

Éducation formations



Les premiers pas
dans l'enseignement
supérieur des
bacheliers de 2014
Varia

n° 106
Janvier 2024

**Éducation
formations**



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
75 732 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

Magda Tomasini (directrice de l'évaluation,
de la prospective et de la performance,
service statistique ministériel de l'éducation)
Pierrette Schuhl (sous-directrice des systèmes
d'information et études statistiques,
service statistique ministériel de l'enseignement
supérieur et de la recherche)

Rédactrice en chef

Caroline Simonis-Sueur (DEPP)

Cheffe de projet éditorial

Aurélie Bernardi (DEPP-DVE)

Secrétaire de rédaction

Mathilde Deprez

Conception et réalisation graphique

Anthony Fruchart (DEPP-DVE)

Impression

Dejalink

ISSN 0294-0868 / e-ISSN 1777-5558

ISBN 978-2-11-167877-4 / e-ISBN 978-2-11-167878-1

Dépôt légal : janvier 2024

Les articles publiés dans la revue *Éducation & formations* sont soumis à l'expertise conjointe d'un comité scientifique et d'un comité de lecture indépendants. Les opinions et interprétations 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.

Rôle du comité scientifique

Le comité scientifique de la revue *Éducation & formations* est composé de personnalités scientifiques internationales. Il en définit la ligne éditoriale. Il en décide la programmation. Il en définit les thèmes et adopte le cas échéant les appels à contribution. Il est le garant de la qualité des articles scientifiques publiés, et donc de la revue. En effet, il participe, avec la rédaction en chef, au choix des relecteurs. Enfin, il décide de la publication, ou non, de chaque article sur la base des rapports d'expertise qui lui sont transmis et des retours des auteurs.



Comité scientifique

Président

Jean-Richard Cytermann Inspecteur général honoraire

Les directrices de publication (Magda Tomasini et Pierrette Schuhl) et la rédactrice en chef (Caroline Simonis-Sueur) sont membres du comité scientifique.

Membres

Pascal Bressoux Professeur des universités, université Grenoble Alpes

Philippe Cordazzo Professeur de démographie, université de Strasbourg, UMR 7363 SAGE

Jérôme Deauvieu Professeur des universités à l'École normale supérieure, Centre Maurice Halbwachs, UMR 8097 CNRS/ENS/EHESS

Marc Demeuse Professeur, faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, université de Mons (Belgique)

Hugues Draelants Professeur, Groupe interdisciplinaire de Recherche sur la Socialisation, l'Éducation et la Formation, UCLouvain (Belgique)

Géraldine Farges Enseignante-chercheuse en sciences de l'éducation et de la formation, université de Bourgogne, IREDU

Leïla Frouillou Enseignante-chercheuse en sociologie, université Paris Nanterre, UMR CRESPPA-GTM

Manon Garrouste Enseignante-chercheuse en économie, université de Lille, LEM UMR 9221

Julien Grenet Directeur de recherche CNRS, professeur associé à l'École d'économie de Paris, directeur adjoint de l'Institut des politiques publiques

Mathieu Ichou Chercheur à l'Institut national d'études démographiques

Philippe Lemistre Chercheur Céreq au CERTOP, université Toulouse Jean-Jaurès et CNRS

Olivier Monso Expert à la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance ; Sciences Po - CRIS et LIEPP

Fabrice Murat Expert à la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance

Marco Oberti Professeur des universités en sociologie, Sciences Po - Centre de Recherche sur les Inégalités Sociales (Sciences Po – CNRS)

Saeed Paivandi Professeur des universités, LISEC, université de Lorraine

Olivier Rey Inspecteur général de l'éducation, du sport et de la recherche

Augustin Vicard Directeur de l'Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire, service statistique ministériel de la Jeunesse et des sports



Comité de lecture

Le comité de lecture regroupe l'ensemble des chercheurs et des experts, nationaux et internationaux, sollicités par la rédaction en chef pour évaluer les articles scientifiques soumis à la revue. Ce comité n'a pas vocation à se réunir. Chaque chercheur, ou expert, est choisi spécifiquement pour ses compétences et connaissances au regard des caractéristiques de l'article à évaluer.

Il est attendu de ces chercheurs et experts une lecture critique et intègre des articles qui leur sont confiés, dans une procédure d'évaluation en double aveugle. Ces relecteurs doivent veiller à la qualité scientifique des contributions soumises, en particulier en vérifiant la pertinence des choix méthodologiques et la qualité de leur mise en œuvre par les auteurs, ainsi que la nouveauté des résultats et encore la qualité de la démonstration.

Les articles publiés dans la revue *Éducation & formations* sont soumis à l'expertise conjointe d'un comité scientifique et d'un comité de lecture indépendants. Les opinions et interprétations 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.

Sommaire

n° 106, janvier 2024

7

« Probables déçus », « possibles satisfaits » ou « contrariés certains » ?
Mesure de l'orientation contrariée à l'université et différences de parcours d'études

Mathieu Rossignol-Brunet

27

Les déterminants de la réussite des bacheliers professionnels en section de technicien supérieur

Fanette Merlin

53

Vivre et réussir sa première année dans le supérieur

Des différences marquées selon le sexe

Audrey Dumas, Vincent Lignon

81

Comment ont évolué les parcours scolaires dans l'enseignement secondaire depuis 1980 ?

La dynamique des inégalités au fil des seconde et troisième années scolaires

Joanie Cayouette-Remblière

109

Fréquenter l'internat à l'entrée du lycée a-t-il un impact sur la réussite scolaire ?

Une évaluation sur les lycées publics de l'éducation nationale

Audrey Farges, Olivier Monso

143

L'effet du « jour de carence » sur les absences pour maladie des personnels du secteur public de l'éducation nationale

Mélina Hillion, Edouard Maugendre

« Probables déçus », « possibles satisfaits » ou « contrariés certains » ?

Mesure de l'orientation contrariée
à l'université et différences de parcours
d'études

Mathieu Rossignol-Brunet
CERTOP, université Toulouse Jean-Jaurès

Mots clés université, orientation, parcours d'études, orientation contrariée, quantifier.

Keywords university, orientation, educational trajectories, "thwarted" orientation, quantify.

Citer Rossignol-Brunet, M. (2024). « Probables déçus », « possibles satisfaits » ou « contrariés certains » ? Mesure de l'orientation contrariée à l'université et différences de parcours d'études. *Éducation & formations*, 106, 7-26. DEPP, SIES. <https://doi.org/10.48464/ef-106-01>

Date de soumission de l'article : 17/01/2022

Date d'acceptation de l'article : 13/03/2023

Correspondance m.rossignolb@gmail.com

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.

Résumé

L'article s'intéresse tout d'abord à la mesure de l'orientation contrariée à l'université, à savoir les étudiants de licence 1 qui, lors de la première année d'études, ne sont pas inscrits dans la formation souhaitée. En utilisant deux variables distinctes (rang du vœu de la formation acceptée sur Admission Post-Bac et déclaratif au 1^{er} mars de la première année d'études), trois profils d'étudiants ayant connu une telle orientation peuvent être distingués, présentant des différences à la fois sociales et scolaires : les « probables déçus », les « possibles satisfaits » et les « contrariés certains ». La nature de l'information collectée afin d'appréhender l'orientation contrariée est par conséquent loin d'être neutre sur la mesure de cette dernière. Dès lors, ces étudiants connaissent des débuts de parcours d'études inégaux, qu'il s'agisse des réorientations ou de la persévérance dans la formation. Si avoir connu une orientation contrariée reste négativement associé au fait de rester étudier dans la formation, la frontière entre une orientation qui serait souhaitée et une orientation qui serait subie apparaît plus que poreuse, du fait du caractère processuel de l'orientation.

Abstract

"Likely disappointed", "possibly satisfied" or "certainly thwarted"?

Measuring "thwarted" orientation to university, and differences in study paths.

The article first focuses on the measurement of "thwarted orientation" to university, *i.e.* the neo-Baccalaureate students who wanted to join another training course first. We distinguish three profiles of students thanks to two distinct variables (one is the rank of the choice of course accepted on Admission Post-Bac, the other is declarative on March of the first year of study). Students "likely disappointed", "possibly satisfied" or "certainly thwarted" differ significantly, both socially and academically. The nature of the information collected in order to understand the thwarted orientation is therefore far from neutral. As a result, they are subject to different study paths, whether in terms of reorientations or perseverance in the course. If having experienced a thwarted orientation remains negatively associated with the fact of pursuing in the same training, the boundary between desired orientation and undergone orientation, if it exists, appears more than blurred. This is due to the processual nature of orientation.

Le chiffre de 60 % d'échec en première année de licence est souvent mis en avant pour justifier les récentes réformes du système d'enseignement supérieur, et plus spécifiquement de l'université (Clément *et al.*, 2019). Ce taux d'échec se doit pourtant d'être nuancé eu égard à la pluralité de situations qu'il regroupe (Millet, 2012), et au rôle « *d'espace de régulation* » de l'enseignement supérieur qu'est amenée à jouer cette même université (Bodin & Millet, 2011). Seul segment non-sélectif¹, l'université accueille en effet une partie des recalés des filières sélectives, leur permettant ainsi de ne pas sortir du jeu scolaire et pour certains d'entre eux de se réinscrire éventuellement dans une autre filière par la suite. Cette orientation, souvent qualifiée d'orientation « par défaut », contribuerait alors – parmi d'autres facteurs – à cet « échec » en licence, un taux pourtant relativement stable dans le temps (Bodin & Orange, 2013) et ce alors que l'université accueille un public toujours plus nombreux du fait de la massification scolaire (Rossignol-Brunet *et al.*, 2022b).

C'est sur cette notion d'orientation « par défaut » que l'on souhaite s'attarder dans cet article. À l'image du taux d'échec en licence, l'idée d'orientation « par défaut » à l'université est relativement ancienne, Bodin et Orange (2013, p. 57) parlant de « *mythe de la désorientation universitaire* », pour souligner sa persistance dans le temps. Dès les années 1980, Berthelot définit l'université comme un « *lieu de repli ou lieu d'attente* » pour les bacheliers souhaitant étudier au sein des formations sélectives. La logique d'orientation à l'université s'opposerait ainsi à la logique d'excellence caractérisant l'orientation en classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE) (Berthelot, 1987), un constat partagé par Convert (2010) vingt ans plus tard. Les différentes disciplines universitaires y seraient par ailleurs inégalement confrontées, en lien notamment avec leur statut et la place occupée dans l'enseignement secondaire (Convert, 2003). En outre, l'inscription d'une partie des bacheliers non généraux à l'université, faute de places dans les formations professionnalisantes que sont les instituts universitaires technologiques (IUT) ou les sections de technicien supérieur (STS) (Blöss & Erlich, 2000), participe également de cette prénotation de l'université comme accueillant principalement des élèves orientés « par défaut ». En lien avec le cadrage des aspirations d'orientation des bacheliers professionnels par les rectorats ou encore le corps enseignant, un bachelier professionnel qui ne s'inscrit pas en STS mais à l'université reste perçu comme ayant connu une orientation « par défaut » (Lemêtre *et al.*, 2015). C'est alors avec l'arrivée de ces « nouveaux étudiants » (Erlich, 1998) à l'université dans les années 1980-1990, par ailleurs d'origine sociale plus modeste que les bacheliers généraux, que cette problématique de l'orientation « par défaut » a pris de l'importance.

La mesure de ce phénomène est pourtant difficile, d'où un recours plus fréquent à la méthode des entretiens (comme dans le cas de Garcia, 2010 ; ou Sarfati, 2013) qui permet de tenir compte des aspirations passées sous silence. Prenant l'exemple des écoles de travail social, Millet et Moreau (2010) soulignent qu'on trouve en licences d'humanités nombre d'étudiants souhaitant rejoindre ces écoles sans y avoir pour autant postulé, ayant intégré le peu de chances d'être admis immédiatement dans ces formations qui recrutent pourtant théoriquement au niveau baccalauréat. De plus, comme le note Orange (2018), une partie des étudiants, notamment ceux issus des classes populaires et des séries professionnelles, sont conduits à avoir des « *ambitions raisonnables et raisonnées* » du fait de leur niveau scolaire, et font ainsi le deuil de leur(s) aspiration(s) en amont de leurs éventuelles candidatures dans le supérieur. Une admission dans la filière en apparence souhaitée peut donc masquer une ou plusieurs aspirations d'orientation non formulées.

1. Il existe toutefois des licences officiellement sélectives, minoritaires mais non marginales (Rossignol-Brunet *et al.*, 2022a), tandis que le remplacement d'Admission Post-Bac (APB) par Parcoursup en 2018 introduit la sélection de manière officielle à l'université (Clément *et al.*, 2019).

Inversement, ne pas être admis sur son premier choix exprimé n'est pas pour autant synonyme d'orientation « par défaut ». D'une part, parce que la formation finalement rejointe correspond à une candidature de la part du futur étudiant, qui a postulé et été admis dans cette formation et non une autre. D'autre part, parce cette formation d'admission présente fréquemment des affinités disciplinaires avec celle *a priori* davantage espérée, comme cela a été montré dans le cas de la licence de sociologie (Rossignol-Brunet, 2021) ou de celles des arts, lettres, langues, et sciences humaines (Rossignol-Brunet, 2022) : elle peut alors se révéler utile dans le cadre de futures candidatures. Il n'existe par conséquent pas de frontière nette entre d'un côté l'orientation voulue, de l'autre les orientations « par défaut » des recalés du supérieur. C'est d'ailleurs pour cela que plutôt que parler d'orientation « par défaut », qui insinue l'idée que la formation ne convient pas à celui qui la rejoint, on préférera l'expression d'orientation contrariée. Contrariée, d'une part, parce que les candidats n'ont pu rejoindre la formation sélective à laquelle ils aspiraient *a priori* davantage faute d'un niveau scolaire jugé suffisant par les commissions de recrutement, d'autre part, parce que dans le cas des licences, c'est bien souvent le manque de places dans les filières dites « en tension » qui se révèle être la barrière à l'entrée. En outre, une partie non négligeable de ces recalés du supérieur parvient par la suite à rejoindre la formation espérée, ne faisant que retarder l'orientation espérée.

Dans la mesure où l'enquête « panel des bacheliers 2014 » dispose de deux variables permettant d'approximer cette orientation contrariée, on propose dans cet article d'étudier comment les taux d'orientation contrariée à l'université ainsi que les traditionnels indicateurs d'analyse des parcours d'études associés peuvent varier sensiblement selon la définition retenue de l'orientation contrariée. En d'autres termes, on cherche à montrer comment la mesure de l'orientation contrariée est une construction sociale, par ailleurs située dans le temps, contrairement au processus d'orientation par définition longitudinal.

Ce travail de recherche se compose de trois parties. Dans un premier temps, on revient sur la mesure de l'orientation contrariée et les enjeux liés à cette définition, pour proposer trois profils types d'orientation contrariée. Dans un second temps, on regarde qui sont les étudiants ayant connu une orientation contrariée qui quittent la licence où ils ont été initialement admis, ainsi que les motivations évoquées par ces derniers. Enfin, dans un troisième temps, on observe en contrepoint les parcours de persévérance dans la discipline.

Des figures non convergentes de l'orientation contrariée

Dans un premier temps, on revient sur les possibilités offertes par l'enquête « panel des bacheliers 2014 » de mesurer l'orientation contrariée ■ **ENCADRÉ 1**. Après avoir présenté les avantages et limites des deux indicateurs que l'on est amené à utiliser, on observe que selon l'indicateur retenu, les populations d'études diffèrent fortement, conduisant à retenir trois profils d'orientés contrariés. On montre enfin que les néo-bacheliers ne sont pas uniformément répartis au sein de ces trois sous-populations suivant leurs caractéristiques sociales et scolaires.

L'orientation contrariée dans le panel de bacheliers 2014

Deux variables présentes dans l'enquête permettent d'approximer la mesure de l'orientation contrariée dans la population néo-bachelière.

La première, relative à la plateforme Admission Post-Bac (APB), est celle indiquant si le candidat a été reçu ou non sur son vœu placé en première position. APB a été, de 2009 à 2018,

ENCADRÉ 1 Le panel de bacheliers 2014

Les données utilisées sont issues de l'enquête panel de bacheliers 2014 conduite par le SIES, permettant de suivre sur plusieurs années une génération de bacheliers (Bonnevialle & Klipfel, 2023). Outre les caractéristiques socio-scolaires des bacheliers, elles renseignent sur leur situation vis-à-vis des études année par année, ainsi que sur leur orientation, leurs motivations, leurs difficultés ou encore leurs conditions d'études. Une pondération est utilisée afin que la population soit représentative de celle ayant obtenu son baccalauréat en 2014.

