origine d'une socialisation intégratrice. Les préparionnaires contribuent aussi à développer des espaces socialisants pour faire face aux pressions pédagogiques. Ainsi, le climat social, le contexte humain et matériel semblent largement favoriser leur appropriation du contexte pédagogique ► **Tableau 2**.

Dans le discours des préparionnaires, l'appartenance au groupe est fondamentale en cas de difficultés scolaires, de doutes ou de difficultés personnelles. Nombreux et nombreuses sont les préparionnaires à se retrouver le soir pour se détendre ou organiser des moments festifs.

Contrairement à la réputation des enseignants de CPGE, obnubilés par les résultats de leurs élèves aux concours, la grande majorité des élèves de notre enquête les décrit comme proches d'eux et d'elles et à leur écoute. Ils et elles soulignent aussi leur accompagnement en restant dans les salles de cours à la fin de la journée ou en répondant rapidement et tardivement aux sollicitations par mails. Comme le raconte un préparionnaire TSI : « *Il y a certains profs qui restent jusque 19 h pour faire des exercices. On pouvait aller voir les profs et prendre un groupe de deux ou trois et refaire le cours ou les exos qu'on a pas compris. Pour les DS, le vendredi soir pareil, les profs restent pour refaire des exercices. Ils nous disaient ce qui allait être au DS, pas trop au DS, donc on retaffait bien avec eux ce qui allait être au DS.* »

Une relation de proximité, de confiance et de respect s'établit ainsi rapidement entre les préparionnaires et leurs enseignants. Une préparionnaire TSI indique : « *Ils sont toujours derrière nous quand on a des mauvaises notes, ils nous demandent ce qui s'est passé, ils essaient de nous faire comprendre. Tous ceux de ma classe le disent, on n'a jamais eu de profs aussi géniaux que ceux de la prépa quoi.* »

➤ **Tableau 2** Appréciation de l'environnement d'études en fonction de l'auto-évaluation des élèves

	Les meilleurs 1 ^{er} quartile	Les bons 2 ^e quartile	Les moyens 3 ^e quartile	Les derniers 4 ^e quartile
Bien-être dans la classe				
Très positif	53 %	46 %	50 %	29 %
Ni négatif, ni positif	42 %	51 %	48 %	71 %
Négatif	5 %	3 %	2 %	0 %
Intégration dans la promotion				
Très positif	37 %	39 %	43 %	33 %
Ni négatif, ni positif	61 %	59 %	55 %	67 %
Négatif	2 %	2 %	2 %	0 %
Relation entre les élèves				
Très positif	32 %	44 %	43 %	33 %
Ni négatif, ni positif	66 %	51 %	55 %	67 %
Négatif	3 %	5 %	2 %	0 %
Relation avec les enseignant(e)s				
Très positif	29 %	27 %	18 %	17 %
Ni négatif, ni positif	66 %	71 %	68 %	58 %
Négatif	5 %	2 %	11 %	21 %

Éducation & formations n° 104, DEPP-SIES

Lecture : la part des préparateurs technologiques se classant parmi les meilleures et meilleurs de leur promotion en CPGET ont un sentiment de bien-être « très positif » pour 53 % d'entre eux/elles, « ni positif, ni négatif » pour 42 % et « négatif » pour 5 %.

Champ : élèves préparateurs CPGET TP et TSI (Grand Est, Île-de-France, Occitanie).

Source : enquête Mobipop Tech ATS (Fontanini, Paivandi, Resve, 2019).

Cette proximité permet aussi au corps enseignant de suivre avec attention l'évolution de chaque étudiant et étudiante, de le ou la pousser à donner le meilleur de lui ou d'elle-même. De fait, même quand les préparateurs font le choix de quitter la classe préparatoire, ils et elles expriment leur reconnaissance. Un préparateur TB s'est réorienté en fin de première année mais reconnaît que « *c'est une classe dans laquelle on apprend quand même énormément et même ceux dans la classe qui n'ont pas spécialement fait beaucoup d'efforts, ils en ont appris parce qu'on a tellement d'informations, tellement de choses que les profs nous gardent tellement tout le temps en haleine...* »

Ce rapport particulier avec les enseignants permet même à certains et certaines préparateurs de se sentir plus adultes, à l'instar d'un préparateur TSI : « *Je ne m'attendais pas à ce que les profs soient aussi cool. Je pense que les profs ne nous considéraient plus comme des lycéens mais comme des adultes maintenant c'est ça qui est bon. [...] En fait, on peut rigoler faire des blagues voilà, même si on a des problèmes on peut aller les voir.* »

À travers ces entretiens, il ressort que les préparateurs apprécient la qualité de l'encadrement pédagogique ainsi que les compétences de leurs enseignants, mais surtout la relation pédagogique qui est vécue sans autoritarisme malgré une forte exigence ➤ **Tableau 2.**

L'INITIATION PASSE PAR UNE MOBILISATION DE CERTAINS PARENTS ET PAR DES ENCOURAGEMENTS DE TOUS LES PARENTS

Les données du **tableau 3** révèlent que les liens entre l'origine familiale et le positionnement dans la promotion sont loin d'être linéaires et homogènes. Il apparaît dans l'enquête que pour ces familles, la filière technologique a été considérée comme une opportunité d'obtenir un baccalauréat dans un domaine scientifique, tout en permettant à leurs enfants moins travailleurs ou plus fragiles scolairement, de bénéficier d'un épanouissement intellectuel. Comme l'explique une préparatoire TB : « *Il y a beaucoup de parents qui forcent un peu leurs enfants à faire S ou ES, mais mes parents n'ont eu aucun problème à accepter le fait que j'allais en STL.* » Par la suite, la classe préparatoire technologique apparaît à ces familles comme la seule voie d'accès aux diplômes les plus valorisés et élevés de l'enseignement supérieur, comme l'indique une préparatoire TB : « *C'est un peu la seule voie qui m'intéressait dans le sens où ça amène une poursuite d'études assez importante derrière, dans le sens où on pouvait avoir un diplôme d'ingénieur. Et après le diplôme d'ingénieur, c'est même possible de passer un doctorat.* » Il en est de même pour ce préparatoire TSI qui voit dans cette filière « *justement beaucoup plus d'opportunités que en ayant choisi directement une école ou en faisant un diplôme DUT ou BTS* ».

Les entretiens soulignent alors différentes mobilisations parentales dans ces familles pour guider leur enfant vers ce projet d'orientation. Parfois, elle prend la forme d'un chemin balisé comme ce fut le cas pour cette préparatoire TB qui nous explique : « *C'était eux [ses parents] qui m'ont guidée vers la classe prépa, et après je me suis quand même renseignée, et quand j'ai vu que ça me plaisait, je leur ai dit que je voulais vraiment faire ça et ils m'ont accompagnée.* » D'autres fois, il peut s'agir de recommandations insistantes voire d'une lente persuasion, comme pour ce préparatoire TSI : « *Mon père m'a beaucoup poussé* » car « *mon père travaille dans l'Éducation nationale donc il connaît et puis il me disait tous les jours, tente la prépa !* » Dans de rares cas, ce choix a été dirigé par les parents qui ont poussé leur enfant à renoncer à des filières jugées peu ambitieuses, à l'exemple d'une

▼ **Tableau 3** Typologie des familles selon le classement des préparatoires

Typologie famille/ classement	Les meilleur(e)s (1 ^{er} quartile)	Les bon(ne)s (2 ^e quartile)	Les moyen(ne)s (3 ^e quartile)	Les dernier(e)s (4 ^e quartile)	Ensemble
Les familles fortement dotées en capital culturel	39 %	38 %	44 %	21 %	38 %
Les familles dotées en capital culturel	19 %	21 %	27 %	21 %	22 %
Les familles faiblement dotées en capital culturel	19 %	28 %	17 %	47 %	25 %
Les familles démunies en capital culturel	22 %	13 %	12 %	11 %	15 %
Total	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

Éducation & formations n° 104, DEPP-SIES

Lecture : 39 % des préparatoires technologiques se classant parmi les meilleures et les meilleurs appartiennent à une famille « fortement dotée en capital scolaire ».

Champ : élèves préparatoires CPGET TP et TSI (Grand Est, Île-de-France, Occitanie).

Source : enquête Mobipop Tech ATS (Fontanini, Paivandi, Resve, 2019).

préparationnaire TB : *« Mes parents ne voulaient pas que je mette de BTS en choix sur APB parce qu'ils trouvaient que je méritais mieux ou que je pouvais faire vraiment mieux. Du coup ils m'ont dit c'est soit la prépa, que tu feras certainement, soit le DUT. »*

Les familles dotées ou faiblement dotées en capital culturel (47 %), qui connaissent davantage les filières courtes de l'enseignement supérieur (IUT, STS), n'ont généralement pas anticipé un choix d'orientation vers une classe préparatoire pour leur enfant. Le choix de la filière technologique s'est inscrit dans la continuité d'une histoire familiale. Aussi, quand l'opportunité s'est présentée à leur enfant d'entrer en CPGET, ils n'ont pas cherché à les en détourner. Au contraire, ils ont accueilli avec fierté cette proposition et ont été confiants dans l'avenir prometteur de leur enfant. Comme nous l'explique ce préparatoire TB : *« En fait ils [ses parents] ne connaissent pas, enfin, ils ne connaissaient pas du tout les classes préparatoires donc on va dire que ce sont les recommandations des professeurs. »* Afin de pallier leur manque de connaissance sur l'enseignement supérieur, cet accompagnement est concrétisé par une recherche d'informations sur des sites Internet et la presse ou lors de portes ouvertes, dans les forums ou auprès des enseignants du lycée. C'est ce qui s'est produit avec les parents d'une préparatoire TSI qui nous raconte comment ils l'ont encouragée à faire une classe préparatoire technologique : *« Ma mère a regardé les prépas pour STI2D. Elle a bien regardé toutes les écoles aux alentours que je pouvais faire. »*

Dans les familles les plus démunies en capital culturel, le fonctionnement des classes préparatoires comme de l'enseignement secondaire et supérieur, ne relève pas de l'évidence. Aussi, les stratégies d'orientation pour parvenir aux meilleures filières sont inexistantes. Ce sont bien souvent leurs enfants eux-mêmes qui sont les décisionnaires principaux de leur choix d'option, de filière et d'orientation au lycée comme dans l'enseignement supérieur. Une préparatoire TSI nous l'explique ainsi : *« Ma mère a arrêté très tôt genre en cinquième après elle a fait un CAP. Mon père, il n'a pas fait grand-chose non plus. »* Ce sont donc leurs enfants qui ont pris la décision de s'orienter vers les CPGET, souvent à la suite des encouragements répétés de leurs professeurs et camarades de classe, comme nous l'explique une préparatoire TSI : *« Mes parents, ils ne savaient pas vraiment ce que c'était une prépa, même là encore ils ne savent pas vraiment ce que c'est... »* Cette méconnaissance des parents entraîne parfois des incompréhensions sur la vie étudiante de leur enfant. C'est ce que rapporte cette préparatoire TB : *« Ils ne connaissent pas cette filière et la méthode d'enseignement. Il fallait que je répète plusieurs fois que l'important c'est pas d'avoir l'année, l'importance c'est d'être la meilleure. Parce que, souvent, ma mère me dit 'tu as eu ton diplôme ?' »*

Notre enquête montre que les parents ont l'ambition d'offrir à leurs enfants le meilleur parcours scolaire possible pour assurer leur réussite professionnelle, mais leur investissement diffère selon leurs connaissances du système éducatif. Les parents les moins dotés scolairement et socialement se reposent également sur les conseils d'orientation de leurs enfants aînés, déjà scolarisés dans l'enseignement supérieur, à l'image d'une préparatoire TSI : *« Mes frères et sœurs, comme ils connaissaient un peu mieux, ils étaient fiers que je rentre en prépa car, on dit que les prépas c'est une classe où les gens qui sont forts à l'école vont »* Il apparaît ainsi que la volonté dont font preuve les jeunes à s'engager dans une voie d'excellence est souvent la résultante d'une mobilisation familiale autour de ce projet qui nécessite l'approbation et le soutien de tous.

UN APPRENTISSAGE DU MÉTIER DE PRÉPARATIONNAIRE EN TROUVANT UNE MÉTHODE DE TRAVAIL

Les préparateurs décrivent le décalage qu'ils et elles ressentent entre les attentes de la classe préparatoire et celles du lycée et l'investissement personnel qu'ils et elles mettent dans leurs apprentissages scolaires. En comparant la façon dont ils et elles se décrivent comme lycéens et lycéennes puis comme préparateurs, nous pouvons établir trois profils d'étudiantes et d'étudiants face au défi de l'affiliation.

Dans le premier, une grande partie des préparateurs étaient des lycéens et lycéennes moyens ou bons en classe de terminale sans avoir appris « à travailler » au lycée. Par exemple, une préparatrice TSI dit : « *En STL, je rentrais le soir chez moi, pendant trente minutes je faisais mon exo de math, au calme, et puis c'était fini.* » Une fois arrivée en classe préparatoire, elle a changé de méthode : « *J'ai réussi à m'organiser sur le travail, je me suis sentie souvent débordée. En prépa, on est obligé de travailler déjà qu'on ne comprend rien de base, alors si on ne travaille pas, je ne sais même pas ce qui peut se passer !* » Un autre préparateur TSI explique qu'au lycée : « *Je bossais mes cours mais vraiment au minimum quoi. Ce n'est pas comme en prépa, je dois vraiment bosser pour y arriver quoi. [...] Comme les profs de prépa nous le disaient, en STI2D, on avait des exercices qu'on faisait en cours et on retrouvait le même exercice en contrôle, alors que là en prépa, on est obligé de bosser beaucoup.* » Ces propos témoignent bien du décalage vécu entre les attentes de la classe de terminale et celle de la classe préparatoire et surtout des difficultés d'adaptation des préparateurs.

Le second groupe s'était davantage préparé aux attentes de la classe préparatoire et a commencé l'année avec l'idée d'optimiser au mieux leurs méthodes d'apprentissage. Cette stratégie, fortement conditionnée par les exigences des concours, suppose de trouver au plus vite la meilleure organisation de travail, le meilleur rythme, afin de ne pas perdre d'énergie inutilement. Une préparatrice TB s'attendait au changement et s'était préparée à travailler plus, suite à l'expérience de son grand-frère qui avait fait une classe préparatoire économique : « *On m'avait prévenue qu'il y allait avoir une grosse distance entre le lycée et la prépa. Après je ne l'ai pas trouvée si énorme que ça, sachant que je m'étais quand même préparée à devoir travailler plus.* » D'autres ont mis un peu plus de temps pour être satisfaits, comme le relate ce préparateur TSI : « *Dès l'début de la prépa je me suis dit va falloir que je trouve une façon de travailler efficace et rapide. J'ai passé toute mon année à travailler là-dessus et c'est seulement à la fin de l'année en fait que je pense avoir trouvé une façon de travailler efficace.* »

Le troisième groupe travaillait déjà beaucoup en terminale et a poursuivi sur le même rythme dès la rentrée en préparation, comme le relate une préparatrice TSI : « *Je me suis mise à travailler énormément en terminale, énormément c'était trop ! En fait, je restais jusqu'à 20 h -21 h au lycée, je passais pour une folle aux yeux de certains STI2D. Quand je suis arrivée en classe préparatoire j'ai assez vite pris le rythme, les profs ont dit que l'important c'est de commencer maintenant de travailler tous les soirs parce qu'ils savaient qu'on n'avait pas l'habitude.* »

Pour les plus rapides, cette adaptation est quasiment effective après les vacances d'automne. Pour les plus lents, il faut attendre le second semestre et parfois la deuxième année de classe préparatoire, comme le dit une préparatrice TSI : « *J'ai eu un gros fossé entre ce que je faisais en termes d'heures de travail en terminale et en prépa. Je pense que*

c'était aussi un manque de travail. J'ai vu qu'en terminale j'y arrivais alors que je ne bossais presque pas donc là, au début, j'ai vu que ça ne pouvait pas marcher. Donc, le temps que je comprenne, j'avais déjà du retard. »

Bien souvent, cette recherche d'optimisation se fait à tâtons, et la méthode de travail se peaufine suite aux diverses évaluations, comme l'explique un préparatoire TB : « Le début était pas vraiment évident mais ça se fait petit à petit. En fait, on chope le rythme et puis on comprend l'attente des profs, comment ils veulent qu'on restitue les connaissances et qu'ils veulent qu'on travaille. Et, ouais, c'est ça on finit par comprendre ce qu'ils attendent. »

LE DÉFI DU RYTHME DE TRAVAIL DES PRÉPARATIONNAIRES

Adopter un rythme intensif du travail personnel en dehors du temps contraint constitue un enjeu majeur de l'affiliation des élèves. Ce phénomène est assez souvent souligné par les recherches sur les CPGE. Cependant, chez les préparatoires de notre enquête, le temps consacré aux études semble être moins important, comme le montre le **tableau 4**. La moitié des préparatoires passe ainsi moins de 10 heures par semaine sur ses apprentissages. Les préparatoires se situant dans la seconde moitié de la classe selon les classements sont celles et ceux qui consacrent le moins de temps à leur travail personnel.

Pour certains, le rythme de travail personnel est fortement dépendant du planning des évaluations, comme l'explique une préparatoire TSI : « Les heures de travail ça dépend si on a un DM à rendre ou pas. S'il est dur, je vais bosser pendant quatre heures. Après, on a des colles à préparer donc ça aussi c'est un coup à prendre. On sait que si on a une colle mardi, on va bosser le dimanche pas trop mais plutôt lundi. »

D'autres, moins organisés, misent sur leur grande capacité de travail, en particulier dans l'urgence, pour assurer leurs résultats. Ces derniers, souvent fatigués par des petites nuits et des temps de récupération très éloignés (weekend, vacances), sont amenés à mémoriser leurs cours rapidement pour assurer de bons résultats scolaires au court terme. Un préparatoire TB décrit cette situation : « C'est dur c'est fatiguant c'est...surtout la fatigue, je veux dire elle vient de partout, elle est physique, elle est morale et elle est vraiment de partout quoi. » Toutefois, cette méthode montre ses limites sur la qualité des apprentissages, comme l'explique une préparatoire TB : « J'ai des bonnes notes dans le sens où enfin je pense que j'ai des capacités, mais à retenir sur le court terme et rapidement

↘ **Tableau 4** Temps de travail personnel selon les classements des préparatoires

Profil mobilisation/ classement	Les meilleur(e)s (1 ^{er} quartile)	Les bon(ne)s (2 ^e quartile)	Les moyen(ne)s (3 ^e quartile)	Les dernier(e)s (4 ^e quartile)	Ensemble
Peu mobilisé (moins 10 h/s)	39 %	46 %	52 %	67 %	50 %
Moyennement mobilisé (10-20 h/s)	39 %	27 %	28 %	13 %	28 %
Très mobilisé (plus de 20 h/s)	21 %	27 %	20 %	20 %	22 %
Total	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

Éducation & formations n° 104, DEPP-SIES

Lecture : 39 % des préparatoires technologiques se classant parmi les meilleures et les meilleurs ont un temps de travail studieux estimé inférieur à 10 heures par semaine.

Champ : élèves préparatoires CPGET TP et TSI (Grand Est, Île-de-France, Occitanie).

Source : enquête Mobipop Tech ATS (Fontanini, Paivandi, Resve, 2019).

en fait. Si on me demande d'avoir un DST sur ce que l'on a fait avant, c'est sûr que là, je vais avoir plus de mal et que je vais devoir bosser tard. [...] J'ai aucun problème à me mettre au travail quand c'est dans l'urgence... »

Ces différents témoignages montrent la variété des stratégies que déploient les préparateurs pour tenir la cadence des enseignements en classes préparatoires, mais aussi les stratégies qu'ils et elles mettent en place pour assimiler et rentabiliser leur travail scolaire.

LES DIFFICULTÉS RENCONTRÉES

Les préparateurs rencontrent tous et toutes à un moment ou à un autre des difficultés scolaires au cours de leur première année. Au total, 86 % des élèves interrogés ont connu des difficultés dans les enseignements dispensés. Comme le montre le **tableau 5**, ceux et celles qui sont moins mobilisés sur le plan temporel, tendent à rencontrer plus de difficultés (92 %).

Ces difficultés proviennent selon eux et elles de leur manque de travail personnel (de 32 % à 46 %), de méthode de travail (de 24 % à 50 %), d'organisation propre aux classes préparatoires comme la rapidité des cours (de 13 % à 41 %) et le niveau scolaire élevé (18 % à 42 %) ↘ **Tableau 6**.

Une partie des préparateurs a déjà connu des difficultés scolaires avant leur préparation, ce qui les aide à relativiser leurs résultats en classe préparatoire, comme le raconte une préparatrice TB : « *Durant toute ma scolarité, j'ai eu des difficultés, j'ai eu l'habitude d'avoir des mauvaises notes et je me dis qu'enfin même si j'ai un 1/20 en note bah c'est mieux qu'un zéro.* ».

D'autres ont eu l'habitude d'avoir été dans les premiers et les premières de leurs classes au lycée et vivent moins bien leur déclassement. Une étudiante TB, pourtant classée dans les premières de sa classe, explique : « *Quand on a les premières notes, on se rend compte que ce n'est pas assez, qu'il faut faire plus et c'est dur de faire plus quand on a déjà l'impression d'en faire déjà beaucoup. J'ai eu une période où j'étais vraiment un peu déprimée, j'avais l'impression que peu importe ce que je faisais ça n'allait pas. Et finalement au bout d'un moment je me suis dit qu'il faut que j'arrête de prendre ça trop à cœur que ça ne fait rien si j'ai eu une mauvaise note et j'ai continué à travailler, à travailler encore plus et ça allait un peu mieux.* »

Plusieurs préparateurs ont également fait part de leurs difficultés et de leur perte de motivation à rester dans la filière. Le plus souvent, il s'agit des préparateurs les plus

↘ **Tableau 5** Difficultés scolaires rencontrées selon leurs temps de travail

	Peu mobilisé (moins 10 h/s)	Moyennement mobilisé (10-20h/s)	Très mobilisé (plus de 20 h/s)	Ensemble
Oui, difficultés dans les enseignements	92 %	78 %	78 %	86 %
Non, pas de difficultés dans les enseignements	8 %	22 %	22 %	14 %
Total	100 %	100 %	100 %	100 %

Éducation & formations n° 104, DEPP-SIES

Lecture : 92 % des préparateurs technologiques ayant un temps de travail studieux estimé inférieur à 10 heures par semaine estiment avoir des difficultés avec les enseignements.

Champ : élèves préparateurs CPGET TP et TSI (Grand Est, Île-de-France, Occitanie).

Source : enquête Mobipop Tech ATS (Fontanini, Paivandi, Resve, 2019).

↳ Tableau 6 Raisons avancées par les préparationnaires pour expliquer leurs difficultés scolaires (plusieurs réponses possibles)

Difficultés / classement	Les meilleurs (1 ^{er} quartile)	Les bons (2 ^e quartile)	Les moyens (3 ^e quartile)	Les derniers (4 ^e quartile)
Pas de difficultés	24 %	15 %	7 %	0 %
Méthode de travail	24 %	29 %	25 %	50 %
Manque de travail personnel	37 %	37 %	32 %	46 %
Niveau scolaire exigé	18 %	27 %	27 %	42 %
Rapidité des cours	13 %	20 %	41 %	25 %
Autre	8 %	5 %	5 %	13 %
Effectifs	38	41	44	24

Éducation & formations n° 104, DEPP-SIES

Lecture : 24 % des préparationnaires qui se positionnent parmi les meilleurs élèves de leur promotion disent ne pas avoir des difficultés.

Champ : élèves préparationnaires CPGET TP et TSI (Grand Est, Île-de-France, Occitanie).

Source : enquête Mobipop Tech ATS (Fontanini, Paivandi, Resve, 2019).

faibles, celles et ceux qui obtenaient des résultats honorables au lycée mais qui se situent dans la seconde moitié de la classe préparatoire : « *J'ai eu une conversation avec deux de mes profs. J'étais motivée à partir et ils ont fait une de ces têtes quand ils l'ont su ! Je leur ai expliqué ce que je ressentais et pourquoi je voulais partir et ils m'ont dit : "mais non, reste, essaie cette année encore et tu verras normalement ça va bien se passer".* »

Dans le discours des préparationnaires, les enseignants ont joué un rôle primordial. Face à un public déjà fragile vis-à-vis de la confiance en soi et placé dans un univers particulièrement exigeant scolairement, les enseignants de classes préparatoires technologiques assurent régulièrement un rôle de soutien moral, car, selon Daverne & Dutercq (*op. cit.*), les enseignants ont tout intérêt à garantir la réussite du plus grand nombre de leurs préparationnaires afin de conserver la réputation de leur établissement.

Certains étudiants et étudiantes n'arrivent pas à surmonter leurs difficultés scolaires au cours de leur première année et projettent de se réorienter vers une autre voie. Comme le montre le **tableau 7**, 16 % des élèves pensent se réorienter. Les raisons avancées concernent la chute de leurs notes, qui les ont démotivés à poursuivre en CPGE, leur envie de pouvoir faire autre chose que d'étudier en permanence, leur « *ras-le-bol* » d'être sans cesse sous pression du fait des colles et des devoirs surveillés toutes les semaines.

↳ Tableau 7 L'orientation après la première année de CPGET

Orientation 2 ^e année/ classement	Les meilleur(e)s (1 ^{er} quartile)	Les bon(ne)s (2 ^e quartile)	Les moyen(ne)s (3 ^e quartile)	Les dernier(e)s (4 ^e quartile)	Ensemble
Poursuit en 2 ^e année de CPGE	94 %	90 %	70 %	37 %	77 %
Se réoriente	3 %	7,5 %	16 %	50 %	16 %
Ne sait pas	3 %	2,5 %	14 %	13 %	7 %
Total	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

Éducation & formations n° 104, DEPP-SIES

Lecture : 24 % des préparationnaires qui se positionnent parmi les meilleurs élèves de leur promotion disent ne pas avoir des difficultés.

Champ : élèves préparationnaires CPGET TP et TSI (Grand Est, Île-de-France, Occitanie).

Source : enquête Mobipop Tech ATS (Fontanini, Paivandi, Resve, 2019).

CONCLUSION

Les bons élèves des séries technologies qui investissent les CPGET ne sont pas forcément issus des classes sociales défavorisées. Les élèves des classes populaires et ayant des parents peu dotés culturellement, mais ayant été encouragés par leurs enseignants constituent une minorité. Nous pouvons avancer que le dispositif sert avant tout les bons élèves des séries technologiques, quel que soit leur milieu social. Pour les élèves culturellement favorisés, les CPGET sont une voie de rattrapage. Ainsi, les CPGET constituent plus une ouverture scolaire qu'une ouverture sociale.

L'enquête montre que les CPGET réussissent à développer une ambiance pédagogique très positivement appréciée par les élèves interrogés. L'évaluation subjective des élèves n'est pas souvent conditionnée par les résultats obtenus. L'enquête révèle l'existence d'un contrat pédagogique explicite entre l'équipe et les élèves facilitant leur affiliation. Être dans une CPGE est considéré comme une promotion scolaire, et les élèves sont conscients de l'enjeu de cette formation élitiste, conçue sur mesure pour eux et elles.

Le problème majeur pour les élèves en difficulté semble être l'écart entre le niveau scolaire initial et le niveau d'exigence d'une CPGE. La sélection à l'entrée en CPGET n'efface pas le fossé entre la scolarité antérieure et le niveau de mobilisation individuelle exigé à l'entrée des CPGET. Malgré la mobilisation relative et l'encadrement souvent très apprécié, tous les élèves ne parviennent pas à réussir leur affiliation. Ils se mobilisent pour endosser des attitudes, l'acquisition de « *dispositions planificatrices* », des « *dispositions ascétiques à l'usage intensif du temps* ». Cependant, pour près de trois élèves sur quatre, l'écart entre le bagage scolaire et les efforts attendus semble rester important. Les résultats de l'enquête montrent que l'affiliation est parfois partielle car il reste des lacunes liées à la méthode de travail, au temps investi ou au niveau scolaire exigé. Autrement dit, l'accès à la CPGE ne signifie pas l'accès aux savoirs et aux méthodes de travail attendus.

La dimension singulière de l'intégration et les réponses mises en œuvre pour faire face aux pressions sont plus nuancées. C'est la partie critique de l'expérience des élèves. Le degré d'ascétisme scolaire exigé est étroitement lié à la mobilisation et l'engagement de l'élève. Ces deux dimensions sont difficilement dissociables. Les résultats obtenus confirment la première hypothèse, car on observe une réciprocité récursive entre la dimension collective (intégration) et la dimension individuelle (mobilisation). Les données révèlent aussi que la socialisation s'organise à travers plusieurs processus : les interactions interpersonnelles, l'évaluation subjective du contexte faite par chaque élève, et la pression normative. La relation entre ces éléments est plutôt *réflexive*, on constate la boucle des interactions entre le contexte, l'action collective et individuelle et la perception de l'expérience en cours. Cette analyse valide la deuxième hypothèse de notre travail, qui souligne l'importance des liens positivement appréciés entre les élèves et le contexte pédagogique.

Une ouverture sociale et scolaire facilite l'accès institutionnel, mais l'accès aux savoirs et la métamorphose indispensable pour persévérer et réussir renvoient à une prise de conscience et à une mobilisation individuelle radicale. La majorité des élèves interrogés affirment avoir vécu une transition assez difficile nécessitant un changement profond dans la façon de travailler et d'organiser le temps studieux. La temporalité de ces dispositifs peut devenir l'objet d'une réflexion critique. Réduire le fossé initial, devenir des initiés et membres de cette communauté particulière semble impliquer parfois un temps plus long et une organisation pédagogique spécifique adaptée aux conditions des élèves des séries technologiques. Cet élitisme « non anticipé » risque de produire des élèves exclus de l'intérieur.

Bibliographie

- Albouy V., Wanecq T., 2003, « Les inégalités sociales d'accès aux grandes écoles », *Économie et Statistique*, n° 361, p. 27-52.
- Ardoino J., 1971, *Propos actuels sur l'éducation*, Paris, Gauthier-Villars.
- Astin A. W., 1993, *What matters in college? Four critical years revisited*, San Francisco, Jossey-Bass.
- Bajou B., Fattet J., Kamoun, J., Perrot N., Schmitt J. M., Séré A., 2010, *Contrôle de l'ouverture sociale et de la diversité dans les classes préparatoires aux grandes écoles*, Rapport n° 2010-100, MEN-IGEN-IGAENR.
- Baudelot C., 2003, *Évolutions historique, géographique, sociologique des CPGE depuis 25 ans*, Communication au colloque « Démocratie, classes préparatoires et grandes écoles », Paris, École normale supérieure.
- Bodin Y., 2007, *Diversité sociale dans les classes préparatoires aux grandes écoles : mettre fin à une forme de « délit d'initié »*, Rapport d'information n° 41, Commission des affaires culturelles et de la mission d'information, déposé le 12 septembre 2007, <http://www.senat.fr/rap/r06-441/r06-441.html>
- Bonneau C., Charoussat P., Grenet J., Thebault G., 2021, *Quelle démocratisation des grandes écoles depuis le milieu des années 2000 ?*, Rapport IPP, n° 30, 300 p.
- Boulet P., 2020, « Parcoursup 2020 : Les voeux d'orientation des lycéens pour la rentrée », *Note Flash*, n° 6, MESRI-SIES.
- Bourdieu P., 1989, *La noblesse d'État. Grandes écoles et esprit de corps*, Paris, Les Éditions de Minuit.
- Briggs A. R. J., Clarck J., Hall I., 2012, "Building bridges: Understanding student transition to university", *Quality in Higher Education*, n° 18, p. 3-21.
- Chamboredon J.-C., Prévot J., 1973, « Le métier d'enfant », *Revue française de sociologie*, n° 14, p. 295-335.
- Coulon A., 1997, *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*, Paris, PUF.
- Coulon A., 1993, *Ethnométhodologie et éducation*, Paris, PUF.
- Dardelet C., 2010, *Ouverture sociale des grandes écoles. Livre blanc des pratiques. Premiers résultats et perspectives*. Conférence des grandes écoles, Paris, La Documentation française.
- Darmon M., 2013, *Classes préparatoires. La fabrique d'une jeunesse dominante*, Paris, La Découverte.
- Daverne C., Dutercq Y., 2013, *Les bons élèves : expériences et cadres de formation*, Paris, PUF.
- De Clercq M., Galand B, Dupont S., Frenay M., 2013, "Achievement among 1st year university students : an integrative and contextualized approach", *European Journal of Psychology of Education*, vol. 28, n° 3, p. 641-662.
- Dutercq Y., Masy J., 2018, « Les classes préparatoires aux grandes écoles : comment concilier compétitivité internationale et proximité démocratique ? », *Éducation et sociétés*, n° 41(1), p. 27-42.
- Dutercq Y., Masy J., 2016, *Les inégalités sociales et territoriales d'accès aux CPGE : quelles évolutions ?*, Paris, CNESCO.
- Fontanini C., 2011, « Les classes préparatoires scientifiques TB et ATS : des prépas mal connues et reconnues », *Cahiers du CERFEE*, n° 29, p. 59-72.
- Fontanini C., Paivandi S., Resve C., 2019, *MOBIPOP Tech & ATS : Mobilité sociale des étudiants de milieux populaires en Classes Préparatoires technologiques et ATS*, Rapport DEPP, 52 p.
- Gale T., Parker S., 2014, "Navigating change: a typology of student transition in higher education", *Studies in Higher Education*, vol. 39, n° 5, p. 734-753.
- Gateaud G., 2012, « Les étudiants en classes préparatoires aux grandes écoles, Rentrée 2011 », *Note d'Information*, n° 12.02, DEPP.
- Hamon C., 2015, *Le Baccalauréat technique : De la technologie industrielle aux sciences de l'ingénieur 1944-2014*, Rennes, PUR.
- Kyndt E., Donche V., Trigwell K., Lindblom-Ylänne S., 2017, *Higher education transitions: theory and research*, London/New York, Routledge.

Lanéelle X., David P., Dutercq Y., Michaut C., 2020, « Le recrutement des élèves en Classes Préparatoires aux Grandes Écoles scientifiques : entre maîtrise des incertitudes et impératif de survie sur un quasi-marché », *Revue Française de Socio-Économie*, vol. 2, n° 2, p. 199-219.

Masy J., 2014, *De la construction sociale du rapport au temps : le cas des boursiers des classes préparatoires aux grandes écoles*, Thèse de Doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Nantes.

Orange S., 2013, *L'autre enseignement supérieur. Le BTS et la gestion des aspirations scolaires*, Paris, PUF.

Paivandi S., 2019, « Intégration sociale et académique des étudiants au début de leur parcours dans le supérieur », in Giret J.-F., Feres F., Tenret E. (dir.), *Regards croisés sur les expériences étudiantes*, Paris, La Documentation Française.

Paivandi S., 2015, *Apprendre à l'université*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Université.

Pascarella E. T., Terenzini P. T., 2005, *How college affects students, A decade of research*, vol. 2, San Francisco, John Wiley & Sons, Inc.

Resve C., 2020, « Les classes préparatoires technologiques aux grandes écoles : voies de sélection d'une élite technocrate », *Cereq échanges*, n° 16, p. 165-176.

Robbins S. B., Lauver K., Le H., Davis D., Langley R., Carlstrom A., 2004, "Do Psychosocial and Study Skill Factors Predict College Outcomes ? A Meta-Analysis", *Psychological Bulletin*, n° 130(2), p. 261-288.

Saa S., 2012, *Une chance de réussite pour tous, Rapport sur l'ouverture sociale dans l'enseignement supérieur*, MESNER- ACSE.

Selz M., Vallet L. A., 2006, « La démocratisation de l'enseignement et son paradoxe apparent », *Données sociales. La société française*, Insee, p. 101-107.

Tinto V., 1987, *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student attrition*, Chicago, University of Chicago Press.

Van Zanten A., 2010, « L'ouverture sociale des grandes écoles : diversification des élites ou renouveau des politiques publiques d'éducation ? », *Sociétés contemporaines*, n° 3(3), p. 69-95.

Que savent les jeunes à la fin de leurs études ?

Les compétences en lecture, en calcul et en compréhension orale selon le parcours scolaire

Fabrice Murat

DEPP, sous-direction des évaluations et de la performance scolaire

Selon les enquêtes IVQ et Piac, menées entre 2004 et 2012, les jeunes sont en moyenne plus compétents que le reste de la population, en lecture, en calcul et en compréhension orale. Cette moyenne masque cependant des écarts importants, notamment en fonction du niveau d'études. Alors que les diplômés du supérieur réussissent presque tous les exercices, assez simples, qui leur sont proposés, les jeunes n'ayant eu au mieux qu'un CAP ou un BEP ont nettement plus de difficultés. Cette fonction du diplôme comme signal de compétences est particulièrement nette en France par rapport aux autres pays. Les résultats moyens des jeunes sortants du système éducatif n'ont pas évolué entre 2004 et 2011 en lecture ; ils ont un peu baissé en calcul. Ils sont légèrement supérieurs à ceux des élèves en fin de scolarité obligatoire.

RAPPEL Les opinions exprimées dans les articles ou reproduites dans les analyses par les auteurs n'engagent qu'eux-mêmes et pas les institutions auxquelles ils appartiennent, ni *a fortiori* la DEPP et le SIES.

Développer les connaissances et les compétences des élèves est l'un des objectifs principaux du système éducatif, ce qui fait de la mesure des acquis des élèves un élément central de l'évaluation de l'école (Thélot, 1992). Ce n'est cependant pas le seul critère et le parcours scolaire, notamment l'accès aux diplômes, est aussi au cœur des débats en matière d'éducation (par exemple avec l'objectif de 80% d'une génération au niveau du baccalauréat). Les deux perspectives statistiques peuvent être concordantes : si les compétences des élèves s'améliorent, ils pourront plus souvent faire des études longues ; en favorisant les poursuites d'études, on doit aussi permettre aux jeunes de davantage développer leurs compétences. Cependant, comme le souligne Thélot, la forte augmentation du niveau d'études au cours du XX^e siècle a aussi provoqué des interrogations, souvent inquiètes, sur la valeur des diplômes, voire, plus globalement, sur le niveau des élèves.

Pour répondre à ces préoccupations, les évaluations standardisées des compétences des élèves se sont fortement développées durant les quarante dernières années (Trosseille & Rocher, 2015). Ces dispositifs permettent d'éclairer les performances du système éducatif français, de le comparer dans le temps et dans l'espace. L'enquête PISA (Programme international pour le suivi des acquis des élèves) de l'OCDE (Organisation de coopération et de développement économiques) en fin de scolarité obligatoire est ainsi devenue une référence incontournable en termes de comparaison internationale dans le domaine de l'éducation. L'enquête Cedre (Cycle des évaluations disciplinaires réalisées sur échantillon) de la DEPP (direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance) fournit depuis 2003, en fin de CM2 et de troisième, des indicateurs sur la maîtrise des programmes, en mathématiques et en lecture, mais aussi en langues étrangères, en histoire-géographie et en sciences. Cette masse d'information fait l'objet d'articles de synthèse, par exemple, sur l'évolution des compétences (Daussin, Keskaik, Rocher, 2011) ou les écarts entre filles et garçons (Chabanon & Steinmetz, 2018).

Cependant, dans l'objectif d'évaluer le système éducatif, ces études ont le défaut de ne pas couvrir l'ensemble de la scolarité des élèves : il existe de nombreuses évaluations au primaire et au collège ; en revanche, très peu s'intéressent à la situation après l'âge de la scolarisation obligatoire. Les enquêtes auprès des jeunes ayant fini leurs études, comme les panels de la DEPP ou les enquêtes Génération du Céreq (Centre d'études et de recherches sur les qualifications), ne recueillent pas ce type d'information, mais on peut se tourner vers les évaluations de compétences menées auprès des adultes, en se restreignant aux jeunes. Ces évaluations ont une histoire plus récente que celles concernant les élèves, mais elles sont en plein développement (Murat & Rocher, 2015) : l'OCDE a mené un cycle de trois enquêtes depuis le milieu des années 1990, *International Adult Literacy Survey (IALS)*, *Adult Literacy and Lifeskills Survey (ALLS)* et *Program for the International Assessment of Adult Competencies (Piaac)* ; la France a organisé sa propre enquête, *Information et vie quotidienne (IVQ)*, en 2004 et en 2011 (voir encadré 1 pour une description des enquêtes).

Ces enquêtes ne couvrent pas l'ensemble des compétences qu'un jeune est censé avoir à la fin de ses études, sachant qu'une partie de ces compétences, en lien avec le projet professionnel, n'est pas la même pour tous les jeunes. De plus, ces enquêtes, proposées à des populations d'adultes sortis de l'école à des époques très diverses, ne peuvent s'appuyer sur une définition des compétences issue des programmes officiels. C'est particulièrement vrai pour Piaac, qui couvre de nombreux pays, aux attentes différentes. C'est pourquoi les dimensions évaluées sont plus génériques et, sous l'appellation de « littératie » et « numératie », correspondent aux compétences nécessaires à l'usage de l'écrit et des mathématiques dans la vie quotidienne et professionnelle. Cette perspective

est assez proche de celle de PISA, qui, de par sa nature internationale, retient aussi une définition assez large des compétences évaluées. Le cadre d'évaluation de la lecture dans IVQ est assez similaire (en essayant cependant d'affiner la mesure pour les plus en difficulté). L'évaluation du calcul a un aspect un peu plus scolaire que dans Piac (sous forme de petits problèmes). IVQ comporte aussi une évaluation en compréhension orale, qui vise notamment à vérifier la maîtrise du français hors du support écrit.

ENCADRÉ 1 Les évaluations des compétences des adultes

Les évaluations de compétences des adultes se situent à la croisée entre deux types d'enquêtes statistiques (Murat & Rocher, 2015) : d'une part, les enquêtes auprès des ménages permettant de recueillir des informations sur la situation professionnelle, le niveau de vie, le parcours scolaire des populations adultes et, d'autre part, les évaluations standardisées d'élèves, comme l'enquête PISA ou Cedre. En France, deux cycles d'enquêtes ont cherché à mesurer les compétences des adultes.

L'enquête IVQ (Information et vie quotidienne) a été conçue par un groupe de travail piloté par l'Insee, pour répondre aux spécificités de ce type d'enquête (Degorre & Murat, 2009). Elle a été réalisée fin 2004 et début 2005, dans 10 284 ménages de France métropolitaine, puis fin 2011 et début 2012, dans 13 763 ménages métropolitains. En 2004, le champ correspondait aux 18-65 ans. Il a été élargi aux 16-18 ans en 2011 et les jeunes de moins de 25 ans ont été surreprésentés. Dans chacun de ces ménages, une personne a été tirée au sort pour passer des exercices d'évaluation à l'écrit, en compréhension orale et en calcul et répondre à un questionnaire biographique. Les compétences à l'écrit se subdivisent en trois domaines : lecture de mots, compréhension de textes et écriture de mots. Pour tenir compte de la grande hétérogénéité de la population (des sortants de l'enseignement supérieur aux personnes sorties il y a quarante ans de l'école primaire sans obtenir de diplôme), des supports de la vie quotidienne (une page de programme télé, par exemple) et un protocole adaptatif ont été élaborés. Après un exercice d'orientation, en fonction de ses premiers résultats, l'enquêté passe des épreuves plus ou moins difficiles. Adapter le niveau des exercices à celui de la personne permet d'éviter de décourager les moins compétents par des exercices trop compliqués et de démotiver les plus diplômés par des exercices trop simples. De façon plus générale, le protocole de collecte, en particulier dans les relations entre l'enquêteur et l'enquêté, a été élaboré pour maintenir la motivation de l'enquêté dans une situation qui peut rappeler le cadre scolaire, mais sans enjeux véritable.

L'enquête Piac, pilotée par l'OCDE, repose sur des objectifs et une méthodologie proches de celles d'IVQ, mais avec quelques divergences (Jonas, Lebrère *et al.*, 2013 ; OCDE, 2014). Cette enquête vise à évaluer les compétences des adultes en « littératie » et en « numératie », deux concepts spécifiques définis par l'OCDE comme, respectivement, la « *capacité à comprendre et à utiliser l'information contenue dans des textes écrits dans divers contextes pour atteindre des objectifs et pour développer des connaissances et des aptitudes* » et la « *capacité à utiliser, appliquer, interpréter et communiquer des informations et des idées mathématiques* ». Le protocole adaptatif est plus complexe que pour IVQ et distingue une passation des exercices sous support papier et une passation sous forme informatisée. L'enquête a été réalisée dans une trentaine de pays et environ 7 000 personnes y ont répondu en France.

Même si les compétences évaluées dans Piac (la *littératie* et la *numératie*) diffèrent quelque peu de celles que vise IVQ, même si la méthodologie diffère aussi légèrement (notamment par un recours accru à l'informatique dans le cas de Piac), les deux enquêtes donnent des résultats très convergents, notamment en termes de corrélation avec l'âge, le sexe, le diplôme (Jonas, Lebrère *et al.*, 2013).

Ces compétences génériques sont censées avoir un large usage, ce qui renvoie à un autre objectif du système éducatif, qui, outre le développement d'une culture littéraire, artistique et scientifique, doit aussi préparer à l'insertion dans la société, notamment sur le plan professionnel. Dans cette perspective, les évaluations de compétences des adultes peuvent fournir une image du capital humain, complémentaire au niveau d'études, dont le lien avec l'emploi est bien connu, pour mieux comprendre le fonctionnement du marché du travail (Hanushek, Schwerdt et al., 2015). Par ailleurs, comme le montrent les analyses sur Piacac, les compétences peuvent avoir une influence sur d'autres domaines, comme la santé, l'engagement citoyen ou le sentiment d'efficacité politique (OCDE, 2013).

Les écarts de performances selon l'âge, en faveur des plus jeunes, sont régulièrement présentés dans les résultats des travaux sur IVQ (Micheaux & Murat, 2006 ; Jonas, 2012) ou sur Piacac (Jonas 2013 ; OCDE, 2013 ; OCDE, 2016 b). Par ailleurs, plusieurs études nationales ont exploité les données de Piacac pour donner une image des compétences des jeunes, par exemple pour les États-Unis (Provasnik, 2018), pour la Nouvelle-Zélande (Jones & Satherley, 2017) ou pour l'Angleterre (Wheater & Wort, 2014). L'importance des compétences pour l'insertion professionnelle est généralement mise en avant, en particulier dans l'étude américaine. Il n'y a pas eu de travaux équivalents pour la France à partir de Piacac et, hormis une partie de l'article de Place et Vincent (2010), il n'y a pas eu non plus d'études spécifiques sur les jeunes à partir d'IVQ. Cet article se propose donc d'utiliser les données d'IVQ et Piacac, pour décrire les compétences des jeunes, en particulier les compétences des « sortants », ceux qui viennent de finir leurs études.

L'angle d'analyse principal sera le lien avec le parcours scolaire. Les nombreuses études sur les panels de la DEPP ont montré que les compétences à un niveau donné étaient le principal prédicteur de la scolarité ultérieure (voir Caille [2017] pour une revue de ces travaux). L'objectif ici est d'inverser la perspective et de vérifier, à la fin des études, si le niveau de formation atteint et les diplômes obtenus donnent une bonne image des compétences, un bon « signal », notamment sur le marché du travail, pour reprendre la terminologie des économistes. Il ne sera cependant pas possible de trancher définitivement entre les deux explications principales de cette corrélation : les études comme moyen d'acquisition de compétences ou comme processus de sélection de compétences développées par ailleurs¹. Quelques éléments seront apportés sur cette question en comparant les résultats des plus jeunes (16-18 dans Piacac ou IVQ ; 15 ans dans PISA) et ceux des jeunes qui viennent de finir leurs études : cela donnera une idée de l'impact des études suivant l'âge de fin de scolarité obligatoire. L'évolution des résultats entre 2004 et 2011 des sortants sera aussi étudiée.

Ce travail s'appuiera sur l'enquête IVQ, en utilisant les deux éditions de l'enquête, en 2004 et 2011. Cela représente un échantillon d'environ 4 400 personnes de 18 à 29 ans, dont 1 100 encore en études, 1 500 les ayant achevées moins de cinq ans avant la date d'enquête et 1 800 depuis cinq ans ou plus. Les résultats à partir d'IVQ pourront être confirmés sur les données de Piacac, avec un échantillon plus restreint pour la France (1 700 personnes âgées de 18 à 29 ans), mais permettant de faire des comparaisons avec d'autres pays². Des liens seront aussi faits avec les enquêtes PISA.

1. La question des inégalités sociales en termes de compétences, confrontées aux inégalités en termes de parcours scolaires, autre problématique importante en sciences de l'éducation, ne sera pas abordée ici, car elle fait l'objet d'une autre publication (Murat, 2021).

2. Il s'agit des 32 pays ayant participé à la première vague d'interrogation de Piacac. Cependant, certaines comparaisons ont été réalisées sur un nombre moindre de pays quand certaines données sont manquantes (par exemple, l'âge dans Piacac) ou quand le pays n'a pas participé à une vague des enquêtes PISA (le pays en question est donc exclu de la ligne correspondant à cette édition). Sur ces champs restreints (comportant toujours au moins 25 pays), l'écart reste faible au regard des indicateurs calculables pour l'ensemble des 32 pays.

La première partie rappellera un certain nombre de résultats déjà connus, d'une part sur les acquis des élèves en fin de scolarité obligatoire et d'autre part sur les écarts de compétences entre adultes selon l'âge. La deuxième partie centrera l'analyse sur les jeunes qui viennent de finir leurs études et précisera le lien entre compétences et parcours scolaire. Enfin, la dernière partie sera consacrée à l'évolution des compétences des jeunes, que ce soit d'une génération à l'autre ou entre la fin de la scolarité obligatoire et la fin des études.

LES COMPÉTENCES DES ÉLÈVES EN FIN DE SCOLARITÉ OBLIGATOIRE ET LES COMPÉTENCES DES ADULTES SELON L'ÂGE

Les performances mitigées du système éducatif français en fin de scolarité obligatoire

L'enquête PISA, pilotée par l'OCDE depuis 2000, permet d'avoir une idée assez précise de ce que savent les jeunes de 15 ans, en termes de maîtrise de l'écrit, de culture mathématique et de culture scientifique³. Les résultats de la France sont dans la moyenne et relativement stables depuis 2000, avec cependant une baisse significative en culture mathématique (Bernigole, Bret *et al.*, 2019 ; Chabanon, Durand de Monestrol, Verlet, 2019). L'enquête PISA révèle aussi une forte dispersion des compétences en France par rapport aux autres pays, en augmentation depuis 2000. Par ailleurs, la France est l'un des pays où la différence de scores entre les élèves issus de milieux très défavorisés et ceux issus de milieux très favorisés est la plus grande. Le parcours scolaire est un élément déterminant de ces écarts : les élèves de 15 ans, en seconde générale et technologique, n'ayant jamais redoublé, ont des scores nettement meilleurs que les élèves de 15 ans en troisième générale, ayant donc redoublé une fois (132 points d'écart en compréhension de l'écrit en 2018, pour un écart-type fixé à 100 points). Cela s'explique surtout par l'effet de sélection du redoublement sur les élèves en difficulté, mais aussi par le gain apporté par l'enseignement de seconde : les élèves de 14 ans en troisième générale, n'ayant donc jamais redoublé, évalués par la DEPP dans une enquête complémentaire à PISA, se situent 93 points au-dessus des élèves de troisième en retard d'un an (ce qui s'interprète comme l'effet de la sélection des redoublants parmi les élèves en difficulté, qui n'apparaît pas compensé par un éventuel effet bénéfique du redoublement) et 39 points en dessous des élèves de seconde générale et technologique de 15 ans (ce qui indique plutôt l'effet d'une année d'études supplémentaire).

Cependant, à 15 ans, les jeunes sont loin d'avoir fini leurs études et le développement de leurs compétences. Il y a malheureusement peu d'enquêtes permettant d'avoir une idée de ce qui se passe ensuite, notamment au lycée ou durant l'enseignement supérieur. Pour les jeunes de nationalité française, les Journées défense et citoyenneté fournissent depuis une vingtaine d'années des résultats sur la maîtrise de l'écrit⁴ : en 2016, environ un jeune sur dix rencontre des difficultés dans le domaine de la lecture. Pour la moitié d'entre eux, ces difficultés se révèlent sévères (Arzoumanian, Chabanon *et al.*, 2017). Ces difficultés sont plus fréquentes chez les garçons que chez les filles et ont peu évolué depuis le lancement du dispositif. En 2013, dans le cadre de ces journées, une évaluation spécifique a été menée sur les mathématiques. La part des jeunes en difficulté dans l'utilisation des mathématiques

3. L'enquête PISA est menée tous les trois ans avec une évaluation en majeur parmi les trois domaines visés, les deux autres étant évalués avec moins d'exercices. La maîtrise de l'écrit a été la majeure de 2000, la culture mathématique celle de 2003 et la culture scientifique celle de 2006, avant le lancement d'un nouveau cycle d'enquêtes.

4. Pour une période plus ancienne, les tests menés auprès des jeunes conscrits ont permis de montrer une élévation du niveau de compétences jusqu'au milieu des années 1980 (Baudelot & Establat, 1989).

de la vie quotidienne est d'environ 10 %, avec un avantage aux garçons : 8,7 % d'entre eux sont en difficulté contre 10,7 % des filles (Vourc'h & Herrero, 2014). À la fin du secondaire, l'enquête Timss (*Trends in International Mathematics and Science Study*) a été conduite par l'IEA (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*) en 1995 et en 2015. En 1995, sur l'ensemble des élèves en fin des études secondaires, la France se situait 7^e en mathématiques et 13^e en sciences sur les 21 pays participants (DPD, 1998). En 2015, seuls les élèves de terminale S ont été évalués et les résultats en mathématiques et en sciences sont en très forte baisse par rapport à 1995 (Le Cam & Salles, 2016).

Les jeunes sont plus compétents que le reste de la population

Les enquêtes sur les compétences des adultes, comme Piacac et IVQ, permettent de prolonger l'analyse plus loin dans le cycle de vie. L'un des résultats principaux, on l'a dit, est la baisse des compétences avec l'âge, qui paraît très préoccupante du fait du vieillissement de la population. Cette baisse peut s'interpréter comme le cumul d'un effet « génération » et d'un effet « cycle de vie » (Murat & Rocher, 2016 ; Paccagnella, 2016). L'effet « cycle de vie », perte de compétences due sans doute à un manque de pratique dans la vie professionnelle et quotidienne, paraît assez important, mais il y a aussi un effet « génération », lié à l'élévation du niveau d'études de la population. Ce deuxième effet est net pour la France, car la proportion de diplômés du supérieur a fortement augmenté au fil des générations : dans Piacac, 32 % des 16-29 ans sont diplômés de l'enseignement supérieur contre 28 % des 16-65 ans ; l'écart est beaucoup plus faible et même inversé dans les autres pays (41 % contre 42 %) ⁵.

Selon IVQ, les 18-29 ans ont des résultats sensiblement meilleurs que les 30-65 ans, plus nettement en lecture qu'en calcul ou en compréhension orale : en lecture, 40 points les séparent contre environ 20 points en calcul et en compréhension orale ► **Tableau 1** ⁶. Cet écart plus grand en lecture tient sans doute au fait que les exercices dans cette compétence étaient plus nombreux, permettant une mesure plus fine et plus fiable. Pour synthétiser les résultats et fiabiliser la mesure, un score global a été construit en combinant les résultats en lecture et en calcul ⁷. Une variante avec le score en compréhension orale a aussi été testée.

5. Cette évolution un peu étonnante, alors qu'au cours des dernières décennies la durée des études s'est aussi allongée dans les autres pays, tient à la façon dont Piacac aborde les informations sur les études, en étant beaucoup moins centrée sur la formation initiale qu'IVQ. Alors qu'IVQ demande l'âge de fin d'études, avant de demander le diplôme obtenu, Piacac commence par demander le plus haut diplôme préparé, avant de vérifier en quelle année il a été obtenu. Cela permet sans doute de récupérer beaucoup plus de reprises d'études, en particulier après 30 ans, et atténue la corrélation négative entre l'année de naissance et le niveau d'études.

6. Les compétences étant mesurées sur des échelles en partie arbitraires, il est d'usage, surtout quand plusieurs mesures sont utilisées, de standardiser les données en fixant l'écart-type à 1, les différences entre populations étant ainsi données en pourcentages d'écart-type (appelés ici « points d'écart-type », ou plus simplement « points »). Les variables ayant été centrées sur l'ensemble des enquêtés (18-65 ans), les scores moyens donneront l'écart à la moyenne sur de cette population. L'**encadré 2** permet de se faire une idée de ce que représentent les différences ainsi indiquées : en moyenne, les enquêtés ont réussi environ les trois quarts des items, que ce soit en lecture ou en calcul. Le taux de réussite en lecture est de 43 % pour les individus à 1,5 écart-type (soit - 150 points) en dessous de la moyenne (51 % en calcul), de 68 % pour ceux à - 50 points (71 % en calcul), 86 % à + 50 points (81 % en calcul) et 94 % à + 150 points (92 % en calcul). Les exercices sont assez simples et discriminent plus difficilement les populations en haut de la distribution.

7. Les corrélations entre les scores dans les trois domaines sont significatives, sans être très élevées, sans doute à cause du nombre d'items assez faible en calcul et en compréhension orale ($r = 0,53$ entre le calcul et la lecture ; $r = 0,38$ entre la lecture et la compréhension orale ; $r = 0,27$ entre la compréhension orale et le calcul). Ainsi, parmi les 10 % de la population ayant eu les meilleurs résultats en lecture, 29 % se trouvent aussi dans le meilleur dixième en calcul, mais 16 % se trouvent dans la moins bonne moitié. Le constat est à peu près le même en prenant les meilleurs en lecture. De même, 36 % des personnes dans le dixième le moins performant en lecture sont dans le même dixième en calcul, mais 16 % se trouvent tout de même dans la meilleure moitié dans ce domaine.

↘ **Tableau 1** Compétences en lecture, calcul et compréhension orale selon l'âge et le statut vis-à-vis des études

Tranche d'âge	Lecture	Calcul	Compréhension orale	Score global
18-65 ans	0	0	0	0
30-65 ans	- 0,09	- 0,04	- 0,04	- 0,07
18-29 ans	0,30	0,13	0,19	0,24
<i>dont en études</i>	0,59	0,29	0,29	0,49
<i>dont ayant fini leurs études depuis moins de cinq ans</i>	0,31	0,15	0,21	0,26
<i>dont ayant fini leurs études depuis au moins de cinq ans</i>	0,00	- 0,03	0,06	- 0,01

Éducation & formations n° 104, DEPP-SIES

Lecture : la moyenne et l'écart-type de chaque score ont été fixés respectivement à 0 et 1 sur la population des 18-65 ans. Ainsi, en lecture, les personnes âgées de 30 ans ou plus, avec la valeur - 0,09, se situent à 9 % d'écart-type en dessous de la moyenne sur l'ensemble de la population. Le score global est la moyenne des scores en lecture et en calcul (comme il est restandardisé, il ne s'obtient pas en faisant la moyenne des colonnes L et C).

Champ : personnes de 18 à 65 ans, en France métropolitaine en 2004 et 2011.

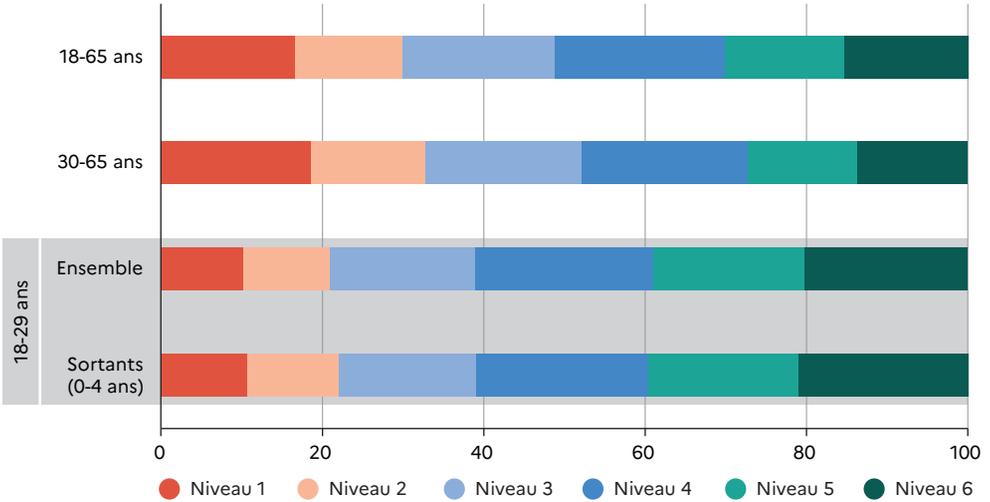
Source : Insee, enquêtes Information et vie quotidienne 2004 et 2011.

Elle donne des résultats très proches, mais souvent un peu moins nets, car cette dernière compétence, moins scolaire et évaluée par moins d'items, est plus faiblement corrélée avec la plupart des variables explicatives.

Les enquêtes sur les compétences, comme Piac, PISA ou Cedre, ont coutume de rendre compte aussi de la dispersion des résultats en créant des catégories d'individus par tranche de score. Dans ce but, six niveaux de compétences, avec le score global, ont ici été distingués, en fixant arbitrairement des seuils à - 100 points, - 50 points, 0, + 50 points et + 100 points. Parmi les 18-29 ans, un dixième a un score inférieur à - 100 points en termes de score global. Ces jeunes réussissent environ la moitié des items, ce qui, compte tenu de la faible difficulté des exercices, indique une maîtrise insuffisante de la lecture et du calcul ↘ **Figure 1**. À l'opposé, un cinquième des 18-29 ans est au-dessus de 100 points (ils réussissent 9 items sur 10). Pour les 30-65 ans, la part des individus au plus bas niveau de compétences est plus forte (19 %) et celle des individus au dernier niveau plus faible (14 %).

L'enquête Piac confirme cette différence de compétences selon l'âge, qui semble plus forte en France que dans les autres pays. Rappelons d'abord que globalement, les résultats français sont inférieurs à la moyenne internationale : pour les 16-65 ans, sur les 31 pays pour lesquels les données sont disponibles, en littérature, la France se classe 22^e avec un score de 262, soit 6 points en dessous de la moyenne internationale (écart statistiquement significatif) ; en numératie, la France est 23^e avec un score de 254, soit 6 points en dessous de la moyenne internationale ↘ **Figure 2**. Se restreindre aux jeunes (16-29 ans) change le diagnostic. Dans la quasi-totalité des pays, les jeunes obtiennent de meilleurs résultats que l'ensemble de la population (sur les figures, les points se trouvent au-dessus de la bissectrice). La différence est particulièrement nette en France : 15 points séparent les 16-29 ans des 16-65 ans en littérature ; 13 points en numératie. Seuls quatre pays en littérature et cinq en numératie affichent des écarts aussi importants en faveur des plus jeunes. Cela conduit à un classement plus favorable de la France, en se restreignant aux jeunes : en littérature, la France est en 18^e place, avec un score de 277 ; en numératie, elle est 21^e, avec un score de 267. Dans les deux domaines, elle est alors proche de la moyenne internationale. Ce classement de la France, dans la moyenne, renvoie assez bien à celui qui ressort des enquêtes PISA, en particulier de celles menées au début des années 2000, les plus proches des jeunes de Piac (un âge de 15 ans en 2000 correspond à un âge de 27 ans en 2012).

► **Figure 1** Dispersion des performances (score global en lecture et en calcul, en % ; IVQ)



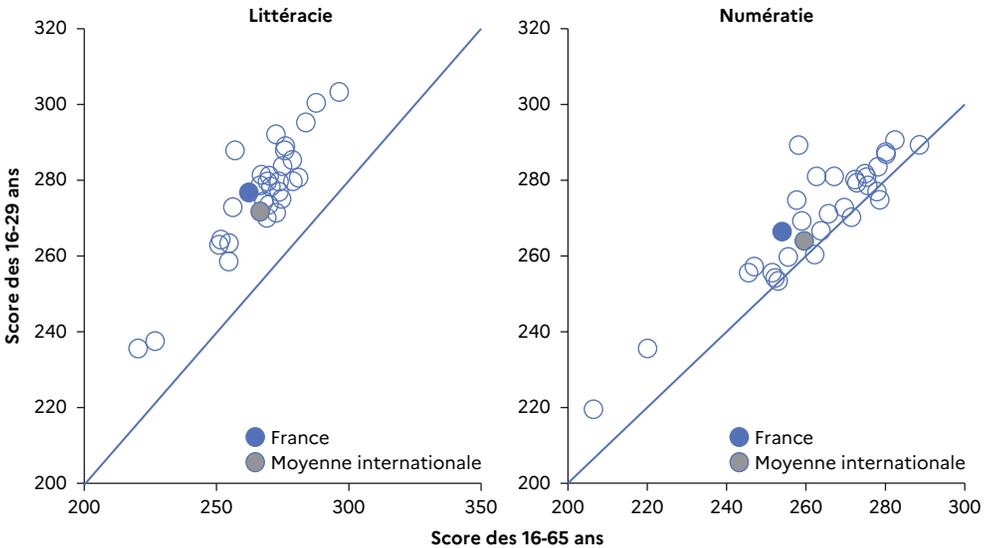
Éducation & formations n° 104, DEPP-SIES

Lecture : 17 % des 18-65 ans se trouvent au niveau 1 en termes de compétences de calcul et de lecture, c'est-à-dire ont un score inférieur de 1 écart-type à la moyenne globale. Les niveaux suivants correspondent respectivement, en points d'écart-type, aux intervalles [- 100 ; - 50] (niveau 2), [- 50 ; 0] (niveau 3), [0 ; 50] (niveau 4), [50 ; 100] (niveau 5) et 1 écart-type au-dessus de la moyenne (niveau 6).

Champ : personnes de 18 à 65, en France métropolitaine en 2004 et 2011.

Source : Insee, enquêtes Information et vie quotidienne 2004 et 2011.

► **Figure 2** Résultats en littératie et en numératie des 16-65 ans et des 16-29 ans dans différents pays (Piaac)



Éducation & formations n° 104, DEPP-SIES

Lecture : chaque point donne pour un pays en abscisse le score des 16-65 ans et en ordonnée celui des 16-29 ans. La France est représentée par un rond plein.

Champ : personnes de 16 à 65 ans.

Source : OCDE, enquête Piac 2012.

ENCADRÉ 2 Les différents niveaux de compétences

Les exercices d'IVQ ont été élaborés par des équipes de recherche universitaires, en référence à un cadre théorique de la lecture par les adultes et en tenant compte de la spécificité d'une enquête-ménage (Besse, Luis *et al.*, 2009 ; Megherbi, Rocher *et al.*, 2010). Le traitement psychométrique des données pour construire des scores globaux standardisés valables pour tous a été un peu compliqué par, d'une part, le protocole adaptatif et, d'autre part, par les évolutions des questionnaires intégrées entre 2004 et 2011 (Murat & Rocher, 2010 ; Murat & Rocher, 2016). L'objectif de cet encadré est d'illustrer *a posteriori* le niveau de compétences que permettent de repérer les scores ainsi construits.

Pour cela, nous avons retenu les items de compréhension de l'écrit, de compréhension orale et de calcul, qui étaient communs aux deux éditions de l'enquête (au nombre, respectivement, de 39, 7 et 18). Du fait du protocole adaptatif, les enquêtés n'ont pas répondu à toutes ces questions. Pour imputer des réponses à la place des valeurs manquantes à un item donné, dans le cadre de cet article, la réussite à l'item a été reliée aux scores standardisés, à l'aide d'une modélisation logistique sur les personnes ayant répondu à l'item. Il s'agit d'une procédure assez sommaire, qui pourrait être améliorée en tenant mieux compte du protocole adaptatif, mais elle paraît assez robuste pour un objectif d'illustration.

Différents niveaux dans la distribution des compétences ont ensuite été isolés : 150 points d'écart-type en dessous de la moyenne globale, - 100 points, - 50 points, 0 point, 50 points au-dessus, + 100 points, + 150 points (pour le score en compréhension orale, beaucoup moins dispersé du fait du faible nombre d'items, il n'y a pas d'estimation au niveau 0 et 150). Un intervalle de plus ou moins 10 points a été défini autour de ces valeurs pour atteindre un effectif suffisant et les taux de réussite aux items ont été calculés pour les populations correspondantes ➤ **Tableau 2**.

Les taux de réussite par domaine sur l'ensemble de la population illustrent le fait que l'enquête IVQ comportait beaucoup d'exercices assez simples : les enquêtés ont réussi en moyenne les trois quarts des items de lecture et de calcul et 85 % de ceux de compréhension orale. Les performances aux items varient bien sûr en fonction du score qu'ils permettent de construire : les individus à 150 points en dessous de la moyenne réussissent moins de la moitié des items de lecture (43 %), alors que ceux à 150 points au-dessus en réussissent 9,4 sur 10. En calcul, avec moins d'items, l'écart est plus resserré : les moins performants réussissent environ un item sur deux contre plus de 9,2 items sur 10 pour les plus performants. Distinguer, d'une part, les exercices simples (module d'orientation et module destiné aux personnes en difficulté) et, d'autre part, les exercices plus complexes (module haut) permet aussi de mieux comprendre la spécificité du protocole. En numératie, le taux de réussite aux 12 questions les plus simples est très élevé et varie très peu de 0 point à 150 points (de 96 % de réussite à 100 %) ; l'écart va surtout se faire sur les 6 questions restantes, avec un taux de réussite moyen variant de 36 % à 76 % sur le même intervalle de score. Les écarts en haut de la distribution vont être portés par un nombre restreint d'items, ce qui implique une erreur de mesure non négligeable. Le problème est un peu moins marqué pour la lecture, car le nombre d'exercices difficiles est plus important et les exercices simples sont un peu moins bien réussis.

Quelques exemples permettront de mieux faire comprendre encore ce que recouvrent les scores. Le premier exercice porte sur un résumé de film, d'une vingtaine de lignes. L'une des questions (exemple 1) demande de quel délit est soupçonné le personnage principal. L'information est donnée explicitement dans le texte (le terme « *soupçonné* » est commun au texte et à la question). Même les individus les moins performants savent généralement répondre à cette question (81 % de réussite). Le deuxième exemple demande une maîtrise plus assurée : il s'agit de donner l'âge de la personne qui fête son anniversaire, alors que dans le texte il est dit que les parents « *fêtent les 20 ans de leur fils* » et qu'un distracteur est présent (l'âge d'un autre personnage). Les moins performants ne sont plus que 53 % à répondre correctement. Le troisième exemple est d'un niveau encore supérieur, mais illustrera aussi le caractère parfois subtil de l'évaluation de la compréhension : il s'agit à l'aide des « *indications* » du programme télé (un petit encart « *Indications* » se trouve sous le résumé, avec les

caractéristiques du film), de dire si le film est violent. Or, le résumé du film ne fait pas apparaître de violence particulière, alors que l'« indication » est « oui ». Les réponses sont très tranchées selon le niveau : 28 % des moins performants réussissent l'item contre 88 % des plus performants. Ces derniers ont su généralement bien faire le lien entre l'intitulé de la question et les informations du document, alors que les individus aux compétences moins assurées ont soit renoncé (le nombre de « ne sait pas » est important), soit essayé de répondre en ayant une compréhension globale du film (ce qui n'était pas ici la bonne stratégie). Le dernier exemple en lecture est pris dans les exercices les plus complexes : le texte d'un fait-divers a été découpé en sept phrases mises dans le désordre. Grâce aux renvois grammaticaux et à la compréhension globale de l'histoire, l'enquêté doit remettre les phrases dans l'ordre. Plus des trois quarts des personnes les plus compétentes sont parvenues à le faire ; ce n'est le cas que du tiers des individus autour de la moyenne et de 10 % des moins compétents (qui ont d'ailleurs rarement passé les exercices complexes du fait du protocole adaptatif).

En calcul, les enquêtés n'ont généralement pas de difficulté avec les problèmes simples nécessitant des additions ou des soustractions : trouver le nombre de films en couleur à partir du nombre total de films et du nombre de films en noir et blanc ($3 = 7 - 4$) est réussi par les trois quarts des individus les moins compétents. En revanche, le recours à des règles multiplicatives pose plus de problème. S'il faut trouver le prix de 3 journaux, le prix de 4 étant donné ($15 = 3 * 20/4$), un cinquième des personnes les plus en difficulté donnent une bonne réponse. Quant au dernier exemple, il montre aussi les limites des compétences des meilleurs, en tous cas dans le contexte d'une évaluation statistique, sans véritable enjeu : « Dans une banque, 80 % des clients utilisent une carte bancaire et 30 % utilisent un chéquier. Sachant que tous les clients utilisent soit une carte, soit un chéquier, et parfois les deux, quel est le pourcentage de clients qui utilisent seulement la carte bancaire. » Le lecteur de cette revue, habitué aux statistiques, aura sans doute trouvé la bonne réponse (70 %) ; ce n'est le cas que de 40 % des plus compétents, après presque une heure d'exercices.

► **Tableau 2** Taux de réussite aux items communs à 2004 et 2011 selon le niveau de scores (en % ; IVQ)

	Ensemble	- 150 points	- 100 points	- 50 points	0	+ 50 points	+ 100 points	+ 150 points
Lecture	74 %	43 %	55 %	68 %	79 %	86 %	91 %	94 %
Exercices simples	87 %	66 %	78 %	86 %	92 %	95 %	97 %	98 %
Exercices difficiles	62 %	21 %	34 %	51 %	66 %	78 %	86 %	91 %
exemple l1	95 %	81 %	92 %	97 %	99 %	100 %	100 %	100 %
exemple l2	85 %	53 %	70 %	83 %	91 %	96 %	98 %	99 %
exemple l3	61 %	28 %	39 %	51 %	63 %	73 %	82 %	88 %
exemple l4	35 %	5 %	9 %	17 %	29 %	46 %	64 %	79 %
Calcul	74 %	51 %	64 %	71 %	76 %	81 %	86 %	92 %
Exercices simples	90 %	64 %	82 %	91 %	96 %	98 %	99 %	100 %
Exercices difficiles	42 %	23 %	27 %	32 %	36 %	45 %	61 %	76 %
exemple c1	93 %	77 %	87 %	94 %	97 %	99 %	99 %	100 %
exemple c2	83 %	23 %	56 %	86 %	96 %	99 %	100 %	100 %
exemple c3	18 %	1 %	1 %	4 %	8 %	20 %	41 %	64 %
Compréhension orale	85 %	59 %	66 %	78 %		96 %	99 %	

Éducation & formations n° 104, DEPP-SIES

Note : des précisions sur les exemples d'items (l1 à l4 ou c1 à c3) sont données dans l'encadré 2.

Champ : personnes de 18 à 65 ans encore en études, en France métropolitaine en 2004 et 2011.

Source : Insee, enquêtes Information et vie quotidienne 2004 et 2011.

LIEN ENTRE COMPÉTENCES ET PARCOURS SCOLAIRE

Le diplôme est un bon signal des compétences des jeunes

Pour mieux comparer les compétences avec le parcours scolaires, l'analyse va se restreindre aux jeunes qui viennent de finir leurs études, plus précisément moins de cinq ans avant l'enquête, désignés ensuite comme « les sortants ». En effet, les jeunes en cours d'études sont susceptibles d'acquérir encore des compétences dans le cadre scolaire et par définition n'ont pas de niveau d'études final ; les jeunes sortis il y a plus de cinq ans ont pu acquérir des compétences par d'autres moyens ou au contraire en perdre faute de pratique. Travailler sur les sortants donne ainsi une image de ce que savent faire les jeunes à la fin de leurs études, ce qui n'a jusqu'à présent jamais été fait pour la France⁸. Notons d'ailleurs que globalement, les sortants ont des résultats équivalant à l'ensemble des jeunes ↘ **Tableau 1**. En revanche, les jeunes sortis plus de cinq ans avant la date d'enquête sont un peu moins bons, car ceux ayant arrêté tôt leurs études, avec un faible niveau de qualification, y sont mécaniquement surreprésentés ; les jeunes en études, au contraire, sont meilleurs, car il s'agit souvent d'étudiants poursuivant des études longues dans l'enseignement supérieur⁹.

La hiérarchie des performances selon le plus haut niveau de formation correspond bien à ce qui est attendu en fonction du nombre d'années d'études nécessaires ↘ **Tableau 3**. Avec le score global, par exemple, les jeunes sortant après une seconde générale ou technologique sont 64 points en dessous de la moyenne et après un CAP ou un BEP, ils sont 27 points en dessous. Les élèves qui sortent après une terminale (professionnelle, technologique ou générale) se situent au niveau de la moyenne globale¹⁰. Ceux qui ont atteint l'enseignement supérieur ont des performances supérieures (42 points pour les bac + 2 ; 87 points pour les bac + 3/4 et 112 points au-dessus de la moyenne pour les bac + 5).

8. Pour être plus représentatif de la cohorte des sortants, il faudrait rajouter deux populations : les personnes qui sortent après 29 ans (2 % des sortants) et celles qui sortent avant 18 ans (les 16-18 ans n'ont été interrogés qu'en 2011 et, de fait, n'ont pas été retenus ici). En termes de score moyen, l'effet de ces exclusions est quasi nul, car si en intégrant les plus de 29 ans, souvent sortis de l'enseignement supérieur, la moyenne des sortants augmente d'environ 2 points d'écart-type, elle baisse d'à peu près autant si on tient compte des 16-18 ans en 2011. De plus, il n'est pas possible de se restreindre aux jeunes sortis du système éducatif français, car seul le pays de la première année d'études est connu et pas celui de la dernière.

9. En théorie, les scores moyens des jeunes en études selon la formation détaillée suivie permettraient d'estimer les compétences aux différents niveaux de formations, juste au moment où ils les suivent. Malheureusement, avec un peu plus de 1 000 jeunes en études au total, il n'est pas possible d'aller très loin dans l'analyse par niveau de formation détaillé. Les résultats sont d'ailleurs proches de ceux obtenus pour les sortants.

10. La terminale générale mérite une attention particulière. C'est le seul cas où il y a une différence nette de performance entre le score des sortants et le score des élèves encore au niveau considéré : les jeunes qui se sont arrêtés après une terminale générale ont 50 points de moins que ceux qui y sont au moment de l'enquête. En effet, la plupart de ces derniers poursuivront leurs études dans l'enseignement supérieur. L'arrêt après une terminale générale est le signe de difficultés scolaires, en cohérence avec des résultats médiocres aux évaluations.