La population retenue constituant une partie des enjeux de la présente recherche, elle est définie dans la suite du texte.

la plateforme nationale sur laquelle les futurs étudiants émettaient leurs différents vœux d'orientation, qu'ils devaient par ailleurs classer. À la suite de la loi relative à l'orientation et à la réussite des étudiants (ORE) de 2018, elle a été remplacée par Parcoursup, dont le mode de fonctionnement diffère, puisque les candidats ne sont plus amenés à hiérarchiser leurs différentes candidatures. Cet ordre des vœux présent sur APB constitue un bon indicateur des préférences des néo-bacheliers, puisque l'on peut raisonnablement émettre le postulat qu'un candidat admis sur son premier vœu est davantage satisfait de son orientation qu'un candidat admis sur le dernier vœu de sa liste ou lors de la procédure complémentaire.

Pour autant, cet indicateur présente certaines limites. Premièrement, comme cela a été évoqué en introduction, ces données administratives – et non issues d'une enquête – n'offrent pas la possibilité de saisir les aspirations d'orientation non formulées par les candidats. Deuxièmement, la hiérarchie des vœux exprimée ne permet pour autant pas de quantifier les différences d'aspiration à rejoindre chacune des formations demandées, et un second ou troisième vœu peut parfois tout autant correspondre à une formation souhaitée pour des lycéens indécis au moment de la formulation des vœux. Troisièmement, le raisonnement consistant à ordonner ses vœux sur APB en fonction de ses préférences n'est pas celui adopté par l'ensemble des candidats, d'une part, parce que la logique qui régit la plateforme peut différer de celle de l'élève – notamment dans le cas des bacheliers professionnels – (Lemêtre & Orange, 2017), d'autre part, parce que le fonctionnement de la plateforme et le caractère « en tension » de certaines licences conduit une fraction des élèves à adopter des comportements stratégiques (qui peuvent par ailleurs s'avérer contre-productif) ne reflétant pas nécessairement l'ordre des préférences réelles (Grenet, 2018 ; 2022). L'usage de la plateforme APB, mais également de la nouvelle plateforme Parcoursup, nécessite en effet d'être capable de savoir utiliser, trier, comparer une masse conséquente d'informations sur les différentes formations de l'enseignement supérieur, enseignement supérieur dont sont inégalement familiers les lycéens en fonction notamment de leur origine sociale (Truong, 2013 ; Bodin & Orange, 2019). Enfin, et comme cela est également le cas avec Parcoursup, le champ des formations dont le recrutement s'opère *via* APB n'est pas exhaustif, bien qu'il s'élargisse constamment².

La seconde variable est celle associée à la question « *Au 1^{er} mars 2015, étiez-vous inscrit dans la formation que vous vouliez ?* » Cette variable permet *a priori* d'appréhender au mieux l'orientation contrariée des néo-étudiants, puisqu'on leur demande s'ils sont inscrits dans

2. Par exemple, Paris Dauphine recrute depuis la session 2020 *via* Parcoursup, Sciences Po depuis 2021.

la formation qu'ils aspiraient à rejoindre : il est alors possible, d'une part, d'observer les aspirations d'orientation, satisfaites ou non, vers des formations ne recrutant pas par APB, d'autre part, d'avoir des informations, même incomplètes, sur les aspirations d'orientation non formulées et/ou liées à la hiérarchisation des candidatures sur la plateforme.

Toutefois, le recours à ce seul indicateur pour mesurer une éventuelle orientation contrariée peut également s'avérer incomplet, étant donné que les enquêtés sont interrogés à la date du 1^{er} mars 2015, soit en milieu de second semestre universitaire et près de neuf mois après les réponses d'admission sur APB. Or, à travers la notion d'« illusion biographique », Bourdieu (1986) a mis en évidence la manière dont les individus pouvaient reconstruire leur parcours *a posteriori* afin que leur présent fasse sens. Pour donner une meilleure image de lui-même (Cahalan, 1968), le néo-étudiant peut ainsi déclarer que la formation était celle qu'il aspirait à rejoindre, sans pour autant que celle-ci ne corresponde à son premier vœu d'orientation, dans la mesure où cette orientation finale peut, par exemple, être liée à un échec à un concours. La formation d'inscription devient alors celle qui finalement « correspondait le mieux » à l'enquêté, et ce d'autant plus si la formation dans laquelle il est finalement inscrit lui plaît.

En outre, Orange (2012) expose également des limites à l'indicateur du vœu 1 et à celui des préférences exprimées quelques mois plus tard à travers ce qu'elle nomme la « mémoire des vœux » ainsi que des comportements « d'omission cachée » des vœux formulés. Quelques mois seulement après la formulation des vœux sur APB, une partie des bacheliers professionnels interrogés ne se rappellent pas précisément de ces mêmes vœux dans la mesure où leur formulation ne constituait pas pour certains un acte individuel mais collectif, et/ou en l'absence de vecteurs de cristallisation (lettres de motivation, visites d'établissements, etc.) qui en fait un moment ordinaire – et non exceptionnel – de la scolarité (Orange, 2012).

« Probables déçus », « possibles satisfaits » et « contrariés certains ».

Trois figures de l'orientation contrariée

La population d'études de cette recherche est celle des enquêtés en poursuite d'études au 1^{er} mars 2015, inscrit à cette date en licence 1 et dont les informations relatives aux caractéristiques sociales et scolaires ne sont pas manquantes, ce qui a conduit à retenir 5 746 enquêtés³.

On a ensuite utilisé les deux variables évoquées pour définir la population des orientés contrariés. Dans la mesure où la question sur le déclaratif précise que l'orientation n'est pas contrariée si la filière est la même mais pas l'établissement, on a considéré que les enquêtés n'ayant pas été acceptés sur leur vœu 1 dans APB mais ayant formulé un vœu 1 dans la même spécialité de formation que celle du vœu accepté en fin de procédure (soit 236 néo-bacheliers concernés, dont 71 % dans une filière dite en « tension ») ne pouvaient être définis comme des orientés contrariés. De plus, ceux ayant accepté une proposition d'admission ailleurs qu'en licence (CPGE, STS, IUT, etc.) mais finalement inscrits en licence au 1^{er} mars, au nombre de 102, n'ont également pas été définis comme tel, dans la mesure où l'on peut penser que ces individus sont dans un cas de réorientation au cours de leur première année d'études dans le supérieur, ce qui diffère de notre objet d'étude, à savoir l'orientation contrariée en licence. Pour ceux n'étant pas inscrits dans une formation au

3. Il s'agit dans cette partie des effectifs bruts. Dès lors que les résultats sont présentés sous forme de pourcentage, les variables de pondération ont été utilisées pour redresser la population.

■ **TABLEAU 1** Les indicateurs de l'orientation contrariée

Orientation contrariée selon...		APB		
		Non	Oui	Total
Déclaratif	Non	-	696	696
	Oui	358	331	689
	Total	358	1 027	1 385

Éducation & formations n° 106, DEPP, SIES

Lecture : 331 enquêtés sont des orientés contrariés au sens des deux indicateurs retenus.

Champ : néo-bacheliers inscrits dans une formation au 1^{er} mars 2015 et n'ayant pas été admis sur leur vœu 1 sur APB et/ou ayant déclaré ne pas être inscrits dans la formation qu'ils voulaient (« déclaratif ») à cette même date.

Source : SIES-MESR, panel de bacheliers 2014 ; calculs de l'auteur.

■ **TABLEAU 2** Les figures de l'orientation contrariée

Orientation contrariée selon...		APB	
		Non	Oui
Déclaratif	Non	« Les admis satisfaits »	« Les possibles satisfaits »
	Oui	« Les probables déçus »	« Les contrariés certains »

Éducation & formations n° 106, DEPP, SIES

1^{er} mars, mais inscrits dans une formation au 31 octobre, les raisons de l'arrêt de la formation ne permettent pas de distinguer ceux pour qui l'orientation était contrariée, dans la mesure où la modalité de réponse est « *La filière que vous suiviez ne vous convenait pas, mauvaise orientation* », ce qui est sujet à différentes interprétations. C'est pourquoi il a été décidé de ne pas les retenir dans l'analyse effectuée. Ces premiers choix méthodologiques, induits pour partie par les questions de l'enquête, participent alors de la définition que l'on souhaite donner de l'orientation contrariée.

Parmi les enquêtés du panel, un quart d'entre eux (1 385 répondants, 25 %) sont alors concernés par l'une et/ou l'autre des définitions de l'orientation contrariée, la taille de la population différant sensiblement selon l'indicateur retenu ■ **TABLEAU 1**.

Trois figures types émergent : celle des « contrariés certains », celle des « possibles satisfaits » et celle des « probables déçus » de leur formation ■ **TABLEAU 2**.

Les « contrariés certains » sont ceux répondant aux critères de définition des deux indicateurs : ils ne constituent pourtant que 24 % de la population des orientés contrariés. Les « possibles satisfaits » représentent quant à eux 50 % de cette population : ils n'ont pas été admis sur ce qui constituait leur vœu 1 sur APB, mais lorsqu'ils sont interrogés à la date du 1^{er} mars, ils déclarent que la formation au sein de laquelle ils sont inscrits est celle qu'ils aspiraient à rejoindre. Ils sont ainsi nommés car comme mentionné précédemment, l'indicateur du rang du vœu ne permet pas systématiquement de départager les bacheliers non satisfaits dans un premier temps de ceux indécis au moment des vœux, n'ayant par ailleurs pas nécessairement de préférence à ce moment-là, et pour qui la formation acceptée convient dès les phases d'admission. De fait, l'indicateur du rang indique qu'ils auraient sans doute préféré rejoindre une autre formation, mais cela ne peut pour autant être affirmé avec certitude. Ils sont donc *possiblement satisfaits*, soit parce que ce vœu plus lointain leur convient, soit parce qu'ils parviennent à se réapproprier *a posteriori* le cursus au sein duquel ils étudient. Enfin, les « probables déçus » (26 %) sont ceux qui se déclarent comme n'étant pas inscrits dans la formation qu'ils souhaitaient rejoindre, mais

non catégorisés comme tel par l'indicateur du rang du vœu sur APB : c'est après avoir découvert leur formation que ces étudiants déclarent que celle-ci ne leur convient pas. Il convient toutefois de préciser une autre difficulté dans l'appréhension du phénomène de l'orientation contrariée, qui explique l'ajout de l'adjectif « probable » dans la typologie : 41 % de ces « déçus » n'ont pas de vœu 1 renseigné, et ne peuvent de fait pas être caractérisés comme des orientés contrariés à travers l'indicateur APB. De plus, une partie d'entre eux déclarent souhaiter étudier en école de commerce, formations post-bac, etc., dont un certain nombre ne sont pas recensés sur APB (IEP, écoles de commerce, écoles d'infirmières, etc.).

On voit la difficulté à définir précisément le phénomène de l'orientation contrariée, et donc à le mesurer. Ne s'en tenir qu'à l'indicateur du vœu 1 sur APB ne permettrait pas d'étudier ceux qui aspiraient à rejoindre des formations qui ne recrutent pas par APB et/ou ceux n'ayant pas utilisé APB (ou dont on n'a pu retrouver la trace dans la base APB 2014). Inversement, ne s'en tenir qu'à l'indicateur du déclaratif mettrait de côté ceux qui jugent *a posteriori* que leur orientation était celle souhaitée.

Dans la mesure où ces deux indicateurs ne se recoupent que faiblement, faut-il alors considérer que « les enquêtés mentent » (Mercklé & Octobre, 2015) ? Dans leur article analysant les incohérences de réponse entre différentes vagues d'observation d'une enquête longitudinale, Mercklé et Octobre montrent que celles-ci ne doivent pas nécessairement être traitées comme des erreurs qu'il s'agirait de modifier, mais comme des indices illustrant des processus longitudinaux en train de se faire, comme peut l'être dans le cas présent le processus d'orientation du secondaire vers le supérieur. Considérer comme des orientés contrariés les seuls enquêtés définis comme tels par les deux indicateurs serait alors, comme le soulignent les auteurs en conclusion, céder à l'illusion qu'il n'existe qu'une seule vérité observable.

Or, outre le fait que chacun des deux indicateurs permette de pallier certaines faiblesses de l'autre, ces derniers permettent également de mesurer l'orientation contrariée à deux moments distincts de la transition entre le secondaire et le supérieur : le mois de juin précédant l'entrée à l'université pour l'indicateur APB, lors de la première année à l'université pour l'indicateur du déclaratif. En retenant comme on le fait ici une définition plus large de l'orientation contrariée à l'université, on s'offre d'une part la possibilité de voir les effets de celle-ci en termes de parcours d'études et les différences en fonction des indicateurs de mesure retenus, d'autre part d'analyser l'orientation du secondaire vers le supérieur non comme un événement figé dans le temps mais comme un processus sur le temps long, où les aspirations des élèves devenus étudiants sont amenées à évoluer (Truong, 2013).

Des « possibles satisfaits » socialement et scolairement plus favorisés que les « probables déçus »

La comparaison de la population des « admis satisfaits » (75 %), qui sert de point de comparaison, et de celle des orientés contrariés (25 %) souligne tout d'abord de fortes disparités en fonction du profil socio-scolaire⁴. Les titulaires d'un baccalauréat non général sont surreprésentés parmi les orientés contrariés (33 % contre 18 % dans l'ensemble de la population d'études), tout comme ceux admis sans mention (respectivement 62 % et 47 %) : les recalés d'au moins une formation du supérieur qui arrivent en licence le sont

⁴. Les différences commentées au moyen de tris croisés sont toutes significatives au seuil de 5 % (test du Khi-deux).

avant tout sur des critères scolaires. Du fait de la démocratisation ségrégative à l'œuvre dans l'enseignement secondaire (Merle, 2000 ; Duru-Bellat & Kieffer, 2008), les candidats d'origine populaire⁵ sont proportionnellement plus nombreux parmi les orientés contrariés (49 % contre 41 % dans la population d'études), tandis que les différences entre sexe sont plus marginales (59 % de femmes parmi les orientés contrariés, 62 % dans l'ensemble de la population). Enfin, les filières en arts, lettres, langues, sciences humaines et sociales (ALLSHS) et en droit, économie, gestion (DEG) accueillent davantage d'orientés contrariés (respectivement 28 % et 31 %) que celles en sciences (SCI ; 18 %), qui regroupent à la fois la première année de médecine et les licences sciences et techniques des activités physiques et sportives (STAPS), deux filières dites « en tension » car fortement demandées et où formuler un vœu 1 est très fréquemment nécessaire pour y entrer sous APB. Ces différences soulignent alors que ce sont majoritairement les filières en ALLSHS et en DEG⁶ qui sont amenées à jouer le rôle de sas de l'enseignement supérieur pour les recalés des filières sélectives (Beaud & Millet, 2018).

Toutefois, au sein de la population des orientés contrariés, des disparités internes existent également. Notamment, si les trois profils sont répartis dans des proportions similaires entre les différentes disciplines⁷, les « possibles satisfaits » sont davantage titulaires d'un baccalauréat général (76 %) que les « contrariés certains » (66 %) et les « probables déçus » (50 %). Ils sont également d'origine sociale plus favorisée : 15 % d'entre eux sont très favorisés socialement, et 41 % d'origine populaire, contre respectivement 9 % et 49 % chez les « contrariés certains », 9 % et 62 % chez les « probables déçus »⁸. À travers ces résultats, et sans tomber dans l'écueil du misérabilisme, il semble que les étudiants avec un plus faible capital scolaire, par conséquent plus souvent issus des classes populaires et présentant moins d'affinités avec l'institution scolaire de par leur parcours antérieur et leur socialisation familiale, subissent davantage cette orientation contrariée, qui ne correspond pas à leurs attentes (puisque c'est sur l'aspect déclaratif qu'ils sont qualifiés comme tels) et dont ils parviennent plus difficilement à percevoir un intérêt. Inversement, les plus dotés scolairement, plus souvent issus des classes supérieures, auraient davantage tendance à faire valoir leur situation comme non subie, en lien avec une maîtrise de leur destinée scolaire dont ils souhaitent être les acteurs. Ils parviennent alors un peu plus fréquemment à se réapproprier leur formation actuelle pour la faire correspondre à leurs aspirations d'études s'il s'agissait effectivement d'une formation éloignée du premier vœu dans la hiérarchie de leurs préférences, *a minima* à se satisfaire de leur cursus d'études s'ils étaient indécis au moment des candidatures.

En fonction des indicateurs de mesure de l'orientation contrariée, ce ne sont par conséquent pas les mêmes populations qui sont étudiées, tant du point de vue de l'origine sociale que du passé scolaire. Or, ce dernier étant inégalement contraignant dans la capacité à changer de formation au sein de l'enseignement supérieur, et participant plus généralement à la différenciation des parcours d'études (Michaut, 2012), on peut alors s'attendre à ce que ces derniers diffèrent selon les profils retenus. C'est ce que l'on va voir dans les parties suivantes.

5. Voir cote sociale en annexe, empruntée à Blanchard et Lemistre (2023).

6. Pas toutes : on pense notamment à la psychologie en ALLSH, au droit en DEG, également filières en tension.

7. Il faut comprendre ici et tout au long de l'article l'emploi du terme « discipline » au sens de « regroupement disciplinaire ».

8. Les différences en matière de sexe ne sont pas significatives (57 % des « possibles satisfaits » sont des filles, 60 % des « contrariés certains » et 64 % des « probables déçus »).