► **Tableau 3** Compétences en lecture, calcul et compréhension orale des sortants selon leur parcours scolaire (IVQ)

	Répartition	Lecture	Calcul	Compréhension orale	Score global	Âge de fin d'études
Niveau d'études						
Seconde GT au mieux	7 %	-0,70	-0,43	-0,28	-0,64	17,3
CAP/BEP	20 %	-0,18	-0,30	-0,03	-0,27	18,5
Première ou terminale professionnelle	10 %	0,03	0,06	0,17	0,05	20,0
Première ou terminale technologique	6 %	0,07	-0,09	0,18	-0,01	19,6
Première ou terminale générale	6 %	0,36	-0,18	0,45	0,10	19,6
Bac + 2	23 %	0,50	0,25	0,40	0,42	21,4
Bac + 3 ou 4	12 %	0,85	0,69	0,40	0,87	22,7
Bac + 5	14 %	1,09	0,90	0,26	1,12	24,2
Autres formations	1 %	-0,44	-0,80	0,25	-0,70	19,1
Niveau d'études et obtention du diplôme						
Seconde GT au plus - sans diplôme	4 %	-0,85	-0,51	-0,28	-0,76	16,9
Seconde GT au plus - brevet ou +	4 %	-0,56	-0,36	-0,28	-0,52	17,7
CAP/BEP - non obtenu	6 %	-0,32	-0,50	-0,19	-0,46	17,8
CAP/BEP - obtenu	14 %	-0,12	-0,22	0,03	-0,19	18,8
Bac professionnel - non obtenu	2 %	-0,39	-0,30	0,23	-0,39	19,4
Bac professionnel - obtenu	8 %	0,12	0,13	0,15	0,14	20,1
Bac technologique - non obtenu	2 %	-0,18	-0,16	0,11	-0,19	19,5
Bac technologique - obtenu	4 %	0,22	-0,05	0,21	0,10	19,7
Bac général - non obtenu	2 %	0,27	-0,15	0,25	0,07	19,0
Bac général - obtenu	3 %	0,42	-0,21	0,59	0,12	20,1
Bac + 2 - non obtenu	8 %	0,39	0,15	0,44	0,31	20,9
Bac + 2 - obtenu	16 %	0,55	0,29	0,38	0,48	21,6
Bac + 3/4 - non obtenu	2 %	0,60	0,30	0,27	0,50	22,8
Bac + 3/4 - obtenu	9 %	0,92	0,79	0,43	0,96	22,7
Bac + 5	14 %	1,09	0,90	0,26	1,12	24,2
Autres	1 %	-0,44	-0,80	0,25	-0,70	19,1
Ensemble	100 %	0,31	0,15	0,21	0,26	20,7

Éducation & formations n° 104, DEPP-SIES

Champ : jeunes de 18 à 29 ans ayant fini leurs études moins de cinq ans avant la date d'enquête, en France métropolitaine en 2004 et 2011.

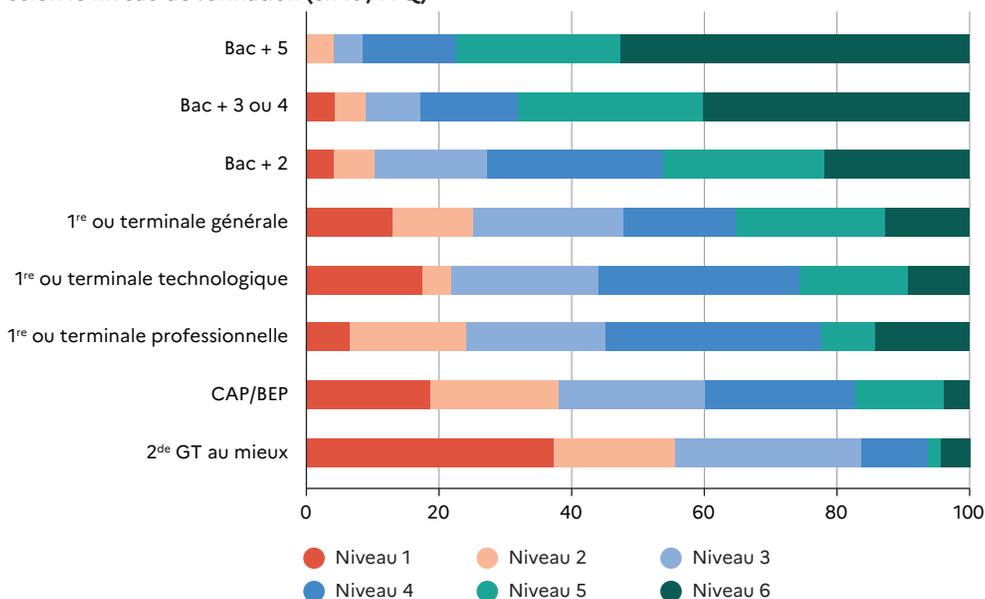
Source : Insee, enquêtes Information et vie quotidienne 2004 et 2011.

Ces résultats moyens doivent être complétés par l'analyse de la dispersion des performances ► **Figure 3**. Si les personnes passées par un bac + 5 ont eu très rarement un score inférieur à 0 (4 % se trouvent dans les deux premiers niveaux), environ un quart ne dépassent pas + 50 points (niveaux de 1 à 4), alors que la moitié se situent au-dessus de 100 points, ce qui signifie que ces jeunes ont réussi presque toutes les questions, y compris les plus difficiles. À l'opposé, les personnes qui n'ont pas dépassé la classe de seconde obtiennent rarement un score supérieur à + 50 points (6 % d'entre eux seulement), mais un sixième se situent au-dessus de 0, soit un niveau proche de la moyenne, signalant une maîtrise convenable des compétences de base. En revanche, un tiers est en dessous de - 100 points, ce qui indique des difficultés sévères.

Les différences en faveur des plus avancés dans les études peuvent venir des apprentissages effectués lors des années d'études supplémentaires, ainsi que d'une plus grande maturité et d'une pratique plus longue de la lecture et du calcul. Cependant, ce n'est sans doute pas l'explication la plus importante. En effet, les exercices proposés reposent sur des connaissances assez simples, relevant de l'école primaire ou du collège, si bien qu'un enseignement universitaire doit peu apporter à leur réussite. L'explication principale doit tenir à la sélection qui a lieu au fil de la scolarité. La possibilité et le choix de faire des études supérieures concernent surtout des jeunes ayant des compétences en lecture et en calcul bien établies.

Le niveau d'études est donc un très bon indicateur de niveau de compétences. Il peut être affiné par l'obtention du diplôme correspondant. Ainsi, parmi les jeunes qui se sont arrêtés après un CAP/BEP, ceux qui ont obtenu le diplôme ont un score en lecture et calcul supérieur de 27 points à ceux qui ne l'ont pas eu. La différence est de 53 points pour ceux qui ont passé un baccalauréat professionnel, de 29 points pour le bac technologique, de 46 points pour les bac + 3/4¹¹. La différence est faible entre ceux qui ont échoué au baccalauréat général et ceux qui l'ont réussi sans aller plus loin, signe sans doute de compétences peu assurées pour ces derniers, expliquant une absence de scolarité dans l'enseignement supérieur.

↘ **Figure 3** Dispersion des performances des sortants (score global en lecture et en calcul) selon le niveau de formation (en % ; IVQ)



Éducation & formations n° 104, DEPP-SIES

Lecture : 38 % des jeunes ayant fini leurs études moins de cinq ans avant la date d'enquête, sans avoir dépassé la seconde GT, se trouvent au niveau 1 en termes de compétences de calcul et de lecture, c'est-à-dire ont un score inférieur de 1 écart-type à la moyenne globale. Les niveaux suivants correspondent respectivement, en points d'écart-type, aux intervalles [- 100 ; - 50] (niveau 2), [- 50 ; 0] (niveau 3), [0 ; 50] (niveau 4), [50 ; 100] (niveau 5) et au-dessus de 1 écart-type au-dessus de la moyenne (niveau 6).

Champ : jeunes de 18 à 29 ans ayant fini leurs études moins de cinq ans avant la date d'enquête, en France métropolitaine en 2004 et 2011.

Source : Insee, enquêtes Information et vie quotidienne 2004 et 2011.

11. Malheureusement, il n'est pas possible de savoir si les jeunes passés par une formation bac + 5 l'ont validée ou non.

Même pour les jeunes ayant achevé tôt leurs études (seconde GT au mieux), l'obtention du brevet signale un niveau un peu supérieur (de 24 points). Globalement, dans un modèle économétrique reliant le score global avec le niveau de formation et la validation de ce niveau par un diplôme, cette validation apporte un bonus de 25 points. Ce résultat renvoie aux discussions autour de l'effet « parchemin » du diplôme sur le marché du travail, déjà étudié par Le Rhun & Monso (2015) sur des données françaises. Ils ont montré que l'obtention d'un BTS facilitait l'accès à un emploi par rapport aux étudiants ayant suivi cette formation sans la valider. Cette meilleure insertion sur le marché du travail serait ici expliquée par le fait que l'obtention d'un diplôme signale effectivement des compétences plus fortes par rapport aux jeunes qui ont suivi une formation sans la valider.

Un lien particulièrement fort entre compétences et parcours scolaire en France

Les liens entre parcours scolaire et compétences peuvent être résumés en étudiant la part de variance des scores qui est expliquée par les différentes variables relatives aux études ➤ **Tableau 4**. C'est le score global qui paraît le mieux corrélé avec les données sur le parcours scolaire : un tiers de la variance de ce score est expliqué par le niveau d'études ; les corrélations en lecture sont légèrement moins fortes ; elles baissent plus sensiblement pour les compétences en calcul, mesurées de façon moins précise, et surtout pour les compétences en compréhension orale, sans doute parce qu'elles sont moins scolaires. La prise en compte du diplôme augmente de 2 points la part de variance expliquée. La corrélation des compétences avec l'âge de fin d'études se situe à un niveau sensiblement plus bas (19,1 % de variance expliquée du score global). Cette variable rend donc moins bien compte du niveau de compétences accumulées que le diplôme. Elle a cependant l'avantage de quantifier plus directement l'investissement consenti dans l'éducation (sauf en cas de reprise d'études, qui fausse un peu la mesure) et de simplifier les comparaisons internationales, pour lesquelles les équivalences entre diplômes à un niveau fin sont toujours délicates. Les corrélations entre les compétences et les indicateurs de parcours scolaire sont restées stables entre 2004 et 2011 (voir en **annexe** les tableaux 8 et 9 p. 71-73 pour chaque année).

Le lien entre les compétences et le parcours scolaire est du même ordre dans Piac par rapport à IVQ, et même un peu plus fort ➤ **Tableau 5**¹². Ainsi, en France, pour les jeunes sortis depuis moins de cinq ans¹³, le parcours scolaire (détaillé en une douzaine de niveaux de formation) explique 38,3 % de la variance du score de littératie et 39,9 % de celui en numératie. La corrélation dépasse légèrement 20 % avec l'âge de fin d'études. Sur ce point, la France se situe très nettement au-dessus de la moyenne internationale : dans les autres pays, la part de variance des scores en littératie et numératie expliquée par le parcours scolaire est de l'ordre de 25 % ; la France est en tête du classement selon ce critère. Ce lien très important entre le parcours scolaire et la maîtrise de l'écrit et du calcul peut être le signe que la sélection et l'orientation scolaires se font en grande partie selon ces compétences. Le niveau d'études est, en France plus qu'ailleurs, un indicateur très révélateur des compétences en lecture et en calcul.

12. Les valeurs plus fortes de Piac par rapport à IVQ viennent peut-être du fait que les évaluations de Piac étaient plus difficiles et permettent de mieux discriminer les personnes les plus diplômées.

13. L'échantillon de Piac étant plus réduit que celui d'IVQ, cette population représente seulement 487 personnes en France. C'est pourquoi les analyses ont aussi été faites pour tous les jeunes ayant fini leurs études, même plus de cinq ans avant la date d'enquête (974 en France). Les résultats sont très proches.

↘ **Tableau 4** Compétences et parcours scolaire des sortants en France et dans d'autres pays (Piaac)

	France	Autres pays
Nombre d'individus	487	25 017
Score en littératie	278	276
Score en numératie	269	270
% de diplômés du supérieur	42,9 %	46,2 %
Âge de fin d'études	20,8	21,3
Corrélation (R²) du score en littératie et...		
du diplôme	38,3 %	22,7 %
de l'âge de fin d'études	22,5 %	11,2 %
Corrélation (R²) du score en numératie et...		
du diplôme	39,9 %	23,7 %
de l'âge de fin d'études	21,5 %	12,4 %

Éducation & formations n° 104, DEPP-SIES

Champ : personnes de 16 à 29 ans, en France métropolitaine en 2012.

Source : OCDE, enquête Piaac 2012.

↘ **Tableau 5** Corrélation (R²) entre les compétences et le parcours scolaire (IVQ)

	Lecture	Calcul	Compréhension orale	Score global
Niveau d'études	28,4	20,5	5,7	31,4
Niveau d'études et obtention du diplôme	29,8	21,8	6,3	33,0
Âge de fin d'études	19,4	11,8	3,5	19,8

Éducation & formations n° 104, DEPP-SIES

Champ : jeunes de 18 à 29 ans ayant fini leurs études moins de cinq ans avant la date d'enquête, en France métropolitaine en 2004 et 2011.

Source : Insee, enquêtes Information et vie quotidienne 2004 et 2011.

ÉVOLUTION DES COMPÉTENCES AU FIL DU CYCLE DE VIE ET DES GÉNÉRATIONS

La comparaison entre les enquêtes et entre les sous-populations par âge permet d'avancer quelques éléments de réponses à plusieurs questions en termes d'évolution :

- l'évolution du niveau global entre deux cohortes de sortants (comparaison entre IVQ 2004 et IVQ 2011) ;
- l'image des jeunes en fin de scolarité obligatoire (plus qu'une évolution, il s'agit d'une confrontation méthodologique entre ce que montre PISA à 15 ans et ce que montre Piaac pour une population proche, les 16-18 ans) ;
- l'effet des études après l'âge de fin de scolarité obligatoire (comparaison entre les sortants et les 16-18 ans dans Piaac) ;
- l'évolution des compétences après la fin des études (comparaison entre les sortants et une cohorte sortie depuis un certain nombre d'années).

Relative stabilité des compétences des jeunes entre 2004 et 2011

Entre 2004 et 2011, les résultats en lecture des sortants aux exercices d'IVQ ont stagné (la hausse de 3 points n'est pas significative), alors qu'ils baissent en calcul (- 13 points) et en

compréhension orale (de 15 points) ↘ **Tableau 6**. Cette dernière diminution doit être prise avec précaution : elle tient essentiellement à la dégradation des performances aux deux items les plus difficiles de l'épreuve orale, alors que les résultats restent stables sur les autres items, plus simples. Il faudrait une épreuve plus longue pour s'assurer que les personnes comprennent vraiment moins bien les messages oraux en 2011 par rapport à 2004. De plus, le fait que cette dégradation soit aussi observée pour les plus de 29 ans amène à s'interroger sur un possible effet de protocole (les conditions d'écoute étaient-elles parfaitement identiques aux deux dates ?). Notons qu'il n'y a pas de baisse des résultats en calcul pour les plus de 29 ans, ce qui rend celle pour les sortants plus significative. Elle est assez cohérente avec la dégradation observée dans ce domaine avec PISA, évoquée au début de l'article.

Un certain nombre d'exercices de IALS ont été repris lors de la passation de Piac. La comparaison n'est pas triviale, car IALS utilisait trois échelles de littératie, dont deux ont été fusionnées pour obtenir l'échelle de littératie de Piac (la troisième sur les textes quantitatifs a été abandonnée, remplacée par une interrogation en numératie). On ne peut donc comparer directement les résultats publiés sur IALS avec ceux de Piac. Cependant, les concepteurs de Piac ont effectué un travail d'ancrage et reproduit certains résultats de IALS dans l'échelle de Piac (OCDE, 2016a). Le score moyen des 19 pays ayant participé à IALS et à Piac passe de 269 pour les 16-65 ans dans la première enquête à 270 dans la seconde, soit une quasi-stagnation.

Cohérence entre PISA et Piac sur le niveau moyen des élèves, petite divergence pour la dispersion

Piac et PISA comportent beaucoup de points communs, si bien que lors du lancement de PISA, des items de IALS (l'ancêtre de Piac) avaient été intégrés dans l'évaluation de la compréhension de texte dans PISA. Les analyses psychométriques avaient montré une forte proximité entre les items de IALS et ceux spécifiques à PISA. Les résultats moyens par pays à PISA 2000 sont d'ailleurs parus bien corrélés avec ceux des jeunes de 16-25 ans à IALS, malgré la différence de cohorte (OCDE, 2001). Plus récemment, Borgonovi, Pokropek *et al.*, (2017) ont confronté finement les deux protocoles et ont montré que malgré des différences parfois non négligeables (notamment sur les modes de collecte), les deux enquêtes étaient très similaires dans l'objet de leurs mesures et leurs méthodes. Il peut donc être intéressant de confronter les deux enquêtes sur des populations similaires (15 ans dans PISA et 16-18 ans dans Piac).

Reprenons d'abord l'analyse de PISA. En 2000, les élèves de 15 ans en France avaient en lecture un score de 505, proche de l'ensemble des pays participants¹⁴ (503) ↘ **Tableau 7**. La reprise d'items de IALS avait permis d'ancrer l'échelle de lecture de PISA en 2000 sur celle de IALS. Avec un score de 272, la France se situait aussi dans la moyenne des pays participants (274)¹⁵. En 2003, pour les mathématiques, l'écart était légèrement en faveur

14. Pour assurer la comparaison, nous n'avons retenu parmi les participants à PISA que les pays ayant participé à Piac : cela peut expliquer des divergences avec les références publiées dans les rapports de l'OCDE. D'une édition de PISA à l'autre, l'ensemble des pays ayant aussi participé à Piac peut varier légèrement, mais cela implique des variations de moins de 2 points sur les scores moyens (en utilisant les scores Piac disponibles pour tous).

15. Comme il a été montré dans Murat (2008), les résultats français à PISA 2000 étaient très supérieurs à ceux des jeunes de 16-25 ans observés dans IALS (qui avaient un score de 254 dans IALS en 1994, soit un écart de presque un demi-écart-type avec le score de 272 à PISA pour les élèves de 15 ans en 2000). À moins de supposer que le système éducatif français s'est amélioré considérablement entre le milieu des années 1990 et le début des années 2000 ou que les jeunes perdent des compétences entre 15 ans et la fin de leurs études, cela confirme le peu de vraisemblance des résultats français tirés de IALS.

↳ **Tableau 6** Compétences lecture, calcul et compréhension orale à différentes dates et différents moments du cycle de vie

		Lecture	Calcul	Compréhension orale	Score global
2004	Sortants	0,29	0,23	0,30	0,29
	« Anciens sortants »	0,37	0,19	0,22	0,32
2011	16-17 ans	0,20	-0,03	0,01	0,10
	Sortants	0,32	0,10	0,15	0,23
	« Anciens sortants »	0,28	0,23	0,09	0,29

Éducation & formations n° 104, DEPP-SIES

Champ : voir chaque ligne.

Source : Insee, enquêtes Information et vie quotidienne 2004 et 2011.

↳ **Tableau 7** Littératie et numératie en France et dans d'autres pays à différentes dates et différents moments du cycle de vie

France

Population	Effectif	Littératie		Numératie	
		Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type
PISA 2000 - 15 ans	7 270	505,1	92,4	518,4	88,8
PISA 2003 - 15 ans	4 300	496,1	96,9	511,5	91,8
PISA 2009 - 15 ans	4 298	495,4	106,1	496,8	101,4
PISA 2012 - 15 ans	5 001	505,7	110,0	496,1	97,8
Piaac - Jeunes de 16 à 18 ans	419	270,7	41,2	260,5	43,6
Piaac - Sortants	486	277,5	42,9	268,6	51,0
Piaac - « Anciens sortants »	510	278,3	44,1	270,0	52,2

Pays ayant participé à Piaac et PISA de 2000 à 2012

Population	Effectif	Littératie		Numératie	
		Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type
PISA 2000 - 15 ans	215 494	502,8	95,7	503,4	93,0
PISA 2003 - 15 ans	162 468	496,4	96,2	502,9	94,3
PISA 2009 - 15 ans	230 089	494,4	92,8	497,3	91,5
PISA 2012 - 15 ans	227 242	499,8	94,4	497,6	92,1
Piaac - Jeunes de 16 à 18 ans	8 255	270,0	40,3	261,6	44,6
Piaac - Sortants	12 752	276,4	42,8	270,5	49,1
Piaac - « Anciens sortants »	9 660	274,2	43,6	271,1	48,7

Éducation & formations n° 104, DEPP-SIES

Champ : voir chaque ligne.

Source : OCDE, enquêtes Piaac 2012 et PISA 2000 à 2012.

de la France (511 contre 503 pour les autres pays participants). Les résultats français sont ensuite relativement stables en littératie (ils baissent à 496 en 2009, mais remontent à 506 en 2012) ; ils sont en baisse sensible en numératie (496 en 2012). Autre résultat connu, la dispersion en France a nettement augmenté (de 92 à 110 en littératie et de 89 à 98 en numératie), alors qu'elle évoluait peu dans les autres pays. La France se trouve maintenant parmi les pays ayant la plus forte hétérogénéité des résultats.

Piaac donne une image assez cohérente pour le niveau moyen, moins pour la dispersion. En lecture, les jeunes Français de 16-18 ans de 2012 obtiennent un score moyen de 271, proche de la moyenne des pays participants (270), comme dans PISA en 2009 (année de la majeure en littératie). En revanche, le diagnostic diverge en ce qui concerne la dispersion : à PISA, la France apparaît depuis 2009 très dispersée (l'écart-type vaut 106 contre 93 pour les pays participants), alors que dans Piaac 2012, les jeunes de 16-18 ans en France se situent au même niveau que les autres pays (écart-type de 41 en France contre 40). Le constat est le même pour la numératie : le positionnement de la France en termes de moyenne par rapport aux pays est cohérent entre PISA 2012 et Piaac sur les 16-18 ans (la France est dans les deux cas proche de la moyenne internationale) ; en revanche, les données de Piaac ne confirment pas le haut niveau de disparités observé depuis 2009.

Évolution des compétences entre la fin de la scolarité obligatoire et la fin des études

Comparer les résultats des jeunes de 16-18 ans dans Piaac avec les résultats des sortants peut donner une idée des compétences acquises lors des études qui suivent l'âge de fin de scolarité obligatoire.

Cette confrontation est sans doute l'une des raisons de l'intérêt précoce des chercheurs anglais pour les analyses de Piaac sur les jeunes (Wheater & Wort, 2014), à cause de la situation particulière de ce pays : l'Angleterre est l'un des rares pays où les résultats des plus jeunes ne sont pas meilleurs que ceux des plus âgés. Cela implique une baisse de classement par rapport aux autres pays, en se restreignant aux plus jeunes. Or une telle tendance n'apparaît pas dans la série de PISA pour l'Angleterre. Cela suggère que la détérioration relative des performances anglaises se produirait après l'âge de 15 ans.

En France et dans la plupart des autres pays participants, le niveau s'améliore très légèrement entre la fin de la scolarité obligatoire et la fin des études. En littératie et en numératie, les résultats des sortants¹⁶ sont de 6 à 8 points supérieurs à ceux des jeunes de 16-18 ans, pour un écart-type fixé à l'origine à 50. La dispersion est proche en littératie pour les deux populations. En revanche, elle augmente assez nettement en numératie, surtout en France (écart-type de 44 pour les 16-18 ans contre 51 pour les sortants).

Il est possible de faire la même analyse avec IVQ 2011 (les 16-17 ans n'ont pas été interrogés en 2004) et le constat est à peu près le même : dans les trois domaines, les résultats des sortants sont supérieurs d'environ 10 points aux résultats des 16-17 ans, différence faible, mais significative.

La confrontation directe de PISA et de Piaac sur des cohortes identiques n'est malheureusement pas possible en termes de niveau moyen (l'étude de Borgonovi, Pokropek *et al.*, *op. cit.*, s'intéresse aux inégalités sociales). En revanche, l'étude sur PISA 2000 (OCDE, 2001) comparant cette première enquête avec IALS, confirme les résultats précédents, même sur des cohortes différentes : pour les 19 pays ayant participé à la fois à IALS et à PISA 2000, le score sur l'échelle de IALS est de 275 pour les jeunes de 15 ans dans PISA et de 282 pour les 16-25 ans dans IALS. Ce sont des résultats proches encore une fois, légèrement en faveur des plus âgés.

¹⁶. Pour suivre Borgonovi, Pokropek *et al.* (2017), des analyses avec les jeunes de 26-28 ans (correspondant plus exactement aux élèves de 15 ans en 2000) et les 23-25 ans (correspondant à 15 ans en 2003) ont aussi été menées et donnent des résultats identiques.

Cette relative stabilité des performances après 15 ans suggère un impact assez faible de la scolarité dans l'enseignement secondaire et supérieur sur les compétences des élèves : les écarts observés entre niveaux d'études et diplômes seraient donc plutôt l'effet d'un processus de sélection (habituellement désigné sous le terme de « théorie du signal ») qu'un processus de production de compétences (relevant plutôt de la « théorie du capital humain »). Cependant, ce résultat tient sans doute en grande partie à la nature des compétences évaluées : il s'agit de la maîtrise de compétences assez élémentaires (repérage d'information, traitement d'information implicite, calculs relevant essentiellement de la proportionnalité), qui sont normalement acquises à la fin du collège. La scolarité dans l'enseignement secondaire et supérieur a donc logiquement peu d'impact sur ces compétences. En revanche, elle permet sans doute le développement d'autres compétences, plus spécifiques et importantes sur le marché du travail, non mesurées ici. Ceci explique que les analyses faisant intervenir à la fois les compétences mesurées par Piac et le niveau d'études montrent encore une forte importance de ce dernier sur l'insertion professionnelle et le salaire (Hanushek, Schwerdt *et al.*, 2015).

Peu d'évolution des compétences après la fin des études

Enfin, on peut comparer les sortants à une date donnée avec des adultes sortis depuis plus longtemps, pour avoir une idée de l'évolution des compétences, en dehors du système éducatif, sous l'effet d'autres facteurs (notamment l'usage de l'écrit et du calcul dans la vie professionnelle et personnelle). La comparaison la plus pertinente confronte les sortants dans IVQ 2004 (avec une période de cinq ans) avec les personnes qui dans IVQ 2011 peuvent être repérées comme des sortants de 2004 (donc âgés de 23 à 36 ans en 2011 et ayant fini leurs études entre 1999 et 2004). Nous appellerons cette population les « anciens sortants ». Et aux décès et aux flux migratoires près, il s'agit bien de la même cohorte que l'on a étudiée à deux moments de son cycle de vie.

Les sortants de 2004 observés dans IVQ 2011 (les « anciens sortants » de cette année d'enquête) ont des résultats très proches en lecture et calcul des sortants dans IVQ 2004 (0,28 en 2011 contre 0,29 en 2004 en lecture ; 0,23 aux deux dates en calcul). En compréhension orale, on observe la baisse qui concerne l'ensemble de la population. La stabilité en calcul est intéressante, car elle confirme le niveau des sortants de 2004 et donc la baisse de performances entre les sortants 2004 et les sortants 2011, mentionnée plus haut.

La comparaison des sortants dans IVQ 2004 avec les « anciens sortants » de la même enquête est moins pertinente, puisqu'elle ne correspond pas à la même cohorte, mais elle suggère aussi, si l'on suppose l'effet « génération » faible entre les sortants en 2004 et les sortants 5 ans plus tôt, une certaine stabilité des compétences après la fin des études : le score est un peu meilleur pour les « anciens sortants » en lecture, un peu moins bon en compréhension orale, sachant que dans ce cas le protocole de passation est le même pour les deux populations comparées.

De même avec Piac, ne disposant que d'un point d'observation, on ne peut comparer les sortants qu'avec une cohorte née et sortie plus tôt (mêlant donc effet « génération » et effet « cycle de vie »). Les résultats sont très proches entre les deux populations, tant en France que dans les autres pays participants : le score de littératie des « anciens sortants » sur l'ensemble des pays est de 274 contre 276 pour les sortants. C'est une différence très faible et celles concernant la numératie et la France sont encore plus faibles. Cela suggère là encore une faible évolution des compétences juste après l'arrêt des études.

CONCLUSION ET PERSPECTIVES

Les jeunes des années 2000-2010 ont de meilleurs résultats que les personnes plus âgées, grâce en particulier à la possibilité plus fréquente de poursuivre des études. Il y a toutefois aussi une grande hétérogénéité parmi les jeunes, entre ceux qui lisent difficilement un texte simple et ceux pour lesquels cela ne pose aucune difficulté. Le niveau d'études rend compte en partie de cette hétérogénéité, mais ne l'explique pas entièrement.

Sur ce point, la corrélation entre diplôme et compétences paraît particulièrement marquée en France par rapport aux autres pays. En termes de niveau moyen de compétences et de dispersion, pour les jeunes, Piacac situe la France à peu près dans la moyenne des pays participants¹⁷. Cela rejoint les résultats de PISA, à ceci près que le haut niveau de dispersion observé depuis 2009 pour la France, n'apparaît pas pour les 16-18 ans dans Piacac.

Les compétences augmentent très légèrement entre la fin de la scolarité obligatoire (16-18 ans) et la fin des études. Cela suggère que les compétences en termes de littératie et de numératie sont déjà bien établies à 15 ans, mais ce constat ne peut être généralisé aux autres compétences, dans des domaines plus complexes, acquises dans la suite de la scolarité, notamment dans l'enseignement supérieur.

Ce dernier point montre l'intérêt de prolonger cette analyse quand les données de la prochaine enquête Piacac, en 2021, seront disponibles. L'utilisation de deux points de mesures (2012 et 2021) permettra ainsi de mieux comprendre les effets de l'âge en cherchant à distinguer « effet génération » et « effet cycle de vie ».

¹⁷. Rappelons qu'un autre article est en cours de publication sur les inégalités sociales, comportant des éléments de comparaison internationale.

ANNEXE 1 Tableaux supplémentaires

↘ **Tableau 8a** Compétences en lecture, calcul et compréhension orale des sortants selon leur parcours scolaire (IVQ 2004)

	Répartition	Lecture	Calcul	Compréhension orale	Score global	Âge de fin d'études
Niveau de formation						
2 ^{de} GT au mieux	6 %	- 0,72	- 0,34	- 0,09	- 0,60	17,0
CAP/BEP	26 %	- 0,11	- 0,20	0,03	- 0,18	18,5
1 ^{re} ou terminale professionnelle	11 %	- 0,04	0,11	0,43	0,04	20,2
1 ^{re} ou terminale technologique	5 %	0,18	0,21	0,35	0,22	19,4
1 ^{re} ou terminale générale	4 %	- 0,01	- 0,58	0,22	- 0,33	19,3
Bac + 2	24 %	0,53	0,39	0,49	0,51	21,6
Bac + 3 ou 4	12 %	1,04	0,84	0,43	1,06	23,0
Bac + 5	12 %	0,92	0,99	0,39	1,08	24,1
Autres formations	0 %	- 2,13	- 1,27	0,95	- 1,91	16,0
Croisement du diplôme et du niveau d'études						
2 ^{de} GT au plus - Sans diplôme	5 %	- 0,92	- 0,39	- 0,20	- 0,74	16,8
2 ^{de} GT au plus - Brevet ou +	1 %	- 0,09	- 0,19	0,27	- 0,16	17,5
CAP/BEP - non obtenu	8 %	- 0,27	- 0,28	- 0,11	- 0,31	17,5
CAP/BEP - obtenu	18 %	- 0,04	- 0,17	0,09	- 0,12	18,9
Bac professionnel - non obtenu	2 %	- 0,74	- 0,31	0,27	- 0,59	19,5
Bac professionnel - obtenu	9 %	0,10	0,19	0,46	0,16	20,3
Bac technologique - non obtenu	2 %	- 0,11	0,13	0,28	0,01	19,1
Bac technologique - obtenu	2 %	0,46	0,29	0,41	0,42	19,8
Bac général - non obtenu	2 %	0,18	0,03	0,11	0,12	18,4
Bac général - obtenu	3 %	- 0,12	- 0,92	0,29	- 0,58	19,9
Bac + 2 - non obtenu	8 %	0,31	0,38	0,35	0,39	21,4
Bac + 2 - obtenu	16 %	0,63	0,39	0,56	0,58	21,6
Bac + 3/4 - non obtenu	2 %	1,22	0,91	0,38	1,20	23,3
Bac + 3/4 - obtenu	10 %	1,01	0,83	0,43	1,04	23,0
Bac + 5	12 %	0,92	0,99	0,39	1,08	24,1
Autres	0 %	- 2,13	- 1,27	0,95	- 1,91	16,0
Ensemble	100 %	0,29	0,23	0,29	0,29	20,6

Éducation & formations n° 104, DEPP-SIES

Champ : jeunes de 18 à 29 ans ayant fini leurs études moins de cinq ans avant la date d'enquête, en France métropolitaine en 2004.

Source : Insee, enquêtes Information et vie quotidienne 2004.

► **Tableau 8b** Compétences en lecture, calcul et compréhension orale des sortants selon leur parcours scolaire (IVQ 2011)

	Répartition	Lecture	Calcul	Compréhension orale	Score global	Âge de fin d'études
Niveau de formation						
2 ^{de} GT au mieux	8 %	- 0,69	- 0,48	- 0,38	- 0,66	17,5
CAP/BEP	16 %	- 0,26	- 0,41	- 0,11	- 0,38	18,5
1 ^{re} ou terminale professionnelle	8 %	0,10	0,01	- 0,09	0,06	19,9
1 ^{re} ou terminale technologique	7 %	0,03	- 0,22	0,10	- 0,11	19,7
1 ^{re} ou terminale générale	7 %	0,54	0,01	0,55	0,31	19,7
Bac + 2	23 %	0,47	0,15	0,33	0,35	21,3
Bac + 3 ou 4	12 %	0,73	0,59	0,38	0,75	22,6
Bac + 5	15 %	1,19	0,85	0,19	1,14	24,3
Autres formations	2 %	- 0,38	- 0,79	0,23	- 0,66	19,2
Croisement du diplôme et du niveau d'études						
2 ^{de} GT au plus - Sans diplôme	3 %	- 0,76	- 0,64	- 0,37	- 0,79	16,9
2 ^{de} GT au plus - Brevet ou +	5 %	- 0,65	- 0,40	- 0,38	- 0,59	17,7
CAP/BEP - non obtenu	5 %	- 0,39	- 0,76	- 0,29	- 0,65	18,1
CAP/BEP - obtenu	12 %	- 0,21	- 0,27	- 0,03	- 0,27	18,6
Bac professionnel - non obtenu	1 %	- 0,05	- 0,30	0,18	- 0,19	19,3
Bac professionnel - obtenu	7 %	0,13	0,06	- 0,15	0,11	20,0
Bac technologique - non obtenu	2 %	- 0,24	- 0,37	- 0,01	- 0,34	19,8
Bac technologique - obtenu	5 %	0,14	- 0,15	0,15	- 0,01	19,7
Bac général - non obtenu	3 %	0,31	- 0,22	0,31	0,05	19,2
Bac général - obtenu	4 %	0,72	0,19	0,76	0,51	20,2
Bac + 2 - non obtenu	8 %	0,45	- 0,01	0,51	0,25	20,5
Bac + 2 - obtenu	15 %	0,49	0,22	0,24	0,40	21,6
Bac + 3/4 - non obtenu	3 %	0,36	0,06	0,22	0,23	22,6
Bac + 3/4 - obtenu	9 %	0,85	0,77	0,43	0,91	22,5
Bac + 5	15 %	1,19	0,85	0,19	1,14	24,3
Autres	2 %	- 0,38	- 0,79	0,23	- 0,66	19,2
Ensemble	100 %	0,32	0,10	0,15	0,23	20,7

Éducation & formations n° 104, DEPP-SIES

Champ : jeunes de 18 à 29 ans ayant fini leurs études moins de cinq ans avant la date d'enquête, en France métropolitaine en 2011.

Source : Insee, enquêtes Information et vie quotidienne 2011.

↘ **Tableau 9a** Corrélation (R^2) entre les compétences et le parcours scolaire (IVQ 2004)

	Lecture	Calcul	Compréhension orale	Score global L + C
Niveau de formation	28,0	21,3	5,8	31,5
Croisement du diplôme et du niveau d'études	31,7	22,7	7,0	34,1
Âge de fin d'études	22,8	13,8	8,0	22,8

Éducation & formations n° 104, DEPP-SIES

Champ : jeunes de 18 à 29 ans ayant fini leurs études moins de cinq ans avant la date d'enquête, en France métropolitaine en 2004.

Source : Insee, enquêtes Information et vie quotidienne 2004.

↘ **Tableau 9b** Corrélation (R^2) entre les compétences et le parcours scolaire (IVQ 2011)

	Lecture	Calcul	Compréhension orale	Score global L + C
Niveau de formation	30,8	22,1	7,6	33,8
Croisement du diplôme et du niveau d'études	32,0	25,0	9,0	36,3
Âge de fin d'études	18,7	13,5	3,2	20,2

Éducation & formations n° 104, DEPP-SIES

Champ : jeunes de 18 à 29 ans ayant fini leurs études moins de cinq ans avant la date d'enquête, en France métropolitaine en 2011.

Source : Insee, enquêtes Information et vie quotidienne 2011.

Bibliographie

Arzoumanian P., Chabanon L., Rivière J.-Ph., De La Haye F., Gombert J.-E., 2017, « Journée Défense et Citoyenneté 2016 : environ un jeune Français sur dix en difficulté de lecture », *Note d'Information*, n° 1717, DEPP.

Baudelot C., Establet R., 1989, *Le niveau monte*, Seuil.

Bernigole V., Bret A., Chabanon L., Roussel L., Verlet I., 2019, « PISA 2018 : culture mathématique, culture scientifique et vie de l'élève », *Note d'Information*, n° 19.50, DEPP.

Besse J.-M., Luis M.-H., Bouchut A.-L., Martinez F., 2009, « La mesure des compétences en traitement de l'écrit chez les adultes en grande difficulté », *Économie et statistique*, n° 424-425, Insee, p. 31-48.

Borgonovi F., Pokropek A., Keslair F., Gauly B., Paccagnella M., 2017, "Youth in Transition: How Do Some of the Cohorts Participating in PISA Fare in Piacac?", *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, n° 155, Éditions OCDE, Paris.

Caille J.-P., 2017, « Les panels d'élèves de la DEPP : source essentielle pour connaître et évaluer le système éducatif », *Éducation & formations*, n° 95, DEPP, p. 5-31.

Chabanon L., Durand de Monestrol, Verlet I., 2019, « PISA 2018 : stabilité des résultats en compréhension de l'écrit », *Note d'Information*, n°19-49, DEPP.

Chabanon L., Steinmetz C., 2018, « Écarts de performances des élèves selon le sexe », *Éducation & formations*, n° 96, DEPP, p. 39-58.

Daussin J.-M., Keskaik S., Rocher T., 2011, « L'évolution du nombre d'élèves en difficulté face à l'écrit depuis une dizaine d'années », *France Portrait Social*, Insee, p. 137-152.

Degorre A., Murat F., 2009, « La mesure des compétences des adultes, un nouvel enjeu pour la statistique publique », *Économie et statistique*, n° 424-425, Insee, p. 3-30.

DPD, 1998, « Les acquis des élèves en fin de secondaire », *L'état de l'École*, fiche n° 18.

Hanushek E. A., Schwerdt G., Wiederhold S., Woessmann L., 2015, "Returns to skills around the world: Evidence from Piacac", *European Economic Review*, n° 73, p. 103-130.

Jonas N., 2013, « Les capacités des adultes à maîtriser des informations écrites ou chiffrées. Résultats de l'enquête Piacac 2012 », *Insee Première*, n° 1467, Insee.

Jonas N., 2012, « Pour les générations les plus récentes, les difficultés des adultes diminuent à l'écrit, mais augmentent en calcul », *Insee Première*, n° 1426, Insee.

Jonas N., Lebrère A., Pommier P., Trosseille B., 2013, « Mesurer les compétences des adultes : comparaison de deux enquêtes », *Insee Analyses*, n° 13, Insee.

Jones M., Satherley P., 2017, *Youth skills. Survey of adult skills, Piacac*, Wellington, New Zealand: Ministry of Education.

Le Cam M., Salles F., 2016, « Les performances des élèves en terminale S en mathématiques. Évolution sur vingt ans », *Note d'Information*, n° 16.35, DEPP.

Le Rhun B., Monso O., 2015, « De l'utilité d'obtenir son diplôme pour s'insérer : l'exemple des brevets de technicien supérieur », *Économie et statistique*, n° 478-479-480, Insee, p. 35-56.

Megherbi H., Rocher T., Gyselinck V., Trosseille B., Tardieu H., 2010, « Évaluation de la compréhension de l'écrit chez l'adulte », *Économie et statistique*, n° 424-425, Insee, p. 63-86.

Micheaux S., Murat F., 2006, « Les compétences à l'écrit, en calcul et en compréhension orale selon l'âge », *Données Sociales 2006*, Insee, p. 195-202.

Murat F., 2021, « Les inégalités de compétences à la fin des études », *Économie et Statistique / Economics and Statistics*, n° 528-529, Insee, p. 47-61.

Murat F., 2008, « L'évaluation des compétences des adultes : des méthodes en plein développement », *Éducation & formations*, n° 78, DEPP, p. 85-96.

Murat F., Rocher T., 2016, « L'évolution des compétences des adultes : effet "génération" et effet "cycle de vie" », *Économie et statistique*, n° 490, Insee, p. 61-83.

Murat F., Rocher T., 2015, « L'évaluation des compétences des adultes. Quelles contraintes ? Quelles spécificités ? », *Éducation & formations*, n° 86-87, DEPP, p. 83-98.

Murat F., Rocher T., 2010, « Création d'un score global dans le cadre d'une épreuve adaptative », *Économie et statistique*, n° 424-425, Insee, p. 140-178.

OCDE, 2016a, *L'importance des compétences. Nouveaux résultats de l'Évaluation des compétences des adultes*, OCDE, Paris.

OCDE, 2016b, « Quel rapport entre l'âge et les compétences ? », *Les compétences des adultes à la loupe*, n° 3, OCDE.

OCDE, 2014, *Résultats du PISA 2012. L'équité au service de l'excellence, Volume II : Offrir à chaque élève la possibilité de réussir*, PISA, OCDE.

OCDE, 2013, *Perspectives de l'OCDE sur les compétences 2013. Premiers résultats de l'Évaluation des compétences des adultes*, OCDE.

OCDE, 2001, *La lecture, moteur du changement. Performances et engagement d'un pays à l'autre. Résultats de PISA 2000*, PISA, OCDE.

Paccagnella M., 2016, "Age, Ageing and Skills : Results from the Survey of Adult Skills", *OECD Education Working Papers*, n° 132, OECD Publishing, Paris.

Place D., Vincent B., 2010, « L'influence des caractéristiques sociodémographiques sur les diplômés et les compétences », *Économie et statistique*, n° 424-425, Insee, p. 124-147.

Provasnik S., 2018, *Analyzing U.S. Young Adults' Skills by Student and Employment Status: Methodology for a New Piac Variable with Initial Results*, NCES 2018-122, U.S. Department of Education, Washington, DC: National Center for Education Statistics.

Thélot C., 1992, « Que sait-on des connaissances des élèves ? », *Les dossiers d'Éducation & formations*, n° 17, MEN-DEP.

Trosseille B., Rocher T., 2015, « Les évaluations standardisées des élèves. Perspective historique », *Éducation & formations*, n° 86-87, DEPP, p. 15-36.

Vourc'h R., Herrero S., 2014, « Journée Défense et Citoyenneté 2013 : un jeune Français sur dix en difficulté dans l'utilisation des mathématiques de la vie quotidienne », *Note d'Information*, n° 14.3, DEPP.

Wheater R., Wort J., 2014, "Comparative analysis of young adults in England in the International Survey of Adult Skills 2012", *Research paper*, n° 181, Department for Business, Innovation and Skills.



Relations entre perceptions de soi et performances scolaires à l'école élémentaire

Analyse des données du Panel CP 2011

Philippe Guimard
Agnès Florin
Fabien Bacro
Séverine Ferrière
Tiphaine Gaudonville
Isabelle Nocus

Université de Nantes, Centre de recherches en éducation (EA2661)

Fabrice Murat
Marion Le Cam

DEPP, sous-direction des évaluations et de la performance scolaire

S'assurer que les élèves ont une bonne perception d'eux-mêmes, en particulier dans les domaines de l'école, des relations sociales et du comportement est un objectif en soi, mais aussi une condition de la réussite scolaire. Cette étude, fondée sur un panel de 15 000 élèves suivis par la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) depuis leur entrée en CP en 2011, permet de montrer, après bien d'autres, les liens existant entre perceptions de soi et résultats cognitifs, en mathématiques et en français notamment. L'originalité de ce travail est d'introduire une mesure de la perception de soi à l'entrée en CP, en plus d'une mesure en fin d'école élémentaire. Si la mesure de fin d'école élémentaire correspond bien au modèle théorique initial, ce n'est pas le cas de celle de début CP, ce qui renvoie à des questions de développement et à la difficulté de compréhension de certains items par les élèves. Néanmoins, il a été possible de relier les compétences cognitives et les perceptions de soi en CP avec celles observées en fin d'école élémentaire, pour montrer des interactions réciproques entre ces dimensions.

RAPPEL Les opinions exprimées dans les articles ou reproduites dans les analyses par les auteurs n'engagent qu'eux-mêmes et pas les institutions auxquelles ils appartiennent, ni *a fortiori* la DEPP et le SIES.

INTRODUCTION

Éléments de définition

Parmi les nombreuses variables contribuant à expliquer les performances académiques et les parcours scolaires des élèves, les variables conatives jouent un rôle essentiel. Définies par Brunot (2007) comme des dimensions « *affectivo-motivationnelles impliquées dans le contrôle et l'orientation de la conduite* », elles regroupent différents types de construits, dont les connaissances sur soi. Parmi ces dernières, le concept de soi ou l'estime de soi ont été beaucoup étudiés en complément de l'impact des variables cognitives classiques.

Pour les chercheurs, le concept de soi renvoie à la composante cognitive du soi, c'est-à-dire aux connaissances descriptives qu'une personne possède sur elle-même (Brunot, 2007). L'estime de soi, quant à elle, « [...] *recouvre spécifiquement les connaissances auto-évaluatives et donne la tonalité affective à ce soi* » (Kindelberger & Picherit, 2016). Elle correspond donc à la dimension évaluative du soi, à la valeur que les individus s'accordent ou à la conscience de leurs points forts et de leurs faiblesses. L'estime de soi ne se confond ni avec la confiance en soi qui désigne le fait de croire en ses capacités de réussite, ni avec le sentiment d'auto-efficacité (Bandura, 2007) c'est-à-dire la perception qu'a une personne de ses aptitudes personnelles et des actions qu'elle peut mettre en œuvre pour arriver à un but.

Pour autant, la distinction entre concept de soi et estime de soi est difficile à établir en pratique (Brinthead & Erwin, 1992 ; Byrne, 1996), car les outils d'évaluation des chercheurs comportent à la fois des items descriptifs et des items évaluatifs. Ainsi l'échelle IMES (Instrument de mesure de l'estime de soi ; Rambaud, 2009) utilisée dans cette étude mesure à la fois de l'estime de soi (ex. : « *Je suis content de ma vie* ») et du concept de soi c'est-à-dire des informations factuelles sans jugement de valeur (ex. : « *Lorsque le maître s'absente, je fais du bruit* »). Aussi privilégions-nous le terme de « perceptions de soi » pour rendre compte des réponses à l'IMES car elles englobent le concept de soi et de l'estime de soi. Toutefois, ces deux termes sont conservés dès lors que les travaux cités s'y réfèrent.

Aspects développementaux

Le concept de soi et l'estime de soi se développent dès l'enfance, à travers les évaluations, implicites ou explicites, que l'enfant reçoit des personnes significatives pour lui (Harter, 1998). Si les premières années, ce sont les encouragements de ses parents qui lui importent le plus, progressivement l'enfant va rechercher les avis d'autres personnes, adultes et enfants, selon ses contextes de vie : ceux des enseignants, ceux des pairs, dont l'approbation sera de plus en plus recherchée jusqu'à l'adolescence. Pour Maintier & Alaphilippe (2007), l'école est un lieu fondamental de construction des représentations de soi, qui lorsqu'elles sont positives sont associées à plus de persévérance de l'enfant face aux difficultés, à une meilleure utilisation de ses capacités personnelles et des stratégies acquises et donc à plus d'efficacité (Martinot, 2004).

Selon Harter (1998), étudier l'estime de soi d'une personne suppose que celle-ci soit capable d'évaluer sa propre valeur, ce qui est le cas des enfants de fin d'école élémentaire. Différents travaux s'appuyant sur le modèle de Shavelson, Hubner, Stanton (1976) ont établi la structure multidimensionnelle et hiérarchique du concept de soi (voir Marsh & Craven, 2006, pour une revue) chez les enfants de plus de 8 ans (Harter, 1982). Ainsi, le concept de soi général est situé au sommet du modèle et se divise au niveau inférieur en deux composantes : le concept de soi scolaire et le concept de soi non scolaire, qui se divisent

eux-mêmes en composantes spécifiques (par exemple, pour le premier : compétences en langue et en maths). Le concept de soi non scolaire regroupe les représentations de soi émotionnelles, sociales et physiques, qui se divisent ensuite en composantes plus spécifiques (capacité physique et apparence physique pour le concept de soi physique par exemple).

Toutefois, les perceptions de soi des enfants plus jeunes ont été moins étudiées alors que la période de 4 ans à 8 ans est décisive pour les apprentissages académiques et la construction de l'identité (Marsh, Ellis, Craven, 2002). Des études ont cependant fourni des preuves de la multidimensionnalité du concept de soi chez les jeunes enfants (voir Davis-Kean & Sandler, 2001, pour une revue). Ainsi, selon Marsh, Craven, Debus (1998) et Marsh & Craven (2006), dès 4 ans, les enfants peuvent différencier les connaissances sur eux-mêmes dans différents domaines tels que l'apparence physique, les relations avec les pairs et le soi scolaire général. Marsh, Craven, Debus (1991, 1998) ont également mis en évidence la présence d'un concept de soi général dès l'âge de 5-6 ans, contredisant ainsi la théorie de Harter. C'est pourquoi, en France, Rambaud (2009) a tenté de valider auprès de 473 élèves âgés de 6 et 7 ans l'échelle IMES (Instrument de mesure de l'estime de soi) composée de 16 items évaluant les perceptions de soi des élèves dans les domaines scolaire, social, comportemental et général.

Selon ces travaux, les composantes du concept de soi des jeunes enfants sont fortement corrélées entre elles et ces corrélations s'affaiblissent au fil des années (Harter & Pike, 1984 ; Marsh, Craven, Debus, 1991 ; Marsh, Byrne, Yeung, 1999 ; Mantzicopoulos, 2006). Les évaluations de soi varient aussi en fonction de l'âge : plus l'enfant grandit, plus il devient réaliste et plus son estime de soi diminue (Trzesniewski, Donnellan, Robins, 2003 ; Maintier & Alaphilippe, 2007). Mais très peu d'instruments de mesure sont adaptés aux enfants de moins de 8 ans, d'où la rareté des recherches sur cette tranche d'âge par rapport aux enfants plus âgés.

Les relations entre le concept de soi et les performances académiques

De nombreux travaux ont étudié les liens entre le concept de soi et certaines caractéristiques de l'élève, comme son intérêt pour les apprentissages (Marsh, Trautwein *et al.*, 2005), la valeur qu'il attribue à l'école (Schütte, Zimmermann, Köller, 2017) et sa réussite académique. Il en ressort notamment que le lien entre concept de soi et performances scolaires est plus élevé lorsqu'on mesure le concept de soi scolaire plutôt que le concept de soi en général (par exemple : Pierrehumbert, Zanone *et al.*, 1988 ; Chapman, Tunmer, Prochnow, 2000 ; Martinot & Monteil, 2000 ; Martinot, 2004 ; Siaud-Facchin, 2005 ; Marsh & Craven, 2006 ; Rambaud, 2009 ; Huang, 2011 ; Marsh & Martin, 2011). Toutefois, le sens de ce lien a fait l'objet de nombreux débats, du fait que les corrélations entre les deux variables sont généralement peu élevées (par exemple 0,16 dans la méta-analyse de Hansford & Hattie, 1982).

Sur cette question, trois modèles sont en compétition (Huang, 2011 ; Famose & Bertsch, 2017) :

- les performances scolaires ont un impact sur le concept de soi, l'inverse n'étant pas vrai (modèle du développement des compétences) ;
- le concept de soi est un déterminant des performances académiques, l'inverse n'étant pas vrai (modèle d'auto-amélioration) ;
- le concept de soi et les performances académiques s'influencent mutuellement (modèle des effets réciproques).

Selon la position privilégiée, les implications pratiques seront différentes. Ainsi, par exemple, le modèle du développement des compétences suggère qu'un travail sur les compétences académiques est susceptible d'améliorer le concept de soi, alors que le modèle d'auto-amélioration implique que c'est un travail sur le concept de soi qui améliorera les compétences. Dans le cas du modèle d'effets réciproques, la réussite scolaire nécessite d'engager des actions favorisant simultanément le concept soi et les performances académiques. Ce dernier modèle implique aussi, en l'absence de toute action spécifique, un effet « boule de neige », dans le sens où à un instant donné, de bons résultats scolaires vont impliquer une bonne perception de soi, qui va provoquer une amélioration des résultats scolaires, etc.

Plusieurs études et méta-analyses permettent d'éclairer cette question (Marsh & Craven, 2006 ; Pinxten, De Fraine *et al.*, 2010 ; Huang, 2011 ; Marsh & Martin, 2011 ; Chen, Yeh *et al.*, 2013) et tendent à valider le modèle d'effets réciproques. La méta-analyse de Huang (2011) intégrant 32 études longitudinales sur les liens entre concept de soi et performances académiques pendant trois années va en ce sens et montre que ces effets réciproques sont d'autant plus forts que les mesures de concept de soi et de performances académiques sont spécifiques.

OBJECTIFS DE L'ÉTUDE

La présente recherche¹ constitue une des rares études d'envergure en France sur les liens entre perceptions de soi et parcours scolaires à l'école élémentaire². Elle s'appuie sur les données d'un panel de 15000 élèves mis en place par la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) en 2011 afin de mieux connaître le déroulement des parcours scolaires de l'entrée à l'école élémentaire à la fin du collège. Pour l'école élémentaire, la méthodologie de la DEPP comporte deux temps d'évaluation (début et fin d'école élémentaire) directement auprès des élèves dans les domaines cognitifs (compétences en français et en mathématiques) et conatifs. Les évaluations conatives regroupent plusieurs questionnaires³ dont l'IMES de Rambaud & Florin (2009) qui évalue les perceptions de soi scolaire, sociale, comportementale et générale.

Des données relatives aux caractéristiques sociodémographiques des élèves et à leurs trajectoires scolaires ont également été collectées au moyen de questionnaires renseignés par les familles et de la base d'information 1^{er} degré ➤ **Encadré 1**.

Cet article vise deux objectifs principaux :

– analyser les réponses des élèves à l'IMES en début et fin d'école élémentaire puis comparer la structure factorielle de l'échelle et tester sa validité à ces deux périodes.

1. Elle a donné lieu à une convention avec la DEPP (convention 2016-2017 n° 2016-28).

2. Citons également l'étude de Caille & O'Prey (2005) réalisée sur une thématique proche auprès de 12 593 collégiens.

3. Trois questionnaires d'évaluation du bien-être issus des travaux de l'équipe du CREN sur la qualité de vie des enfants ont également été proposés en passation collective en 2016. Pour une présentation des résultats des recherches impliquant ces outils voir : Guimard, Bacro *et al.*, 2015 ; Bacro, Guimard *et al.*, 2017 ; Gaudonville, Ferrière *et al.*, 2017 ; Guimard, Bacro *et al.*, 2017) ; voir Florin, Mercier, Ngo *et al.*, (2021) pour des évaluations du bien-être de collégiens en période de pandémie.

Si, conformément aux données de la recherche, on peut s'attendre à ce que le modèle de perceptions de soi en quatre dimensions (scolaire, sociale, comportementale et générale) soit retrouvé en fin d'école primaire, qu'en est-il en CP puisque l'IMES a été adapté à ce niveau scolaire ?

– tester l'hypothèse selon laquelle le concept de soi scolaire et les performances académiques s'influencent mutuellement (modèle des effets réciproques). Pour cela il faut tenir compte du fait que, comme l'ont montré divers travaux (Florin, 1991 ; Caille & Rosenwald, 2006 ; Guimard, Cosnefroy, Florin, 2007), le prédicteur le plus puissant des performances académiques des élèves en fin d'école élémentaire est leur performance à l'entrée au CP. Parallèlement, il est établi (cf. *supra*) que le lien entre perceptions de soi et performances académiques est plus élevé lorsque les perceptions de soi concernent spécifiquement le domaine scolaire. Le caractère longitudinal des données va permettre de tenir compte de l'entremêlement des relations, en confrontant les caractéristiques à un instant t (scores cognitifs ou perceptions de soi) aux caractéristiques en $t - 1$ pour tenter d'interpréter les corrélations en termes causaux. La richesse du panel pour décrire le milieu social de l'élève sera aussi un élément important pour étudier les corrélations entre compétences et perceptions de soi.

ENCADRÉ 1 Les données utilisées

Cette étude utilise les données recueillies par la DEPP sur un panel de 15 188 élèves entrés en CP à la rentrée 2011, qui est encore en cours de suivi (les élèves n'ayant pas redoublé sont entrés en seconde à la rentrée 2021), mais les données disponibles sont déjà très riches :

- évaluations cognitives et conatives à l'entrée en CP ;
- évaluations cognitives et conatives en mai 2016 (et 2017 pour les redoublants) ;
- description du milieu familial au printemps 2012 et au printemps 2016 ;
- suivi du parcours dans l'enseignement primaire et secondaire ;
- évaluations cognitives et conatives chaque année dans le secondaire.

Toutes les informations ne sont pas disponibles pour tous les élèves. Des pondérations permettent toutefois de corriger les biais de sélection quand on se restreint à certaines populations.

Dans cette étude, le champ est restreint aux 13 199 pour lesquels on dispose d'informations dans l'enquête Famille de 2012 et dans le questionnaire IMES de CP. Les analyses de corrélations seront parfois limitées aux élèves pour lesquels il n'y a aucune valeur manquante au questionnaire IMES (10 155 élèves). Enfin, les analyses les plus fines, croisant toutes les dimensions, ont été menées sur les élèves ayant participé aux deux évaluations et dont les questionnaires IMES ne comportent aucune valeur manquante, ni en CP, ni en 2016 (7 494 élèves). L'étude des écarts entre les populations sélectionnées et la population globale montre peu de différence sur les variables telles que la répartition filles/garçons, la répartition par secteur d'enseignement ou l'appartenance à l'éducation prioritaire.

Pour assurer l'interprétation des coefficients, dans la dernière partie consacrée au lien entre perceptions de soi et résultats scolaires, les scores ont été standardisés de moyenne 0 et d'écart-type 1 sur les élèves pour lesquels toutes les informations sont disponibles.

MESURE DES PERCEPTIONS DE SOI (IMES) ET DES COMPÉTENCES COGNITIVES

IMES est une adaptation simplifiée de la version francophone du *Self Perception Profile* (SPP) de Harter (1985) validée pour des enfants de 9 à 13 ans par Pierrehumbert, Plancherel et Jankech-Caretta (1987). Au terme d'une étude de validation avec 473 enfants de CP et de CE1 (Rambaud, 2009), l'IMES est constitué de 16 items (4 par domaine) évaluant les perceptions de soi des élèves dans le domaine scolaire (IMES Scolaire, ex. : « *Je travaille bien à l'école* »), social (IMES Social, ex. : « *Je suis aimé(e) par les élèves de ma classe* »), comportemental (IMES comportemental, ex. : « *Les adultes doivent se fâcher pour que j'obéisse* ») et général (IMES général, ex. : « *Je suis content de moi* »).

L'administrateur de test propose les items de l'IMES à l'oral. Les enfants doivent dire s'ils sont tout à fait d'accord, un peu d'accord, pas d'accord, ou pas du tout d'accord, en entourant le bonhomme qui leur correspond le mieux, parmi les quatre proposés : le bonhomme qui sourit s'ils sont d'accord (avec deux degrés d'intensité dans le sourire) ; le bonhomme qui a l'air triste s'ils ne sont pas d'accord (là encore avec deux degrés). Deux items d'entraînement sont proposés pour aider l'enfant à assimiler la tâche qui lui est demandée. Les 16 items ne sont pas regroupés par thème pour éviter des réponses mécaniques ; l'ordre des items est différent en 2011 (CP) et en 2016. Parmi ces items, 15 sont formulés de façon grammaticalement positive (ex. : « *Je travaille bien à l'école* ») et 1 de façon négative (« *Je n'écoute pas les conseils des adultes* »). Par ailleurs, pour 10 des 16 items, les réponses témoignant des représentations de soi les plus favorables (ex. : « *Je travaille bien à l'école* ») correspondent aux réponses « *d'accord* » ; les 6 items restants sont « inversés » au sens où les représentations de soi les plus favorables correspondent aux réponses « *pas d'accord* » (ex. : « *Les adultes doivent se fâcher pour que j'obéisse* »). Les premiers items seront appelés « items à tonalité positive » ou plus simplement « items positifs », les seconds « items à tonalité négative » ou « items négatifs ».

Les épreuves cognitives proposées en 2011 (CP) et en 2016 sont fondées sur des activités observables et mesurables et sont standardisées quant à la passation et au codage des réponses. En CP, les performances évaluées en français et en mathématiques prennent appui sur une partie des compétences développées au cycle 1 de l'école primaire. Quatre épreuves sont proposées en français : phonologie (16 items), compréhension orale (12 items), écriture (12 items) et lecture (16 items) et en mathématiques : compétences logiques (9 items), concepts liés au temps (17 items), nombres et figures géométriques (9 items) et mémorisation (11 items). Un score global sur l'ensemble des épreuves a été construit, dont la moyenne a été fixée à 0 et l'écart-type à 1 sur l'ensemble de l'échantillon.

En fin d'école primaire, les épreuves en français sont les suivantes : lecture rapide (épreuve chronométrée de 222 items), compréhension de l'écrit (60 items), étude de la langue (orthographe, vocabulaire, grammaire, conjugaison ; 130 items), connaissances lexicales (43 items) et compréhension orale et production d'écrit (12 items). Les épreuves en mathématiques évaluent la connaissance des nombres (5 items), la résolution de problèmes (10 items), les grandeurs et mesures (3 items), le calcul rapide et posé (15 items), la géométrie (7 items) et l'organisation et la gestion de données (10 items). Comme en CP, un score global de toutes les épreuves a été calculé et standardisé sur une moyenne de 0 et un écart-type de 1.

Plusieurs variables de contrôles (sexe, type d'établissement [public hors REP, public REP et REP+, privé], etc.) ont été utilisées à partir d'un questionnaire⁴ renseigné par les familles en mai-juin 2012.

Le protocole d'évaluation comporte aussi une grille d'observation de chaque élève par son enseignant qui fournit une image du comportement de l'élève au début du CP.

Aux deux temps de mesure, les épreuves ont été administrées en passation collective et en classe entière par l'enseignant de la classe. La première prise d'informations (CP) a concerné l'ensemble des inscrits du panel (élèves entrant pour la première fois en CP) et s'est déroulée du 26 septembre 2011 au 7 octobre 2011. Afin de ne pas surcharger les élèves, il était conseillé aux enseignants d'effectuer les passations sur neuf demi-journées de travail. La deuxième prise d'informations (2016) a eu lieu du 30 mai au 10 juin 2016. La passation a été réalisée en six séances séparées par des pauses, sur une ou deux demi-journées selon les possibilités.

LES PERCEPTIONS DE SOI ENTRE LE CP ET LA FIN DE L'ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE

Les réponses aux items de l'IMES

S'agissant des items de la dimension « *perceptions de soi scolaires* », les réponses sont très positives, que ce soit en 2011 ou en 2016. Plus de 90 % des élèves considèrent en effet qu'ils travaillent bien à l'école et plus de 75 % déclarent se rappeler facilement ce qu'ils apprennent, y arriver aussi bien que les autres élèves et trouver les réponses aux questions des enseignants. Sur les 4 items, en moyenne, il y a 79 % de réponses favorables en CP et 81 % en 2016.

Concernant les items de la dimension « *perceptions de soi sociales* », les résultats sont un peu moins favorables. Si environ 80 % des élèves en CP et en 2016 considèrent qu'ils sont aimés par les élèves de leur classe et qu'ils savent faire rire leurs copains, ils sont 50 % en CP (27 % en 2016) à indiquer qu'il est difficile de se faire des amis. Sur les 4 items de ce domaine, les proportions de réponses favorables sont les plus basses (environ deux tiers de réponses favorables), que ce soit en CP ou en 2016.

Pour la dimension « *perceptions de soi comportementales* », les réponses des élèves augmentent légèrement entre les deux temps de mesure. Ainsi, en début de CP, 85 % des élèves indiquent qu'ils sont agréables avec les autres élèves (90 % en 2016). Globalement, sur les 4 items de ce domaine, la proportion de réponses favorables passe de 69 % en CP à 77 % en 2016.

Enfin, pour les items relatifs aux « *perceptions de soi générales* », l'évolution est très différente selon les items. Si environ 90 % des élèves en CP et cinq ans plus tard déclarent être contents de leur vie et satisfaits d'eux-mêmes, en revanche, la proportion d'élèves

4. 35 questions interrogent les parents sur leur situation professionnelle, leur niveau d'études, leurs diplômes, leurs ressources financières, etc. Huit questions concernent « *l'enfant avant son entrée à l'école élémentaire* » (ex. : mode d'accueil préscolaire) et 21 questions concernent « *l'enfant à l'école élémentaire* » (ex. : type d'établissement choisi).

qui souhaiteraient être différents baisse très sensiblement (d'environ la moitié à un quart). Ceci nous amène à évoquer les différences selon la tonalité positive ou négative de la question.

En 2016, la proportion de réponses favorables est très proche pour les questions positives (78 %) et négatives (74 %). À l'entrée en CP, le taux pour les questions positives est presque identique au niveau de 2016, alors que les réponses favorables aux questions négatives sont beaucoup moins nombreuses (57 %). Cette différence se retrouve dans les trois domaines où coexistent des questions positives et des questions négatives (il n'y a pas de question négative dans le domaine scolaire) ➤ **Tableau 1.**

Plusieurs explications peuvent être avancées. Il peut y avoir en début de CP des problèmes de compréhension de la consigne. En effet, les élèves souhaitant être différents (signe d'une image de soi plutôt dégradée) devaient cocher le bonhomme ayant l'air souriant, alors que ceux qui ne souhaitaient pas être différents devaient choisir le bonhomme à l'air soucieux. Cela peut créer un conflit cognitif en début de CP, si les consignes n'ont pas été suffisamment précisées. Le problème, nous y reviendrons, est que ce phénomène n'est peut-être pas indépendant des capacités cognitives de l'élève.

➤ **Tableau 1 Réponses aux items IMES en CP et en 2016**

Domaine	Sens	Contenu	CP					2016				
			NR	1	2	3	4	NR	1	2	3	4
Comportemental	N	Lorsque la maîtresse s'absente, je fais du bruit	3,4	19,2	8,7	11,4	57,3	0,7	9,2	13,7	27,7	48,6
Comportemental	N	Les adultes doivent se fâcher pour que j'obéisse	3,8	24,2	14,0	16,3	41,7	0,9	12,1	18,6	29,6	38,8
Comportemental	N	Je n'écoute pas les conseils des adultes	3,4	22,2	9,4	11,0	54,0	1,9	11,1	13,2	19,5	54,4
Comportemental	P	Je suis agréable avec les autres élèves	2,0	8,6	4,9	14,3	70,2	0,8	2,3	6,5	37,4	52,9
Général	P	Je suis content de ma vie	3,2	8,2	5,0	12,9	70,6	0,4	2,4	6,5	25,0	65,8
Général	P	Je suis content de moi	1,9	7,0	4,4	14,0	72,7	1,0	2,6	6,5	31,3	58,6
Général	N	Je voudrais être quelqu'un d'autre	2,3	35,3	7,1	4,9	50,3	1,3	11,9	8,4	12,5	65,8
Général	N	Je voudrais être différent	3,4	36,5	9,0	6,7	44,4	2,1	12,5	10,2	16,4	58,7
Scolaire	P	Je travaille bien à l'école	3,0	4,3	5,0	19,6	68,1	0,3	1,1	5,7	44,5	48,3
Scolaire	P	Je me rappelle facilement ce que j'apprends à l'école	1,6	13,2	12,7	21,4	51,1	0,9	4,3	16,8	41,9	36,2
Scolaire	P	En classe, j'y arrive aussi bien que les autres élèves	2,3	9,3	9,6	23,6	55,1	1,0	7,8	18,4	33,8	39,0
Scolaire	P	En classe, je trouve les réponses aux questions	2,6	9,0	11,0	25,2	52,3	1,1	2,7	13,9	48,7	33,6
Social	N	Je trouve que c'est difficile de me faire des amis	3,1	35,8	14,0	10,3	36,9	0,9	13,7	13,1	14,9	57,4
Social	P	Je sais faire rire mes copains	1,5	13,2	8,0	15,2	62,1	0,8	6,7	11,6	28,1	52,8
Social	P	Je suis aimé par les élèves de ma classe	2,8	16,0	10,0	18,3	52,9	1,3	5,7	13,5	41,4	38,1
Social	P	C'est souvent moi qui décide d'un jeu	2,0	25,0	12,3	19,5	41,3	1,1	33,3	38,9	19,0	7,8

Éducation & formations n° 104, DEPP-SIES

Lecture : les items sont divisés en quatre grands domaines : comportemental, général, scolaire et social. Les items peuvent avoir un sens positif en matière de perception de soi (P) ou négatif (N). Dans le cas d'un item positif, les colonnes 1 et 2 indiquent la proportion d'élèves en CP (ou en 2016) qui ne sont pas du tout d'accord (1) ou pas d'accord (2) avec la proposition ; les colonnes 3 et 4 indiquent alors la proportion d'élèves d'accord (3) ou tout à fait d'accord (4) avec la proposition. Pour les items négatifs, l'ordre des colonnes est inversé. La colonne NR indique la proportion de non-réponse.

Champ : élèves entrés en CP en 2011, en France métropolitaine.

Source : DEPP, panel DEPP.

Il est possible également que les questions à tonalité négative mesurent les perceptions de soi de façon différente des questions à tonalité positive, en particulier à l'entrée au CP. Peut-être moins affectées par le biais de désirabilité, elles permettraient de mieux repérer les situations difficiles.

Enfin, une analyse fine de ces questions suggère qu'elles peuvent aborder des dimensions encore en construction au début du CP, ce qui, en plus des problèmes de compréhension évoqués plus haut, a pu provoquer des hésitations chez les élèves. Cela pourrait être en particulier le cas des items « *Je voudrais être différent* » et « *Je voudrais être quelqu'un d'autre* » qui sont complexes dans la mesure où ils sollicitent des élèves un regard évaluatif sur une question abstraite puisque relative à leur identité. La fréquence deux fois plus élevée de réponses affirmatives des élèves de début CP par rapport aux élèves de fin d'école peut s'expliquer par le fait d'une part que la notion d'identité (je sais que je ne peux pas être une autre personne) se construit avec l'âge et que l'acceptation de soi avec la conscience de ses « qualités » et de ses « défauts » augmente durant l'enfance.

Les réponses en CP et en fin d'école élémentaire diffèrent aussi sur un autre point : les élèves en 2016 utilisent beaucoup plus souvent les modalités médianes que les élèves de CP (43 % contre 24 %) et cela se retrouve dans les quatre domaines, aussi bien sur les questions positives que négatives. En d'autres termes, bien qu'elles paraissent globalement assez proches aux deux temps de mesure, les réponses des élèves sont beaucoup plus nuancées en fin d'école élémentaire qu'elles ne l'étaient en CP.

Structure factorielle de l'IMES en début et fin d'école élémentaire

Le questionnaire IMES ayant été construit en référence à un modèle en quatre dimensions (perceptions de soi scolaires, sociales, comportementales et générales), la question est de savoir si les réponses des élèves se regroupent dans ces quatre dimensions aux deux temps de l'évaluation. Pour y répondre, deux analyses factorielles confirmatoires⁵ ont été réalisées sur les données recueillies aux deux niveaux scolaires. Pour le CP, les résultats montrent un faible ajustement du modèle⁶ puisque le GFI et le GFI ajusté sont à peine à 0,90 (respectivement GFI = 0,90 et AGFI = 0,87). Par ailleurs, la valeur du SRMR est élevée (0,12). On note que quatre items sont très faiblement liés aux dimensions qui sont censées les résumer : « *Je trouve que c'est difficile de me faire des amis* » pour la dimension sociale (poids factoriel (PF) = - 0,04), « *Je suis agréable avec les autres élèves* » pour la dimension comportementale (PF = 0,09) et les items « *Je suis content de ma vie* » et « *Je suis content de moi* » de la dimension « *estime de soi générale* » (PF respectivement de 0,03 et 0,02).

En fin d'école (2016) le modèle en quatre facteurs s'ajuste correctement aux données, comme en témoignent les valeurs des indices : GFI = 0,97, AGFI = 0,96, et SRMR = 0,06.

En définitive, les structures factorielles se différencient selon le temps de mesure puisque les quatre dimensions d'IMES apparaissent nettement en 2016, ce qui n'est pas le cas en 2011. En d'autres termes, chez les jeunes élèves, les perceptions de soi évaluées par IMES ne paraissent pas encore clairement distinguées.

5. L'analyse factorielle confirmatoire est une analyse statistique qui permet de vérifier l'adéquation de la structure factorielle d'un questionnaire à un échantillon de réponses. Plus précisément, on reproduit la matrice de covariance observée entre les items à partir de la matrice de covariance basée sur la structure factorielle théorique (ici la structuration de IMES en quatre facteurs) et on mesure l'éloignement entre ces deux matrices.

6. Le GFI (Goodness of Fit Index) et l'AGFI (Adjusted GFI) indiquent la part relative de la covariance expliquée par le modèle. Ils varient entre 0 et 1, On considère qu'ils indiquent un bon ajustement à partir de 0,90. Le SRMR (Standardized Root Mean Square Residual) mesure la qualité de la matrice de variance-covariance reproduite avec le modèle par rapport à la matrice observée. Il doit être égal ou inférieur à 0,08 (Hu & Bentler, 1999).

Analyse exploratoire des réponses au CP

L'analyse confirmatoire en CP est assez décevante et les commentaires précédents sur les items suggèrent que la structure en quatre domaines n'est peut-être pas le seul élément à prendre en compte : la tonalité des questions semble également être un élément déterminant. Une analyse exploratoire (ACM) a été effectuée sans *a priori* sur la structuration des données. Comme les élèves de CP semblent avoir une utilisation particulière de l'échelle (avec beaucoup de réponses aux deux modalités extrêmes), nous n'avons pas considéré la valeur numérique de chaque item (avec des valeurs ordonnées de 1 à 4), comme dans les analyses confirmatoires. Au contraire, les quatre modalités de chaque item ont été mises dans l'analyse sans supposer de relation d'ordre entre elles.

Les six premiers axes permettent de rendre compte de 25 % de l'inertie des données et avec les trois premiers, les plus pertinents, on atteint déjà 17 %. L'analyse des trois premiers axes par item ou, de façon plus synthétique, en étudiant les corrélations avec un certain nombre d'indicateurs, montre une structuration des données différentes de celle qui était anticipée.

Le premier axe montre des différences dans l'utilisation des quatre degrés de l'échelle. Sur ce point, et comme indiqué plus haut, les élèves de CP se distinguent des élèves en fin d'école élémentaire en préférant les modalités extrêmes. Mais il existe aussi des différences importantes au sein des élèves de CP entre ceux qui utilisent plutôt les modalités médianes et ceux qui utilisent les modalités extrêmes.

Le deuxième axe signale la proximité entre les questions à tonalité positive : les valeurs positives de l'axe sont liées à des réponses défavorables sur les questions positives et les valeurs négatives à des réponses favorables sur ces mêmes questions (il mesure donc plutôt de faibles perceptions de soi).

Le troisième axe se réfère aux questions négatives : les fortes valeurs positives indiquent une faible perception de soi sur les questions négatives.

De cette analyse exploratoire découlent trois enseignements : 1) l'utilisation des modalités médianes n'est sans doute pas une pratique uniformément répandue ; 2) les réponses diffèrent sensiblement en fonction de la tonalité de la question (ce qui renvoie aux analyses par item présentées plus haut) ; 3) la structuration par domaine semble gommée par les deux facteurs ci-dessus.

Cette analyse nous a conduits à construire quatre indicateurs, calculés pour chacun des deux temps de mesure : un score sur l'ensemble des items, un score sur les items à tonalité positive, un score sur les items à tonalité négative et un score correspondant au nombre de réponses médianes (score de modération).

Les alphas de Cronbach mesurant la fidélité des épreuves justifient aussi ces constructions. Pour le CP, ils sont de 0,57 sur l'ensemble des items, de 0,67 sur les items à tonalité positive et de 0,54 sur les items à tonalité négative. Sur les données de 2016, l'alpha de Cronbach sur les items négatifs reste assez bas (0,59) à cause du faible nombre d'items. En revanche, les valeurs pour les items positifs et surtout pour l'ensemble des items atteignent des niveaux satisfaisants (respectivement 0,73 et 0,75). Cela assure la qualité d'un score global, même si la multidimensionalité en quatre domaines montrée plus haut, justifie aussi l'utilisation de quatre sous-scores en fin d'études élémentaires.

L'analyse des corrélations entre ces indicateurs au CP, en 2016 et avec d'autres variables (scores cognitifs et grille d'observation remplie par les enseignants) permet d'affiner encore l'analyse ➤ [Tableau 2](#).