Changer de formation après une orientation contrariée

On vient de le voir, les orientés contrariés ne sont pas nécessairement insatisfaits de leur formation au 1^{er} mars de leur première année d'études. Toutefois, une de leurs réponses au moins laisse à penser qu'ils ont, à un moment ou à un autre, espéré rejoindre une autre formation que celle où ils ont entamé leurs études. Cette orientation contrariée n'est *a priori* pas sans effet sur les parcours d'études. On propose d'analyser dans le second temps de ce travail les changements de formation des orientés contrariés, en revenant d'abord sur les aspirations d'études en début de parcours et ce en fonction des profils étudiés.

Des aspirations d'études différenciées selon la mesure de l'orientation contrariée

Tous les orientés contrariés inscrits en 2014-2015 en licence n'aspieraient pas à rejoindre l'université : seuls 19 % voulaient étudier dans une autre licence⁹, tandis que 21 % aspiraient à rejoindre une formation en IUT, 26 % en STS, 12 % une CPGE et 23 % une autre formation.

Cette répartition n'est toutefois pas la même selon le profil d'orientés contrariés. Ainsi, les « possibles satisfaits » sont proportionnellement plus nombreux à avoir espéré rejoindre une formation sélective, à savoir une CPGE (18 %) ou un IUT (26 %), ce qui n'est le cas que de respectivement 4 % et 5 % des « probables déçus ». Ces derniers sont, quant à eux, davantage des recalés de licence (29 %) et STS (33 %) que les « possibles satisfaits » (respectivement 16 % et 22 %). Ces différences confirment celles en lien avec les caractéristiques socio-scolaires des trois profils : les recalés de STS sont davantage des bacheliers technologiques et professionnels, et d'origine sociale plus modeste que les recalés de CPGE, plus fréquemment d'origine sociale favorisée et titulaires d'un diplôme général.

Les aspirations en matière de niveau d'études souhaité sont par conséquent elles aussi différentes : 63 % des « possibles satisfaits » envisagent lors de la première interrogation atteindre un niveau supérieur ou égal à bac + 5, contre 44 % des « contrariés certains », et 40 % des « probables déçus ». Inversement, seuls 9 % des « possibles satisfaits » envisageaient atteindre un niveau inférieur ou égal à bac + 2, contre 19 % des « contrariés certains » et 23 % des « probables déçus », et ce alors que l'université prépare *a minima* à un diplôme égal à bac + 3. On peut alors faire l'hypothèse que ces différences importantes en matière d'aspirations de niveau d'études ne sont pas sans conséquence sur la volonté ou non de poursuivre à l'université à l'issue de la première année, et que selon le profil retenu, la « contribution » au taux de 60 % « d'échec » en licence sera inégale.

On précise enfin que l'orientation contrariée ne résulte pas uniquement d'un refus d'admission. À la question « *Pourquoi n'étiez-vous pas inscrit dans la formation voulue ?* »¹⁰, 27 % des « contrariés certains » et surtout 64 % des « probables déçus » ont répondu une autre réponse que le fait de ne pas avoir été admis dans la formation, bien qu'il s'agisse pour les deux profils de la réponse modale. Pour les « probables déçus », les deux autres raisons les plus souvent évoquées sont le manque d'information (14 %), et le fait que leur projet ait évolué et qu'il était trop tard pour changer (24 %), soulignant à nouveau que la mesure de l'orientation contrariée est située dans le temps et qu'une formation pouvant

9. La variable du vœu 1 a été privilégiée dans le cas des « contrariés certains » et des « possibles satisfaits ». Pour les « probables déçus », on a privilégié le déclaratif.

10. Les « possibles satisfaits » n'ont pu répondre à la question du fait de leurs réponses antérieures. En outre, il était possible de ne cocher qu'une seule modalité de réponse.

convenir à une période donnée peut ne plus convenir à la période suivante. En outre, 4 % d'entre eux évoquent des contraintes financières, 4 % l'absence d'une offre locale de formation ou encore 6 % le fait d'avoir été dissuadé de s'inscrire dans la formation souhaitée. La barrière principale au moment de l'orientation vers le supérieur n'est donc pas nécessairement le manque de place ou la sélection pratiquée à l'entrée, les contraintes pesant sur les bacheliers pouvant être plurielles. Cela va dans le sens de l'emploi de l'expression d'orientation contrariée plutôt que d'orientation « par défaut », cette dernière faisant davantage référence aux seuls refus d'admission.

Orientation contrariée et orientation retardée

Au 1^{er} mars 2015, 58 % des orientés contrariés admis l'année précédente à l'université ne sont plus inscrits dans la même formation, contre 32 % de ceux pour qui il s'agissait de la formation espérée. L'année suivante, à la même date, ces proportions sont respectivement de 71 % et 50 %, soit une augmentation de 13 points pour les orientés contrariés et de 18 points pour ceux initialement acceptés dans la formation souhaitée¹¹. Avoir connu une orientation contrariée va donc de pair avec un départ plus fréquent de la première formation d'admission.

À nouveau, on observe d'importantes disparités en fonction du profil d'orientation contrariée. Lors de la seconde année d'observation (2015-2016), 76 % des « probables déçus » ne sont plus inscrits dans la même formation, contre 71 % des « contrariés certains » et 43 % des « possibles satisfaits ». Les étudiants qui déclaraient au 1^{er} mars de leur première année d'études être finalement dans la formation souhaitée sont logiquement plus à même de ne pas vouloir changer de formation, contrairement à ceux qui, au 1^{er} mars de la même année, se trouvaient dans la situation inverse.

Pour autant, ces étudiants initialement admis en licence ne quittent pas tous l'enseignement supérieur, puisque 79 % d'entre eux sont inscrits dans une autre formation, l'écart observé selon les différents profils n'étant quant à lui pas significatif. On ne peut donc parler véritablement d'échec pour ces étudiants, sauf à assimiler tout changement de formation à un échec et à ne valoriser par conséquent que les parcours linéaires à l'université.

Interrogés sur les raisons de ce changement de formation, le manque d'intérêt pour les études reste le principal argument évoqué (60 %¹²), notamment par les « contrariés certains » (68 %) et les « probables déçus » (64 %), ce qui ne signifie toutefois pas nécessairement que c'était le cas dès leur inscription. En outre, seulement 18 % expliquent ce changement par des résultats insuffisants (27 % des « possibles satisfaits »), une proportion que l'on peut toutefois penser sous-évaluée dans la mesure où seules deux réponses pouvaient être données. Elle n'apparaît néanmoins pas comme la raison principale.

Enfin, 28 % des orientés contrariés qui changent de formation lors de leur seconde année d'études répondent être inscrits dans la formation souhaitée au départ, les différences selon le type de formation espérée et le profil d'orientation contrariée n'étant pas significatives¹³. En d'autres termes, plus d'un quart de ces réorientations un an après le baccalauréat

11. Pour l'année 2016-2017, les départs peuvent également correspondre à des situations où l'étudiant a obtenu sa licence puis a changé de formation ou a arrêté les études, d'où le fait que l'on n'indique pas les valeurs correspondantes. On revient toutefois dans la partie suivante sur les parcours de persévérance.

12. C'est une des raisons évoquées par 46 % des « admis satisfaits » ayant changé de formation à l'issue de la première année.

13. Les effectifs étudiés ne permettent pas de croiser davantage les différentes variables.

constituent en réalité des orientations retardées pour les désormais étudiants qui, non acceptés dans un premier temps dans la formation espérée, sont admis à y étudier dans un second temps. S'inscrire à l'université est alors un moyen pour eux de ne pas sortir même temporairement des études supérieures, ce qu'il est impossible de faire dans l'immense majorité des formations sélectives (Bodin & Millet, 2011). À l'instar de l'hétérogénéité des décrochages (Gury, 2007 ; Ménard, 2017), on voit alors comment considérer l'ensemble des réorientations comme des échecs revient à masquer la pluralité de significations de ces dernières (Minault *et al.*, 2020).

Rester étudier malgré une orientation contrariée. Persévérance et obtention précoce du diplôme

En 2017-2018, soit quatre années après l'obtention de leur baccalauréat, 25 % des orientés contrariés sont, à l'inverse, encore inscrits dans la même filière, dont 17 % sont diplômés de celle-ci¹⁴. Ces proportions sont respectivement de 41 % et 31 % pour ceux n'ayant pas connu une orientation contrariée¹⁵. Dans cette troisième partie, on cherche à observer ce qui, parmi les orientés contrariés, peut expliquer qu'ils restent étudier dans la filière. On choisit alors de modéliser à l'aide de modèles de régressions logistiques le fait de persévérer ou non dans la formation pour voir si les étudiants concernés présentent des caractéristiques particulières ■ **TABLEAU 3**¹⁶.

Le premier modèle souligne que les caractéristiques scolaires sont les plus discriminantes : les étudiants avec un meilleur profil scolaire (bacheliers généraux S et ES ; avec mention) ont davantage tendance à se maintenir dans la licence d'inscription malgré une orientation contrariée. Le niveau et les connaissances acquises tout au long de la scolarité antérieure ne sont pas sans effet sur les parcours d'études, et viennent souligner comment les choix faits en amont (série) ont des effets à long terme. Les effets liés au sexe et à l'origine sociale ne sont pas significatifs, tandis qu'un contrôle en fonction de la discipline d'études fait apparaître que les étudiants en licence d'ALLSHS persévèrent davantage que ceux qui étudient en sciences. Enfin, les étudiants qui aspiraient à rejoindre une CPGE, et donc à des études longues, sont les plus susceptibles de rester dans la filière de licence, une formation également généraliste et la plupart du temps davantage théorique que ne le sont les STS ou les IUT.

La proportion d'étudiants toujours inscrits dans la formation trois ans plus tard (ou sortis en étant diplômés) est toutefois inégale selon les profils retenus : seuls 9 % des « probables déçus » sont dans ce cas, contre 15 % des « contrariés certains » et 38 % des « possibles satisfaits », soit un pourcentage relativement proche de celui des « admis satisfaits » (41 %). Pour contrôler les éventuels biais liés à la définition de la population d'étude, on rajoute dans le modèle 2 cette variable de typologie d'orientation contrariée : les modalités significatives dans le modèle 1 le restent, même si certaines s'avèrent moins discriminantes. Le rôle du passé scolaire sur les parcours d'études est à ce titre confirmé. On observe en outre que les « possibles satisfaits » restent davantage étudier dans la filière d'inscription à autres caractéristiques prises

14. On inclut également ceux ayant obtenu leur licence puis ayant arrêté leurs études ou changé de formation.

15. Les différences observées sont confirmées dans une analyse à caractéristiques constantes, même si la série scolaire et la mention obtenue restent des variables davantage discriminantes.

16. Dans la mesure où les réorientations sont plurivoques, il apparaissait plus difficile de recourir à des modèles de régressions pour analyser les départs de la formation.

■ **TABLEAU 3** Rester dans la filière d'inscription chez les orientés contrariés inscrits en licence

	Tous les orientés contrariés		Contrariés certains	Possibles satisfaits	Probables déçus
	Modèle 1 Odds ratio	Modèle 2 Odds ratio	Modèle 3 Odds ratio	Modèle 4 Odds ratio	Modèle 5 Odds ratio
Homme	Référence				
Femme	0,99	1,05	2,05	0,93	1,00
Très favorisée	Référence				
Favorisée	1,20	1,22	0,85	1,35	0,97
Moyenne	1,35	1,42	1,56	1,64	0,98
Populaire	0,76	0,84	0,81	0,86	0,66
ES	Référence				
L	0,54**	0,57*	0,62	0,42**	0,98
S	0,99	1,02	0,98	1,04	0,78
STMG	0,18***	0,19***	0,58	0,09***	0,35
Autre technologique	0,21***	0,25***	0,14	0,21***	0,35
Professionnelle	0,05***	0,07***	0,29	0,08***	0,00
Admis sans mention	Référence				
Assez bien	2,03***	2,11***	1,39	2,87***	1,49
Bien	3,04***	3,28***	5,27***	3,93***	1,19
Très bien	3,57***	3,28**	10,10*	3,56**	0,98
ALLSHS	Référence				
DEG	0,83	0,83	1,53	0,61*	1,24
SCI	0,41***	0,40***	0,72	0,34***	0,32
V1 licence	Référence				
V1 CPGE	2,35***	1,64*	0,53	2,09*	3,14
V1 IUT	1,22	0,97	0,96	1,22	0,22
V1 STS	0,67	0,61	0,16*	1,25	0,08*
V1 Autre	0,94	0,92	0,79	1,05	0,73
Possibles satisfaits	Référence				
Contrariés certains		0,34***			
Probables déçus		0,24***			
Constante	0,49*	0,27***	0,17*	0,69	0,39
N	1 385	1 385	331	696	354
Log Likelihood	- 645,07	- 609,54	- 122,20	- 379,30	- 83,88
AIC	1 328,15	1 261,07	282,39	796,61	205,76

Education & formations n° 106, DEPP, SIES

Seuil de significativité : * au seuil de 5 % ; ** au seuil de 1 % ; *** au seuil de 0,1 %.

Lecture : les chiffres dans le tableau correspondent à des odds ratio. À autres caractéristiques prises en compte constantes, un néo-bachelier inscrit en licence en ayant connu une orientation contrariée en 2014 et titulaire d'une mention très bien a 3,57 fois plus de chances qu'un admis sans mention d'être resté dans la filière de licence trois ans plus tard (ou d'en être diplômé et être parti ; modèle 1).

Champ : modèles 1 et 2 : ensemble des orientés contrariés (N = 1 385) ; modèle 3 : 335 « orientés contrariés certains » ; modèle 4 : 696 « possibles satisfaits » ; modèle 5 : 354 « probables déçus ».

Source : SIES-MESR, panel de bacheliers 2014 ; calculs de l'auteur.

en compte constantes, corollairement à ce que l'on a observé dans la partie précédente : ils ont près de trois fois plus de chances d'y persévérer que les « contrariés certains », et quatre fois plus que les « probables déçus ». Ainsi, selon le moment où l'on mesure l'orientation contrariée, les taux de maintien dans la formation évoluent considérablement.

Le modèle est enfin répété sur chacune des sous-populations d'orientés contrariés (modèles 3 à 5). À nouveau, les variables liées au profil social de l'étudiant ne sont pas significatives. Celles liées au profil scolaire le sont en revanche pour la population des « possibles satisfaits » principalement, seule la mention étant significative pour les « contrariés certains »¹⁷. Ainsi, tandis que l'on pourrait expliquer en partie la persévérance chez les « possibles satisfaits » et les « contrariés certains » par leur passé scolaire, comme c'est le cas à l'échelle de l'ensemble des étudiants inscrits en licence (Morlaix & Suchaut, 2012 ; Ménard, 2017), ce n'est pas le cas chez les « probables déçus ». La différence avec les « contrariés certains », qui déclarent pourtant eux aussi ne pas être dans la formation souhaitée, pourrait s'expliquer par le fait que les « probables déçus » ont moins rarement été recalés d'une formation. Leur orientation contrariée résulte davantage, comme on a pu le voir précédemment, d'un manque d'information sur les formations ou d'une évolution de leurs aspirations intervenant après les candidatures. Les plus dotés scolairement comme les moins dotés ont ainsi moins rarement connu une barrière à l'entrée qui participerait à redéfinir leurs aspirations d'orientation, comme cela peut être le cas des « contrariés certains » qui se sont alors davantage faits à l'idée d'étudier dans la formation où ils ont été admis et où ce sont alors les plus dotés scolairement qui y parviennent le mieux.

Enfin, les modèles 3 et 5 relatifs aux orientés contrariés *a minima* sur le déclaratif soulignent que les étudiants qui aspiraient à rejoindre une formation de STS ont significativement moins de chances de se maintenir dans la filière d'inscription. On peut alors émettre l'hypothèse que le cadre pédagogique proposé par l'université ne convient pas à des étudiants qui aspiraient à rejoindre une filière professionnalisante et dont le cadre pédagogique reste plus proche de celui proposé dans le secondaire, d'où la moindre persévérance.

Afin de ne pas se limiter au seul indicateur de persévérance dans la discipline, on modélise également dans un dernier temps le fait de connaître une réussite précoce dans la formation d'inscription, à savoir obtenir son diplôme de licence à l'issue de la troisième année d'études. Il convient de noter que ces parcours de réussite sur le plan académique ne constituent pas les seuls parcours de « réussite ». L'obtention de ce même diplôme plus tardivement ou encore d'un diplôme d'une autre formation après réorientation constituent des modèles de réussite alternatifs, et il apparaît à ce titre important de sortir de cette norme de linéarité des parcours (Cordazzo, 2019) et de tenir compte de la temporalité propre à l'étudiant (Paivandi, 2018). Cela est d'autant plus vrai avec les populations étudiantes amenées à occuper des emplois pour financer leurs études, ce qui n'est pas sans effet sur l'obtention (précoce ou non) du diplôme (Bédoué et al., 2018).