↳ **Tableau 2** Corrélations entre différentes mesures de la perception de soi et les scores cognitifs

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Score global IMES CP	1	1,00										
Score items positifs IMES CP	2	0,76	1,00									
Score items négatifs IMES CP	3	0,64	-0,01	1,00								
Nombre de réponses médianes CP	4	-0,34	-0,42	-0,02	1,00							
Score global IMES 2016	5	0,21	0,12	0,18	-0,01	1,00						
Score items positifs IMES 2016	6	0,19	0,13	0,13	-0,02	0,87	1,00					
Score items négatifs IMES 2016	7	0,16	0,07	0,17	0,00	0,80	0,40	1,00				
Nombre de réponses médianes 2016	8	-0,11	-0,12	-0,03	0,17	-0,53	-0,53	-0,34	1,00			
Score cognitif en CP	9	0,20	0,00	0,30	0,15	0,24	0,22	0,17	0,03	1,00		
Score grille d'observation en CP	10	0,22	0,06	0,26	0,09	0,24	0,23	0,17	-0,04	0,65	1,00	
Score cognitif en 2016	11	0,12	-0,04	0,24	0,17	0,29	0,28	0,21	0,01	0,64	0,49	1,00

Éducation & formations n° 104, DEPP-SIES

Lecture : le nombre de réponses médianes en CP a un coefficient de corrélation de - 0,34 avec le score global IMES en CP.

Champ : élèves entrés en CP en 2011, en France métropolitaine.

Source : DEPP, panel DEPP.

Plusieurs résultats se dégagent :

- les deux sous-scores de perceptions de soi, sur les tonalités positives et négatives, ne sont pas corrélés entre eux en CP ($r = -0,01$) et justifient de distinguer ces deux catégories d'items. Des analyses plus approfondies sont nécessaires toutefois pour déterminer si ces deux catégories mesurent des dimensions différentes, ou si cette faible corrélation résulte de problèmes de qualité de la mesure ;
- les scores de perceptions de soi en CP sont liés au score de la grille d'observation du comportement des élèves, plus nettement d'ailleurs pour le score à tonalité négative que pour le score à tonalité positive ($r = 0,26$ et $r = 0,06$). Ce point est important, car il suggère que si des problèmes de compréhension ont pu perturber la mesure, notamment pour les items à tonalité négative, les réponses à l'IMES rendent compte correctement du comportement de l'élève à l'entrée en CP ;
- le score de perceptions de soi sur les questions à tonalité négative est lié avec les scores cognitifs en CP ($r = 0,30$) et en 2016 ($r = 0,24$). Ce n'est pas le cas pour le score relatif aux questions positives ($r = 0,00$ et $r = -0,04$). Nous avons évoqué plus haut le risque que les réponses défavorables sur les questions négatives, assez nombreuses en CP, soient dues à des problèmes de compréhension. Cela justifierait cette corrélation qu'il faut donc interpréter avec prudence ;
- l'usage des modalités médianes est lié positivement aux scores cognitifs ($r = 0,15$ en CP et $0,17$ en 2016). La modération dans les réponses peut être un signe de maturité (elle s'accroît entre le CP et la fin de l'école élémentaire), liée à de meilleures compétences ;
- le score sur la grille d'observation est nettement lié aux scores cognitifs ($r = 0,65$ et $0,49$), ce qui signifie que les enseignants sont des bons observateurs de leurs élèves.

Notons que les mêmes analyses menées sur les données en 2016 ne montrent pas les mêmes divergences entre sous-scores sur les items positifs et items négatifs. Les deux scores sont relativement bien corrélés entre eux ($r = 0,40$) et ils sont à peu près aussi bien liés au score

cognitif de 2016 ($r = 0,28$ pour le score sur questions positives et $0,21$ pour l'autre). Cela rassure un peu sur la qualité de la mesure en CP, qui a une certaine permanence dans le temps.

En résumé, la mesure des perceptions de soi en fin d'école élémentaire renvoie bien au modèle théorique distinguant quatre dimensions (générale, scolaire, comportementale, sociale) et elles pourront être distinguées dans la suite de l'analyse. À l'entrée en CP les quatre dimensions ne se dégagent pas nettement et la construction d'un score global est problématique. Cela peut tenir au fait que les perceptions de soi ne sont alors qu'au début de leur construction, conformément au modèle de Harter (*op. cit.*) ; des problèmes de mesure ont pu aussi se poser : difficulté de compréhension des consignes, difficulté à gérer des questions à la fois positives et négatives, utilisation très hétérogène de l'échelle des modalités. Dans la suite, on se contentera d'une mesure globale des perceptions de soi, en essayant de tenir compte des différences entre questions positives et questions négatives et du recours plus ou moins fréquents aux modalités médianes.

LIENS ENTRE LES PERCEPTIONS DE SOI SCOLAIRES ET LES PERFORMANCES ACADÉMIQUES

Le second objectif de cet article est de tester le modèle des effets réciproques selon lequel les représentations de soi et les performances académiques s'influencent mutuellement. Comment toutefois interpréter les corrélations comme des signes de causalité ? Et peut-on préciser la direction de ces causalités ?

Ce problème peut être limité en étudiant l'effet sur un facteur au temps t de l'autre au temps $t - 1$. Dans un premier temps, va être étudié l'effet des perceptions de soi des élèves en CP sur leurs compétences cognitives en 2016, en contrôlant leurs compétences cognitives en CP ainsi que d'autres facteurs les caractérisant (sexe, origine sociale, type d'établissements, etc.) et pouvant jouer sur la relation.

Dans un second temps, le rôle des compétences et des perceptions de soi sera inversé en étudiant l'effet des compétences cognitives des élèves en CP sur leurs perceptions de soi en 2016, en contrôlant leurs perceptions de soi en CP et les autres facteurs évoqués précédemment.

Liens entre les caractéristiques des élèves d'une part, et leurs perceptions de soi et leurs performances cognitives d'autre part

Les données du panel décrivant l'environnement et les caractéristiques de l'élève sont utilisées pour interpréter les corrélations entre perceptions de soi et compétences comme des causalités (sans exclure, bien sûr, l'existence d'autres variables non observées corrélées aux deux phénomènes).

S'agissant tout d'abord des liens entre les perceptions de soi et les caractéristiques des élèves et de leur environnement, les données indiquent qu'en début de CP, les filles ont un score de perceptions de soi plus élevé que les garçons ($0,06$ contre $-0,07$). Elles utilisent plus souvent les modalités médianes ($0,06$ contre $-0,06$)⁷. Elles ont eu de meilleurs résultats

7. Comme les autres indicateurs, le nombre de modalités médianes utilisées a été standardisé avec une moyenne de 0 et un écart-type de 1, sur l'ensemble des élèves sans valeur manquante aux questions de l'IMES, à la fois en CP et en 2016.

aux tests cognitifs et les observations des enseignants sont plus positives. En 2016, elles ont eu de moins bons résultats aux tests cognitifs en particulier en mathématiques. L'écart est faible sur le score global de perceptions de soi (0,01 pour les filles et - 0,01 pour les garçons), mais avec d'assez nettes divergences selon les domaines (0,17/- 0,18 en faveur des filles dans le domaine comportemental contre - 0,09/0,09 en faveur des garçons dans le domaine social).

Par ailleurs, les élèves de milieu populaire (en EP ou enfants d'ouvriers) ont un score global de perceptions de soi très proche de la moyenne mais le sous-score sur les questions positives leur est favorable (0,14 en EP), alors que celui sur les questions négatives est inférieur à la moyenne (- 0,17). Ces élèves tendent à beaucoup moins utiliser les modalités médianes (score de modération de - 0,26 en EP). Ils ont également des résultats aux tests cognitifs plus faibles et leurs comportements scolaires sont évalués moins positivement par leur enseignant. En 2016, la similarité entre élèves en EP et enfants d'ouvriers n'est plus aussi nette. Certes, les résultats cognitifs sont pour ces deux populations inférieures à la moyenne, mais les tendances divergent concernant les perceptions de soi : les élèves en EP ont des perceptions de soi plus positives que la moyenne (0,17), alors que les enfants d'ouvriers ont des perceptions de soi moins positives (- 0,09), en particulier dans le domaine scolaire (- 0,15). On peut supposer que les élèves d'origine populaire se trouvant dans un contexte scolaire plus favorisé perdent un peu confiance en eux, ce qui arrive moins souvent dans les écoles scolarisant presque uniquement des élèves de PCS défavorisée. Nous retrouvons là un résultat assez classique interprété comme le maintien chez des élèves en difficulté scolaire de représentations de soi positives pour faire face à des états émotionnels difficiles à supporter (Bressoux & Pansu, 2003 ; Rambaud, 2009).

Lien causal des perceptions de soi en CP vers les résultats cognitifs en 2016

Dans un premier temps, profitant du caractère longitudinal des données, des analyses de régressions multiples ont permis de tester l'influence des perceptions de soi en CP sur les résultats cognitifs de ces mêmes élèves en 2016. Pour démêler les différents effets, diverses modélisations correspondant à l'introduction successive des caractéristiques des élèves de CP ont été réalisées ➤ **Tableau 3**.

On constate tout d'abord, que le score global de perceptions de soi en CP, lorsqu'il est introduit seul dans le modèle, explique 1,6 % de la variance du score cognitif en 2016 (modèle 1). Le coefficient associé au score de perceptions de soi en CP étant de 0,12, une différence de 1 écart-type pour ce score entre deux élèves implique une différence de 12 % d'écart-type sur leur score cognitif en 2016.

D'autre part, le score cognitif en CP et les caractéristiques des élèves (sexe, profession et diplôme des parents, origine géographique de l'élève et de ses parents, le type de famille, le nombre de frères et sœurs, appartenance à l'EP, redoublement entre le CP et 2016) expliquent une part bien plus importante de la variance du score cognitif en 2016 : 40,9 % pour le seul score cognitif en CP (modèle 2), 31,2 % pour les caractéristiques de l'élève et de son environnement (modèle 3) et 49,9 % pour l'ensemble de ces données (modèle 4). Ce résultat est déjà bien connu (Caille & Rosenwald, 2006) : une partie importante des différences cognitives en fin d'école élémentaire existe déjà à l'entrée au CP ou dépend du milieu social.

Par ailleurs, quand on contrôle ces données et que l'on rajoute le score de perceptions de soi en CP, l'effet de celui-ci n'est plus significatif (le coefficient est de 0,01 dans le

► **Tableau 3 Modélisation des résultats cognitifs en 2016**

	MOD1	MOD2	MOD3	MOD4	MOD5A	MOD5B	MOD5C
R ²	0,02	0,41	0,31	0,50	0,50	0,50	0,50
Variables sociodémographiques	Non	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
Score cognitif CP		0,64		0,51	0,51	0,50	0,50
Score IMES CP 1 - 4	0,12				0,01	0,03	
Nombre de réponses médianes						0,06	0,06
Score IMES CP+							0,00
Score IMES CP-							0,05

Éducation & formations n° 104, DEPP-SIES

Lecture : le modèle 5A intègre comme variables explicatives les variables sociodémographiques, ainsi que le score cognitif en CP, dont le coefficient vaut 0,51, et le score IMES en CP sur quatre modalités, dont le coefficient vaut 0,01.

Champ : élèves entrés en CP en 2011, en France métropolitaine.

Source : DEPP, panel DEPP.

modèle 5A contre 0,12 dans le modèle 1, sans contrôle). Le coefficient associé au score de perceptions de soi devient plus nettement significatif (0,03) quand on intègre le score de « modération » (modèle 5B). Celui-ci est en effet lié positivement avec le score en 2016 (0,06). Si l'on remplace le score global de perceptions de soi par les deux sous-scores relatifs aux questions positives et négatives, seul le second est significatif, le coefficient étant alors plus élevé que le score global (0,05) (modèle 5C).

Par conséquent, les perceptions de soi en CP semblent avoir un impact sur les résultats cognitifs en 2016, ce qui suggère une causalité dans ce sens. Cette corrélation est toutefois assez faible, ce qui peut tenir à la distance importante entre les deux temps d'observation (5 ans à cet âge est une durée très longue à l'échelle du développement des jeunes enfants, notamment psychologique, et au cours de laquelle peuvent se passer bien des choses). Ce résultat va dans le sens de plusieurs études longitudinales sur les liens entre concept de soi scolaire et performances académiques (Huang, 2011), montrant que les effets réciproques apparaissent tardivement. Les difficultés de mesure au CP peuvent aussi atténuer l'ampleur de ce lien.

Lien causal des résultats cognitifs en CP vers les perceptions de soi en 2016

Une seconde série d'analyses examine si les performances cognitives des élèves à l'entrée au CP influence leurs perceptions de soi en 2016 **Tableau 4**.

Les résultats indiquent d'une part que le score global de perceptions de soi en 2016 est lié de façon modérée au score de perceptions de soi en début de CP (R² = 4,4 % et un coefficient de 0,21 sur des scores standardisés) (modèle 1). En utilisant les deux sous-scores de perceptions de soi en CP relatifs aux items positifs et négatifs ainsi que le score de « modération », le modèle est un peu plus prédictif (R² = 4,9 %) (modèle 1B). C'est donc cette spécification que nous garderons dans la suite.

D'autre part, de façon brute, le score cognitif en début de CP (R² = 5,6 % et un coefficient de 0,24 sur des scores standardisés) est effectivement lié, de façon modérée, au score global de perceptions de soi en 2016 (modèle 2). L'ensemble des caractéristiques des élèves explique à peu près aussi bien le score de perceptions de soi en 2016 (R² = 5,2 %) (modèle 3) et si l'on cumule toutes ces informations avec les scores de perception de soi en CP, le R² passe à 9,0 % (modèle 4).

► **Tableau 4** Modélisation des perceptions de soi en 2016

	MOD1	MOD1B	MOD2	MOD3	MOD4	MOD5	MOD5			
							Sco-laire	Social	Com-porte-men-tal	Géné-ral
R ²	0,04	0,05	0,06	0,05	0,09	0,11	0,16	0,05	0,07	0,04
Variables sociodémographiques	Non	Non	Non	Oui	Oui	Oui				
Score cognitif CP			0,24			0,17	0,27	0,10	0,06	0,04
Score IMES CP 1 - 4	0,21									
Nombre de réponses médianes		0,15			0,03	0,01	0,02	0,01	- 0,01	0,01
Score IMES CP+		0,18			0,14	0,12	0,09	0,10	0,05	0,10
Score IMES CP-		0,05			0,15	0,12	0,07	0,03	0,11	0,09

Éducation & formations n° 104, DEPP-SIES

Lecture : le modèle 2 intègre comme variable explicative uniquement le score cognitif en CP, dont le coefficient vaut 0,24.

Champ : élèves entrés en CP en 2011, en France métropolitaine.

Source : DEPP, panel DEPP.

Par ailleurs, en contrôlant par les caractéristiques des élèves et la perception de soi en CP, le coefficient reliant score cognitif en CP et les perceptions de soi en 2016 diminue un peu, mais reste significatif et assez élevé (0,17 contre 0,24 dans le modèle brut) (modèle 5).

Enfin, si l'on remplace le score global de perceptions de soi en 2016 par les sous-scores par domaines, le lien avec le score cognitif en CP est plus net dans le domaine des perceptions scolaires (0,27), modéré pour les perceptions de soi sociales (0,10), faible pour les perceptions de soi générales (0,06) et pour les perceptions de soi comportementales (0,04).

En définitive, les compétences cognitives en CP semblent donc avoir un impact sur les perceptions de soi en 2016, ce qui suggère une causalité dans ce sens. Cette causalité semble plus forte que dans l'autre sens, en particulier, si l'on retient les perceptions de soi scolaire en 2016 (coefficient de 0,27 contre au mieux 0,05 dans le lien des perceptions vers les compétences). Le fait que les compétences soient mieux mesurées en CP que les perceptions de soi peut expliquer en partie ce résultat. De manière générale, ces diverses analyses suggèrent ainsi une certaine asymétrie dans les effets réciproques : les perceptions de soi seraient assez fortement déterminées par les résultats cognitifs ; réciproquement, l'influence des perceptions de soi sur les résultats cognitifs serait plus faible, sans être négligeable pour autant.

CONCLUSION/DISCUSSION

Les données du panel CP 2011 de la DEPP ont été utilisées pour décrire les réponses des élèves à l'échelle IMES, vérifier la structure du questionnaire en quatre dimensions et étudier les relations entre les perceptions de soi des élèves et leurs performances académiques entre le début et la fin de l'école élémentaire.

Les résultats des analyses descriptives indiquent, d'une part, que les réponses des élèves semblent plus nuancées en fin d'école élémentaire qu'en début de scolarité et d'autre part, que les quatre dimensions d'IMES apparaissent bien différenciées en fin d'école, mais pas en CP. Ces résultats vont à l'encontre des travaux de Marsh, Craven, Debus (1991) ayant montré la multidimensionnalité du concept de soi chez les jeunes enfants dès l'âge de 5 ans et de l'étude de validation de l'IMES chez des enfants de 6 et 7 ans menée par Rambaud (2009). Mais ils vont plutôt dans le sens des interprétations développementales de Harter et d'autres auteurs (cf. § 1.2. p. 78), pour qui le concept de soi général n'existe pas avant 8 ans, les composantes du concept de soi étant encore peu distinctes, bien que certains enfants aient pu développer un concept de soi social et cognitif, sous l'influence des interactions sociales et de la perception de leurs compétences.

Pour expliquer ces divergences, il est également nécessaire de considérer tout d'abord que la multidimensionnalité du concept de soi des jeunes enfants a été mise en évidence dans des situations de passation individuelle. Or ce format est plus favorable que la passation collective – format proposé dans cette recherche et dans l'étude de validation – dans la mesure où l'attention et la persévérance des jeunes enfants sont en partie gérées par l'adulte. Par ailleurs, les auteurs des questionnaires à destination des jeunes enfants ont pris soin de formuler les items de manière positive et simple afin de favoriser leur compréhension⁸ (voir par exemple Marsh, Ellis, Craven, 2002). Comparativement, IMES comporte des items plus complexes du fait qu'il est une adaptation du SPP de Harter conçu et validé en français par Pierrehumbert, Plancherel, Jankech-Caretta (1987) auprès d'enfants de 9 à 13 ans, les modifications apportées par Rambaud à la version originale concernant essentiellement la réduction du nombre de dimensions et d'items et le format des réponses. Ainsi l'analyse fine des données montre à l'entrée en CP une différence nette des réponses des élèves selon que les questions sont à tonalité positive ou à tonalité négative. Ceci rend plus compliquée la distinction entre les quatre domaines.

Le second objectif de cette étude visait à tester longitudinalement le modèle des effets réciproques, selon lequel les perceptions de soi dans le domaine scolaire et les performances académiques s'influencent mutuellement entre le CP et la fin de l'école élémentaire.

Les analyses confirment le rôle déterminant du niveau de performances des élèves en début de CP sur leurs performances académiques en fin de scolarité primaire (Caille & Rosenwald, 2006; Guimard, Cosnefroy, Florin, 2007). Par ailleurs, bien que l'effet soit moindre (au mieux 0,05 contre autour de 0,5 pour le score en CP), les représentations de soi en CP ont un impact sur les résultats cognitifs en 2016, y compris en contrôlant le lien entre ces représentations initiales et les performances scolaires en CP. À l'inverse, les performances scolaires en CP semblent influencer les perceptions de soi des élèves, notamment celles relatives au domaine scolaire, en fin d'école, même en contrôlant d'autres facteurs. Ces résultats vont aussi dans le sens des recherches qui montrent que les liens entre le concept de soi et les performances académiques sont d'autant plus significatifs que les mesures du concept de soi concernent le domaine scolaire (Chapman, Tunmer, Prochnow, 2000; Marsh & Craven, 2006; Huang, 2011; Marsh & Martin, 2011) au moins pour l'analyse reliant résultats en CP et perceptions de soi en 2016 (puisque pour la relation dans l'autre sens, la distinction par domaines n'est pas possible à l'entrée en CP). Néanmoins, dans cette étude, les performances académiques et les perceptions de soi sont assez globales. De fait

8. Ainsi par exemple, le SDQ1 de Marsh, Craven, Debus (1991) propose des items comme : « Lire m'intéresse », « Mes parents m'aiment », « J'ai de bonnes notes en mathématiques », etc.

des modèles intégrant les variables spécifiques que sont le français et les mathématiques pourraient être intéressants à étudier. Et il est possible dans ce cas que les poids des relations entre ces variables soient encore plus élevés que ceux obtenus dans la présente recherche.

Rappelons que l'analyse longitudinale se fait sur une période assez longue. Or, la méta-analyse de Huang (2011) intégrant plusieurs études longitudinales sur les liens entre concept de soi scolaire et performances académiques montre une tendance générale dans ces recherches à établir des effets à court terme du concept de soi sur les performances académiques (ou inversement), mais des effets faibles ou non significatifs à moyen terme. Ainsi les corrélations assez faibles observées dans la présente recherche ne doivent pas conduire à conclure à des effets faibles à court terme. Pour appréhender cette question, et rendre compte de la dynamique des relations entre perceptions de soi scolaires et performances académiques, il aurait été nécessaire d'intégrer d'autres temps de mesure de ces deux variables au cours de la scolarité élémentaire.

Au final, à l'instar des travaux récents dans ce domaine (Huang, 2011), les résultats plaident en faveur du modèle des effets réciproques qui a des implications pratiques importantes pour les professionnels travaillant à l'école et en particulier les enseignants. En effet, ce modèle devrait se traduire par un ensemble d'actions visant l'amélioration à la fois des compétences et des représentations de soi des élèves. Pour Marsh, Trautwein et al. (2005), en effet, si un enseignant visait à améliorer l'estime de soi de l'enfant sans se préoccuper d'améliorer les performances, les gains pour les élèves risqueraient d'être limités. Parmi les propositions visant l'amélioration simultanée des compétences et des représentations de soi, la mise en place de situations d'apprentissage où l'élève peut réussir et être valorisé semble essentielle parce qu'elles concourent à développer son sentiment d'efficacité personnelle. Dans ces situations d'apprentissage, l'erreur doit être pensée et agie comme « *un outil pour enseigner* » (Astofli, 1997), devant permettre d'identifier les difficultés de l'élève et d'en comprendre les mécanismes. Dans ce cadre, l'évaluation donne confiance en soi si elle aide l'élève à prendre conscience de la manière dont il apprend et à comprendre comment il peut utiliser ses ressources. Comme l'indiquent les suggestions du réseau de création et d'accompagnement pédagogiques (Réseau Canopé) mis en place par le ministère de l'Éducation nationale en 2014, les élèves développent/renforcent également leur estime de soi et leurs compétences lorsqu'ils se sentent en sécurité et appartenant à leur classe ou leur établissement scolaire. De fait une école bienveillante, soucieuse du bien-être psychologique de chacun, contribue au développement de l'estime de soi et des compétences scolaires des élèves (Florin & Guimard, 2017) et plus largement à leur épanouissement, afin qu'ils réalisent leur potentiel et participent ultérieurement de manière active et responsable à la vie économique et sociale du XXI^e siècle (Guimard, Bacro et al., 2015 ; Gaudonville, Ferrière et al., 2017).

Bibliographie

- Bacro F., Guimard P., Florin A., Ferrière S., Gaudonville T., 2017, « Bien-être perçu, performances scolaires et qualité de vie des enfants à l'école et au collège : étude longitudinale », *Enfance*, n° 1, p. 61-80.
- Bandura A., 2007, *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*, Bruxelles, De Boeck (1^{re} édition : 2003).
- Bressoux P., Pansu P., 2003, *Quand les enseignants jugent leurs élèves*, Paris, PUF.
- Brinthaupt T. M., Erwin L. J., 1992, "Reporting about the self: Issues and implications", in Brinthaupt T.M., Lipka R. P. (Eds.), *The self: Definitional and methodological issues*, New York, State University of New York Press, p. 137-171.
- Brunot S., 2007, Contextes sociaux, conations liées au soi et performances scolaires, in Florin A., Vrignaud P., *Réussir à l'école. Les effets des dimensions conatives en éducation*, Presses Universitaires de Rennes, p. 201-219.
- Byrne B. M., 1996, "Measuring self-concept across life span: Issue and instrumentation", Washington, DC: American Psychological Association. doi:10.1037/10197-000.
- Caille J. P., O'Prey S., 2005, « Estime de soi et réussite scolaire sept ans après l'entrée en sixième », *Éducation & formations*, n° 72, DEPP, p. 25-52.
- Caille J. P., Rosenwald F., 2006, « Les inégalités de réussite à l'école élémentaire : construction et évolution », Insee, *France, portrait social*, p. 115-137.
- Chapman J. W., Tunmer W. E., Prochnow J. E., 2000, "Early reading-related skills and performance, reading self-concept, and the development of academic self-concept", *Journal of Educational Psychology*, n° 92, p. 703-708.
- Chen S. K., Yeh Y. C., Hwang, F. M., Lin S. S., 2013, "The relationship between academic self-concept and achievement: A multicohort-multioccasion study", *Learning and Individual Differences*, n° 23, p. 172-178.
- Davis-Kean P. E., Sandler H. M., 2001, "A Meta-Analysis of Measures of Self-Esteem for Young Children: A Framework for Future Measures", *Child Development*, vol. 72, n° 3, p. 887-906.
- Eccles J., Wigfield A., Harold R. D., Blumenfeld P., 1993, "Age and gender differences in children's self- and task perceptions during elementary school", *Child Development*, n° 64, p. 830-847.
- Famose J. P., Bertsch J., 2017, *L'estime de soi : une controverse éducative*, Paris, Presses Universitaires de France, 2^e édition.
- Florin A., 1991, *Pratiques du langage en maternelle et prédiction de la réussite scolaire*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Florin A., Guimard P., 2017, *La qualité de vie à l'école*, Paris, Cnesco.
- Florin A., Mercier C., Thanh Ngo H., Hang Bui T., Zanna O., 2021, « Bien-être scolaire et satisfaction de vie des collégiens en France et au Vietnam au temps de la Covid-19 », *Enfance*, vol. 4, n° 4, p. 337-361. DOI 10.3917/enf2.214.0337.
- Gaudonville T., Ferrière S., Guimard P., Florin A., Bacro F., 2017, « Le bien-être à l'école et au collège selon les élèves et les chefs d'établissements : constats et propositions », *Recherches & éducations*, vol. 17, n° 1, [Online]. DOI : <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.3642>.
- Guimard P., Bacro F., Florin A., Ferrière S., Thanh Ngo H., 2015, « Le bien-être des élèves à l'école et au collège. Validation d'une échelle multidimensionnelle, analyses descriptives et différentielles », *Éducation & formations*, n° 88-89, p. 163-184.
- Guimard P., Bacro F., Ferrière S., Florin A., Gaudonville T., 2017, *Évaluation du bien-être perçu des élèves : étude longitudinale à l'école élémentaire et au collège*, Recherche complémentaire BE-Scol 2, Rapport terminal de recherche, à destination de la DEPP (MENESR), Convention 2015-DEPP-28.
- Guimard P., Cosnefroy O., Florin A., 2007, « Évaluation des comportements et des compétences scolaires par les enseignants et prédiction des performances et des parcours scolaires à l'école élémentaire et au collège », *Orientation Scolaire et Professionnelle*, vol. 36, n° 2, p. 179-202.
- Hansford B. C., Hattie J. A., 1982, "The relationship between self and achievement/performance measures, Review of Educational Research", n° 52, p. 123-142. doi:10.2307/1170275.

- Harter S., 1998, Comprendre l'estime de soi de l'enfant et de l'adolescent : Considérations historiques, théoriques et méthodologies, in Bolognini M., Prêteur Y. (Eds.), *Estime de soi : Perspectives développementales*, Lausanne, Delachaux & Niestlé, p. 57-81.
- Harter S., 1985, *Manual for the Self-Perception Profile for Children*, Denver, University of Denver.
- Harter S., 1982, "The Perceived Competence Scale for Children", *Child Development*, vol. 53, n°1, p. 87-97. JSTOR. <https://doi.org/10.2307/1129640>
- Harter S., Pike R., 1984, "The pictorial scale of perceived competence and social acceptance for young children", *Child Development*, n° 55, p. 1969-1982.
- Hu L.-t., Bentler P. M., 1999, "Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives", *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, vol. 6, n° 1, p. 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>.
- Huang C., 2011, "Self-concept and academic achievement: a meta-analysis of longitudinal relations", *Journal of School Psychology*, n° 49, p. 505-528.
- Kindelberger C., Picherit S., 2016, « La mesure de l'estime de soi à l'adolescence : proposition d'une nouvelle échelle multidimensionnelle (EMESA) », *Pratiques Psychologiques*, vol. 22, n° 1, p. 49-59.
- Maintier C., Alaphilippe D., 2007, « Estime de soi des élèves de cycle primaire en fonction du niveau de classe et du type de zone d'éducation », *Bulletin de Psychologie*, vol. 60, n° 2, p. 115-120.
- Mantzicopoulos P., 2006, "Younger children's changing self-concepts: Boys and girls from preschool through second grade", *Journal of Genetic Psychology*, n° 167, p. 289-308.
- Marsh H. W., Byrne B. M., Yeung A. S., 1999, "Causal ordering of academic self-concept and achievement : Reanalysis of a pioneering study and...". *Educational Psychologist*, vol. 34, n° 3, p. 155-167. https://doi.org/10.1207/s15326985sep3403_2
- Marsh H. W., Craven R. G., 2006, "Reciprocal effects of self-concept and performance from a multidimensional perspective: Beyond seductive pleasure and unidimensional perspectives", *Perspectives on Psychological Science*, n° 1, p. 133-163. doi:10.1111/j.1745-6916.2006.00010.x.
- Marsh H. W., Craven R., Debus R., 1998, "Structure, Stability, and Development of Young Children's Self-Concepts : A Multicohort-Multioccasion Study", *Child Development*, vol. 69, n° 4, p. 1030-1053. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1998.tb06159.x>
- Marsh H. W., Craven R. G., Debus R., 1991, "Self-concept of young children 5 to 8 years of age: Measurement and multidimensional structure", *Journal of Educational Psychology*, n° 83, p. 377-392.
- Marsh H. W., Ellis L. A., Craven, R. G., 2002, "How do preschool children feel about themselves? Unraveling measurement and multidimensional self-concept structure", *Developmental Psychology*, vol. 38, n° 3, p. 376-393.
- Marsh H. W., Martin A. J., 2011, "Academic self-concept and academic achievement: Relations and causal ordering", *British Journal of Educational Psychology*, n° 81, p. 59-77.
- Marsh H. W., Trautwein U., Lüdtke O., Köller O., Baumert J., 2005, "Academic Self-Concept, Interest, Grades, and Standardized Test Scores: Reciprocal Effects Models of Causal Ordering", *Child Development*, vol. 76, n° 2, p. 397-416.
- Martinot D., 2004, « Connaître le soi de l'élève et les stratégies de protection face à l'échec », in Toczek M.-C., Martinot D. (dir.), *Le défi éducatif. Des situations pour réussir*, Paris, Armand Colin, p. 88-116.
- Martinot D., Monteil J. M., 2000, "Use of the self-concept in forming preferences by French students of different levels of academic achievement", *Journal of Social Psychology*, n° 140, p. 119-131.
- Pierrehumbert B., Plancherel B., Jankech-Caretta C., 1987, « Image de soi et perception des compétences propres chez l'enfant », *Revue de Psychologie Appliquée*, n° 37, p. 359-377.

Pierrehumbert B., Zanone F., Kauer-Tchicaloff C., Plancherel B., 1988, « Image de soi et échec scolaire », *Bulletin de Psychologie*, vol. 61, n° 384, p. 333-345.

Pinxten M., De Fraine B., Van Damme J., D'Haenens E., 2010, "Causal ordering of academic self-concept and achievement: Effects of type of achievement measure", *British Journal of Educational Psychology*, n° 80, p. 689-709.

Ramnaud A., 2009, *Les effets des dispositifs pédagogiques sur l'estime de soi et la maîtrise de la lecture des élèves de CP et de CE1 : suivi longitudinal*, Thèse de doctorat sous la direction de Florin A., Université de Nantes.

Ramnaud A, Florin A., 2009, *Instrument de mesure de l'estime de soi (IMES) : présentation et instrument*, Université de Nantes, CREN.

Réseau de création et d'accompagnement pédagogiques (Réseau Canopé), 2014, L'estime de soi en questions, www.reseau-canope.fr/climatscolaire/agir/ressource/ressourceld/lestime-de-soi-en-questions.html

Schütte K., Zimmermann F., Köller O., 2017, "The role of domain-specific ability self-concepts in the value students attach to school", *Learning and Individual Differences*, n° 56, p. 136-142. doi.org/10.1016/j.lindif.2016.10.003

Shavelson R. J., Hubner J., Stanton G. C., 1976, "Self-concept: Validation of construct interpretations", *Review of Educational Research*, n° 46, p. 407-441.

Siaud-Facchin J., 2005, « Troubles des apprentissages scolaires ? Enfants surdoués ? Quels liens ? » *A.N.A.E*, n° 81, p. 7-15.

Trzesniewski K. H., Donnellan M. B., Robins R. W., 2003, "Stability of self-esteem across the life span", *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 84, n° 1, p. 205-220.

Enseigner la lecture au cours préparatoire

Pratiques déclarées en 2019 des enseignantes et enseignants liées à l'usage des manuels de lecture et à la gestion de l'hétérogénéité

Céline Pobel-Burtin Université Grenoble Alpes, LaRAC

Cynthia Boggio Université Grenoble Alpes, CNRS, LPNC - Éditions Hatier, Paris

Marie-Line Bosse Université Grenoble Alpes, CNRS, LPNC

Maryse Bianco Université Grenoble Alpes, LaRAC

Après une introduction mettant en perspective l'enjeu crucial des pratiques pédagogiques efficaces pour l'apprentissage de la lecture et l'aide aux élèves en difficulté en classe de CP, nous présentons les résultats de deux enquêtes par questionnaire conduites au printemps 2019 auprès d'enseignantes et enseignants de CP. La première (1 220 participants, recrutement national) porte sur le choix et l'usage de manuels de lecture et la seconde (231 participants, recrutement académique) sur leurs pratiques liées à la prise en compte de l'hétérogénéité en lecture. La première enquête révèle notamment que les enseignantes et enseignants ont une très forte tendance à diversifier les supports d'apprentissage de la lecture. *Taoki et compagnie* était la méthode la plus utilisée en 2018-2019 en tant que méthode principale, et *Borel-Maisonny* et *La planète des Alphas* comme méthodes additionnelles. La seconde enquête montre que les enseignantes et enseignants ont confiance en leurs actions auprès des élèves en difficulté. En 2019, pour les repérer, peu utilisent les résultats d'évaluations normées comme les évaluations nationales. Pour construire leurs réponses pédagogiques, ils ont recours à plusieurs approches, plus ou moins reconnues comme efficaces, et se réfèrent prioritairement à leurs collègues pour les aider dans cette construction. Ils se tournent très peu vers les aides institutionnelles. Ces constats sont discutés et mis en regard des résultats de la recherche sur les pratiques efficaces pour enseigner la lecture et pour remédier précocement aux difficultés d'apprentissage. Dans une perspective plus large, ils interrogent sur les moyens à déployer pour favoriser l'évolution des pratiques.

RAPPEL Les opinions exprimées dans les articles ou reproduites dans les analyses par les auteurs n'engagent qu'eux-mêmes et pas les institutions auxquelles ils appartiennent, ni *a fortiori* la DEPP et le SIES.

INTRODUCTION

L'apprentissage de la lecture est fondamental et, comme en témoignent les directives ministérielles, l'année de cours préparatoire (CP) joue un rôle clé dans cet apprentissage. Ainsi, il est attendu qu'à la fin du CP, les élèves parviennent à un déchiffrage aisé et que l'automatisation du code alphabétique soit complète (MENJ, 2018). L'enjeu est d'autant plus fort que des difficultés à ce niveau d'enseignement peuvent avoir des répercussions importantes sur la trajectoire de l'élève. En effet, la mauvaise maîtrise du code en CP est un des plus importants prédicteurs de difficultés dans la réussite académique ultérieure (e.g., Cunningham & Stanovich, 1997 ; Sprenger-Charolles, Bogliotti et al., 2009 ; Nordström, Jacobson, Söderberg, 2016).

Malheureusement, en France, de trop nombreux élèves terminent l'année du CP sans avoir atteint les objectifs fixés par les programmes en matière de lecture : près de 30 % d'entre eux entrent en CE1 avec une lecture fragile (Andreu, Cioldi et al., 2019). Étant donné les conséquences à long terme de cet échec précoce, il est fondamental de s'interroger sur les moyens de le réduire au minimum. Les recherches ont établi des preuves robustes sur l'efficacité des pratiques d'enseignement de la lecture pour tous, mais aussi en direction des élèves les plus en difficulté (e.g., National Institute of Child Health and Human Development, 2000 ; Bissonnette, Richard, Gauthier, 2005 ; Bissonnette, Richard et al., 2010 ; Ehri, 2005). En outre, un certain nombre d'études montrent l'efficacité de certaines pratiques visant à prévenir les difficultés (Bianco, Pellenq et al., 2012 ; Zorman, Bressoux et al., 2015) ou à proposer une réponse pédagogique adaptée aux élèves en difficulté en lecture (e.g., Torgesen, 2002 ; Slavin, Lake et al., 2011 ; Billard & Barbe, 2016 ; Hall & Burns, 2018). Il a notamment été largement démontré que l'enseignement explicite du code grapho-phonémique avait des effets très positifs sur l'apprentissage de tous les élèves (pour une revue récente, voir Castles, Rastle et Nation, 2018). Cette pratique est aussi valable pour les élèves en difficulté et qui ont également besoin d'un enseignement intensif et avec beaucoup de soutien et d'aide (e.g., Torgesen, 2002).

Cependant, les démonstrations scientifiques ne suffisent pas à installer les pratiques les plus efficaces en classe, qui doivent être relayées par les institutions. Aujourd'hui, l'Éducation nationale affiche une volonté d'appuyer sa politique éducative sur les résultats produits par la recherche, notamment par la mise en place du Conseil scientifique de l'Éducation nationale (CSEN) en 2018. Dans ce cadre, un guide pour enseigner la lecture et l'écriture au CP (MENJ, 2019) et un document visant à éclairer les professeurs des écoles (PE) quant au choix du manuel de lecture (CSEN, 2019a) ont été récemment diffusés. Enfin, des évaluations nationales ont été mises en place en CP et en CE1 afin d'aider les PE à mieux repérer les élèves en difficulté et leur proposer une réponse adaptée.

Dans ce cadre national favorable, les responsables locaux de l'Éducation nationale doivent construire des actions visant à faire évoluer efficacement les pratiques d'enseignement. Pour cela, une connaissance précise des pratiques actuelles des PE de CP en ce qui concerne l'enseignement de la lecture leur est nécessaire. Sans elle, le risque est de construire des actions finalement inefficaces, car trop éloignées des pratiques réelles ou, au contraire, correspondant à des pratiques déjà intégrées par la plupart des PE. La recherche conduite par Roland Goigoux auprès de 135 PE a permis de décrire et quantifier certaines pratiques des PE de CP (Goigoux, 2016). Ainsi, 69 % des PE observés utilisaient un manuel d'apprentissage de la lecture. La variété des manuels utilisés était très grande et aucun effet du choix du manuel sur les performances des élèves n'a été trouvé (voir cependant

Deauvieu, Espinoza, Bruno, 2013). L'observation détaillée a montré que les PE pouvaient utiliser un même manuel de façon très différente. En revanche, certaines caractéristiques des pratiques enseignantes (e.g., le tempo d'introduction des correspondances graphème-phonème en début d'année) étaient corrélées significativement aux performances des élèves.

Sur la question spécifique des pratiques enseignantes face à l'hétérogénéité des élèves, l'étude de Goigoux (2016) suggère que la modalité de différenciation la plus courante consiste à proposer une même tâche à tous les élèves, tout en apportant une aide aux élèves en difficulté. Cette pratique différentielle aurait un impact positif sur les élèves concernés. Ces résultats confirment les descriptions de classes de CP sélectionnées pour leur efficacité (Piquée, 2010). Dans ces classes, les PE guidaient les élèves en difficulté dans la réalisation de la tâche, leur proposaient du travail guidé en petit groupe et déployaient des stratégies variées pour les aider sans diminuer les exigences. Au contraire, dans les classes catégorisées comme peu efficaces, des pratiques engendrant une diminution des exigences et des occasions d'apprendre ont été rapportées (Piquée, 2007, 2010).

Nous souhaitons ici poursuivre ce travail de description fine des pratiques d'enseignement de la lecture au CP. En effet, le contexte a changé depuis les précédentes recherches descriptives que nous venons de citer. Le débat autour des méthodes d'enseignement de la lecture a rejailli après la diffusion des documents récents émis par le ministère chargé de l'Éducation et le CSEN (Bucheton, 2018 ; Bosse, Boggio, Pobel-Burtin, 2019 ; Cédelle, 2019). De même, la mise en place des évaluations nationales a fait l'objet de débats dans le monde éducatif et au-delà (Tourret, 2018a, 2018b ; Goigoux, 2019 ; Chabrun, Crochet et al., 2019). Dans ce cadre, nous nous sommes focalisées sur deux thématiques centrales des débats actuels, qui nous ont semblé nécessiter des investigations particulières, car les recherches descriptives antérieures n'y répondaient pas.

La première thématique est celle des activités et des outils d'enseignement de la lecture. Dans l'ensemble des activités d'apprentissage de la lecture, nous avons notamment interrogé les PE sur leurs activités d'enseignement de la compréhension, aujourd'hui largement préconisées dans les documents officiels (DEPP, 2019). Ensuite, nous avons axé nos questions sur le manuel et les autres outils utilisés pour enseigner la lecture. Nous avons voulu savoir sur quels outils s'appuient réellement les PE pour enseigner la lecture et quelles raisons président au choix d'un outil. L'usage d'un manuel exclusif est-il une règle générale, ou bien la plupart des PE en combinent-ils plusieurs, et lesquels ? Comment les différents outils accompagnant les manuels (fichier d'exercice, guide du PE, etc.) sont-ils utilisés ? Les PE sont-ils prêts à utiliser les outils numériques (par exemple les tablettes) ?

La seconde thématique porte spécifiquement sur la gestion de l'hétérogénéité et les actions spécifiques en direction des élèves en difficulté au CP. Comme nous l'avons souligné plus haut, la recherche nous éclaire sur les pratiques les plus adaptées pour prévenir et lutter contre la difficulté scolaire précoce. De plus, les évaluations nationales ont un objectif affiché d'aide au repérage et à la mise en place d'actions spécifiques. Dans ce contexte, nous avons voulu savoir quelles sont les pratiques pédagogiques déjà présentes dans les classes. Comment les PE repèrent-ils les élèves les plus fragiles ? Quelles réponses leur proposent-ils ? Vers qui les PE se tournent-ils pour obtenir de l'aide ?

Nous présenterons donc ici les résultats de deux enquêtes par questionnaire (détails en **annexes 1** et **2** p. 115 et 120), conduites récemment auprès de PE de CP, l'une portant sur le choix et l'usage de manuels de lecture et l'autre portant sur leurs pratiques liées à la prise en compte de l'hétérogénéité en lecture.

L'USAGE DES MANUELS DE LECTURE EN CLASSE DE CP

Méthode

Procédure d'échantillonnage

L'ensemble des PE français exerçant en classe de CP pendant l'année scolaire 2018-2019 représentait la population cible de l'enquête. Celle-ci étant menée dans le cadre d'une bourse doctorale Cifre financée par l'Agence nationale de la recherche et de la technologie (ANRT) et les éditions Hatier, ces derniers nous ont proposé d'utiliser leur base de données pour diffuser l'enquête. Cette méthode a été retenue, car elle assurait une diffusion rapide et à large échelle. L'enquête a alors été diffusée aux 66 959 personnes abonnées à la lettre d'information de l'entreprise destinée aux classes de CP. De ce fait, cet échantillon était composé majoritairement de personnes enseignant en CP à la rentrée 2018, mais aussi des personnes ayant enseigné en CP à un moment dans leur carrière, des PE de maternelle, des membres de Rased (Réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté), etc. Le mail d'envoi précisait que le questionnaire s'adressait uniquement aux personnes enseignant en CP à la rentrée 2018. Les répondants ont été filtrés lors du tri des données afin de ne garder que les réponses des PE de CP (voir section « Résultats » ci-après).

Le questionnaire

Le questionnaire comportait 32 questions au total, dont 23 sont exploitées dans cet article ↘ **Annexe 1** p. 115. Après un rappel de l'objectif de l'étude et de ses partenaires, accompagné de la mention obligatoire relative au Règlement général sur la protection des données (en vigueur depuis le 25 mai 2019), le questionnaire débutait par deux questions générales sur le temps accordé à l'enseignement du lire/écrire et de la compréhension. Ensuite, quatre questions portaient sur l'utilisation d'une ou plusieurs méthodes, terme employé ici dans le sens habituellement utilisé par les PE, c'est-à-dire pour désigner leur manuel, les outils qui l'accompagnent (e.g., guide du PE, fichier d'exercices, etc.) et la progression annuelle des contenus d'enseignement proposée dans le manuel¹. Puis, ils étaient interrogés sur les raisons qui sous-tendent leur choix d'une méthode (leur méthode actuelle, mais surtout leur méthode future) à travers huit questions. Neuf questions étaient ensuite posées sur l'ergonomie des méthodes, qui ne sont pas exploitées dans cet article. Les neuf derniers items portaient sur des informations démographiques ou de contexte (e.g., l'ancienneté de service ; le nombre d'années d'enseignement au CP ; la catégorie de l'école hors REP, REP ou REP+).

Le questionnaire a été rédigé de façon à être le plus exhaustif possible pour être au plus près de la réalité des PE et a fait l'objet de plusieurs relectures ayant permis d'ajuster sa pertinence et sa clarté. Le questionnaire a ensuite été pré-testé auprès de quatre PE de CP dans les conditions similaires à celles rencontrées par les répondants du questionnaire final.

1. Le terme de « méthode » renvoie ici à la notion de « manuel » tel qu'utilisé dans les directives ministérielles et doit être distingué de la définition donnée par la recherche du terme de « méthode », qui distingue les différentes approches théoriques de l'apprentissage de la lecture (e.g., syllabique, phonique, idéo-visuelle).

Procédure d'administration du questionnaire

Le questionnaire a été implémenté et déployé en ligne *via* le logiciel Net Survey (licence des éditions Hatier). Un lien pour y accéder a été transmis par courriel *via* la lettre d'information CP de Hatier. Suivant la *guideline* de Dillman, Smyth et Christian (2014), le message indiquait ce qui était demandé aux participants, pourquoi ils étaient contactés, le sujet du questionnaire, l'auteur du questionnaire et ses partenaires. Le nombre de personnes destinataires étant trop important, nous avons fait le choix de ne pas indiquer le contact de l'auteur. L'invitation à participer a été envoyée le 8 juillet, soit peu de temps après la fermeture des classes, et clôturée le 15 juillet 2019. Le questionnaire a été mis en ligne pendant une semaine, le nombre de nouveaux répondants étant quasi nul passé ce délai. Le temps moyen pour répondre au questionnaire était de 30 minutes.

Selon un rapport de Net Survey, sur les 66 959 destinataires de la lettre d'information, 24 % d'entre eux ont ouvert le courriel, soit 16 070 personnes. Parmi ceux l'ayant ouvert, 12 722 personnes ont cliqué sur le lien, soit 19 % des destinataires du message électronique. Le nombre de personnes ayant répondu au questionnaire est de 2 117, ce qui correspond à 3 % des destinataires du message.

Résultats

Données retenues

Sur les 2 117 répondants, nous avons éliminé les 881 questionnaires incomplets, soit 42 % des répondants. De même, 10 répondants (0,8 %) ayant répondu de manière aberrante aux informations démographiques (e.g., âge supérieur à 80 ou inférieur à 20) ont été supprimés. Enfin, une dernière vérification a conduit à exclure 6 répondants ayant déclaré avoir rencontré des problèmes techniques ou ne pas être PE de CP (Rased, PE de maternelle, etc.). Après ces différentes étapes de tris, la taille de l'échantillon est de 1 220 participants, PE en CP à la rentrée 2018.

Description de l'échantillon

Les participants étaient majoritairement des femmes (94,3 %). La moyenne d'âge était de 43,9 ans (ET = 7,9 ; étendue 23-64) pour les femmes et de 44 ans (ET = 9,2 ; étendue 24-62) pour les hommes. La tranche d'âge 40-49 ans était la plus représentée (44 %), l'ancienneté générale de service (AGS) était en moyenne de 18 ans (ET = 8,3 ; étendue 1-42) et le nombre moyen d'années d'enseignement en CP était de 9 ans (ET = 6,5 ; étendue 1-35). À titre de comparaison, à la rentrée 2018 sur l'ensemble du premier degré, 84,8 % des PE étaient des femmes, avec une moyenne d'âge de 41,6 ans et de 44 ans pour les hommes (DEPP, 2019). La différence de proportion femme/homme peut provenir du fait que notre échantillon ne comporte que des PE de CP, et non de tout le 1^{er} degré.

La distribution des participants en fonction du statut de leur école (école publique = 86,1 % ; hors REP = 80,5 % ; REP = 13,3 % ; REP+ = 6,2 %) est proche de la population générale (respectivement 88,9 % ; 96,5 % ; 8,4 % ; 4,9 % ; DEPP, 2019). La proportion de participants issus d'une classe à simple niveau ou à multiniveaux était presque équivalente (respectivement 44,6 % et 40,3 %). Les classes dédoublées représentaient 12,8 % de notre échantillon. La proportion restante correspond aux classes ULIS, aux classes spécialisées (par exemple IME), aux classes bilingues et aux classes uniques. Le rythme de 4 jours d'école était largement adopté dans l'échantillon (83,2 %). Aucune information sur la situation géographique n'a été recueillie dans cette enquête.

Généralités sur le temps d'enseignement de la lecture et de la compréhension en CP

Environ 75 % des participants ont déclaré accorder entre 1 h 30 et 3 h par jour aux activités de lecture et d'écriture. Dans les extrêmes, 13 % déclarent passer moins de 1 h 30 et 12 % plus de 3 h à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Logiquement, le rythme scolaire semble jouer un rôle sur le temps journalier accordé aux activités de lecture/écriture. En effet, le pic de réponse des PE suivant un rythme de 4 jours et demi est entre 1 h 30 et 2 h (31 %) et il se situe entre 2 h et 2 h 30 (32 %) pour un rythme de 4 jours.

Interrogés sur leur enseignement de la compréhension, presque tous les participants (98 %) ont indiqué travailler la compréhension, mais 66 % d'entre eux aimeraient le faire davantage alors que seulement 33 % pensent en faire suffisamment. Dans la proportion très faible des PE n'enseignant pas la compréhension (2 %), 20 participants ont signalé ne pas savoir comment la travailler et 9 participants ont catégorisé cet enseignement comme inutile.

Utilisation actuelle d'une ou plusieurs méthodes pour apprendre à lire

Questionnés sur l'utilisation d'une méthode pour l'enseignement de la lecture, 10 % des PE ont répondu avoir créé leur propre méthode et 88 % ont déclaré utiliser au moins une méthode éditée (le pourcentage restant correspond aux personnes ayant répondu « autre »). Parmi ceux qui utilisent au moins une méthode éditée (1 070), 40 % ont déclaré avoir *une méthode qu'ils complètent principalement avec des ressources qu'ils ont eux-mêmes créées*², 34 % ont *une méthode qu'ils complètent principalement avec des ressources trouvées sur Internet* et 17 % ont *une méthode qu'ils complètent principalement avec des ressources issues d'autres méthodes de lecture*. Seuls 9 % des PE qui utilisent une méthode éditée la suivent *telle quelle/exclusivement*.

Parmi les participants ayant déclaré avoir une méthode associée à d'autres méthodes ou associée à des supports créés eux-mêmes (611), 54 % expliquent qu'ils piochent dans différentes méthodes pour faire de la *différenciation*, 51 % en fonction des *apprentissages* et 18 % en fonction du *niveau atteint par les élèves*. Soixante-seize PE (12 %) expliquent ce choix par d'autres raisons non proposées dans l'enquête.

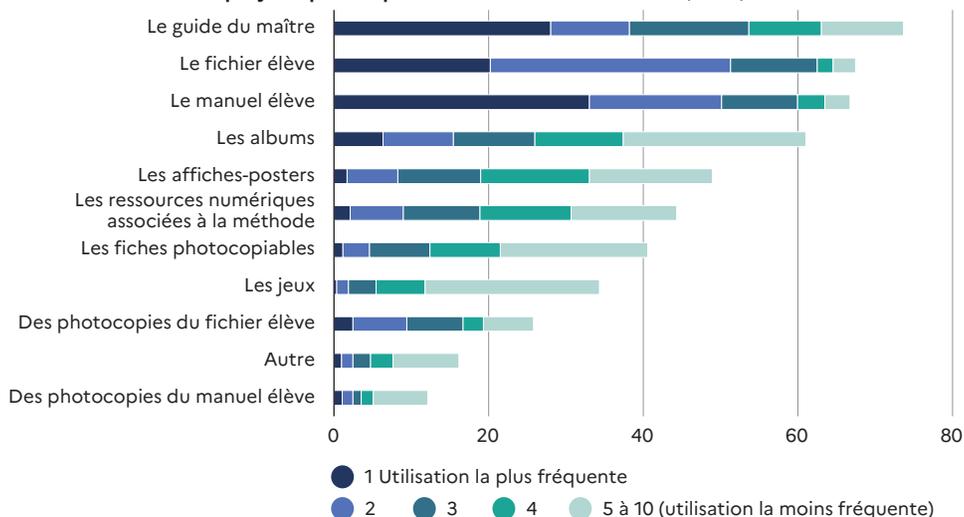
Nous avons demandé aux PE utilisant une ou plusieurs méthodes (1 101) de classer les différents supports utilisés dans leurs méthodes en fonction de leur fréquence d'utilisation

↳ **Figure 1.** Toutes positions additionnées, le « guide du PE » (ou guide pédagogique, contenant la description des séances), sélectionné par 811 personnes (75 %), est le support le plus utilisé dans une méthode et c'est en utilisation première que les PE le classent le plus (choisi en première intention par 38 % des 811 PE). Le « fichier élève » (contenant les exercices donnés à l'élève) arrive en seconde position en étant utilisé par 743 personnes (68 %) et est surtout classé en utilisation secondaire (choisis en deuxième intention par 46 % des 743 PE). Le « manuel élève » (contenant les mots et textes supports de l'apprentissage), sélectionné par 735 personnes (68 %), est classé comme support le plus couramment utilisé par 50 % d'entre eux. Ces trois premiers supports sont donc les plus fréquemment utilisés, et par de nombreux PE. Les autres supports (albums, affiches, jeux, etc.) sont aussi utilisés par de nombreux PE, mais de façon moins fréquente (voir détails **figure 1**).

Les PE devaient ensuite identifier les méthodes qu'ils ont utilisées pendant l'année scolaire 2018-2019 parmi une liste fournie, et les classer par ordre de fréquence d'utilisation. Dans un souci d'exhaustivité, 59 méthodes actuellement commercialisées leur étaient proposées

2. Dans l'article, l'usage de l'italique correspond à la reprise exacte des formulations du questionnaire.

↘ **Figure 1 Classement, par ordre de fréquence d'utilisation, des supports contenus dans les méthodes employées par les professeurs des écoles en CP (en %)**



Éducation & formations n° 104, DEPPS-IES

Lecture : les photocopies du « manuel élève » sont utilisées par 12 % des 1 101 répondants. Sur l'échelle de fréquence, 1 % des répondants classe ce support comme « utilisé le plus fréquemment » et 7 % l'ont classé dans les rangs « utilisation la moins fréquente » allant de 5 à 10.

Note : les rangs 5 à 10 (1 correspondant à l'utilisation la plus fréquente et 10 à l'utilisation la moins fréquente) ont été additionnés pour une meilleure lisibilité.

Champ : professeurs des écoles enseignant en CP, France métropolitaine + DROM. Public et privé sous contrat, année 2018-2019.

Source : laboratoires LPNC et LaRAC – Université Grenoble Alpes.

↘ **Annexe 1** p. 115. En moyenne, les répondants déclarent utiliser 2,4 méthodes durant l'année scolaire (ET = 1,4 ; étendue 1-10), 35 % d'entre eux n'en utilisent qu'une seule, 24 % en utilisent deux, 22 % en utilisent trois, 11 % en utilisent 4 et 8 % (66) déclarent en utiliser plus de cinq. Sur les 59 méthodes proposées, 10 n'ont été sélectionnées par aucun répondant. De plus, 10 % (83) des répondants ont déclaré utiliser une autre méthode que celles proposées dans le questionnaire.

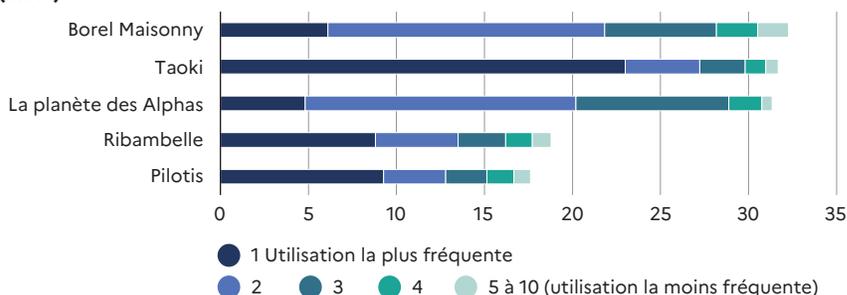
Parmi les méthodes utilisées par les répondants, cinq se démarquent particulièrement par le nombre important de PE qui les utilisent : *Borel-Maisonny* (32 %) ; *Taoki* (32 %) ; *La planète des Alphas* (31 %) ; *Ribambelle* (19 %) et *Pilotis* (18 %) ↘ **Figure 2**. En termes de fréquence d'utilisation, *Taoki*, *Ribambelle* et *Pilotis* sont avant tout employées comme méthode principale (respectivement 73 %, 47 % et 53 % de leurs utilisateurs les placent en première position). *Borel-Maisonny* et *La planète des Alphas* semblent plus souvent être utilisées en méthodes complémentaires (49 % de leurs utilisateurs les placent en seconde position). Les méthodes utilisées par plus de 10 % des PE sont présentées dans la **figure 2**, les méthodes utilisées par 1 % à 10 % des PE sont présentées en **annexe 1** p. 120.

Critères de choix d'une méthode

Critères de choix de la méthode actuelle

Parmi les PE ayant déclaré utiliser au moins une méthode éditée, 42 % indiquent l'avoir choisi seul, 39 % avec des collègues et 19 % disent ne pas l'avoir choisi (déjà dans la classe à leur arrivée).

► **Figure 2 Classement par ordre de fréquence d'utilisation des cinq méthodes les plus employées (en %)**



Éducation & formations n° 104, DEPP-SIES

Lecture : *Borel-Maisonnny* est utilisée par 32,3 % des 852 répondants. Sur l'échelle de fréquence, 6,1 % des 852 PE classent ce support comme « utilisé le plus fréquemment » et 1,7 % l'ont classé dans les rangs « utilisation la moins fréquente » allant de 5 à 10.

Note : 1 correspondant à l'utilisation la plus fréquente et 10 à l'utilisation la moins fréquente. Les rangs 5 à 10 ont été additionnés pour une meilleure lisibilité.

Champ : professeurs des écoles enseignant en CP, France métropolitaine + DROM. Public et privé sous contrat, année 2018-2019.

Source : laboratoires LPNC et LaRAC – Université Grenoble Alpes.

Les 901 PE ayant choisi leur méthode seul ou avec des collègues devaient ensuite sélectionner les trois raisons principales à ce choix parmi 12 propositions (détails en [annexe 1](#) p. 115). La moitié d'entre eux déclare s'être basé sur son orientation théorique, 38 % l'ont choisi pour sa progression et pour l'intérêt des textes et des histoires, 34 % pour sa conformité aux programmes, 25 % sur la recommandation d'un pair, 21 % pour la qualité des exercices, 20 % pour « Le manuel – fichier élève » qui favorise le travail en autonomie. Les autres raisons proposées ont été choisies par moins de 20 % des répondants (voir détails en [annexe 1](#)). Enfin, 20 % mettent en avant l'importance du côté adaptatif de leur méthode à tous leurs élèves (permet la différenciation, adapté à un public de REP, réussite auprès des élèves fragiles, etc.).

Critères de choix d'une future méthode

S'ils avaient à choisir une nouvelle méthode, la quasi-totalité des PE se conformeraient aux directives actuelles puisque 99 % adopteraient une méthode qui traite des correspondances graphèmes-phonèmes de manière systématique. Interrogés plus en détail sur son contenu, 86 % choisiraient de partir des graphèmes et des phonèmes pour aller vers le mot et 14 % choisiraient de partir du mot pour aller vers les graphèmes et les phonèmes. 96 % des PE préféreraient aussi une méthode qui introduit quelques mots outils par rapport à une méthode qui n'en introduirait aucun. Enfin, 60 % des PE préfèrent une méthode contenant des textes 100 % décodables par les élèves.

Dans une nouvelle méthode de lecture, la moitié des PE (54 %) rechercherait en priorité de nombreuses activités pour permettre la différenciation, un quart (23 %) prioriserait une méthode qui propose de nombreuses activités sous forme de jeux et 22 % une méthode composée de nombreux exercices pour travailler la compréhension. Parmi les cinq ressources complémentaires qui étaient proposées comme pouvant être incluses dans le guide du PE, les PE ont presque tous (93 %) sélectionné des ressources pour la mise en place d'ateliers autonomes (jeux, exercices, etc.). Des conseils et propositions pour les classes multi-niveaux ont été choisis par un peu plus de la moitié des répondants (53 %). Les PE insistent donc sur leur besoin d'outils ou d'activités pour favoriser la différenciation et le travail en autonomie.

L'usage du numérique pouvant être une réponse à ces besoins, notamment les applications sur tablettes tactiles, nous avons interrogé les PE sur leur susceptibilité d'utiliser des tablettes pour l'apprentissage de la lecture (échelle de 1 « *Non, pas du tout probable* » à 10 « *Oui, tout à fait probable* »). Globalement, 56 % des PE déclarent leur usage de tablettes peu probable (réponses 1 à 5) et 30 % le déclarent même pas du tout probable (réponse 1). Seuls 17 % déclarent que leur utilisation des tablettes est tout à fait probable. Ce degré de susceptibilité à utiliser des tablettes diminue légèrement, mais significativement avec l'âge et l'ancienneté générale de service ($r = -0,06$; $p < 0,05$). Logiquement, il dépend aussi de leur équipement actuel en tablettes (test Kruskal-Wallis : $W(4) = 242,1$; $p < 0,001$) : presque 40 % des PE n'ayant aucun équipement (74 % des répondants) répondent que leur usage de tablettes n'est pas du tout probable, alors qu'ils sont moins de 10 % à donner cette réponse quand ils possèdent déjà un équipement. Aucune différence n'est par contre observée en fonction de la taille de leur équipement (une ou plusieurs tablettes).

Finalement, les résultats de ce questionnaire révèlent que les PE ont une très forte tendance à diversifier les supports d'apprentissage de la lecture : 88 % des répondants utilisent une méthode de lecture éditée, mais seulement 9 % n'en emploient qu'une seule en exclusivité. Outre le fait qu'ils complètent fréquemment les ouvrages édités avec des ressources qu'ils créent ou trouvent sur Internet, la très grande majorité combine aussi plusieurs méthodes (2 à 3 en moyenne). La méthode la plus plébiscitée en premier usage durant l'année scolaire 2018-2019 était *Taoki et compagnie* (éditions Istra), une méthode centrée sur l'étude du code. Cependant, *Borel-Maisonny* et *La planète des Alphas* sont d'usage extrêmement fréquent en méthode additionnelle. Cette diversification semble liée en partie à la gestion de l'hétérogénéité des élèves. Notre second questionnaire propose de préciser les pratiques et ressentis des PE sur cette question.

LA GESTION DE L'HÉTÉROGÉNÉITÉ EN CP

Méthode

Procédure d'échantillonnage

Inscrite dans un projet de recherche sur la lecture et l'écriture au CP conduite dans l'académie de Grenoble, l'ensemble des PE de CP de cette académie constituait la population cible de l'enquête. Après sollicitation des autorités départementales des services de l'Éducation nationale, il a été possible de diffuser et recueillir les réponses des personnes enseignant en CP en 2018-2019 dans deux départements, l'Isère et l'Ardèche. Au moment de la diffusion de l'enquête, l'Ardèche comptait 253 classes ayant au moins un élève de CP, l'Isère, en comptait 884. Au moins 1 137 PE étaient donc susceptibles de répondre à notre questionnaire.

Le questionnaire

Le questionnaire s'ouvrait sur un message donnant des informations sur les modalités des réponses proposées et le temps estimé pour répondre au questionnaire. Les PE devaient ensuite répondre à 21 questions dont 18 sont exploitées dans cet article (détails en [annexe 2](#)). Les deux premières portaient sur les modalités de repérage des élèves en difficulté en

lecture en CP et sur les réponses pédagogiques proposées par le PE au 1^{er} trimestre. Les questions 3 et 4 portaient respectivement sur les ressources matérielles et les ressources humaines mobilisées par les PE dans la construction de l'aide aux élèves en difficulté en lecture. Pour chaque question, les PE devaient se positionner sur plusieurs affirmations, sur une échelle de type Likert (de 1 = jamais à 5 = toujours). Les listes des affirmations ont été construites à partir de la littérature relative à l'efficacité des pratiques (Bressoux, 1994 ; Bissonnette, Richard, Gauthier, 2005 ; Hattie, 2009), aux pratiques d'enseignement de la lecture avec les élèves en difficulté (e.g., Gersten, Compton *et al.*, 2009 ; Bissonnette, Richard *et al.*, 2010 ; Slavin, Lake *et al.*, 2011 ; Al Otaïba, Connor *et al.*, 2014 ; Connor, Alberto *et al.*, 2014 ; Wanzek, Vaughn *et al.*, 2016 ; Wanzek, Stevens *et al.*, 2018) et au traitement de la difficulté scolaire en contexte français (Piquée, 2007, 2010 ; Piquée & Viriot-Goeldel, 2016). Les propositions de réponses à la question relative aux ressources humaines mobilisées par les PE lorsqu'ils sont face à une difficulté professionnelle (question 4) sont inspirées de celles utilisées par la DEPP dans une enquête de 2016 (Le Laidier, 2018). Les questions 6 à 9 portaient sur l'utilisation des manuels pour la gestion de l'hétérogénéité. Les 10 derniers items portaient sur des informations démographiques, de formation professionnelle ou de contexte (e.g., l'ancienneté de service ; la catégorie de l'école hors REP, REP ou REP+ ; les certifications professionnelles de type CAPPEI).

Tout comme pour la première étude, le questionnaire a fait l'objet de plusieurs relectures ayant permis d'ajuster la pertinence et la clarté de certains items. Il a été pré-testé auprès d'une dizaine de PE de CP dans les conditions similaires à celles rencontrées par les répondants du questionnaire final.

Procédure d'administration du questionnaire

Le questionnaire a été créé et diffusé en ligne via la plateforme Qualtrics. Un lien anonyme vers l'enquête a été envoyé par mail aux PE via leur direction des services départementaux de l'Éducation nationale. Ce lien était accompagné d'un court texte présentant l'objectif de l'étude, le temps estimé pour répondre ainsi qu'une notice d'information relative au règlement général sur la protection des données (en vigueur depuis le 25 mai 2019). Le contact d'une des auteures était fourni afin que les PE puissent la contacter. Le questionnaire a été diffusé aux PE au printemps 2019. Les PE y ont répondu entre le 24 mai et le 7 juillet 2019. La durée moyenne pour répondre au questionnaire était d'environ 11 min (642 s ; temps calculé après exclusion des quelques durées aberrantes correspondant à des questionnaires complétés avec des temps de pause très importants).

Résultats

Données retenues

Sur les 1 137 participants potentiels, 333 PE ont ouvert le lien vers le questionnaire, 39 ont répondu partiellement et 231 ont répondu à l'ensemble des questions. Nous avons choisi de ne conserver que les individus ayant répondu à l'ensemble des questions, car la fin du questionnaire (caractéristiques des PE et des écoles) était importante pour nos analyses. Les 231 réponses complètes représentent un taux de réponse de 20,3 % des classes de CP des deux départements ciblés.

Description de l'échantillon

L'immense majorité des participants sont des femmes (93,5 %). Comme dans le questionnaire 1, elles sont plus nombreuses que dans la population générale des PE puisque

dans le 1^{er} degré, elles représentaient 84,8 % des PE en 2018-2019 (DEPP-MENJ-MESRI, 2019). Plus de la moitié des participants (57,1 %) ont entre 40 et 49 ans. Ils ont en moyenne 17 ans d'AGS (ET = 6,9 ; étendue 1-35) et 9 ans d'expérience en CP (ET = 6,1 ; étendue 1-32). Ces caractéristiques d'âge expliquent que la très grande majorité des répondants ait suivi une formation initiale à l'IUFM (83,12 %). Au moment où ils ont répondu au questionnaire, 13,4 % des participants exerçaient en REP ou en REP+ (2,6 % en REP+ et 10,8 % en REP). Toutefois, il est à noter que 48 % ont déclaré y avoir exercé précédemment. Un nombre très faible des PE répondants ont des certificats d'aptitudes professionnelles complémentaires (type CAPPEI, CAPASH, CAPSAIS, CAFIPEMF, etc.). Notre échantillon est donc massivement constitué de femmes entre 40 et 49 ans, expérimentées en CP et sans autre qualification professionnelle spécifique.

Repérage des élèves de CP en difficulté

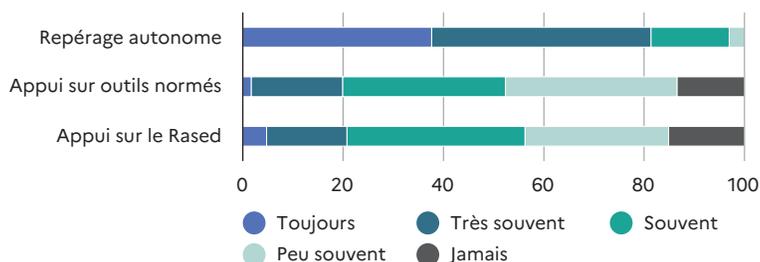
La première question portait sur la manière dont les PE repéraient les élèves de CP en difficulté en lecture. Dix affirmations étaient proposées. Neuf d'entre elles ont été construites à partir de trois catégories *a priori* : (1) repérage fait par le PE de façon autonome (évaluations construites par le PE ; observations en classe ; informations recueillies auprès des PE de maternelle) ; (2) repérage s'appuyant sur des outils normés (tests étalonnés type OURALEC ; évaluations nationales ; outil avec repères annuels), (3) repérage s'appuyant sur le Rased (observation/évaluation par le Rased ; informations recueillies auprès du Rased). La dixième affirmation « *j'ai des difficultés à les repérer* » n'appartenait à aucune de ces catégories. Pour confirmer notre catégorisation, nous avons procédé à une Analyse en composante principale (ACP) ↘ **Encadré 1**. Les trois premiers facteurs expliquent 55 % de la variance totale (voir **annexe 2** p. 120 pour le détail des poids factoriels). Les trois modalités de repérage présumées et donc trois manières d'agir relativement indépendantes les unes des autres sont confirmées par l'ACP. Les réponses des PE ont alors été regroupées selon ces trois catégories. Pour chaque catégorie, une moyenne de réponse a été calculée pour chaque PE ↘ **Figure 3**.

Cette catégorisation permet de mettre en évidence la part très importante du repérage fait de façon autonome par les PE (81 % de score moyen équivalent à toujours ou très souvent). Globalement, les PE exerçant en REP/REP+ utilisent autant que les autres le repérage des élèves en difficulté de façon autonome [$\chi^2(3, N = 231) = 3,1 ; p = 0,38$].

ENCADRÉ 1 Qu'est-ce qu'une analyse en composantes principales (ACP) ?

Une analyse en composantes principales est une analyse factorielle qui permet notamment, à partir d'une matrice de données (ici, différentes mesures prises auprès d'un ensemble de personnes), de faire émerger un petit nombre de facteurs, indépendants les uns des autres et qui rendent compte d'un maximum d'informations présentes dans la matrice (mesuré par le pourcentage de variance expliquée). Chaque mesure participe à chaque facteur, selon un poids factoriel plus ou moins important (variant de 0 à 1). L'interprétation de chaque facteur se fait ensuite, en observant les différentes mesures présentant un poids important dans ce facteur. Ce type d'analyse permet de simplifier les données : l'analyse peut se faire au niveau des facteurs, ou bien, comme nous l'avons fait ici, en regroupant les mesures associées dans un même facteur.

↘ **Figure 3 Répartition des réponses moyennes des PE par catégorie d'affirmations à la question relative au repérage des élèves de CP en difficultés (en %)**



Éducation & formations n° 104, DEPP-SIES

Lecture : sur l'ensemble des affirmations relatives à un repérage des élèves de CP en difficultés sans l'aide d'outils normés ni du Rased (repérage autonome), 38 % des PE ont une réponse moyenne proche de 5 signifiant qu'ils pratiquent toujours le repérage de cette façon, 43 % ont une réponse moyenne proche de 4 (pratique très fréquente), 0 % ont une réponse moyenne proche de 0 (pratique inexistante).

Champ : enseignants de CP de l'Isère et de l'Ardèche. Public et privé sous contrat, année 2018-2019.

Source : laboratoires LPNC et LaRAC – Université Grenoble Alpes.

Une assez faible part de PE fait fréquemment appel au Rased (21 % de toujours ou très souvent) ou utilise fréquemment des outils normés (20 %). Sur ce dernier point seulement, la différence entre les PE de REP/REP+ (29 %) et les autres (19 %) est tendancielle [$\chi^2(4, N = 231) = 7,9 ; p = 0,095$]. On remarque aussi que les déclarations d'usage des outils normés varient de façon assez importante d'un outil à l'autre (e.g., OURA-LEC est deux fois plus cité que les évaluations nationales ; voir détails en [annexe 2](#) p. 120).

Le faible recours à des aides extérieures n'est pas surprenant au regard de la confiance qu'ont les PE dans leur capacité à repérer les élèves. En effet, ils déclarent tous avoir peu ou pas de difficulté à le faire. Aucun PE se déclare être très souvent ou toujours en difficulté pour repérer les élèves en difficulté et seuls 0,4 % déclarent l'être souvent. On remarque aussi que peu de PE diversifient de manière forte les modalités de repérage puisque 5 % seulement déclarent un usage fréquent dans les trois catégories de réponse. Là encore, les PE de REP/REP+ ne se distinguent pas (3 %).

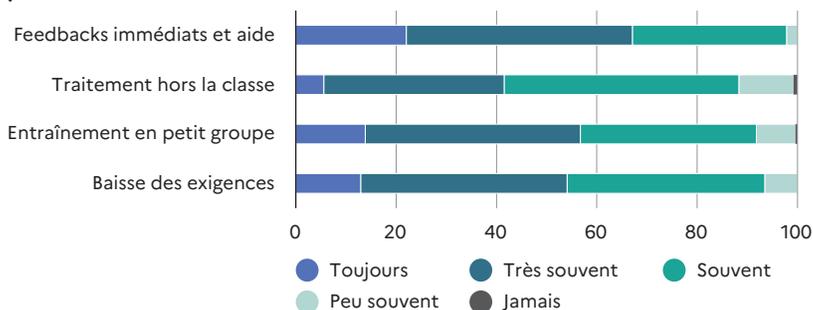
Par ailleurs, une analyse de corrélations n'a montré aucun lien entre l'ancienneté en CP et le degré d'utilisation d'outils normés ($r = 0,09$), ni aucun avec l'appui sur le Rased ($r = 0,09$). La corrélation entre l'ancienneté en CP et la fréquence de la pratique du repérage en autonomie est faible, mais significative ($r = 0,17 ; p < 0,05$).

Réponses apportées aux élèves en difficulté

Pour la seconde question portant sur les actes pédagogiques apportés aux élèves en difficulté en lecture, une ACP a également été conduite sur les réponses aux 23 affirmations proposées, afin d'identifier les facteurs sous-jacents. L'analyse a mis en évidence huit facteurs qui expliquent 61 % de la variance (voir détails en [annexe 2](#)). Nous nous centrerons sur les quatre premiers facteurs expliquant à eux seuls 39 % de la variance et dont l'interprétation nous paraît possible ↘ [Figure 4](#).

Le premier facteur regroupe les affirmations rendant compte d'une tendance à diminuer les exigences pour les élèves en difficulté (e.g., diminution de la quantité à lire ; objectifs d'apprentissage différents ; proposition d'activités différentes). Le second correspond à la mise en place d'entraînements, en petits groupes notamment, ou à la mise en place de

↘ **Figure 4 Répartition des réponses moyennes des PE par catégorie d'affirmations à la question portant sur les actes pédagogiques apportés aux élèves de CP en difficulté en lecture (en %)**



Éducation & formations n° 104, DEPP-SIES

Lecture : sur l'ensemble des affirmations relatives à une diminution des exigences pour les élèves en difficulté (baisse des exigences), 13 % des PE ont une réponse moyenne proche de 5 (toujours pratiquée), 41 % ont une réponse moyenne proche de 4 (pratique très fréquente), 0 % ont une réponse moyenne proche de 0 (pratique inexistante).

Champ : enseignants de CP de l'Isère et de l'Ardèche. Public et privé sous contrat, année 2018-2019.

Source : laboratoires LPNC et LaRAC - Université Grenoble Alpes.

groupes de niveaux. Le troisième facteur regroupe les affirmations correspondant à un traitement de la difficulté hors de la classe (par exemple en APC, chez l'orthophoniste ou le psychologue). Le quatrième est porté par les affirmations indiquant l'utilisation de feedbacks immédiats et d'une aide individualisée.

Globalement, les différents types de réponses pédagogiques sont toutes très utilisées, la plus fréquemment utilisée étant l'utilisation des feedbacks immédiats et de l'aide individualisée (77 % des PE déclarent le faire toujours ou très souvent). Il n'y a pas de différence entre les PE de REP/REP+ et les autres sur ce facteur [$\chi^2(3, N = 231) = 3,2 ; p = 0,36$]. La réponse correspondant à un entraînement en petit groupe est très fréquente aussi (57 % de toujours ou très souvent) et significativement plus fréquente en REP/REP+ (77 %) qu'hors REP [53 % ; $\chi^2(4, N = 231) = 9,8 ; p < 0,05$]. Baisser les exigences est une pratique déclarée aussi comme très fréquente (54 % de très souvent ou toujours) sans différence significative entre les PE de REP/REP+ et les autres [$\chi^2(3, N = 231) = 3,4 ; p = 0,33$]. Néanmoins, nous relevons une moyenne de 5 (toujours) chez 23 % des PE de REP/REP+ et seulement 12 % chez les PE hors REP. Enfin, la catégorie de réponses correspondant au traitement de la difficulté hors la classe est déclarée comme très fréquente pour 42 % des PE, sans différence notable entre les PE de REP/REP+ et les autres [$\chi^2(4, N = 231) = 3,7 ; p = 0,45$].