Ces parcours ne sont pas majoritaires, d'autant plus pour les orientés contrariés : ils concernent 29 % des étudiants de licence en 2019 (Razafindratsima & Bonneville, 2020),

¹⁷ La taille plus restreinte de ces sous-populations invite à la prudence dans l'interprétation de certains résultats : certains coefficients en apparence nettement discriminants ne sont pas significatifs (voir par exemple dans le modèle 5 le coefficient associé à la série professionnelle, égal à 0 dans la mesure où aucun des étudiants concernés ne se maintient dans la filière). Pour les « contrariés certains », la non-significativité de certaines modalités des variables scolaires est à mettre en lien avec la taille de la sous-population : le modèle reproduit sur l'ensemble des admis sur un vœu différent du vœu 1 (soit le regroupement des « contrariés certains » et des « possibles satisfaits ») conduit à des coefficients significatifs identiques à ceux du modèle 4 sur les seuls « possibles satisfaits ».

et 17 % des orientés contrariés. Le **tableau 4** synthétise les résultats des deux modèles de régressions sur le fait de connaître ou non cette réussite précoce, d'une part sur l'ensemble des orientés contrariés, d'autre part sur celles et ceux qui persévèrent dans la formation.

■ **TABLEAU 4** Rester dans la filière d'inscription chez les orientés contrariés inscrits en licence

	Tous les orientés contrariés		Ceux qui se maintiennent	
	Modèle 1 Odds ratio		Modèle 2 Odds ratio	
Homme	Référence			
Femme	1,28		1,68	
Très favorisée	Référence			
Favorisée	1,51		1,56	
Moyenne	1,67*		1,59	
Populaire	1,06		1,44	
ES	Référence			
L	0,53*		0,70	
S	1,34		2,10	
STMG	0,15***		0,78	
Autre technologique	0,28**		1,17	
Professionnelle	0,16**		-	
Admis sans mention	Référence			
Assez bien	2,87***		2,35**	
Bien	5,79***		6,40***	
Très bien	6,64***		16,35**	
ALLSHS	Référence			
DEG	0,48***		0,28***	
SCI	0,26***		0,26**	
V1 licence	Référence			
V1 CPGE	1,54		1,03	
V1 IUT	0,88		0,66	
V1 STS	0,41**		0,29*	
V1 Autre	0,93		0,85	
Possibles satisfaits	Référence			
Contrariés certains	0,30***		0,61	
Probables déçus	0,17***		0,33*	
Constante	0,10***		1,06	
N	1 385		365	
Log Likelihood	- 477,47		- 180,13	
AIC	996,94		402,26	

Éducation & formations n° 106, DEPP, SIES

Significativité : * au seuil de 10 % ; ** au seuil de 5 % ; *** au seuil de 1 %.

Lecture : les chiffres dans le tableau correspondent à des odds ratio. À autres caractéristiques prises en compte constantes, un néo-bachelier inscrit en licence en ayant connu une orientation contrariée en 2014 et titulaire d'une mention très bien a 6,64 fois plus de chances qu'un admis sans mention d'avoir obtenu sa licence à l'issue de la troisième année. Le coefficient du modèle 2 lié à la série professionnelle n'est pas renseigné car une des modalités de la variable expliquée ne comporte aucun effectif.

Champ : modèle 1 : ensemble des orientés contrariés (N = 1 385) ; modèle 2 : orientés contrariés s'étant maintenus (N = 365).

Source : SIES-MESR, panel de bacheliers 2014 ; calculs de l'auteur.

Les deux modèles mettent de nouveau en évidence le rôle du niveau académique lors de l'entrée dans le supérieur : les étudiants titulaires d'une meilleure mention à l'examen du baccalauréat sont les plus susceptibles de connaître un parcours de réussite précoce une fois dans le supérieur. Il en va de même pour les bacheliers généraux – notamment parce qu'ils se maintiennent davantage dans la discipline¹⁸. Les modalités liées au profil social des étudiants ne sont à nouveau pas significatives, à l'exception de ceux d'origine sociale moyenne qui semblent davantage connaître une réussite précoce dans la première filière d'inscription que les plus favorisés socialement. Ce résultat est quelque peu surprenant et pourrait partiellement s'expliquer par la diversité des parcours en opposition à celle ici modélisée de réussite précoce, qui réunit tout autant des sorties que des réorientations, potentiellement vers une formation davantage espérée¹⁹.

Parce que les indicateurs de persévérance et de réussite précoce ne sont pas indépendants l'un de l'autre, on observe à nouveau que ce sont les « possibles satisfaits » qui sont les plus susceptibles de connaître ce parcours de réussite précoce. Les écarts observés entre les « possibles satisfaits » et les autres figures de l'orientation contrariée pourrait être interprété comme un possible effet en lien avec la motivation, dans la mesure où les « possibles satisfaits » sont les seuls parmi les profils retenus à déclarer être dans la formation souhaitée.

Conclusion

Tout au long de ce travail, on a montré un effet de l'orientation contrariée à l'université sur les parcours d'études. Les étudiants qui ont à un moment aspiré à rejoindre une autre formation persévèrent moins que ceux qui ont été admis dans la licence qu'ils souhaitent, et changent au contraire plus fréquemment de formation. Pour autant, cette orientation contrariée, trop souvent qualifiée d'orientation « par défaut », reste un fait social difficile à mesurer précisément. En distinguant trois profils d'orientés contrariés à l'aide des variables disponibles, les indicateurs relatifs aux parcours d'études sont amenés à varier sensiblement, et les « possibles satisfaits » ont notamment des parcours plus proches de ceux admis dans la formation qu'ils souhaitaient que des autres contrariés : le poids de l'orientation contrariée sur le parcours étudiant n'est ainsi pas le même.

Ce dernier résultat invite à nuancer, sans pour autant la renier, la définition comme orienté contrarié des admis sur un vœu différent du vœu 1. Le portail APB imposait effectivement aux candidats de hiérarchiser leurs vœux, y compris aux bacheliers qui en avaient plusieurs équivalentes, comme dans le cas des élèves les plus dotés scolairement dont des travaux ont montré qu'ils repoussaient – parce qu'ils le pouvaient – leur choix d'orientation à plus tard en s'inscrivant en CPGE afin de garder le maximum de portes ouvertes (Blanchard, 2012). Dès lors, une formation classée seconde ou troisième dans la hiérarchie des vœux pouvait également convenir au candidat.

Faut-il dès lors rejeter ces indicateurs, et renoncer à toute analyse quantitative de mesure de l'orientation contrariée dans le supérieur tant les processus d'orientation des néo-

¹⁸. On note que parmi les bacheliers généraux, les littéraires sont moins susceptibles de connaître ces parcours, tandis que les bacheliers scientifiques le semblent un peu plus souvent lorsqu'ils se maintiennent (le coefficient est toutefois significatif au seuil de 10 %).

¹⁹. Les très favorisés sont ainsi ceux qui sont le moins sortis de l'enseignement supérieur à l'issue de la quatrième interrogation : 20 %, contre 52 % des étudiants d'origine populaire, et 38 % en moyenne. On précise au passage que l'effet du sexe est significatif au seuil de 10 % en faveur des filles parmi les étudiants qui se maintiennent dans la filière.

bacheliers sont différents ? Non, mais il convient pour chaque indicateur retenu de préciser sa construction et ses limites pour ne pas sur interpréter les résultats obtenus. À ce titre, la hiérarchie des vœux sur APB ne peut pas non plus être considérée comme un indicateur obsolète : d'une part, les résultats montrent qu'il existe effectivement un effet orientation contrariée sur les parcours d'études pour les concernés ; d'autre part, si les premiers vœux peuvent effectivement refléter des préférences plus ou moins proches, les vœux plus lointains restent majoritairement des formations de second choix pour les candidats. Tenir compte plus finement de la hiérarchie des vœux (lorsqu'elle existe et est disponible, ce qui n'est plus le cas avec Parcoursup) permettrait par conséquent de mieux appréhender la satisfaction lors de la transition entre secondaire et supérieur.

Mesurer l'orientation contrariée, c'est alors également accepter d'en donner un aperçu à un moment donné, qu'il convient de situer dans le processus d'orientation. Ici, les deux indicateurs retenus renvoyaient à deux périodes distinctes des parcours d'études : le retour au lycée sur ses vœux formulés, les vœux hiérarchisés exprimant des préférences à un instant de la scolarité situé en amont des études ; le second semestre, où le néo-bachelier désormais étudiant a eu l'occasion de se familiariser avec l'université et la formation au sein de laquelle il a été admis, et d'apprécier ou non le cursus d'études entamé.

Or, et c'est l'une des difficultés de l'analyse aussi bien qualitative que quantitative, l'orientation reste un processus sur le temps long. Les aspirations des étudiants ne sont pas figées dans le temps, et sont amenées à évoluer en fonction des réussites, des échecs, des rencontres, des découvertes faites dans le cadre universitaire ou non. Comme on a pu le voir en dissociant les « contrariés certains » des « probables déçus », le fait d'avoir par exemple connu une demande d'admission refusée participe à remodeler ces aspirations, et par ricochet les parcours d'études. Il existe alors des orientés contrariés qui aspirent finalement à poursuivre les études dans la filière où ils ont été admis, et inversement des déçus parmi ceux initialement satisfaits de leur orientation. D'où l'intérêt, lorsque cela est possible, de multiplier les indicateurs de mesure (et de les combiner à des approches plus qualitatives) pour définir au mieux la population à laquelle on se réfère.

ANNEXE 1 Cote sociale selon l'origine sociale et le niveau d'études des deux parents
(Blanchard & Lemistre, 2023)

Cote sociale	Niveau d'études père et mère	Profession père et mère
Très favorisée	Deux supérieurs	Deux favorisées
		Une favorisée
	Un supérieur	Deux favorisées
Favorisée	Deux supérieurs	Une moyenne
	Un supérieur	Une favorisée
	Baccalauréat	Deux favorisées
		Une favorisée
Inférieur baccalauréat	Deux favorisées	
Moyenne	Deux supérieurs	Populaire
	Un supérieur	Une moyenne
		Populaire
	Baccalauréat	Une moyenne
Inférieur baccalauréat	Une favorisée	
Populaire	Baccalauréat	Populaire
	Inférieur baccalauréat	Une moyenne
		Populaire

Éducation & formations n° 106, DEPP, SIES

Niveau d'études :

- supérieur : diplômé du supérieur ;
- baccalauréat : niveau baccalauréat pour un ou les deux parents ;
- inférieur baccalauréat : BEP, CAP, autre diplôme ou non renseigné pour un ou les deux parents.

Profession :

- favorisée : cadres et professions intellectuelles supérieures, chefs d'entreprise ;
- moyenne : artisans, commerçants, professions intermédiaires pour un ou les deux parents ;
- populaire : employés, ouvriers, agriculteurs, inactifs ou non renseigné pour un ou les deux parents.

Références bibliographiques

- Beaud, S., Millet, M. (2018). La réforme Macron de l'université. *La vie des idées*. <https://laviedesidees.fr/La-reforme-Macron-de-l-universite.html>
- Bédoué, C., Berthaud, J., Giret J.-F., Solaux, G. (2018). Les relations entre l'emploi salarié et les interruptions d'études à l'université. *Éducation et sociétés*, 41, 7-25. <https://doi.org/10.3917/es.041.0007>
- Berthelot, J.-M. (1987). De la terminale aux études post-bac : Itinéraires et logiques d'orientation. *Revue française de pédagogie*, 81, 5-15.
- Blanchard, M. (2012). S'orienter en école de commerce : goût de l'utile ou choix du raisonnable ? *Sociologies* [En ligne]. <https://doi.org/10.4000/sociologies.4077>
- Blanchard, M., Lemistre, P. (2023). Bacheliers et bachelères scientifiques dans l'enseignement supérieur. Quatre ans après, qui persiste dans les sciences ? *Éducation & formations*, 105, 25-46. DEPP-SIES. <https://doi.org/10.48464/ef-105-02>
- Blöss, T., Erlich, V. (2000). Les nouveaux « acteurs » de la sélection universitaire. Les bacheliers technologiques en question. *Revue française de sociologie*, 41(4), 747-775.
- Bodin, R., Millet, M. (2011). L'université, un espace de régulation. L'« abandon » dans les 1^{ers} cycles à l'aune de la socialisation universitaire. *Sociologie*, 2(3), 225-242. <https://doi.org/10.3917/socio.023.0225>
- Bodin, R., Orange, S. (2013). *L'université n'est pas en crise. Les transformations de l'enseignement supérieur : enjeux et idées reçues*. Éditions du Croquant.
- Bodin, R., Orange, S. (2019). La gestion des risques scolaires. « Avec Parcoursup, je ne serais peut-être pas là ». *Sociologie*, 10(2), 217-224. <https://doi.org/10.3917/socio.102.0217>
- Bonnevalle, L., Klipfel, J. (2023). Le panel des bacheliers 2014. *Éducation & formations*, 105, 13-24. DEPP-SIES. <https://doi.org/10.48464/ef-105-01>
- Bourdieu, P. (1986). L'illusion biographique. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 62-63, 69-72. <https://doi.org/10.3406/arss.1986.2317>
- Cahalan, D. (1968). Correlates of Respondent Accuracy in the Denver Validity Survey. *Public Opinion Quarterly*, 32(4), 607-621. <https://doi.org/10.1086/267649>
- Clément, P., Couto, M.-P., Blanchard, M. (2019). Parcoursup : Inflex et premières conséquences de la réforme. *La Pensée*, 399(3), 144-156. <https://doi.org/10.3917/lp.399.0144>
- Convert, B. (2003). Des hiérarchies maintenues. Espace des disciplines, morphologie de l'offre scolaire et choix d'orientation en France, 1987-2001. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 149, 61-73. <https://doi.org/10.3406/arss.2003.2780>
- Convert, B. (2010). Espace de l'enseignement supérieur et stratégies étudiantes. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 183, 14-31. <https://doi.org/10.3917/arss.183.0014>
- Cordazzo, P. (2019). *Parcours d'étudiants. Sources, enjeux et perspectives de recherche*. Ined Éditions.
- Duru-Bellat, M., Kieffer, A. (2008). Du baccalauréat à l'enseignement supérieur en France : Déplacement et recomposition des inégalités. *Population*, 63(1), 123-157. <https://doi.org/10.3917/popu.801.0123>
- Erlich, V. (1998). *Les nouveaux étudiants : Un groupe social en mutation*. Armand Colin.
- Garcia, S. (2010). Déscolarisation universitaire et rationalités étudiantes. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 183(3), 48-57. <https://doi.org/10.3917/arss.183.0048>
- Grenet, J. (2018). Orientation Postbac : une question technique ou politique ? *Administration & Éducation*, 159, 123-127. <https://doi.org/10.3917/admed.159.0123>
- Grenet, J. (2022). Les algorithmes d'affectation dans le système éducatif français. In M. Simioni, P. Steiner (dirs.), *Comment ça matche ? Une sociologie de l'appariement* (p. 21-59). Presses de Sciences Po.
- Gury, N. (2007). Les sortants sans diplôme de l'enseignement supérieur : temporalités de l'abandon et profils des décrocheurs. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 36(2), 137-156. <https://doi.org/10.4000/osp.1357>

Lemêtre, C., Mengneau, J., Orange, S. (2015). « *La fac, on me dit que c'est possible mais que c'est pas faisable* ». *Les portes entrouvertes de l'enseignement supérieur*. Colloque « La voie professionnelle à l'épreuve du baccalauréat et de la hausse du niveau d'éducation : les trente ans du bac pro ». Université Lille 3.

Lemêtre, C., Orange, S. (2017). Les bacheliers professionnels face à Admission Post-Bac (APB) : « logique commune » versus « logique formelle » de l'orientation. *Revue française de pédagogie*, 198, 49-60. <https://doi.org/10.4000/rfp.5264>

Ménard, B. (2017). *Parcours des étudiants de l'université : Les files d'attente pour l'éducation et l'emploi à l'aune de Sen et Bourdieu* [Thèse de doctorat, Université Toulouse le Mirail - Toulouse II]. <https://theses.hal.science/tel-02149365>

Mercklé, P., Octobre, S. (2015). Les enquêtés mentent-ils ? Incohérences de réponse et illusion biographique dans une enquête longitudinale sur les loisirs des adolescents. *Revue française de sociologie*, 56(3), 561-591. <https://doi.org/10.3917/rfs.563.0561>

Merle, P. (2000). Le concept de démocratisation de l'institution scolaire : Une typologie et sa mise à l'épreuve. *Population*, 55, 15-50. <https://doi.org/10.2307/1534764>

Michaut, C. (2012). Réussite, échec et abandon des études dans l'enseignement supérieur français : quarante ans de recherche. In M. Romainville, C. Michaut (dirs.), *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur* (p. 53-68). De Boeck Supérieur.

Millet, M. (2012). L'« échec » des étudiants de premiers cycles dans l'enseignement supérieur en France. Retours sur une notion ambiguë et descriptions empiriques. In M. Romainville, C. Michaut (dirs.), *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur* (p. 69-88). De Boeck Supérieur.