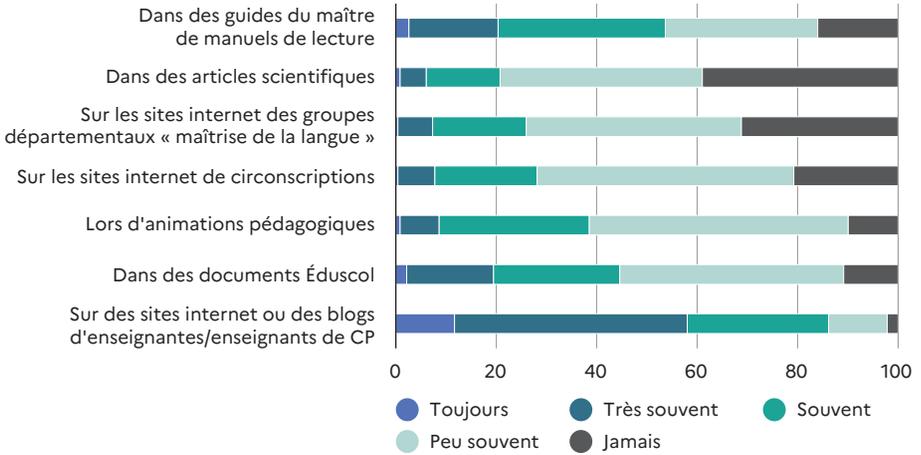
Les analyses de corrélation ne montrent aucun lien entre l'ancienneté en CP et la fréquence du recours à l'entraînement en petits groupes ($r = 0,04$), la baisse du niveau des exigences ($r = -0,04$) ou le traitement de la difficulté en dehors de la classe ($r = -0,06$). En revanche, la corrélation entre ancienneté en CP et la fréquence du recours aux feedbacks immédiats et à l'aide individualisée est significative ($r = 0,13 ; p < 0,05$).

Ressources mobilisées pour apporter une réponse adaptée aux élèves de CP en difficulté en lecture

Ressources pédagogiques

Un certain nombre de ressources pédagogiques étaient listées sur lesquelles les PE devaient se positionner (résultats [figure 5](#) et détails en [annexe 2](#) p. 120).

► **Figure 5 Répartition des réponses des PE à la question : « Où trouvez-vous les ressources pédagogiques pour aider vos élèves de CP en difficulté en lecture ? » (en %)**



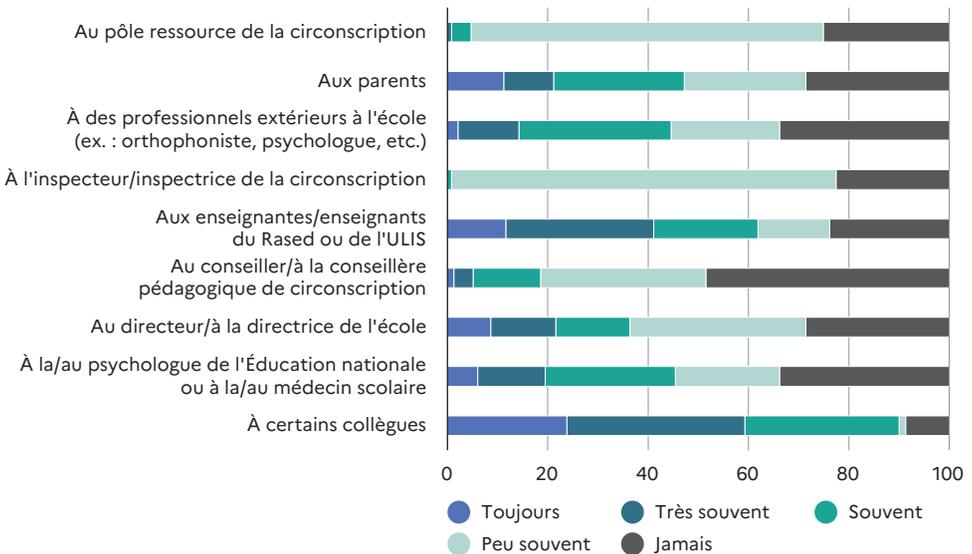
Éducation & formations n° 104, DEPP-SIES

Lecture : à la proposition « Lors d'animations pédagogiques », 1% des PE ont répondu « toujours », 8% ont répondu « très souvent », 30% « souvent », 51% « peu souvent » et 10% « jamais ».

Champ : enseignants de CP de l'Isère et de l'Ardèche. Public et privé sous contrat.

Source : laboratoires LPNC et LaRAC - Université Grenoble Alpes.

► **Figure 6 Répartition des réponses des PE à la question : « Quand les ressources pédagogiques à votre disposition ne répondent pas à vos besoins, à qui vous adressez-vous pour vous aider à trouver des réponses aux difficultés de vos élèves en lecture ? » (en %)**



Éducation & formations n° 104, DEPP-SIES

Lecture : à la proposition « au pôle ressource de la circonscription », 0% des PE ont répondu « toujours », 1% ont répondu « très souvent », 4% « souvent », 25% « peu souvent » et 70% « jamais ».

Champ : enseignants de CP de l'Isère et de l'Ardèche. Public et privé sous contrat, année 2018-2019.

Source : laboratoires LPNC et LaRAC – Université Grenoble Alpes.

Les PE interrogés s'appuient massivement sur des supports créés par leurs pairs (58 % trouvent très souvent, ou toujours, les ressources pédagogiques pour aider leurs élèves en difficulté sur des sites internet ou des blogs d'enseignants). Ils sont 21 % à les trouver très souvent, ou toujours, dans les « guides du PE » des manuels de lecture. Une question complémentaire, où nous interrogeons les PE sur l'utilisation du manuel (utilisé tout ou partie par 78 %), montre que lorsque des indications ou des outils de différenciation existent dans le manuel, 60 % des PE déclarent les utiliser. Ces supports que nous pourrions qualifier de « proximité » devancent donc les ressources produites par l'institution. Ainsi, 20 % des PE déclarent très souvent ou toujours trouver de telles ressources dans les documents Éduscol, 9 % dans les animations pédagogiques et 8 % dans les sites internet institutionnels. Les données scientifiques sont les moins fréquemment mobilisées (6 % de très souvent ou toujours).

Ressources humaines

Nous nous sommes également intéressées aux personnes vers qui les PE se tournaient pour les aider à trouver des réponses aux difficultés de leurs élèves ➤ **Figure 6**. Les résultats aux neuf propositions montrent que le recours aux collègues est massif : 59 % et 42 % des PE font très souvent ou toujours appel, respectivement, à leurs collègues et aux PE d'ULIS ou de Rased. Ensuite, l'autre catégorie de personnes à laquelle les PE ont souvent recours est celle des professionnels (psychologues, médecins scolaires) et des parents. Le recours au directeur ou à la directrice est moins fréquent. L'appel à la circonscription est rare.

Afin de déterminer les facteurs sous-jacents organisant ces réponses, nous avons procédé à une ACP qui permet de dégager deux tendances indépendantes (détails de l'ACP en **annexe 2** p. 120). Le premier facteur (25 % de variance expliquée) fait référence essentiellement à l'appui sur les personnes internes à l'école (par exemple collègues, psychologue, PE du Rased). Le second facteur (19 % de variance expliquée) regroupe la tendance à s'appuyer sur l'institution et les personnes externes à l'école (conseillers pédagogiques de circonscription, inspecteur, professionnel extérieur).

En résumé, les résultats de ce questionnaire révèlent que les PE de CP de notre échantillon utilisent peu les outils normés pour identifier les élèves en difficulté en lecture, préférant effectuer ce repérage à partir d'outils ou d'observations personnelles. Les réponses pédagogiques proposées par les enseignants sont variées, avec majoritairement le recours aux feedbacks et à l'aide individualisée. Pour les soutenir dans l'élaboration de cette réponse pédagogique, les PE de CP s'appuient très massivement sur leurs pairs, l'institution et ses ressources étant nettement moins mobilisées.

DISCUSSION

Toute enquête a l'avantage de se faire sur un temps court auprès d'un grand nombre, ce qui permet d'obtenir une photographie précise au temps T. Cependant, son format et ses modalités de diffusion doivent inviter à analyser les résultats avec certaines précautions. Tout d'abord, la méthode de sélection des répondants à nos questionnaires a forcément engendré un biais d'auto-sélection. Les résultats obtenus ne valent donc que pour la population des PE susceptibles d'accepter de répondre à de tels questionnaires. D'autre part, il s'agit d'une description des pratiques déclarées par les PE, qui peut souffrir d'un certain écart avec les pratiques réelles. Par exemple, on peut soupçonner un biais dans

certaines questions du premier questionnaire diffusé par une maison d'édition, comme la tendance à déclarer très peu de photocopies de manuels. Pour cette même raison, on peut aussi soupçonner que nos résultats sous-estiment le pourcentage d'enseignantes et d'enseignants n'utilisant aucun manuel et surestiment le pourcentage de ceux qui utilisent un manuel édité par les éditions Hatier. Certains biais peuvent également être présents dans le second questionnaire qui a été diffusé par les canaux institutionnels (crainte d'être évalué, tendance à répondre ce qu'on pense que la hiérarchie attend de nous). Toutefois, pour ces deux questionnaires, les questions ont été construites de façon à obtenir des réponses très précises, sur des situations concrètes. De plus, le message introduisant les questionnaires précisait qu'ils étaient menés dans un cadre anonyme, par des chercheurs et non par les émetteurs du mail (maison d'édition ou institution). Si des biais sont toujours possibles, notons toutefois que selon certains auteurs, le biais de désirabilité sociale est réduit en l'absence d'un enquêteur (e.g., Frippiat & Marquis, 2010). Ces derniers notent que dans les enquêtes diffusées par Internet, le risque porte aussi sur une mauvaise compréhension des questions. Pour limiter ce dernier problème, les deux questionnaires ont été préalablement testés auprès d'enseignants. Enfin, un dernier problème peut résider dans la taille de nos échantillons qui peut amener à ne pas observer des effets réels par manque de puissance statistique.

Ces précautions étant posées, nous pouvons dégager un certain nombre de résultats saillants.

Le premier questionnaire suggère que le temps d'enseignement consacré à l'apprentissage de la lecture semble avoir évolué depuis l'enquête de Goigoux (2016). En effet, il observait un temps moyen quotidien de 1 h 50 environ. Dans notre enquête, seulement 25 % des PE déclarent allouer entre 1 h 30 et 2 h par jour à la lecture, tandis que 31 % y consacrent entre 2 h et 2 h 30 et 20 % entre 2 h 30 et 3 h. En ce qui concerne l'enseignement de la compréhension, la tendance observée par Goigoux se confirme et est affinée par notre enquête. En effet, plus de la moitié des PE indiquent qu'ils aimeraient davantage travailler la compréhension (selon Goigoux, 2016, seulement 15,5 % du temps accordé au lire-écrire serait alloué à la compréhension), mais qu'ils manquent de ressources. Ils expriment la nécessité d'une aide dans ce domaine et d'une évolution des propositions pédagogiques en la matière.

En 2019, 88 % des PE interrogés déclarent utiliser au moins une méthode éditée, ce qui est nettement plus élevé que les 69 % observés avant 2016 (Goigoux, 2016). Le manuel le plus utilisé actuellement est *Taoki et compagnie*, l'un des cinq manuels cités par le CSEN comme particulièrement conforme aux préconisations ministérielles (2019a). Les quatre autres sont peu adoptés par les enseignants (*Pilotis* 18 %, *Lecture piano* 6 %, *Je lis, j'écris* 3 %, *Tu vois je lis* 0 %). Les gestes de *Borel-Maissonny* et les outils *La planète des Alphas* sont massivement utilisés comme méthode secondaire.

Dans le second questionnaire, 79,6 % des PE interrogés déclarent utiliser très souvent ou toujours ces techniques particulières (ex. : gestes *Borel-Maissonny*, *Alphas*, etc.) pour aider les élèves les plus fragiles à mieux comprendre les relations grapho-phonémiques. Ces outils ont été classés dans la catégorie des « questions en suspens » dont l'efficacité reste à démontrer (CSEN, 2019a). Plébiscités par les PE ayant répondu à l'une ou l'autre de nos deux enquêtes, il semble donc important qu'ils fassent l'objet d'évaluations rigoureuses.

Quant aux critères qui ont sous-tendu le choix de leur méthode actuelle, la conformité au programme arrive en troisième position (34 %) après l'orientation théorique (50 %), la

progression et l'intérêt des textes (38 %). Cette observation est conforme à ce qu'expriment les PE à travers les méthodes qu'ils privilégient et leurs critères de choix pour de futures méthodes. Elle montre qu'ils sont attentifs à ce qu'énoncent les instructions officielles, mais gardent une attitude relativement critique. Par exemple, 60 % d'entre eux seulement choisiraient une méthode contenant des textes entièrement déchiffrables et 96 % préféreraient une méthode qui introduit des mots outils. On observe également que la différenciation et l'autonomie sont des points très sensibles pour les PE qui attendent que les méthodes de lecture proposent des outils dans ces domaines.

La deuxième enquête confirme cette attention particulière des PE à la différenciation et à la difficulté scolaire. Celle-ci met en évidence trois points saillants. Tout d'abord, les PE mixent les approches pour aider les élèves en difficulté plutôt que d'en privilégier une seule. Ce faisant, ils ont recours à des pratiques reconnues efficaces dans la littérature (e.g., rythme d'apprentissage des correspondances graphème-phonème ; lecture à voix haute ; entraînement focalisé sur une compétence ; peu de tutorat), mais conservent aussi des pratiques moins efficaces (e.g., différenciation des objectifs). En outre, même s'il apparaît moins fortement que dans les études de Piquée (2010 ; Piquée & Viriot-Goedel, 2016), le recours à des dispositifs d'aide hors la classe (e.g., en APC) est prégnant alors que l'efficacité de ces aides est interrogée par la recherche. En effet, elles sont peu intensives, peu ciblées (Piquée & Viriot-Goedel, 2016) et parfois délétères pour le parcours scolaire de l'élève (Piquée, 2007).

Ensuite, les PE ont confiance en leurs actions auprès des élèves en difficulté, tant en ce qui concerne l'efficacité de l'aide apportée que dans les réponses pédagogiques construites ou qu'en leur jugement pour détecter les difficultés en lecture. Cependant, en 2019, la culture de l'évaluation normée est faible. L'utilisation des évaluations nationales n'est pas une pratique habituelle des PE bien que la recherche ait montré l'utilité de ce repérage pour cibler non seulement les élèves qui présentent des fragilités, mais surtout les compétences à entraîner davantage (e.g., Clemens, Keller-Margulis *et al.*, 2015 ; Filderman, Toste *et al.*, 2018). L'objectif de la politique nationale s'inscrit dans cette logique (CSEN, 2019b). Ce faible usage des informations données par les évaluations nationales est d'autant plus frappant que les PE font majoritairement passer ces évaluations. Comment expliquer la volonté affichée des PE d'aider les élèves en difficulté et leur faible utilisation d'outils permettant d'objectiver le repérage de ceux-ci ? Si des défauts ont certes été attribués au contenu des évaluations nationales, nous supposons que l'obstacle majeur à leur utilisation réside ailleurs. En effet, les résultats du second questionnaire montrent que les PE sont deux fois plus nombreux à utiliser des outils de type OURA-LEC que le retour des évaluations nationales pour repérer les difficultés de leurs élèves. Or, ce questionnaire a été diffusé dans l'académie de Grenoble où l'outil OURA-LEC a été développé et où nombre de PE ont été accompagnés, sur une longue période, à son utilisation. Nous pouvons alors supposer que c'est peut-être cet accompagnement au long cours, dont les évaluations nationales n'ont pas encore bénéficié en 2019, qui garantit l'adoption d'un outil d'évaluation.

Enfin, les PE ont recours prioritairement et très massivement à leurs collègues pour les aider à construire des réponses pédagogiques. Cette tendance converge avec les résultats de la littérature (e.g., Ion & Iucu, 2014 ; Slavin, 2019). Face à la difficulté, ils se tournent très peu vers les aides institutionnelles comme leur hiérarchie directe (inspection). Ainsi, les sites internet de ressources officielles ou les animations pédagogiques ne sont pas plébiscités. Une explication tient peut-être à l'inadéquation entre l'offre de formation proposée aux

PE et leurs besoins comme l'a pointé un rapport de l'IGEN et de l'IGAENR (Cristofari, Le Pivert, Lussiana, 2017). En outre, les conseillers pédagogiques de circonscription (CPC) et les inspecteurs de l'Éducation nationale (IEN) ne sont pas perçus comme personnes ressources. Ce résultat converge avec ceux d'une étude menée par Le Laidier (2018) auprès de PE accueillant des élèves en situation de handicap. Dans cette étude, seuls 3 % des PE de classe ordinaire et 9 % des PE d'ULIS se tourneraient vers l'IEN-ASH lorsqu'ils rencontrent des difficultés avec un élève. Ce résultat interroge, d'autant plus que les IEN et les CPC interviennent dans la formation continue des PE (respectivement dans plus de 45 % et plus de 72 % des formations).

Pour conclure, ces deux études dressent un tableau de l'enseignement de la lecture qui questionne. D'une part, certains indicateurs suggèrent que l'enseignement de la lecture au CP devrait être plutôt efficace. Par exemple, la grande majorité des PE déclare utiliser des manuels qui proposent, comme préconisé par la recherche, un apprentissage systématique et explicite des correspondances graphème-phonème. D'autre part, les PE sont globalement confiants dans leur capacité à repérer et aider les élèves les plus fragiles au CP et ont peu recours aux aides institutionnelles pour le faire. Cependant, les évaluations nationales montrent que la situation n'est pas satisfaisante puisque près de 30 % des élèves présentent des difficultés à l'entrée en CE1 en lecture de mots ou de texte (Andreu, Cioldi *et al.*, 2020). Ce paradoxe pourrait témoigner d'une difficulté dans le transfert à grande échelle des pratiques reconnues comme les plus efficaces par la recherche. Les études illustrant cette difficulté à diffuser sur de larges territoires des résultats produits par la recherche abondent dans la littérature (pour une méta-analyse récente voir Gersten, Haymond *et al.*, 2020). Un des enjeux majeurs de la recherche en éducation est certainement aujourd'hui de déployer une réflexion et des expérimentations sur la manière d'implémenter les pratiques pédagogiques reconnues comme les plus efficaces pour les élèves les plus en difficulté. Cet objectif appelle sans aucun doute à une large et intense collaboration entre les chercheurs, les enseignants et les cadres et formateurs de l'Éducation nationale.

ANNEXE 1 Questionnaire 1 : détails et résultats**1- En moyenne, combien de temps par jour accordez-vous aux activités de lecture/écriture ?**

Propositions (Choix unique)	%	Effectif
De 30 min à 1 h	2,4	29
De 1 h 01 à 1 h 30	10,8	132
De 1 h 31 à 2 h	24,7	301
De 2 h 01 à 2 h 30	30,9	377
De 2 h 31 à 3 h	19,5	238
De 3 h 01 à 3 h 30	8,0	98
De 3 h 31 à 4 h	2,5	31
Plus de 4 h	1,1	14
Total	100,0	1 220

Éducation & formations n° 104, DEPP-SIES

2- Vous arrive-t-il de travailler la compréhension écrite en CP ?

Propositions (Choix unique)	%	Effectif
Non, c'est inutile	0,7	9
Non, et je ne sais pas comment faire	1,6	20
Oui, et ce que je fais me paraît suffisant	33,0	403
Oui, mais j'aimerais en faire plus	64,6	788
Total	100,0	1 220

Éducation & formations n° 104, DEPP-SIES

3- Cette année, pour enseigner la lecture j'ai principalement utilisé...

Propositions (Choix unique)	%	Effectif
Autre, à préciser	2,7	33
Une méthode de lecture que je suis (telle quelle/exclusivement)	8,0	97
Une méthode de lecture que j'ai entièrement créée	9,6	117
Une méthode de lecture que je complète avec des ressources issues d'autres méthodes de lecture	15,3	187
Une méthode de lecture que je complète avec des ressources trouvées sur Internet	29,8	363
Une méthode de lecture que je complète avec des ressources que j'ai moi-même créées	34,7	423
Total	100,0	1 220

Éducation & formations n° 104, DEPP-SIES

4- Vous piochez dans différentes méthodes de lecture (choix multiples)

Propositions (Choix multiples)	%	Effectif
Autre, à préciser	12,4	76
En fonction du niveau atteint par les élèves (ex. : je commence l'année avec une méthode, puis lorsque les élèves ont atteint un certain niveau, je prends une autre méthode, etc.)	18,3	112
En fonction des apprentissages (ex. : plutôt telle méthode pour les textes, telle autre pour le code, telle autre pour l'écriture, etc.)	51,1	312
Pour faire de la différenciation (ex. : je vais donner à un élève en avance un support provenant d'une autre méthode)	54,3	332
N = 610		

Éducation & formations n° 104, DEPP-SIES

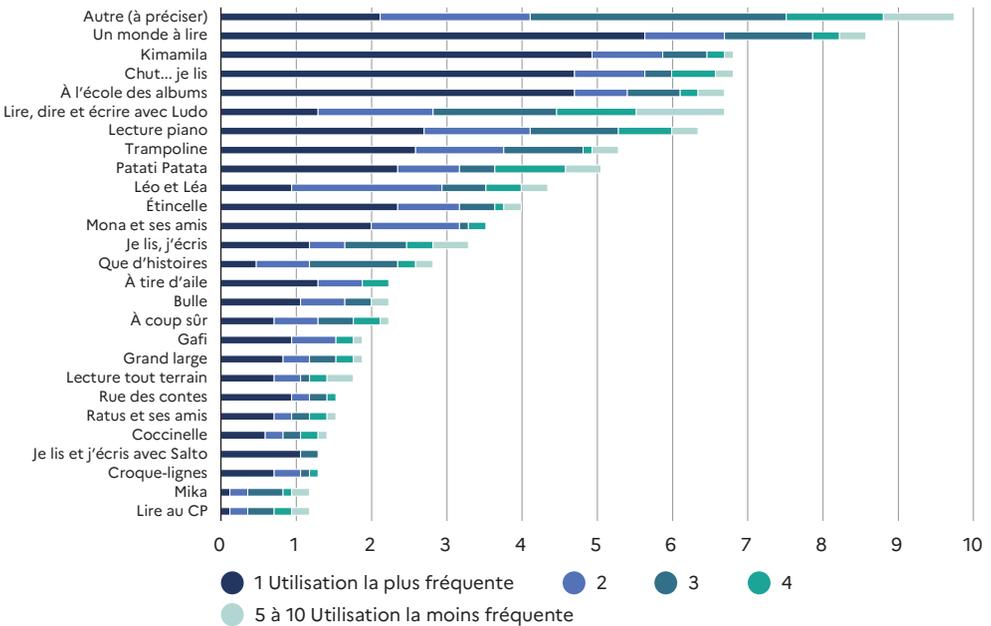
5- Parmi les différents supports qui composent la ou les méthode(s) de lecture que vous avez utilisée(s) cette année, quels sont ceux auxquels vous avez eu recours ?

Propositions (Classement des supports utilisés par fréquence d'utilisation)	Utilisation la plus fréquente	2	3	4	Utilisation la moins fréquente	% total
	1				5 à 10	
Des photocopies du manuel élève	1,1	1,4	1,1	1,5	7,1	12,3
Autre	1,0	1,5	2,3	2,9	8,5	16,4
Des photocopies du fichier élève	2,5	7,0	7,3	2,6	6,4	26,1
Les jeux	0,4	1,5	3,5	6,4	22,5	34,7
Les fiches photocopiables	1,2	3,5	7,8	9,1	19,1	41,1
Les ressources numériques associées à la méthode	2,1	6,9	9,9	11,8	13,6	44,9
Les affiches – posters	1,7	6,5	10,7	14,1	15,9	49,5
Les albums	6,4	9,1	10,5	11,4	23,6	61,8
Le manuel élève	33,1	17,1	9,8	3,5	3,3	67,6
Le fichier élève	20,3	31,1	11,2	2,1	2,9	68,3
Le guide du maître	28,1	10,2	15,4	9,4	10,6	74,5
N = 1 101						

Éducation & formations n° 104, DEPP-SIES

6- Quelle(s) méthode(s) avez-vous utilisée(s), même partiellement, cette année ?

a) Représentation graphique des méthodes utilisées par 1 % à 10 % des PE (complément à la figure 2 p. 104)



Éducation & formations n° 104, DEPP-SIES

Note : classement par ordre de fréquence d'utilisation des méthodes utilisées par au total entre 1 % et 10 % des PE (1 correspondant à l'utilisation la plus fréquente et 10 à l'utilisation la moins fréquente). Les rangs 5 à 10 ont été additionnés pour une meilleure lisibilité.

Champ : professeurs des écoles enseignant en CP, France métropolitaine + DOM. Public et privé sous contrat, année 2018-2019.

Source : laboratoires LPNC et LaRAC - Université Grenoble Alpes.

b) Résultats détaillés par méthode

Propositions (Classement des méthodes utilisées par fréquence d'utilisation)	1 la plus fréquente	2	3	4	5 à 10 la moins fréquente	% total
Bigoudi et compagnie	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Clair matin	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Comme un livre	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Daniel et Valérie	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Faboulire	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Lecture en fête	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
L'île cœur de palmier	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Max, Jules et leur copain	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Quatre saisons pour apprendre à lire au CP	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Tu vois je lis	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Mon cahier Plume	0,0	0,0	0,0	0,0	0,1	0,1
Multilectures	0,0	0,0	0,0	0,0	0,1	0,1
Pas à page	0,0	0,0	0,0	0,1	0,0	0,1
Saperlipopette	0,0	0,0	0,0	0,0	0,1	0,1
Valentin le magicien	0,0	0,0	0,0	0,0	0,1	0,1
Dame Coca	0,0	0,2	0,0	0,0	0,0	0,2
C'est à lire	0,0	0,0	0,1	0,0	0,2	0,4
J'apprends à lire avec Mini-loup	0,0	0,0	0,0	0,0	0,4	0,4
Crocolivre	0,1	0,0	0,1	0,1	0,0	0,4
La Clé des mots	0,0	0,1	0,1	0,1	0,1	0,5
Boscher	0,1	0,2	0,1	0,2	0,0	0,7
Justine et compagnie	0,1	0,2	0,4	0,0	0,0	0,7
Abacadalire	0,4	0,2	0,0	0,1	0,0	0,7
Je lis avec Dagobert	0,5	0,2	0,0	0,0	0,0	0,7
Noisette	0,5	0,0	0,1	0,0	0,1	0,7
Grindelire	0,1	0,4	0,2	0,2	0,0	0,9
Tyl et ses amis	0,5	0,2	0,1	0,1	0,0	0,9
Litournelle	0,7	0,0	0,0	0,2	0,0	0,9
Lire au CP	0,1	0,2	0,4	0,2	0,2	1,2
Mika	0,1	0,2	0,5	0,1	0,2	1,2
Croque-lignes	0,7	0,4	0,1	0,1	0,0	1,3
Je lis et j'écris avec Salto	1,1	0,0	0,2	0,0	0,0	1,3
Coccinelle	0,6	0,2	0,2	0,2	0,1	1,4
Ratus et ses amis	0,7	0,2	0,2	0,2	0,1	1,5
Rue des contes	0,9	0,2	0,2	0,1	0,0	1,5
Lecture tout terrain	0,7	0,4	0,1	0,2	0,4	1,8
Grand large	0,8	0,4	0,4	0,2	0,1	1,9
Gafi	0,9	0,6	0,0	0,2	0,1	1,9
À coup sûr	0,7	0,6	0,5	0,4	0,1	2,2
Bulle	1,1	0,6	0,4	0,0	0,2	2,2
À tire-d'aile	1,3	0,6	0,0	0,4	0,0	2,2
Que d'histoires	0,5	0,7	1,2	0,2	0,2	2,8
Je lis, j'écris	1,2	0,5	0,8	0,4	0,5	3,3
Mona et ses amis	2,0	1,2	0,1	0,2	0,0	3,5
Étincelle	2,3	0,8	0,5	0,1	0,2	4,0
Léo et Léa	0,9	2,0	0,6	0,5	0,4	4,3
Patati Patata	2,3	0,8	0,5	0,9	0,5	5,0
Trampoline	2,6	1,2	1,1	0,1	0,4	5,3
Lecture piano	2,7	1,4	1,2	0,7	0,4	6,3
Lire, dire et écrire avec Ludo	1,3	1,5	1,6	1,1	1,2	6,7
À l'école des albums	4,7	0,7	0,7	0,2	0,4	6,7
Chut... je lis	4,7	0,9	0,4	0,6	0,2	6,8
Kimamila	4,9	0,9	0,6	0,2	0,1	6,8
Un monde à lire	5,6	1,1	1,2	0,4	0,4	8,6
Autre (à préciser)	2,1	2,0	3,4	1,3	0,9	9,7
Pilotis	9,3	3,5	2,3	1,5	0,9	17,6
Ribambelle	8,8	4,7	2,7	1,5	1,1	18,8
La planète des Alphas	4,8	15,4	8,7	1,9	0,6	31,3
Taoki	23,0	4,2	2,6	1,2	0,7	31,7
Borel-Maisonny	6,1	15,7	6,3	2,3	1,8	32,3
N = 852						

7- Comment avez-vous choisi la méthode que vous utilisez le plus souvent cette année ?

Propositions (Choix unique)	%	Effectif
Tout seul	42,2	465
Avec mes collègues	39,3	434
Je ne l'ai pas choisie (méthode déjà dans la classe)	18,5	204
Total	100,0	1 103

Éducation & formations n° 104, DEPP-SIES

8- Quelles sont les trois raisons principales à ce choix ?

Propositions (Choix multiples limités à trois choix)	%	Effectif
Son prix peu élevé	3,2	29
Autre, à préciser	9,8	88
Le guide de l'enseignant	10,5	95
Sa présentation jolie, agréable	11,9	107
Sa facilité d'utilisation pour l'enseignant	17,6	159
Le manuel - fichier élève qui favorise le travail en autonomie	20,4	184
La qualité des exercices	20,9	188
La recommandation (par des collègues, des conseillers pédagogiques, etc.)	24,8	223
Sa conformité au programme	33,6	303
L'intérêt des textes, des histoires	37,6	339
Sa progression	38,0	342
Son orientation théorique (démarche globale, syllabique, mixte)	49,7	448
N = 1 103		

Éducation & formations n° 104, DEPP-SIES

9- Si aujourd'hui vous deviez choisir une nouvelle méthode de lecture, quelle serait votre préférence ?

Propositions (Choix unique)	%	Effectif
Une méthode qui enseigne la lecture sur la base des mots entiers, sans aborder les correspondances graphèmes-phonèmes	0,7	8
Une méthode qui traite des correspondances graphèmes-phonèmes de manière systématique, en partant du mot pour aller vers les graphèmes et les phonèmes	13,5	165
Une méthode qui traite des correspondances graphèmes-phonèmes de manière systématique, en partant des graphèmes et des phonèmes pour aller vers le mot	85,8	1 047
Total	100,0	1 220

Éducation & formations n° 104, DEPP-SIES

10- Concernant les mots outils, que préférez-vous ?

Propositions (Choix unique)	%	Effectif
La méthode doit introduire quelques mots outils	96,3	1 175
La méthode ne doit comporter aucun mot outil	3,7	45
Total	100,0	1 220

Éducation & formations n° 104, DEPP-SIES

11- Pour le manuel ou le fichier élève, diriez-vous que vous préférez des activités de lecture fondées sur...

Propositions (Choix unique)	%	Effectif
Des textes partiellement décodables par les élèves (textes comprenant des correspondances graphèmes-phonèmes pas encore étudiées en classe)	40,1	489
Des textes 100 % décodables par les élèves	59,9	731
Total	100,0	1 220

Éducation & formations n° 104, DEPP-SIES

12- Parmi les choix ci-dessous, que recherchez-vous en priorité ?

Propositions (Choix unique)	%	Effectif
De nombreuses activités pour permettre la différenciation	53,9	658
De nombreuses activités sous forme de jeu	22,8	278
De nombreux exercices pour travailler la compréhension	22,3	272
De nombreuses évaluations	1,0	12
Total	100,0	1 220

Éducation & formations n° 104, DEPP-SIES

13- Parmi les différentes ressources complémentaires qui pourraient être introduites dans le guide du maître, quelles sont celles qui vous intéressent le plus parmi les suivantes (sélectionnez trois réponses) ?

Propositions (Choix multiples limités à trois choix)	%	Effectif
Des activités encadrées par le maître E ou les enseignants supplémentaires	13,8	168
Des liens vers des vidéos (exemples de mise en œuvre de l'activité en classe)	20,7	252
Des conseils pédagogiques sur l'organisation et le bon déroulement des séances d'apprentissage	34,9	426
Des conseils et propositions pour les classes multi-niveaux	52,5	641
Des ressources pour la mise en place d'ateliers autonomes (ex. : jeux, exercices, etc.)	92,5	1 129
N = 1 220		

Éducation & formations n° 104, DEPP-SIES

14- Si une méthode de lecture vous proposait des exercices sur tablette pour vos élèves, seriez-vous ou non susceptible de les utiliser ?

Propositions (Choix unique sur une échelle allant de 1 « Non, pas du tout » à 10 « Oui, tout à fait »)	%	Effectif
1 « Non, pas du tout »	30,4	371
2	4,2	51
3	5,7	69
4	2,5	30
5	13,6	166
6	6,2	76
7	7,0	85
8	10,3	126
9	3,0	36
10 « Oui, tout à fait »	17,2	210
Total	100,0	1 220

Éducation & formations n° 104, DEPP-SIES

ANNEXE 2 Détails et résultats

Dans votre classe, comment repérez-vous les élèves de CP qui sont en difficulté en lecture ? (Positionnement sur chaque affirmation proposée sur une échelle de 1 « jamais » à 5 « toujours »)

Affirmations	Jamais	Peu souvent	Souvent	Très souvent	Toujours
Je les observe lors des activités de lecture et je repère ceux qui ont des difficultés	0 (0 %)	4 (1,7 %)	13 (5,6 %)	51 (22 %)	163 (70,6 %)
Je me sers des retours des évaluations nationales de CP	26 (11,3 %)	102 (41,2 %)	51 (22,1 %)	22 (9,5 %)	30 (13 %)
Je me sers d'évaluations que j'ai moi-même construites	11 (4,8 %)	30 (13 %)	52 (22,5 %)	69 (29,9 %)	69 (29,9 %)
Je demande au maître/à la maîtresse E du Rased de venir observer les élèves dans ma classe pour identifier ceux en difficulté	94 (40,7 %)	78 (33,8 %)	32 (13,8 %)	11 (4,8 %)	16 (6,9 %)
Je leur fais passer des tests étalonnés (ex. : OURALEC)	69 (29,9 %)	30 (13 %)	37 (16 %)	22 (9,5 %)	73 (31,6 %)
Je me renseigne pour savoir quel élève a été pris en charge par le Rased l'année précédente	31 (13,4 %)	21 (9,1 %)	33 (14,3 %)	25 (10,8 %)	121 (52,4)
Je me sers d'un outil permettant de visualiser les acquis de mes élèves en fonction de repères annuels (ex. : graphiques, tableaux, etc.)	104 (45 %)	50 (21,6 %)	35 (15,1 %)	26 (11,3 %)	16 (6,9 %)
Je demande à mes collègues de maternelle quels étaient les élèves en difficulté en grande section	11 (4,8 %)	22 (9,5 %)	32 (13,8 %)	33 (14,3 %)	133 (57,6)
Je demande au maître/à la maîtresse E du Rased d'évaluer mes élèves avec ses propres outils	85 (36,8 %)	69 (29,9 %)	32 (13,8 %)	18 (16,8 %)	27 (11,7 %)
J'ai des difficultés à les repérer	98 (42,4 %)	132 (57,1 %)	1 (0,4 %)	0 (0 %)	0 (0 %)

Éducation & formations n° 104, DEPP-SIES

Résultats de l'Analyse en composante principale (poids factoriels, Eigenvalue et Variance expliquée pour chacun des trois facteurs)

Question 1 Affirmations	Facteurs de l'ACP		
	1	2	3
Je les observe lors des activités de lecture et je repère ceux qui ont des difficultés			0,70
Je me sers des retours des évaluations nationales de CP		0,62	
Je me sers d'évaluations que j'ai moi-même construites			0,54
Je demande au maître/à la maîtresse E du Rased de venir observer les élèves [...]	0,78		
Je leur fais passer des tests étalonnés (ex. : OURALEC)		0,81	
Je me renseigne pour savoir quel élève a été pris en charge par le Rased [...]	0,57		
Je me sers d'un outil permettant de visualiser les acquis de mes élèves en fonction de [...]		0,48	
Je demande à mes collègues de maternelle quels étaient les élèves en difficulté en GS			0,62
Je demande au maître/à la maîtresse E du Rased d'évaluer mes élèves avec ses outils	0,87		
Eigenvalue	2,5	1,4	1,1
% Variance expliquée	28	15	12

Éducation & formations n° 104, DEPP-SIES

**Que faites-vous quand vous avez des élèves de CP en difficulté en lecture au 1^{er} trimestre ?
(Positionnement sur chaque affirmation proposée sur une échelle de 1 « jamais » à 5 « toujours »)**

Affirmations	Jamais	Peu souvent	Souvent	Très souvent	Toujours
Je diminue la quantité de syllabes, de mots ou de phrases à lire	6 (2,6 %)	31 (13,4 %)	59 (25,5 %)	72 (31,2 %)	63 (27,3 %)
Je les prends en APC (activités pédagogiques complémentaires) pour de la remédiation	6 (2,6 %)	8 (3,5 %)	2 (0,9 %)	46 (19,9 %)	149 (64,5 %)
Je les sollicite plus souvent lors des activités de lecture (par ex. en les interrogeant plus fréquemment que les élèves qui lisent mieux)	7 (3 %)	43 (18,6 %)	6 (2,6 %)	68 (29,4 %)	53 (22,9 %)
Je ralentis le rythme d'apprentissage des correspondances grapho-phonémiques	102 (44,2 %)	87 (37,7 %)	24 (10,4 %)	12 (5,2 %)	6 (2,6 %)
Je simplifie les syllabes, mots ou phrases à lire	13 (5,6 %)	35 (15,1 %)	63 (27,3 %)	69 (29,9 %)	51 (22,1 %)
Je définis pour eux des objectifs d'apprentissage différents en lecture	15 (6,5 %)	30 (13 %)	79 (34,2 %)	64 (27,7 %)	43 (18,6 %)
Je propose une prise en charge par le maître/ la maîtresse E du Rased	41 (17,7 %)	39 (16,9 %)	32 (13,8 %)	63 (27,3 %)	56 (24,2 %)
Je constitue un petit groupe homogène d'élèves en difficulté et pendant un temps donné, je leur propose un entraînement intensif de la notion qui n'est pas maîtrisée (ex. : 4 fois/semaine durant une période)	16 (6,9 %)	27 (11,7 %)	68 (29,4 %)	68 (29,4 %)	52 (22,5 %)
Je mets en place un tutorat avec un élève plus expert en lecture	37 (16 %)	87 (37,7 %)	64 (27,7 %)	33 (14,3 %)	10 (4,3 %)
Je les fais moins lire à haute voix	92 (39,8 %)	84 (36,4 %)	33 (14,3 %)	18 (7,8 %)	4 (1,7 %)
Je propose de faire tester l'élève par un ou une psychologue (du Rased ou en libéral)	29 (12,5 %)	101 (43,7 %)	68 (29,4 %)	25 (10,8 %)	8 (3,5 %)
Je les fais s'exercer davantage que les autres en lecture et en écriture (ex. : je leur propose plus d'activités de décodage et d'encodage, plus de révisions)	31 (13,4 %)	66 (28,6 %)	63 (27,3 %)	49 (21,2 %)	22 (9,5 %)
Je propose aux parents de faire un bilan chez l'orthophoniste	8 (3,5 %)	45 (19,5 %)	98 (42,4 %)	59 (25,5 %)	21 (9,1 %)
Je mets en place dans ma classe des petits groupes homogènes, flexibles, centrés sur la maîtrise d'une compétence spécifique en lecture	7 (3 %)	2 (0,9 %)	69 (29,9 %)	75 (32,5 %)	60 (26 %)
Je décroïsonne avec mes collègues pour mettre en place au sein du cycle des groupes homogènes, flexibles, centrés sur la maîtrise d'une compétence spécifique en lecture	142 (61,5 %)	48 (20,8 %)	20 (8,7 %)	15 (6,5 %)	6 (2,6 %)
En cas d'erreur lors d'une activité de lecture, je les corrige tout de suite et leur donnant la réponse correcte	13 (5,6 %)	45 (19,5 %)	53 (22,9 %)	55 (23,8 %)	65 (28,1 %)
Lors des activités de lecture, je leur donne plus d'exemples	23 (10 %)	54 (23,4 %)	83 (35,9 %)	47 (20,3 %)	24 (10,4 %)
Lors des activités de lecture, je les aide individuellement, plus souvent et plus longtemps que les autres élèves	0 (0 %)	4 (1,7 %)	40 (17,3 %)	103 (44,6 %)	84 (36,4 %)
En cas d'erreur lors d'une activité de lecture, je les corrige tout de suite et leur montrant comment faire pour réussir	0 (0 %)	13 (5,6 %)	64 (27,7 %)	82 (35,5 %)	72 (31,2 %)
Je ne fais rien de spécifique, car je ne sais pas comment les aider, je me sens démuni	133 (57,6 %)	91 (39,4 %)	7 (3 %)	0 (0 %)	0 (0 %)
J'utilise des techniques particulières (ex. : gestes Borel-Maisonny, Alphas, etc.) pour les aider à mieux comprendre les relations grapho-phonémiques	5 (2,2 %)	11 (4,8 %)	31 (13,4 %)	49 (21,2 %)	135 (58,4 %)
Je fais des groupes de niveaux (ex. : lecteurs avancés, débrouillés, faibles) et je propose aux élèves des activités différentes en fonction de leur niveau de lecture	3 (1,3 %)	25 (10,8 %)	38 (16,4 %)	80 (34,6 %)	85 (36,8 %)
J'adapte les supports (changement de police, de taille des caractères, augmentation des interlignes, etc.)	8 (3,5 %)	53 (22,9 %)	54 (23,4 %)	70 (30,3 %)	46 (19,9 %)

Résultats de l'Analyse en composante principale (poids factoriels, Eigenvalue et Variance expliquée pour chacun des huit facteurs)

Question 2 Affirmations	Facteurs de l'ACP							
	1	2	3	4	5	6	7	8
Je diminue la quantité de syllabes, de mots [...]	0,77							
Je les prends en APC pour de la remédiation			0,40				- 0,41	
Je les sollicite plus souvent lors des activités de lecture						0,78		
Je ralentis le rythme d'apprentissage des CGP					0,66			
Je simplifie les syllabes, mots ou phrases à lire	0,70							
Je définis pour eux des objectifs différents en lecture	0,58							
Je propose une prise en charge par le PE du Rased								0,85
Je constitue un petit groupe homogène d'élèves [...]		0,79						
Je mets en place un tutorat avec un élève plus expert								
Je les fais moins lire à haute voix						- 0,74		
Je propose de faire tester l'élève par une psychologue			0,80					
Je les fais s'exercer davantage que les autres [...]		0,49						
Je propose aux parents un bilan chez l'orthophoniste			0,80					
Je mets en place dans ma classe des petits groupes [...]		0,81						
Je décroïsonne avec mes collègues [...]							0,64	
En cas d'erreur, je les corrige tout de suite + exemple [...]				0,70				
Je leur donne plus d'exemples					0,67			
Je les aide individuellement, plus souvent et plus [...]				0,50				
En cas d'erreur, je les corrige tout de suite + démo [...]				0,77				
Je ne fais rien de spécifique, car je ne sais pas [...]							0,67	
J'utilise des techniques particulières [...]					- 0,41			
Je fais des groupes de niveaux et activités différentes	0,41	0,59						
J'adapte les supports (changement de police, etc.)	0,61							
Eigenvalue	3,3	2,1	2,0	1,6	1,5	1,3	1,1	1,0
% Variance expliquée	14	9	9	7	6	5	5	4

Éducation & formations n° 104, DEPP-SIES

Où trouvez-vous les ressources pédagogiques pour aider vos élèves de CP en difficulté en lecture ? (Positionnement sur chaque affirmation proposée sur une échelle de 1 « jamais » à 5 « toujours »)

Affirmations	Jamais	Peu souvent	Souvent	Très souvent	Toujours
Sur des sites internet ou des blogs d'enseignantes et enseignants de CP	5 (2,2 %)	27 (11,7 %)	65 (28,1 %)	107 (46,3 %)	27 (11,7 %)
Dans des documents Éduscol	25 (10,8 %)	103 (44,6 %)	58 (25,1 %)	40 (17,3 %)	5 (2,2 %)
Lors d'animations pédagogiques	23 (10 %)	119 (51,5 %)	69 (29,9 %)	18 (7,8 %)	2 (0,9 %)
Sur les sites internet de circonscriptions	48 (20,8 %)	118 (51,1 %)	47 (20,3 %)	17 (7,4 %)	1 (0,4 %)
Sur les sites internet des groupes départementaux « maîtrise de la langue »	72 (31,2 %)	99 (42,9 %)	43 (18,6 %)	16 (6,9 %)	1 (0,4 %)
Dans des articles scientifiques	90 (39 %)	93 (40,3 %)	34 (14,7 %)	12 (5,2 %)	2 (0,9 %)
Dans les guides du maître de manuels de lecture	37 (16 %)	70 (30,3 %)	77 (33,3 %)	41 (17,7 %)	6 (2,6 %)

Éducation & formations n° 104, DEPP-SIES

Quand les ressources pédagogiques à votre disposition ne répondent pas à vos besoins, à qui vous adressez-vous pour vous aider à trouver des réponses aux difficultés de vos élèves en lecture ? (Positionnement sur chaque affirmation proposée sur une échelle de 1 « jamais » à 5 « toujours »)

Affirmations	Jamais	Peu souvent	Souvent	Très souvent	Toujours
À certains collègues	3 (1,3 %)	20 (8,7 %)	71 (30,7 %)	82 (35,5 %)	55 (23,8 %)
À la/au psychologue de l'Éducation nationale ou à la/au médecin scolaire	48 (20,8 %)	78 (33,8 %)	60 (26 %)	31 (13,4 %)	14 (6,1 %)
Au directeur/à la directrice de l'école	81 (35,1 %)	66 (28,6 %)	34 (14,7 %)	30 (13 %)	20 (8,7 %)
Au conseiller/à la conseillère pédagogique de circonscription	76 (32,9 %)	112 (48,5 %)	31 (13,4 %)	9 (3,9 %)	3 (1,3 %)
Aux enseignantes/aux enseignants du Rased ou de l'ULIS	33 (14,3 %)	55 (23,8 %)	48 (20,8 %)	68 (29,4 %)	27 (11,7 %)
À l'inspecteur/inspectrice de la circonscription	177 (76,6 %)	52 (22,5 %)	2 (0,9 %)	0 (0 %)	0 (0 %)
À des professionnels extérieurs à l'école (ex. : orthophoniste, psychologue, etc.)	50 (21,6 %)	78 (33,8 %)	70 (30,3 %)	28 (12,1 %)	5 (2,2 %)
Aux parents	56 (24,2 %)	66 (28,6 %)	60 (26 %)	23 (10 %)	26 (11,3 %)
Au pôle ressource de la circonscription	162 (70,1 %)	58 (25,1 %)	9 (3,9 %)	2 (0,9 %)	0 (0 %)

Éducation & formations n° 104, DEPP-SIES

Résultats de l'Analyse en composante principale (poids factoriels, Eigenvalue et Variance expliquée pour chacun des 2 facteurs)

Question 4 Affirmations	Facteurs de l'ACP	
	1	2
À certains collègues	0,49	
À la/au psychologue de l'Éducation nationale ou à la/au médecin scolaire	0,71	
Au directeur/à la directrice de l'école	0,71	
Au conseiller/à la conseillère pédagogique de circonscription		0,67
Aux enseignantes/aux enseignants du Rased ou de l'ULIS	0,47	
À l'Inspecteur/à l'inspectrice de la circonscription		0,46
À des professionnels extérieurs à l'école (ex. : orthophoniste, psychologue, etc.)		0,70
Aux parents	0,66	
Au pôle ressource de la circonscription		0,69
Eigenvalue	2,23	1,55
% Variance expliquée	25	17

Éducation & formations n° 104, DEPP-SIES

J'ai le sentiment que l'aide que j'apporte aux élèves de CP en difficulté de lecture est efficace (Positionnement sur une échelle de « Pas du tout d'accord » à « Tout à fait d'accord »)

Pas du tout d'accord		Plutôt pas d'accord		Plutôt d'accord		Tout à fait d'accord	
%	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%	Effectif
0,9	2	11,3	26	81,0	187	6,9	16

Éducation & formations n° 104, DEPP-SIES

Le manuel de lecture et/ou le guide du maître sont-ils des outils qui vous aident à gérer l'hétérogénéité dans la classe ? N = 181

Oui		Non		Je ne sais pas	
%	Effectif	%	Effectif	%	Effectif
46,9	85	51,4	93	1,7	3

Éducation & formations n° 104, DEPP-SIES

Vous servez-vous des indications ou des outils de différenciation proposés par le manuel de lecture ? N = 181

Oui		Non		Il n'y en a pas	
%	Effectif	%	Effectif	%	Effectif
45,3	82	30,4	55	24,3	44

Éducation & formations n° 104, DEPP-SIES

Vous servez-vous des évaluations proposées par le manuel de lecture ?

Oui		Non		Il n'y en a pas	
%	Effectif	%	Effectif	%	Effectif
29,8	54	39,2	71	30,9	56

Éducation & formations n° 104, DEPP-SIES

Bibliographie

- Andreu S., Cioldi I., Conceicao P., Eteve Y., Fabre M., Le Breton S., Persem E., Portelli T., Rocher T., Vourc'h R., Wuillamier P., 2020, « Évaluations repères 2019 de début de CE1 : des performances en hausse », *Note d'Information*, n° 20.06, DEPP.
- Andreu S., Cioldi I., Conceicao P., Eteve Y., Fabre M., Le Breton S., Persem E., Portelli T., Rocher T., Vourc'h R., Wuillamier P., 2019, « Évaluations 2019 Point d'étape CP : premiers résultats », *Document de travail*, n° 2019-E03, Série Etudes, DEPP. <https://www.education.gouv.fr/media/47876/download>
- Al Otaïba S., Connor C. M., Folsom J. S., Wanzek J., Greulich L., Schatschneider C., Wagner R. K., 2014, "To wait in tier 1 or intervene immediately: a randomized experiment examining first-grade response to intervention in reading", *Exceptional Children*, vol. 81, n° 1, p. 11-27. <https://doi.org/10.1177/0014402914532234>
- Bianco M., Pellenq C., Lambert E., Bressoux P., Lima L., Doyen A.-L., 2012, "Impact of early code-skill and oral-comprehension training on reading achievement in first grade", *Journal of Research in Reading*, vol. 35, n° 4, p. 427-455. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2010.01479.x>
- Billard C., Barbe F., 2016, « Un programme progressif de prise en charge des troubles des apprentissages. L'expérience pilote Paris Santé Réussite », *Enfances & Psy*, vol. 71, n° 3, p. 122-137. <https://doi.org/10.3917/ep.071.0122>
- Bissonnette S., Richard M., Gauthier C., 2005, « Interventions pédagogiques efficaces et réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés », *Revue française de pédagogie*, vol. 150, n° 1, p. 87-141. <https://doi.org/10.3406/rfp.2005.3229>
- Bissonnette S., Richard M., Gauthier C., Bouchard C., 2010, « Quelles sont les stratégies d'enseignement efficaces favorisant les apprentissages fondamentaux des élèves en difficulté de niveau élémentaire ? Résultats d'une méga-analyse », *Revue de recherche appliquée à l'apprentissage*, n° 3, p. 1-35. <https://r-libre.telug.ca/776/1/sbissonn-06-2010.pdf>
- Bosse M.-L., Boggio C., Pobel-Burtin C., 2019, « Enseigner le code alphabétique au CP : quelles données scientifiques pour quelles recommandations pédagogiques ? », *ANAE*, vol. 31, n° 160, p. 415-421. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02159774v1>
- Bressoux P., 1994, « Note de synthèse. Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres », *Revue française de pédagogie*, n° 108, p. 91-137. <https://doi.org/10.3406/rfp.1994.1260>
- Bucheton D., 2018, « Instructions Blanquer : un texte politique », *Le café pédagogique*. <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/ages/2018/05/03052018Article636609283621451142.aspx>
- Castles A., Rastle K., Nation K., 2018, "Ending the reading wars: reading acquisition from novice to expert", *Psychological Science in the Public Interest*, vol. 19, n° 1, p. 5-51. <https://doi.org/10.1177/1529100618772271>
- Cédelle L., 2019, « Jean Foucambert, un militant globalement inflexible de l'« école du peuple » », *Le Monde*. https://www.lemonde.fr/idees/article/2019/03/18/jean-foucambert-globalement-inflexible_5437549_3232.html
- Chabrun C., Crochet S., Désiré P., Lardon I., Nave-Bekhti C., Popineau F., Prieur R., Trichard N., 2019, « Alertes sur les évaluations de CP et CE1 », *Les cahiers pédagogiques*. <https://www.cahiers-pedagogiques.com/Alertes-sur-les-evaluations-de-CP-et-CE1>
- Clemens N. H., Keller-Margulis M. A., Scholten T., Yoon M., 2016, "Screening assessment within a multi-tiered system of support: Current practices, advances, and next steps", in Jimerson S. R., Burns M. K., VanDerHeyden A. M. (dirs.) *Handbook of response to intervention. The Science and Practice of Multi-Tiered Systems of Support*, Springer, Boston, MA, p. 187-213.

Connor C. M., Alberto P. A., Compton D. L., O'Connor R. E., 2014, *Improving Reading Outcomes for Students with or at Risk for Reading Disabilities: A Synthesis of the Contributions from the Institute of Education Sciences Research Centers*, Research report NCSER 2014-3000, National Center for Special Education Research. <https://eric.ed.gov/?id=ED544759>

Cristofari Y., Le Pivert P., Lussiana P., 2017, *Évaluation publique de politique publique sur la formation continue des professeurs du premier degré*. Rapport de diagnostic, n° 2017-35, MEN-MESRI. <https://www.education.gouv.fr/evaluation-de-la-politique-publique-sur-la-formation-continue-des-professeurs-du-premier-degre-8837>

CSEN, 2019a, « Pédagogie et manuels pour l'apprentissage de la lecture : comment choisir ? » https://www.reseau-canope.fr/fileadmin/user_upload/Projets/conseil_scientifique_education_nationale/MANUELS_CSEN_VDEF.pdf

CSEN, 2019b, « Pourquoi des évaluations en CP-CE1 ? » https://www.reseau-canope.fr/fileadmin/user_upload/Projets/conseil_scientifique_education_nationale/Pourquoi_des_evaluations_nationales_en_CP_et_CE1.pdf

Cunningham A. E., Stanovich K. E., 1997, "Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later", *Developmental psychology*, vol. 33, n° 6, p. 934. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.33.6.934>

Deauvieau J., Espinoza O., Bruno A., 2013, *Lecture au CP : Un effet-manuel considérable*, Rapport de recherche, Université Versailles Saint-Quentin-en-Yvelines, Laboratoire Printemps. www.sciences-sociales.ens.fr/IMG/pdf/rapport_enque_te_lecture_deauvieau.pdf

DEPP, 2019, *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*, Paris. <https://www.education.gouv.fr/media/11165/download>

Dillman D. A., Smyth J. D., Christian L. M., 2014, *Internet, phone, mail, and mixed-mode surveys: the tailored design method*, John Wiley & Sons.

Ehri L. C., 2005, "Learning to Read Words: Theory, Findings, and Issues", *Scientific Studies of Reading*, vol. 9, n° 2, p. 167-188. https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0902_4

Filderman M. J., Toste J. R., Didion L. A., Peng P., Clemens N. H., 2018, "Data-Based Decision Making in Reading Interventions: A Synthesis and Meta-Analysis of the Effects for Struggling Readers", *The Journal of Special Education*, vol. 52, n° 3, p. 174-187. <https://doi.org/10.1177/0022466918790001>

Frippiat D., Marquis N., 2010, « Les enquêtes par Internet en sciences sociales. Un état des lieux ». *Population*, vol. 65, n° 2, p. 309-338. <https://doi-org.inshs.bib.cnrs.fr/10.3917/popu.1002.0309>

Gersten R., Compton D., Connor C. M., Dimino J., Santoro L., Linan-Thompson S., Tilly W. D., 2009, *Assisting students struggling with reading: Response to Intervention and multi-Tier intervention for reading in the primary grades. A practice guide*, NCEE 2009-4045, Washington DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, US Department of Education. <https://ies.ed.gov/ncee/wwc/PracticeGuide/3>

Gersten R., Haymond K., Newman-Gonchar R., Dimino J., Jayanthi M., 2020, "Meta-Analysis of the Impact of Reading Interventions for Students in the Primary Grades", *Journal of Research on Educational Effectiveness*, vol. 13, n° 2, p. 401-427. <https://doi.org/10.1080/19345474.2019.1689591>

Goigoux R., 2019, « Évaluations. Faire mentir les chiffres, en pédagogie aussi », *Le café pédagogique*. <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/ages/2019/05/13052019Article636933706640890148.aspx>

Goigoux R., 2016, *Lire et écrire. Étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages*, Rapport de recherche remis à Madame la directrice de la Direction Générale de l'Enseignement Scolaire, Université de Lyon, IFÉ, ENS de Lyon. <http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lire-ecrire>

Hall M. S., Burns M. K., 2018, "Meta-analysis of targeted small-group reading interventions", *Journal of School Psychology*, n° 66, p. 54-66. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2017.11.002>

Hattie J., 2009, *Visible learning for teachers: A synthesis of 800 meta-analyses on achievement*, Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203887332>

Ion G., Lucu R., 2014, "Professionals' perceptions about the use of research in educational practice", *European Journal of Higher Education*, vol. 4, n° 4, p. 334-347. <https://doi.org/10.1080/21568235.2014.899154>

Le Laidier S., 2018, « Les enseignants accueillant des élèves en situation de handicap à l'école », *Note d'Information*, n° 18.26, DEP-MENJ. <https://archives-statistiques-dep.education.gouv.fr/Default/digital-viewer/c-43987>

MENJ, 2019, *Un guide fondé sur l'état de la recherche pour enseigner la lecture et l'écriture au CP*. https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Actualites/23/2/Lecture_écriture_versionWEB_939232.pdf

MENJ, 2018, « Programmes, ressources et évaluations cycle 2, Français cycle 2. Lecture et compréhension de l'écrit », *Eduscol*. <https://eduscol.education.fr/cid107470/francais-cycle-lecture-comprehension-ecrit.html>

National Institute of Child Health and Human Development, 2000, *Report of the National Reading Panel. Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*, n° 00-4769. <https://www.nichd.nih.gov/publications/pubs/nrp/smallbook>

Nordström T., Jacobson C., Söderberg P., 2016, "Early word decoding ability as a longitudinal predictor of academic performance", *European Journal of Psychology of Education*, vol. 31, n° 2, p. 175-191. <https://doi.org/10.1007/s10212-015-0258-5>

Piquée C., 2010, « Pratiques enseignantes envers les élèves en difficulté dans des classes à efficacité contrastée », *Revue française de pédagogie*, vol. 170, n° 1, p. 43-60. <https://doi.org/10.4000/rfp.1520>

Piquée C., 2007, « Effets des pratiques à l'égard des élèves en difficulté au cours préparatoire », *Congrès international de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation*, AREF, Strasbourg. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01692541>

Piquée C., Viriot-Goeldel C., 2016, « La fréquentation des dispositifs d'aide aux élèves en difficulté au cours préparatoire. Un révélateur de l'organisation scolaire contemporaine », *Revue française de pédagogie*, vol. 194, n° 1, p. 47-70. <https://doi.org/10.4000/rfp.4975>

Slavin R. E., 2019, "How evidence-based reform will transform research and practice in education", *Educational Psychologist*, vol. 55, n° 1, p. 1-13. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1611432>

Slavin R. E., Lake C., Davis S., Madden N. A., 2011, "Effective programs for struggling readers: A best-evidence synthesis", *Educational Research Review*, vol. 6, n° 1, p. 1-26. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2010.07.002>

Sprenger-Charolles L., Bogliotti C., Piquard-Kipffer A., Leloup G., 2009, « Stabilité dans le temps des déficits en et hors lecture chez des adolescents dyslexiques (données longitudinales) », *ANAE*, vol. 21, n° 103, p. 243-253. <https://hal-archives-ouvertes-fr.inshs.bib.cnrs.fr/hal-00734839>

Torgesen J. K., 2002, "The Prevention of Reading Difficulties", *Journal of School Psychology*, vol. 40, n° 1, p. 7-26. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(01\)00092-9](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(01)00092-9)

Tourret L., 2018a, « Dans l'Éducation nationale, aucune évaluation n'est innocente », *Slate.fr*. <http://www.slate.fr/story/167390/education-nationale-evaluations-standardisees-but>

Tourret L., 2018b, « Les évaluations nationales des élèves n'ont plus aucun sens », *Slate.fr*. <http://www.slate.fr/story/168617/ecole-jean-michel-blancher-ministere-education->

Wanzek J., Stevens E. A., Williams K. J., Scammacca N., Vaughn S., Sargent K., 2018, "Current evidence on the effects of intensive early reading interventions", *Journal of Learning Disabilities*, vol. 51, n° 6, p. 612-624. <https://doi.org/10.1177/0022219418775110>

Wanzek J., Vaughn S., Scammacca N., Gatlin B., Walker M. A., Capin P., 2016, "Meta-Analyses of the Effects of Tier 2 Type Reading Interventions in Grades K-3", *Educational Psychology Review*, vol. 28, n° 3, p. 551-576. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9321-7>

Zorman M., Bressoux P., Bianco M., Lequette C., Pouget G., Pourchet M., 2015, « "PARLER" : Un dispositif pour prévenir les difficultés scolaires », *Revue française de pédagogie*, vol. 193, n° 4, p. 57-76. <https://doi.org/10.4000/rfp.4890>



Évaluation de la compréhension en CM2 dans l'académie de Versailles

Une approche innovante pour l'enseignement de la compréhension

Marie-France Bishop CY Cergy Paris Université

Kévin Boudet Rectorat de Versailles, Délégation académique à la prospective et à l'évaluation des performances (DAPEP)

Christelle Cousson Rectorat de Versailles, Mission Éducation prioritaire

Sophie Fournier-Gassie Rectorat de Versailles, Mission Éducation prioritaire (lors de la rédaction de l'article)

Carine Royer CY Cergy Paris Université, Inspé de l'académie de Versailles

L'évaluation de la compréhension de l'écrit en CM2 est le fruit d'une collaboration étroite entre la recherche et le terrain, mise en œuvre sur l'académie de Versailles depuis 2016. Elle exprime une volonté de parvenir à identifier les obstacles à la compréhension des élèves de CM2 afin de pouvoir à la fois les anticiper et y remédier. C'est un outil précieux qui d'une part, permet aux professeurs de mieux expliciter les compétences attendues en littérature et, qui d'autre part, permet aux élèves de mieux les développer. Il permet également de renforcer les acquisitions dans de nombreuses matières essentielles à la poursuite d'études. Les résultats des élèves de l'éducation prioritaire sont en effet très inférieurs dans ce domaine. Par ailleurs, l'évaluation académique de la compréhension propose une démarche novatrice d'auto-formation pour enrichir les pratiques pédagogiques : des statistiques précises pour chaque élève, un livret d'accompagnement et des ressources sont mis à la disposition des équipes enseignantes, des maîtres formateurs et des conseillers pédagogiques. Cette évaluation concerne les circonscriptions avec au moins une école en éducation prioritaire, soit un peu plus de 10 000 élèves de l'éducation prioritaire à la rentrée scolaire 2019. Les résultats sont assez différenciés en fonction des différentes caractéristiques des élèves et conformes aux autres évaluations en français et mathématiques : les élèves « en avance » et ceux issus d'une école avec un IPS élevé sont ceux qui obtiennent les meilleurs résultats. À la suite de ces évaluations, les difficultés des élèves spécifiquement liées à la compréhension sont mieux comprises, le travail en classe est mieux construit et les enseignements mieux adaptés.

RAPPEL Les opinions exprimées dans les articles ou reproduites dans les analyses par les auteurs n'engagent qu'eux-mêmes et pas les institutions auxquelles ils appartiennent, ni a fortiori la DEPP et le SIES.

GENÈSE

« Nous savons que la performance en lecture est un des facteurs essentiels de la réussite scolaire mais représente aussi désormais une compétence majeure pour évoluer dans nos sociétés contemporaines. Il n'est plus d'actes scolaires, sociaux ou professionnels qui ne se passent de la lecture. L'irruption du numérique dans la vie sociale et professionnelle n'a pas modifié cette évolution, elle l'a accélérée : on lit différemment, sans doute, mais on lit de plus en plus, sur des supports variés et dans des contextes diversifiés, même si cela peut s'avérer paradoxalement plus exigeant qu'en contexte imprimé traditionnel. »

Michel Lussault, introduction à la conférence de consensus sur la lecture organisée par le conseil national d'évaluation du système scolaire (Cnesco) en 2016.

Cette intime conviction est à l'origine de la création d'un outil de travail sur la lecture, riche et original, mis à disposition des écoles d'éducation prioritaire de l'académie de Versailles.

UN OUTIL D'ÉVALUATION POUR RENDRE COMPTE DE LA DIVERSITÉ DES DIFFICULTÉS DE COMPRÉHENSION RENCONTRÉES PAR LES ÉLÈVES SELON LES TEXTES

Un outil imaginé dans le cadre de la refondation de l'éducation prioritaire

La refondation de l'éducation prioritaire s'est donné comme objectif la lutte contre les inégalités scolaires, plus précisément la réduction des écarts de réussite pour les compétences fondamentales entre les élèves de l'éducation prioritaire et ceux qui n'y sont pas scolarisés. À cette fin, l'académie de Versailles s'est dotée d'un outil d'évaluation à visées diagnostiques d'une compétence-clé, la compréhension de l'écrit, composante essentielle non seulement de la réussite scolaire des élèves mais également de leur intégration dans la société.

En 2014, la mise en œuvre de la refondation de l'éducation prioritaire s'est accompagnée de recommandations d'ordre éducatif et pédagogique rassemblées dans le référentiel de l'éducation prioritaire, référentiel pédagogique commun à tous les acteurs de la communauté éducative.

La première des recommandations concerne justement le « lire, écrire, parler » et encourage les professeurs à « enseigner plus explicitement les compétences que l'école requiert pour assurer la maîtrise du socle commun ». Parmi les recommandations du référentiel, figure également celle de « vérifier régulièrement la compréhension de tous les élèves », et surtout de mettre en œuvre « des évaluations diagnostiques ». L'échelon académique s'est donc saisi des résultats aux évaluations CEDRE (Dalibard, Fumel, Lima, 2016) : les résultats des élèves d'éducation prioritaire sont bien inférieurs à ceux obtenus hors éducation prioritaire en littératie.

À cette époque, les écoles et les collèges ne disposent pas d'évaluations nationales ni au cycle 2, ni au cycle 3. Dans ce contexte, les départements et les circonscriptions du premier degré déploient de nombreux outils d'évaluations des savoirs fondamentaux principalement au cycle 2, rendant la proposition d'une évaluation académique redondante.

En revanche, proposer une évaluation de la compréhension de l'écrit permet de combler indiscutablement un « vide » et inscrit la compréhension comme une composante essentielle de l'enseignement au moment où l'Institut français de l'Éducation (ifé) et le Cnesco recommandent un enseignement explicite de cette compétence de lecture. Un groupe de travail a donc été constitué pour construire un livret d'évaluations pour le cycle 3.

Un outil construit par l'académie avec la recherche

Cette évaluation de la compréhension est conçue avant tout comme un outil didactique. Elle a pour finalités de connaître, reconnaître, évaluer et prendre en compte les compétences et les processus mis en œuvre par les élèves au cours de la lecture au cours du cycle 3. Il s'agit d'une photographie des compétences de lecture et de compréhension des élèves – prélever, inférer, analyser et apprécier – conduisant à un accompagnement sur tout ce cycle. Cette épreuve diagnostique est donc un outil adressé aux enseignants pour leur permettre d'analyser les compétences et les processus mis en œuvre par les élèves pour comprendre un texte.

Ces évaluations sont réalisées par un travail collaboratif associant la recherche (Marie-France Bishop et Carine Royer, CY Cergy Paris Université), les équipes « premier degré » des quatre départements de l'académie de Versailles (conseillers pédagogiques de circonscription (CPC) et professeurs des écoles maîtres formateurs (PEMF) des quatre départements), la délégation académique à la formation (DAFOR) du rectorat (formateurs français collège et inspecteurs pédagogiques régionaux [IPR])¹, et la délégation académique à la prospective et à l'évaluation des performances (DAPEP, qui constitue le service statistique de l'académie de Versailles), pour l'appui technique et logistique. Véritable dispositif didactique, ces évaluations se présentent donc comme un levier au service du renouvellement des pratiques et de la mise en œuvre d'un véritable enseignement de la compréhension. Il s'inscrit dans la logique du socle commun de connaissances, de compétences et de culture, et répond aux objectifs fixés par les programmes d'enseignement. Enfin, de par son corpus regroupant textes narratifs et textes informatifs, l'outil académique est de nature à intéresser l'ensemble des disciplines enseignées au cycle 3. Ces évaluations prennent appui sur les données actuelles issues de la recherche dans le domaine de la compréhension, et doivent permettre de déterminer des causes de difficultés. La variété des questions, des types de textes et les modalités de mesure peu inductives permettent de prendre en compte la diversité des processus mis en œuvre par les élèves afin d'élaborer des dispositifs d'enseignement adaptés.

Des compétences évaluées relatives à quatre grands champs contribuant à l'élaboration de la représentation mentale

La compréhension est définie comme un ensemble de processus complexes qui met en jeu une grande diversité de compétences et de connaissances interagissant constamment. Des descriptions en ont été proposées afin de définir ce que doit développer le jeune lecteur pour accéder à la compréhension des textes lus (Giasson, 1990 ; Snow, 2002 ; Van den Broek, Kendeou *et al.*, 2005 ; Cèbe & Goigoux, 2012 ; Bianco, 2015 ; Castles, Rastle, Nation, 2018). Celui-ci effectue de manière dynamique des liens entre le traitement du texte, les informations qui s'y trouvent, ses connaissances et ses buts et objectifs de lecture. La

1. L'équipe de concepteurs est constituée de Christine Abiven, Sylvie Aminta, Sandrine Bertrand, Martine Gaboriau, Catherine Josserand, Guillaume Le Breton, Claire Palud, Marie-Laure Perrot, Monique Peyramaure-Guérouit et Mélénée Simonot dont les auteurs souhaitent saluer le travail remarquable aujourd'hui valorisé.

finalité de son activité est l'élaboration d'une représentation mentale cohérente qui est sans cesse réajustée en fonction des nouvelles informations qu'il assimile. L'ensemble de ces opérations repose sur sa capacité de mise en lien et d'inférence lui permettant de déduire, à partir des données du texte, des informations qui n'y figurent pas. La compréhension est une activité interprétative dont les processus essentiels sont : les traitements linguistiques et lexicaux, la génération d'inférences, les activités cognitives telles que la mise en mémoire, la mobilisation des connaissances, les opérations de contrôle et de régulation qui incluent la planification et l'organisation de l'activité. Les connaissances que possède et mobilise le lecteur, occupent une place centrale, qu'il s'agisse de connaissances générales ou lexicales.

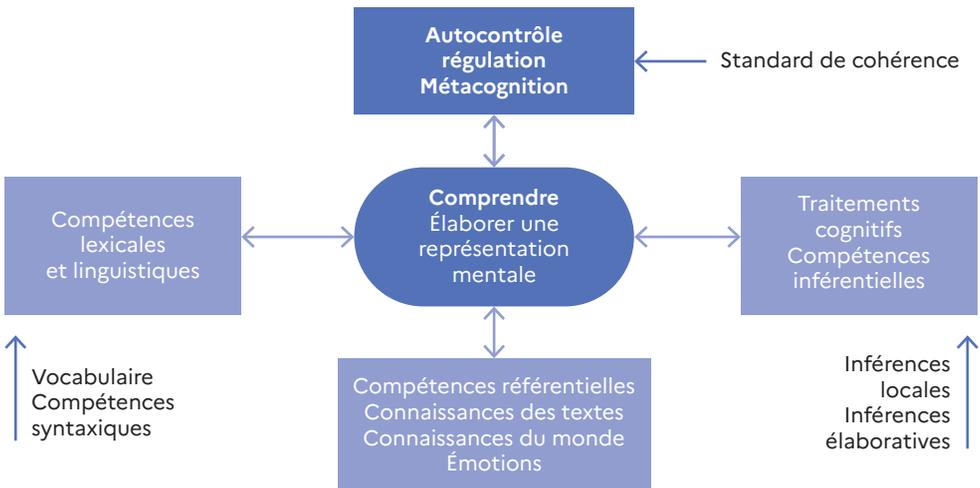
Cette description ainsi que les travaux cités ont servi de base aux évaluations. Elle a permis de réorganiser les compétences en quatre champs qui contribuent de manière équivalente à l'objectif central c'est-à-dire à l'élaboration de la représentation mentale ➤ **Encadré 1** et **figure 1**. Les questions de l'outil ont pour fonction d'évaluer les compétences contributrices mais également la représentation mentale elle-même.

Un outil d'évaluation constitué de trois textes à lire en autonomie par l'élève et d'un texte lu par l'adulte, pour mesurer les difficultés de compréhension en contextes variés

L'outil d'évaluation de la compréhension a été créé autour de trois éléments (modalités de lecture, type d'écrits, modalités d'évaluation) qui répondent à la complexité de l'activité de compréhension chez les élèves de CM2.

Une compréhension écrite satisfaisante à ce niveau scolaire réclame la mobilisation efficace de deux grandes composantes : l'identification des mots écrits (ou décodage) et les compétences spécifiques de la compréhension (Hoover & Gough, 1990). Une faiblesse dans une des deux composantes peut entraîner les difficultés évoquées précédemment, difficultés également constatées chez des élèves de sixième en France (Bonjour & Gombert, 2004). Ainsi, afin de fournir aux enseignants la possibilité de connaître les compétences spécifiques de leurs élèves, l'outil d'évaluation comporte des textes que les élèves doivent

➤ **Figure 1** Schéma des quatre champs de compétences contribuant à l'élaboration de la représentation mentale (Bishop, 2018 ; d'après Écalte & Magnan, 2010 et Bianco, 2015)



ENCADRÉ 1 Les quatre champs de compétences contribuant à l'élaboration de la représentation mentale

Une corolle peut permettre de représenter les différents éléments visant, tous, la représentation mentale, placée au centre. Le processus de compréhension, ainsi décrit en quatre familles de compétences constitue une aide pour l'enseignement de la compréhension au service de l'élaboration des savoirs dans toutes les disciplines.

Le premier ensemble est celui des compétences lexicales et linguistiques. Il désigne l'ensemble des connaissances que les élèves doivent avoir sur la langue, sur son fonctionnement, mais également sur le lexique. La capacité à lire seul, c'est-à-dire à décoder, fait partie de cette famille de compétences, mais l'évaluation a également pris en compte la capacité à comprendre un texte entendu, c'est-à-dire à traiter le langage en dehors du décodage. Dans cette première catégorie de compétences, les connaissances lexicales et la capacité à comprendre les mots en contexte occupent une place importante, car ce sont des capacités fondamentales pour comprendre dans tous les domaines scolaires.

Le second ensemble de compétences comprend tous les traitements cognitifs de plus haut niveau, tels que les habiletés inférentielles, la sélection et la mémorisation des informations importantes. Ces traitements, dont le rôle est déterminant, s'apparentent à la résolution de problèmes, et aux procédures déductives développées par les lecteurs. Plusieurs niveaux de compétences inférentielles ont été évalués et une distinction a été établie entre inférences de liaison ou anaphoriques et inférences élaboratives.

Ces traitements cognitifs ne peuvent se réaliser sans la troisième grande famille de compétences, constituée des connaissances que le lecteur mobilise au cours de sa lecture. Il s'agit de l'ensemble des ressources référentielles disponibles. Ces ressources peuvent porter sur le monde évoqué et elles sont en lien avec le lexique. Ce sont aussi celles dont le lecteur dispose sur le fonctionnement des textes et leur diversité. En effet, lire un documentaire ou un récit met en jeu des connaissances spécifiques car les textes narratifs et les textes informatifs ou documentaires possèdent des particularités que les lecteurs doivent connaître pour élaborer la signification de ce qu'ils lisent. Dans ce domaine des connaissances, se situe également la capacité à émettre un jugement, une estimation sur ce qui est lu, tant au niveau du contenu de la lecture que de son organisation. Il s'agit d'un élément déterminant dans la compréhension des textes, assez peu travaillé dans les classes, qui apparaît comme l'un des éléments sur lequel les élèves français rencontrent le plus de difficulté dans les évaluations internationales Pirls (programme international de recherche en lecture scolaire) (Colmant & Le Cam, 2017) et Pisa (programme international pour le suivi des acquis des élèves) (Chabanon, Durand de Monestrol, Verlet, 2019). La connaissance du fonctionnement des textes occupe une place importante dans le processus de compréhension, car c'est en évaluant constamment la cohérence de ce qu'il lit que le lecteur peut piloter son activité et prendre conscience des moments où il perd le fil de sa lecture.