Millet, M., Moreau, G. (2010). *Sociographie des étudiants de première année de l'UFR Sciences humaines et Art, Année 2008*. <https://shs.hal.science/halshs-00524986>

Minault, B., Girardey-Maillard, M., Jeauffroy, B., Jellab, A., Bergerat S. (2020). *La réorientation dans l'enseignement supérieur*. Rapport IGESR, 2020-063.

Morlaix, S., Suchaut, B. (2012). Les déterminants sociaux, scolaires et cognitifs de la réussite en première année universitaire. *Revue française de pédagogie* [en ligne], 180, 77-94. <https://doi.org/10.4000/rfp.3809>

Orange, S. (2012). Interroger le choix des études supérieures. Les leçons d'un « raté » d'enquête. *Genèses*, 89, 112-127. <https://doi.org/10.3917/gen.089.0112>

Orange, S. (2018). Des ambitions raisonnables et raisonnées. Accéder à l'enseignement supérieur par les IUT et les STS. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, Hors-série, 6, 113-132. <http://journals.openedition.org/cres/3213>

Paivandi, S. (2018). Performance universitaire, apprentissage et temporalité des étudiants. *Revue française de pédagogie*. *Revue française de pédagogie*, 202, 99-116. <https://doi.org/10.4000/rfp.7546>

Razafindratsima, N., Bonneville, L. (2020). Parcours et réussite en licence : Les résultats de la session 2019. *Note flash du SIES*, 22.

Rosignol-Brunet, M. (2021). Entrer en sociologie. Profils et débuts de parcours des néo-bachelier-es admis-es en licence sur APB. *Socio-logos* [En ligne], 15. <https://doi.org/10.4000/socio-logos.4870>

Rosignol-Brunet, M. (2022). S'orienter en licence d'humanités. Les filières d'arts, lettres, langues et sciences humaines sont-elles réellement un choix de second rang ? *Éducation & formations*, 103, 60-82. DEPP-SIES. <https://doi.org/10.48464/ef-103-04>

Rosignol-Brunet, M., Tenret, É., Oberti, M., Barraud de Lagerie, P., Savina, Y. (2022a). Reconfiguration du champ des formations en sciences humaines en Île-de-France : le poids de la sélection. *Éducation & formations*, 103, 137-156. DEPP-SIES. <https://doi.org/10.48464/ef-103-08>

Rosignol-Brunet, M., Frouillou, L., Couto, M.-P., Bugeja-Bloch, F. (2022b). Ce que masquent les « nouveaux publics » étudiants : les enjeux de la troisième massification de l'enseignement supérieur français. *Lien social et politique*, 89, 57-82. <https://doi.org/10.7202/1094548ar>

Sarfati, F. (2013). Peut-on décrocher de l'université ? *Agora débats/jeunesses*, 63(1), 7-21. <https://doi.org/10.3917/agora.063.0007>

Truong, F. (2013). La discipline du choix. De l'orientation scolaire après le bac en Seine-Saint-Denis. *Tracés. Revue de Sciences humaines*, 25, 45-64.

Les déterminants de la réussite des bacheliers professionnels en section de technicien supérieur

Fanette Merlin

Département Entrées et évolutions dans la vie active, Céreq

Mots clés réussite, sélection, enseignement supérieur, baccalauréat professionnel, section de technicien supérieur, brevet de technicien supérieur.

Keywords *academic achievement, selection, higher education, vocational baccalaureate, higher technician section, higher technician diploma.*

Citer Merlin, F. (2024). Les déterminants de la réussite des bacheliers professionnels en section de technicien supérieur. *Éducation & formations*, 106, 27-51. DEPP, SIES. <https://doi.org/10.48464/ef-106-02>

Date de soumission de l'article : 17/01/2022

Date d'acceptation de l'article : 18/08/2023

Correspondance fanette.merlin@cereq.fr

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.

Résumé

Cet article s'intéresse aux facteurs de réussite des bacheliers professionnels dans l'enseignement supérieur et, plus particulièrement, aux déterminants de l'obtention d'un brevet de technicien supérieur (BTS). Les résultats soulignent un désavantage relatif des femmes ainsi que des jeunes issus d'un milieu socioculturel défavorisé, accru par la différence majeure de chances de réussite observée selon les domaines de spécialités d'une part, et la voie d'enseignement d'autre part. Un accès plus équitable à l'apprentissage ainsi qu'aux formations industrielles et scientifiques apparaît comme un préalable à la réduction de ces inégalités de réussite. Enfin, les difficultés propres au type de baccalauréat détenu restent un frein majeur à l'accès effectif des bacheliers professionnels au BTS.

Abstract

Determining factors in the success of vocational baccalaureate holders in 'sections de technicien supérieur'

This article examines the factors that determine the success of students with a vocational baccalaureate in higher education and, more specifically, the determinants of success in obtaining a 'brevet de technicien supérieur' (BTS). The results underline the relative disadvantage of women and of young people from disadvantaged socio-cultural backgrounds, accentuated by the major difference in chances of success observed according to the fields of specialization, on the one hand, and the educational pathway, on the other. More equitable access to apprenticeships and to industrial and scientific training is a prerequisite for reducing these inequalities in success. Finally, the difficulties specific to the type of baccalaureate held remain a major obstacle to the effective access of vocational baccalaureates to the BTS.

Deuxième voie de poursuite d'études après l'université, la section de technicien supérieur (STS) est marquée par un phénomène important de non-obtention du diplôme. Longtemps restée dans l'ombre du problème public qu'est l'abandon en licence générale, la sortie non diplômée de STS a été mise au jour grâce aux suivis successifs de panels des bacheliers (DEPP, 2017) et, il y a plus d'une décennie, le Céreq appelait déjà à faire du « décrochage » en STS une priorité des politiques publiques (Grelet *et al.*, 2010). Plus récemment, les données ministérielles du suivi des scolarités révèlent qu'il a même augmenté ces dernières années (SIES-MESR, 2022).

Cet abandon est largement le fait des bacheliers professionnels, dont seule une petite moitié parvient à décrocher un brevet de technicien supérieur (BTS) en trois ans (DEPP, 2019a). Alors que pendant près de vingt ans, les bacheliers technologiques ont formé le public privilégié des STS¹, cette filière est devenue, en 2013, la voie de formation réservée aux bacheliers professionnels avec l'instauration d'une politique de quotas leur y réservant des places². Plus nombreux que jamais dans l'enseignement supérieur³, les bacheliers professionnels s'inscrivent donc essentiellement, et de plus en plus souvent, en STS : cette filière a accueilli, en 2020, 80 % des bacheliers professionnels poursuivant des études, contre 76 % en 2010 (SIES-MESR, 2022).

En complément de son volet centré sur l'accès, la loi de 2013 vise également un objectif de réussite, stipulant que « *les établissements d'enseignement supérieur peuvent mettre en place des dispositifs d'accompagnement pédagogique qui tiennent compte de la diversité et des spécificités des publics étudiants accueillis* ». Pour autant, aucun objectif de généralisation n'est associé à ces dispositifs, qui ne restent que des possibilités dépendantes des établissements. Dès 2013, un rapport de l'Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche (Cuisinier *et al.*, 2013) préconise la régulation et l'accompagnement des bacheliers professionnels en STS, assortis d'une « *mobilisation pédagogique de grande ampleur* » pour les y accueillir. En 2015, le rapport Lermينياux, dont la mission initiale était d'étudier l'opportunité de créer une nouvelle filière d'études pour les bacheliers professionnels, préconise finalement de poursuivre leur direction vers les STS, avec toutefois les prérequis suivants : augmenter le nombre de places en STS, ainsi qu'adapter les pédagogies dans ces formations pour mieux y accueillir les bacheliers professionnels.

Ce rapport expose clairement que les deux volets de la politique publique d'orientation des bacheliers professionnels en STS – l'accès et la réussite – doivent être menés conjointement : « *L'élargissement de l'accès des bacheliers professionnels en STS n'a de sens que s'il s'accompagne d'une amélioration de leurs taux de réussite et d'accès au diplôme* » (p. 42). La même année, le rapport Lugnier, Plaud et collaborateurs (2015) souligne encore la nécessité de relever le taux de réussite des bacheliers professionnels en STS et formule deux préconisations : d'une part, généraliser et institutionnaliser les liaisons disciplinaires entre baccalauréat professionnel et STS ; d'autre part, conditionner l'ouverture d'une STS à la mise en place, en début de cursus, d'un accompagnement pédagogique adapté aux élèves les plus fragiles, principalement les bacheliers professionnels.

1. Ce principe inscrit dans la version initiale du décret de 1995 portant règlement général du BTS se voit renforcé par la modification de son article 7 en 2007, qui réaffirme que « *l'admission des bacheliers technologiques dans une section de technicien supérieur fait l'objet d'un examen prioritaire* ».

2. La loi relative à l'enseignement supérieur et à la recherche de 2013 présente les bacheliers professionnels comme les prétendants désormais prioritaires à ces formations. Elle institue des pourcentages minimaux de bacheliers professionnels en STS (et de bacheliers technologiques en IUT). Ces pourcentages sont fixés par les recteurs en concertation avec les établissements, pour s'adapter aux territoires et aux filières.

3. Le nombre de bacheliers professionnels engagés dans l'enseignement supérieur est passé de 41 000 en 2010 à 81 000 en 2020, soit quasiment une multiplication par deux en dix ans.

En 2018, la loi relative à l'orientation et à la réussite des étudiants réaffirme les pourcentages minimaux de bacheliers professionnels en STS et y adjoint le développement des classes passerelles entre le bac professionnel et les STS. Ce dispositif est présenté comme étant centré sur l'aide à la réussite, mais s'apparente à une politique d'orientation dans la mesure où il s'adresse aux bacheliers professionnels ayant été refusés en STS. Il s'agit, en effet, de les affecter quelque part en attendant leur admission, et non pas d'aider les admis à réussir en STS⁴.

Au total, la politique menée depuis une dizaine d'années au sujet des poursuites d'études des bacheliers professionnels porte essentiellement sur l'accès en STS. En dépit de multiples recommandations, le volet de leur réussite dans cette filière est largement délaissé. En 2022, le comité éthique et scientifique de Parcoursup rappelle à nouveau que « *la question de l'amélioration de la réussite des bacheliers professionnels ne peut se dissocier de celle des quotas* » (Falque-Pierrotin et al., 2022, p. 42), car leurs perspectives de réussite restent alarmantes. Au cours de la période 2014-2017, pour laquelle des données sont disponibles, la réussite des bacheliers professionnels en STS a baissé (SIES-MESR, 2018 ; 2022) : entre les jeunes entrés en 2014 et ceux entrés en 2017, le taux de réussite au BTS en deux ans est passé de 45 % à 40 %.

Cette évolution pourrait se comprendre dans la mesure où l'accès des bacheliers professionnels à l'enseignement supérieur s'étend sur la même période : de nouveaux arrivants intègrent les STS, peut-être moins armés pour l'enseignement supérieur et moins susceptibles d'y réussir. Néanmoins, cette explication ne suffit pas car, au cours de la même période, le taux de réussite des autres bacheliers baisse aussi : il passe de 82 % à 76 % pour les bacheliers généraux et de 66 % à 62 % pour les bacheliers technologiques. C'est bien la réussite dans la filière STS en général qui interroge, d'autant que la réussite en licence générale en trois ans progresse légèrement sur la même période (SIES-MESR, 2018 ; 2022) et que les sorties non diplômées de STS ne sont pas sans conséquence (Merlin, 2020).

Par ailleurs, quelle que puisse être l'évolution, il faut souligner la faiblesse du taux de réussite des bacheliers professionnels dans l'absolu : parmi ceux qui sont entrés en STS en 2017, seuls 40 % ont obtenu leur diplôme en deux ans. En trois ans, ce taux de réussite est de 48 % (SIES-MESR, 2018 ; 2022). Un tel taux de réussite est difficile à admettre au regard des politiques menées en faveur de l'orientation des bacheliers professionnels dans cette filière, d'une part, et des recommandations répétées plaçant pour le développement d'une politique dédiée à la réussite des bacheliers professionnels en STS, depuis une décennie, d'autre part.

Le cas des STS montre que la question de la réussite ne peut se limiter à celle de la sélection à l'entrée : fortement sélectives, les STS sont pourtant pourvoyeuses de nombreux sortants non diplômés, faisant écho au postulat de Bodin et Orange (2013) affirmant qu'à l'université, « *la barrière ne fera pas le niveau* ». Il est donc intéressant d'analyser les déterminants de la réussite propres à la filière STS, ainsi qu'à son public désormais désigné, les bacheliers professionnels. Si la littérature s'est davantage penchée sur les facteurs de réussite à l'université, sa grande richesse sur ce sujet permet tout de même de dégager un certain nombre d'hypothèses à tester.

Quels que soient les filières et le niveau de formation, un des déterminants de la réussite éducative établi le plus précocement par la recherche est le poids de l'origine sociale.

4. Organisation des classes passerelles, circulaire du 18/7/18 au BO du 19 juillet 2018 : https://www.education.gouv.fr/bo/18/Hebdo29/MENE1819293C.htm?cid_bo=132734

Il apparaît notamment dans les travaux fondateurs de Boudon (1973) et de Bourdieu et Passeron (1964) comme influant lourdement sur les chances de réussite, après avoir pesé sur les choix scolaires. Son effet reste toutefois largement en-deçà de celui des caractéristiques scolaires, auxquelles il est néanmoins très corrélé (Duru-Bellat, 1995), du fait des pratiques scolaires inégales mobilisées au sein des familles. Les travaux de Lahire (1995), Périer (2005) ou Thin (1998) ont ensuite ouvert la « boîte noire » des familles et de leurs pratiques scolaires, établissant que ce n'est plus tant un manque d'adhésion des familles au modèle scolaire qui serait à la source d'inégalités, mais la non-maîtrise des dispositions permettant de répondre aux attendus de l'institution et ainsi d'améliorer la réussite scolaire. L'investissement scolaire parental des familles défavorisées peut, de ce fait, être quantitativement équivalent à la moyenne, sans produire d'efficacité voire, à l'inverse, tout en produisant des dissonances entre logiques familiales et logiques scolaires (Blanchard & Cayouette-Remblière, 2017).

De nouveaux « angles morts » des inégalités scolaires ont ensuite été dévoilés dans des travaux plus récents interrogeant les caractéristiques individuelles comme potentiels facteurs de réussite (Duguet *et al.*, 2016 ; Blanchard & Cayouette-Remblière, 2017). L'effet du genre est exploré, faisant alors apparaître l'ampleur de l'écart de réussite scolaire entre filles et garçons, en faveur des filles (Baudelot & Establet, 1992). Bien que très solide, cet effet est pour partie indirect car il résulte largement des pratiques de travail scolaire, elles-mêmes issues d'une socialisation précoce différenciée des filles et des garçons (Duru-Bellat, 2004). Surtout, cette différence intersexe de réussite scolaire cache de fortes disparités intrasexes, liées notamment à l'origine sociale : il apparaît que l'écart entre filles et garçons dans l'accès aux filières d'études les plus prestigieuses est particulièrement élevé dans les milieux les plus populaires, qu'il se réduit à mesure que ce milieu s'élève pour finir parfois par s'inverser, au sein des catégories les plus favorisées (Blanchard & Cayouette-Remblière, 2017).

Par ailleurs, le fait d'avoir « subi » son orientation ou d'arriver dans l'enseignement supérieur dans une filière qui n'était pas choisie, a tendance à réduire les probabilités d'y réussir (Ménard, 2018). Une enquête qualitative récente auprès de bacheliers professionnels en situation d'abandon en STS (Odacre, 2020) confirme que beaucoup de ces jeunes ont vécu l'orientation comme un processus à liberté limitée – tout en montrant que le caractère contraint du processus d'orientation ne suffit pas non plus pour expliquer le phénomène d'abandon.

S'agissant des caractéristiques scolaires, la série du baccalauréat, en tant qu'indicateur synthétique du « passé scolaire », constitue une explication majeure des faibles taux de réussite des bacheliers professionnels dans l'enseignement supérieur : on parle d'un « écart de niveau entre ce qui est appris en bac pro et ce qui est attendu dans l'enseignement supérieur » (Troger *et al.*, 2016, p. 120). Les bacheliers professionnels interrogés par Troger, Bernard et Masy (2016) font tous état de lourdes difficultés à leur entrée dans le supérieur, quelle que soit la filière. Évoquant parfois « une claque », ils ont tous recours à l'image de « la marche » à monter. S'agissant des méthodes d'apprentissage, les bacheliers professionnels disent faire les frais d'un manque de travail personnel, tout en déplorant ne pas détenir les clefs – la méthode, les conseils, l'habitude – pour fournir un tel travail. Parmi les difficultés mentionnées par les étudiants, celle qui revient très fréquemment est le fait d'avoir été « mal préparé » dans la formation précédente, notamment aux façons de travailler individuellement.

Savoir maîtriser le métier d'étudiant (un processus d'affiliation à la fois institutionnelle et intellectuelle permettant d'intégrer le nouveau monde de l'enseignement supérieur, selon

la notion développée par Coulon dans *Le métier d'étudiant*, 1997) ou, inversement, parvenir à dépasser le métier d'élève (qui, selon la notion de Bautier et Rochex, 1997, se limite au fait d'accomplir des activités, sans voir que ces tâches ne sont qu'un moyen pour acquérir un savoir), sont deux questions qui traversent la sociologie de la pédagogie. Dès la publication des *Héritiers*, Bourdieu et Passeron (1964) exposent la nécessité pour l'école d'objectiver les implicites en développant une « *transmission explicite des techniques, des habitudes de pensées, des méthodes nécessaires à cette réussite* ». Les recherches de Garcia et Oller (2015) complètent, par ailleurs, la connaissance de la pédagogie explicite en montrant qu'elle est efficace si elle est associée à un investissement institutionnel en temps important.

Explorant le registre de la confiance en soi, l'enquête de Masy (2016) montre que l'une des difficultés éprouvées par les bacheliers professionnels dans l'enseignement supérieur tient à un sentiment d'humiliation sociale qui peut émerger chez des bacheliers professionnels « *dominés* » socialement dans l'espace de la classe, face aux « *autres* », les bacheliers technologiques et généraux (Troger et al., 2016). En effet, ces derniers maîtrisent les enseignements généraux, constituent la majorité, attirent l'attention des enseignants, contribuant ainsi à développer chez les bacheliers professionnels le sentiment de ne pas être à leur place dans cet enseignement supérieur.

Enfin, une difficulté commune à tous les étudiants interrogés par Masy (2016) est le doute. Persistant, fragilisant leur sentiment de légitimité dans la filière, leur capacité à réussir ou au jugement qu'ils portent sur leur choix d'orientation (Troger et al., 2016), ce doute est largement alimenté par les mises en garde formulées par les enseignants à l'égard des bacheliers professionnels, qui prennent parfois l'allure d'avertissements voire d'annonces formelles de leur échec à venir.

Les nombreux travaux conduits sur la valeur symbolique de l'enseignement professionnel laissent aisément imaginer que ces sentiments, proches de l'humiliation, puisent leur source dans une normalisation du « bac pro » qui n'a jamais eu lieu (Beaud, 2003 ; Moreau, 2006 ; Jellab, 2009 ; Brucy et al., 2017 ; Maillard, 2017).

Dans ce cadre, cette recherche vise à comprendre les mécanismes conduisant les bacheliers professionnels à obtenir un BTS. Elle explore les effets de potentiels déterminants relatifs aux caractéristiques sociodémographiques des individus, au contexte éducatif et institutionnel de leur parcours d'études, ainsi qu'à une série d'informations subjectives relatives à leur vécu dans l'enseignement supérieur.

Éléments de méthode

Les données mobilisées sont celles du suivi des bacheliers 2014 dans l'enseignement supérieur, dites aussi panel des bacheliers. Produite au sein du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MESR) par la sous-direction des systèmes d'information et des études statistiques du ministère (SIES), cette enquête a été conçue en prolongement du panel d'élèves entrés en sixième en 2007, l'un des nombreux suivis de panels d'élèves du second degré orchestrés par la DEPP depuis 1973 (Caille, 2017).

Après avoir été interrogés par la DEPP chaque année de leur scolarité à partir de 2007, les jeunes qui obtiennent leur baccalauréat en 2014 sont alors suivis par le SIES, qui les interroge à son tour chaque année durant leurs études supérieures. Ce groupe est complété par une cohorte de jeunes ayant obtenu leur baccalauréat en 2014 (et qui n'étaient pas forcément inscrits en sixième en 2007) afin de constituer un échantillon représentatif de l'ensemble

des jeunes ayant obtenu un baccalauréat, quel que soit son type, en 2014. Ces jeunes sont interrogés une fois par an, au printemps, selon un protocole multimode (Bonnevalle & Klipfel, 2023).

Cet article s'appuie sur l'exploitation des quatre premières vagues de l'enquête. Cet échantillon est composé de 23 240 individus. Parmi ceux-ci, 14 999 ont répondu aux quatre vagues ou bien étaient hors champ, c'est-à-dire ont arrêté leurs études depuis deux ans ou ont déclaré ne pas souhaiter en reprendre. Parmi ces 14 999 individus, cette étude s'est intéressée aux 3 661 d'entre eux s'étant inscrits au moins une fois en STS pendant leurs trois premières années post-bac. Un certain nombre d'analyses portent enfin sur les seuls bacheliers professionnels de cette sous-population, soit 1 304 répondants.

Une pondération est fournie pour chaque vague de l'enquête. Pour cet article, une seule information est utilisée dans la quatrième vague : celle relative à l'obtention de diplômes l'année précédente. Lorsque cette information est présente dans les traitements, la pondération de la quatrième vague est utilisée ; sinon, nous utilisons celle de la troisième vague. Dans les tests χ^2 ainsi que dans les estimations économétriques, c'est une pondération normalisée qui est employée.

Utilisées comme variables explicatives dans les modèles, les informations concernant la voie d'enseignement (scolaire ou par apprentissage), le secteur d'enseignement (public ou privé) ainsi que la spécialité de formation (littéraire/tertiaire ou scientifique/industrielle) ont occasionné des retraitements dont le détail figure en **annexe 1**. Concernant les autres variables explicatives, une variable « défavorisé » a été créée pour approcher l'origine sociale : elle concerne les jeunes dont le premier parent est employé, ouvrier, inactif ou n'a jamais travaillé, et dont le second parent n'est pas diplômé de l'enseignement supérieur. Une variable « orientation contrariée » est renseignée lorsque la réponse à la question « êtes-vous inscrit dans la formation que vous vouliez ? » est négative, en première vague.

Concernant la méthodologie, des tableaux de contingence, des tests d'indépendance de χ^2 et des régressions logistiques ont été réalisés, considérés comme significatifs lorsque la valeur-p est inférieure à 10 %. Les résultats des régressions logistiques sont présentés sous forme synthétique en **annexes 3, 4, 5 et 6**.

Description des données

Les déterminants de la réussite et leurs interactions

La population étudiée est constituée des jeunes ayant obtenu le baccalauréat en 2014 et s'étant inscrits, au moins une fois au cours des trois années suivantes, en section de technicien supérieur (STS). Par rapport à l'ensemble de la cohorte des bacheliers 2014, cette sous-population comporte moins de femmes et davantage de jeunes issus d'un milieu socioculturel défavorisé. Les baccalauréats professionnels et plus particulièrement technologiques sont surreprésentés ■ **TABLEAU 1**. Dans ce groupe de jeunes ayant un parcours STS après le bac, les bacheliers professionnels sont majoritaires, juste devant les bacheliers technologiques. Les bacheliers généraux représentent un gros quart de ce groupe.

Parmi ces jeunes ayant fait un passage en STS, les femmes sont quasiment aussi nombreuses que les hommes, mais de moins en moins présentes à mesure que le baccalauréat se professionnalise ■ **TABLEAU 2**. Loin d'être uniforme, l'origine sociale des jeunes au parcours

■ **TABLEAU 1 Profil des bacheliers 2014 : ensemble de la cohorte ; poursuivants en STS (en %)**

		Ensemble cohorte	Poursuivants en STS
Baccalauréat	Général	51	26
	Technologique	20	36
	Professionnel	29	38
Part de femmes		53	49
Part de jeunes défavorisés		42	49

Éducation & formations n° 106, DEPP, SIES

Lecture : parmi l'ensemble de la cohorte, 51 % des jeunes détiennent un baccalauréat général ; c'est le cas de 26 % des jeunes qui se sont inscrits au moins une fois en STS durant les trois années suivant le bac.

Champ : bacheliers ayant répondu aux quatre premières vagues de l'enquête (n = 14 999).

Source : SIES-MESR, panel de bacheliers 2014 ; données pondérées ; calculs de l'auteure.

■ **TABLEAU 2 Profil des bacheliers 2014 inscrits au moins une fois en STS durant les trois années suivantes (en %)**

	Part de femmes	Part de jeunes défavorisés
Bac général	64	36
Bac technologique	48	48
Bac professionnel	39	59

Éducation & formations n° 106, DEPP, SIES

Lecture : parmi les bacheliers généraux s'étant inscrits au moins une fois en STS en trois ans, 64 % sont des femmes.

Champ : bacheliers 2014 inscrits au moins une fois en STS dans les trois années suivantes (n = 3 661).

Source : SIES-MESR, panel de bacheliers 2014 ; données pondérées ; calculs de l'auteure.

STS varie largement selon le type de baccalauréat. Si la moitié des jeunes au parcours STS peuvent être considérés comme issus d'un milieu social défavorisé, cette part va de 36 % des bacheliers généraux à 59 % des bacheliers professionnels.

Les trajectoires d'études des jeunes ayant été inscrits au moins une fois en STS en trois ans ont été regroupées comme suit :

- **TR1** (18 %) : une obtention du brevet de technicien supérieur (BTS) en deux ou trois ans, suivie d'un arrêt des études ;
- **TR2** (33 %) : une obtention du BTS en deux ou trois ans, suivie d'une poursuite d'études. Cette poursuite se déroule en premier lieu vers une licence professionnelle, en second lieu vers une licence générale et, plus marginalement, en école d'ingénieur ou dans une autre formation (art, architecture, etc.) ;
- **TR3** (21 %) : une inscription post-bac en STS sans obtention du BTS en trois ans : au printemps 2017, trois ans après leur bac, la majorité de ces jeunes a quitté l'enseignement supérieur, un quart est encore inscrit en STS (mais n'y obtiendra pas le diplôme en fin d'année) et environ 10 % sont inscrits en licence générale. Dans de rares cas, un diplôme a tout de même été obtenu mais dans la quasi-totalité de ces quelques situations, sa nature est inconnue (modalité « autre diplôme ») ;
- **TR4** (14 %) : une première inscription ailleurs qu'en STS, suivie de l'obtention d'un BTS sur un total de trois ans. Dans ce groupe comme dans le suivant, la première formation suivie est le plus souvent une licence générale (un peu plus d'un tiers des cas), le reste des formations suivies est assez éclaté ;
- **TR5** (14 %) : une première inscription ailleurs qu'en STS, non suivie de l'obtention d'un BTS sur un total de trois ans ; 25 % des membres de ce groupe avaient d'abord interrompu leurs études après le bac avant de s'orienter en STS l'année suivante (pour 15 % du groupe précédent).

Les trajectoires 4 et 5 étant relativement peu investies par les bacheliers professionnels, elles sont regroupées quand les analyses portent exclusivement sur le champ de ces derniers (la distribution des trajectoires est disponible en **annexe 7**).

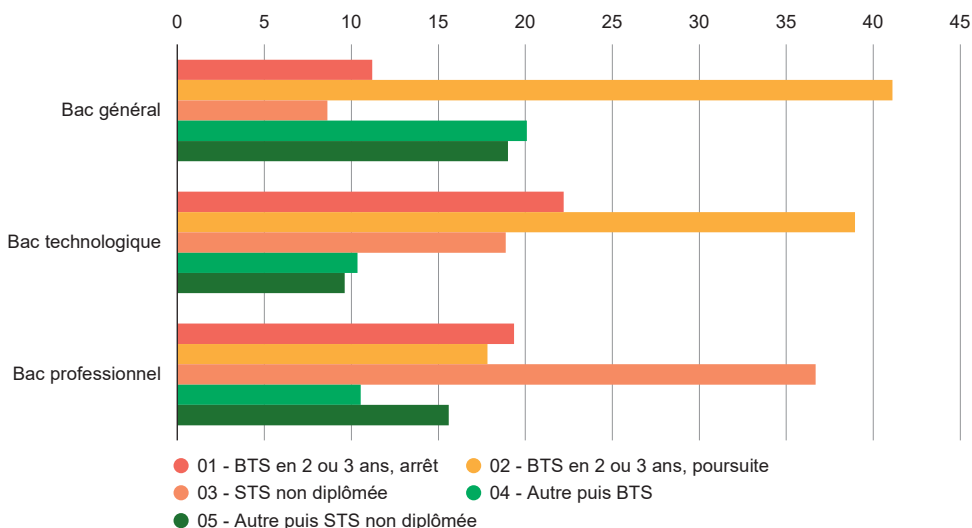
Additionner les trajectoires 1, 2 et 4 revient à mesurer l’obtention d’un BTS en trois années post-bac : un fait qui concerne 72 % des bacheliers généraux comme des bacheliers technologiques étudiés, contre 48 % des bacheliers professionnels. Dans le détail, la trajectoire empruntée le plus souvent par les bacheliers technologiques et généraux est celle d’une obtention du BTS avec poursuite d’études, qui concerne environ quatre de ces bacheliers sur dix ■ **FIGURE 1**.

Les bacheliers professionnels, pour leur part, s’inscrivent le plus souvent (37 % d’entre eux) dans un parcours qui démarre par une STS immédiatement après le bac sans se traduire par l’obtention d’un BTS dans les trois ans qui suivent. 19 % d’entre eux obtiennent un BTS en trois ans puis arrêtent leurs études et 18 % l’obtiennent et poursuivent leurs études. Enfin, 27 % des bacheliers professionnels passés en STS le font en deuxième inscription, après une première formation post-bac.

L’objet de cet article étant d’expliquer l’accès des bacheliers professionnels à ces différentes trajectoires, nous nous concentrons maintenant sur cette sous-population et examinons les informations susceptibles d’influencer les trajectoires de ces bacheliers ainsi que les liens entre elles.

Parmi les bacheliers professionnels ayant eu un parcours STS après le bac, un sur cinq avait obtenu une mention bien ou très bien (B/TB) au baccalauréat, et un sur dix a déclaré une orientation contrariée dans le sens où sa formation d’inscription post-bac n’était pas celle

■ **FIGURE 1** Trajectoires post-bac avec STS, selon le type de baccalauréat (en %)



Éducation & formations n° 106, DEPP, SIES

Lecture : parmi les bacheliers généraux s’étant inscrits au moins une fois en STS en trois ans, 11 % ont obtenu leur BTS en trois ans puis ont arrêté leurs études.

Champ : bacheliers 2014 inscrits au moins une fois en STS dans les trois années suivantes (n = 3 661).

Source : SIES-MESR, panel de bacheliers 2014 ; données pondérées ; calculs de l’auteure.

■ **TABLEAU 3** Caractéristiques du parcours scolaire et supérieur des bacheliers 2014 au parcours post-bac STS (en %)

	Mentions B/TB	Orientation contrariée	Spécialités de la production	Secteur privé	Apprentissage
Femmes	20	11	13	35	36
Hommes	20	11	60	27	49
Origine intermédiaire ou favorisée	21	10	44	37	47
Origine défavorisée	19	12	40	25	42
Ensemble	20	11	42	30	44

Éducation & formations n° 106, DEPP, SIES

Lecture : parmi les bacheliers professionnelles s'étant inscrites au moins une fois en STS en trois ans, 20 % ont obtenu leur bac avec une mention bien ou très bien.

Champ : bacheliers professionnels inscrits au moins une fois en STS dans les trois années suivantes (n = 1 304).

Source : SIES-MESR, panel de bacheliers 2014 ; données pondérées ; calculs de l'auteure.

souhaitée ■ **TABLEAU 3**. Ces deux caractéristiques ne varient pas selon le genre, elles varient légèrement selon l'origine sociale mais le lien observé n'est pas statistiquement significatif.

S'agissant du parcours d'études suivi après l'obtention du baccalauréat professionnel, l'accès aux spécialités de la production est quasiment fermé aux femmes (13 % d'entre elles contre 60 % des hommes). Ces dernières accèdent également moins souvent que les hommes à l'apprentissage, mais plus souvent au secteur privé. Ces différences de parcours selon le genre sont fortement significatives ■ **ANNEXE 2**.

Au sein de ce groupe déjà socialement très sélectionné, le lien entre le parcours et la variable d'origine sociale est moins évident : avec la spécialité et l'apprentissage, il n'est pas significatif ■ **ANNEXE 2**. Le lien au secteur d'enseignement, lui, est constant : quand ils sont socialement défavorisés, les bacheliers professionnels au parcours STS accèdent moins souvent que les autres à l'enseignement privé.

Le **tableau 4** expose les raisons ayant conduit les bacheliers professionnels à s'inscrire dans leur formation post-bac ainsi que les liens entre la déclaration de ces motifs, les caractéristiques du parcours et l'obtention d'un BTS en trois ans.

Le motif le plus souvent déclaré est que la formation constitue la suite naturelle du bac, soulignant ainsi le caractère tubulaire des poursuites d'études des bacheliers professionnels, pour qui l'espace de l'enseignement supérieur se compose essentiellement des STS, en raison notamment de la forte canalisation institutionnelle de leurs aspirations vers cette filière. La déclaration de ce motif est positivement liée à l'inscription dans les spécialités de la production (peut-être car ces dernières s'inscrivent plus souvent que les spécialités des services dans l'apprentissage d'un métier en particulier). Les trois autres motifs le plus fréquemment déclarés sont positivement liés à l'obtention d'un BTS : il s'agit de l'intérêt pour le contenu des études (qui concerne davantage les apprentis, mais moins souvent les jeunes défavorisés), des débouchés offerts par la filière (motif plus présent dans les spécialités de la production, moins dans le secteur privé) et du projet professionnel (ce dernier motif est particulièrement lié au fait de se former par apprentissage). Les inscriptions guidées par les résultats obtenus au lycée sont davantage associées à une réussite au diplôme. Au contraire, celles influencées par « un peu le hasard », correspondent plus souvent à des parcours non diplômés du BTS. Elles concernent davantage les jeunes inscrits dans les spécialités des services, en voie scolaire et dans l'enseignement public.