Ce qui relève de la quatrième famille de compétences désigne l'ensemble des compétences métacognitives. Il s'agit de la capacité à préparer sa lecture en mobilisant ses connaissances et ses ressources. Il s'agit également de l'ensemble des habiletés de pilotage, de régulation et de la capacité à réparer la perte de compréhension. Ces compétences occupent une place importante dans cet ensemble complexe, elles en constituent en quelque sorte le moteur.

lire en autonomie mais également un texte lu par l'adulte, soulageant ainsi les élèves de l'activité de décodage et permettant de mesurer plus spécifiquement les compétences de compréhension.

Les élèves de CM2 sont confrontés à des textes de nature et de forme très variées. Pour fournir les informations les plus pertinentes possible aux enseignants, l'outil comporte quatre textes de type et de longueurs différentes et dont le choix correspond à des situations de lecture fréquemment rencontrées par les élèves. Un texte littéraire lu par un adulte, « Histoire de loups », a été sélectionné (extrait traduit et tiré du livre *Le merveilleux voyage de Nils Holgersson* de Selma Lagerlof). Un texte composite, « L'énergie », extrait des *Reporters sciences*, un texte littéraire constitué d'un extrait de *Longue vie aux dodos* de Dick King-Smith et un texte documentaire, « Coulée Verte, un espace naturel unique », complètent la liste des textes que les élèves doivent lire ou écouter afin de les comprendre et de répondre aux questions posées à l'écrit.

L'évaluation de la compréhension, comme de nombreuses acquisitions scolaires, prend très souvent la forme d'un questionnaire. Or, les questions, notamment ouvertes, génèrent de nouvelles activités cognitives, de compréhension de l'énoncé et de rédaction de la réponse. Elles peuvent également entraîner un retraitement du modèle de situation construit durant la lecture ou l'écoute (Guéraud & Royer, 2017). Les questions peuvent ainsi représenter un biais de l'évaluation de la compréhension en évaluant, à la fois, le produit de la compréhension mais aussi le traitement de la question (Goigoux, 2003). Aussi, l'outil tente d'évaluer au plus proche le résultat de la compréhension des élèves.

Une attention forte a été portée sur la minimisation du coût de traitement des questions : faible longueur (moins d'une ligne), syntaxe simple (généralement un seul verbe par phrase), utilisation d'images ou de choix de mots, reprise stricte des éléments du texte. La construction des questions, comme de leur ordre, évite l'apport de nouvelles informations aux élèves pouvant leur permettre de modifier la représentation du texte construite durant leur lecture ou leur écoute. L'utilisation fréquente de consigne de préférence (« selon toi », « à ton avis ») a pour objectif de pousser l'élève à s'appuyer sur la représentation qu'il a déjà élaborée sans la modifier. Enfin, afin de détecter les représentations erronées, entraînant des difficultés dans la compréhension du texte, le résultat de ces représentations erronées est anticipé et proposé comme réponse possible. Les questions portant sur les inférences sont souvent concernées par cette démarche. Dans le texte des dodos, l'analyse du point de vue des personnages est centrale pour comprendre ce récit. Aussi, dans une des questions portant sur le texte, l'élève doit choisir une illustration parmi celles qui représentent tous les points de vue possibles y compris les points de vue reflétant une représentation erronée. Cela permet ainsi à l'enseignant de connaître la représentation qu'a pu construire l'élève sur cet aspect du texte et de situer précisément sa compréhension.

Un codage pour détailler les réponses justes, fausses, intermédiaires et l'absence de réponse

L'évaluation est conçue sous la forme d'un QCM composé de 36 questions réparties selon les quatre types de texte :

- texte A, texte narratif entendu intitulé : « Histoire de loups » (8 questions) ;
- texte B, texte composite extrait d'une page de manuel intitulé : « L'énergie » (8 questions) ;
- texte C, texte narratif lu intitulé : « Les dodos » (11 questions) ;
- texte D, texte documentaire extrait d'une page Web intitulé : « La Coulée Verte » (9 questions) ↘ **Annexe 1** p. 151.

Chaque question fait appel à un type de compétence précis. Pour chacune des 36 questions, il y a une ou plusieurs réponses possibles. L'objectif de cette évaluation étant d'essayer de comprendre les erreurs des élèves, chaque combinaison de réponse est catégorisée selon quatre modalités : bonne réponse, réponse intermédiaire, réponse fautive et aucune réponse si l'élève n'a pas répondu à la question. Cette spécificité permet par la suite aux enseignants d'analyser plus en profondeur les différents types d'erreurs commises par les élèves. Une table de codage est fournie aux enseignants ↘ **Tableau 1**. À chaque réponse est associé un code bien précis.

Par exemple, la question 3 du texte C comporte trois propositions de réponses. L'élève peut cocher jusqu'à deux cases ↘ **Figure 2**.

↘ **Tableau 1** Table de codage du texte A

Texte	Question	Item	Réponse	Codage
TEXTE A				
A	1	1	Pas de réponse	0
A	1	1	Résumé 1	1
A	1	1	Résumé 2	91
A	1	1	Résumé 3	92
A	2	2	Pas de réponse	0
A	2	2	Distraire le lecteur	1
A	2	2	Informé le lecteur	91
A	2	2	Convaincre le lecteur	92
A	2	2	Faire réfléchir le lecteur	93
A	3	3	Pas de réponse	0
A	3	3	Photo de gauche	1
A	3	3	Photo de droite	91
A	4	4	Pas de réponse	0
A	4	4	La cuve	91
A	4	4	Holger	1
A	4	4	La neige	92
A	5	5	Pas de réponse	0
A	5	5	Parce que qu'ils arrivent au village.	91
A	5	5	Parce qu'ils avancent trop lentement.	1
A	5	5	Parce que que c'est la nuit.	92
A	6	6	Pas de réponse	0
A	6	6	Parce que que le traîneau a pris beaucoup d'avance.	91
A	6	6	Parce que que Maline s'est sauvée.	92
A	6	6	Parce qu'il ne peuvent pas dévorer Holger.	1
A	7	7	Pas de réponse	0
A	7	7	Pour capturer les loups.	91
A	7	7	Pour que le traîneau aille plus vite.	92
A	7	7	Pour se cacher	1
A	8	8	Pas de réponse	0
A	8	8	Parce qu'ils sont méchants.	91
A	8	8	Parce qu'ils n'ont pas assez à manger à cause du froid.	1
A	8	8	Pour protéger leurs petits.	92

Ce type de codage permet d'éviter une interprétation binaire (bonne réponse/mauvaise réponse) des réponses, d'essayer de comprendre les erreurs des élèves et de vérifier si le raisonnement et la compréhension sont bons. Ces différents codes sont ensuite retranscrits en « bonne réponse », « réponse intermédiaire », « mauvaise réponse » et « absence de réponse » dans une nouvelle variable.

Pour cette question, six codages sont possibles pour l'enseignant ➤ **Figure 3**. La signification des codages est la suivante :

- 0 : l'élève n'a pas répondu à la question ;
- 1 : l'élève a donné la réponse attendue ;
- 2, 41, 42 : l'élève n'a pas donné la réponse attendue mais semble avoir compris le raisonnement et une partie de sa réponse est correcte ;
- 91 : l'élève a donné une mauvaise réponse.

L'analyse de ces évaluations diagnostiques sous forme de statistiques simples permet de décrire la population des élèves de CM2 évalués, de comparer l'influence des différentes variables et d'établir des similitudes avec les évaluations nationales et internationales. Cela permet une meilleure compréhension et appropriation des résultats, notamment au niveau local par les enseignants. Les résultats sont présentés par des « boîtes à moustaches ». Elles permettent à la fois de comparer visuellement les résultats entre différents groupes en matière de résultat moyen et de dispersion de ces résultats au sein de chacun des groupes. Seules les bonnes réponses (codage 1) sont traitées, comme cela est fait pour les évaluations nationales ➤ **Figure 4**.

➤ **Figure 2** Exemple d'une question : question 3 du texte C

3 - Coche la ou les phrases qui, selon toi, ne va pas ou ne vont pas avec le texte.

<input checked="" type="checkbox"/>	Bertie et Félix sont deux poulets.
<input checked="" type="checkbox"/>	Le groupe de marins et le groupe de singes de mer sont sur l'île des dodos.
<input type="checkbox"/>	Au cours de la matinée, vingt-quatre dodos sont tués.

Remarque : deux cases peuvent être cochées.

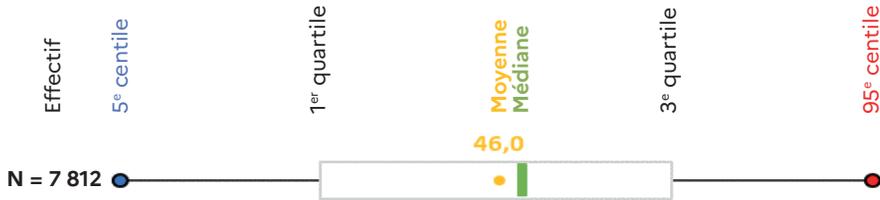
Éducation & formations n° 104, DEPP-SIES

➤ **Figure 3** Exemple de codage – Codage de la question 3 du texte C

Texte	Question	Item	Réponse	Codage
TEXTE C				
C	3	23	Pas de réponse	0
C	3	23	Bertie et Félix sont deux poulets » ET « Le groupe de marins et le groupe de singes de mer sont sur l'île des dodos ».	1
C	3	23	Bertie et Félix sont deux poulets » OU « Le groupe de marins et le groupe de singes de mer sont sur l'île des dodos ».	2
C	3	23	Bertie et Félix sont deux poulets » ET « Au cours de la matinée, vingt-quatre dodos sont tués ».	41
C	3	23	Le groupe de marins et le groupe de singes de mer sont sur l'île des dodos » ET « Au cours de la matinée, vingt-quatre dodos sont tués ».	42
C	3	23	Tout autre cas	91

Éducation & formations n° 104, DEPP-SIES

↘ **Figure 4** Légende des « boîtes à moustaches »



Éducation & formations n° 104, DEPPS-SIES

Lecture : les « boîtes à moustaches » permettent à la fois de comparer visuellement les résultats entre différents groupes en matière de résultat moyen et de dispersion de ces résultats au sein de chacun des groupes.

PLUS DE 10 000 ÉLÈVES DE L'ÉDUCATION PRIORITAIRE ÉVALUÉS

Pour la deuxième édition des évaluations académiques CM2 en 2019, 513 écoles sont inscrites à l'évaluation des compétences de compréhension, pour un total de 1 185 classes de CM2 de l'académie de Versailles. Ces écoles appartiennent à des circonscriptions qui ont au moins une école en éducation prioritaire (EP), les circonscriptions qui n'ont pas d'EP ne participent pas à ce dispositif. Un protocole et un calendrier précis sont suivis pour la mise en place, la passation et la restitution des résultats de ces évaluations ↘ **Encadré 2**.

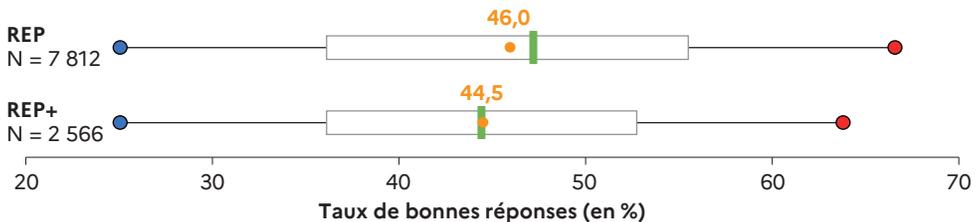
Des résultats convergents avec les évaluations académiques, nationales et internationales

Les résultats des élèves de REP+ légèrement en deçà des élèves de REP

Les élèves de REP obtiennent un taux de bonnes réponses de 46,0 %, contre 44,5 % pour ceux de REP+, soit un écart significatif de 1,5 point ↘ **Figure 5**.

Les élèves hors EP d'une circonscription comprenant des écoles en éducation prioritaire obtiennent un taux de bonnes réponses de 52,3 % ↘ **Encadré 3** p. 138. Les taux de bonnes réponses sont légèrement plus dispersés en REP qu'en REP+. À titre de comparaison avec les évaluations en français à l'entrée en sixième, les élèves de REP ont un taux de maîtrise supérieur de 4 points à ceux des REP+ : 83 % contre 79 % en 2021 (Ghoumari, 2021) ↘ **Encadré 4** p. 140.

↘ **Figure 5** Répartition des taux de bonnes réponses selon le secteur d'éducation prioritaire



Éducation & formations n° 104, DEPPS-SIES

Lecture : les 7 812 élèves en REP obtiennent en moyenne un taux de bonnes réponses de 46,0 %.

Champ : académie de Versailles, élèves de l'EP évalués en CM2 en décembre 2019.

Source : DAPEP, fichier des évaluations CM2 2019.

ENCADRÉ 2 Mise en place des évaluations

La mise en œuvre des évaluations s'effectue en partenariat avec les départements (DSDEN – Direction des services départementaux de l'éducation nationale), l'inspection de l'académie de Versailles, le service statistique académique (DAPEP) et la Délégation académique à la formation (DAFOR). Chacun de ces services participe au lancement, à la passation, au bilan et à la formation des personnels. Dans les départements, les inspecteurs de l'éducation nationale adjoints (IENA), les inspecteurs de l'éducation nationale (IEN) chargés des évaluations, de la maîtrise de la langue et de l'éducation prioritaire travaillent de concert avec l'équipe académique pour élaborer un calendrier, répertorier les écoles et les classes, former les conseillers pédagogiques de circonscription (CPC), les enseignants et les directeurs d'école.

Le service statistique assure le traitement informatique des évaluations : récupération de la liste des classes participantes puis transmission d'un fichier de saisie personnalisé des résultats aux classes concernées. Les écoles complètent le fichier de saisie après la passation avec leurs élèves et le déposent sur une plateforme académique (« MonNuage »). Après traitement et analyse, le service statistique transmet aux enseignants les taux de réussite pour chaque exercice, chaque compétence et chaque élève et les résultats globaux aux circonscriptions. Les fichiers de saisie sont envoyés aux écoles début décembre, les écoles ont jusqu'à la fin janvier pour faire passer les évaluations et renvoyer le fichier de saisie complété à la DAPEP. Les fichiers reçus sont traités au fil de l'eau par le service statistique et une analyse statistique est renvoyée à chaque école.

L'équipe académique se charge de la modification et de l'impression des livrets élèves et enseignants, de la livraison dans les quatre directions des services départementaux de l'éducation nationale (DSDEN) de l'académie, de l'animation de matinées de travail autour de la compréhension et de la fluidité des informations entre tous les acteurs. Une analyse de la session est alors conjointement menée afin d'améliorer la passation, les sujets et l'offre de formation des personnels.

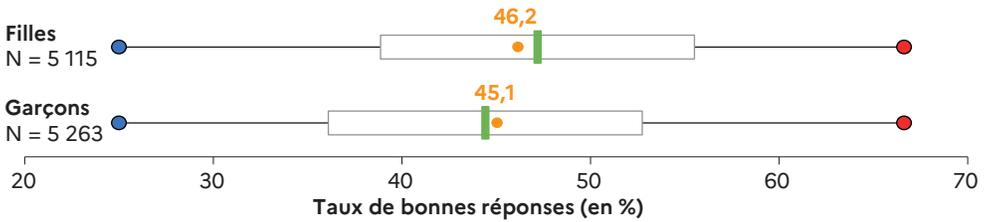
À l'issue des évaluations, 904 fichiers sont reçus portant sur 16 589 élèves évalués en CM2 dans l'académie de Versailles. 303 classes sont hors EP (6 211 élèves), 443 sont en REP (7 812 élèves) et 158 sont en REP+ (2 566 élèves). Le taux de participation s'élève à 76,3 % (904 classes répondantes sur les 1185 inscrites), pour un total de 439 écoles concernées. Les non-réponses s'expliquent principalement par un manque de temps des enseignants pour faire passer les évaluations aux élèves.

Seuls les élèves ayant participé à l'ensemble des 36 questions de cette évaluation sont conservés, soit 10 378 élèves de l'éducation prioritaire : 7 812 dans des écoles REP et 2 566 dans des écoles REP+. Les élèves répondants ont des caractéristiques semblables aux élèves de CM2 de l'éducation prioritaire de l'académie de Versailles.

ENCADRÉ 3 Les évaluations hors EP

Les établissements du premier degré sont organisés en circonscriptions qui sont un regroupement sur le territoire de plusieurs communes ou parties de communes. Une circonscription peut, à la fois, gérer des écoles en éducation prioritaire, rattachées à un collège REP ou REP+ et des écoles hors éducation prioritaire. Pour faciliter le pilotage pédagogique et les choix de formation, des circonscriptions ont formulé la demande d'inscrire toutes les écoles d'une même circonscription à l'évaluation de la compréhension. Des échantillons de résultats hors EP sont donc disponibles dont les résultats ne peuvent cependant s'analyser qu'en circonscription : ils révèlent l'image de la compréhension sur un territoire et ne sont pas représentatifs de l'évaluation de la compréhension de l'ensemble des élèves scolarisés hors éducation prioritaire.

↘ Figure 6 Répartition des taux de bonnes réponses selon le sexe



Éducation & formations n° 104, DEPP-SIES

Lecture : les 5 115 filles obtiennent en moyenne un taux de bonnes réponses de 46,2 %.

Champ : académie de Versailles, élèves de l'EP évalués en CM2 en décembre 2019.

Source : DAPEP, fichier des évaluations CM2 2019.

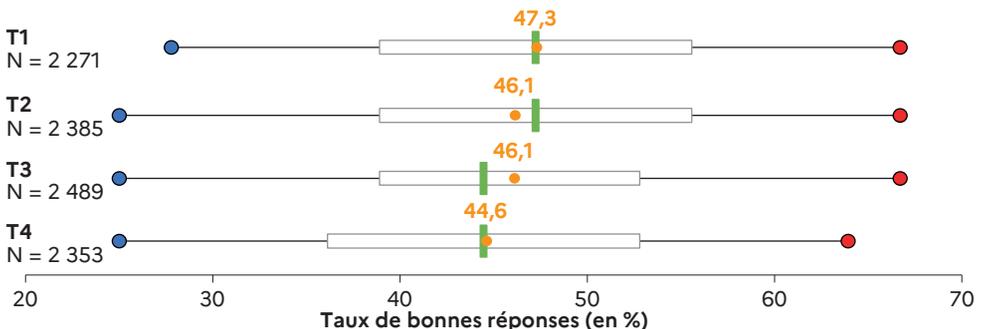
Les résultats des filles légèrement meilleurs que ceux des garçons

Les filles obtiennent en moyenne un taux de bonnes réponses supérieur de 1,1 point à celui des garçons (46,2 %, contre 45,1 %) ↘ Figure 6. Dans le cadre des évaluations nationales à l'entrée en sixième, les filles de l'académie de Versailles ont un taux de maîtrise des évaluations en français supérieur de 5 points à celui des garçons (93 %, contre 88 % à la rentrée scolaire 2020). Cet avantage en faveur des filles s'observe également lors des évaluations internationales Pirls (Colmant & Le Cam, 2017). Plus globalement, des écarts de performances des élèves selon le sexe sont observés dans l'ensemble des évaluations nationales et internationales (Chabanon & Steinmetz, 2018).

Les élèves nés en début d'année obtiennent de meilleurs résultats

Les élèves nés au 1^{er} trimestre obtiennent de meilleurs résultats que ceux nés les trimestres suivants (47,3 % de bonnes réponses pour les élèves nés au premier trimestre, contre 46,1 % pour ceux nés au second trimestre, 46,1 % pour ceux nés au troisième trimestre et 44,6 % pour ceux nés au quatrième trimestre ↘ Figure 7. Cette tendance se confirme également pour les élèves « en retard » mais plus encore pour les élèves « en avance » ↘ Figure 8. Les effets du trimestre de naissance sur la scolarité sont attestés par plusieurs évaluations (Cosnefroy, Florin, Guimard, 2004 ; Grenet, 2010).

↘ Figure 7 Répartition des taux de bonnes réponses selon le trimestre de naissance



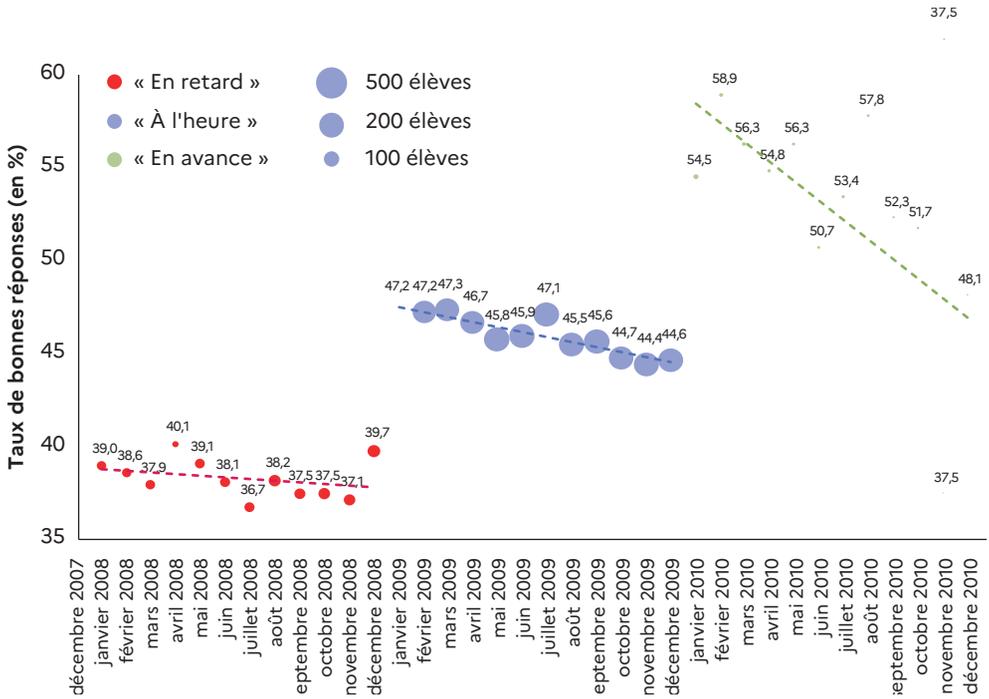
Éducation & formations n° 104, DEPP-SIES

Lecture : les 2 271 élèves nés au premier trimestre obtiennent en moyenne un taux de bonnes réponses de 47,3 %.

Champ : académie de Versailles, élèves de l'EP « à l'heure » évalués en CM2 en décembre 2019.

Source : DAPEP, fichier des évaluations CM2 2019.

▼ Figure 8 Taux de bonnes réponses selon le mois et l'année de naissance



Éducation & formations n° 104, DEPP-SIES

Lecture : les 808 élèves « à l'heure » nés en janvier 2019 obtiennent en moyenne un taux de bonnes réponses de 47,2 %.

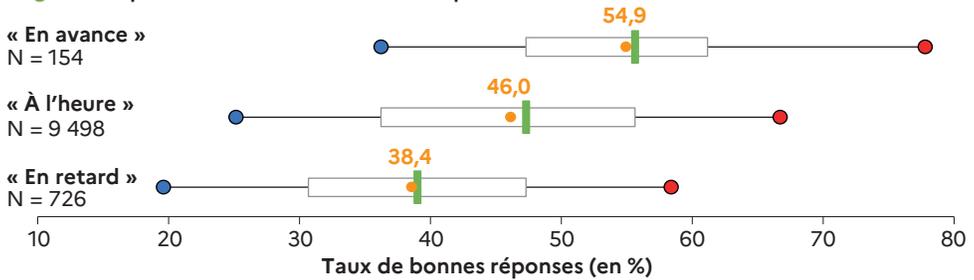
Champ : académie de Versailles, élèves de l'EP évalués en CM2 en décembre 2019.

Source : DAPEP, fichier des évaluations CM2 2019.

ENCADRÉ 4 Lien avec les évaluations nationales de sixième

L'évaluation de la compréhension fait le lien avec les évaluations nationales menées en classe de sixième. Ces évaluations nationales ont pour but de faire le bilan des compétences et connaissances des élèves dans deux disciplines : le français et les mathématiques. Les questions visent donc à renseigner l'élève, sa famille, ses professeurs sur ses acquis dans ces deux disciplines fondamentales. L'évaluation de la littératie en classe de CM2 ne se rattache pas à une discipline en particulier : comprendre est une compétence transdisciplinaire qui s'apparente à l'élaboration d'une stratégie. En mathématiques comme en français, ou dans d'autres disciplines, l'élève mène l'enquête pour comprendre une situation ou résoudre un problème. Il articule l'explicite (ce qu'il lit, entend, voit) et l'implicite (ce qu'il sait du monde, ce qu'il comprend de la situation). L'évaluation académique fait donc un diagnostic des différentes compétences mobilisées dans diverses situations de lecture. La grammaire et le lexique y sont moins évalués (deux questions sur le lexique) que dans l'évaluation nationale de français. En revanche, elle mesure la qualité des opérations mentales qui précèdent la compréhension globale d'un document : la priorité est accordée à la mise en lien des informations.

Figure 9 Répartition des taux de bonnes réponses selon le retard ou non



Éducation & formations n° 104, DEPP-SIES

Lecture : les 154 élèves « en avance » obtiennent en moyenne un taux de bonnes réponses de 54,9 %.

Champ : académie de Versailles, élèves de l'EP évalués en CM2 en décembre 2019.

Source : DAPEP, fichier des évaluations CM2 2019.

Les élèves « en avance » loin devant, les élèves « en retard » loin derrière

Les élèves « en avance » (nés une année plus tôt au moins que l'année de naissance « normale » de la classe) obtiennent des résultats nettement supérieurs aux élèves « à l'heure » (54,9 %, contre 46,0 %). Les élèves « en retard » réussissent nettement moins bien que les élèves « à l'heure » (38,4 % de bonnes réponses, contre 46,0 %). L'écart entre les élèves « en avance » et les élèves « en retard » est de 16,5 points [Figure 9](#). D'importants écarts de résultats en fonction du retard ou non des élèves sont également observés pour les évaluations nationales à l'entrée en sixième à la rentrée scolaire 2020 dans l'académie de Versailles, les élèves « à l'heure » obtiennent un taux de maîtrise en français de 92 % contre 58 % pour les élèves « en retard ».

Dans les écoles de l'éducation prioritaire les plus favorisées socialement (IPS moyen² supérieur à 100), les élèves obtiennent des résultats supérieurs de près de 7 points par rapport aux élèves des écoles les plus défavorisées (IPS moyen inférieur à 70). La variation des taux de bonnes réponses entre les cinq groupes d'IPS confirme la corrélation généralement observée entre l'origine sociale et la performance des élèves, comme pour les évaluations nationales à l'entrée en sixième (Ghoumari, 2021) [Figure 10](#).

L'importance du retard scolaire et du profil social sur les résultats des élèves

Au final, les écarts de résultats sont plus marqués selon le retard scolaire (16,5 points) et le profil social (6,9 points). À l'inverse, mêmes s'ils sont notables, ils sont nettement moins élevés selon le genre (1,1 point), le réseau d'éducation prioritaire (1,5 point) et le trimestre de naissance (2,7 points) [Figure 11](#).

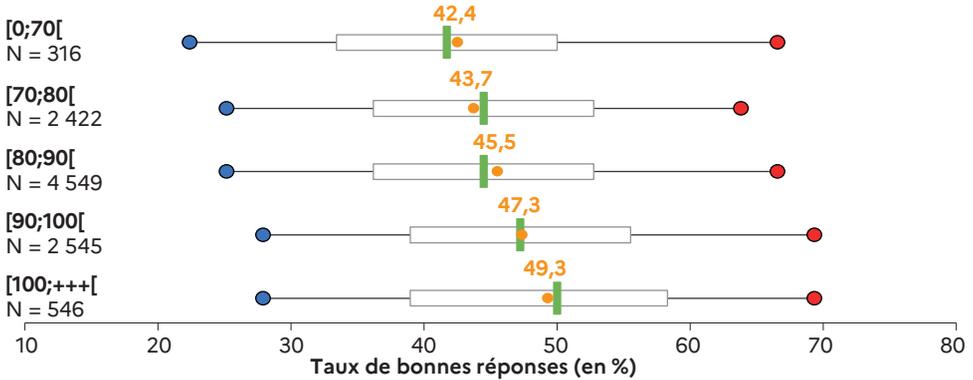
Les résultats sont comparés aux données issues des évaluations nationales sur le territoire de l'académie de Versailles (Ghoumari, 2021 ; Lehouelleur, 2021). Ils y sont conformes, tout comme aux résultats des évaluations nationales (Andreu, Ben Ali et al., 2021 ; Andreu, Cioldi et al., 2021) et internationales (Colmant & Le Cam, 2017).

Une réussite plus importante pour les élèves des écoles les plus favorisées, les élèves « en avance » et nés en début d'année

Les élèves sont classés en cinq groupes selon leur taux de bonnes réponses à l'évaluation. Les 20 % ayant obtenu les meilleurs taux sont dans le groupe 1, les 20 % suivants dans le groupe 2 et ainsi de suite jusqu'aux 20 % ayant obtenu les moins bons taux qui sont classés dans le groupe 5.

2. À chaque élève est rattaché l'IPS (Indice de position sociale) moyen des élèves de CM2 de son école.

Figure 10 Répartition des taux de bonnes réponses selon l'IPS



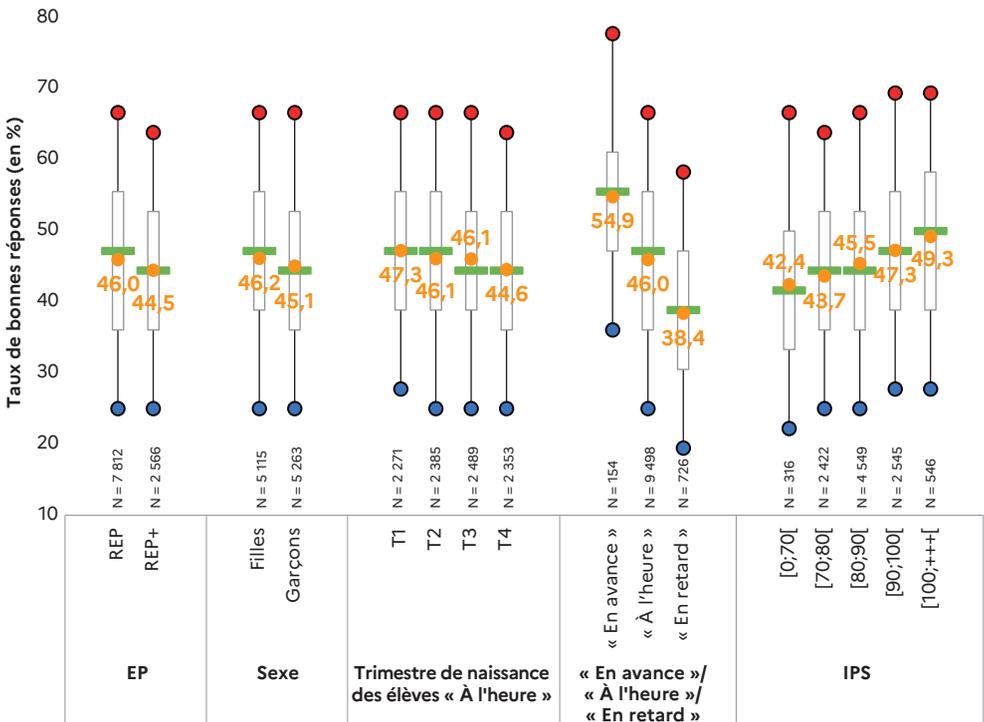
Éducation & formations n° 104, DEPPS-IES

Lecture : les 316 élèves issus d'une école où l'IPS moyen des élèves de CM2 est inférieur à 70 obtiennent en moyenne un taux de bonnes réponses de 42,4 %.

Champ : académie de Versailles, élèves « à l'heure » de l'EP évalués en CM2 en décembre 2019.

Source : DAPEP, fichier des évaluations CM2 2019.

Figure 11 Répartition des taux de bonnes réponses selon les différentes variables



Éducation & formations n° 104, DEPPS-IES

Lecture : les 7 812 élèves en REP obtiennent en moyenne un taux de bonnes réponses de 46,0 %.

Champ : académie de Versailles, élèves de l'EP (REP et REP+) évalués en CM2 en décembre 2019.

Source : DAPEP, fichier des évaluations CM2 2019.

↘ **Tableau 2** Statistiques descriptives des cinq groupes d'élèves constitués selon le taux de bonnes réponses

	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4	Groupe 5	Total
Effectif	2 075	2 076	2 075	2 076	2 076	10 378
Moyenne	63,4 %	52,3 %	45,4 %	38,8 %	28,0 %	45,6 %
Écart-type	6,3 %	2,2 %	2,0 %	2,1 %	5,5 %	12,7 %
Minimum	55,6 %	50,0 %	41,7 %	36,1 %	0,0 %	0,0 %
Maximum	94,4 %	55,6 %	50,0 %	41,7 %	36,1 %	94,4 %

Éducation & formations n° 104, DEPP-SIES

Lecture : la moyenne du taux de bonnes réponses du groupe 1 (groupe d'élèves avec les meilleurs taux de bonnes réponses), composé de 2 075 élèves, est de 63,4 % contre 45,6 % pour le groupe 5 (groupe d'élèves avec les moins bons taux de bonnes réponses), composé de 2 076 élèves.

Champ : académie de Versailles, élèves de l'EP évalués en CM2 en décembre 2019.

Source : DAPEP, fichiers des évaluations CM2 2019.

Le taux moyen de bonnes réponses s'établit à 63,4 % pour les élèves du groupe 1 et 28 % pour ceux du groupe 5 ↘ **Tableau 2**. Ces deux groupes extrêmes s'écartent d'environ 18 points de la moyenne. La dispersion des résultats y est également nettement plus marquée (avec un écart-type respectivement de 6,3 et 5,5) que dans les groupes 2, 3 et 4.

La répartition des élèves issus d'écoles REP ou REP+ dans les cinq groupes est assez équitable. Les élèves de REP+ sont, cependant, légèrement sous-représentés dans le groupe des élèves réussissant le mieux (16,9 % des élèves de REP+ appartiennent au groupe 1, contre 21,0 % des élèves de REP) et légèrement sur-représentés dans le groupe 4 (22,7 % ↘ **Figure 12** et **annexe 4** p. 155).

Les filles sont légèrement surreprésentées dans les groupes avec les meilleurs résultats (groupes 1 et 2), alors que les garçons sont surreprésentés dans le groupe 5 (21,5 %, contre 18,5 % pour les filles).

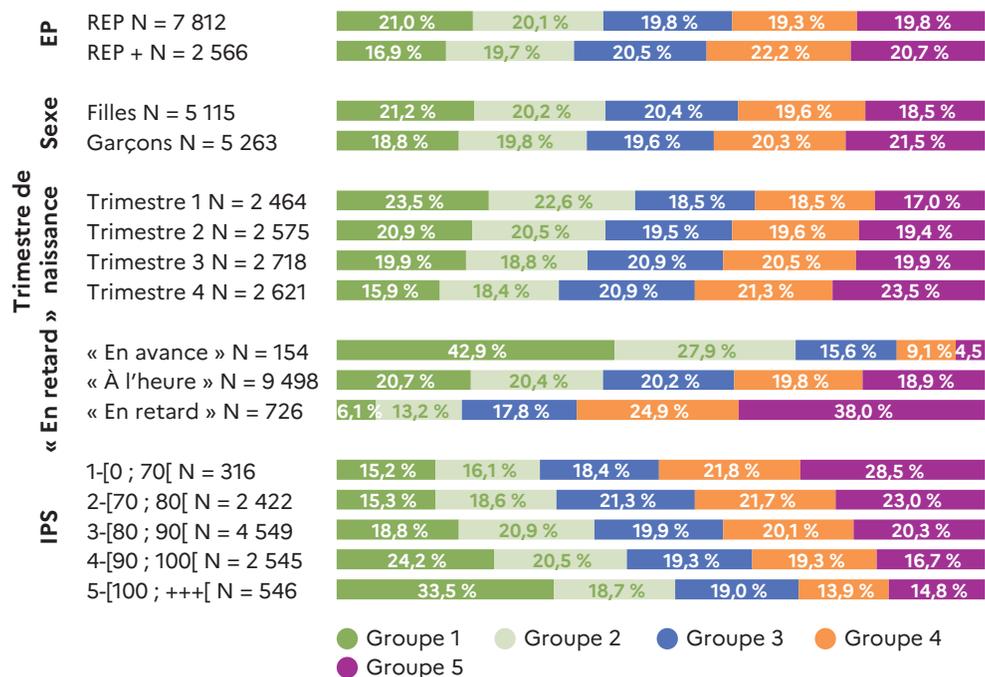
Pour les trimestres de naissance des élèves, 23,5 % des élèves nés au premier trimestre appartiennent au groupe 1, contre seulement 17,0 % dans le groupe 5. À l'inverse, 15,9 % des élèves nés au quatrième trimestre appartiennent au groupe 1, contre 23,5 % dans le groupe 5. Plus le trimestre de naissance est tardif, plus la proportion d'élèves dans les groupes 3, 4 et 5 est élevée.

Les écarts de répartition les plus importants sont liés à l'année de naissance des élèves : 42,9 % des 154 élèves « en avance » sont présents dans le groupe 1, contre 20,7 % des 9 498 élèves « à l'heure » et seulement 6,1 % des 769 élèves « en retard ». À l'inverse seulement 4,5 % des élèves en avance sont présents dans le groupe 5. Les élèves « en avance » sont très nettement surreprésentés dans les groupes avec les meilleurs résultats contrairement aux élèves « en retard » qui y sont sous-représentés.

Plus l'IPS est élevé, plus la proportion d'élèves dans les groupes qui réussissent le mieux est élevée. 15,2 % des élèves présents dans une école d'IPS moyen inférieur à 70 sont dans le groupe 1 contre 18,8 % pour les écoles d'IPS compris entre 80 et 90, ou, à l'autre extrémité, 33,5 % pour les élèves d'écoles d'IPS moyen supérieur à 100.

Les élèves nés en début d'année, « en avance » et dans une école de l'éducation prioritaire avec un IPS plus élevé se retrouvent largement surreprésentés dans les groupes qui obtiennent les meilleurs résultats. Dans une moindre mesure, les filles et les élèves de REP sont également surreprésentés dans ces groupes par rapport aux garçons et aux élèves de REP+.

▼ **Figure 12 Répartition des différentes variables selon les cinq groupes d'élèves constitués à partir de leur taux de bonnes réponses (en %)**



Éducation & formations n° 104, DEPPSIES

Lecture : parmi les 7 812 élèves en REP, 21,0 % appartiennent au groupe 1 (groupe d'élèves avec les meilleurs taux de bonnes réponses) et 19,8 % appartiennent au groupe 5 (groupe d'élèves avec les moins bons taux de bonnes réponses).

Champ : académie de Versailles, élèves de l'EP évalués en CM2 en décembre 2019.

Source : DAPEP, fichiers des évaluations CM2 2019.

Une moins bonne compréhension du texte documentaire « Coulée Verte »

Le corpus varié et exigeant décrit précédemment explique que les résultats sont extrêmement différents d'un texte à l'autre. Le meilleur taux de bonne réponse, de 63,1 % pour l'ensemble des élèves de l'éducation prioritaire, est obtenu pour le texte A « Histoire de loups », contre respectivement 44,4 % pour le texte B « L'énergie », 44,0 % pour le texte C « Les dodos » et 33,2 % pour le texte D « La Coulée Verte », soit un écart de 30 points entre les textes A et D ▼ **Annexe 2** p. 153. Les taux de réussite sont assez bas car les textes sont très exigeants. Il s'agit d'observer la compréhension fine dans des types de textes auxquels les élèves sont le plus souvent exposés.

Dans le texte A, la compréhension du texte narratif est facilitée par la situation d'écoute : l'élève écoute le texte, il est libéré du décodage et peut entièrement se concentrer sur le sens. Sa compréhension est très accessible, ce qui explique le fort taux de réussite. Les professeurs peuvent alors s'interroger sur les 30 % des élèves qui ne parviennent pas à le comprendre.

Le texte C est également un texte narratif. Mais celui-ci est lu en autonomie et a été volontairement choisi pour sa résistance. De nombreux traitements cognitifs sont en effet nécessaires pour le comprendre et éprouvent donc les capacités du lecteur.

Le texte B est un texte composite présent dans le livret pour illustrer, entre autres, la variété des sources notamment scolaires (les manuels) auxquelles les élèves sont confrontés au cours de leur cursus. Dans cet exercice, ce sont les items invitant à opérer des liens entre les écrits et les autres supports (images, graphiques, etc.) qui posent le plus de difficultés aux élèves.

Le texte D, intitulé « La Coulée Verte », est le dernier texte de l'évaluation de la compréhension et celui qui pose le plus de difficultés aux élèves. Comme le second, il s'agit d'un texte documentaire, mais il n'est pas composite. Publié sur une page web pour présenter des aménagements municipaux, il s'adresse donc à tous les administrés d'une commune. On peut donc considérer qu'il est écrit pour être lisible et compréhensible par tous, y compris par les élèves lors d'un travail de recherche par exemple. Pour autant, sa lecture oblige celui qui lit à interpréter des informations pour construire une bonne représentation de la situation. Le texte retenu comprend des difficultés d'ordre lexicosyntaxiques comme la compréhension du titre : « Coulée Verte, un espace naturel unique ». Il réclame un traitement d'informations nombreuses et denses : « *Ancienne voie ferrée de 1881 à 1979, reconquise par la nature durant 15 ans, la Coulée Verte a été aménagée en tant que site de sensibilisation à l'environnement en 1995. [...]* » La lecture du texte nécessite également de faire de nombreuses inférences ➤ **Figure 13**.

Pour la première question, les concepteurs ont voulu vérifier les liens que l'élève peut faire entre l'ancienne voie ferrée (réponse attendue), l'espace de jeu pour enfants rue Félix Faure et la promenade en sous-bois qu'est devenue la Coulée Verte. Chaque question vérifie ensuite que les élèves ont bien régulé toutes les inférences contenues dans le document. C'est ce qui explique en partie le faible résultat obtenu par les élèves. De plus, les élèves sont moins familiarisés avec ce type de texte car les textes informatifs font rarement l'objet d'un travail spécifique en cycle 3. La place de cet apprentissage de lecture est donc questionnée d'autant que cette lecture est de plus en plus fréquente dans le parcours de l'élève à mesure de son avancée dans le cursus scolaire.

Des écarts particulièrement importants pour les compétences inférentielles de liaison

Chacune des 36 questions de cette évaluation sollicite un type de compétence particulière, dont le choix était lié à son importance dans la compréhension du texte proposé.

Ces compétences sont au nombre de 7 mais 3 ne concernent qu'une ou deux questions et ne seront donc pas abordées. Les compétences « Compétences inférentielles de liaison », « Compétences inférentielles élaboratives », « Compétences lexicales » et « Élaboration de la représentation mentale », qui concernent respectivement 10, 12, 3 et 7 questions, sont analysées ici.

➤ **Figure 13** Question 1 du texte « La Coulée Verte »

1- La Coulée Verte a été installée sur :	
<input checked="" type="checkbox"/>	une ligne de chemin de fer
<input type="checkbox"/>	une rue
<input type="checkbox"/>	une forêt
<input type="checkbox"/>	un parc

Source : livret de l'élève.

Les taux de bonnes réponses diffèrent assez nettement selon les compétences. Les questions sur les compétences inférentielles de liaison sont les plus réussies (56,3 %), suivent celles sur la capacité à élaborer une représentation mentale (48,1 %). Les compétences inférentielles élaboratives montrent un taux de réussite de 44,6 % et ce sont les compétences lexicales, évaluées seulement par trois questions qui paraissent les plus difficiles à maîtriser (33,8 %) ➤ **Annexe 3** p. 154.

Pour chaque type de compétence, ce sont globalement les mêmes profils d'élèves que ceux présentés précédemment qui obtiennent les meilleurs taux de bonnes réponses, à savoir les élèves nés au premier trimestre, les élèves « en avance » et les élèves issus des écoles à IPS élevés. Cependant, les compétences inférentielles de liaison présentent un profil de résultat particulier. Ces compétences permettent, par exemple, de comprendre le référent des reprises anaphoriques comme dans la question 1 du texte C « Les dodos » : pour comprendre la phrase « *ils regardèrent les marins sauter* », l'élève doit produire une inférence de liaison qui lui permet de comprendre que le « *ils* » renvoie aux « *dodos* », ce qu'évalue cette question 1. Cette compétence, la plus réussie, présente les écarts les plus importants pour les caractéristiques liées à l'éducation prioritaire, au sexe, au retard et à l'IPS de l'établissement. Les taux moyens de bonnes réponses les plus élevés sont constatés dans cette compétence et dans les catégories déjà identifiées comme étant les plus performantes. Par exemple, les élèves « en avance » présentent un taux de bonnes réponses de 69,4 %, et les élèves avec un IPS supérieur à 100 vont jusqu'à un taux de 61,6 % dans les questions relevant de la compétence à élaborer ces inférences de liaison alors que la moyenne se situe à 56,3 %. Cette compétence présente le plus de variabilité dont les raisons restent à explorer.

UNE APPROPRIATION PAR LES ÉQUIPES BIEN AVANCÉE DANS LES TERRITOIRES

Un processus d'auto-formation enclenché dès la phase de passation

Dès la conception du livret, le groupe de travail a souhaité élaborer des ressources qui accompagneraient ces évaluations. La première d'entre elles est le livret de l'enseignant, conçu pour enclencher un processus d'analyse et de réflexion sur la compréhension. Chaque phase de la passation est décrite avec minutie de manière à ce que les exercices soient un modèle d'enseignement explicite. Pour chaque texte, le matériel de l'évaluateur, de l'élève et la durée sont précisés pour cadrer l'épreuve en recourant notamment à des verbatims. Au moment de la passation, les indications visent également à créer les conditions optimales pour la réussite des élèves ➤ **Figure 14**.

Les gestes que les enseignants doivent opérer lors de la passation sont clairs et l'élève n'est pas surchargé de consignes diverses. Les instructions précises conduisent à réfléchir également à l'étayage proposé en classe ou en évaluation. Une fois les consignes données, les élèves ne bénéficient pas de coups de pouce supplémentaires. En suivant l'outil de correction (toujours dans le livret de l'enseignant), le professeur s'engage dans une première identification des compétences liées à la compréhension. Ainsi, lors de la correction proprement dite, le professeur entre dans une analyse des réponses possibles. Les « bonnes » comme les « mauvaises » réponses ou encore les choix multiples attirent son attention sur des difficultés de compréhension et sur la réponse attendue ➤ **Figure 15**.

↘ Figure 14 Consignes de passation, texte A

<p>Phase 2</p> <p>Dire aux élèves :</p> <p>« Revenez à la page 2 celle où l'on voit la photographie. Vous allez entendre la première partie du texte une 2^{ème} fois. Puis vous devrez répondre à des questions. »</p> <p>L'enseignant procède à la deuxième diffusion de l'histoire jusqu'à « C'en est fait de nous ».</p> <p>[1 min 49sec]</p> <p>Dire aux élèves :</p> <p>« Maintenant vous pouvez aller à la page 5 (phase 2), lire les questions pour y répondre. Je vais vous lire les questions. (L'enseignant doit les montrer). Vous devrez répondre à toutes les questions dans l'ordre en cochant une case. »</p> <p>Vérifier que tous les élèves ont ouvert leur livret à la page 5.</p> <p>Lire les questions et dire : « Vous avez 3 minutes pour y répondre. »</p>

Éducation & formations n° 104, DEPPS-IES

Source : livret de l'enseignant.

↘ Figure 15 Question 4, texte D : analyse des réponses

Compétences évaluées par la question 4	
Compétences inférentielles	
4- Dans cet espace, des aménagements ont été prévus pour :	Hypothèses à propos des réponses des élèves
découvrir des plantes	Si seule cette case a été cochée, la réponse est correcte mais partielle . On peut ici considérer que les élèves se sont attachés à « c'est un lieu de découverte de l'environnement » première information placée au début du texte (ligne 3).
permettre à des animaux de vivre	Si seule cette case a été cochée, la réponse est correcte mais partielle . On peut ici considérer que les élèves se sont attachés à plusieurs éléments de la fin du texte indiquant l'augmentation du nombre d'animaux sur le site (lignes 19, 20).
faire de l'accrobranche	On peut ici considérer que les élèves rattachent ce lieu à un environnement connu et une expérience personnelle.
découvrir des plantes permettre à des animaux de vivre	Réponse attendue. Les élèves ont pu prélever et mettre en lien deux informations distantes dans le texte (se référer aux activités d'autocontrôle et connaissances stratégiques et cognitives).

Éducation & formations n° 104, DEPPS-IES

Source : livret de l'enseignant.

Ces propositions de correction font entrer le professeur dans une démarche d'autoréflexion sur la nature des interprétations possibles et de l'horizon d'attente de l'élève. Elles le conduisent en quelque sorte sur une forme d'autoformation. Cette démarche vient donc interroger les gestes professionnels et les pratiques évaluatives des professeurs. L'enseignant s'interroge à la fois sur ses propres pratiques d'enseignement de la compréhension (choix des textes, compétences travaillées, choix de questions, univers de référence travaillé en amont, etc.) et sur les modalités d'évaluation des élèves pour repérer les difficultés et les réussites.

Un approfondissement proposé par des ressources académiques spécifiques

Les services académiques ont développé avec l'aide des chercheurs une mallette numérique mise à disposition des enseignants des circonscriptions de l'académie. Cette

mallette permet un accompagnement des enseignants grâce à des animations dans les circonscriptions en amont ou en aval de la passation. Les ressources sont accessibles sur une plateforme de stockage académique, EDU-Nuage, et sont élaborées pour permettre aux enseignants d’approfondir la question et de s’emparer d’une méthode ➤ **Figure 16**.

À cette fin, chaque type de texte fait l’objet de propositions didactiques et pédagogiques issues de celles formulées par Marie-France Bishop sur la base de ses travaux (Bishop, 2018) et des travaux des chercheurs spécialistes de la question. Ce sont de véritables canevas d’enseignement qui sont mis à disposition des enseignants pour conduire un enseignement de la compréhension ➤ **Figure 17**.

Les enseignants trouvent également dans ces ressources un texte similaire mis à leur disposition pour un entraînement ou une autre évaluation.

Un dispositif déclencheur de la nécessité d’enseigner la compréhension et de former les professeurs

Les équipes de circonscription ont été sensibilisées au niveau académique par des réunions de travail et des présentations de l’outil. Certaines ont déployé un accompagnement sous forme d’animations pédagogiques ou de manière plus originale ➤ **Encadré 5**. Après la passation et la correction, des conseillers pédagogiques de circonscription (CPC) témoignent de l’efficacité de ces accompagnements d’enseignants : nombreuses questions posées sur l’outil et la démarche, sur la construction de collectifs de travail, etc. En académie, les résultats de ces évaluations constituent également un point de départ pour

➤ **Figure 16** Ressources interactives

A lire avant de commencer
Savoir [comment ça marche !](#)
Lire l'[introduction](#)
Voir le [sommaire détaillé](#)

Je veux

Comprendre
Les réponses de mes élèves

Découvrir
Le diagramme synoptique de la Coulee Verte

Lire le canevas en 3 temps adapté à la Coulee Verte
Avant
Pendant
Après

En savoir plus sur
La structure du canevas d'enseignement en 3 temps
La démarche explicite

Préparer
Préparer pour moi... c'est-à-dire
Amener mes élèves à ... c'est-à-dire

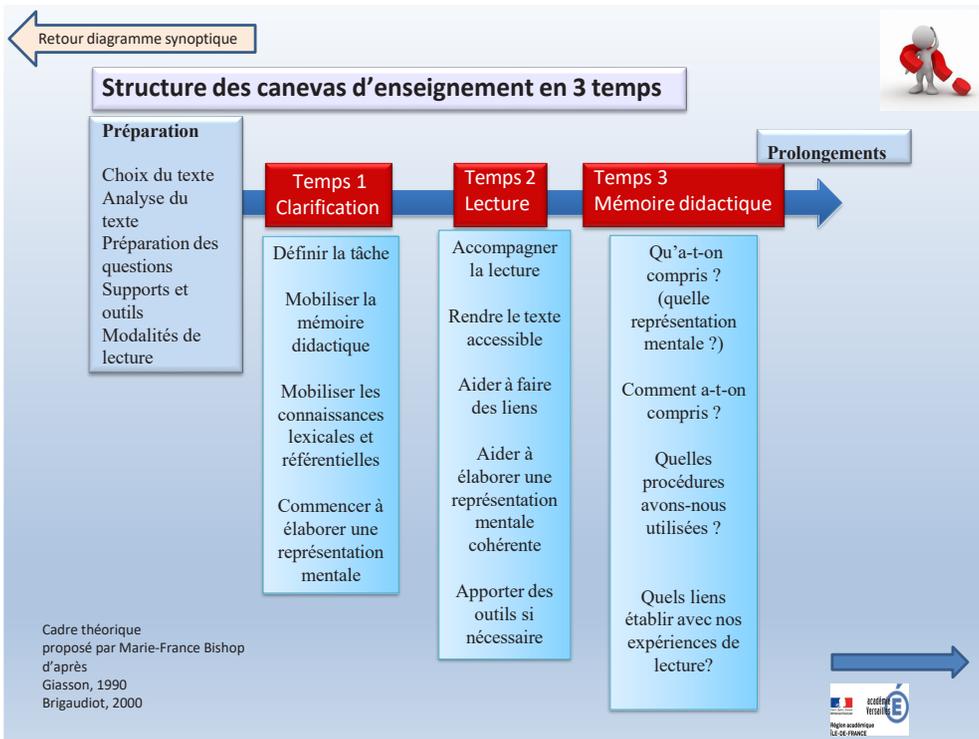
Transférer sur un autre texte...
Préparer pour moi... c'est-à-dire
Amener mes élèves à ... c'est-à-dire

Aller encore plus loin !

ÉVALUATION COMPRÉHENSION CYCLE 3 – CM2
DOCUMENT RESSOURCE POUR APPRENDRE À COMPRENDRE UN TEXTE
OU UN DOCUMENT –
TEXTE COMPOSITE - « La Coulee Verte » - Extrait d' une page web

académie Versailles
Région académique ÎLE-DE-FRANCE

↘ **Figure 17** Structure des canevas d'enseignement en trois temps



Source : livret de l'enseignant.

des expérimentations ou pour des actions de formations à initiative locale, notamment en inter-degrés cycle 3 et parfois du cycle 1 au cycle 4 (**encadré 5** p. 150) qui ont vocation à se dupliquer notamment dans le cadre du plan français : la compréhension de l'écrit étant un prérequis pour la réussite des élèves au collège, elle constitue un fort enjeu dans toutes les disciplines en éducation prioritaire.

Dans les départements comme en circonscriptions, les résultats de ces évaluations par classe et par école sont très attendus. Ils amènent les équipes à réfléchir sur les choix pédagogiques d'une école, d'un enseignant, et leur permet d'établir de nouveaux plans de formation. Comprendre est une compétence transdisciplinaire qui s'apparente à l'élaboration d'une stratégie : dans toutes les disciplines, l'élève mène l'enquête pour comprendre une situation ou résoudre un problème. Il articule l'explicite (ce qu'il lit, entend, voit) et l'implicite (ce qu'il sait du monde, ce qu'il comprend de la situation).

Si les circonscriptions du premier degré en éducation prioritaire ont enclenché une dynamique de formation sur l'enseignement de la compréhension, cet enseignement doit être poursuivi et approfondi en classe de sixième et au cycle 4 à mesure que des textes ou documents plus longs et plus complexes sont proposés aux élèves. Ce domaine fait d'ailleurs l'objet d'une épreuve d'évaluation au test de positionnement en début de seconde. Afin d'enclencher une dynamique similaire au collège, le groupe de travail académique réfléchit actuellement à un outil d'évaluation mis à disposition des collèges pour la classe de quatrième.

ENCADRÉ 5 Les labos compréhension : expliquer le principe du laboratoire et l'intérêt de l'objet de travail pour les enseignants

Comment exploiter les résultats de l'évaluation de compréhension pour faire progresser les élèves ? Des circonscriptions se sont appuyées sur ces évaluations pour construire des formations continues et inter-degrés sous forme de laboratoires. La circonscription de Chanteloup-les-Vignes en est un des exemples les plus aboutis. Après avoir sensibilisé des enseignants des premier et second degrés à la question, un groupe de professeurs de la maternelle au collège s'est constitué pour travailler le sujet collectivement. Depuis maintenant trois ans, les professeurs vont de la pratique à la réflexion, de l'observation des pairs à l'évaluation des dispositifs. Connaissances universitaires, stratégies d'enseignement et retours de pratiques ont pour but d'ajuster les pratiques pédagogiques pour mieux accompagner les élèves dans leurs apprentissages. Les professeurs du « labo compréhension » se rencontrent dans le centre de ressources de l'inspection de Chanteloup-les-Vignes, réfléchissent sur le type de ressources dont ils ont besoin, y compris numériques, travaillent sur les difficultés qui se posent aux professeurs et aux élèves lors des séances consacrées à cet apprentissage. Réflexions, regards croisés inter-cycles et inter-degrés créent un collectif de travail de territoire engagé dans différents projets pédagogiques : création d'affiches documentaires entre classes, de carnets de lecteurs, de récits, de forums ou de newsletters. L'expérimentation de la circonscription de Chanteloup-les-Vignes témoigne du dynamisme des labos pédagogiques et d'une innovation en matière de formation continue au sein de l'académie de Versailles.

Un outil performant pour accompagner la progression des élèves

Stanislas Dehaene, président du conseil scientifique de l'éducation nationale (CSEN) déclarait récemment lors du colloque « Quels professeurs au XXI^e siècle ? » (01/12/2020) que le professeur de demain saurait se doter d'outils d'évaluation performants permettant d'accompagner au mieux la progression des élèves. L'évaluation de la compréhension développée au sein de l'académie de Versailles participe déjà de cette ambition. Elle contribue également aux objectifs nationaux de réduction des écarts de réussite entre les élèves et d'élévation de leur niveau général. Elle constitue un outil unique pour faire évoluer les pratiques et repenser les apprentissages au sein de la classe. Elle s'articule maintenant aux évaluations nationales ou internationales qui photographient les acquis des élèves et ciblent la compréhension de l'écrit comme une compétence majeure. Enrichie de ressources pensées comme des scénarios pédagogiques, elle permet *in fine* de mieux accompagner les élèves les plus fragiles et souligne, à un moment clé de la scolarité, le degré de maturation des processus nécessaires à la compréhension de l'écrit. En outre, elle favorise l'éclosion sur le terrain de collectifs de travail inter-degrés et inter-disciplinaires. Elle témoigne par sa conception, d'une mise en synergie des différents acteurs et services de l'académie et reflète une collaboration fructueuse avec la recherche et l'Institut national supérieur du professorat et de l'éducation (Inspé) : l'académie de Versailles propose à ses enseignants un outil d'évaluation performant en faveur de la réussite des élèves.

ANNEXE 1 Item libéré « Coulée Verte, un espace naturel unique »**D – Texte documentaire “Coulée Verte, un espace naturel unique”**

Site Internet « La Coulée Verte » de la ville de Colombes (92)

Matériel par élève exclusivement

Un livret individuel de l'élève et un stylo.

Durée recommandée : 18 minutes

Phase 1

Demander aux élèves d'ouvrir les livrets à la **page 16**.
S'assurer que tous les élèves ouvriront les livrets en même temps.

Dire aux élèves :

« Vous allez devoir lire un texte en 2 fois et répondre à des questions en cochant les réponses. Je vous dirai quand vous serez à la moitié de votre temps. »

Point de vigilance question 3 : préciser qu'il faut UNIQUEMENT souligner ce qui concerne la question **3.a**
Compter environ **8 minutes** pour cette première partie.

Au bout de **4 minutes**, indiquer aux élèves qu'ils sont à la moitié du temps.

Phase 2

Au bout de 8 minutes **dire aux élèves :**

« Cette première partie est terminée, fermez votre livret. Nous allons passer à la 2nde partie. Comme tout à l'heure, vous allez lire le texte et répondre à des questions en cochant les réponses.

Faire ouvrir le livret aux **pages 17 et 18**.

Compter environ **10 minutes** pour cette deuxième partie.

Au bout de **5 minutes**, indiquer aux élèves qu'ils sont à la moitié du temps.

Point de vigilance question n°7 : s'assurer que les élèves entourent le **numéro de ligne** (un seul) comme demandé. Si plusieurs numéros ont été soulignés, tenir compte uniquement du premier dans l'ordre des lignes du texte.

Phase 1 : ci-dessous le texte et les questions avec les réponses attendues**Coulée Verte, un espace naturel unique**

Ancienne voie ferrée de 1881 à 1979, reconquise par la nature durant 15 ans, la Coulée Verte a été aménagée en tant que site de sensibilisation à l'environnement en 1995. Équipé de deux anciens wagons et d'un chalet pédagogique, c'est un lieu de découverte de l'environnement pour les écoles comme pour les adultes, inscrit au schéma départemental Des Espaces naturels sensibles.

Cette promenade longue de 850 m se caractérise par la présence de deux zones bien distinctes et complémentaires : la partie nord en sous-bois, au cœur d'une zone particulièrement colonisée par la nature. La partie sud, plus aérienne, offre une balade au milieu de prairies et se termine par un espace de jeux pour enfants, à la rue Félix Faure.

2- La Coulée Verte a été installée sur :

- une ligne de chemin de fer
 une rue
 une forêt
 un parc

3- La Coulée Verte existe depuis :

- 1881
 15 ans
 1995

4- a/ A ton avis la Coulée Verte est :

- un espace en ville
 un espace dans les champs
 un espace à la montagne

b/ Souligne dans le texte ce qui t'a permis de répondre à la question 3.a juste au-dessus.

Les élèves ont entouré « **Rue Félix Faure** »

Phase 2 : ci-dessous le texte et les questions avec les réponses attendues

Coulée Verte, un espace naturel unique

1 Ancienne voie ferrée de 1881 à 1979, reconquise par la nature durant 15 ans, la Coulée Verte a
 2 été aménagée en tant que site de sensibilisation à l'environnement en 1995. Équipé de deux
 3 anciens wagons et d'un chalet pédagogique, c'est un lieu de découverte de l'environnement pour
 4 les écoles comme pour les adultes, inscrit au schéma départemental des Espaces naturels
 5 sensibles.
 6 Cette promenade longue de 850 m se caractérise par la présence de deux zones bien distinctes
 7 et complémentaires : la partie nord en sous-bois, au cœur d'une zone particulièrement colonisée
 8 par la nature. La partie sud, plus aérienne, offre une balade au milieu de prairies et se termine par
 9 un espace de jeux pour enfants, à la rue Félix Faure.
 10 Des animations nature ouvertes à tous sont proposées durant l'année. Une équipe d'éco-
 11 animateurs est présente sur le site pour vous accueillir et répondre à toutes vos questions.
 12 Depuis son aménagement, le site est géré de façon écologique et privilégie faune et flore
 13 spontanées. Différents aménagements et techniques de gestion douce ont été appliqués :

- 14 • Un muret en pierres sèches pour attirer les lézards
- 15 • Valorisation des tailles et arbres morts ou abattus. Cette technique permet de limiter
 16 l'exportation des déchets tout en offrant le gîte et le couvert à de nombreux insectes et
 17 larves
- 18 • Pose de refuges et nichoirs

19 Les animaux ont manifesté leur satisfaction ! On recense ainsi 900 espèces d'insectes et une
 20 vingtaine d'oiseaux nicheurs. Mais aussi musaraignes, mulots, hérissons, chauves-souris ont élu
 21 domicile à la Coulée Verte.

4- Dans cet espace, des aménagements ont été prévus pour :

- découvrir des plantes
- permettre à des animaux de vivre
- faire de l'accrobranche

5- Comment comprends-tu « Les animaux ont manifesté leur satisfaction ! » ?

- Ils organisent un défilé.
- Ils s'adaptent à cet habitat.
- Ils montrent par leurs gestes qu'ils sont contents.

6- Une musaraigne c'est ...

- un oiseau
- un insecte
- un mammifère

7- Entoure le numéro de la ligne à laquelle le texte commence à parler des animaux.

Coder 1 : « faune »
 Coder 2 : « lézards », « insectes », « larves »
 Coder 4 : « animaux »

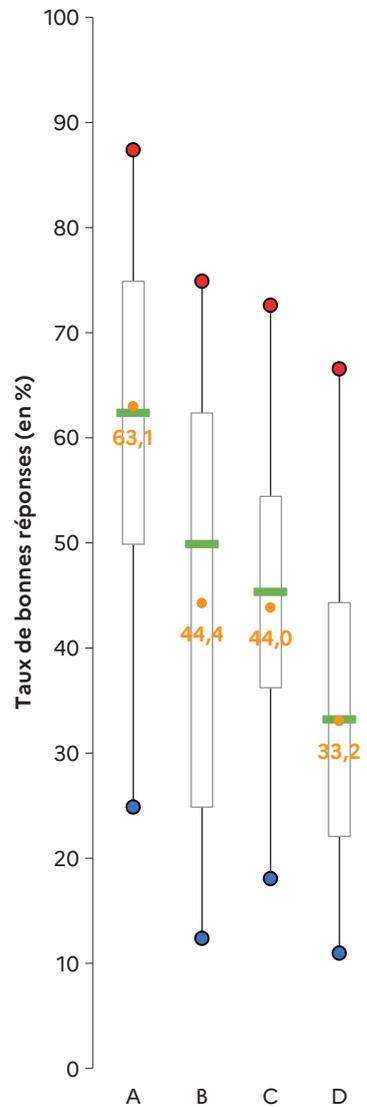
8- Entoure les mots ou expressions qui, pour toi, sont les plus liés au texte que tu viens de lire.

ski	éducation	éco-quartier	souris	manège
	écologie	spaghettis	environnement	biodiversité
urbain	développement durable	mammifère	vallée	jardin

→ Correction : voir le tableau des réponses.

ANNEXE 2 Taux de bonnes réponses selon les types de texte et selon les caractéristiques des élèves

	Texte A « Histoire de loups »	Texte B « L'énergie »	Texte C « Dodos »	Texte D « La Coulée Verte »
REP	63,4 %	44,8 %	44,2 %	33,6 %
REP+	62,0 %	43,1 %	43,1 %	31,9 %
Filles	62,7 %	44,5 %	45,5 %	33,7 %
Garçons	63,5 %	44,3 %	42,4 %	32,6 %
T1	64,7 %	46,5 %	45,4 %	34,8 %
T2	63,3 %	44,6 %	44,6 %	34,0 %
T3	63,8 %	45,0 %	44,4 %	33,4 %
T4	62,4 %	43,1 %	43,3 %	31,7 %
« En avance »	71,1 %	52,5 %	55,8 %	41,3 %
« À l'heure »	63,6 %	44,8 %	44,4 %	33,4 %
« En retard »	55,2 %	37,1 %	35,8 %	27,9 %
[0 ; 70[	58,8 %	39,4 %	41,6 %	31,6 %
[70 ; 80[	61,2 %	42,2 %	41,9 %	31,5 %
[80 ; 90[	62,9 %	44,4 %	43,7 %	33,1 %
[90 ; 100[	64,9 %	46,1 %	45,8 %	34,6 %
[100 ; +++[	67,1 %	48,1 %	48,0 %	36,1 %
Global	63,1 %	44,4 %	44,0 %	33,2 %



Éducation & formations n° 104, DEPP-SIES

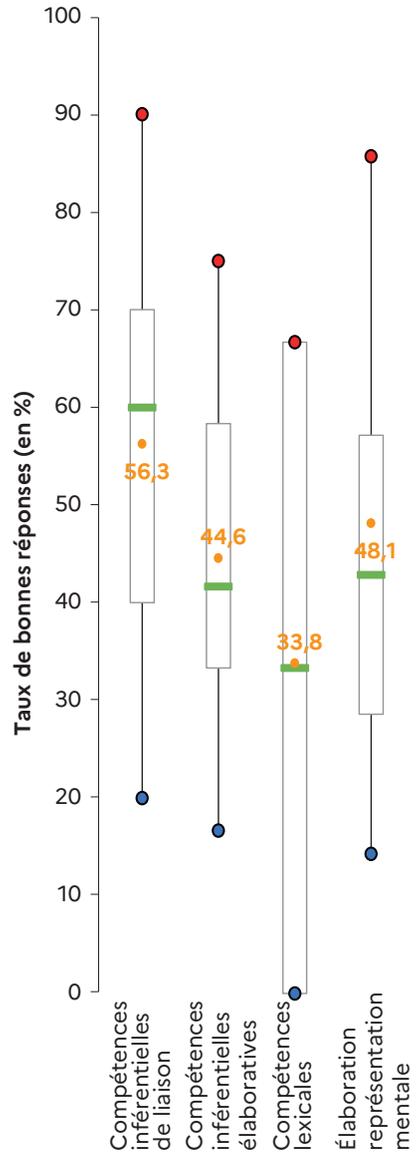
Lecture : sur le texte A « Histoire de loups », les élèves de REP obtiennent 63,4 % de bonnes réponses contre 62,0 % pour les élèves de REP+.

Champ : académie de Versailles, élèves de l'EP évalués en CM2 en décembre 2019.

Source : DAPEP, fichiers des évaluations CM2 2019.

ANNEXE 3 Taux de bonnes réponses selon les compétences évaluées et selon les caractéristiques des élèves

	Compétences inférentielles de liaison	Compétences inférentielles élaboratives	Compétences lexicales	Élaboration représentation mentale
REP	56,8 %	44,8 %	34,1 %	48,4 %
REP+	54,5 %	43,7 %	33,0 %	47,2 %
Filles	57,5 %	44,4 %	34,8 %	48,8 %
Garçons	55,1 %	44,7 %	32,9 %	47,5 %
T1	58,2 %	46,3 %	35,3 %	49,6 %
T2	56,9 %	45,3 %	34,2 %	48,5 %
T3	56,5 %	45,1 %	33,8 %	49,0 %
T4	55,1 %	43,3 %	33,1 %	47,1 %
« En avance »	69,4 %	54,4 %	39,2 %	55,3 %
« À l'heure »	56,7 %	45,0 %	34,1 %	48,6 %
« En retard »	47,9 %	36,7 %	28,8 %	40,8 %
[0 ; 70[	52,5 %	41,3 %	32,3 %	45,8 %
[70 ; 80[	53,6 %	42,9 %	31,4 %	46,2 %
[80 ; 90[	56,1 %	44,3 %	34,1 %	48,1 %
[90 ; 100[	58,3 %	46,3 %	35,5 %	49,9 %
[100 ; +++[	61,6 %	48,2 %	35,7 %	49,9 %
Global	56,3 %	44,6 %	33,8 %	48,1 %



Éducation & formations n° 104, DEPP-SIES

Lecture : sur les questions nécessitant des compétences inférentielles de liaison, les élèves de REP obtiennent 56,8 % de bonnes réponses contre 54,5 % pour les élèves de REP+.

Champ : académie de Versailles, élèves de l'EP évalués en CM2 en décembre 2019.

Source : DAPEP, fichiers des évaluations CM2 2019.

ANNEXE 4 Composition des cinq groupes selon les différents critères et distribution des différents critères selon les groupes (en effectifs et en %)

	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4	Groupe 5	Total
REP	1 642	1 570	1 550	1 506	1 544	7 812
REP+	433	506	525	570	532	2 566
Total	2 075	2 076	2 075	2 076	2 076	10 378

	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4	Groupe 5	Total
	21,0 %	20,1 %	19,8 %	19,3 %	19,8 %	100 %
	16,9 %	19,7 %	20,5 %	22,2 %	20,7 %	100 %
	20,0 %	20,0 %	20,0 %	20,0 %	20,0 %	100 %

	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4	Groupe 5	Total
Filles	1 085	1 035	1 046	1 005	944	5 115
Garçons	990	1 041	1 029	1 071	1 132	5 263
Total	2 075	2 076	2 075	2 076	2 076	10 378

	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4	Groupe 5	Total
	21,2 %	20,2 %	20,4 %	19,6 %	18,5 %	100 %
	18,8 %	19,8 %	19,6 %	20,3 %	21,5 %	100 %
	20,0 %	20,0 %	20,0 %	20,0 %	20,0 %	100 %

	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4	Groupe 5	Total
Trimestre 1	578	556	455	457	418	2 464
Trimestre 2	538	529	503	505	500	2 575
Trimestre 3	542	510	568	557	541	2 718
Trimestre 4	417	481	549	557	617	2 621
Total	2 075	2 076	2 075	2 076	2 076	10 378

	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4	Groupe 5	Total
	23,5 %	22,6 %	18,5 %	18,5 %	17,0 %	100 %
	20,9 %	20,5 %	19,5 %	19,6 %	19,4 %	100 %
	19,9 %	18,8 %	20,9 %	20,5 %	19,9 %	100 %
	15,9 %	18,4 %	20,9 %	21,3 %	23,5 %	100 %
	20,0 %	20,0 %	20,0 %	20,0 %	20,0 %	100 %

	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4	Groupe 5	Total
« En avance »	66	43	24	14	7	154
« À l'heure »	1 965	1 937	1 922	1 881	1 793	9 498
« En retard »	44	96	129	181	276	726
Total	2 075	2 076	2 075	2 076	2 076	10 378

	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4	Groupe 5	Total
	42,9 %	27,9 %	15,6 %	9,1 %	4,5 %	100 %
	20,7 %	20,4 %	20,2 %	19,8 %	18,9 %	100 %
	6,1 %	13,2 %	17,8 %	24,9 %	38,0 %	100 %
	20,0 %	20,0 %	20,0 %	20,0 %	20,0 %	100 %

	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4	Groupe 5	Total
1-[0 ; 70[	48	51	58	69	90	316
2-[70 ; 80[	370	451	517	526	558	2 422
3-[80 ; 90[	857	950	905	915	922	4 549
4-[90 ; 100[	617	522	491	490	425	2 545
5-[100 ; +++[	183	102	104	76	81	546
Total général	2 075	2 076	2 075	2 076	2 076	10 378

	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4	Groupe 5	Total
	15,2 %	16,1 %	18,4 %	21,8 %	28,5 %	100 %
	15,3 %	18,6 %	21,3 %	21,7 %	23,0 %	100 %
	18,8 %	20,9 %	19,9 %	20,1 %	20,3 %	100 %
	24,2 %	20,5 %	19,3 %	19,3 %	16,7 %	100 %
	33,5 %	18,7 %	19,0 %	13,9 %	14,8 %	100 %
	20,0 %	20,0 %	20,0 %	20,0 %	20,0 %	100 %

Éducation & formations n° 104, DEPP-SIES

Lecture : parmi les 7 812 élèves scolarisés en REP, 1 642 appartiennent au groupe 1 (groupe des élèves avec les meilleurs taux de bonnes réponses) : ils représentent 21,0 % des élèves de REP.

Champ : académie de Versailles, élèves de l'EP évalués en CM2 en décembre 2019.

Source : DAPEP, fichiers des évaluations CM2 2019.

Bibliographie

- Andreu S., Ben Ali L., Bret A., Dos Santos R., Durand de Monestrol H., Lambert K., M'Bafoumou A., Paillet V., Rocher T., Vourc'h R., 2021, « 800 000 élèves évalués en début de sixième en 2020 : des performances en hausse, mais toujours contrastées selon les caractéristiques des élèves et des établissements », *Note d'Information*, n° 21.03, DEPP.
- Andreu S., Cioldi I., Conceicao P., Etève Y., Fabre M., Le Breton S., Persem E., Portelli T., Rocher T., Rue G., Vourc'h R., Wuillamier P., 2021, « Évaluations repères 2020 de début de CP et de CE1 : baisse des performances par rapport à 2019, notamment en français en CE1, et hausse des écarts selon les secteurs de scolarisation », *Note d'Information*, n° 21.02, DEPP.
- Bianco M., 2015, *Du langage oral à la compréhension de l'écrit*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble.
- Bishop M., 2018, « Aider à comprendre : deux canevas d'enseignement de la compréhension au cycle 2 », *Forumlecture*, n° 3/2018.
- Bonjour E., Gombert J.-É., 2004, « Profils de lecteurs à l'entrée en sixième », *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 33, n° 1, p. 69-101. <https://doi.org/10.4000/osp.2292>
- Brigaudiot M., 2000, *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle*, Hachette Éducation, INRP.
- Castles A., Rastle K., Nation K., 2018, "Ending the reading wars: Reading acquisition from novice to expert", *Psychological Science in the Public Interest*, vol. 19, n° 1, p. 5-51.
- Cèbe S., Goigoux R., 2012, « Comprendre et raconter de l'inventaire des compétences aux pratiques d'enseignement », *Le français aujourd'hui*, n° 179, p. 21-36.
- Chabanon L., Durand de Monestrol H., Verlet I., 2019, « PISA 2018 : stabilité des résultats en compréhension de l'écrit », *Note d'Information*, n° 19.49, DEPP.
- Chabanon L., Steinmetz C., 2018, « Écarts de performances des élèves selon le sexe », *Éducation & formations*, n° 96, p. 39-57, DEPP.
- Colmant M., Le Cam M., 2017, « PIRLS 2016 : évaluation internationale des élèves de CM1 en compréhension de l'écrit », *Note d'Information*, n° 17.24, DEPP.
- Cosnefroy O., Florin A., Guimard P., 2004, « Trimestre de naissance et parcours scolaire », *European Review of Applied Psychology*, n° 54, p. 237-246.
- Dalibart E., Fumel S., Lima L., 2016, « CEDRE 2015. Nouvelle évaluation en fin de collège : compétences langagières et littératie », *Note d'Information*, n° 16.21, DEPP.
- Écalle J., Magnan A., 2010, *L'apprentissage de la lecture et ses difficultés*, Paris, Dunod, coll. « Éducation Sup ».
- Ghoumari M., 2021, « Évaluations en début de sixième 2021 : une amélioration des performances en français pour les élèves de l'éducation prioritaire », *Notes de la DAPEP*, n° 9, Académie de Versailles. <https://www.ac-versailles.fr/media/14469/download>
- Giasson J., 1990, *La compréhension en lecture*, Boucherville, Gaétan Morin Éditeur.
- Goigoux R., 2003, « Quelques points de repère pour une didactique de la compréhension », *Langage & pratiques*, n° 31, p. 51-60.
- Grenet J., 2010, « La date de naissance influence-t-elle les trajectoires scolaires et professionnelles ? », *Revue Économique*, n° 31, p. 589-598.
- Guéraud S., Royer C., 2017, « Le développement de la compréhension », in Miljkovitch R., Sander E., Morange-Majoux F. (dir.), *Traité de Psychologie du Développement*, Elsevier Masson, p. 237-250.
- Hoover W. A., Gough P. B., 1990, "The simple view of reading", *Reading and writing*, vol. 2, n° 2, p. 127-160.
- Lehouelleur S., 2021, « Évaluations CP/CE1 2021 : premiers résultats », *Notes de la DAPEP*, n° 10, Académie de Versailles. <https://www.ac-versailles.fr/media/14343/download>
- Snow C., 2002, *Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension*. Santa Monica, CA: RAND Education.
- Van den Broek P., Kendeou P., Kremer K., Lynch J. S., Butler J., White M. J. Lorch E. P., 2005, "Assessment of comprehension abilities in young children", in Paris S. G., Stahl S. A. (dir.), *Children's Reading Comprehension and Assessment*, Mahwah NJ, Erlbaum, p. 107-130.

L'emploi des anciens apprentis au-delà de l'insertion

Apports des enquêtes Emploi

Pascale Poulet-Coulibando

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

Une formation professionnelle par l'apprentissage, relativement à la voie scolaire, augmente la probabilité d'occuper un emploi, des diplômés du second cycle jusqu'à la trentaine, mais a peu d'impact, voire un léger effet défavorable, sur celle des plus âgés. C'est ce que montrent les enquêtes Emploi, en neutralisant l'effet de caractéristiques influentes sur l'emploi et inégalement présentes parmi les formés. Les probabilités qu'ont les diplômés des deux voies de formation d'occuper un emploi stable ou d'être au chômage présentent le même contraste entre âges. Et si la voie de l'apprentissage a un effet majorant sur le salaire des jeunes bacheliers, elle a un effet réducteur, à partir de la quarantaine, sur celui des CAP et assimilés.

L'amenuisement, au fil de l'âge, de la différence de chances d'occuper un emploi entre anciens apprentis et scolaires est perceptible auprès de générations semblables dotées de CAP et BEP. Par ailleurs, le surcroît d'employabilité, vers 30 ans, des anciens apprentis ayant ces diplômes, varie entre générations. Il est plus net, semble-t-il, dans les générations formées depuis la « métamorphose de l'apprentissage » qu'avant. Ainsi, dans la première moitié des années 1990, hommes et femmes formés par apprentissage avaient, autour de 30 ans, moins souvent un emploi que les anciens scolaires.

Masculine, la voie de l'apprentissage, enfin, a un effet un peu plus significatif sur l'employabilité et le salaire des hommes que des femmes, en positif comme en négatif.

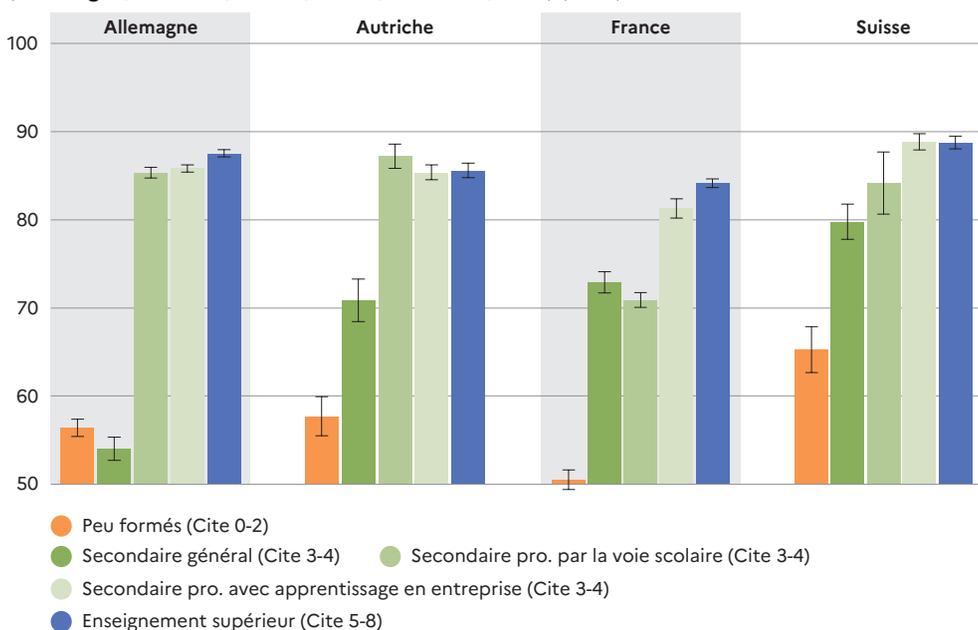
RAPPEL Les opinions exprimées dans les articles ou reproduites dans les analyses par les auteurs n'engagent qu'eux-mêmes et pas les institutions auxquelles ils appartiennent, ni *a fortiori* la DEPP et le SIES.

Les formations intégrant un apprentissage en entreprise facilitent la transition des jeunes de l'école à la vie active (Van der Velden, Welter, Wolbers, 2001). Elles contribuent au développement général des savoir-faire et des connaissances et améliorent la productivité des entreprises formatrices, sans nécessairement produire d'effets bénéfiques de long terme sur les carrières individuelles (Commission européenne, 2013). Ces formations suscitent un vif intérêt politique dans le monde entier et en particulier en Europe. Différents pays en introduisent dans leur système éducatif ou renforcent les existantes.

Les anciens apprentis diplômés du second degré forment plus du tiers de la population âgée de 25 à 64 ans en Allemagne (44 %), Autriche (36 %) et Suisse (34 %), et 8 % en France en 2015, selon les enquêtes sur les forces de travail (OCDE, 2017). Autour de 30 ans, les diplômés du second degré formés par apprentissage en entreprise ont, alors, aussi souvent un emploi que les diplômés de l'enseignement supérieur en Allemagne, Autriche, France et Suisse ↘ **Figure 1**. En Autriche et en Allemagne, les diplômés de l'enseignement professionnel par la voie scolaire occupent, eux aussi, un emploi dans des proportions comparables à celles des diplômés de l'enseignement supérieur.

Autour de 50 ans, les diplômés des formations du second degré avec apprentissage en entreprise occupent un emploi dans des proportions proches de celles des autres diplômés du second degré, inférieures à celles des diplômés de l'enseignement supérieur et bien supérieures à celles des moins diplômés ↘ **Figure 2**. Les diplômés de l'enseignement

↘ **Figure 1** Taux d'emploi par niveau Cite¹, orientation et voie de formation (Allemagne, Autriche, France, Suisse, 25-34 ans, 2015) (en %)



Éducation & formations n° 104, DEPP-SIES

1. Cite : classification internationale type de l'éducation.

Significativité : les intervalles de confiance des indicateurs, estimés en supposant un plan de sondage aléatoire simple, sont matérialisés par les tirets verticaux.

Lecture : autour de 30 ans, soit âgés de 25 à 34 ans, 81 % des anciens apprentis diplômés du second cycle (Cite 3), ont un emploi, en France.

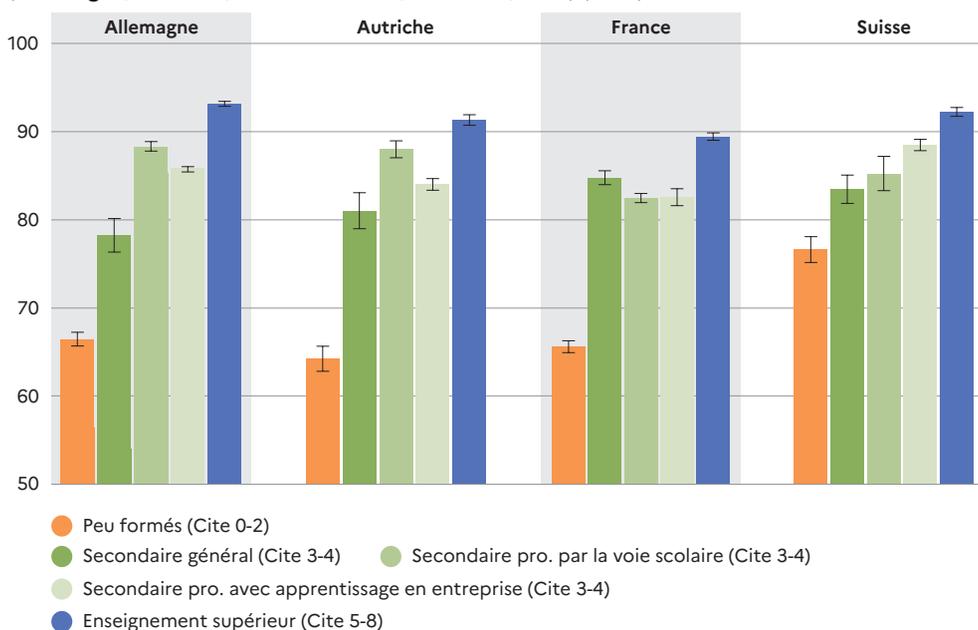
Source : *Regards sur l'éducation 2017*, à partir des enquêtes nationales sur les forces de travail d'Allemagne, d'Autriche, de France et de Suisse de 2015 ; tableau **annexe 1** p. 176.

professionnel par la voie scolaire d'Allemagne et d'Autriche ont, à ces âges, un peu plus souvent un emploi que les anciens apprentis. En France, les taux d'emploi des diplômés du second degré professionnel ne présentent pas de différence visible selon la voie de formation.

Ainsi, les taux d'emploi des anciens apprentis diplômés du second degré les placent en position plus favorable, par rapport aux autres niveaux de diplômes, autour de 30 ans que de 50 ans. Cette voie de formation étant appréciée pour ses effets bénéfiques sur l'économie, le constat pose question. Les bénéfices que les individus retirent de la voie de l'apprentissage sont-ils réellement significatifs ou reflètent-ils des caractéristiques propices à l'emploi que posséderaient davantage les apprentis que les élèves ? Qu'en est-il de leur salaire ? Est-ce que cette différence d'employabilité entre âges ne serait pas en réalité une différence entre générations ? Est-ce particulier au milieu des années 2010 ou plus durable ? Notre propos, ici, consiste à confirmer que les bénéfices pour les diplômés du second cycle secondaire d'une formation par apprentissage en entreprise plutôt que par la voie scolaire sont limités, en France, aux groupes d'âges les plus jeunes.

La première partie de l'étude interroge la littérature sur les effets d'un apprentissage en entreprise sur la situation professionnelle des individus.

↘ **Figure 2** Taux d'emploi par niveau Cite¹, orientation et voie de formation (Allemagne, Autriche, France et Suisse, 45-54 ans, 2015) (en %)



Éducation & formations n° 104, DEPP-SIES

1. Cite : classification internationale type de l'éducation.

Significativité : les intervalles de confiance des indicateurs, estimés en supposant un plan de sondage aléatoire simple, sont matérialisés par les tirets verticaux.

Lecture : autour de 50 ans, soit âgés de 45 à 54 ans, 83 % des anciens apprentis diplômés du second cycle (Cite 3) ont un emploi, en France

Source : *Regards sur l'éducation 2017*, à partir des enquêtes nationales sur les forces de travail d'Allemagne, d'Autriche, de France et de Suisse de 2015 ; tableau [annexe 2](#) p. 177.

La seconde partie confirme qu'un apprentissage en entreprise, relativement à une scolarité, accroît, autour de 2015, les probabilités d'occuper un emploi, en France, des groupes d'âges jeunes (35 ans et moins) mais pas celles des plus âgés, en séparant bacheliers professionnels et CAP, BEP et équivalents et en neutralisant l'effet de variables passibles d'influencer l'employabilité. L'effet d'âge est confirmé en considérant les effets de la voie de formation sur l'emploi stable, l'emploi de qualité, le chômage et le salaire à temps plein.

La troisième partie vérifie que les différences entre âges persistent en comparant les taux d'emploi par âges des anciens apprentis et scolaires diplômés de CAP et BEP nés les mêmes années, et examine la façon dont elles ont évolué depuis le début des années 1990.

La quatrième partie montre l'effet sur les séries de taux d'emploi de moyen terme, des différences de composition par sexes entre anciens apprentis et scolaires, confirme et affine les précédents résultats en distinguant hommes et femmes et évoque l'effet des autres caractéristiques.

LES BÉNÉFICES ÉCONOMIQUES DES FORMATIONS PAR L'APPRENTISSAGE DANS LA LITTÉRATURE

La littérature économique accorde à l'apprentissage un effet bénéfique pour l'économie. L'entreprise investit en formant la main-d'œuvre aux compétences dont elle a besoin. C'est le motif majoritaire des entreprises formatrices, mis en évidence en comparant coûts de formation et taux de rétention des apprentis en Allemagne (Pfeifer, Schönfeld, Wenzelmann, 2019), comme le premier mobile cité par les employeurs de l'Union européenne à l'enquête auprès des entreprises sur la formation continue [► Tableau 1](#). Dans des pays comme l'Allemagne ou la Suisse, les qualifications nécessaires pour occuper des professions particulières s'acquièrent par apprentissage en entreprise. La période d'apprentissage permet à l'entreprise de bien choisir ses salariés. En Suisse, un stage de sélection permet de juger les qualités relationnelles du futur apprenti, de vérifier que « le courant passe » (Ruiz & Costallec, 2016). Autre mobile, moins évoqué par les employeurs, l'entreprise peut être tentée de substituer l'apprenti à un salarié pour bénéficier du faible coût de son travail, ou créer un volant de main d'œuvre temporaire pour amortir un choc.

Ryan insiste sur l'importance du secteur économique des entreprises qui forment par apprentissage et des professions concernées (Ryan, 1998). Les formations du secteur paramédical et social semblent majoritaires parmi les formations professionnelles secondaires par la voie scolaire en Allemagne. Ces spécialités, comme en France, destinent en plus fortes proportions à un emploi que les autres champs disciplinaires de même degré et cycle, la préoccupation pour le bien-être et le vieillissement des populations européennes accentuant la demande d'emplois qualifiés dans le secteur, déjà depuis de nombreuses années. La dimension sectorielle semble, ainsi, contribuer à la bonne tenue des formations professionnelles secondaires par la voie scolaire d'Allemagne.

À l'échelle de l'apprenant, les recherches montrent que l'alternance entre théorie et pratique est susceptible de motiver, d'encourager à apprendre des élèves peu attirés par les enseignements académiques et, ainsi, de leur permettre d'acquérir compétences et diplômes reconnus sur le marché du travail (Ryan, *ibid.*). Le premier mobile des entreprises, l'investissement dans la transmission des compétences qu'elles recherchent, tend, par ailleurs, à favoriser l'adéquation entre emploi et formation dispensée par apprentissage. Enfin, les apprentis ont une expérience professionnelle qu'apprécient les employeurs.

↳ **Tableau 1 Motif déclaré par les employeurs d'apprentis (2015)**
En % des entreprises

	Allemagne	Autriche	France	Moyenne UE
Sélectionner les meilleurs stagiaires pour de futurs emplois	93	90	80	75
Utiliser la productivité des stagiaires	51	61	70	50
Prévenir le risque d'inadéquation d'un recrutement externe avec les besoins de l'entreprise	48	46	38	39
Former les futurs salariés aux besoins de l'entreprise	93	95	82	89
Autre	69	43	19	41

Éducation & formations n° 104, DEPP-SIES

Lecture : 82 % des entreprises d'au moins 10 salariés qui emploient des apprentis, en France, en 2015, donnent pour motif la formation de leurs futurs salariés à leurs besoins.

Champ : entreprises d'au moins 10 salariés – réducteur en France (44 % des contrats 2015) ; formations par apprentissage en entreprise au sens d'Eurostat (retenu ici) relevant du second degré (Cite 2, 3, 4) et du supérieur court (Cite 5)

Source : Eurostat (trng_cvt_35s), à partir de *Continuous Vocational Training Survey (CVTS)*, 2015.

Côté élèves, les études françaises révèlent une « singulière métamorphose » de la voie de l'apprentissage, initiée par la loi Seguin de 1987 qui a permis son développement au-delà du CAP, et confortée par sa promotion croissante par les politiques publiques (Moreau, 2008). Les formations de l'enseignement supérieur préparées par apprentissage en entreprise composent un segment séparé, peu accessible aux premiers grades. Les formations par apprentissage bénéficient de plus en plus à des jeunes déjà diplômés (Lopez & Sulzer, 2016). Le recrutement du CAP lui-même pourrait avoir changé. Alet et Bonnal (2012) observent, au moyen du panel d'élèves en sixième en 1995, que les élèves les plus faibles sur le plan scolaire sont plus présents parmi les apprentis préparant un CAP ou BEP que parmi les lycéens. Guillermin et Testas (2019) observent, au moyen du panel d'élèves entrés en sixième en 2007, que les élèves les plus faibles sont plus présents parmi les lycéens dans le programme de formation le plus élémentaire, le CAP, même en écartant les élèves provenant des sections d'enseignement général et professionnel adaptées.

Les propensions à occuper un emploi en dehors de l'entreprise formatrice sont examinées de près. Au vu de leur enquête par lettres fictives de candidatures, Cahuc et Hervelin (2020) montrent que les employeurs recherchant des professionnels diplômés répondent aussi favorablement aux jeunes chômeurs formés par la voie de l'apprentissage qu'à ceux formés par la voie scolaire. Les anciens apprentis sont toutefois légèrement avantagés dans les zones affectées d'un chômage élevé. Les auteurs expliquent la meilleure insertion dans l'emploi des apprentis que des scolaires par le maintien dans l'entreprise plus fréquent après un apprentissage qu'après un stage scolaire, en se fondant sur l'enquête Génération du Céreq. Pour Brébion (2019), également à partir de Génération, l'effet sur le chômage est mince mais réducteur en France, à la différence de l'Allemagne.

Peu d'auteurs examinent les conséquences sur la carrière entière de la qualité des compétences acquises par apprentissage en entreprise. Les approches centrées sur l'insertion professionnelle des sortants de formation témoignent d'effets persistants à petite distance de la sortie, sans que leur construction ne soit réellement adaptée à la question.

Pour Hanushek, Woessmann et Zhang (2011), des formations précocement spécialisées sur une profession faciliteraient l'intégration au marché du travail, tout en présentant le risque que les salariés s'adaptent ensuite moins facilement que les autres aux mutations

économiques. Ces formations risqueraient ainsi de devenir « obsolètes ». Le surcroît d'employabilité qu'elles confèrent diminuerait avec l'âge. Pour le vérifier, les auteurs ont analysé les effets combinés de l'âge et de l'orientation professionnelle ou générale de l'enseignement¹, sur les probabilités d'occuper un emploi des hommes de différents pays, non étudiants, âgés de 16 à 64 ans, interrogés entre 1994 et 1998 par l'*International Adult Literacy Survey* (IALS). L'équation testait le surcroît de chances, des hommes ayant reçu une formation professionnelle, relativement à un enseignement général, de détenir un emploi à un âge jeune ainsi que la diminution d'âge en âge de ce surcroît de chances, en contrôlant le nombre d'années d'études, la compréhension du calcul et de l'écrit, des caractéristiques influentes sur l'emploi et des effets fixes par pays. Les deux effets étaient significatifs pour les hommes en considérant tous les pays participant à l'enquête (15 000 interrogés). Ils étaient un peu plus importants dans les pays où l'enseignement professionnel était répandu (deux-tiers de l'échantillon), plus nets en considérant les six pays d'enseignement professionnel partiellement localisé en dehors de l'école, et plus forts encore dans les trois pays dits d'apprentissage en entreprise, la Suisse, l'Allemagne et le Danemark, sans que les deux effets ne soient toujours significatifs dans chacun d'entre eux. Ces deux effets étaient perceptibles, par ailleurs, en Finlande et en Slovaquie, classés parmi les pays d'enseignement professionnel localisé à l'école.

UN APPRENTISSAGE EN ENTREPRISE AUGMENTE LES PROPENSIONS À L'EMPLOI DES PLUS JEUNES

La variabilité, entre âges, de l'effet de l'apprentissage (**encadré 1**) sur les probabilités d'occuper un emploi, est confirmée, sur données françaises, en neutralisant l'effet de facteurs individuels influant sur l'employabilité ↘ **Encadré 2** p. 165. L'analyse est opérée au moyen de l'enquête Emploi en continu de l'Insee, source de données française des indicateurs internationaux présentés en introduction. Les bacheliers et les détenteurs de brevet de technicien sont séparés des autres diplômés, groupés avec ceux de CAP ↘ **Encadré 3** p. 166.

En neutralisant l'effet du genre, de l'origine géographique, de la situation familiale, du contexte régional du marché du travail et du quartier, l'analyse confirme qu'avoir préparé un diplôme du second cycle par la voie de l'apprentissage plutôt que par la voie scolaire accroît significativement la probabilité d'occuper un emploi autour de 30 ans, mais n'a pas d'effet significatif autour de 40 ni de 50 ans, que ce soit un CAP, BEP ou équivalent ou un baccalauréat professionnel. Un apprentissage en entreprise confère à un CAP, BEP ou équivalent une probabilité d'occuper un emploi supérieure de 3 points à celle d'un diplômé formé par la voie scolaire, autour de 30 ans. Pour un bachelier professionnel, le surcroît de probabilité est alors de 4/5 points ↘ **Tableau 2**. Les bacheliers professionnels ont des propensions à l'emploi comparables, autour de 30 ans, à celles des jeunes adultes dont le plus haut diplôme est un baccalauréat général ou technologique.

En avançant en âge, l'effet diminue et s'inverse en faveur de la voie scolaire, faiblement autour de 50 ans pour les CAP, BEP et équivalents, plus substantiellement autour de 60 ans.

1. Hommes ayant accompli au moins un second cycle secondaire. Les enseignements professionnels représentaient les enseignements supérieurs dispensés hors des universités et les enseignements secondaires relevant du commerce ou préparant à un métier déterminé, captés par une question particulière de l'enquête.

↘ **Tableau 2 Régressions logistiques des probabilités qu'ont les diplômés du second cycle d'occuper différents types d'emploi et d'être au chômage, par âge et niveau Cite (2014 à 2016)**

Plus haut diplôme :		CAP, BEP et équivalents (Cite 353)			Bacheliers (Cite 344 + 354)			
Situation professionnelle	Âge	Effet marginal sur la probabilité P d'un diplôme préparé avec apprentissage en entreprise plutôt que sans (réf.)	Nombre d'individus	Ajustement du modèle : corrélation entre probabilités observées et estimées par le modèle (pseudo-R2)	Effet marginal sur la probabilité P d'une série générale ou techno. du bac plutôt que prof. par voie scol. (réf.)	Effet sur la probabilité P d'un bac pro préparé avec apprentissage en entreprise plutôt que sans (réf.)	Nombre d'individus	Ajustement du modèle : corrélation entre probabilités observées et estimées par le modèle (pseudo-R2)
Occuper un emploi	25-34 ans	3***	5 942	0,336	-1	4***	5 447	0,337
	35-44 ans	0	7 613	0,302	0	0	5 747	0,326
	45-54 ans	-1	12 554	0,236	0	1	4 620	0,210
Emploi hors contrats à durée limitée	25-34 ans	6***	5 942	0,335	-1	6***	5 447	0,342
	35-44 ans	1	7 613	0,308	0	1	5 747	0,338
	45-54 ans	-1*	12 554	0,258	2*	1	4 620	0,228
Emploi hors contrats à durée limitée et sous-emploi	25-34 ans	6***	5 942	0,353	-1	6***	5 447	0,357
	35-44 ans	0	7 613	0,344	0	1	5 747	0,346
	45-54 ans	-2**	12 554	0,287	4***	2	4 620	0,247
Chômage ¹	25-34 ans	-2***	4 985	0,266	0	-1	4 620	0,270
	35-44 ans	0	6 714	0,224	0	0	5 187	0,251
	45-54 ans	0	11 151	0,221	-1	c	4 150	0,185
Sans diplômes obtenus après 25 ans								
Occuper un emploi	15-24 ans	27***	3 530	0,412	-30***	26***	9 240	0,365
	25-34 ans	3***	5 528	0,343	-1	5***	5 268	0,334
	35-44 ans	0	6 674	0,324	0	0	5 464	0,325
	45-54 ans	-1**	10 980	0,237	-1	-3	4 197	0,220
	55-64 ans	-4***	9 796	0,139				

Education & formations n° 104, DEPP-SIES

c : moins de cinq individus.

1. Risque de chômage des « actifs », qui ont ou recherchent activement un emploi.

Significativité : * au seuil de 10 % ; ** au seuil de 5 % ; *** au seuil de 1 %.

Lecture : autour de 30 ans, soit de 25 à 34 ans, un diplômé de CAP, BEP ou équivalent, qui a préparé ce diplôme par apprentissage en entreprise a une probabilité d'occuper un emploi supérieure de 3 points à celle d'un diplômé de cet âge qui l'a préparé par la voie scolaire, en égalisant l'effet, sur ces probabilités, des variables prises en compte par le modèle ↘ **Encadré 2** p. 165.

Source : enquêtes emploi en continu 2014 à 2016 de l'Insee ; calculs DEPP ; tableaux **annexe 3** p. 166 et **annexe 4** en ligne.

Les premiers bacheliers professionnels ont un peu plus de 45 ans en 2015 ; ils sont peu nombreux à cet âge et les résultats, fragiles, sont fournis pour information.

La probabilité d'occuper un emploi sans limite de durée varie aussi entre groupes d'âges. L'effet d'un diplôme préparé par apprentissage en entreprise sur celle-ci est plus fort autour de 30 ans que celui mesuré en considérant toutes les formes d'emploi, en neutralisant l'effet des mêmes variables. À cet âge, les diplômés de CAP et bacheliers anciens apprentis ont une probabilité d'occuper un emploi sans limite de durée supérieure de 6 points à celle des anciens lycéens. L'écart entre ces probabilités n'est pas significatif autour de 40 et de 50 ans. Les titulaires des CAP, BEP et équivalents formés par apprentissage ont une probabilité d'emploi sans limite de durée plutôt inférieure aux autres formés, vers 50 ans.

ENCADRÉ 1 Apprentissage en entreprise, repérage des diplômés dans les enquêtes

Les « apprentis » considérés ici sont diplômés de formations « formelles professionnelles combinant des périodes interdépendantes d'études et de travail rémunéré » (*"Work-study programmes are defined as formal education/training programmes combining interrelated study and work periods for which the student/trainee receives earnings"*). Les formations des quatre pays font à peu près toutes l'objet d'un contrat de travail d'apprenti. Elles font partie du système éducatif et leurs effectifs sont comptabilisés par les statistiques internationales de l'éducation (au moins 10 % d'enseignement en centre).

En Allemagne, en Autriche, en Suisse, les enquêtes sur la population active repèrent les diplômés des formations par l'apprentissage grâce aux listes de formations et de diplômes utilisées pour mesurer le niveau d'éducation. En Suisse, par exemple, les questions sur le niveau de la formation achevée distinguent : les formations professionnelles « initiales duales » en trois à quatre ans avec certificat fédéral de capacité, les formations des écoles professionnelles de métiers et des écoles supérieures de commerce « à plein temps » de même durée et les formations professionnelles initiales « élémentaires » en deux ans avec Attestation fédérale de formation.

En France, où des diplômes nominalement semblables sont accessibles par différentes voies de formation, une question particulière de l'enquête emploi de l'Insee demande, depuis 2008 : « Avez-vous obtenu ce diplôme en étant apprenti sous contrat ? »

Depuis 2017, la question porte sur les contrats d'apprentissage et de professionnalisation, sans durée minimale d'enseignement en centre. Les enquêtes européennes sur les forces de travail devraient prochainement intégrer une question de cet ordre.

Les anciens apprentis des séries de taux d'emploi ont été repérés par les listes de diplômes utilisées pour mesurer le niveau d'éducation de 1991 à 2007 et par la question particulière depuis 2009. Il est possible que la distinction entre voies de formation soit un peu moins robuste en 1991 et 1992 que les années suivantes.

Considérer la probabilité d'occuper un emploi sans limite de durée ni « sous-emploi », c'est-à-dire sans temps partiel contraint ni chômage technique, fournit des résultats comparables : avoir acquis son diplôme par la voie de l'apprentissage plutôt que par une autre voie de formation améliore significativement ces probabilités autour de 30 ans, mais pas celles des plus âgés. Vers 50 ans, les bacheliers généraux et technologiques présentent des probabilités d'occuper un emploi sans limite de durée ni forme de sous-emploi significativement supérieures à celles des bacheliers professionnels des premières promotions.

Comparée à la voie scolaire, la voie de l'apprentissage prémunit un peu contre le risque de chômage les diplômés des CAP, BEP et équivalents autour de 30 ans mais pas les plus âgés ni les bacheliers, en neutralisant, comme précédemment, l'effet sur ce risque de variables influentes sur l'employabilité.

Ceci étant, un CAP, BEP ou diplôme équivalent préparé par apprentissage en entreprise ne confère ni autour de vingt ans, ni de 30, ni de 40 ans, de salaire à temps plein significativement plus élevé qu'un diplôme de même niveau obtenu par la voie scolaire, en tenant compte, comme précédemment, de l'état matrimonial, du nombre d'enfants dans le logement, d'une éventuelle immigration et de la région de résidence, ainsi que du secteur économique de l'entreprise et de son nombre de salariés ► Encadré 2 p. 165. La différence de salaire à l'avantage des anciens apprentis apparaîtrait légèrement significative autour de 30 ans, sans tenir compte dans le modèle du secteur de l'entreprise. Au contraire, négliger la taille de l'entreprise sous-évaluerait les salaires des anciens apprentis relativement à ceux des scolaires, les entreprises employant de nombreux salariés rémunérant mieux que les petites, où travaillent, proportionnellement, plus d'anciens apprentis diplômés des CAP, BEP et équivalents, que d'anciens scolaires détenant ces diplômes. Toutefois, un bac

ENCADRÉ 2 Évaluer l'effet de la voie de formation sur l'emploi et le salaire en neutralisant celui d'autres variables

Les effets sur l'employabilité des formations par apprentissage en entreprise sont évalués par des modèles logistiques, distincts par groupe d'âges, tenant compte du sexe, de l'origine géographique, de la situation familiale, de la région de résidence, en tant qu'indicateur de contexte du marché du travail, et du quartier, classé ou non en zone urbaine sensible. Le nombre d'enfants mineurs dans le logement est décrit par cinq modalités. L'état matrimonial est regroupé par catégories d'état civil. Le contexte régional est caractérisé par la région avant réforme territoriale. L'origine géographique est appréhendée par six modalités, distinguant la génération d'immigration et l'âge d'arrivée sur le territoire. L'employabilité est caractérisée par la probabilité d'occuper un emploi, la propension à un emploi stable, à un emploi stable sans sous-emploi et, *a contrario*, par le risque de chômage des actifs. Les diplômés formés par apprentissage en entreprise sont comparés à ceux formés sans apprentissage en entreprise de 25 à 34 ans, 35 à 44 ans, 45 à 54 ans, en distinguant CAP, BEP et diplômes équivalents d'une part, et d'autre part bacheliers et détenteurs de brevet de techniciens. Les calculs portent sur les individus, différents les uns des autres, des premières vagues des enquêtes emploi en continu 2014 à 2016, soit des premières des six enquêtes trimestrielles. Considérer les premières plutôt que toutes les vagues d'enquêtes peut faire osciller la différence de taux d'emploi entre voies de formation de quelques points. Plusieurs modèles portent sur les diplômés obtenus avant 25 ans, en resserrant les modalités de variables explicatives (état civil en deux postes, nombre d'enfants dans le logement en quatre, éventail des régions en groupant Corse et Provence-Alpes-Côte-d'Azur). Les effets sur le salaire sont mesurés par régression log-linéaire en égalisant l'essentiel des précédentes modalités (version resserrée), le nombre de salariés dans l'entreprise (cinq modalités) et le secteur économique de l'entreprise principale. Le dernier est principalement caractérisé par les 17 postes de la nomenclature d'activités française (NAFG017), en groupant deux d'entre eux (raffinerie et cokerie avec énergie) et en isolant, parmi les très nombreux salariés des services administratifs et sociaux, ceux du travail social et médico-social. Les salaires analysés intègrent les primes et couvrent les emplois à temps plein des premières vagues des enquêtes emploi 2014 à 2016.

professionnel préparé par apprentissage en entreprise, confère, à ces âges, un salaire à temps plein plus élevé qu'un bac professionnel préparé par la voie scolaire.

Comme pour les propensions à l'emploi, les tendances favorables à la voie de l'apprentissage se retournent aux âges plus avancés. Vers 50 ans, les anciens apprentis diplômés des CAP, BEP et équivalents perçoivent des salaires inférieurs à ceux des anciens scolaires (- 4 %). L'avantage de la voie scolaire est plus prononcé dans le groupe le plus âgé.

Le premier motif d'investissement des entreprises, c'est-à-dire le fait qu'elles cherchent à pourvoir les emplois auxquels elles forment par apprentissage, implique une bonne adéquation entre ces emplois et les formations qu'elles dispensent. Or, la façon d'évaluer l'adéquation entre formation et emploi est délicate. L'appréciation par l'intéressé évite les écueils créés par la modernisation des professions. Selon le module européen sur les jeunes sur le marché du travail annexé aux enquêtes emploi 2016, un apprentissage en entreprise, plutôt qu'une absence d'expérience professionnelle pendant les études, augmente de 11 points les chances que des diplômés du second cycle secondaire âgés de 25 à 34 ans considèrent que leur emploi corresponde à leur formation, en contrôlant le sexe, le passé de migration, la profession du père, la spécialité, la durée écoulée depuis le diplôme, le motif d'arrêt des études². L'effet est plus fort que les précédents. Noter aussi qu'une spécialité paramédicale et sociale, plutôt que de services, ou un père indépendant, plutôt qu'employé, ont un effet majorant sur ces mêmes chances de 16 points.

2. Les diplômés formés par apprentissage en entreprise sont repérés par la conjonction de questions du module et de la question particulière de l'enquête emploi.

ENCADRÉ 3 Catégories de diplômes

La classification internationale type de l'éducation (Cite) fournit des niveaux d'enseignement dont la durée d'études est comparable entre pays. Les données présentées ici portent sur les personnes dont le plus haut diplôme est situé en second cycle ou en cycle « post secondaire » du second degré. Le second cycle (Cite 3) est accessible après un minimum de neuf ans de scolarité depuis le début du premier degré et dure au moins deux ans. Des pays comme l'Allemagne et les États-Unis ont un cycle post-secondaire (Cite 4), accessible après la réussite d'un second cycle, qui ne fait pas partie de leur enseignement supérieur. Enfin l'orientation professionnelle est définie, par la Cite, par le débouché du diplôme sur une profession ou une classe de professions déterminées.

Les analyses distinguent les bacheliers professionnels, qui ont accès à l'enseignement supérieur, situés au niveau Cite 354, et les diplômés des certificats d'aptitude professionnelle (CAP), brevets d'études professionnelles (BEP) et équivalents, situés au niveau Cite 353. Les comparaisons sur moyen terme (1991-2019) portent sur les diplômés des CAP et BEP sans diplômés équivalents. Les « équivalents » aux CAP et BEP sont les brevets professionnels (7 % des 25-34 ans diplômés du niveau 353), les diplômés d'aide-soignante, auxiliaire de puériculture, aide médico-pédagogique, aide à domicile (7 %), le brevet professionnel de sport (BPJEPS) (1 %), les titres de l'agence nationale pour la formation professionnelle des adultes (1 %) et une dizaine d'autres diplômes (1 %). Les mentions complémentaires, très rares, sont assimilées aux CAP et BEP. Les données de série faisant abstraction des équivalents aux CAP et BEP (et du taux d'emploi élevé des diplômés paramédicaux et sociaux, rarement préparés par apprentissage sous contrat), les différences de taux d'emploi entre voies de formation sont un peu inférieures à celles des données analysées.

Les diplômes obtenus après 25 ans ne relèvent pas vraiment de la « voie scolaire » et sont exclus d'une grande partie des analyses. Ils représentent 6 % des diplômés du second cycle âgés de 25 à 34 ans (4 % des CAP et BEP et un sixième des équivalents CAP) et un dixième de ceux âgés de 35 à 44 ans et 45 à 54 ans (et une majorité des diplômés paramédicaux et sociaux à ces âges).

► **Tableau 3** Régressions log-linéaires du salaire à temps plein des diplômés du second cycle, par âge et niveau Cite (2014 à 2016)

Plus haut diplôme :		CAP, BEP et équivalents (Cite 353)			Bacheliers (Cite 344 + 354)			
Salaire	Âge	Salaire d'un CAP... formé par apprentissage p/r par la voie scolaire (paramètre)	Nombre d'individus	Ajustement du modèle : distance entre logarithme des salaires observés et estimés par le modèle (R2) (paramètre)	Salaire d'un bac pro formé par apprentissage p/r par la voie scolaire (paramètre)	Salaire d'un bachelier général ou techno p/r bac pro par la voie scolaire	Nombre d'individus	Ajustement du modèle : distance entre logarithme des salaires observés et estimés par le modèle (R2)
Sans diplômes obtenus après 25 ans								
Salaire à temps plein	15-24 ans	0,012	1 070	0,202	0,064***	- 0,036***	1 311	0,151
	25-34 ans	0,012	2 828	0,184	0,032**	0,049***	2 843	0,180
	35-44 ans	- 0,008	3 674	0,212	0,047**	0,026**	3 302	0,231
	45-54 ans	- 0,041***	6 441	0,231				
	55-64 ans	- 0,095***	2 983	0,199				

Education & formations n° 104, DEPP-SIES

Significativité : * au seuil de 10 % ; ** au seuil de 5 % ; *** au seuil de 1 %.

Lecture : autour de 20 ans, soit de 15 à 24 ans, les bacheliers professionnels formés par apprentissage en entreprise perçoivent un salaire à temps plein supérieur de 6 % à celui des bacheliers professionnels formés par la voie scolaire, en égalisant l'effet, sur le salaire, des variables du modèle ► **Encadré 2** p. 165.

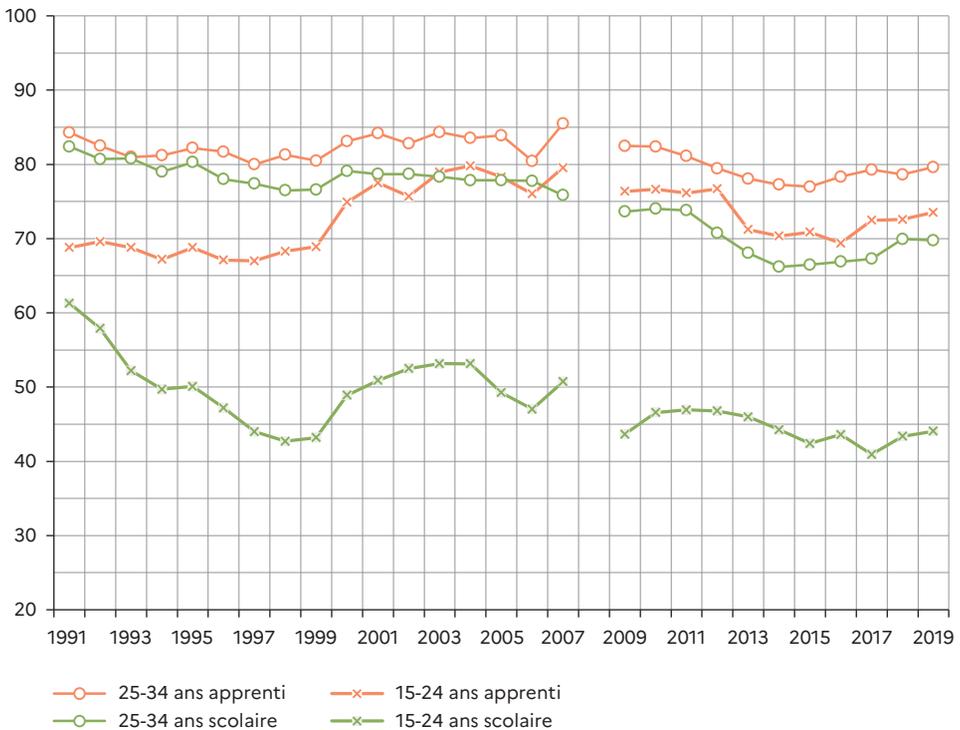
Source : enquêtes emploi en continu 2014 à 2016 de l'Insee ; calculs DEPP ; tableaux **annexes 7** et **8** en ligne.

LA DIFFÉRENCE D'EMPLOYABILITÉ ENTRE ÂGES EST CONFIRMÉE POUR LES MÊMES GÉNÉRATIONS

Une comparaison entre groupes d'âges est difficilement extrapolable à une comparaison entre périodes de la vie. En France comme en Allemagne, les plus jeunes diplômés des formations professionnelles ont accompli une scolarité de premier cycle plus soutenue que leurs aînés (Delautre, 2014). Dès lors, nous courons le risque de confondre une modification des compétences relatives de scolaires et d'apprentis entre groupes d'âges, avec une modification qui se serait produite, en réalité, entre générations.

De fait, l'écart de taux d'emploi entre « jeunes » diplômés de l'apprentissage sous contrat et de la voie scolaire n'est pas constant, mais s'est creusé entre le début des années 1990 et les dernières années ↘ **Figure 3**. Au début des années 1990, les anciens apprentis

↘ **Figure 3** Taux d'emploi de 1991 à 2019 des diplômés des CAP et BEP, par voie de formation et âge (avant 35 ans) (en %)



Éducation & formations n° 104, DEPP-SIES

Lecture : en 1991, les anciens apprentis présentaient, autour de 30 ans, des taux d'emploi très proches de ceux des scolaires (respectivement 84,3 % et 82,4 %).

Note : entre 1991 et 2007, les anciens apprentis des séries de taux d'emploi ont été repérés par les listes de diplômes utilisées pour mesurer le niveau d'éducation. Depuis 2008, une question particulière de l'enquête emploi de l'Insee demande : « Avez-vous obtenu ce diplôme en étant apprenti sous contrat ? » (voir encadré 1 p. 164).

Champ : CAP et BEP sans diplômés équivalents ; âge révolu en début d'année ; France métropolitaine.

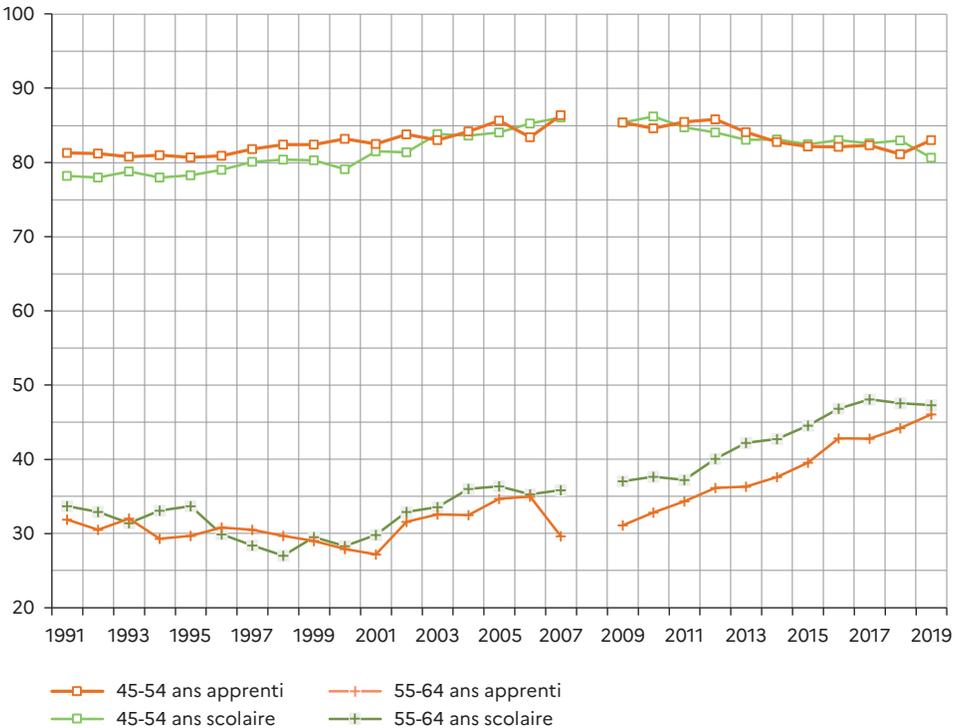
Source : enquêtes emploi de mars 1991 à mars 2002 et enquêtes emploi en continu 2003 à 2019 de l'Insee ; calculs DEPP ; tableau annexe 9 p. 181.

présentaient, autour de 30 ans, des taux d'emploi très proches de ceux des scolaires. Les écarts de taux d'emploi entre voies de formation autour de vingt ans étaient alors moins amples qu'actuellement.

Autour de 50 ans, les taux d'emploi des anciens apprentis et scolaires sont semblables, de 1991 à 2019 ↘ **Figure 4**. En hausse depuis 2009, à la différence des taux d'emploi des plus jeunes, les taux d'emploi des « séniors » âgés de 55 à 64 ans formés par la voie scolaire sont plutôt supérieurs à ceux de leurs homologues formés par apprentissage en entreprise.

Les générations portent la marque des situations éducative, économique, démographique, politique semblables qu'elles ont connues au même âge, à l'adolescence notamment. Nous supposons que des générations semblables ont reçu un enseignement ou une formation comparable, que les jeunes aient été apprentis sous contrat ou élèves de la voie scolaire.

↘ **Figure 4** Taux d'emploi de 1991 à 2019 des diplômés des CAP et BEP, par voie de formation et âge (après 44 ans) (en %)



Éducation & formations n° 104, DEPP-SIES

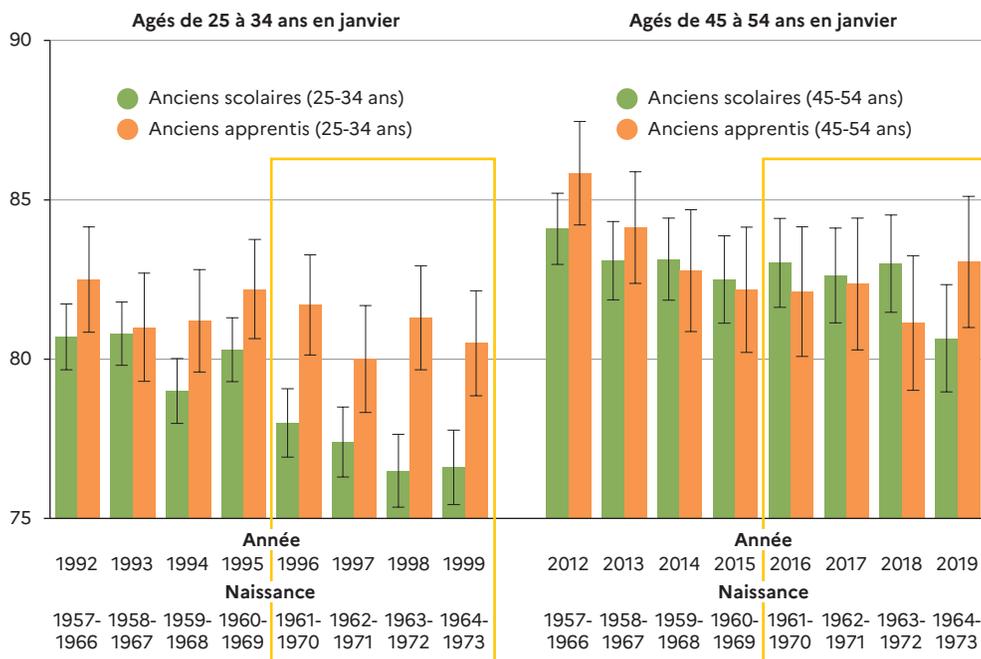
Lecture : autour de 50 ans, les taux d'emploi des anciens apprentis et scolaires sont semblables (respectivement 81,3 % et 78,2 % en 1991).

Note : entre 1991 et 2007, les anciens apprentis des séries de taux d'emploi ont été repérés par les listes de diplômes utilisées pour mesurer le niveau d'éducation. Depuis 2008, une question particulière de l'enquête emploi de l'Insee demande : « Avez-vous obtenu ce diplôme en étant apprenti sous contrat ? » (voir encadré 1 p. 164).

Champ : CAP et BEP sans diplômes équivalents ; âge révolu en début d'année ; France métropolitaine.

Source : enquêtes emploi de mars 1991 à mars 2002 et enquêtes emploi en continu 2003 à 2019 de l'Insee ; calculs DEPP ; tableau annexe 9 p. 181.

↘ **Figure 5** Taux d'emploi des diplômés des CAP et BEP âgés de 25 à 34 ans et de 45 à 54 ans, par voie de formation, années d'enquête et année de naissance



Éducation & formations n° 104, DEPPSIES

Significativité : les intervalles de confiance des indicateurs, estimés en supposant un plan de sondage aléatoire simple, sont matérialisés par les tirets verticaux.

Lecture : parmi diplômés des CAP et BEP nés de 1961 à 1970, 82 % des anciens apprentis et 78 % des anciens scolaires occupaient un emploi, en 1996, de 25 à 34 ans (autour de 30 ans), pour 83 % et 82 % d'entre eux, en 2016, de 45 à 54 ans (autour de 50 ans) ; la différence entre leur taux d'emploi est significative de 25 à 34 ans (les tirets sont distants), pas de 45 à 54 ans (les tirets se chevauchent).

Champ : CAP et BEP sans diplômes équivalents ; âge révolu en début d'année ; France métropolitaine.

Source : enquêtes emploi de mars 1991 à mars 2002 et enquêtes emploi en continu 2003 à 2019 de l'Insee ; calculs DEPP.

Comparer les écarts de taux d'emploi de mêmes générations³ devrait permettre d'arbitrer entre changement de rendement des formations d'âge en âge et changement de rendement des formations entre générations ↘ **Figure 5**. Les écarts de taux d'emploi entre anciens apprentis et scolaires sont significatifs, autour de trente ans, à la fin des années 1990, pour les générations 1961-1970 et suivantes, en considérant, schématiquement, que les tirages d'échantillons de l'enquête emploi sont assimilables à des tirages aléatoires. Or, autour de 50 ans, les taux d'emploi des anciens apprentis et « scolaires » ne sont pas significativement différents, qu'ils soient nés de 1961 à 1970, de 1962 à 1971, de 1963 à 1972 ou de 1964 à 1973, groupes de générations pour lesquels les anciens apprentis occupent plus souvent un emploi vers 30 ans que les anciens scolaires. Les différences d'employabilité entre voies de formation, visibles aux âges jeunes, s'estompent lorsque les générations prennent de l'âge. Ceci confirme l'effet d'âge.

3. L'âge est mesuré au début de l'année dans cette partie, de façon à regrouper des générations (pour les comparaisons entre pays et les analyses, l'âge est mesuré, classiquement, à l'enquête).

Par ailleurs, les écarts entre voies de formation n'étaient pas significatifs au début des années 1990. Le fait que les différences de taux d'emploi, autour de 30 ans, entre anciens apprentis et scolaires soient significatives à partir du groupe de générations nées de 1961 à 1970, mais pas dans les groupes précédents, montre que ces groupes de générations ne sont pas homogènes. Les apprentis qui avaient 30 ans à la fin des années 1990 et ont été formés au début de la décennie, semblent posséder, pour les employeurs, des compétences plus précieuses que les scolaires, sans que des préférences aussi nettes n'aient été perceptibles dans les générations plus anciennes de cinq ans, nées dans les années 1960 et formées dans les années 1980.

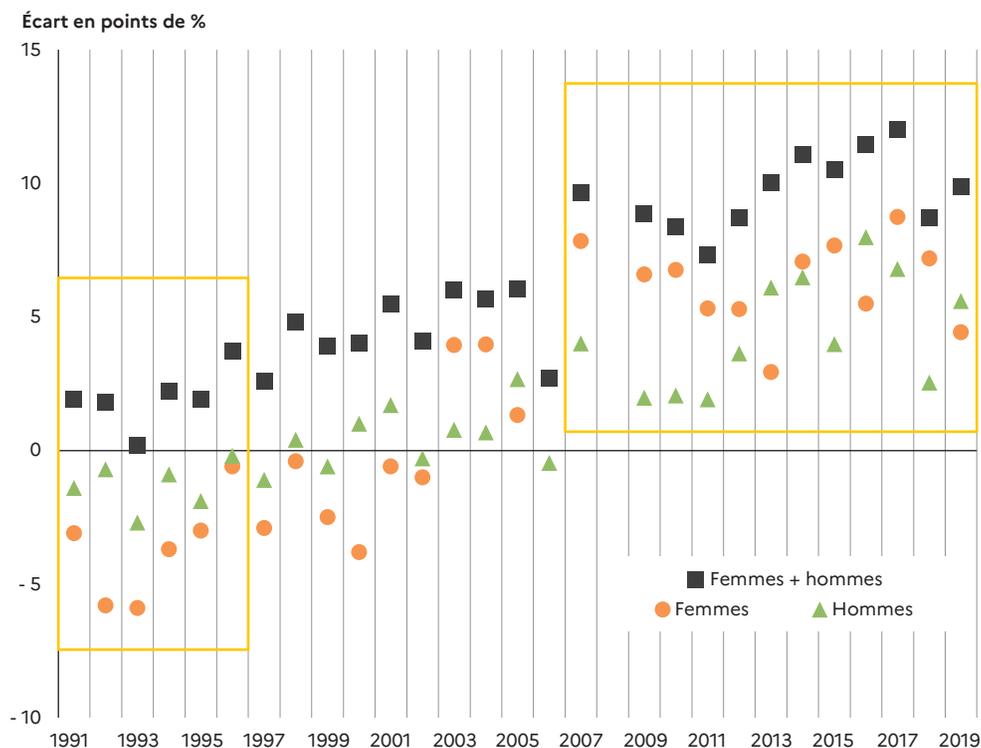
COMPOSITIONS INÉGALES PAR SEXE DES ANCIENS APPRENTIS ET SCOLAIRES ET CONSÉQUENCES

Au milieu des années 2010, l'effet, sur la probabilité d'occuper un emploi, d'une formation par apprentissage en entreprise, relativement à un enseignement scolaire, estimé en neutralisant l'effet de caractéristiques influentes sur l'employabilité (genre, état civil, enfants, passé de migration, quartier, région) est plus faible que la différence observée entre leurs taux d'emploi. Pour les bacheliers professionnels, l'effet sur la probabilité est estimé à 4/5 points, autour de 30 ans, pour une différence observée de 12 points. Pour les CAP, BEP et équivalents, l'effet est estimé à cet âge à 3 points, pour une différence observée de 13 points ↘ **Annexe 6** p. 180. Une grande partie de la différence observée entre les taux d'emploi par voie de formation est due à l'importance différente, parmi les anciens apprentis et scolaires, de caractéristiques influentes sur l'employabilité, que le modèle prend en compte. En premier lieu, les femmes occupent moins d'emploi que les hommes, vers 2015, en particulier autour de 30 ans, qu'elles soient bachelières ou diplômées d'un CAP, BEP ou équivalent. Les taux par sexes diffèrent d'une quinzaine de points. L'effet du sexe sur la probabilité d'être en emploi est estimé à une dizaine de points, en neutralisant l'effet des autres variables. Or, les anciens apprentis sont pour deux tiers des hommes (70 %) et un tiers des femmes, alors que les anciens élèves sont autant des femmes que des hommes ↘ **Annexe 5** p. 179. La plus forte présence des femmes parmi les anciens scolaires que parmi les anciens apprentis explique une partie de la différence de taux d'emploi entre voies de formation. La différence est plus petite en distinguant femmes et hommes, que sexes réunis. De 2014 à 2016, elle est de 7 points pour les femmes, 6 pour les hommes et 11 points sexes réunis, autour de 30 ans, parmi les diplômés des CAP et BEP ↘ **Figure 6**. Les nuances de spécification des mesures, notamment l'absence des équivalents CAP des données de série, font fluctuer les écarts entre voies de formation, de 2 points inférieurs, sexes réunis, vers 2015, à ceux analysés.

Au début des années 1990, les différences de composition par sexe inversent le sens de l'écart, modeste, de taux d'emploi entre anciens apprentis et scolaires : considérés distinctement, hommes et femmes diplômés de la voie scolaire occupent un peu plus souvent un emploi que les anciens apprentis, tandis que sexes réunis, les anciens apprentis occupent proportionnellement plus d'emplois que les diplômés de la voie scolaire.

Entre le début des années 1990 et la fin des années 2010, les différences grandissantes entre taux d'emploi des anciens apprentis et scolaires, autour de 30 ans, pourraient témoigner de modifications de l'employabilité comparée des anciens apprentis et scolaires, depuis

↘ **Figure 6 Écarts de taux d'emploi des CAP et BEP entre voies de formation, par sexe (diplômés des CAP et BEP, 25 à 34 ans, 1991-2019)**



Éducation & formations n° 104, DEPPS-IES

Champ : CAP et BEP sans diplômes équivalents ; âge révolu en début d'année ; France métropolitaine.

Source : enquêtes emploi de mars 1991 à mars 2002 et enquêtes emploi en continu 2003 à 2019 de l'Insee ; calculs DEPP.

la loi Séguin et la forte promotion de l'apprentissage. Celles-ci se sont également creusées d'une petite dizaine de points, autour de vingt ans, pour les deux sexes, entre 1993 et 2000

↘ **Figure 3.**

Détailler les analyses par sexe montre que, favorables ou défavorables, les effets sur l'employabilité de la voie de formation sont un peu plus significatifs pour les hommes, plus présents parmi les apprentis, que les femmes.

La voie de l'apprentissage, relativement à la voie scolaire, majore les propensions à l'emploi des CAP, BEP et équivalents hommes comme femmes et des bacheliers professionnels hommes, autour de 30 ans, en neutralisant l'effet des précédentes variables, au milieu des années 2010 ↘ **Tableau 4**. En revanche, son effet sur l'employabilité des femmes diplômées d'un baccalauréat professionnel, peu nombreuses, dont le taux d'emploi ne diffère de celui des scolaires que de 5 points, n'est pas significatif. Et parmi les plus âgés, seuls sont significatifs les effets réducteurs des formations par apprentissage sur l'emploi des hommes.

De même, les hommes âgés de 15 à 24 ans qui viennent de réussir un bac professionnel par apprentissage perçoivent un salaire à temps plein plus élevé que celui des anciens élèves (+ 6 %). Cela tend à être aussi le cas des hommes diplômés des CAP et équivalents (+ 3 %, significatif à 10 %). Au contraire, parmi les plus âgés, le salaire des hommes diplômés des CAP, BEP et équivalents formés par apprentissage est plus en retrait sur celui des scolaires que celui des femmes ↘ **Tableau 5**. Seule exception, la voie de l'apprentissage semble un peu plus profitable que la voie scolaire, autour de 30 ans, aux rares femmes diplômées d'un bac professionnel qu'aux hommes détenant ce diplôme.

↘ **Tableau 4** Régressions logistiques des probabilités qu'ont les diplômés du second cycle d'occuper un emploi, par âge, sexe et niveau Cite (2014-2016)

Plus haut diplôme :		CAP, BEP et équivalents (Cite 353)			Bacheliers (Cite 344 + 354)			
Âge	Sexe	Effet marginal sur la probabilité d'occuper un emploi, de la voie de l'apprentissage p/r à la voie scolaire professionnelle (réf.)	Nombre d'individus	Ajustement du modèle : corrélation entre probabilités observées et estimées par le modèle (pseudo-R2)	Effet marginal sur la probabilité d'occuper un emploi, d'un dipl. général ou techno. comparé à un dipl. professionnel par la voie scolaire (réf.)	Effet marginal sur la probabilité d'occuper un emploi, de la voie de l'apprentissage en entreprise p/r à la voie scolaire professionnelle (réf.)	Nombre d'individus	Ajustement du modèle: corrélation entre probabilités observées et estimées par le modèle (pseudo-R2)
Sans diplômes obtenus après 25 ans								
15-24 ans	Femmes	18***	1 501	0,430	- 28***	21***	4 827	0,310
	Hommes	31***	2 029	0,425	- 31***	28***	4 413	0,415
25-34 ans	Femmes	4**	2 502	0,369	2	3	2 688	0,352
	Hommes	2***	3 026	0,296	- 2**	3***	2 580	0,292
35-44 ans	Femmes	0	2 879	0,344	0	2	2 838	0,345
	Hommes	- 1	3 795	0,277	- 1	0	2 626	0,264
45-54 ans	Femmes	- 2	4 848	0,213	0	- 3	2 521	0,205
	Hommes	- 1*	6 132	0,276	- 1	- 3	1 676	0,295
55-64 ans	Femmes	- 1	4 174	0,126				
	Hommes	- 4***	5 622	0,176				

Education & formations n° 104, DEPP-SIES

Significativité : * au seuil de 10 % ; ** au seuil de 5 % ; *** au seuil de 1 %.

Lecture : les hommes dotés de CAP, BEP et équivalents et âgés de 15 à 24 ans (autour de 20 ans), dont le diplôme a été préparé par la voie de l'apprentissage, ont une probabilité d'occuper un emploi supérieure de 31 points à celle des diplômés par la voie scolaire, les femmes de 18 points, en neutralisant l'effet, sur ces probabilités, des caractéristiques contrôlées par le modèle (**encadré 2** p. 165).

Source : enquêtes emploi en continu (EEC) 2014 à 2016 de l'Insee ; calculs DEPP ; tableaux **annexe 3** p. 166 et **annexe 4** en ligne.

Le rapport entre femmes et hommes est équilibré parmi les anciens apprentis en Allemagne et en Suisse, et à l'avantage des hommes en Autriche, comme en France. Autour de 30 ans, une formation par apprentissage est plus bénéfique à l'employabilité des hommes qu'à celle des femmes. En Suisse, en Autriche et en Allemagne, les hommes formés par apprentissage en entreprise ont, à cet âge, aussi souvent un emploi que les diplômés de l'enseignement supérieur ; les femmes diplômées de l'enseignement professionnel par la voie scolaire occupent en fortes proportions un emploi, surtout comparées aux françaises, et ont un peu plus souvent un emploi que celles formées par apprentissage ↘ **Annexes 1 et 2** p. 176-177.

Par ailleurs, un antécédent d'immigration depuis un autre pays que la France diminue nettement la probabilité d'occuper un emploi, surtout pour les femmes ↘ **Encadré 4**. De plus, les écarts de salaire liés au sexe, au secteur économique de l'emploi, aux antécédents migratoires se creusent en milieu de carrière ↘ **Encadré 5**.

↘ **Tableau 5** Régressions loglinéaires du salaire à temps plein des diplômés du second cycle, par âge, sexe et niveau Cite (France, 2014-2016)

Plus haut diplôme :		CAP, BEP et équivalents (Cite 353)			Bacheliers (Cite 344 + 354)			
Âge	Sexe	Salaire d'un CAP... formé par apprentissage p/r à la voie scolaire (paramètre)	Nombre d'individus	Ajustement du modèle : distance entre logarithme des salaires observés et estimés par le modèle (R2)	Salaire d'un bachelier général ou techno p/r bac pro par la voie scolaire (paramètre)	Salaire d'un bac pro formé par apprentissage p/r par la voie scolaire (paramètre)	Nombre d'individus	Ajustement du modèle : distance entre logarithme des salaires observés et estimés par le modèle (R2)
Sans diplômes obtenus après 25 ans								
15-24 ans	Femmes	- 0,04	334	0,224	- 0,02	0,06*	488	0,207
	Hommes	0,03*	736	0,243	- 0,05***	0,06***	819	0,175
25-34 ans	Femmes	0,02	866	0,180	0,09***	0,09**	1 133	0,194
	Hommes	0,00	1 961	0,151	0,02	0,01	1 709	0,172
35-44 ans	Femmes	0,03*	1 129	0,148	0,04**	0,12**	1 415	0,251
	Hommes	- 0,02*	2 545	0,152	0,02	0,02	1 887	0,168
45-54 ans	Femmes	- 0,03**	2 272	0,178				
	Hommes	- 0,04***	4 169	0,166				
55-64 ans	Femmes	- 0,07***	1 120	0,194				
	Hommes	- 0,10***	1 863	0,188				

Education & formations n° 104, DEPP-SIES

Significativité : * au seuil de 10 % ; ** au seuil de 5 % ; *** au seuil de 1 %.

Lecture : autour de 30 ans, soit de 25 à 34 ans, les bachelières professionnelles formées par apprentissage en entreprise perçoivent un salaire à temps plein supérieur de 9 % à celui des diplômées formées par la voie scolaire, en égalisant l'effet, sur le salaire des variables du modèle **Encadré 2** p. 165.

Source : enquêtes emploi en continu (EEC) 2014 à 2016 de l'Insee ; calculs DEPP ; tableaux **annexes 7** et **8** en ligne.

ENCADRÉ 4 Distributions des anciens apprentis et scolaires par antécédent de migration et par région

Les diplômés qui ont immigré, eux ou leurs parents, occupent proportionnellement moins d'emplois que ceux dont les parents sont nés français ↘ **Annexe 6** p. 180. Avec un CAP, BEP, ou un équivalent, un immigrant sur deux a un emploi, pour trois quarts des diplômés sans ascendant immigrant, autour de 30 ans, vers 2015. La différence de taux d'emploi est de même ampleur parmi les bacheliers. Les diplômés arrivés en France après quinze ans ont proportionnellement moins d'emplois que ceux arrivés plus jeunes. L'effet réducteur d'une immigration après quinze ans sur la probabilité d'occuper un emploi approche les 20 points, en neutralisant l'effet des autres variables (le milieu social n'est pas contrôlé). Celui-ci est beaucoup plus fort pour les femmes détenant ces diplômes que pour les hommes ↘ **Annexe 3** p. 178 et **annexe 4** en ligne (cet effet de l'immigration sur l'employabilité, plus fort pour les femmes que pour les hommes, est confirmé à un âge plus avancé). Autour de 30 ans, être enfant d'immigrant a un effet réducteur sur le taux d'emploi d'environ 10 points. Or, immigrants et enfants d'immigrants sont près de deux fois plus présents parmi les diplômés du second cycle professionnel formés par la voie scolaire que par apprentissage en entreprise, qu'ils soient hommes ou femmes. Les différences de taux d'emploi entre voies de formation sont donc plus ténues en séparant les diplômés d'origine étrangère et française (11 points pour les diplômés d'origine française au lieu de 13 points, autour de 30 ans, pour les CAP, BEP et équivalents).

Par ailleurs, les diplômés du second cycle professionnel formés par apprentissage en entreprise sont un peu plus présents dans les régions où les taux d'emploi des diplômés du second cycle sont supérieurs à la moyenne, que dans celles où ils sont inférieurs à la moyenne, toujours autour de 30 ans ↘ **Annexe 5** p. 179.

ENCADRÉ 5 Les écarts de salaires se creusent en milieu de carrière

Les plus forts écarts de salaires entre femmes et hommes sont observés en milieu de carrière, avec un CAP, BEP ou équivalent, en neutralisant la voie de formation et les précédentes variables explicatives. C'est aussi en prenant de l'âge que le fait d'avoir immigré plutôt que d'être d'origine française pénalise le plus le salaire. Sans surprise, c'est encore en avançant en âge que le salaire varie le plus entre secteurs. Les salariés des services du secteur social et médico-social perçoivent des salaires inférieurs à ceux de la métallurgie, de la chimie et des matériaux souples de 12 % autour de 30 ans, 13 % autour de 40 et 50 ans et 21 % autour de 60. À ce niveau de diplôme, les salariés de l'agriculture et de la pêche, du commerce, de l'hébergement-restauration, de l'administration publique, de l'enseignement et de la santé perçoivent des salaires inférieurs aux secteurs industriels en référence (C5), sans évolution régulière entre groupes d'âges. Enfin, si la majoration du salaire avec la taille de l'entreprise varie peu en fonction de l'âge, elle est plus significative pour les hommes que pour les femmes.

CONCLUSION

Les différences d'employabilité entre anciens apprentis et anciens scolaires diplômés du second cycle secondaire varient, ainsi, en fonction de l'âge (à l'avantage des anciens apprentis jeunes, insignifiantes voire contraires parmi leurs aînés), du sexe (effets plus significatifs pour les hommes) et de la génération (les différences s'accroissent dans les plus récentes). L'étude confirme que les atouts que possédaient les apprentis peu après leur formation tendent à s'estomper à distance de celle-ci. Ces bénéfices temporaires posent question aux politiques publiques, comme l'érosion des taux d'emploi des diplômés des CAP et BEP autour de 30, 40 et 50 ans. Les forts avantages sur les scolaires des générations formées récemment par apprentissage en entreprise pourraient toutefois subsister plus longtemps que ceux de leurs aînés.

NOTE

Les tableaux de données des annexes 4, 7 et 8 sont disponibles en ligne : education.gouv.fr/revue-education-formations-89606

ANNEXE 1 Taux d'emploi en Allemagne, Autriche, France et Suisse par sexe, niveau Cite, orientation et voie de formation (25-34 ans, 2015)

	Peu formés (Cite 0-2)		Secondaire général (Cite 3-4)		Secondaire pro. par la voie scolaire (Cite 3-4)		Secondaire pro. par apprentissage en entreprise (Cite 3-4)		Enseignement supérieur (Cite 5-8)	
	Taux emploi (%)	Écart-type ech. (%)	Taux emploi (%)	Écart-type ech. (%)	Taux emploi (%)	Écart-type ech. (%)	Taux emploi (%)	Écart-type ech. (%)	Taux emploi (%)	Écart-type ech. (%)
Total (F + H)										
Allemagne	56,4	(0,5)	54,0	(0,7)	85,3	(0,3)	85,8	(0,2)	87,5	(0,2)
Autriche	57,7	(1,1)	70,9	(1,2)	87,2	(0,7)	85,4	(0,4)	85,6	(0,4)
France	50,5	(0,6)	73,0	(0,6)	71,0	(0,4)	81,4	(0,6)	84,2	(0,3)
Suisse	65,3	(1,3)	79,8	(1,0)	84,2	(1,8)	88,9	(0,5)	88,8	(0,4)
Femmes										
Allemagne	43,9	(0,7)	50,4	(1,0)	84,8	(0,4)	80,0	(0,4)	84,2	(0,3)
Autriche	51,4	(1,6)	68,6	(1,7)	86,1	(0,9)	79,4	(0,8)	84,2	(0,6)
France	36,4	(0,8)	68,1	(0,9)	62,3	(0,6)	72,4	(1,1)	82,3	(0,4)
Suisse	53,4	(1,9)	78,7	(1,4)	81,9	(2,5)	84,1	(0,8)	85,8	(0,6)
Hommes										
Allemagne	68,2	(0,7)	56,8	(0,9)	86,2	(0,5)	90,4	(0,2)	90,9	(0,3)
Autriche	64,9	(1,6)	73,8	(1,8)	89,0	(1,1)	89,1	(0,5)	87,2	(0,6)
France	62,5	(0,8)	79,1	(0,9)	80,0	(0,5)	85,4	(0,6)	87,2	(0,4)
Suisse	77,1	(1,7)	81,1	(1,6)	86,5	(2,6)	93,1	(0,6)	92,0	(0,5)

Éducation & formations n° 104, DEPP-SIES

Lecture : autour de 30 ans, soit âgés de 25 à 34 ans, 81 % des anciens apprentis diplômés du second cycle (Cite 3) ont un emploi, en France.

Source : *Regards sur l'éducation 2017*, à partir des enquêtes nationales sur les forces de travail d'Allemagne, d'Autriche, de France et de Suisse de 2015.

ANNEXE 2 Taux d'emploi en Allemagne, Autriche, France et Suisse par sexe, niveau Cite, orientation et voie de formation (45-54 ans, 2015)

	Peu formés (Cite 0-2)		Secondaire général (Cite 3-4)		Secondaire pro. par la voie scolaire (Cite 3-4)		Secondaire pro. par apprentissage en entreprise (Cite 3-4)		Enseignement supérieur (Cite 5-8)	
	Taux emploi (%)	Écart type ech. (%)	Taux emploi (%)	Écart type ech. (%)	Taux emploi (%)	Écart type ech. (%)	Taux emploi (%)	Écart type ech. (%)	Taux emploi (%)	Écart type ech. (%)
Total (F + H)										
France	65,6	(0,3)	84,7	(0,4)	82,4	(0,3)	82,5	(0,5)	89,4	(0,2)
Autriche	64,2	(0,7)	81,0	(1,0)	88,0	(0,5)	84,0	(0,3)	91,3	(0,3)
Allemagne	66,4	(0,4)	78,2	(1,0)	88,3	(0,3)	85,7	(0,2)	93,1	(0,1)
Suisse	76,6	(0,7)	83,4	(0,8)	85,2	(1,0)	88,5	(0,3)	92,2	(0,3)
Femmes										
France	61,0	(0,5)	82,8	(0,5)	79,2	(0,4)	77,7	(1,0)	87,5	(0,3)
Autriche	63,3	(0,9)	78,4	(1,5)	86,5	(0,6)	82,6	(0,6)	89,0	(0,5)
Allemagne	61,6	(0,5)	71,1	(1,6)	86,7	(0,4)	82,8	(0,2)	89,3	(0,3)
Suisse	71,1	(1,0)	80,9	(1,1)	82,3	(1,3)	85,2	(0,5)	87,3	(0,5)
Hommes										
France	70,8	(0,5)	87,5	(0,6)	85,8	(0,3)	84,3	(0,6)	91,6	(0,3)
Autriche	66,1	(1,3)	83,9	(1,4)	91,4	(0,8)	85,0	(0,4)	93,1	(0,4)
Allemagne	73,0	(0,6)	84,5	(1,2)	91,2	(0,4)	88,5	(0,2)	95,7	(0,2)
Suisse	84,4	(1,0)	88,1	(1,2)	90,2	(1,4)	92,0	(0,4)	95,5	(0,3)

Éducation & formations n° 104, DEPP-SIES

Lecture : autour de 50 ans, soit âgés de 45 à 54 ans, 83 % des anciens apprentis diplômés du second cycle (Cite 3) ont un emploi, en France.

Source : *Regards sur l'éducation 2017*, à partir des enquêtes nationales sur les forces de travail d'Allemagne, d'Autriche, de France et de Suisse de 2015.

ANNEXE 3 Régressions logistiques des probabilités d'occuper un emploi des diplômés des CAP, BEP et équivalents (Cite 353) (France, 2014-2016)

Population :	15-24 ans (sans diplôme après 25 ans)	25-34 ans	25-34 ans sans diplôme après 25 ans	Femmes de 25-34 ans sans diplôme après 25 ans	Hommes de 25-34 ans sans diplôme après 25 ans	35-44 ans	45-54 ans	45-54 ans sans diplôme après 25 ans	Femmes de 45-54 ans sans dip. après 25 ans	Hommes de 45-54 ans dip. après 25 ans	55-64 ans sans diplôme après 25 ans
Effets marginaux des variables explicatives (en points) :											
Enseignement professionnel (référence)											
Formation professionnelle intégrant un apprentissage en entreprise	27***	3***	3***	4**	2***	0	-1	-1**	-2	-1*	-4***
<i>Homme (Réf.)</i>											
Femme	-2	-11***	-11***	-	-	-7***	-4***	-5***	-	-	-1
<i>Mariée (Réf.)</i>											
Célibataire	-1	-4***	-4***	-4	-4***	-4***	-7***	-5***	-5***	-5***	2**
Veuf/ve		-7				-3	-7***				
Divorcé/e		-8**				-3***	-4***				
0 enfant (< 18 ans) au domicile	27***	-1	-1	15***	-6***	-4***	-2***	-2***	4**	-4***	-21***
1 enfant au domicile	10***	1	2*	6**	-1	0	1	0	5**	0	-2
2 enfants au domicile (référence)											
3 enfants au domicile	-4	-9***	-11***	-22***	-3*	-4***	-5***	-6***	-9*	-5***	-11
4 et + enfants au domicile		-22***				-15***	-7**	0	0	0	
A immigré après 15 ans	6	-19***	-20***	-34***	-10***	-13***	-11,5***	-11***	-15***	-10***	-7*
A immigré avant 16 ans	-6	-7**	-7**	-11*	-4*	-9***	-6***	-5***	-12***	-3**	4*
Sinon, parents immigrants	-1	-8***	-9***	-17***	-5**	-4***	-3**	-2*	-5	-2*	2
Sinon, 1 des 2 parents est immigrant	-5	-5**	-5**	-10**	-3	-2*	0	0	2	-1	-3
Parents français (Réf.)											
Origine inconnue	2	-7*	-6	-7	-5	-2	-5***	-4***	-10**	-2	-3
Zone urbaine sensible	-5*	-12***	-11***	-18***	-5**	-7***	-9***	-8***	-15***	-5***	-7***
<i>pas une zone urbaine sensible</i>											
Région...											
Nombre d'observations analysées	3 530	5 942	5 528	2 502	3 026	7 613	12 554	10 980	4 848	6 132	9 796
Ajustement du modèle :											
Constante seule (-2 Log L)	4 892	7 323	6 787	3 359	3 244	8 093	11 671	9 946	4 975	4 866	13 544
Constante et paramètres (-2 Log L)	4 257	6 645	6 154	3 009	2 971	7 423	10 991	9 343	4 769	4 437	13 354
Rapport de vraisemblance (khi ²)	635	678	633	349	274	671	681	602	207	429	190
Degré de liberté	36	40	36	35	35	40	40	36	35	35	36
Paires concordantes (%)	0,739	0,701	0,701	0,711	0,701	0,693	0,671	0,675	0,636	0,712	0,569
Corrélation entre probabilités observées et estimées par le modèle (pseudo-R ²)	0,412	0,336	0,337	0,369	0,296	0,302	0,236	0,236	0,213	0,276	0,139

Éducation & formations n° 104, DEPP-SIES

Significativité : * au seuil de 10 % ; ** au seuil de 5 % ; *** au seuil de 1 %.

Lecture : autour de 30 ans, soit de 25 à 34 ans, un CAP, BEP ou diplômé d'un équivalent qui a préparé ce diplôme par apprentissage en entreprise a une probabilité d'occuper un emploi supérieure de 3 points à celle d'un diplômé de cet âge qui l'a préparé par la voie scolaire, en égalisant l'effet, sur ces probabilités, des variables prises en compte par le modèle (encadré 2 p. 165).

Champ : diplômés du second cycle secondaire ; aire entrantes, France sans Mayotte.

Source : enquêtes emploi en continu 2014 à 2016 de l'Insee ; calculs DEPP.