■ **TABLEAU 4** Bacheliers professionnels : liens entre raisons d'inscription, caractéristiques du parcours et réussite

	Lien à :					
	%	Spécialités de la production	Apprentissage	Secteur privé	Origine sociale défavorisée	Obtention du BTS en 3 ans
Orientation contrariée	11	négatif***	négatif***	n.s.	n.s.	négatif***
Intérêt pour le contenu des études	41	n.s.	positif*	n.s.	négatif*	positif***
Suite naturelle du bac	52	positif*	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Débouchés offerts par la filière	44	positif**	n.s.	négatif*	n.s.	positif**
Encadrement et suivi personnel	9	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Attrait de la vie d'étudiant	5	n.s.	négatif**	positif**	n.s.	n.s.
Projet professionnel	48	n.s.	positif***	n.s.	n.s.	positif***
Résultats au lycée	8	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	positif***
Proximité du lieu de formation	13	n.s.	négatif***	n.s.	positif*	n.s.
Un peu le hasard	5	négatif***	négatif***	négatif*	n.s.	négatif***
Garder des portes ouvertes	14	n.s.	négatif**	n.s.	n.s.	n.s.

Éducation & formations n° 106, DEPP, SIES

Significativité : n.s. (non significatif) ; p-value > 0,1 ; * : 0,05 ≤ p-value < 0,1 ; ** : 0,01 ≤ p-value < 0,05 ;

*** : p-value < 0,01.

Lecture : parmi les bacheliers professionnels s'étant inscrits au moins une fois en STS en trois ans, 11 % ont connu une orientation contrariée. Cette caractéristique est négativement et significativement liée au fait d'étudier dans les spécialités de la production (tests chi²).

Champ : bacheliers professionnels inscrits au moins une fois en STS dans les trois années suivantes (n = 1 304).

Source : SIES-MESR, panel de bacheliers 2014 ; données pondérées ; calculs de l'auteure.

Le **tableau 5** montre que plus d'un quart des bacheliers professionnels au parcours STS se déclarent très satisfaits du suivi et de l'encadrement de la formation. Les autres items suscitent moins d'adhésion, le moins rassembleur étant les évaluations dont seulement 16 % se disent très satisfaits.

Si le degré de satisfaction à l'égard de la formation suivie n'apparaît pas lié au domaine de spécialité, ni au secteur d'enseignement, il est en revanche hautement lié au fait de se former par apprentissage – cette modalité d'enseignement étant associée à une plus grande satisfaction dans les études.

Enfin, on trouve un lien apparemment compréhensible entre satisfaction et absentéisme : les moins satisfaits étant les plus souvent absents en cours.

Pour compléter cette étude descriptive, nous explorons les difficultés rencontrées par les bacheliers professionnels dans leur activité d'étudiants. Tout d'abord, le **tableau 6** revient rapidement sur le champ de tous les bacheliers (ayant un parcours STS) : il est intéressant de voir que même si les bacheliers professionnels sont largement plus concernés que les autres bacheliers par des difficultés à suivre dans les études ainsi qu'à s'organiser dans le travail, ils ne sont pas sensiblement moins intéressés par les matières étudiées.

Ensuite, le **tableau 7** met en regard les difficultés rencontrées pour investir le métier d'étudiant avec les caractéristiques du parcours dans l'enseignement supérieur (spécialité, voie et secteur d'enseignement). L'engagement dans le métier d'étudiant est examiné à travers deux informations, celle du travail personnel (ici approché par la déclaration de grandes ou très grandes difficultés à s'organiser dans son travail) et l'assiduité en cours (ici approchée par la déclaration d'un absentéisme injustifié relativement fréquent – parfois ou souvent).

■ **TABLEAU 5** Bacheliers professionnels : liens entre satisfaction dans les études, caractéristiques du parcours et assiduité

Très satisfait...	%	Lien à :			
		Spécialités de la production	Apprentissage	Secteur privé	Souvent absent
... du contenu des études	22	n.s.	positif***	n.s.	négatif***
... du suivi et de l'encadrement de la formation	26	n.s.	positif***	n.s.	négatif***
... des évaluations	16	n.s.	positif***	n.s.	négatif***
... de l'adéquation entre le contenu de la formation et sa description	20	n.s.	positif**	n.s.	négatif***

Éducation & formations n° 106, DEPP, SIES

Significativité : n.s. (non significatif) ; p-value > 0,1 ; * : 0,05 ≤ p-value < 0,1 ; ** = 0,01 ≤ p-value < 0,05 ; *** : p-value < 0,01.

Lecture : 22 % des bacheliers professionnels s'étant inscrits au moins une fois en STS en trois ans ont déclaré être très satisfaits du contenu de leurs études. Cette caractéristique est significativement et positivement liée au fait d'étudier en apprentissage (test du chi²).

Champ : bacheliers professionnels inscrits au moins une fois en STS dans les trois années suivantes (n = 1 304).
Source : SIES-MESR, panel de bacheliers 2014 ; données pondérées ; calculs de l'auteure.

■ **TABLEAU 6** Difficultés rencontrées dans l'enseignement supérieur, selon le type de baccalauréat (en %)

	Difficulté à suivre dans les études	Difficulté à s'organiser dans le travail	Difficulté à s'intéresser aux matières étudiées
Bacheliers généraux	10	16	13
Bacheliers technologiques	9	14	13
Bacheliers professionnels	18	20	14
Ensemble	13	17	13

Éducation & formations n° 106, DEPP, SIES

Lecture : 10 % des bacheliers généraux ont déclaré avoir rencontré de grandes ou très grandes difficultés à suivre dans leurs études, en dehors des difficultés matérielles.

Champ : bacheliers inscrits au moins une fois en STS dans les trois années suivantes (n = 3 661).
Source : SIES-MESR, panel de bacheliers 2014 ; données pondérées ; calculs de l'auteure.

■ **TABLEAU 7** Bacheliers professionnels : liens entre parcours et métier d'étudiant

	%	Spécialités de la production	Enseignement privé	Apprentissage
Difficulté à s'organiser dans le travail	20	négatif***	négatif***	négatif***
Absence régulière	17	négatif***	négatif***	négatif***

Éducation & formations n° 106, DEPP, SIES

Significativité : n.s. (non significatif) ; p-value > 0,1 ; * : 0,05 ≤ p-value < 0,1 ; ** = 0,01 ≤ p-value < 0,05 ; *** : p-value < 0,01.

Lecture : 20 % des bacheliers professionnels ayant suivi un parcours STS ont déclaré avoir rencontré de grandes ou très grandes difficultés à s'organiser dans le travail personnel. Cette caractéristique est négativement et significativement liée au fait d'étudier dans les spécialités de la production (test du chi²).

Champ : bacheliers professionnels inscrits au moins une fois en STS dans les trois années suivantes (n = 1 304).
Source : SIES-MESR, panel de bacheliers 2014 ; données pondérées ; calculs de l'auteure.

■ **TABLEAU 8** Bacheliers professionnels : liens entre ressources, difficultés personnelles et difficultés dans les études

	%	Lien à :		
		Difficulté à suivre dans les études	Difficulté à s'organiser dans le travail	Difficulté à s'intéresser aux matières étudiées
Difficultés de logement	4	positif**	positif***	n.s.
Difficultés de transport	17	positif***	positif***	n.s.
Difficultés financières	18	positif***	positif***	positif***
Problèmes de santé	3	n.s.	positif*	n.s.
Problèmes familiaux	8	positif**	positif**	positif*

Éducation & formations n° 106, DEPP, SIES

Significativité : n.s. (non significatif) ; p-value > 0,1 ; * : 0,05 ≤ p-value < 0,1 ; ** = 0,01 ≤ p-value < 0,05 ; *** : p-value < 0,01.

Lecture : 4 % des bacheliers professionnels ayant suivi un parcours STS ont déclaré avoir rencontré des difficultés de logement durant leur première année post-bac. Cette caractéristique est positivement et significativement liée au fait d'éprouver des difficultés à suivre dans les études (test du χ^2).

Champ : bacheliers professionnels inscrits au moins une fois en STS dans les trois années suivantes (n = 1 304).

Source : SIES-MESR, panel de bacheliers 2014 ; données pondérées ; calculs de l'auteure.

Ces dimensions sont très fortement liées : les bacheliers professionnels inscrits dans les spécialités de la production, en apprentissage et dans l'enseignement privé expérimentent significativement moins de difficultés dans le travail personnel et moins d'absentéisme.

Le **tableau 8** expose enfin les liens entre ces difficultés rencontrées dans les études et les difficultés d'ordre personnel, et notamment d'accès aux ressources. Il montre déjà que parmi les jeunes au parcours STS, quasiment un bachelier professionnel sur cinq rencontre des difficultés de transport ou des difficultés financières durant ses études supérieures. Ces difficultés sont probablement liées aux perspectives de réussite, dans la mesure où elles sont presque systématiquement associées à davantage de difficulté à suivre dans les études, à s'organiser dans le travail ou à s'intéresser aux matières étudiées.

Expliquer les trajectoires

Une première série de régressions logistiques multinomiales vise à estimer les chances d'emprunter une trajectoire plutôt qu'une autre, parmi tous les bacheliers de ce groupe.

Le **modèle 1** intègre comme variables explicatives, des informations relatives au profil sociodémographique et au passé scolaire : le sexe, le type de baccalauréat, la mention B/TB au bac, le fait d'être issu d'un milieu défavorisé. Il fait apparaître, pour les STS, des éléments déjà bien documentés dans l'étude de la réussite scolaire (enseignement secondaire et autres formations de l'enseignement supérieur) : à profil comparable, les jeunes femmes ont davantage de chances que les jeunes hommes de réussir, en l'occurrence de suivre n'importe quelle autre trajectoire que la trajectoire 3 (STS non diplômée). Il en va de même pour les bacheliers généraux par rapport aux bacheliers technologiques. Les bacheliers généraux sont, par ailleurs, davantage enclins à poursuivre des études. Inversement, les bacheliers professionnels ont davantage de probabilité d'emprunter la trajectoire de STS non diplômée que toutes les autres trajectoires, par rapport aux bacheliers technologiques. Notamment, leurs chances d'accéder à la trajectoire 2 (obtention puis poursuite) sont les plus faibles. Sans surprise, le fait d'avoir obtenu une mention bien ou très bien au baccalauréat augmente fortement les chances de ne pas suivre la trajectoire non diplômée. Enfin, les jeunes défavorisés sont éloignés des trajectoires 2 (obtention puis poursuite) et 4 (autre formation puis BTS).

Cette pénalité selon le milieu social disparaît dans le **modèle 2**, auquel sont ajoutées trois informations relatives au parcours dans l'enseignement supérieur : la spécialité de formation, la voie et le secteur d'enseignement. L'effet de l'origine sociale disparu, on en déduit qu'elle pèse en amont, dans les processus de sélection vers ces différentes caractéristiques du parcours. L'apprentissage, notamment, augmente particulièrement les chances de poursuite d'études après l'obtention d'un BTS. Les spécialités de la production sont davantage associées à des parcours diplômants (que ce soit avec ou sans poursuite). Le fait de se former dans l'enseignement privé, en revanche, n'augmente pas les chances d'obtention d'un BTS et tend même à éloigner de la trajectoire 1 (obtention puis arrêt).

Les deux mêmes modèles sont ensuite exécutés sur la seule population des bacheliers professionnels. Il apparaît que les jeunes femmes, dans cette catégorie, perdent leur avantage éducatif puisque l'effet du sexe sur les chances d'obtention du diplôme disparaît. Le **modèle 3** montre seulement qu'elles empruntent davantage les trajectoires démarrant par une autre formation que la STS. De même, l'effet pénalisant de l'origine sociale défavorisée disparaît dans ce groupe composé seulement de bacheliers professionnels. Dans le **modèle 4**, une fois ajoutées les variables relatives au parcours, les effets de l'apprentissage et de la spécialité sont les mêmes que ceux observés sur la population générale (celui du privé n'apparaît pas) ■ **ANNEXE 3**.

Les régressions suivantes continuent de porter sur les seuls bacheliers professionnels et intègrent, au fur et à mesure, de nouvelles variables afin d'estimer l'effet des différents facteurs possibles de la réussite. Du fait du nombre grandissant de variables explicatives sur un effectif total limité (n = 1 304), les trajectoires sont agrégées en un seul indicateur, celui de l'obtention du BTS en trois ans.

Si le fait d'avoir connu une orientation contrariée impacte négativement les chances des bacheliers professionnels d'obtenir un BTS en trois ans (**modèle 5**), cet effet disparaît lorsqu'on ajoute à l'estimation les caractéristiques du parcours (**modèle 6**) : le fait d'étudier dans l'enseignement supérieur privé, par la voie de l'apprentissage ou dans les spécialités de la production, sont des paramètres qui viennent gommer les effets de l'orientation contrariée, on peut alors considérer qu'ils en sont les traces. Au contrôle de toutes ces informations, le fait d'étudier par apprentissage ou dans les spécialités de la production est un facteur significatif de réussite au BTS en trois ans. Par ailleurs, dans ces estimations sur indicateur agrégé, l'origine sociale défavorisée apparaît comme un obstacle significatif à l'obtention d'un BTS en trois ans ■ **ANNEXE 5**.

La plupart des motifs d'inscription sont liés à la réussite (**modèle 7**) : plus particulièrement, s'inscrire en raison de l'intérêt pour le contenu des études ou en raison des résultats obtenus au lycée dirige fortement vers un parcours de réussite ■ **ANNEXE 5**. Plusieurs autres motifs d'inscription sont associés à une meilleure réussite au diplôme : la suite naturelle du bac, les débouchés professionnels de la filière, le projet professionnel, le souci de garder le plus de portes ouvertes ou, plus étonnant à première vue, la proximité du lieu de formation. Ce dernier motif fait écho à la spécificité des STS, dans lesquelles les candidatures de proximité sont accueillies avec davantage de considération (Orange, 2010). En revanche, avoir choisi son orientation un peu par hasard tend à réduire les chances d'obtention du BTS.

La dernière régression de cette série (**modèle 8**) intègre deux informations relatives à l'investissement des bacheliers professionnels dans le « métier d'étudiant » : l'assiduité et le travail personnel ■ **ANNEXE 5**. L'assiduité est ici mesurée par une déclaration

d'absentéisme injustifié relativement fréquent (parfois ou souvent), le travail personnel est appréhendé par le fait de déclarer rencontrer de grandes ou très grandes difficultés à s'organiser dans le travail. Ces deux dimensions affectent sensiblement les chances de réussite au BTS : l'absentéisme, comme les difficultés dans le travail personnel réduisent les probabilités des bacheliers professionnels d'obtenir ce diplôme en trois ans. Si l'étude descriptive avait montré des liens forts entre les caractéristiques du parcours, le travail personnel et l'assiduité, il faut noter que l'effet positif des spécialités de la production sur les chances de diplomation persiste dans l'estimation, y compris en présence des variables de travail et d'assiduité.

Si l'effet très net et positif de l'assiduité sur la probabilité d'obtenir le BTS en trois ans n'est pas surprenant dans l'absolu, il est tout de même à mettre en parallèle avec le contexte de formation des BTS, qui sont des formations relativement encadrées, au sein desquelles la présence aux cours n'est pas une option mais une règle. On aurait donc pu penser que la variable aurait peu d'importance dans les analyses, ce qui n'est pas le cas et suggère l'existence d'un levier potentiel d'augmentation de la réussite à ce niveau d'action.

Notons que dans ce modèle qui contrôle à la fois les variables individuelles, de parcours dans l'enseignement supérieur et d'investissement dans le métier d'étudiant, l'effet négatif de l'origine sociale défavorisée sur les chances d'obtenir un BTS en trois ans persiste.

Certains facteurs de réussite peuvent donc être identifiés pour les bacheliers professionnels en STS, y compris à parcours d'études comparable : s'être inscrit par intérêt, avoir de bons résultats au baccalauréat, être assidu aux enseignements et détenir une bonne organisation dans son travail personnel. Toutefois, en contrôlant et donc en dépit de tout cela, être né dans un milieu socioculturel défavorisé demeure un obstacle à l'obtention d'un BTS.

Néanmoins, plusieurs autres déterminants s'effacent lorsque les analyses intègrent les caractéristiques du parcours, elles-mêmes extrêmement prédictives de la réussite : il s'agit des parcours d'études supérieures dans les spécialités de la production et par la voie de l'apprentissage, qui éclipsent toutes deux l'effet d'une orientation contrariée – sans parvenir à masquer celui d'une origine sociale défavorisée.