ANNEXE 5 Distribution des diplômés du second cycle par caractéristiques socioéconomiques prises en compte par les modèles, selon le niveau Cite, l'orientation et la voie de formation (France, 25-34 ans, 2014 à 2016)

Plus haut diplôme :	CAP, BEP et équivalents (Cite 353)		Bac professionnels par la voie scolaire (Cite 354)		Bac généraux et techno (Cite 344)	Diplômes professionnels (Cite 353 + 354)	
	Anciens scolaires	Anciens apprentis	Anciens scolaires	Anciens apprentis		Anciens scolaires	Anciens apprentis
Sans diplômes obtenus après 25 ans :							
Homme (%)	48	68	53	76	43	50	70
Femme (%)	52	32	47	24	57	50	30
Marié	27	23	25	24	27	26	23
Célibataire	70	75	73,6	74,4	71	72	75
Divorcé	2	2	2	1	2	2	2
Pas d'enfant mineur dans le logement	39	44	47	52	51	42	46
1 enfant mineur	23,6	24	27	25	22	25	24,6
2 enfants	26	24	20	19	19	23	23
3 ou +	12	8	6	3,5	8	10	7
Immigrants (1 ^{re} génération) (%)	9	4	6	2,5	12	8	4
<i>dont : ont immigré à 16 ans ou plus</i>	4	2	3	1	10	4	2
<i>dont : ont immigré à 15 ans ou moins</i>	4	2	3	1	2	4	2
Enfants d'immigrants (2 ^e génération) ¹ (%)	8	5	9	6	8	8	5
Sous-total immigrants ou enfants d'immigrants	17	9	15	8	20	16	9
1 des 2 parents est immigrant (%)	6	5	6	4	7	6	5
Parents français (%)	75	84,5	78	88	71	76	85
Origine indéterminée (%)	2	1	1,5	0	2	2	1
Zone urbaine sensible	9	6	8	3	7	8	6
Zone non classée ZUS	91	94	92	97	93	92	94
Taux d'emploi régional (diplômés du second cycle de 25-34 ans) :							
45 % à 57 % (Gua, Mar, Guy, Réu)	3	2	3	1	3	3	2
64 % à 73,5 % (Nor, PAC, LaR, IdF, ChA, Cen)	43	35	38	37	46	41	36
73,6 à 79,9 % (Pic, HaN, Bou, Als, Lor, FrC, PoC, Aqu, MiP, RhA)	38	43	40,6	45	37	39	43
80 % à 84 % (BaN, PdL, Bre, Lim, Auv)	16	20	19	16,4	14	17	19
CAP BEP	86	81					
Brevet professionnel	2	16					
Diplômes d'aide soignante, auxiliaire de puériculture, aide médico-pédagogique, aide à domicile	8	1					
Autres diplômes	3,4	2,7					
Total	100	100	100	100	100	100	100
Population représentée (milliers)	982	588	620	146	798	1 602	735
<i>Individus</i>	3 482	2 046	2 146	476	2 646	5 628	2 522
<i>Individus des modèles</i>	5 528		5 268				

Éducation & formations n° 104, DEPP-SIES

1. Les deux parents sont immigrants ou, exceptionnellement, l'unique parent signalé est immigrant.

Champ : diplômés du second cycle secondaire ; aire entrantes, France sans Mayotte.

Source : enquêtes emploi en continu 2014 à 2016 de l'Insee ; calculs DEPP.

ANNEXE 6 Taux d'emploi des diplômés du second cycle par orientation, voie de formation et caractéristiques socioéconomiques prises en compte par les modèles, selon le niveau Cite (France, 25-34 ans, 2014-2016)

Plus haut diplôme :	CAP, BEP, ou équivalent (Cite 353)				Bacheliers (Cite 344 + 354)			
	Taux emploi (%)	Écart type ech.	Différence observée	Effet marginal	Taux emploi (%)	écart type ech.	Différence observée	Effet marginal
Sans diplômes obtenus après 25 ans :								
Diplôme professionnel préparé par la voie scolaire	67	(0,8)		Réf.	77	(0,9)		Réf.
Diplôme professionnel par apprentissage en entreprise	80	(0,9)	13	3***	89	(1,4)	12	5***
Diplôme général ou technologique					72	(0,9)		-
Femme	63	(1,0)	-16	-11***	68	(0,9)	-15	-10***
Homme	79	(0,7)		Réf.	83	(0,7)		Réf.
Marié	72	(1,2)		Réf.	73	(1,2)		Réf.
Célibataire	73	(0,7)	1	-4***	77	(0,7)	4	-4***
Divorcé	60	(4,4)	-12		78	(4,4)	5	
Veuf	c				c			
Pas d'enfant mineur dans le logement	75	(0,9)	2	-1	76	(0,9)	1	-1
1 enfant mineur	75	(1,2)	3	2*	82	(1,1)	7	3***
2 enfants	72	(1,2)		Réf.	75	(1,3)		Réf.
3 ou +	53	(2,0)	-20	-4***	51	(2,5)	-23	-14***
Immigrants (1 ^{re} génération)	49	(2,6)	-26		47	(2,3)	-33	
A immigré à 16 ans ou plus	46	(3,5)	-30	-20***	51	(2,7)	-29	-21***
A immigré à 15 ans ou moins	54	(3,7)	-22	-7**	64	(4,3)	-16	-13***
Enfants d'immigrants (2 ^e génération) (1)	60	(2,6)	-16	-9***	61	(2,4)	-19	-11***
Sous-total immigrants ou enfants d'immigrants	55	(1,8)	-21		58	(1,7)	-22	
1 des 2 parents est immigrant	70	(2,6)	-6	-5**	74	(2,5)	-6	-4**
Parents français	76	(0,6)		Réf.	80	(0,6)		Réf.
Origine géographique indéterminée	59	(5,4)		-6	70	(5,2)		-6
Zone urbaine sensible	50	(2,4)	-24	-11***	62	(2,5)	-14	-5***
Zone non classée ZUS	74	(0,6)		Réf.	77	(0,6)		Réf.
Taux d'emploi régional (diplômés du second degré de 25-34 ans) :								
45% à 57% (Gua, Mar, Guy, Réu)	48	(2,2)			55	(2,1)		
64% à 73,5% (Nor, PAC, LaR, IdF, ChA, Cen)	66	(1,1)			71	(1,0)		
73,6 à 79,9% (Pic, HaN, Bou, Als, Lor, FrC, PoC, Aqu (Ref.), MiP, RhA)	76	(0,9)			79	(0,9)		
80% à 84% (BaN, PdL, Bre, Lim, Auv)	81	(1,2)			83	(1,3)		
CAP BEP	70	(0,7)						
Brevet professionnel	85	(1,9)						
Diplômes d'aide soignante, auxiliaire de puériculture, aide médico-pédagogique, aide à domicile	88	(1,9)						
Total	72	(0,6)			76	(0,6)		
Population représentée (sur un an, en milliers)	1 570				1 565			
Enregistrements	5 528				5 268			

Éducation & formations n° 104, DEPP-SIES

1. Les deux parents sont immigrants ou, exceptionnellement, l'unique parent signalé est immigrant.

Significativité : * au seuil de 10 %, ** au seuil de 5 %, *** au seuil de 1 %.

Champ : diplômés du second cycle secondaire ; aire entrantes ; aire sans Mayotte ; sans diplômes obtenus après 25 ans.

Source : enquêtes emploi en continu 2014 à 2016 de l'Insee ; calculs DEPP.

Écart estimé à la référence : tableaux [annexe 3](#) et [annexe 4](#) en ligne.

ANNEXE 9 Taux d'emploi de 1991 à 2019 des CAP et BEP, par âge et voie de formation (France métropolitaine)

	15-24 ans scolaire		25-34 ans scolaire		35-44 ans scolaire		45-54 ans scolaire		55-64 ans scolaire		15-24 ans apprenti		25-34 ans apprenti		35-44 ans apprenti		45-54 ans apprenti		55-64 ans apprenti		
	Taux emploi (%)	écart type ech.																			
1991	61	0,8	82	0,5	85	0,5	78	0,6	34	1,0	69	1,4	84	0,9	88	0,8	81	1,0	32	1,5	
1992	58	0,8	81	0,5	84	0,5	78	0,6	33	1,0	70	1,3	83	0,8	88	0,7	81	0,8	31	1,2	
1993	52	0,9	81	0,5	84	0,5	79	0,6	31	0,9	69	1,4	81	0,9	86	0,7	81	0,8	32	1,1	
1994	50	0,9	79	0,5	83	0,5	78	0,6	33	0,9	67	1,4	81	0,8	85	0,7	81	0,8	29	1,0	
1995	50	0,9	80	0,5	84	0,5	78	0,6	34	0,9	69	1,4	82	0,8	86	0,7	81	0,8	30	1,0	
1996	47	1,0	78	0,5	84	0,5	79	0,6	30	0,8	67	1,5	82	0,8	86	0,7	81	0,8	31	1,0	
1997	44	1,0	77	0,6	84	0,5	80	0,6	28	0,8	67	1,6	80	0,9	85	0,7	82	0,8	31	1,0	
1998	43	1,0	77	0,6	83	0,5	80	0,5	27	0,7	68	1,5	81	0,8	86	0,7	82	0,8	30	0,9	
1999	43	1,0	77	0,6	84	0,5	80	0,5	30	0,7	69	1,5	81	0,8	86	0,7	82	0,8	29	0,9	
2000	49	1,0	79	0,6	85	0,5	79	0,6	28	0,7	75	1,5	83	0,8	85	0,8	83	0,8	28	0,9	
2001	51	1,0	79	0,6	86	0,5	82	0,5	30	0,7	78	1,4	84	0,8	88	0,7	83	0,8	27	0,9	
2002	53	1,1	79	0,7	86	0,5	81	0,5	33	0,7	76	1,4	83	0,9	85	0,7	84	0,8	32	0,9	
2003	53	1,2	78	0,8	86	0,5	84	0,6	34	0,8	79	1,7	84	1,1	88	0,8	83	0,9	33	1,2	
2004	53	1,2	78	0,8	85	0,6	84	0,6	36	0,8	80	1,6	84	1,1	88	0,8	84	0,9	32	1,2	
2005	49	1,2	78	0,9	85	0,6	84	0,6	36	0,8	78	1,6	84	1,2	88	0,8	86	0,9	35	1,3	
2006	47	1,2	78	0,9	86	0,6	85	0,6	35	0,8	76	1,7	80	1,3	89	0,8	83	1,0	35	1,3	
2007	51	1,2	76	1,0	86	0,6	86	0,6	36	0,8	80	1,5	85	1,1	88	0,8	86	0,9	30	1,2	
2008																					
2009	44	1,2	74	1,0	86	0,5	85	0,6	37	0,7	76	1,4	82	1,2	87	0,9	85	0,9	31	1,2	
2010	47	1,1	74	0,9	85	0,5	86	0,5	38	0,6	77	1,3	82	1,1	88	0,8	85	0,9	33	1,1	
2011	47	1,1	74	0,9	85	0,5	85	0,5	37	0,6	76	1,4	81	1,1	87	0,8	85	0,8	34	1,1	
2012	47	1,2	71	1,0	84	0,6	84	0,6	40	0,6	77	1,4	79	1,1	86	0,8	86	0,8	36	1,1	
2013	46	1,3	68	1,0	82	0,6	83	0,6	42	0,6	71	1,6	78	1,2	86	0,9	84	0,9	36	1,1	
2014	44	1,3	66	1,0	79	0,7	83	0,7	43	0,6	70	1,7	77	1,2	84	0,9	83	1,0	38	1,1	
2015	42	1,4	66	1,1	79	0,8	82	0,7	45	0,7	71	1,7	77	1,3	82	1,0	82	1,0	40	1,1	
2016	44	1,4	67	1,0	78	0,8	83	0,7	47	0,7	69	1,7	78	1,2	82	1,0	82	1,0	43	1,1	
2017	41	1,5	67	1,1	78	0,8	83	0,8	48	0,7	72	1,7	79	1,2	83	1,0	82	1,1	43	1,1	
2018	43	1,6	70	1,1	77	0,9	83	0,8	48	0,7	73	1,7	79	1,2	82	1,1	81	1,1	44	1,1	
2019	44	1,8	70	1,2	77	0,9	81	0,9	47	0,7	74	1,8	80	1,2	82	1,1	83	1,0	46	1,1	
1993-1999	47		78		84		79		30		68		81		86		81		30		
écart (en points)											21		3		2		2		0		
2000-2009	50		78		86		83		34		77		83		87		84		31		
écart (en points)											28		6		2		1		-3		
2010-2019	44		69		80		83		43		73		79		84		83		39		
écart (en points)											29		10		4		0		-4		

Éducation & formations n° 104, DEPP-SIES

Note : les écarts-types d'échantillonnage des indicateurs sont estimés en supposant un plan de sondage aléatoire simple $(px(1-p)/N)1/2$, p représentant le taux d'emploi et N le nombre annuel d'individus différents (estimé par 9/24 du nombre annuel d'enregistrements de 2003 à 2019 et 100 % des enregistrements de 1991 à 2002).

Champ : CAP et BEP sans diplômes équivalents ; âge révolu en début d'année ; France métropolitaine.

Source : enquêtes emploi de mars 1991 à mars 2002 et enquêtes emploi en continu 2003 à 2019 de l'Insee ; calculs DEPP.

Bibliographie

Afsa C., 2013, « Le modèle Logit dichotomique (la régression logistique) », *Document de travail*, DEPP.

Alet E., Bonnal L., 2012, « L'apprentissage a un impact positif sur la réussite scolaire des niveaux V », *Économie et statistiques*, n° 454, p. 3-22.

Arrighi J.-J., 2013, « L'apprentissage et le chômage des jeunes : en finir avec les illusions », *Revue française de pédagogie*, n° 183, p. 49-58.

Brébion C., 2019, « L'apprentissage, un meilleur "rendement" professionnel en France qu'en Allemagne », *Formation emploi*, n° 146, p. 101-127.

Cahuc P., Hervein J., 2020, "Apprenticeship and Youth Unemployment", IZA, *Discussion Paper*, n° 13154, Institute of Labor Economics, Bonn.

Commission européenne, 2013, *Apprenticeship and traineeship schemes in EU27: key success factors. A guidebook for policy planners and practitioners*, IKEI Research & Consultancy, Luxembourg, European commission.

Delautre G., 2014, « Le modèle dual allemand. Caractéristiques et évolutions de l'apprentissage en Allemagne », *Document d'études*, n° 185, DARES.

Demongeot A., Lombard F., 2018, « L'apprentissage au 31 décembre 2017 », *Note d'Information*, n° 18.21, DEPP.

Eurostat, 2012, *Operational definition of apprentices and trainees*, 26/06/2012 Eurostat F-5.

Guillerm M., Testas A., 2019, « L'orientation en apprentissage après la troisième. Quel apport de la mesure des compétences conatives ? », *Éducation & formations*, n° 100, DEPP, p. 145-168.

Hanushek E. A., Woessmann L., Zhang L., 2011, "General Education, Vocational Education, and Labor-Market Outcomes over the Life-Cycle", IZA, *Discussion Paper*, n° 6083 Institute of Labor Economics, Bonn.

Lopez A., Sulzer E., 2016, « Insertion des apprentis : un avantage à interroger », *Bref*, n° 346, Céreq.

Moreau G., 2008, « Apprentissage : une singulière métamorphose », *Formation emploi*, n° 101, p. 119-133.

OCDE, 2017, *Regards sur l'éducation 2017*, Paris.

Pfeifer H., Schönfeld G., Wenzelmann F., 2019, « Former des apprentis en entreprise : un enjeu de responsabilité sociale ? », *Formation emploi*, n° 146, p. 29-52.

Ryan P., 1998, "Is Apprenticeship better? A Review of the Economic Evidence", *Journal of Vocational Education & Training*, vol. 50, n° 2, p. 289-329.

Ruiz G., Costallec G., 2016, « Entre trouver et se trouver une place d'apprentissage : quand la différence se joue dans la personnalisation du processus », *Formation emploi*, n° 133, p. 121-138.

Testas A., Guillerm M., Pesonel E., 2018, « L'orientation en CAP par apprentissage ou par voie scolaire : profils des élèves à l'issue de la troisième », *Note d'Information*, n° 18.22, DEPP.

UNESCO-UIS, 2013, *La classification internationale type de l'éducation CITE 2011*, institut de statistique de l'UNESCO, Montréal.

Van der Velden R., Welter R., Wolbers M., 2001, "The Integration of Young People into the Labour Market within the European Union: the Role of Institutional Settings", *Working Paper*, n° 7E, Research Centre for Education and the Labour Market, Maastricht.

Qui sont les « décrocheurs » scolaires qui raccrochent au microlycée ?

Joël Zaffran

Université de Bordeaux

Le retour aux études est inscrit dans le plan de lutte contre le « décrochage » scolaire. Le microlycée est une voie parmi d'autres du raccrochage. Qui sont les jeunes en microlycée ? L'objet de l'article est d'apporter des réponses à visée descriptive. Elles sont issues d'une enquête par questionnaires. Les résultats mesurent d'abord la part de la connivence des parents avec le domaine de la formation ainsi que la part du passé scolaire (redoublement, orientation). Ils soulignent ensuite l'importance du temps entre le décrochage et le raccrochage. Ils permettent enfin de construire trois profils de raccrocheurs dont la plupart trouvent au microlycée les moyens de reconstruire leur expérience scolaire. En cela, le dispositif est doublement utile : sur le plan scolaire et sur le plan subjectif.

RAPPEL Les opinions exprimées dans les articles ou reproduites dans les analyses par les auteurs n'engagent qu'eux-mêmes et pas les institutions auxquelles ils appartiennent, ni *a fortiori* la DEPP et le SIES.

Le décrochage scolaire est un phénomène que la France, sous couvert des stratégies européennes en matière de formation et d'emploi de la jeunesse en général et des NEET en particulier (*Neither in Employment nor in education or training*)¹, a inscrit dans le plan de lutte contre les sorties sans diplôme de l'école (Fournier & Rakocevik, 2021). Les mesures de retour aux études font partie de ce plan. Parmi ces mesures, le microlycée (ML) apparaît comme une solution offerte à des jeunes sans diplôme de reprendre leurs études. Il donne la possibilité de passer les épreuves du baccalauréat selon un rythme spécifique et une organisation différente du lycée traditionnel. Plus qu'une structure de retour à l'école, le ML est un dispositif au sens sociologique du terme (Barrère, 2013). Il est indépendant sur le plan administratif et innovant sur le plan pédagogique ↘ **Encadré 1**. Surtout, il est à la marge de l'école au sens propre, car le ML occupe souvent un endroit « à part » dans le lycée de rattachement, comme au sens figuré, car y enseigner oblige les enseignants à sortir de leur rôle traditionnel et à assumer des tâches « hétérodoxes » pour réconcilier les jeunes, sinon avec l'école, du moins avec la forme scolaire. Les enseignants doivent trouver des solutions innovantes pour « accrocher » des jeunes malgré leurs modes de socialisation hors l'école (Pirone & Rayou, 2012). À ce titre, une fiche d'évaluation² indique que : « *le travail en microlycée conduit l'enseignant à trouver des équilibres précaires pour accompagner un public très fragile, parfois déscolarisé depuis longtemps, conjuguer encouragement et obligation de respect de certaines contraintes scolaires, montrer la perspective du baccalauréat et faire en sorte que les difficultés qui ont conduit au décrochage ne reprennent pas le dessus. L'engagement et la disponibilité des enseignants confrontés à des situations volatiles sont très importants. Il leur faut faire face à des problématiques sur lesquelles ils ne sont pas experts (par exemple, les addictions) et qui impactent le champ de leur enseignement* ». La singularité du ML d'être une voie de rattachement scolaire proposant de faire l'école autrement pose la question des caractéristiques des jeunes qui le fréquentent. L'article porte sur les caractéristiques de ces jeunes et leur rapport au dispositif. Il est organisé en deux parties. La première partie mesure le poids du passé scolaire (retard et orientation) des jeunes, et pointe l'influence du domaine d'activité des parents. Elle montre aussi l'importance de la durée entre le « décrochage » et le rattachement. La deuxième partie présente une typologie de rattachements. Cela permet, d'une part, de souligner que la majorité des jeunes sont disposés au rattachement et, d'autre part, que le ML a des effets sur le plan subjectif. En cela, le dispositif est utile aux jeunes, car ils y tirent des avantages scolaires autant que personnels.

QUI SONT LES JEUNES EN ML ?

La lutte contre le décrochage scolaire passe par le repérage des élèves qui sortent du système scolaire sans le diplôme visé de niveau CAP/BEP ou baccalauréat. Ce repérage est assuré par les réseaux Formation qualification emploi (FOQUALE) de l'Éducation nationale, en appui des plateformes de suivi et d'appui aux décrocheurs (PSAD). Une fois les « décrocheurs » repérés, les PSAD doivent être en capacité de leur offrir des parcours de formation de manière à ce qu'ils restent dans le cadre de l'obligation de formation et du

1. L'acronyme est un indicateur européen pour éclairer les politiques relatives à l'employabilité, à l'éducation, à la formation et à l'inclusion sociale des jeunes dans les États membres de l'UE. Il rassemble des jeunes de 15-24 ans, qui soit sont diplômés mais à la recherche d'un emploi, soit ont quitté précocement le système éducatif et ne parviennent pas à s'insérer sur le marché du travail.

2. eduscol.education.fr/experitheque/fiches/fiche6390.pdf

droit au retour en formation initiale. Ce droit contraint les PSAD à cibler prioritairement les jeunes scolarisés l'année précédente. Or, tous les « décrocheurs » ne raccrochent pas, et ceux qui raccrochent le font dans un délai plus ou moins long. Deux raisons expliquent cette latence. La première est une insertion professionnelle rapide et durable des jeunes après le départ précoce de l'école (Zaffran, 2018). La deuxième est le manque d'ambition scolaire des jeunes sans diplôme dû aux cas rencontrés de diplômés en grande difficulté d'insertion professionnelle. Autrement dit, les exemples de situation de chômage des diplômés font croire aux jeunes sans diplôme que le titre scolaire n'est pas utile à l'insertion professionnelle (Zaffran & Vollet, 2017). Ces deux raisons ont des conséquences sur les enquêtes visant à connaître le profil des raccrocheurs puisque l'unique moyen de les approcher est d'aller à l'endroit où ils raccrochent. Si cette méthode se justifie par la difficulté à trouver des jeunes sans diplôme qui ne sont pas « captifs » d'un dispositif de retour en formation (les « perdus de vue »), elle ne permet pas de comparer l'échantillon de raccrocheurs aux non-raccrocheurs. Cette limite n'empêche pas un usage descriptif et, dans certaines conditions, des inférences possibles avec des données nationales. C'est ce que nous proposons de faire à partir d'une enquête par questionnaires auprès de raccrocheurs à un ML ↘ **Encadré 2**.

L'inscription au ML est soumise à un critère d'âge, mais aussi scolaire (avoir quitté le lycée entre la classe de seconde et de terminale, être déscolarisé depuis au moins six mois) et motivationnel (affirmer une volonté de reprendre ses études et préparer un baccalauréat dans une filière générale ou professionnelle). Cependant, le nombre de ML est réduit,

ENCADRÉ 1 Le microlycée

Le microlycée est un dispositif de retour à l'école des jeunes sans diplôme. Sa mission est de remettre les jeunes sans diplôme dans un cursus scolaire de niveau secondaire général, et de les accompagner jusqu'aux épreuves du baccalauréat général, technologique ou professionnel. Il bénéficie de moyens supplémentaires octroyés par l'Éducation nationale et la région selon le principe de la gouvernance partagée prévue par la loi du 5 mars 2014 relative à la formation professionnelle, à l'emploi et à la démocratie sociale. Créé à l'initiative d'enseignants « militants » (Broux & Saint-Denis, 2013), il émerge lorsque la volonté d'afficher 80 % d'une génération au baccalauréat rejoint la préoccupation politique sur le décrochage scolaire³. Les enseignants sont recrutés sur profil, la plupart du temps sur des critères définis par l'équipe du ML. Le microlycée est un dispositif expérimental, en règle générale de petite taille (il accueille en moyenne une vingtaine de jeunes, mais les effectifs peuvent être plus élevés à certains endroits), et « aménagé de façon à offrir les conditions de réussite par la pédagogie de la bienveillance et l'encadrement individualisé ». L'objectif de raccrocher les « décrocheurs » réclame d'agir sur plusieurs dimensions de la pédagogie et d'assumer plusieurs fonctions. Il s'agit d'aménager le temps et l'espace scolaires de manière à casser le fonctionnement traditionnel de l'école, mais aussi de considérer les « raccrocheurs » comme des jeunes adultes et non pas comme des élèves. Selon les données du ministère, la réussite au baccalauréat des jeunes en microlycée est de plus de 80 % en 2018. À ce jour, on compte une trentaine de ML en France métropolitaine (source : data.eduscol.gouv.fr), implantés dans les académies d'Aix-Marseille, Amiens, Besançon, Bordeaux, Caen, Clermont-Ferrand, Créteil, Grenoble, Limoges, Lyon, Montpellier, Nice, Orléans-Tours, Paris, Poitiers, Reims, Rennes, Rouen.

3. Depuis 2010, l'objectif national est de créer une structure par académie. Voir « Microlycées et autres structures de retour à l'école », site Éduscol : eduscol.education.fr/cid53699/presentation.htmicrolycée ; voir aussi education.gouv.fr/la-lutte-contre-le-decrochage-scolaire-7214 (mise à jour en mars 2021).

ENCADRÉ 2 Méthodologie

Les thèmes du questionnaire distribué aux jeunes sont de plusieurs ordres. Outre les caractéristiques individuelles, les questions portaient sur le parcours scolaire, les motifs du décrochage, les aides – familiales ou institutionnelles – reçues, les activités professionnelles éventuelles, les motifs du raccrochage, enfin les effets sur les jeunes. Somme toute, le questionnaire appréhende les facteurs individuels (sexe, âge, niveau scolaire, projet professionnel), les facteurs environnementaux (statut socio-économique et situation des parents, aide financière), et les facteurs institutionnels (organisme prescripteur, aides reçues). Le terrain a été difficile, des contraintes administratives et temporelles ayant pesé sur la construction de l'échantillon. En effet, outre l'autorisation des jeunes et parfois de leurs parents, il a fallu obtenir l'autorisation d'abord du rectorat, puis du chef de l'établissement de rattachement, enfin des enseignants du ML. De plus, nous avons dû composer avec l'absence de données de cadrage fiables sur les ML. De ce fait, il n'a pas été possible de fournir des statistiques sur la sélection de l'échantillon. Enfin, il a fallu mener l'enquête dans des délais impartis. Après deux relances, l'échantillon est constitué de 230 jeunes, rescolarisés dans les académies d'Amiens, Bordeaux, Créteil, Grenoble, Lyon ou Paris. Leur répartition académique est plus ou moins équilibrée. Les résultats complètent les enquêtes de nature qualitative et d'approche compréhensive du retour en formation de jeunes sans diplôme (Zaffran & Vollet, 2018a).

et leur capacité d'accueil est largement en dessous du nombre de jeunes éligibles, estimé à plus de 16 000 individus. Dans ce cas, parmi les « décrocheurs » qui retournent aux études, qui sont les raccrocheurs en ML ?

L'échantillon comprend 53 % de garçons et 47 % de filles. La moyenne d'âge est de 20 ans, l'écart-type de 2,15. On compte à peu près autant de jeunes de 19 ans et moins (39,3 %) que de jeunes dont l'âge est compris entre 20 et 21 ans (37 %). Ils sont un peu moins de 24 % à être âgés de plus de 21 ans. L'examen des données montre, par ailleurs, que les écarts selon le sexe ne sont pas différents sur le plan statistique (avec un risque d'erreur de 5 %) de la population nationale : la part des garçons au ML est de 51,8 %, ce qui se rapproche de la part des garçons dans la population nationale des 16-24 ans (51 %) ⁴. En revanche, la différence selon la situation familiale est nettement plus importante dans notre échantillon. D'une part, la moitié environ (49,5 %) des jeunes déclarent vivre dans une famille monoparentale, quand le taux moyen en France est de 23 % ⁵. D'autre part, 48 % environ ont des parents séparés (en France, la part des divorces est de 45 %). Par ailleurs, 64,8 % ont un père qui est en emploi et un taux à peu près identique pour la mère (64,3 %), ce qui est légèrement moins que la moyenne nationale pour les hommes (68,4 %) et légèrement plus pour les femmes (61,2 %) ⁶. Sur le plan de l'origine sociale, la **figure 1** indique que la part des jeunes dont le représentant de famille est employé ou ouvrier est la plus importante (46 %). On trouve à la suite les professions intermédiaires (20 % environ), et les cadres et professions intellectuelles (17 %).

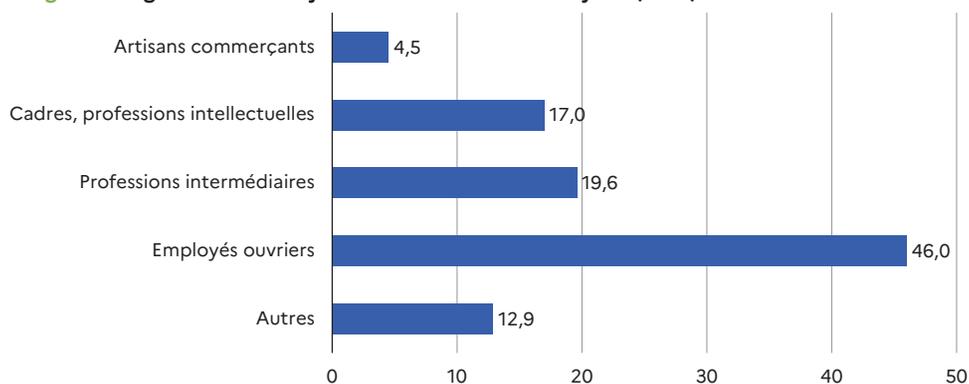
La profession déclarée du représentant de famille ne diffère pas de la structure sociale de l'enseignement secondaire général ou professionnel, hormis en ce qui concerne les cadres et professions intellectuelles. Comme l'indique le **tableau 1**, les différences entre les taux d'employés et ouvriers ou de cadres et professions intellectuelles en ML et dans l'enseignement secondaire général ou professionnel ne sont pas statistiquement

4. Source : Insee, âge au 1^{er} janvier, estimations de population, données provisoires arrêtées à fin 2018.

5. Source : Insee, TEF, Ménages-Familles, édition 2019, Insee Références.

6. Source : *Labour source survey*, Eurostat, extraction 2019 pour la France.

➤ **Figure 1 Origine sociale des jeunes scolarisés en microlycée (en %)**



Éducation & formations n° 104, DEPP-SIES

Lecture : sur 100 jeunes scolarisés en ML, 46 ont un de leurs parents employé ou ouvrier.

Champ : 230 jeunes scolarisés en microlycée ; académies d’Amiens, Bordeaux, Créteil, Grenoble, Lyon et Paris.

Source : enquête sur les jeunes en ML (J. Zaffran).

➤ **Tableau 1 Comparaison du public scolarisé selon la PCS et le domaine d’activité du représentant de famille**

	Employés et ouvriers	Cadres et professions intermédiaires	Autres	Total	Enseignement ou formation
Enseignement général	38,2	23	38,8	100	4,5
ML général	38,5	20,9	40,6	100	21,7
	IC : 31-46	IC : 14-27	IC : 32-49		IC : 15-28
Enseignement pro	54,9	6,9	38,2	100	0,9
ML pro	60,5	9,2	30,3	100	15
	IC : 49-71	IC : 15-25	IC : 23-42		IC : 7-23

Éducation & formations n° 104, DEPP-SIES

Significativité : les intervalles de confiance (IC) sont statistiquement significatifs à 5 % quand ils n’incluent pas les valeurs en ligne.

Lecture : dans l’enseignement général, 38,2 élèves sur 100 ont un représentant de famille employé ou ouvrier. Par comparaison, sur 100 jeunes en ML, 38,5 ont un représentant de famille employé ou ouvrier. L’intervalle de confiance (IC) est compris entre 31 % et 46 %. Avec un risque d’erreur de 5 %, on ne peut pas dire que la proportion d’enfants d’employés ou d’ouvriers en ML général est différente de la population d’ensemble (test binomial de conformité d’une proportion à une norme).

Champ : 230 jeunes scolarisés en microlycée ; académies d’Amiens, Bordeaux, Créteil, Grenoble, Lyon et Paris.

Source : enquête sur les jeunes en ML (J. Zaffran).

significatives ⁷. Cela signifie que les jeunes en ML ne diffèrent pas de la population d’ensemble des élèves en lycée d’enseignement général ou professionnel. À y regarder de près, la différence ne se fait pas sur la PCS du représentant de famille, mais sur son domaine d’activité. Les écarts sont très significatifs lorsque le représentant de famille exerce dans le champ scolaire ou éducatif (enseignant, conseillère principale d’éducation, bibliothécaire, assistant de service social, etc.).

7. Source des données de contexte : DEPP-MENJ, 2018.

Le ML, qu'il soit d'enseignement général ou professionnel, accueille donc plus de jeunes dont le représentant de famille exerce une activité professionnelle dans le domaine scolaire, éducatif ou de la formation. Sur ce plan, le test binomial de conformité d'une proportion à une norme indique, avec un risque d'erreur de 5 %, que les proportions sont significativement différentes entre ML et lycée d'enseignement général ou professionnel. Près de 22 % des jeunes scolarisés en ML d'enseignement général ont un parent qui exerce dans le secteur scolaire, socioéducatif ou de la formation quand la part des enfants d'enseignants dans les lycées généraux et technologiques n'est que de 4,5 %. Par ailleurs, 15 % des jeunes scolarisés en ML d'enseignement professionnel ont un parent qui exerce dans un établissement scolaire ou socioéducatif, quand la part des enfants d'enseignants dans les lycées professionnels à l'échelle nationale est inférieure à 1 %. Rajoutons à cela que la part des enfants d'enseignants est plus grande en ML d'enseignement général qu'en ML d'enseignement professionnel. Une piste explicative est la connivence culturelle avec l'école. On sait qu'elle assure une meilleure réussite scolaire des enfants par la bonne maîtrise des enjeux scolaires des parents-enseignants. Cela permet aux enfants de construire un rapport aux normes et au travail scolaires ajusté aux attentes de l'école (Devineau & Léger, 2001). Si la meilleure connaissance des rouages de l'école des parents qui exercent dans le champ de l'école, et plus largement de la formation, est une ressource pour guider l'enfant dans ses choix et organiser son orientation (Le Pape & Van Zanten, 2009 ; Da Costa-Lasne, 2012), on présuppose qu'en situation de décrochage scolaire des enfants, et pour peu que le niveau d'ambition scolaire soit maintenu (Feuerstein, 2000), cette connivence prédispose au raccrochage scolaire plutôt qu'au raccrochage d'une autre nature⁸.

L'EMPREINTE DU PASSÉ SCOLAIRE

Les travaux sur le décrochage scolaire montrent qu'il s'agit d'un processus puisant ses racines dans l'expérience scolaire (Afsa, 2013 ; Zaffran & Vollet, 2018a). Si cela est aussi le cas des jeunes de notre échantillon, le passé scolaire semble avoir toutefois plus d'effet, faisant des raccrocheurs de notre échantillon d'anciens « décrocheurs » marqués par leur passé scolaire. C'est le cas du retard de scolarité. Alors que l'enquête PISA dénombre 22 % des élèves ayant redoublé au moins une fois avant l'âge de 15 ans en France (soit le double de la moyenne des pays de l'OCDE) et que 27 % des élèves arrivant en fin de cycle secondaire ont déjà redoublé une fois dans leur scolarité⁹, on ne compte que 21 % des jeunes scolarisés en ML qui déclarent n'avoir jamais redoublé, quand 46 % disent avoir redoublé une fois, et 33 % deux fois¹⁰. Ce résultat ne confirme pas seulement que le retard scolaire est un facteur explicatif du décrochage, les élèves ayant connu le redoublement étant plus susceptibles de décrocher durant l'enseignement secondaire que les élèves n'ayant pas connu le redoublement (Galand, Lafontaine *et al.*, 2019). Il indique d'abord que le processus démarre relativement tôt : dans notre enquête, 15,6 % ont redoublé au primaire. Il indique ensuite que si le redoublement en primaire est un prédicteur puissant

8. Le raccrochage est possible dans des dispositifs qui visent l'insertion professionnelle rapide : par exemple une école de la deuxième chance (E2C) ou un établissement public d'insertion dans l'emploi (EPIDE).

9. Source : OCDE, 2016, Note par pays, France, Résultats de l'enquête PISA 2015.

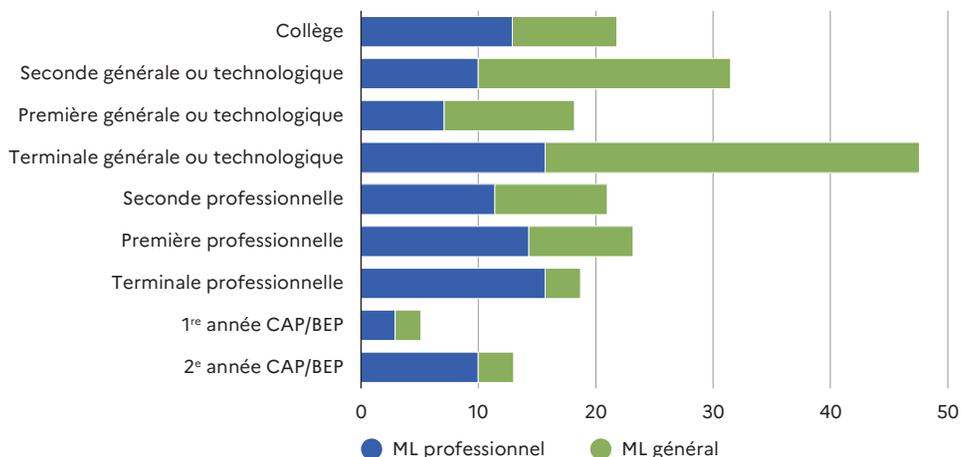
10. On peut noter que les différences entre les ML généraux et les ML professionnels ne sont pas significatives sur un plan statistique.

du décrochage scolaire (Afsa, 2013), le redoublement en lycée d'enseignement général ou professionnel domine le profil des jeunes de l'échantillon.

Outre le redoublement, la classe de terminale générale ou technologique, et surtout professionnelle sont déterminantes dans le décrochage scolaire ↘ **Figure 2**. Les jeunes ont décroché également plus souvent en deuxième année de CAP/BEP. La figure montre aussi que le ML général et technologique accueille des « transfuges » du lycée professionnel. Inversement, et bien que le taux soit moins important, le ML professionnel accueille des jeunes issus de l'enseignement général : 3 % des jeunes ayant quitté l'école en 2^e année de CAP/BEP raccrochent un ML général quand 15 % des jeunes ayant quitté le lycée en terminale générale ou technologique sont accueillis dans un ML professionnel.

Ce résultat ouvre au moins deux pistes à explorer. La première suivrait celle que Bernard & Michaut (2016) présentent à la suite de leurs constats sur le décrochage et la volonté de poursuivre les études selon le redoublement et le niveau d'études. Ils montrent d'abord que le nombre de redoublements exerce une influence sur le souhait de gagner de l'argent comme un motif de décrochage, ensuite que les sortants du collège, souvent plus jeunes que la moyenne des décrocheurs, déclarent une volonté de poursuivre leurs études plutôt que de rejoindre le marché du travail. Dans notre échantillon, on pourrait penser (cela reste à vérifier) que les jeunes issus d'un lycée d'enseignement général qui raccrochent en ML professionnel sont dans une stratégie d'insertion professionnelle rapide. La deuxième piste se rapporterait au raccrochage en ML professionnel comme une voie de réparation d'une mauvaise orientation en lycée général. Il s'avère qu'une mauvaise orientation scolaire est un facteur à risque du décrochage (Cahuc, Carcillo et al., 2011). Dans notre échantillon de « raccrocheurs scolaires », cela est manifeste : la moitié déclare une mauvaise orientation comme une cause de leur décrochage.

↘ **Figure 2** Répartition des jeunes en ML général et professionnel selon la classe fréquentée au moment de décrocher



Significativité : seuil de 5 %.

Lecture : sur 100 jeunes en ML professionnel, 12 % ont arrêté leur scolarité au niveau du collège.

Champ : 230 jeunes scolarisés en microlycée ; académies d'Amiens, Bordeaux, Créteil, Grenoble, Lyon et Paris.

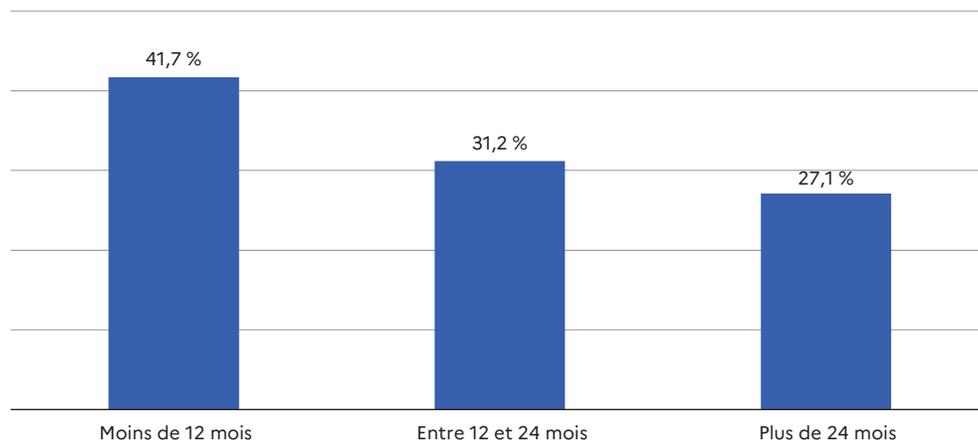
Source : enquête sur les jeunes en ML (J. Zaffran).

Outre l'orientation, les jeunes mentionnent des motifs connexes à l'orientation comme l'ennui à l'école (47 %), des difficultés à suivre les cours (19 %), une mauvaise entente avec les enseignants (33 %). Les motifs désignent l'école comme la source principale de leur décrochage, tant du point de vue pédagogique (manières d'enseigner, contenu des savoirs transmis) que relationnel (relations aux enseignants et aux élèves). 35 % font valoir une mauvaise ambiance dans leur classe et 11 % déclarent avoir été malmenés dans leur établissement. Si cela confirme que le décrochage est la manifestation tangible d'une constellation de motifs d'ordre scolaire et personnel, cela signifie aussi que les facteurs du décrochage interviendront sur l'« accrochage » au dispositif.

DÉCROCHAGE, LATENCE, RACCROCHAGE

Le retour aux études n'est pas immédiat, car il faut du temps pour que les turpitudes du passé fassent l'objet d'une rationalisation qui les transforme en un ressort du raccrochage (Vollet, 2016). Combien de temps faut-il pour « raccrocher » ? La séquence du « décrochage » au raccrochage, autrement dit la latence qui augure la prise de décision et un nouvel engagement (Négroni, 2010), dure à part égale moins de 6 mois (21,3 %) et entre 6 mois et une année (20,4 %). Pour le reste, les jeunes attendent soit entre 12 et 24 mois (37,2 %), soit plus de 24 mois (27,1 %) pour revenir aux études. Autrement dit, dans près de 65 % des cas, il s'agit d'un processus de plus d'un an. La **figure 3** montre que le retour en formation est plus important la première année après le départ de l'école, puis faiblit progressivement. On peut interpréter ce résultat de deux manières. La première est que l'action des PSAD est efficace les 6 mois voire l'année qui suit l'arrêt des études. La seconde est que le raccrochage en ML est irréaliste à mesure que la période de « décrochage » s'étire.

► **Figure 3** Durée de la séquence entre le décrochage et le raccrochage



Éducation & formations n° 104, DEPP-SIES

Lecture : sur 100 jeunes en ML, 41,7 % ont raccroché en ML dans un délai de moins de 12 mois.

Champ : 230 jeunes scolarisés en microlycée ; académies d'Amiens, Bordeaux, Créteil, Grenoble, Lyon et Paris.

Source : enquête sur les jeunes en ML (J. Zaffran).

La latence présente toutefois des variations selon le type de ML. Les jeunes raccrochent plus vite un ML général. Inversement, ils ont un recours plus tardif au ML professionnel ↘ **Tableau 2**.

Le raccrochage plus rapide en ML général est dû en partie au soutien des parents. À la question de savoir si les parents soutiennent les jeunes, les réponses montrent que le raccrochage est d'autant plus rapide que les parents sont mobilisés autour du raccrochage (**figure 4**) ¹¹, d'autant que la latence est significativement plus courte quand le domaine d'activité du représentant de famille est l'école ou la formation. Dans ce cas, 34 % environ des jeunes raccrochent dans les 12 mois suivant leur départ de l'école, quand ils ne sont que 16 % lorsque le représentant de famille exerce dans d'autres secteurs.

À l'inverse des jeunes retournant plus vite aux études quand il existe un soutien des parents, les jeunes qui étaient en emploi raccrochent plus tardivement. Ce constat amène l'hypothèse d'une reconversion aux études des jeunes sans diplôme insérés sur le marché du travail. Cette reconversion devrait suivre le modèle proposé par Négroni (*ibid.*) de

↘ **Tableau 2** Durée de la situation de décrochage selon le type de raccrochage

	ML professionnel	ML général
Moins de 12 mois	29,3 %	47,9 %
Entre 12 mois et 24 mois	36,0 %	28,8 %
Plus de 24 mois	34,7 %	23,3 %
Total	100 %	100 %

Éducation & formations n° 104, DEPP-SIES

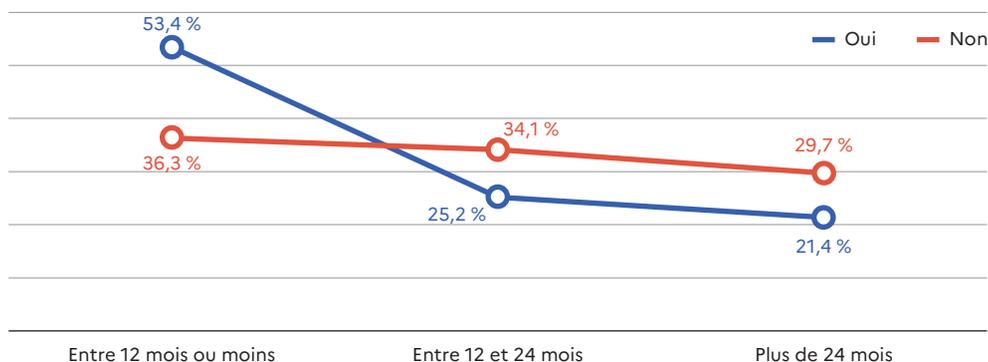
Significativité : seuil de 5 %.

Lecture : sur 100 jeunes en ML professionnel, 29,3 % ont raccroché dans un délai de moins de 12 mois.

Champ : 230 jeunes scolarisés en microlycée ; académies d'Amiens, Bordeaux, Créteil, Grenoble, Lyon et Paris.

Source : enquête sur les jeunes en ML (J. Zaffran).

↘ **Figure 4** Durée du décrochage selon le soutien des parents



Éducation & formations n° 104, DEPP-SIES

Lecture : sur 100 jeunes ayant déclaré avoir le soutien des parents et scolarisés en ML, 53,4 % ont raccroché dans un délai de 12 mois ou moins.

Champ : 230 jeunes scolarisés en microlycée ; académies d'Amiens, Bordeaux, Créteil, Grenoble, Lyon et Paris.

Source : enquête sur les jeunes en ML (J. Zaffran).

11. La question est : « Avez-vous reçu le soutien de vos parents dans votre projet de reprendre vos études ? »

séquençage de la phase de latence en plusieurs épisodes d'une durée non déterminée et passant de la rupture à l'insertion professionnelle nouvelle. Pour ce qui concerne les jeunes de l'échantillon, ce modèle considère la situation d'emploi comme une étape biographique où l'importance du retour aux études et du diplôme est réévaluée à l'aune de la situation professionnelle. C'est la raison pour laquelle le rattachement est plus tardif quand les jeunes sont en insertion professionnelle. Ces derniers indiquent avoir connu plusieurs situations : une activité rémunérée en CDD ou CDI (33 %), en intérim (22 %), en travail non déclaré (25 %). Ils sont 90 % environ à rattachement plus de 12 mois après leur décrochage (contre 75 % de ceux qui n'ont pas déclaré d'activité professionnelle)¹².

L'ENGAGÉ, L'ÉQUILIBRISTE, LE CONTRARIÉ

L'objectif du ML est de mener les jeunes jusqu'aux épreuves du baccalauréat. Cela suppose un accompagnement inenvisageable sans une adhésion volontaire des jeunes. Elle s'obtient grâce par un accompagnement irréductible aux apprentissages scolaires. En effet, le propre des dispositifs de remédiation scolaire est, d'une part, de placer les bénéficiaires dans un engagement réciproque entre les personnes (Barrère, 2013), et, d'autre part, de produire des effets subjectifs par la guidance proposée (appuis, soutiens, aides, assistances, etc.). Sur ce plan, on note d'abord que très peu de jeunes (7,5 %) déclarent ne pas avoir changé depuis leur entrée dans le dispositif. On note ensuite (**tableau 3**) que les changements sont d'ordre personnel d'abord (confiance en soi, comportement, autonomie), scolaire ensuite (expression écrite et orale). Cette hiérarchisation des domaines de changement, d'abord personnel puis scolaire, traduit les effets de l'accompagnement de jeunes ayant décroché précisément pour les ratés de l'école en matière d'orientation, d'intérêt pour les apprentissages et de relation avec les enseignants.

Les jeunes déclarent aussi une amélioration du bien-être : 61 % disent être « mieux dans leur peau »¹³ quand 6,5 % se déclarent « toujours aussi mal dans leur peau » et 1,4 % « pire qu'avant »¹⁴ depuis leur arrivée dans le ML. Plus largement, une vision très positive se dégage de l'échelle de satisfaction¹⁵. Cependant, ce niveau de satisfaction n'obère pas des critiques liées au temps de la formation, et au temps à soi, exprimées à travers la question ouverte sur ce que le dispositif devrait changer :

- « avancer un peu plus vite dans certaines matières » ;
- « les ateliers doivent durer plus longtemps » ;
- « revoir la répartition des heures pour chaque matière et leur place dans l'emploi du temps » ;
- « avoir du temps libre le mercredi après-midi » ;
- « l'emploi du temps qui déborde le mercredi après-midi et le samedi matin ».

12. La raison de la sortie du travail et le retour aux études proviendrait soit de la précarité de leurs contrats soit de la mauvaise qualité du travail proposé aux jeunes sans diplôme. Pour la majorité de ces jeunes (68 %), le retour aux études est une démarche adaptée à leur projet professionnel. Cela évoque les résultats de l'enquête du Céreq (Génération 2016) auprès des jeunes sortis de l'école en 2013. L'enquête souligne le lien entre la mauvaise qualité des emplois et le faible niveau de qualification. Cette raison figure aussi dans les travaux de Zaffran & Vollet (*ibid.*).

13. La différence entre ML général et ML professionnel n'est pas significative sur le plan statistique.

14. Il est à noter que 1,5 % estiment que leur situation a empiré depuis l'entrée au ML, et que 4 % se déclarent déçus par le dispositif.

15. Le test de comparaison des moyennes indique un écart significatif à 0,05 entre le ML pro et le ML général. Malgré cet écart significatif, les moyennes sont supérieures à 7,5. Autant dire que les jeunes sont très satisfaits du ML, quel qu'il soit.

➤ **Tableau 3** Les registres scolaires et personnels du changement des jeunes après leur entrée dans le ML

	Oui	Non
La confiance en soi	74,6 %	25,4 %
L'autonomie	70,4 %	29,6 %
Le comportement	65,8 %	34,2 %
L'expression écrite	60,7 %	39,3 %
L'expression orale	58,6 %	41,4 %

Éducation & formations n° 104, DEPP-SIES

Significativité : seuil de 5 %.

Lecture : sur 100 jeunes en ML, 74,6 % déclarent avoir changé positivement sur le plan de la confiance en soi après leur raccrochage.

Champ : 230 jeunes scolarisés en microlycée ; académies d'Amiens, Bordeaux, Créteil, Grenoble, Lyon et Paris.

Source : enquête sur les jeunes en ML (J. Zaffran).

Ces critiques soulignent l'aptitude des jeunes à pointer les manquements du dispositif. Elles sont d'autant plus fortes qu'ils placent dans le dispositif un espoir de réussite : 14,2 % déclarent être sûrs à ce jour de réussir leur projet professionnel et 48,7 % envisagent sereinement leur avenir professionnel. Cette vision positive de l'avenir fait écho aux réponses à l'échelle du bonheur et d'optimisme : à la question « *Diriez-vous que vous êtes plus heureux depuis votre entrée au ML ?* », la moyenne est de 6,8 sur une échelle de 0 (pas du tout heureux) à 10 (totalement heureux)¹⁶ et de 6,7 à la question « *Diriez-vous que vous êtes plus optimiste ?* ». Par ailleurs, la confiance dans l'avenir affiche une moyenne de 7,3 (sur une échelle de 10). La critique n'est donc pas incompatible avec l'optimisme ou la confiance dans le dispositif. Elle ne provoque pas le désengagement des jeunes. Au contraire, en optant pour la contestation (le *voice* au sens de Hirschman, 2012), ils confirment leur adhésion au dispositif¹⁷. Cette adhésion a donc une intensité variable, donnant lieu à des profils de raccrocheurs scolaires.

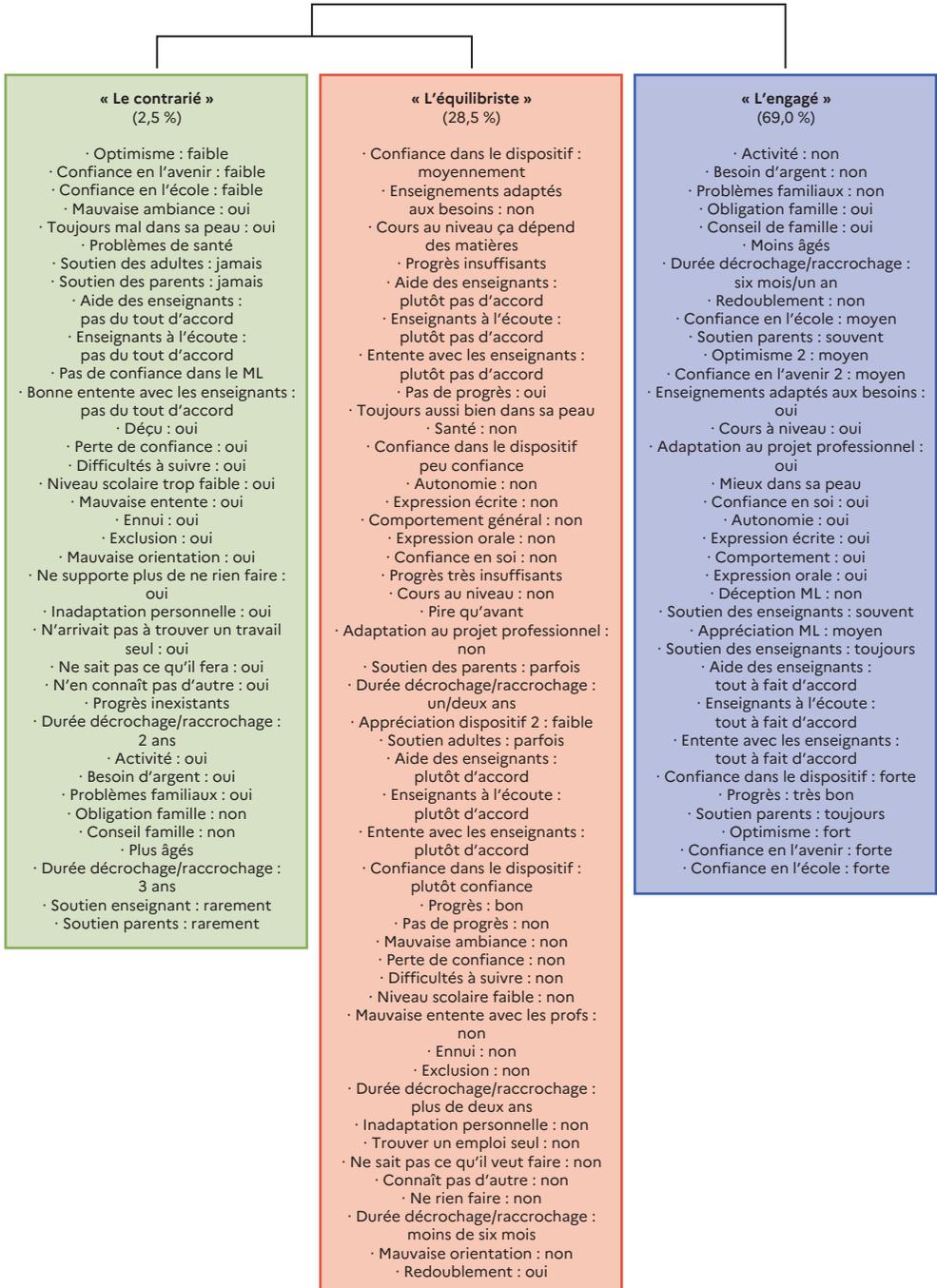
Des typologies de « décrocheurs » ont été construites à partir de caractéristiques scolaires et individuelles. Celle de Janosz (2000) est organisée autour de quatre types de « décrocheurs » (les discrets, les inadaptés, les désengagés, les sous-performants) quand celle de Bernard & Michaut (2016) en a cinq (les élèves en grande difficulté scolaire, en rejet de l'école ou attirés par la vie active, les « décrocheurs » discrets, les désengagés). En matière de raccrochage, les jeunes en ML présentent trois profils construits par la méthode de classification hiérarchique ascendante¹⁸ à partir des questions relatives d'une part au rapport à l'école et au dispositif, et d'autre part, au parcours et à l'environnement : l'**engagé** (69 %), l'**équilibriste** (28,5 %), le **contrarié** (2,5 %) ➤ **Figure 5**.

16. L'échelle est de 10 points, de « *pas du tout satisfait du dispositif* » à « *très satisfait du dispositif* ». La moyenne est de 8,2. Elle est proche de la moyenne calculée sur un sous-échantillon des 18-25 ans construit à partir de l'enquête ESS, round 9, qui est de 7,8 à cette question. Le test de comparaison des moyennes sur échantillon unique indique que la différence des moyennes n'est pas significative sur le plan statistique.

17. Hirschman propose d'analyser l'attachement des membres à leur organisation par le triptyque *voice, exit, loyalty*. Quand les membres sont loyaux (*loyalty*) et attachés à leur organisation, ils préfèrent protester (*voice*) plutôt que de la quitter (*exit*). Hirschman aide à voir la contestation comme le pouvoir des membres qui se renforce à mesure qu'ils brandissent la menace du départ de leur organisation. Plus l'organisation craint de voir partir prématurément ses membres, plus la loyauté et la contestation sont efficaces.

18. La classification ascendante hiérarchique regroupe les individus en minimisant le critère d'agrégation donné en vue de créer une classe d'individus similaires et distincts des individus d'une autre classe. Les regroupements successifs produisent un arbre de classification (dendrogramme) représentant une hiérarchie de partitions, trois en l'occurrence.

► Figure 5 Représentation synthétique de la typologie des jeunes raccrocheurs en microlycée



L'**engagé**, de loin majoritaire, est l'image inverse du contrarié. Il n'a jamais redoublé, et il fait partie des plus jeunes. Son raccrochage est relativement rapide, et son « décrochage » n'est dû ni à un besoin d'argent ni à des problèmes familiaux. Il a été occasionné par une inadaptation à l'école et des fragilités personnelles que le ML, en qui il a une confiance forte pour le faire réussir, et où les enseignants l'aident à se réparer par le soutien, l'aide et l'écoute. Les relations avec les adultes du dispositif et de son entourage familial sont bonnes voire très bonnes. La force de son engagement provient d'une alliance du soutien des parents avec les supports pédagogiques et humains du ML. En conséquence de quoi, les effets subjectifs vont dans le sens d'un progrès sur le plan des notes et d'une nette amélioration sur le plan du bien-être. Par ailleurs, le score à l'échelle d'optimisme et le niveau de confiance dans l'avenir sont élevés.

L'équilibriste raccroche au ML deux ans après avoir quitté l'école précocement, et son retour aux études semble se faire sans grande conviction. Son rapport aux enseignants, sur le plan du soutien et sur le plan de l'écoute, est mitigé, tout comme la confiance dans le dispositif à le faire réussir. Hormis le redoublement, son raccrochage en ML est moins marqué que l'engagé par les causes scolaires du décrochage : pas d'ennui en cours, pas d'exclusion, pas de mauvaise ambiance et pas de mauvaise entente avec les enseignants. Il considère n'avoir fait aucun progrès ni sur le plan subjectif ni sur le plan des résultats (ou alors insuffisamment, et dans certaines matières). L'équilibriste est sur une ligne de crête : le ML le maintient debout malgré la faiblesse des supports familiaux, mais sans l'assurance qu'il ne tombera pas à cause d'un environnement de reprise des études trop fragiles. Le raccrochage n'allant pas de soi, le ML comble par son organisation et par des étayages relationnels les manques de l'environnement. En dépit de cela, l'adhérence de l'équilibriste au dispositif n'est jamais assurée du fait de circonstances de vie défavorables.

Enfin, le **contrarié** est minoritaire. Il fait partie des plus âgés et ses supports sont faibles. Son passé scolaire est marqué par de nombreuses contrariétés : son orientation scolaire a été subie, le climat scolaire était mauvais et l'ennui prédominait sa scolarité, laquelle est entachée d'une exclusion temporaire ou définitive des cours. Outre ces paramètres scolaires, son décrochage est dû aussi à des problèmes de santé. Il a rejoint le ML deux années après avoir quitté l'école et enchaîné les contrats de travail. Sa confiance dans l'avenir est faible. La déception domine son rapport au ML, et les relations avec les enseignants sont distantes, voire méfiantes. L'impression d'un manque de soutien et d'une absence d'écoute des enseignants du ML parasite son raccrochage. Son raccrochage tient à un fil tant les conditions économiques sont difficiles, les ressources sont incertaines et le soutien familial est faible. Il raccroche sans s'accrocher, en conséquence de quoi le contrarié est celui dont le risque est grand de décrocher une seconde fois.

CONCLUSION

Le retour aux études dans un ML est irréductible à la question des savoirs. Le dispositif est traversé par des logiques sociales en plus des logiques scolaires, et son organisation a des effets subjectifs dans *l'ici et maintenant* de la relation. Il est un lieu intermédiaire entre une forme scolaire liée à des savoirs et une proximité des jeunes avec les enseignants. Le statut de jeune prime sur celui d'élève, sans séparer les deux puisque la finalité reste l'obtention du diplôme et la poursuite du projet professionnel. Pour ces raisons, le ML a

une fonction identitaire et une fonction de régulation. La plupart des raccrocheurs ont un passé scolaire marqué par des ratés institutionnels (une orientation scolaire manquée), pédagogiques (des manières d'enseigner ressenties comme mauvaises), et relationnels (des relations aux enseignants et un climat scolaire vécu négativement). De plus, leurs expériences les assimilent à des jeunes adultes plus qu'à des élèves en retour de scolarité : dans la question ouverte invitant les jeunes à adresser d'éventuelles critiques au ML, un jeune souligne que le dispositif le considère comme un « *semi-adulte* »¹⁹, et non comme un adulte à part entière. Or, le dispositif doit les ramener au statut d'élève pour atteindre ses objectifs. Le raccrochage des jeunes au ML est l'expérience d'un balancement entre deux statuts. Il revient aux enseignants de parvenir à les tenir ensemble. C'est la raison pour laquelle le ML ne satisfait pas tous les jeunes. La part des déçus, bien que faible (4 %), et la part de jeunes estimant n'avoir pas fait ou très peu de progrès (12 %) attirent l'attention sur les limites du dispositif.

Parmi les trois profils, celui des engagés est prépondérant, ce qui est le signe d'une certaine réussite du ML. Du reste, ce succès tient aussi au mode de sélection des jeunes, fondé sur leur capacité à raccrocher. Autrement dit, et comme l'ont montré Zaffran & Vollet (2018b) les règles du quasi-marché de l'insertion des jeunes sans diplôme édictées à l'amont des dispositifs participent au recrutement des jeunes à partir de critères d'anticipation positive de leur accompagnement. De sorte que la probabilité d'être retenu dans le dispositif dépend de l'aptitude à s'approprier les impératifs de son organisation avant d'y entrer. Mais si cet ajustement a partie liée avec les caractéristiques scolaires et sociales des jeunes, il provient aussi d'une latence plus ou moins longue. Nos résultats montrent que le temps est un facteur à part entière de la disposition des jeunes au raccrochage. Ils montrent de plus que les jeunes trouvent au ML les moyens de faire advenir des potentialités qui préexistent à leur raccrochage, mais aussi que le rapport au dispositif est positif parce qu'il offre des aménagements organisationnels et des innovations pédagogiques plus favorables à l'épanouissement scolaire et personnel de ces jeunes décrocheurs. Ce qui a été rompu à l'école, le ML le répare par les aménagements organisationnels et les innovations pédagogiques. Ses manières de rebattre la scolarité permettent aux jeunes de renouer avec les études. Du reste, nos résultats montrent aussi que l'accès effectif au ML ne préjuge pas du raccrochage puisque l'espace des possibles des décrocheurs est dépendant des opportunités et des ressources de leur environnement. En dernière instance, les finalités du ML interrogent sa pérennité. En effet, soit le ML est voué à durer pour permettre aux jeunes sans diplôme qui le souhaitent de revenir aux études dans des conditions ajustées à leur situation, soit il est voué à disparaître si les ingrédients de sa réussite essaient et sont repris par l'école traditionnelle. Pour l'heure, le ML est un dispositif qui se nourrit des ratés de l'école. Pour peu que les caractéristiques personnelles et environnementales des jeunes le permettent, ils y consomment les nourritures scolaires et identitaires que l'école ne leur a pas données.

Remerciements

L'auteur remercie Caroline Simonis-Sueur de la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) et Éric de Saint-Denis de la direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO) du ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse.

L'auteur remercie aussi les jeunes qui ont participé à l'enquête ainsi que les enseignants et coordonnateurs des ML qui ont facilité la passation du questionnaire.

19. L'expression est de lui.

Bibliographie

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

Barrère A., 2013, « La montée des dispositifs : un nouvel âge de l'organisation scolaire », *Carrefours de l'éducation*, vol. 2, n° 36, p. 95-116.

Bernard P. Y., Michaut C., 2016, « Les motifs de décrochage par les élèves : un révélateur de leur expérience scolaire », *Éducation & formations*, n° 90, p. 95-112.

Broux N., de Saint-Denis E., 2013, *Les Microlycées. Accueillir les décrocheurs, changer l'école*, Paris, ESF.

Cahuc P, Carcillo S., Galland O., Zylberberg A., 2011, *La machine à trier. Ou comment la France divise sa jeunesse*, Paris, Eyrolles.

Da Costa-Lasne, A., 2012, *La singulière réussite scolaire des enfants d'enseignants : des pratiques éducatives parentales spécifiques ?*, Thèse de Doctorat, Université de Bourgogne.

DEPP-MENJ, 2018, *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*, Paris.

Devineau S., Léger A., 2001, « Effet du statut professionnel du père, de la mère et du couple sur le devenir des enfants selon leur sexe : le cas des enseignants », *Cahiers de la MRSH de Caen*, n° 27.

Feuerstein A., 2000, « School Characteristics and Parent Involvement: Influences on Participation in Children's Schools », *The Journal of Educational Research*, vol. 94, n° 1, p. 29-40.

Fournier Y., Rakocevic R., 2021, « L'Union européenne s'est fixé de nouveaux objectifs en éducation et formation pour 2030 », *Note d'Information*, n° 21.25, DEPP.

Galand B., Lafontaine D., Baye A., Dachet D., Monseur C., 2019, « Le redoublement est inefficace, socialement injuste, et favorise le décrochage scolaire », *Les Cahiers des Sciences de l'Éducation*, n° 38.

Hirschman A. O., 2012, *Exit, Voice, Loyalty. Défection et prise de parole*, Bruxelles, Éditions de l'Université de Bruxelles.

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

Le Pape M.-C., Van Zanten A., 2009, « Les pratiques éducatives des familles », in Duru-Bellat M., Van Zanten A. (dir.), *Sociologie du système éducatif*, Paris, PUF, p. 185-212.

Négroni, C., 2010, « Ingrédients des bifurcations professionnelles : latence et événements déclencheurs », in Bessin M., Bidart C., Grossetti M. (dir.), *Bifurcations. Les sciences sociales face aux ruptures et à l'événement*, Paris, La Découverte, p. 176-183.

Pirone F., Rayou P., 2012, « Nouveaux internes, anciens décrocheurs : de l'évolution de la forme scolaire », *Revue française de pédagogie*, n° 179, avril-juin, p. 49-62.

Vollet J., 2016, « Raccrocher après avoir décroché : le temps au service de la décision », *Éducation et sociétés*, vol. 37, n° 1, p. 129-145.

Zaffran J., 2018, « Emploi des jeunes sans diplôme : la prime au rural », *Formation emploi*, n° 142, p. 99-117.

Zaffran J., Vollet J., 2017, « Est-il raisonnable de ne pas croire au diplôme ? Le cas des décrocheurs scolaires », *Éducation & formations*, n° 94, DEPP, p. 149-162.

Zaffran J., Vollet J., 2018a, *Zadig après l'école. Pourquoi les décrocheurs raccrochent-ils ?*, Lormont, Le Bord de L'Eau.

Zaffran J., Vollet J., 2018 b, « Donner et saisir sa "deuxième chance" : les formes élémentaires du quasi-marché de la formation des jeunes sans diplôme », *Formation emploi*, n° 143, p. 57-78.



Les effets de l'âge à la séparation parentale sur la réussite scolaire et la position sociale

Hélène Le Forner

Université de Rennes, CNRS, CREM – UMR6211

La séparation parentale a-t-elle un effet sur la réussite scolaire et la position sociale des individus ? À partir des données des enquêtes françaises Formation et qualification professionnelle, nous analysons l'effet de l'âge à la séparation parentale sur la réussite scolaire et professionnelle des individus. Nous examinons trois mesures de cette réussite : le nombre d'années d'études, le rendement scolaire et la position sociale. Les individus ayant vécu une séparation parentale avant leur majorité ont une réussite scolaire plus faible. Cela reflète en partie des conditions de vie familiale plus difficiles, notamment pour ceux dont les parents se sont séparés lorsqu'ils étaient jeunes. Les garçons sont plus affectés que les filles en matière de rendement scolaire, lorsque la séparation intervient à l'aube de l'adolescence.

RAPPEL Les opinions exprimées dans les articles ou reproduites dans les analyses par les auteurs n'engagent qu'eux-mêmes et pas les institutions auxquelles ils appartiennent, ni *a fortiori* la DEPP et le SIES.

En 2020, près de quatre millions d'enfants mineurs ont des parents séparés (Bloch, 2021). La part des individus dont les parents se sont séparés a bondi ces dernières décennies, passant de 3 % pour la génération née en 1946 à 15 % pour celle née en 1988¹. La séparation parentale apparaît ainsi comme un nouvel enjeu de l'effet du milieu familial sur la réussite scolaire et professionnelle de l'individu.

Cet effet peut s'opérer à travers différents mécanismes. D'une part la séparation parentale peut se traduire par une baisse des ressources monétaires (Leturcq & Panico, 2019 ; Bonnet, Garbinti, Solaz, 2021), mais aussi des ressources en temps (Le Forner, 2020b), disponibles pour être investies dans l'éducation de l'enfant. En effet, la séparation parentale peut se traduire par un accès moindre aux ressources du parent non-gardien (ressources monétaires, en temps, réseau social)², ainsi que par la perte des gains liés à la mise en couple comme les complémentarités de production et de consommation (Couprie, 2007 ; Couprie & Ferrant, 2015)³. En outre, la séparation peut se traduire par un choc psychologique pour l'enfant, notamment si le niveau de conflit avant la séparation était faible, ce qui peut être associé à une séparation inattendue par l'enfant (Amato & Sobolewski, 2001). D'autre part, la séparation pourrait au contraire bénéficier à l'enfant en mettant fin à une période de conflit important entre les parents (Amato & Booth, 2001 ; Martin, 2007), néanmoins cette hypothèse n'a pas été confirmée par d'autres études (Clark, Lekfuangfu et al., 2015 ; Ribar, Sanders, Thibout, 2017). De plus, en cas de différences d'altruisme entre les deux parents, on peut raisonnablement penser que la garde de l'enfant est donnée au plus altruiste des deux parents. On peut alors s'attendre à ce que son pouvoir de négociation au sein du ménage augmente. Ce parent pourra ainsi allouer plus de ressources à l'éducation de l'enfant.

Malgré une littérature grandissante sur l'effet de la séparation parentale sur la réussite scolaire et professionnelle des individus, aucun consensus n'a émergé ni sur l'existence d'un effet, ni sur son ampleur. Certaines études concluent à une absence d'effet de la séparation, après avoir contrôlé pour la sélection des familles séparées (Björklund & Sundström, 2006 ; Björklund, Ginther, Sundström, 2007) ou d'un effet très faible (Ermisch & Francesconi, 2001). D'autres études trouvent en revanche un effet négatif de la séparation parentale sur la réussite professionnelle et éducative (Francesconi, Jenkins, Siedler, 2010 ; Frimmel, Halla, Winter-Ebmer, 2016).

Seules quelques études se sont intéressées au cas français. À partir de l'enquête « jeunes » complémentaire de l'enquête Emploi de l'Insee de 1992 (individus nés entre 1963 et 1974), Archambault (1998) montre que la séparation est associée à une probabilité plus faible d'obtenir un diplôme. Cette corrélation demeure négative et significative après avoir contrôlé pour la catégorie socio-professionnelle du père, le niveau d'études de la mère et

1. Calculs de l'auteur à partir des vagues de 2003 et 2014 des bases de données Formation et qualification professionnelle de l'Insee.

2. Notons que cet accès moindre peut être modéré dans le cadre de la garde alternée, mais cela ne concerne qu'une faible proportion des cohortes étudiées. Encore aujourd'hui, parmi les quatre millions d'enfants mineurs dont les parents sont séparés, seuls 11,5 % sont en résidence alternée en 2020 (Bloch, 2021).

3. En se mettant en couple, les individus bénéficient de complémentarités de production : le temps de préparation de certains produits comme les repas augmente moins que, proportionnellement, le nombre de personnes pouvant en bénéficier. Ainsi, préparer un repas pour deux personnes ne prend pas deux fois plus de temps que de préparer un repas pour une personne. La mise en couple est également associée à des complémentarités de consommation : le coût de certains biens augmente moins que, proportionnellement, le nombre de personnes pouvant en bénéficier. C'est le cas du logement et des biens associés (machine à laver, etc.). En se séparant, les individus perdent ces gains associés aux complémentarités de production et de consommation. Cela peut se traduire par une baisse des ressources en temps ou ressources monétaires disponibles pour être investies dans l'éducation de l'enfant.

le sexe de l'individu. Archambault (1998) interroge le caractère causal de ses résultats qui pourraient ne refléter qu'un simple effet de sélection (voir aussi Archambault, 2002).

Cretin (2012) et Piketty (2003) ont exploité le caractère longitudinal de données plus récentes pour tenter de rendre compte de cet effet de sélection. Piketty (2003) utilise ainsi les données de l'enquête Emploi de l'Insee et de l'enquête Étude de l'histoire familiale. Il montre que les enfants dont les parents vont se séparer ont autant de chance de redoubler ou d'arrêter leur scolarité que les enfants dont les parents sont d'ores et déjà séparés. Cette absence de différence est cohérente avec un effet de la séparation totalement tiré par un effet de sélection, qu'il interprète comme étant l'effet du conflit avant la séparation. Il propose un modèle structurel et obtient des résultats cohérents avec l'hypothèse d'un effet de sélection lié au conflit. La séparation ne refléterait ainsi que l'effet du conflit (inobservé) existant avant la séparation (voir aussi Martin, 2007).

À partir de données plus récentes (le panel 2007 d'élèves du second degré du ministère chargé de l'Éducation nationale), Cretin (2012) montre que les enfants dont les parents sont séparés ont en moyenne moins de chance de parvenir en seconde générale ou technologique ou d'obtenir le brevet des collèges quatre ans après l'arrivée en sixième. Cette différence est réduite mais demeure négative et significative après avoir contrôlé pour les caractéristiques socio-économiques des familles. Ceci est également vrai à niveau égal de l'enfant en sixième, ce qui plaide davantage pour un effet causal de la séparation. Cretin (2012) explore deux mécanismes pour expliquer cet effet : les aspirations et l'implication des parents. Peu de différences apparaissent concernant les choix d'orientation en seconde générale ou technologique entre les enfants dont les parents sont séparés et ceux qui vivent avec leurs deux parents. En revanche, les parents séparés semblent moins impliqués dans la scolarité de leur enfant, que ce soit en ce qui concerne les conversations autour de la scolarité, la probabilité d'aider leurs enfants pour les devoirs ou la probabilité d'être inscrit à la bibliothèque, toutes choses égales par ailleurs (y compris à niveau en sixième donné)⁴.

Cette étude contribue à la littérature existante sur le cas français en s'intéressant aux conséquences de la séparation parentale à plus long terme, considérant deux mesures de la réussite scolaire – le nombre d'années d'études et le rendement scolaire – ainsi qu'une mesure de la réussite professionnelle à l'âge adulte. Tandis que les études précédentes ont considéré l'effet moyen de la séparation, nous prenons en compte l'âge de l'individu au moment de la séparation. Nous proposons également d'analyser de possibles effets hétérogènes selon le niveau d'éducation de la mère et le genre de l'individu. À partir des données des enquêtes Formation et qualification professionnelle de l'Insee (voir **encadré 1** p. 202), nous estimons d'abord une spécification classique qui contrôle pour un ensemble de variables observées susceptibles d'être corrélées à la séparation parentale, puis nous estimons un modèle de différence au sein de la fratrie permettant de contrôler pour les variables non observées communes au sein de la fratrie. Nous prolongeons ainsi les travaux initiés dans Le Forner (2020a).

4. Voir aussi Le Forner (2020b).

ENCADRÉ 1 Les données des enquêtes Formation et qualification professionnelle de l’Insee

Nous utilisons les vagues 2003 et 2014 de la base de données transversales des enquêtes Formation et qualification professionnelle de l’Insee, offrant un échantillon représentatif de la population âgée de 18 ans à 65 ans, vivant en France au moment de l’enquête. Cette base offre des données détaillées sur le niveau d’éducation, la profession, le salaire, ainsi que les caractéristiques parentales telles que le niveau d’éducation et la catégorie socio-professionnelle. Le répondant renseigne également des informations sur le niveau d’éducation et la profession de l’un des membres de sa fratrie, tiré au hasard. Les données fournissent également des informations sur la séparation éventuelle des parents, la date de la séparation, le type de garde et la présence d’un beau-parent.

Ces informations sont collectées de manière rétrospective et se réfèrent à la situation familiale du répondant à la fin de ses études. Cela peut donc refléter un biais de réponse, lié au fait que la question porte sur une séparation à la fin des études. Ainsi, un individu déclarant une séparation lorsqu’il a 25 ans signifie qu’il était encore en étude à cet âge, cela peut donc artificiellement conduire à une sur-représentation des individus ayant fait des études longues dans le groupe des individus ayant des parents séparés. La démocratisation de l’enseignement a pu conduire à une augmentation de la proportion d’individus déclarant avoir des parents séparés après leurs 18 ans, simplement parce que la proportion d’individus étant encore en étude après 18 ans a augmenté au fil des générations. Des erreurs de mesures liées à des erreurs de mémoire sont aussi possibles.

Notre échantillon principal se concentre a) sur les individus nés entre 1946 et 1978 pour la vague de 2003 et entre 1946 et 1989 pour celle de 2014 ; b) ayant un frère ou une sœur. Cela exclut *de facto* les enfants uniques. c) Nous excluons également les individus dont le frère ou la sœur est né après la séparation des parents, et constitue donc plus probablement un demi-frère ou une demi-sœur n’ayant pas partagé le même environnement familial. d) Le modèle que nous estimons impose également d’exclure les individus qui figuraient dans la même tranche d’âge au moment de la séparation. e) Pour avoir des fratries avec un environnement familial similaire, nous excluons également les frères et sœurs avec un écart d’âge de plus de 10 ans. Les individus dont les parents ne sont pas séparés sont néanmoins inclus dans l’échantillon, ce qui permet d’avoir une meilleure identification de l’effet des variables contrôlées. Nous avons ainsi 52 602 individus, venant de 26 301 familles. La taille de l’échantillon pour chaque critère appliqué est reportée dans le **tableau 1**.

► **Tableau 1** Effet de la séparation parentale sur la réussite scolaire et la position sociale des individus

	(1)	(2)	(3)	(4)
Parents non séparés	54 498	53 608	53 608	49 534
Parents séparés	4 405	4 324	3 268	3 068
Total	59 903	57 932	56 876	52 602
Condition a) et b) appliquées	Non	Oui	Oui	Oui
Condition d) appliquée	Non	Non	Oui	Oui
Condition e) appliquée	Non	Non	Non	Oui

Éducation & formations n° 104, DEPP-SIES

Lecture : ce tableau reporte le nombre d’observations dans chaque sous-échantillon. Dans l’échantillon final, nous avons 52 602 observations dont 3 068 individus dont les parents sont séparés. Voir l’**encadré 1** pour la description des conditions d’inclusion dans l’échantillon.

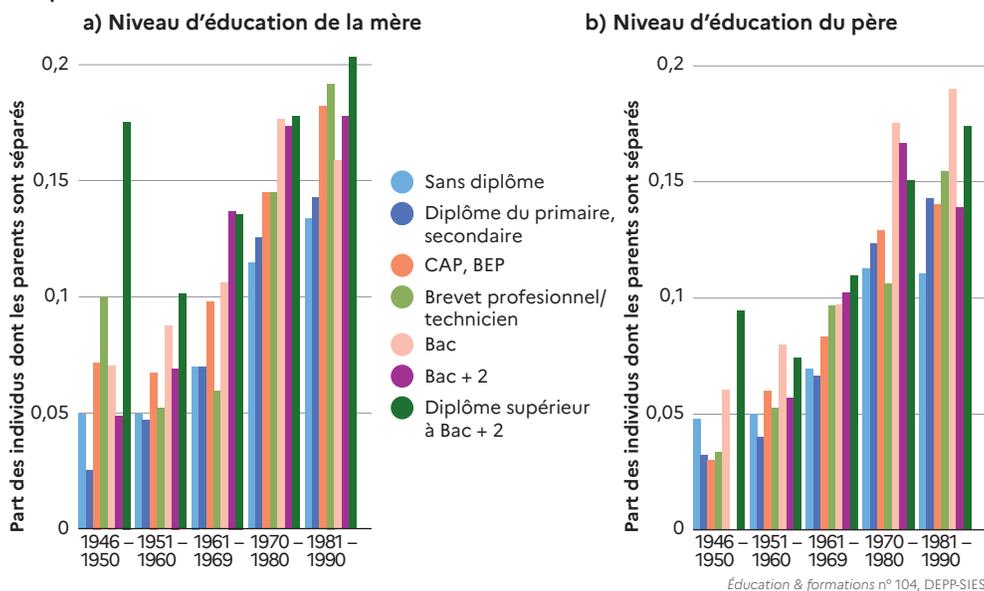
Source : l’échantillon est tiré des vagues 2003 et 2014 des bases de données Formation et qualification professionnelle de l’Insee, et est décrit dans l’**encadré 1**.

SÉPARATION PARENTALE : QUELQUES DONNÉES DE CADRAGE

Le nombre d'enfants dont les parents sont séparés a fortement augmenté en France sur les dernières décennies, mais la composition sociale de ces familles a-t-elle évolué au cours du temps ? La composition sociale des familles séparées est à mettre en perspective avec la question des inégalités sociales face à l'éducation. Les enfants issus de milieux favorisés sont en moyenne mieux armés pour réussir leur scolarité, mais cet avantage pourrait être annulé par l'effet de la séparation parentale (Archambault, 1998). À l'inverse, la séparation parentale pourrait renforcer ces inégalités de milieu social si la séparation parentale est plus présente dans les milieux défavorisés ou si l'effet de la séparation est plus prononcé dans ces milieux.

La **figure 1** montre la part des enfants dont les parents se sont séparés selon la cohorte de naissance et le niveau d'éducation de chacun des parents. La proportion d'enfants dont les parents sont séparés a augmenté quel que soit le niveau d'éducation des parents, mais cette augmentation est plus prononcée pour les enfants dont les parents ont un niveau d'éducation plus faible⁵. Pour la génération née entre 1946 et 1950, la part des enfants dont les parents se sont séparés est bien plus importante lorsque la mère est très diplômée, mais ceci est moins vrai pour les générations plus jeunes. Le même constat s'applique lorsque l'on regarde

▼ **Figure 1** Part des enfants dont les parents se sont séparés selon le niveau d'éducation des parents et la cohorte de naissance



Lecture : sur les enfants dont la mère n'a pas de diplôme, 5 % de ceux nés entre 1946 et 1950 ont des parents séparés contre 13 % pour ceux nés entre 1981 et 1990.

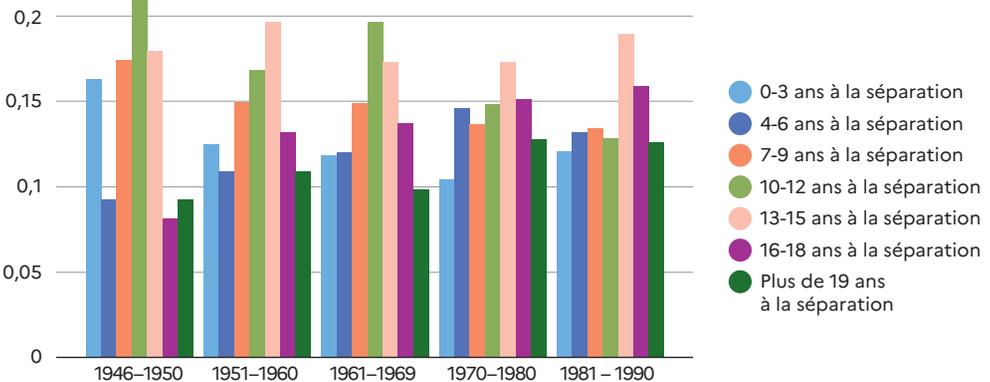
Source : échantillon tiré des données des enquêtes Formation et qualification professionnelle (Insee), vagues 2003 et 2014.

5. Le même constat s'applique lorsque l'on regarde la profession (Le Forner 2020a).

la proportion d'enfants séparés en fonction du niveau d'éducation du père. La séparation parentale ne vient donc pas compenser des inégalités issues du milieu social, puisque la séparation parentale est aujourd'hui un événement qui vient toucher tous les milieux sociaux. La séparation pourrait même renforcer ces inégalités si l'effet de la séparation est plus fort chez les catégories les plus vulnérables, c'est ce que nous étudions dans le **tableau 4**.

Compte tenu de l'existence de périodes sensibles ou cruciales⁶ (Cunha & Heckman, 2007, 2008 ; Cunha, Heckman, Schennach, 2010) pour le développement de l'enfant, une autre question importante est de savoir si l'âge des enfants au moment de la séparation a varié selon les générations. La **figure 2** reporte la distribution de l'âge des enfants au moment de la séparation de leurs parents. La proportion des enfants qui étaient très jeunes au moment de la séparation (0-3 ans) a diminué au fil des générations, tandis que ceux dont les parents se sont séparés après 16 ans a augmenté. Cela suggère que pour les générations plus jeunes, les enfants sont plus âgés au moment de la séparation de leurs parents. Cela pourrait venir d'un changement dans la composition sociale des parents qui se séparent ou d'un changement générationnel dans le comportement des parents. On observe des différences dans la distribution de l'âge de l'enfant au moment de la séparation selon le niveau d'étude de la mère. Ceux dont les parents se séparent lorsqu'ils sont jeunes sont sur-représentés parmi les mères qui n'ont pas de diplôme ↘ **Figure 3a**. Ces différences restent prononcées lorsque les individus déclarant une séparation après 15 ans sont retirés ↘ **Figure 3b**.

↘ **Figure 2** Distribution des enfants dont les parents se sont séparés par groupe d'âge et par cohorte de naissance

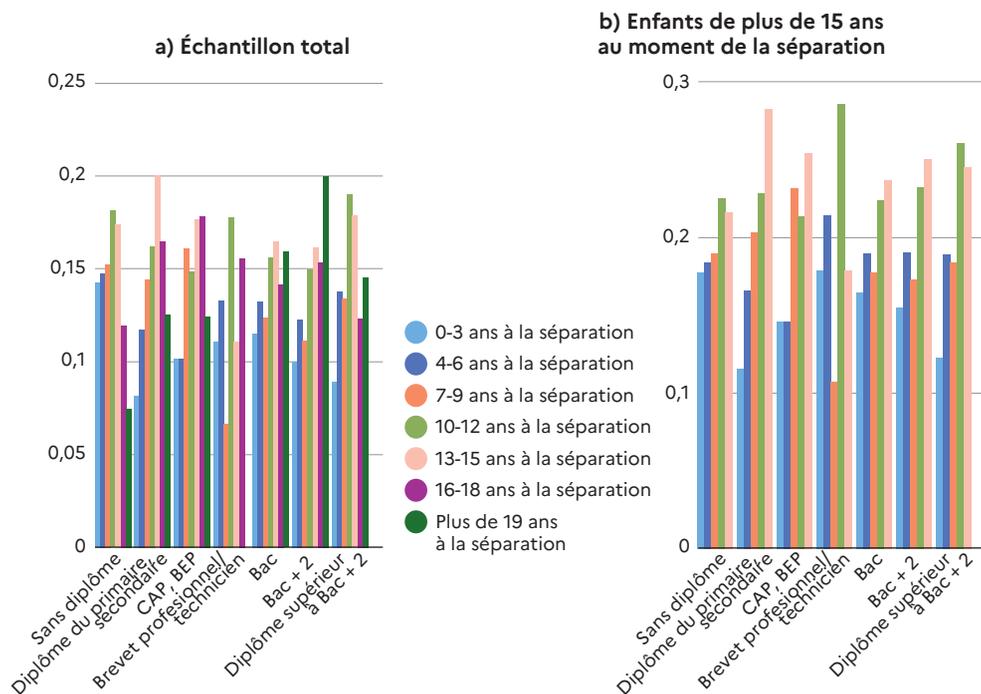


Éducation & formations n° 104, DEPP-SIES

Lecture : sur les enfants nés entre 1946 et 1950, 17 % de ceux dont les parents se sont séparés avaient moins de trois ans au moment de la séparation, contre 12 % pour la génération née entre 1981 et 1990.
Source : échantillon tiré des données des enquêtes Formation et qualification professionnelle (Insee), vagues 2003 et 2014.

6. Cunha & Heckman (2007, 2008) et Cunha, Heckman, Schennach (2010) ont montré que l'effet d'événements ou des investissements parentaux avait une importance beaucoup plus forte lorsque les enfants sont jeunes.

↘ **Figure 3** Distribution des enfants ayant des parents séparés par groupe d'âge selon le niveau d'éducation de la mère



Éducation & formations n° 104, DEPPS-IES

Lecture : en considérant l'échantillon total (3a), parmi les enfants dont les parents sont séparés et ayant une mère avec un Bac + 2, 20 % ont plus de 19 ans au moment de la séparation.

Source : échantillon tiré des données des enquêtes Formation et qualification professionnelle (Insee), vagues 2003 et 2014.

DÉMARCHE EMPIRIQUE

Nous nous intéressons à trois mesures de la réussite scolaire et professionnelle : le nombre d'années d'études⁷, le rendement scolaire⁸, c'est-à-dire le revenu moyen pour un diplôme donné et la position sociale que nous définissons comme le revenu moyen pour une profession et un niveau d'études donnés⁹.

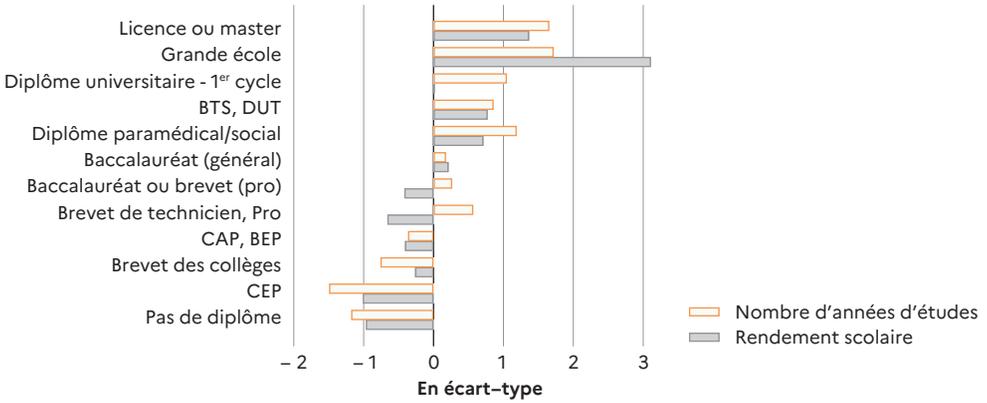
Ces deux mesures de l'éducation diffèrent dans leur classement des différents diplômes ↘ **Figure 4**. Par exemple, un diplôme des grandes écoles est davantage valorisé lorsque nous considérons le rendement scolaire que lorsque nous considérons le nombre d'années d'études. À l'inverse, un diplôme universitaire du premier degré ou un brevet de technicien

7. Plus précisément, nous prenons le nombre d'années d'études médian pour un diplôme donné, calculé comme le nombre d'années d'études, depuis l'âge de 6 ans.

8. Pour chaque genre, nous estimons le salaire moyen associé à chaque diplôme. Les données renseignent le diplôme le plus élevé selon 11 catégories. Voir Le Forner (2020a) pour plus de détails.

9. Deux individus ayant le même niveau d'études, auront le même rendement scolaire. Pourtant, ils auront pu avoir des trajectoires professionnelles différentes, nous regardons donc un indicateur de la position sociale. Nous estimons pour cela le revenu moyen associé à une profession, pour un niveau d'éducation donné. Les données renseignent le diplôme le plus élevé selon 11 catégories et la profession selon 31 catégories.

► **Figure 4 Comparaison des mesures de l'éducation : le nombre d'années d'études et le rendement scolaire**



Éducation & formations n° 104, DEPP-SIES

Lecture : pour faciliter la comparaison, les deux mesures ont été standardisées pour une moyenne de zéro et un écart-type de un.

Source : échantillon tiré des données des enquêtes Formation et qualification professionnelle (Insee), vagues 2003 et 2014.

sont davantage valorisés si l'on prend en compte le nombre d'années d'études plutôt que le rendement scolaire.

Afin d'estimer l'effet de la séparation parentale sur la réussite scolaire et professionnelle des individus, nous nous intéressons à l'âge des individus au moment de la séparation de leurs parents. Nous construisons un ensemble de variables indiquant dans quelle tranche d'âge se situait l'individu au moment de la séparation de ses parents, en considérant des fenêtres d'âge de trois ans¹⁰. Nous comparons d'abord la réussite de l'individu dont les parents se sont séparés lorsqu'ils étaient âgés d'au moins 19 ans à celle de ceux dont les parents ne se sont pas séparés. Nous nous attendons à ce que cet effet soit faible. Nous comparons également la réussite des individus dont les parents se sont séparés avant 19 ans, par tranche d'âge, à celle de ceux dont les parents se sont séparés après 19 ans.

Toutefois, il est possible que ces effets reflètent en partie l'effet de variables inobservées associées à la séparation des parents, qui affecteraient la réussite de l'individu en l'absence d'effet de la séparation (problème d'endogénéité). Nous contrôlons donc pour un certain nombre de caractéristiques des individus, susceptibles d'être associées à la séparation des parents et qui pourraient également influencer sur la réussite scolaire et professionnelle de l'individu. Ainsi, nous contrôlons pour le sexe de l'individu, sa région de naissance, son année de naissance (et le terme quadratique associé), son âge (et le terme quadratique associé), et son ordre de naissance. Nous contrôlons également pour des caractéristiques familiales telles que le niveau d'éducation et la profession des parents, s'ils sont nés à l'étranger, l'année de naissance de la mère, le nombre de frères et sœurs (et le terme quadratique associé).

Néanmoins nous ne pouvons pas observer toutes les variables susceptibles d'influencer à la fois la séparation et la réussite scolaire et professionnelle. En effet, si la séparation parentale

¹⁰. Nous avons dans cet échantillon 169 individus dont les parents se sont séparés entre 0-3 ans ; 327 pour les 4-6 ans ; 456 pour les 7-9 ans ; 572 pour les 10-12 ans ; 636 pour les 13-15 ans ; 543 pour les 16-18 ans et 365 pour les 19 ans et plus.

est systématiquement associée à un niveau de conflit plus élevé entre les parents, nous risquons d'estimer un effet négatif de la séparation, qui refléterait essentiellement ou du moins en partie l'effet du conflit parental (Martin, 2007). Cela peut également être vrai pour d'autres variables. La probabilité de se séparer pourrait être associée au pouvoir de négociation de la mère au sein du couple, à la santé mentale des parents ou plus largement à leur bien-être ou leur personnalité.

Dans le but de prendre en compte ces problèmes d'endogénéité, nous estimons un modèle de différence entre les membres d'une même fratrie ➤ **Encadré 2**, modèle 2. Cela va nous

ENCADRÉ 2 Modèles estimés

Pour chaque individu s d'une famille i , nous notons :

- Y_{is} la mesure de la réussite scolaire ou sociale ;
- X_{is}^P , les caractéristiques familiales (niveau d'éducation et la profession des parents, s'ils sont nés à l'étranger, l'année de naissance de la mère, le nombre de frères et sœurs et le terme quadratique associé) ;
- X_{is} les caractéristiques propres à l'individu s (sa région de naissance, son année de naissance et le terme quadratique associé, son âge et le terme quadratique associé, et son ordre de naissance) ;
- D_i est une variable indicatrice, égale à 1 si les parents de l'individu se sont séparés ;
- DA_{is}^g est une variable indicatrice, égale à 1 si les parents de l'individu se sont séparés lorsqu'il était dans la tranche d'âge g .

Nous estimons dans un premier temps le modèle 1, avec l'hypothèse qu'il existe un effet aléatoire, ce qui permet d'avoir des estimateurs plus efficaces qu'avec la méthode classique des moindres carrés ordinaires.

Modèle 1, à effets aléatoires

$$Y_{is} = \beta_0 + \beta_1 X_{is} + \beta_2 X_{is}^P + \delta_0 D_i + \sum_1^{G-1} \delta_1^g DA_{is}^g + \varepsilon_{is}$$

δ_0 est l'effet moyen de la séparation pour le groupe d'âge de référence, c'est-à-dire ceux qui avaient 19 ans et plus au moment de la séparation. δ_1^g estime la différence de l'effet de la séparation entre le groupe qui était dans la tranche d'âge g au moment de la séparation et le groupe de référence des 19 ans et plus. L'effet total de la séparation pour la tranche d'âge g est donc $\delta_0 + \delta_1^g$.

Le modèle à effets aléatoires pose comme hypothèse que le terme d'erreur peut se décomposer en deux termes d'erreur : $\varepsilon_{is} = \alpha_i + u_{is}$, avec u_{is} d'espérance nulle et de variance constante, et α_i d'espérance α et de variance constante. Ce modèle repose néanmoins sur l'hypothèse que le terme d'erreur n'est pas corrélé aux variables explicatives. Nous relâchons en partie cette dernière hypothèse en estimant un modèle de différences au sein de la fratrie (ou modèle à effet familial fixe).

Modèle 2, de différence au sein de la fratrie

Nous disposons de deux observations par famille, ce modèle peut donc s'écrire :

$$\Delta Y_{is} = \beta_1 \Delta X_{is} + \sum_1^{G-1} \delta_1^g \Delta DA_{is}^g + \Delta \varepsilon_{is}$$

où ΔX correspond à la différence entre la valeur de la variable X prise par l'individu s et la valeur prise pour son frère ou sa sœur. Ce modèle permet d'éliminer toutes les variables communes aux frères et sœurs et de raisonner à environnement familial égal. δ_1^g estime ainsi l'effet de la séparation à environnement familial donné, pour un individu qui était dans la tranche d'âge g au moment de la séparation, relativement au groupe de référence de ceux qui avaient plus de 19 ans au moment de la séparation. Si ce groupe de référence des 19 ans et plus n'est pas affecté par la séparation de leurs parents ($\delta_0 = 0$), alors δ_1^g capte l'effet total de la séparation pour l'âge g , sinon cela ne capture qu'un effet relatif au groupe de référence.

permettre de raisonner à caractéristiques familiales égales par ailleurs et ainsi résoudre le problème de sélection lié à des variables communes aux frères et sœurs, qu'elles soient observées ou non. L'environnement familial est ainsi supposé similaire entre frères et sœurs. Cependant, cela ne résout pas les problèmes d'endogénéité liés à des réactions différentes des frères et sœurs à certains chocs familiaux e.g. une perte d'emploi de l'un des parents. De plus, il est également possible que la séparation des parents soit en lien avec certaines caractéristiques (ou comportements) propres à chacun des membres de la fratrie, qui peuvent également influencer la réussite des individus (Ermisch & Francesconi, 2001 ; Le Forner, 2020a).

Les effets sont mesurés par tranche d'âge, relativement au groupe de référence – ici les individus dont les parents se sont séparés après 19 ans. Si la séparation n'a pas d'effet après 19 ans (ce qui semble être le cas au vu des résultats du premier modèle), alors nous mesurons l'effet de la séparation. Si en revanche, le groupe des 19 ans et plus est affecté par la séparation, nos estimations ne capturent qu'un effet d'âge à la séparation. Notons que les résultats présentés doivent être interprétés avec précaution et peuvent refléter de simples corrélations, plutôt que des relations causales.

LES EFFETS DE LA SÉPARATION PARENTALE

Principaux effets selon l'âge à la séparation

Le **tableau 2** reporte les estimations de l'effet de la séparation sur la réussite scolaire et professionnelle selon l'âge de l'individu au moment de la séparation de ses parents. Nous nous intéressons à trois mesures de la réussite scolaire et professionnelle de l'individu : le nombre d'années d'études, le rendement scolaire et la position sociale. Pour prendre en compte la possibilité que la séparation des parents ne soit pas aléatoire mais soit corrélée à d'autres caractéristiques, le modèle 1 contrôle pour certaines caractéristiques observées de l'individu et de sa famille¹¹. Les résultats de ce modèle 1 sont reportés dans les colonnes (1), (3) et (5).

On n'observe pas de différence significative du nombre d'années d'études entre le groupe dont les parents se sont séparés à 19 ans ou plus et les individus dont les parents ne se sont pas séparés. Les individus dont les parents se sont séparés avant 19 ans ont en revanche un nombre d'années d'études plus faible que ceux dont les parents se sont séparés après 19 ans. L'effet est plus prononcé pour les 0-6 ans et moins prononcé pour les 16-18 ans. Ceci est également vrai lorsque l'on s'intéresse au rendement scolaire. Pour le rendement scolaire et la position sociale, les individus dont les parents se sont séparés à 19 ans ne diffèrent pas des individus dont les parents ne se sont pas séparés. L'effet pour la position sociale est également plus prononcé chez les plus jeunes.

Regardons maintenant si les résultats demeurent les mêmes lorsque nous prenons en compte l'effet fixe famille *i.e.* toutes les variables communes aux frères et sœurs, qu'elles soient observées ou non ➤ **Tableau 2**, modèle 2, colonnes (2), (4) et (6). Le groupe de

11. Pour rendre compte du fait que nous ayons plusieurs observations par famille, nous estimons un modèle à effets aléatoires, nous utilisons un clustering des écart-types à l'échelle familiale.

➤ **Tableau 2** Effet de la séparation parentale sur la réussite scolaire et la position sociale des individus

	Nombre d'années d'études		Rendement scolaire		Position sociale	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
	Modèle 1	Modèle 2	Modèle 1	Modèle 2	Modèle 1	Modèle 2
0-3 ans à la séparation	- 0,41*** (0,07)	- 0,20** (0,10)	- 0,36*** (0,08)	- 0,19 (0,11)	- 0,18** (0,08)	- 0,07 (0,12)
4-6 ans à la séparation	- 0,34*** (0,06)	- 0,20** (0,09)	- 0,32*** (0,06)	- 0,19** (0,10)	- 0,22*** (0,06)	- 0,16 (0,11)
7-9 ans à la séparation	- 0,25*** (0,05)	- 0,13* (0,07)	- 0,25*** (0,06)	- 0,15* (0,08)	- 0,12** (0,06)	- 0,05 (0,09)
10-12 ans à la séparation	- 0,28*** (0,05)	- 0,21*** (0,07)	- 0,20*** (0,05)	- 0,13* (0,07)	- 0,15*** (0,06)	- 0,16* (0,08)
13-15 ans à la séparation	- 0,26*** (0,05)	- 0,20*** (0,06)	- 0,20*** (0,05)	- 0,15** (0,06)	- 0,12** (0,05)	- 0,10 (0,07)
16-18 ans à la séparation	- 0,15*** (0,05)	- 0,13** (0,05)	- 0,10** (0,05)	- 0,09 (0,06)	- 0,10* (0,05)	- 0,07 (0,06)
Groupe de référence : 19 ans et + à la séparation	0,06 (0,04)		0,02 (0,04)		0,03 (0,04)	
Observations	52 602	52 602	52 602	52 602	50 516	50 516
Test joint	0,00	0,02	0,00	0,39	0,04	0,30

Education & formations n° 104, DEPP-SIES

Significativité : * au seuil de 10 % ; ** au seuil de 5 % ; *** au seuil de 1 %.

Lecture : le nombre d'années d'études représente le nombre d'années d'études moyen associé au diplôme le plus élevé de l'individu. Le rendement scolaire est le revenu moyen associé au diplôme le plus élevé de l'individu. La position sociale est définie comme le revenu moyen pour un diplôme et une profession donnés. Ces variables sont standardisées pour une moyenne de 0 et un écart-type de 1, les effets sont donc mesurés en points d'écart-type. Le modèle 1 contrôle pour les caractéristiques individuelles comme le sexe, l'année de naissance (et un terme quadratique), l'âge (et un terme quadratique), l'ordre de naissance, et une variable indiquant si l'individu est le dernier né de sa fratrie ainsi que des caractéristiques familiales telles que le niveau d'éducation et la profession des parents, leurs pays de naissance, la taille de la famille (et son terme quadratique) et la région de naissance. Le modèle 2 contrôle pour toutes les variables communes aux frères et sœurs. On teste de manière jointe si les coefficients associés à l'effet de la séparation parentale avant l'âge de 18 ans sont simultanément égaux à zéro (F-test), la p-valeur est reportée en bas de chaque colonne.

Source : l'échantillon est tiré des vagues 2003 et 2014 des bases de données Formation et qualification professionnelle de l'Insee, et est décrit dans l'**encadré 1** p. 202.

référence est implicitement un frère ou une sœur ayant au moins 19 ans au moment de la séparation. Pour le nombre d'années d'études, les effets sont moins importants pour les 7-9 ans. Le rendement scolaire semble moins affecté ; les effets ne sont pas significatifs au seuil de 10 % pour les 0-3 ans et les 16-18 ans. La position sociale semble encore moins affectée, et seuls les individus dont les parents se sont séparés entre 4 et 6 ans ou entre 10 et 12 ans semblent être affectés par la séparation, deux périodes peut-être plus charnières pour la position sociale. L'effet n'est significatif que pour les 10-12 ans¹².

Les résultats suggèrent finalement que l'effet sur l'éducation ne persiste que très peu avec l'âge ; le revenu moyen associé à la profession et à l'éducation semble peu affecté sauf pour ceux dont les parents se séparent à des âges critiques.¹³

¹². Pour ces deux dernières mesures de la réussite, testées conjointement, le vecteur des coefficients n'est pas significativement différent de zéro au seuil de 10 %.

¹³. Le Forner (2020a) utilise la technique des bootstrap pour estimer les écarts-types, cela conduit à quelques différences sur la significativité de certains coefficients.

Les différences entre les deux modèles sont particulièrement prononcées pour les plus jeunes, quelle que soit la mesure considérée. Cela suggère un effet de sélection (néгатif) plus important chez ces derniers, cohérent avec un effet de sélection lié au conflit parental. Les parents qui se séparent lorsque l'enfant est très jeune sont probablement ceux pour lesquels le climat familial s'est dégradé le plus fortement. Dans ce cas, ce sont ceux pour lesquels le biais d'endogénéité lié au conflit est le plus fort, et donc, où l'écart entre les deux modèles est le plus prononcé.

Certains groupes pourraient être plus vulnérables à la séparation parentale. C'est-ce que nous examinons dans les deux prochaines sections. Il est à noter que la puissance statistique de ces analyses est largement réduite, il s'agit donc davantage d'une exploration de l'hétérogénéité de l'effet, et les résultats sont à prendre avec précaution.

Hétérogénéité selon le genre

Certaines études montrent que les garçons sont plus sensibles au milieu familial (Chetty, Hendren et al., 2016 ; Autor, Figlio et al., 2019) et en particulier à la séparation parentale (Bertrand & Pan, 2013). Le Forner (2020b) a montré que les garçons sont plus touchés que les filles par la séparation parentale lorsque l'on considère le temps passé avec au moins un parent impliqué dans l'activité. Nous regardons ici si cela se traduit par une réussite éducative et une position sociale moins importante. Les résultats sont reportés dans le **tableau 3**.

Lorsque l'on considère notre modèle 1 qui ne contrôle que pour les variables observées (**tableau 3**, colonnes 1, 3 et 5), les filles sont négativement affectées par la séparation si elle arrive avant l'âge de 18 ans, quel que soit l'âge ou la mesure de la réussite considérée. Les garçons sont encore plus affectés que les filles lorsque l'on considère l'éducation (le nombre d'années d'études ou le rendement scolaire). La différence n'est cependant pas toujours significative. Si l'on teste de manière jointe cette différence, nous rejetons l'hypothèse que cette différence soit nulle pour le rendement scolaire : les garçons sont donc plus touchés que les filles lorsque l'on considère cette mesure de la réussite scolaire. Lorsque l'on considère la position sociale (i.e. le revenu moyen pour une profession et un niveau d'éducation donnés), la différence n'est négative que pour les individus âgés de 7-9 ans et 10-12 ans au moment de la séparation (mais non significative).

Si l'on estime un modèle de différence au sein de la fratrie (**tableau 3**, modèle 2, colonnes 2, 4 et 6), c'est-à-dire si l'on contrôle pour les variables communes aux frères et sœurs (observées ou non), les garçons font des études plus courtes que les filles seulement pour le groupe 7-9 et 10-12 ans, ces différences ne sont cependant pas significatives. Si l'on s'intéresse au rendement scolaire, les garçons sont plus touchés que les filles par une séparation qui a lieu avant l'âge de 13 ans, mais la différence n'est significative que pour les 7-9 ans. En testant l'hypothèse d'une différence genrée pour tous les groupes d'âge, on ne rejette pas l'hypothèse d'égalité de l'effet entre garçons et filles pour le nombre d'années d'études, mais nous la rejetons pour le rendement scolaire (au seuil de 11 %). Si l'on considère maintenant la position sociale (revenu moyen pour un niveau d'éducation et une profession donnés), les différences entre garçons et filles semblent bien plus négligeables et s'avèrent même jouer en faveur des garçons, sauf pour ceux âgés de 10-12 ans au moment de la séparation, néanmoins cette différence n'est pas significative. Pour cette mesure, on ne rejette pas l'égalité des effets entre garçons et filles lorsque l'on considère l'ensemble des groupes d'âge.

Bien qu'exploratoires, ces résultats sont cohérents avec la littérature existante (Bertrand & Pan 2013 ; Frimmel, Halla, Winter-Ebmer, 2016). Le désavantage des garçons est moins

marqué lorsque l'on considère la position sociale. La séparation parentale est susceptible de toucher différemment les garçons et les filles. Lundberg (2017) montre ainsi que les garçons sont davantage touchés lorsque l'on considère le comportement, mais moins touchés si l'on considère la santé mentale.

↳ **Tableau 3** Hétérogénéité de l'effet de la séparation parentale selon le genre de l'individu

	Nombre d'années d'études		Rendement scolaire		Position sociale	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
	Modèle 1	Modèle 2	Modèle 1	Modèle 2	Modèle 1	Modèle 2
0-3 ans à la séparation = 1	- 0,39*** (0,10)	- 0,20 (0,13)	- 0,26** (0,10)	- 0,15 (0,14)	- 0,21* (0,11)	- 0,08 (0,16)
0-3 ans à la séparation = 1 x Garçons = 1	- 0,05 (0,14)	- 0,01 (0,17)	- 0,19 (0,15)	- 0,07 (0,19)	0,06 (0,15)	0,02 (0,21)
4-6 ans à la séparation = 1	- 0,33*** (0,08)	- 0,22** (0,11)	- 0,20** (0,09)	- 0,14 (0,12)	- 0,23** (0,09)	- 0,19 (0,14)
4-6 ans à la séparation = 1 x Garçons = 1	- 0,03 (0,11)	0,06 (0,14)	- 0,23* (0,12)	- 0,08 (0,15)	0,03 (0,13)	0,06 (0,17)
7-9 ans à la séparation = 1	- 0,17** (0,07)	- 0,06 (0,10)	- 0,06 (0,08)	- 0,01 (0,11)	- 0,06 (0,08)	- 0,05 (0,12)
7-9 ans à la séparation = 1 x Garçons = 1	- 0,17 (0,10)	- 0,13 (0,13)	- 0,39*** (0,11)	- 0,28** (0,14)	- 0,13 (0,12)	- 0,01 (0,16)
10-12 ans à la séparation = 1	- 0,22*** (0,07)	- 0,18** (0,09)	- 0,05 (0,08)	- 0,05 (0,10)	- 0,11 (0,08)	- 0,10 (0,11)
10-12 ans à la séparation = 1 x Garçons = 1	- 0,13 (0,10)	- 0,05 (0,12)	- 0,30*** (0,11)	- 0,16 (0,14)	- 0,08 (0,11)	- 0,10 (0,15)
13-15 ans à la séparation = 1	- 0,23*** (0,07)	- 0,23*** (0,08)	- 0,11 (0,07)	- 0,15* (0,09)	- 0,13* (0,08)	- 0,12 (0,10)
13-15 ans à la séparation = 1 x Garçons = 1	- 0,07 (0,10)	0,06 (0,12)	- 0,20* (0,11)	0,01 (0,13)	0,03 (0,11)	0,06 (0,15)
16-18 ans à la séparation = 1	- 0,14** (0,07)	- 0,14* (0,08)	- 0,07 (0,07)	- 0,12 (0,09)	- 0,10 (0,08)	- 0,11 (0,10)
16-18 ans à la séparation = 1 x Garçons = 1	- 0,04 (0,10)	0,02 (0,13)	- 0,05 (0,11)	0,08 (0,14)	0,01 (0,11)	0,08 (0,16)
Groupe de référence : 19 ans ou plus à la séparation	0,06 (0,06)		- 0,04 (0,06)		0,01 (0,06)	
Groupe de référence : 19 ans ou plus à la séparation x Garçons = 1	0,01 (0,08)	- 0,05 (0,10)	0,12 (0,08)	0,01 (0,11)	0,04 (0,09)	0,00 (0,12)
Observations	52 602	52 602	5 2602	52 602	50 516	50 516
Test joint	0,00	0,06	0,10	0,39	0,18	0,76
Test joint : hétérogénéité	0,65	0,73	0,00	0,11	0,68	0,88

Education & formations n° 104, DEPP-SIES

Significativité : * au seuil de 10 % ; ** au seuil de 5 % ; *** au seuil de 1 %.

Lecture : voir le **tableau 2** pour la description des mesures de la réussite scolaire et professionnelle, des contrôles et des modèles. On teste de manière jointe si les coefficients associés à l'effet de la séparation parentale avant l'âge de 18 ans sont simultanément égaux à zéro (F-test), la p-valeur est reportée en bas de chaque colonne. On teste également si la différence des effets de la séparation avant l'âge de 18 ans entre les deux groupes considérés sont simultanément égales à zéro ; la p-valeur est reportée en bas de chaque colonne.

Source : l'échantillon est tiré des vagues 2003 et 2014 des bases de données Formation et qualification professionnelle de l'Insee et est décrit dans l'**encadré 1** p. 202.

Hétérogénéité selon le niveau d'éducation de la mère

Un autre aspect d'hétérogénéité de l'effet qu'il nous semble intéressant de considérer est le niveau d'éducation de la mère. En effet, les mères avec un niveau d'éducation moins élevé sont aussi plus probablement des mères avec des ressources plus limitées : des professions associées à des salaires plus faibles et/ou des horaires plus compliqués à concilier avec une vie de famille. De plus, compte tenu de l'homogamie assez forte en France (Frémeaux & Lefranc, 2015), le père est également plus à même d'avoir un niveau d'éducation plus faible et des ressources financières plus limitées, donc plus à risque de ne pas payer la pension alimentaire¹⁴. À l'inverse, on peut aussi penser que, dans la mesure où la séparation prive souvent un enfant d'une partie des ressources de l'autre parent, les enfants de familles favorisées ont « plus à perdre » d'une séparation (si on raisonne cette fois sur la variation du montant des ressources).

Les résultats de la littérature existante à ce sujet sont mixtes. Certaines études ont montré que l'effet de la séparation est plus marqué pour les enfants issus de milieux défavorisés (Cavanagh & Huston, 2006 ; Albertini & Dronkers, 2009 ; Augustine, 2014 ; Mandemakers & Kalmijn, 2014 ; Grätz, 2015), tandis que d'autres montrent que ce sont les enfants issus de milieux favorisés qui sont les plus affectés (Elliott & Richards, 1991 ; Biblarz & Raferty, 1993, 1999 ; Jonsson & Gähler, 1997 ; Martin, 2012 ; Bernardi & Radl, 2014).

Nous regardons donc si l'effet de la séparation parentale est plus prononcé chez les enfants dont la mère a un niveau d'éducation plus faible. Nous définissons les mères comme plus éduquées si elles ont au moins un diplôme du secondaire (CAP, BEP, brevet professionnel ou de technicien, baccalauréat ou plus). Les résultats sont reportés dans le **tableau 4**.

Considérons d'abord le modèle qui ne contrôle que pour des caractéristiques observées ↘ **Tableau 4**, modèle 1, colonnes (1), (3) et (5). Les individus dont les parents se sont séparés après l'âge de 18 ans ne sont pas affectés si leur mère est diplômée tandis que ceux dont la mère n'a pas de diplôme sont positivement affectés, cela peut refléter un biais de sélection positif de ces familles. Les familles où la mère est non diplômée et dont les parents se séparent ont des caractéristiques inobservées qui sont associées à une réussite scolaire et professionnelle plus importante. Cela peut également refléter un biais lié à la mesure de la séparation ↘ **Encadré 1**. Lorsque la séparation a lieu avant l'âge de 18 ans, les individus sont affectés quelle que soit la mesure de la réussite scolaire ou professionnelle utilisée. Ceci est également vrai lorsque l'on considère le modèle de différence au sein de la fratrie.

Comparons d'abord l'effet de la séparation pour les individus dont la mère n'est pas diplômée à l'effet pour les individus dont la mère est diplômée, relativement aux individus dont les parents ne sont pas séparés. Les résultats du modèle 1 suggèrent que les plus touchés sont ceux dont la mère est diplômée quelle que soit la mesure de la réussite¹⁵. Pour faciliter la comparaison entre les deux modèles, le **tableau 4** reporte

¹⁴. En France, l'octroi d'une pension alimentaire n'est pas systématique et dépend des conditions de ressources du père, si celles-ci sont considérées comme trop limitées, le père est exempt de verser une pension. L'État verse alors une allocation de soutien parental de l'ordre de 100 euros par enfant par mois (Belmokhtar, 2014 ; Bessièrre & Gollac, 2016). Dans les autres cas, la moyenne de la pension alimentaire est de 140 euros par enfant par mois. Néanmoins, deux ans après le divorce, seuls 80 % des divorcés concernés par la pension alimentaire déclarent qu'elle est versée de façon régulière (Belmokhtar, 2016).

¹⁵. Nous pouvons retrouver cette information dans le **tableau 4**. Par exemple, les enfants dont les parents se séparent lorsqu'ils ont 4-6 ans font des études plus courtes que les enfants dont les parents ne sont pas séparés. Cet effet est de - 0,32 point d'écart-type pour les enfants dont la mère diplômée. Pour les enfants dont la mère n'est pas diplômée, cet effet est de - 0,19 (- 0,32 - 0,14 + 0,27 + 0). Ils sont donc moins touchés de 0,13 point (- 0,14 + 0,27) que les enfants dont la mère est diplômée. Si l'on teste de manière jointe (non reporté ici) ces différences, le test joint rejette l'égalité des effets entre les deux groupes.

Tableau 4 Hétérogénéité de l'effet de la séparation parentale selon le niveau d'éducation de la mère

	Nombre d'années d'études		Rendement scolaire		Position sociale	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
	Modèle 1	Modèle 2	Modèle 1	Modèle 2	Modèle 1	Modèle 2
0-3 ans à la séparation = 1	- 0,44*** (0,09)	- 0,30** (0,12)	- 0,40*** (0,09)	- 0,23* (0,14)	- 0,17* (0,09)	- 0,10 (0,15)
0-3 ans à la séparation = 1 x Mère peu diplômée = 1	0,00 (0,15)	0,23 (0,21)	0,05 (0,17)	0,11 (0,24)	- 0,10 (0,17)	0,04 (0,26)
4-6 ans à la séparation = 1	- 0,32*** (0,07)	- 0,21** (0,10)	- 0,31*** (0,07)	- 0,18 (0,11)	- 0,21*** (0,08)	- 0,16 (0,13)
4-6 ans à la séparation = 1 x Mère peu diplômée = 1	- 0,14 (0,13)	0,01 (0,18)	- 0,07 (0,14)	- 0,05 (0,20)	- 0,09 (0,14)	- 0,06 (0,23)
7-9 ans à la séparation = 1	- 0,24*** (0,06)	- 0,13 (0,09)	- 0,25*** (0,07)	- 0,13 (0,10)	- 0,08 (0,07)	- 0,01 (0,11)
7-9 ans à la séparation = 1 x Mère peu diplômée = 1	- 0,11 (0,12)	0,00 (0,16)	- 0,04 (0,13)	- 0,07 (0,18)	- 0,19 (0,13)	- 0,16 (0,20)
10-12 ans à la séparation = 1	- 0,25*** (0,06)	- 0,19** (0,08)	- 0,18*** (0,06)	- 0,10 (0,08)	- 0,15** (0,06)	- 0,16* (0,09)
10-12 ans à la séparation = 1 x Mère peu diplômée = 1	- 0,16 (0,11)	- 0,07 (0,15)	- 0,11 (0,12)	- 0,10 (0,16)	- 0,06 (0,13)	0,00 (0,18)
13-15 ans à la séparation = 1	- 0,22*** (0,05)	- 0,16** (0,07)	- 0,19*** (0,06)	- 0,14* (0,07)	- 0,10* (0,06)	- 0,07 (0,08)
13-15 ans à la séparation = 1 x Mère peu diplômée = 1	- 0,19* (0,11)	- 0,14 (0,13)	- 0,07 (0,12)	- 0,04 (0,15)	- 0,10 (0,12)	- 0,10 (0,16)
16-18 ans à la séparation = 1	- 0,16*** (0,05)	- 0,13** (0,06)	- 0,11* (0,06)	- 0,09 (0,06)	- 0,10 (0,06)	- 0,06 (0,07)
16-18 ans à la séparation = 1 x Mère peu diplômée = 1	0,00 (0,11)	0,02 (0,12)	0,02 (0,12)	0,03 (0,14)	- 0,04 (0,13)	- 0,04 (0,15)
Groupe de référence : 19 ans et + à la séparation	0,00 (0,05)		- 0,03 (0,05)		- 0,03 (0,05)	
Groupe de référence : 19 ans ou plus à la séparation x Mère peu diplômée = 1	0,27*** (0,09)		0,20** (0,10)		0,25** (0,10)	
Observations	52 602	52 602	52 602	52 602	50 516	50 516
Test joint	0,00	0,10	0,00	0,53	0,12	0,31
Test joint : hétérogénéité	0,33	0,45	0,86	0,91	0,82	0,86

Éducation & formations n° 104, DEPP-SIES

Significativité : * au seuil de 10 % ; ** au seuil de 5 % ; *** au seuil de 1 %.

Lecture : voir le [tableau 2](#) pour la description des mesures de la réussite scolaire et professionnelle, des contrôles et des modèles. On teste de manière jointe si les coefficients associés à l'effet de la séparation parentale avant l'âge de 18 ans sont simultanément égaux à zéro (F-test), la p-valeur est reportée en bas de chaque colonne. On teste également si la différence des effets de la séparation avant l'âge de 18 ans entre les deux groupes considérés sont simultanément égales à zéro ; la p-valeur est reportée en bas de chaque colonne.

Source : l'échantillon est tiré des vagues 2003 et 2014 des bases de données Formation et qualification professionnelle de l'Insee et est décrit dans l'[encadré 1](#).

les différences pour chaque tranche d'âge, relativement au groupe de référence des 19 ans et plus. Les individus dont la mère est diplômée sont davantage touchés par la séparation que le groupe des 19 ans et plus. Cette différence est encore plus importante pour les individus dont la mère est peu diplômée. Néanmoins, cette différence n'est significative que pour les 13-15 ans lorsque l'on considère le nombre d'années d'études. Lorsque l'on teste de manière jointe cette différence pour tous les groupes d'âge (relativement au groupe des 19 ans et plus), nous ne rejetons pas l'égalité de l'effet pour les deux groupes quelle que soit la mesure de la réussite considérée. Lorsque l'on considère le modèle de différence au sein de la fratrie, les résultats sont similaires ▶ **Tableau 4**, modèle 2, colonnes (2), (4) et (6). L'effet de la séparation est toujours négatif pour les individus dont la mère est diplômée, mais la différence entre les deux groupes est réduite, et non significative, quelle que soit la tranche d'âge considérée. Les plus jeunes semblent moins touchés par la séparation lorsque leur mère est peu diplômée, mais la différence n'est pas non plus significative. Lorsque l'on teste de manière jointe l'égalité entre les deux groupes, nous ne rejetons pas l'égalité des effets.

CONCLUSION

Cet article étudie le lien entre séparation parentale et réussite scolaire et professionnelle en examinant trois mesures particulières : le nombre d'années d'études, le rendement scolaire et la position sociale (définie comme le revenu moyen pour une profession et un niveau d'éducation donnés). Un modèle de différence au sein de la fratrie est utilisé pour prendre en compte l'effet de variables non observées communes aux frères et sœurs.

La séparation ne semble pas avoir d'effet lorsque les individus ont plus de 18 ans. En revanche, si elle a lieu avant 18 ans, la séparation affecte négativement la réussite scolaire (entre 0,09 et 0,41 point d'écart type), et ce quelle que soit la mesure utilisée. La position sociale est toutefois moins affectée, excepté pour les 4-6 ans et les 10-12 ans.

Plusieurs mécanismes peuvent expliquer cet effet négatif. D'abord, la séparation représente un choc négatif sur les ressources monétaires des parents, qui peut se traduire par une baisse des investissements matériels dans l'éducation de l'enfant (achat de livres, mais également conditions de logement). En France, la pension alimentaire et la politique fiscale visent à diminuer les effets de ce choc. Néanmoins, deux ans après le divorce, seuls 80 % des divorcés concernés par la pension alimentaire déclarent qu'elle est versée de façon régulière et systématique (Belmokhtar, 2016). Le mouvement des gilets jaunes a mis en lumière les difficultés financières des mères célibataires. Par ailleurs, certaines études (Le Forner, 2020b) ont mis en lumière l'effet de la séparation sur les ressources en temps disponibles pour l'enfant. Ainsi, un enfant vivant seul avec sa mère passe en moyenne 0,18 point d'écart type de moins avec au moins un parent que les enfants vivant avec leurs deux parents (Le Forner, 2020b). Ces enfants passent en revanche le même temps avec au moins un adulte : grands-parents et beaux-parents sont ici deux leviers permettant de limiter l'effet de la séparation. D'autres mécanismes peuvent être en jeu, il serait en particulier intéressant d'analyser l'effet sur le développement socio-émotionnel de l'enfant, trop peu d'études s'y sont attelées et cela demeure une piste intéressante pour les recherches futures.

Ces résultats ont d'importantes implications en matière de politiques publiques. Le versement d'une pension alimentaire ou d'une allocation de soutien familial pour les

parents isolés (environ 115 euros par enfant) ne semble pas être suffisant à amortir l'effet du choc de la séparation pour les enfants en France. Les défauts de paiement des pensions alimentaires pourraient en partie expliquer cette insuffisance. Belmokhtar (2016) montre que, deux ans après le divorce, 20 % des parents divorcés concernés par la pension alimentaire rapportent un versement irrégulier de celle-ci. Il faut donc revoir l'accompagnement apporté à ces familles dans sa globalité, et commencer par s'assurer du respect des décisions de justice et des dispositifs mis en place.

Remerciements

Le projet sur lequel cet article s'appuie a bénéficié du cadre et des financements de l'université de Rennes I et du CREM, ainsi que de mes institutions antérieures : l'université d'Aix-Marseille (AMSE), l'université Panthéon-Sorbonne et de l'École d'Économie de Paris. Cet article a fait l'objet d'une première publication en anglais dans la revue *Annals of Economics and Statistics* (Le Forner, 2020a). Je souhaite également remercier les différents relecteurs anonymes, et également Hippolyte d'Albis, Anders Björklund, Hélène Couprie, Markus Jäntti, Arnaud Lefranc, Laurent Linnemer, Olivier Monso, Elena Stancanelli, Marianne Sundström, Louis-André Vallet et François-Charles Wolff, ainsi que les participants aux séminaires et conférences qui ont permis d'améliorer ce travail (séminaires à l'École d'Économie de Paris, à l'Insee, à la DEPP, au workshop d'Économie du Travail à l'IAAEU, aux conférences des JMA, de l'ADRES, et de l'EALE).

ANNEXE 1 Coefficients estimés pour les variables de contrôles

► **Tableau A1** Effet des variables de contrôles sur la réussite scolaire et la position sociale des individus

	Nombre d'années d'études		Rendement scolaire		Position sociale	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
	Modèle 1	Modèle 2	Modèle 1	Modèle 2	Modèle 1	Modèle 2
Homme	- 0,09*** (0,01)	- 0,08*** (0,01)	0,30*** (0,01)	0,30*** (0,01)	- 0,47*** (0,01)	- 0,48*** (0,01)
Année de naissance	0,05*** (0,00)	0,02 (0,01)	0,02*** (0,00)	- 0,03** (0,01)	0,03*** (0,00)	- 0,25*** (0,01)
Année de naissance (au carré)	- 0,00*** (0,00)	- 0,00*** (0,00)	- 0,00*** (0,00)	0,00*** (0,00)	0,00 (0,00)	0,00 (0,00)
Père : Diplôme du primaire, secondaire	0,19*** (0,01)		0,14*** (0,01)		0,13*** (0,01)	
Père : CAP ou BEP	0,20*** (0,01)		0,14*** (0,01)		0,15*** (0,01)	
Père : Brevet professionnel/technicien	0,43*** (0,04)		0,40*** (0,04)		0,32*** (0,04)	
Père : Baccalauréat	0,48*** (0,02)		0,44*** (0,02)		0,35*** (0,02)	
Père : Bac + 2	0,53*** (0,03)		0,53*** (0,03)		0,36*** (0,03)	
Père : Diplôme supérieur à Bac + 2	0,66*** (0,02)		0,74*** (0,02)		0,50*** (0,02)	
Père : Artisan	0,08*** (0,02)		0,10*** (0,02)		0,44*** (0,02)	
Père : Cadre	0,26*** (0,02)		0,29*** (0,03)		0,59*** (0,03)	
Père : Professions intermédiaires	0,10*** (0,02)		0,10*** (0,02)		0,42*** (0,02)	
Père : Employé	- 0,03 (0,02)		- 0,02 (0,02)		0,31*** (0,02)	
Père : Ouvrier	- 0,17*** (0,02)		- 0,14*** (0,02)		0,18*** (0,02)	
Père : Retraité	0,31*** (0,03)		0,32*** (0,03)		0,51*** (0,03)	
Père : Autre	- 0,08** (0,04)		- 0,02 (0,04)		0,25*** (0,04)	
Mère : Diplôme du primaire, secondaire	0,25*** (0,01)		0,19*** (0,01)		0,18*** (0,01)	
Mère : CAP, BEP	0,32*** (0,01)		0,26*** (0,02)		0,24*** (0,01)	
Mère : Brevet professionnel/technicien	0,46*** (0,04)		0,41*** (0,04)		0,37*** (0,04)	
Mère : Baccalauréat	0,55*** (0,02)		0,54*** (0,02)		0,41*** (0,02)	
Mère : Bac + 2	0,57*** (0,02)		0,61*** (0,03)		0,44*** (0,02)	
Mère : Diplôme supérieur à Bac + 2	0,60*** (0,03)		0,70*** (0,03)		0,44*** (0,03)	
Mère : Artisan	- 0,01 (0,03)		- 0,01 (0,03)		0,10*** (0,03)	
Mère : Cadre	0,07** (0,04)		0,14*** (0,04)		0,17*** (0,04)	
Mère : Professions intermédiaires	0,10*** (0,03)		0,09*** (0,03)		0,17*** (0,03)	
Mère : Employé	0,05** (0,02)		0,04 (0,03)		0,15*** (0,02)	
Mère : Ouvrier	- 0,06** (0,03)		- 0,06** (0,03)		0,07** (0,03)	
Mère : Retraité	- 0,02 (0,04)		- 0,02 (0,04)		0,00 (0,04)	
Mère : Autre	0,02 (0,02)		0,02 (0,02)		0,13*** (0,02)	
Taille de la famille	- 0,07*** (0,01)		- 0,06*** (0,01)		- 0,06*** (0,01)	
Taille de la famille (au carré)	0,00*** (0,00)		0,00*** (0,00)		0,00** (0,00)	
Région de naissance : Nord-Ouest	- 0,02* (0,01)		- 0,04** (0,01)		- 0,12*** (0,01)	
Région de naissance : Nord	0,01 (0,02)		0,01 (0,02)		- 0,10*** (0,02)	
Région de naissance : Est	0,00 (0,02)		- 0,02 (0,02)		- 0,10*** (0,02)	

	Nombre d'années d'études		Rendement scolaire		Position sociale	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
	Modèle 1	Modèle 2	Modèle 1	Modèle 2	Modèle 1	Modèle 2
Région de naissance : Ouest	0,02 (0,01)		- 0,01 (0,02)		- 0,11*** (0,01)	
Région de naissance : Sud-Ouest	0,02 (0,02)		- 0,01 (0,02)		- 0,15*** (0,02)	
Région de naissance : Sud-Est	0,02* (0,01)		0,00 (0,01)		- 0,09*** (0,01)	
Région de naissance : Corse	- 0,08 (0,08)		- 0,08 (0,09)		- 0,14* (0,09)	
Région de naissance : Outre-mer	0,01 (0,05)		0,01 (0,05)		- 0,05 (0,05)	
Nationalité de la mère : Européenne	0,11*** (0,02)		0,08*** (0,03)		0,08*** (0,02)	
Nationalité de la mère : Autre	0,28*** (0,05)		0,20*** (0,05)		0,17*** (0,05)	
Nationalité du père : Européenne	0,08*** (0,02)		0,06** (0,02)		0,08*** (0,02)	
Nationalité du père : Autre	0,06 (0,05)		0,06 (0,05)		0,08* (0,05)	
Année de naissance de la mère	- 0,00*** (0,00)		- 0,01*** (0,00)		- 0,00*** (0,00)	
Plus jeune de la fratrie	0,01** (0,01)	0,01 (0,01)	0,01** (0,01)	0,02* (0,01)	- 0,01 (0,01)	- 0,01 (0,01)
Âge	- 0,00 (0,00)		0,00 (0,00)		0,27*** (0,00)	
Âge (au carré)	0,00*** (0,00)	- 0,00 (0,00)	0,00 (0,00)	- 0,00** (0,00)	- 0,00*** (0,00)	- 0,00*** (0,00)
Rang de fratrie = 2	- 0,02** (0,01)	- 0,02* (0,01)	- 0,03*** (0,01)	- 0,03*** (0,01)	0,03*** (0,01)	0,04*** (0,01)
Rang de fratrie = 3	- 0,07*** (0,01)	- 0,05*** (0,01)	- 0,08*** (0,01)	- 0,07*** (0,01)	0,02* (0,01)	0,05*** (0,01)
Rang de fratrie = 4	- 0,09*** (0,01)	- 0,08*** (0,02)	- 0,11*** (0,02)	- 0,11*** (0,02)	- 0,02 (0,02)	0,01 (0,02)
Rang de fratrie = 5	- 0,13*** (0,02)	- 0,12*** (0,02)	- 0,14*** (0,02)	- 0,13*** (0,03)	0,02 (0,02)	0,07*** (0,03)
Rang de fratrie = 6	- 0,15*** (0,03)	- 0,13*** (0,03)	- 0,15*** (0,03)	- 0,14*** (0,04)	0,02 (0,03)	0,11*** (0,04)
Rang de fratrie = 7	- 0,19*** (0,04)	- 0,18*** (0,04)	- 0,17*** (0,04)	- 0,15*** (0,05)	- 0,01 (0,04)	0,10* (0,05)
Rang de fratrie = 8	- 0,15*** (0,05)	- 0,17*** (0,06)	- 0,16*** (0,05)	- 0,17** (0,07)	0,04 (0,06)	0,14* (0,07)
Rang de fratrie = 9	- 0,17*** (0,07)	- 0,23*** (0,08)	- 0,21*** (0,07)	- 0,21** (0,09)	- 0,03 (0,07)	0,07 (0,10)
Rang de fratrie = 10	- 0,18** (0,09)	- 0,17 (0,11)	- 0,20** (0,10)	- 0,13 (0,13)	- 0,05 (0,10)	0,14 (0,15)
Rang de fratrie = 11	- 0,08 (0,12)	- 0,11 (0,15)	- 0,23* (0,13)	- 0,24 (0,17)	0,10 (0,14)	0,14 (0,20)
Rang de fratrie = 12	- 0,23 (0,15)	- 0,15 (0,20)	- 0,32* (0,17)	- 0,15 (0,23)	- 0,07 (0,17)	0,23 (0,25)
Rang de fratrie = 13	- 0,02 (0,18)	0,02 (0,23)	- 0,17 (0,20)	- 0,12 (0,26)	- 0,01 (0,21)	- 0,08 (0,29)
Rang de fratrie = 14	- 0,27 (0,31)	0,05 (0,38)	- 0,10 (0,33)	0,08 (0,43)	1,36*** (0,37)	1,80*** (0,48)
Rang de fratrie = 15	- 0,60 (0,43)	- 0,65 (0,53)	- 0,46 (0,47)	- 0,41 (0,59)	0,04 (0,48)	- 0,19 (0,75)
Rang de fratrie = 16	- 0,04 (0,53)	0,20 (0,65)	- 0,23 (0,58)	0,26 (0,72)	- 0,37 (0,58)	- 0,34 (0,75)
Rang de fratrie = 18	- 0,49 (0,74)	- 0,03 (0,91)	- 0,42 (0,81)	- 0,13 (1,01)	- 0,01 (0,83)	
Constante	8,33*** (1,44)	0,26 (0,27)	12,13*** (1,55)	0,66** (0,30)	0,19 (1,54)	6,04*** (0,32)
Observations	52 602	52 602	52 602	52 602	50 516	50 516

Education & formations n° 104, DEPP-SIES

Significativité : * au seuil de 10 % ; ** au seuil de 5 % ; *** au seuil de 1 %.

Lecture : voir le **tableau 2** pour la description des mesures de la réussite scolaire et professionnelle, des contrôles et des modèles.

Source : l'échantillon est tiré des vagues 2003 et 2014 des bases de données Formation et qualification professionnelle de l'Insee et est décrit dans l'**encadré 1** p. 202.

ANNEXE 2 Résultats avec un modèle estimé par la méthode des moindres carrés ordinaires

↘ **Tableau A2** Effet de la séparation parentale sur la réussite scolaire et la position sociale des individus, estimations par la méthode des moindres carrés ordinaires

	Nombre d'années d'étude	Rendement scolaire	Position sociale
0-3 ans à la séparation	- 0,43***	- 0,37***	- 0,20**
	(0,07)	(0,08)	(0,08)
4-6 ans à la séparation	- 0,35***	- 0,32***	- 0,21***
	(0,06)	(0,06)	(0,06)
7-9 ans à la séparation	- 0,26***	- 0,25***	- 0,13**
	(0,05)	(0,06)	(0,06)
10-12 ans à la séparation	- 0,28***	- 0,20***	- 0,15***
	(0,05)	(0,06)	(0,06)
13-15 ans à la séparation	- 0,27***	- 0,21***	- 0,12**
	(0,05)	(0,05)	(0,06)
16-18 ans à la séparation	- 0,15***	- 0,10*	- 0,11*
	(0,05)	(0,06)	(0,06)
Groupe de référence : 19 ans et plus à la séparation	0,07*	0,02	0,03
	(0,04)	(0,04)	(0,04)
Observations	52 602	52 602	50 516

Éducation & formations n° 104, DEPP-SIES

Significativité : * au seuil de 10 % ; ** au seuil de 5 % ; *** au seuil de 1 %.

Lecture : voir le **tableau 2** pour la description des mesures de la réussite scolaire et professionnelle et des contrôles. Ce modèle est estimé par la méthode des moindres carrés ordinaires.

Source : l'échantillon est tiré des vagues 2003 et 2014 des bases de données Formation et qualification professionnelle de l'Insee et est décrit dans l'**encadré 1** p. 202.

Bibliographie

- Albertini M., Dronkers J., 2009, "Effects of divorce on children's educational attainment in a Mediterranean and Catholic society: Evidence from Italy", *European societies*, vol. 11, n° 1, p. 137-159.
- Amato P. R., Booth A., 2001, "Parental predivorce relations and offspring post divorce well-being", *Journal of Marriage and Family*, vol. 63, n° 1, p. 197-212. DOI : 10.1111/j.1741-3737.2001.00197.x
- Amato P. R., Sobolewski J. M., 2001, "The effects of divorce and marital discord on adult's children's psychological well being", *American sociological review*, vol. 66, n° 6, p. 900-921.
- Archambault P., 2002, « Séparation et divorce : quelles conséquences sur la réussite scolaire des enfants ? », *Population et sociétés*, n° 379, p. 1-4.
- Archambault P., 1998, « Les difficultés d'accès au diplôme des enfants de familles dissociées », *Espace Populations Sociétés*, vol. 16, n° 2, p. 211-225. DOI : 10.3406/espos.1998.1836
- Augustine J. M., 2014, "Maternal education and the unequal significance of family structure for children's early achievement", *Social Forces*, vol. 93, n° 2, p. 687-718.
- Autor D., Figlio D., Karbownik K., Roth J., Wasserman M., 2019, "Family Disadvantage and the Gender Gap in Behavioral and Educational Outcomes", *American Economic Journal: Applied Economics*, vol. 11, n° 3, p. 338-381. DOI: 10.1257/app.20170571
- Belmokhtar Z., 2016, « La contribution à l'entretien et l'éducation de l'enfant, deux ans après le divorce », *Infostat Justice*, n° 141, Ministère de la Justice.
- Belmokhtar Z., 2014, « Une pension alimentaire fixée par les juges pour deux tiers des enfants de parents séparés », *Infostat justice*, n° 128, Ministère de la Justice.
- Bernardi F., Radl J., 2014, "Parental separation, social origin, and educational attainment: the long-term consequences of divorce for children", *Demographic Research*, n° 30, p. 1653-1680. <http://dx.doi.org/10.4054/DemRes.2014.30.61>.
- Bertrand M., Pan J., 2013, "The Trouble with Boys: Social Influences and the Gender Gap in Disruptive Behavior", *American economic journal: applied economics*, vol. 5, n° 1, p. 32-64.
- Bessière C., Gollac S., 2016, « Le cache-sexe de la théorie économique », *Population*, vol. 71, n° 3, p. 519-523.
- Biblarz T. J., Raferty A. E., 1999, "Family structure, educational attainment, and socioeconomic success: rethinking the pathology of matriarchy", *American Journal of Sociology*, n° 105, p. 321-365. <http://dx.doi.org/10.1086/210314>.
- Biblarz T. J., Raferty A. E., 1993, "The effects of family disruption on social mobility", *American Sociological Review*, vol. 58, n° 1, p. 97-109.
- Björklund A., Ginther D., Sundstrom M., 2007, "Family structure and child outcomes in the USA and Sweden", *Journal of population economics*, vol. 20, n° 1, p. 183-201.
- Björklund A., Sundström M., 2006, "Parental separation and children's educational attainment: A siblings analysis on Swedish register data", *Economica*, vol. 73, n° 292, p. 605-624. DOI: 10.1111/j.1468-0335.2006.00529.x
- Bloch K., 2021, « En 2020, 12 % des enfants dont les parents sont séparés vivent en résidence alternée », *Insee Première*, n° 1841, Insee.
- Bonnet C., Garbinti B., Solaz A., 2021, "The flip side of marital specialization: the gendered effect of divorce on living standards and labor supply", *Journal of Population Economics*, vol. 34, n° 2, p. 515-573.
- Cavanagh S. E., Huston, A. C., 2006, "Family instability and children's early problem behavior", *Social Forces*, n° 85, p. 551-581.
- Chetty R., Hendren N., Lin F., Majerovitz J., Scuderi B., 2016, "Childhood Environment and Gender Gaps in Adulthood", *American Economic Review*, vol. 106, n° 5, p. 282-288. DOI: 10.1257/aer.p20161073
- Clark A. E., Lekfuangfu W., Powdthavee N., Ward G., 2015, "Breaking up for the Kids' Sake: Evidence from a British Birth Cohort", *LSE Workshop*.
- Coupré H., 2007, "Time allocation within the family: Welfare implications of life in a couple", *The Economic Journal*, vol. 117, n° 516, p. 287-305.
- Coupré H., Ferrant G., 2015, "Welfare comparisons, economies of scale and equivalence scale in time use", *Annals of Economics and Statistics/Annales d'Économie et de Statistique*, n° 117/118, p. 185-210.

Cretin L., 2012, « Les familles monoparentales et l'école : un plus grand risque d'échec au collège », *Éducation & formations*, n° 82, p. 51-66, DEPP.

Cunha F., Heckman J. J., 2008, "Formulating, Identifying and Estimating the Technology of Cognitive and Noncognitive Skill Formation", *Journal of Human Resources*, n° 43, p. 738-782. DOI: 10.3368/jhr.43.4.738

Cunha F., Heckman J. J., 2007, "The Technology of Skill Formation", *The American Economic Review*, vol. 97, n° 2, p. 31-47. DOI: 10.1257/aer.97.2.31

Cunha F., Heckman J. J., Schennach S. M., 2010, "Estimating the Technology of Cognitive and Noncognitive Skill Formation", *Econometrica*, n° 78, p. 883-931. DOI: 10.3982/ECTA6551

Elliott B. J., Richards P. M., 1991, "Children and divorce: educational performance and behavior before and after parental separation", *International Journal of Law and the Family*, n° 5, p. 258-276. <http://dx.doi.org/10.1093/lawfam/5.3.258>.

Ermisch J. F., Francesconi M., 2001, "Family structure and children's achievements", *Journal of population economics*, vol. 14, n° 2, p. 249-270.

Francesconi M., Jenkins S. P., Siedler T., 2010, "Childhood family structure and schooling outcomes: evidence for Germany", *Journal of Population Economics*, vol. 23, n° 3, p. 1073-1103.

Frémeaux N., Lefranc A., 2015, "Assortative mating and earnings inequality in France", *Review of Income and Wealth*, vol. 66, n° 4, p. 757-783.

Frimmel W., Halla M., Winter-Ebmer R., 2016, "How Does Parental Divorce Affect Children's Long-term Outcomes?", *IZA Discussion Papers*, n° 9928.

Grätz M., 2015, "When growing up without a parent does not hurt: parental separation and the compensatory effect of social origin", *European Sociological Review*, vol. 31, n° 5, p. 546-557.

Jonsson J. O., Gähler M., 1997, "Family dissolution, family reconstitution, and children's educational careers: recent evidence for Sweden", *Demography*, vol. 34, n° 2, p. 277-293. <http://dx.doi.org/10.2307/2061705>.

Le Forner H., 2020a, "Age at parents' separation and achievement: Evidence from France using a sibling approach", *Annals of Economics and Statistics*, n° 138, p. 107-163. doi.org/10.15609/annaeconstat2009.138.0107

Le Forner H., 2020b, "Parents' separation: What is the effect on parents' and children's time investments?", *AMSE Working Papers 2018, Aix-Marseille School of Economics*, France.

Leturcq M., Panico L., 2019, "The long-term effects of parental separation on childhood multidimensional deprivation: a lifecourse approach", *Social Indicators Research*, vol. 144, n° 2, p. 921-954.

Lundberg S., 2017, "Father Absence and the Educational Gender Gap", *IZA Discussion Papers*, n° 10814.

Mandemakers J. J., Kalmijn M., 2014, "Do mother's and father's education condition the impact of parental divorce on child well-being?", *Social Science Research*, n° 44, p. 187-199. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ssresearch.2013.12.003>

Martin C., 2007, « Des effets du divorce et du non-divorce sur les enfants », *Recherches et prévisions*, vol. 89, n° 1, p. 9-19. DOI: 10.3406/caf.2007.2306

Martin M. A., 2012, "Family structure and the intergenerational transmission of educational advantage", *Social Science Research*, n° 41, p. 33-47. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ssresearch.2011.07.005>.

Piketty T., 2003, "The impact of divorce on school performance: evidence from France, 1968-2002", *Discussion paper for Centre for Economic Policy Research*, n° 4146.

Ribar D., Sanders S., Thibout C., 2017, *Dissolution, Conflict and Australian Children's Developmental Outcomes*, Labour Econometrics Workshop, Auckland.

LES DERNIERS NUMÉROS

- n° 103 - avril 2022 Admission Post-Bac : le portail APB reflète des problématiques d'affectation dans l'enseignement supérieur (978-2-11-162568-6)
- n° 102 - juin 2021 Les territoires de l'éducation : des approches nouvelles, des enjeux renouvelés (978-2-11-162558-7)
- n° 101 - nov. 2020 Les enseignants : panorama, carrières et représentations du métier (978-2-11-162255-5)
- n° 100 - déc. 2019 La réussite des élèves : contextes familiaux, sociaux et territoriaux (978-2-11-155478-8)
- n° 99 - juil. 2019 L'égalité entre les filles et les garçons, entre les femmes et les hommes, dans le système éducatif – Volume 4 (978-2-11-155472-6)
- n° 98 - déc. 2018 L'égalité entre les filles et les garçons, entre les femmes et les hommes, dans le système éducatif – Volume 3 (978-2-11-152669-3)
- n° 97 - sept. 2018 L'égalité entre les filles et les garçons, entre les femmes et les hommes, dans le système éducatif – Volume 2 (978-2-11-152665-5)
- n° 96 - mars 2018 L'égalité entre les filles et les garçons, entre les femmes et les hommes, dans le système éducatif (978-2-11-152396-8)
- n° 95 - déc. 2017 Les panels d'élèves de la DEPP : source essentielle pour connaître et évaluer le système éducatif (978-2-11-152390-6)
- n° 94 - sept. 2017 Mathématiques : clefs de lecture des résultats TIMSS 2015 (978-2-11-151755-4)
- n° 93 - mai 2017 Voie professionnelle : choix d'affectation, conditions de vie, conditions de travail (978-2-11-151750-9)
- n° 92 - déc. 2016 Les enseignants : professionnalisation, carrières et conditions de travail (978-2-11-151367-9)
- n° 91 - sept. 2016 Massification scolaire et mixité sociale (978-2-11-151355-6)
- n° 90 - avril 2016 Inégalités sociales, motivation scolaire, offre de formation... (978-2-11-139160-4)
- n° 88-89 - déc. 2015 Climat scolaire et bien-être à l'école (978-2-11-138952-6)
- n° 86-87 - mai 2015 Évaluation des acquis : principes, méthodologie, résultats (978-2-11-138951-9)

Ces numéros sont disponibles en téléchargement sur
education.gouv.fr/etudes-et-statistiques

LIGNE ÉDITORIALE

La revue *Éducation & formations* est une revue scientifique francophone, en accès libre. Elle relève de la responsabilité conjointe des services statistiques ministériels de l'Éducation nationale et de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, respectivement la DEPP et le SIES. Cette revue est destinée à tous les acteurs du système éducatif, de l'évaluation et de la statistique publique. Elle accueille des études originales – résultats d'enquêtes ou d'évaluations, recherches méthodologiques en sciences sociales, méthodes d'analyse de la statistique publique – dans le champ de l'éducation et notamment issues des sciences de l'éducation, de la psychométrie, de la sociologie, des sciences politiques, de l'économie.

La revue *Éducation & formations* a pour objectifs d'informer toute personne intéressée par le champ de l'éducation et d'alimenter le débat public. Le lecteur y trouvera des analyses et des réflexions concernant le système éducatif, les enseignants et les personnels de l'éducation, les moyens et les coûts de l'éducation, l'insertion professionnelle, l'éducation et la société, propres à faciliter la connaissance et la compréhension du système éducatif et de son évolution au travers d'évaluations des réformes qui le modèlent, et des comparaisons internationales.

Les auteurs sont les chargés d'études de la DEPP, du SIES et des services statistiques académiques, mais aussi des experts et des chercheurs, nationaux ou internationaux, des domaines disciplinaires couverts par cette publication, qui analysent et commentent les données de la statistique publique ou les résultats de leurs travaux.

La revue *Éducation & formations* construit ses numéros sur la base de sollicitations qu'elle adresse aux auteurs. Elle publie également des articles qui lui sont soumis spontanément, après avis d'un comité d'experts. Les articles pourront être regroupés le cas échéant autour d'un thème fédérateur, au sein d'un dossier ou d'un numéro thématique. Les articles pourront être soumis sous différents formats en fonction de leurs objectifs et du public visé. Il pourra s'agir d'articles longs ou courts, de notes méthodologiques, de notes de cadrage, qui pourront s'articuler selon des rubriques et/ou dans un dossier thématique. Il convient que les auteurs se réfèrent et respectent les consignes aux auteurs.

Pour toute information : education.gouv.fr/revue-education-formations-89606

LES STATISTIQUES DE LA DEPP

↘ VOUS RECHERCHEZ DES DONNÉES PUBLIQUES COUVRANT TOUS LES ASPECTS STRUCTURELS DE L'ÉDUCATION ET DE LA RECHERCHE ?

Rendez-vous sur :

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

Vous y trouverez :

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

↘ VOUS RECHERCHEZ UNE INFORMATION STATISTIQUE ?

Rendez-vous sur DΣPPαDoc, le catalogue qui rassemble toutes les publications et archives de la statistique sur l'éducation et la formation :

archives-statistiques-depp.education.gouv.fr

Besoin d'aide pour trouver une information ?

depp.documentation@education.gouv.fr

VARIA

‣ **L'accès aux filières sélectives de l'enseignement supérieur au prisme des lycées d'origine**

D'où viennent les étudiants de Sciences Po Paris et de l'Université Paris Dauphine ?

‣ **Les CPGE technologiques : se métamorphoser pour persévérer et réussir**

‣ **Que savent les jeunes à la fin de leurs études ?**

Les compétences en lecture, en calcul et en compréhension orale selon le parcours scolaire

‣ **Relations entre perceptions de soi et performances scolaires à l'école élémentaire**

Analyse des données du Panel CP 2011

‣ **Enseigner la lecture au cours préparatoire**

Pratiques déclarées en 2019 des enseignantes et enseignants liées à l'usage des manuels de lecture et à la gestion de l'hétérogénéité

‣ **Évaluation de la compréhension en CM2 dans l'académie de Versailles**

Une approche innovante pour l'enseignement de la compréhension

‣ **L'emploi des anciens apprentis au-delà de l'insertion**

Apports des enquêtes Emploi

‣ **Qui sont les « décrocheurs » scolaires qui raccrochent au microlycée ?**

‣ **Les effets de l'âge à la séparation parentale sur la réussite scolaire et la position sociale**



9 782111 625808