Autrement dit, l'enseignement par apprentissage et dans les spécialités industrielles pèse si fort sur la réussite qu'une fois contrôlés, certains déterminants initialement identifiés ne jouent plus significativement. Pour identifier des leviers de la réussite des bacheliers professionnels en STS, il importe alors de comprendre ce qui joue dans l'accès à ces parcours d'études différenciés. Une dernière série de trois régressions est exécutée pour estimer les probabilités d'accéder respectivement aux spécialités de la production (**modèle 9**), à l'apprentissage (**modèle 10**) et à l'enseignement privé (**modèle 11**). Ce dernier modèle s'avère relativement différent car, si le fait d'avoir étudié dans l'enseignement privé n'est pas établi comme un facteur direct de réussite dans cette étude, il pourrait jouer un rôle indirect en raison de son lien positif avec l'appropriation du métier d'étudiant ■ **ANNEXE 6**.

Il en ressort que pour les bacheliers professionnels ayant poursuivi leurs études en STS, l'accès aux spécialités de la production dans l'enseignement supérieur est quasiment réservé aux hommes (et par ailleurs, lié au fait d'étudier dans l'enseignement public). L'accès à l'apprentissage est également plus facile pour les hommes que pour les femmes (et par ailleurs, très lié au fait d'étudier dans les spécialités industrielles). Du fait de ces inégalités genrées de parcours en STS, pour les bacheliers professionnels, être une femme constitue donc un obstacle indirect à l'obtention d'un BTS.

Discussion et conclusion

Pour approcher l'effectivité de l'accès des bacheliers professionnels à l'enseignement supérieur, cet article a proposé de tenir compte de leurs probabilités d'y réussir. Les résultats dessinent en STS, filière essentielle de poursuite d'études des bacheliers professionnels, une situation ambivalente.

Premièrement, il est intéressant de constater que le genre n'influence pas la réussite des bacheliers professionnels dans l'enseignement supérieur. Si l'effet habituellement positif du genre sur la réussite scolaire est effectivement observé parmi l'ensemble des bacheliers au parcours STS, son absence au sein des seuls bacheliers professionnels est singulière. Ceci interroge le phénomène bien connu par lequel les jeunes femmes réussissent mieux dans leurs études que les jeunes hommes (DEPP, 2019b), d'autant plus au sein des catégories d'élèves les plus populaires (Blanchard & Cayouette-Remblière, 2017). Ici, les bacheliers professionnelles, issues en grande majorité de milieux populaires, semblent perdre l'avantage scolaire qu'ont les filles des autres milieux sociaux par rapport aux garçons. L'explication à cela se trouve essentiellement dans les différences genrées de parcours d'études et, notamment, d'accès aux spécialités de la production ainsi qu'à la voie de l'apprentissage (ces deux dernières étant fortement liées).

Un deuxième résultat marquant est le poids de l'origine sociale sur les chances de réussite au diplôme, qui persiste à la fois parmi l'ensemble des bacheliers suivant un parcours STS, mais aussi parmi les seuls bacheliers professionnels ayant fait l'expérience de cette filière. L'environnement socio-économique demeure une entrave à l'obtention d'un diplôme, y compris au sein de ce groupe scolaire déjà très sélectionné (les bacheliers professionnels et les étudiants en STS étant déjà issus de milieux sociaux moins favorisés que les autres bacheliers et étudiants, en moyenne).

Il convient de noter également un lien très fort entre le type de baccalauréat détenu et l'expression subjective de grandes difficultés à suivre dans les études et à s'organiser dans le travail : l'explication principale en est probablement celle du bagage scolaire avec lequel arrivent ces bacheliers dans l'enseignement supérieur, et souligne encore davantage l'enjeu de développer une politique publique *ad hoc* visant à améliorer la réussite des bacheliers professionnels en STS. En 2015, déjà, le rapport Lermينياux (2015) préconisait d'adapter les pédagogies des STS afin de mieux accueillir les bacheliers professionnels : « *L'élargissement de l'accès des bacheliers professionnels en STS et filière universitaire professionnalisante n'a de sens que s'il s'accompagne d'une amélioration de leurs taux de réussite et d'accès au diplôme.* » Plus récemment, le rapport Juanico et Sarles (2020) a pointé la responsabilité du système éducatif dans la faible réussite des bacheliers professionnels en STS, rappelant que « *si elles leur sont prioritairement destinées, [elles] se sont habituées au fil des années à recevoir principalement des bacheliers généraux, et ont adapté leurs programmes et leur pédagogie à cette situation* » (p. 141). Par ailleurs, le décalage entre les attendus scolaires en STS et ceux du lycée professionnel a été précisément documenté par Troger, Bernard et Masy (2016) et plus récemment par Odacre (2020).

De façon secondaire, il est aussi possible d'envisager ces déclarations comme un proxy du sentiment de confiance en soi et d'efficacité personnelle, deux dimensions susceptibles de construire de la motivation ou, à l'inverse, de développer un sentiment de doute ou de solitude, qui feraient alors écho à l'expression du doute développé par Masy (2016) au sujet des bacheliers professionnels dans l'enseignement supérieur, mêlé à un sentiment d'intrusion sociale et de solitude évoqué dans l'ouvrage de Troger, Bernard et Masy (2016).

Ces deux dimensions sont en tous les cas un frein puissant aux perspectives de diplomation en trois ans. On peut se demander, par conséquent, si une meilleure formation aux méthodes de travail individuel assortie d'une meilleure explicitation des attendus de la filière ne pourrait pas constituer un levier d'augmentation de la réussite des bacheliers professionnels en STS. En effet, la littérature a démontré que c'est moins le temps de travail individuel qui manque aux élèves de milieu populaire, que l'appropriation du sens pédagogique des activités d'apprentissage (Bautier & Rochex, 1997 ; Coulon, 1997 ; Kakpo, 2012). En prolongement de ces apports, la sociologie de la pédagogie a mis en exergue l'intérêt de développer des enseignements explicites quand les dispositifs scolaires persistent encore à s'appuyer sur des prérequis et des attendus implicites (Bourdieu & Passeron, 1964 ; Lahire, 2007 ; Garcia & Oller, 2015).

Quant aux raisons de l'orientation, elles dessinent en filigrane un bachelier ayant plus de chances de réussir que les autres : celui qui s'est inscrit par envie, qu'il s'agisse d'une envie d'enseignement ou d'une envie de métier. En effet, l'intérêt pour le contenu des études, les débouchés professionnels offerts par la filière, ainsi que le projet professionnel, sont des déterminants majeurs de la réussite des bacheliers professionnels dans l'enseignement supérieur. Rappelons toutefois que cet effet de la motivation reste à nuancer dans la mesure où il se construit tout au long du parcours et en lien avec les résultats scolaires, pouvant par-là constituer le résultat d'un passé scolaire plutôt qu'une véritable dimension explicative de la réussite (Lambert-Le Mener, 2012). C'est d'ailleurs ce qu'on observe avec l'information synthétique d'une orientation contrariée : si cette expérience est un facteur d'échec à l'obtention du diplôme, son effet s'efface une fois contrôlées les informations relatives au parcours d'études.

Enfin, ce travail souligne l'effet écrasant de deux caractéristiques des parcours en STS sur les chances d'obtenir le diplôme : le fait de sortir d'apprentissage et de suivre une formation de spécialité industrielle ou scientifique et technique. Si les BTS privés n'offrent pas à leurs inscrits de meilleures chances de diplomation, ils leur permettent en revanche d'investir davantage – en tout cas de leur point de vue – le métier d'étudiant, à savoir ici : se montrer assidu aux enseignements et s'organiser dans le travail personnel. On pourrait y voir la piste d'un effet indirect du secteur privé sur la réussite, qui toutefois n'est pas observé sur l'ensemble et qui, par ailleurs, pourrait s'expliquer par une meilleure image de soi transmise aux élèves au sein de ces formations. Quoi qu'il en soit, ce secteur d'enseignement reste accessible en priorité aux élèves de milieu social intermédiaire ou favorisé. Les STS en apprentissage, pour leur part, demeurent surtout l'opportunité des jeunes hommes, par l'effet cumulé de l'éloignement des jeunes femmes et des caractéristiques de parcours dans lesquels elles s'inscrivent plus souvent (les spécialités des services ou l'enseignement privé). Ce poids indirect du genre sur la réussite, transitant par la voie d'enseignement et les spécialités de formation, explique que les jeunes femmes ne bénéficient pas, en STS, de la meilleure réussite scolaire observée dans les autres formations.

Ces constats invitent à travailler sur la transition entre baccalauréat professionnel et STS, dans la lignée de nombreuses préconisations émises dans les années récentes. Une attention particulière devrait être portée à la réduction des inégalités scolaires entre hommes et femmes dans la voie professionnelle, en l'occurrence l'accès aux spécialités de la production et la voie de l'apprentissage. Ces deux facteurs sont, en effet, importants pour la réussite en BTS. D'autres recherches suggèrent également qu'ils favorisent l'accès à l'emploi et à des emplois de meilleure qualité (Le Rhun & Monso, 2015).

ANNEXE 1 Retraitement des variables explicatives

Plusieurs variables présentaient un certain nombre de valeurs manquantes, des valeurs leur ont été imputées à partir d'autres variables similaires :

– si la voie d'enseignement de la formation suivie en mars 2015 est manquante, la variable « apprentissage » est complétée dans cet ordre de priorité : la voie d'enseignement de la formation suivie en mars 2016 ; celle suivie en mars 2017 ; le fait de déclarer un contrat d'apprentissage comme statut d'emploi en mars 2015 ; puis mars 2016 ; puis mars 2017 ; puis, en dernier lieu, le fait d'être originaire d'une formation suivie par apprentissage. Au total, la variable est complète et constitue un proxy de l'accès à l'apprentissage au fil du parcours d'études ;

– si le secteur d'enseignement de la formation suivie en mars 2015 est manquant, la variable « privé » est complétée dans cet ordre de priorité : le secteur d'établissement de la formation acceptée selon l'application APB en 2014-2015 ; puis le secteur d'enseignement déclaré pour la formation suivie en mars 2016 ; puis l'information APB 2015/2016 ; puis le secteur d'enseignement déclaré pour la formation suivie en mars 2017 ; puis l'information APB 2016/2017 ; puis, en dernier recours, le fait d'être originaire d'une formation de l'enseignement privé. Au total, la variable est complète et constitue un proxy de l'accès à l'enseignement privé au fil du parcours ;

– de même, lorsque la spécialité de la formation suivie en mars 2015 est manquante, celle d'APB de la même année est utilisée ; puis la spécialité déclarée en mars 2016 ; puis celle d'APB de la même année ; puis la spécialité déclarée en mars 2017 ; puis celle d'APB de la même année. À la fin, cette variable comporte 14 valeurs manquantes pour la sous-population étudiée dans l'article.

ANNEXE 2 Bacheliers professionnels : liens entre genre, origine sociale et caractéristiques du parcours

	%	Mentions B/TB	Orientation contrariée	Spécialités de la production	Secteur privé	Apprentissage
Femmes (vs hommes)	39	n.s.	n.s.	négatif***	positif***	négatif***
Origine défavorisée (vs intermédiaire ou favorisée)	59	n.s.	n.s.	n.s.	négatif***	n.s.

Éducation & formations n° 106, DEPP, SIES

Significativité : n.s. (non significatif) ; p-value > 0,1 ; * : 0,05 ≤ p-value < 0,1 ; ** = 0,01 ≤ p-value < 0,05 ; *** : p-value < 0,01.

Lecture : 39 % des bacheliers ayant suivi un parcours de STS sont des femmes. Cette caractéristique est statistiquement et négativement corrélée au fait d'étudier dans les spécialités de la production (test du χ^2).
Champ : bacheliers professionnels inscrits au moins une fois en STS dans les trois années suivantes (n = 1 304).
Source : SIES-MESR, panel de bacheliers 2014 ; données pondérées ; calculs de l'auteure.

ANNEXE 3 Tableau synthétique des résultats économétriques (modèles 1 et 2)

		Modèle 1 (réf. = traj3)				Modèle 2 (réf. = traj3)			
		trajectoires en STS				trajectoires en STS			
		traj 1	traj 2	traj 4	traj 5	traj 1	traj 2	traj 4	traj 5
Constante		- ***	+ ***	- ***	- ***	- *	+ ***	- ***	- ***
Profil									
Genre	Homme	réf.	réf.	réf.	réf.	réf.	réf.	réf.	réf.
	Femme	+ ***	+ ***	+ ***	+ ***	+ ***	+ ***	+ ***	+ ***
Origine socioculturelle : défavorisée		n.s.	- **	- *	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Type de baccalauréat	Technologique	réf.	réf.	réf.	réf.	réf.	réf.	réf.	réf.
	Général	+ ***	+ ***	+ ***	+ ***	+ ***	+ ***	+ ***	+ ***
	Professionnel	- ***	- ***	- ***	- ***	- ***	- ***	- ***	- ***
Mention au baccalauréat : bien ou très bien		+ ***	+ ***	+ ***	+ ***	+ ***	+ ***	+ ***	+ ***
Parcours dans le supérieur									
Secteur d'enseignement : privé						- ***	n.s.	+ ***	n.s.
Voie d'enseignement : apprentissage						n.s.	+ ***	n.s.	+ ***
Spécialité de formation : production/sciences						+ ***	+ ***	n.s.	- ***
n		3 661				3 661			
r²		0,18				0,25			

Éducation & formations n° 106, DEPP, SIES

Significativité : p-value > 0,1 ; * : 0,05 ≤ p-value < 0,1 ; ** = 0,01 ≤ p-value < 0,05 ; *** : p-value < 0,01.

Note : n.s. : effet non significatif ; + : effet positif ; - : effet négatif.

Champ : tous bacheliers.

Source : SIES-MESR, panel de bacheliers 2014 ; données pondérées ; calculs de l'auteure.

ANNEXE 4 Tableau synthétique des résultats économétriques (modèles 3 et 4)

		Modèle 1 (réf. = traj3)			Modèle 2 (réf. = traj3)		
		trajectoires en STS			trajectoires en STS		
		traj 1	traj 2	traj 4	traj 1	traj 2	traj 4
Constante		- ***	- ***	- ***	- ***	- ***	- ***
Profil							
Genre	Homme	réf.	réf.	réf.	réf.	réf.	réf.
	Femme	n.s.	n.s.	+ ***	+ ***	n.s.	+ **
Origine socioculturelle : défavorisée		n.s.	n.s.	+ **	n.s.	n.s.	+ **
Mention au baccalauréat : bien ou très bien		+ ***	+ ***	+ ***	+ ***	+ ***	+ ***
Parcours dans le supérieur							
Secteur d'enseignement : privé					n.s.	n.s.	n.s.
Voie d'enseignement : apprentissage					+ *	+ ***	+ ***
Spécialité de formation : production/sciences					+ ***	+ **	- *
n		1 304			1 304		
r²		0,13			0,17		

Éducation & formations n° 106, DEPP, SIES

Significativité : p-value > 0,1 ; * : 0,05 ≤ p-value < 0,1 ; ** = 0,01 ≤ p-value < 0,05 ; *** : p-value < 0,01.**Note** : n.s. : effet non significatif ; + : effet positif ; - : effet négatif.**Champ** : bacheliers professionnels.**Source** : SIES-MESR, panel de bacheliers 2014 ; données pondérées ; calculs de l'auteur.

ANNEXE 5 Tableau synthétique des résultats économétriques (modèles 5, 6, 7, 8)

		Obtention d'un BTS en trois ans			
		Modèle 5	Modèle 6	Modèle 7	Modèle 8
Constante		n.s.	n.s.	- ***	+ **
Profil					
Genre	Homme	réf.	réf.	réf.	réf.
	Femme	n.s.	n.s.	+ **	n.s.
Origine socioculturelle : défavorisée		- **	- **	- ***	- **
Mention au baccalauréat : bien ou très bien		+ ***	+ ***	+ ***	+ ***
Parcours dans le supérieur					
Secteur d'enseignement : privé			n.s.	n.s.	n.s.
Voie d'enseignement : apprentissage			+ *	n.s.	n.s.
Spécialité de formation : production/sciences			+ ***	+ ***	+ ***
Orientation					
Avoir connu une orientation contrariée		- **	n.s.		
Principales motivations de l'inscription	Intérêt pour le contenu des études			+ ***	
	Suite naturelle du bac			+ ***	
	Débouchés offerts par la filière			+ ***	
	Encadrement et suivi personnel			n.s.	
	Attrait de la vie d'étudiant			n.s.	
	Projet professionnel			+ ***	
	Résultats au lycée			+ **	
	Proximité du lieu de formation			+ ***	
	Un peu le hasard			- **	
	Garder le plus de portes ouvertes			+ ***	
Métier d'étudiant					
Absentéisme : relativement fréquent					- ***
Difficultés à s'organiser dans son travail personnel					- ***
n		1 304	1 304	1 304	1 304
r ²		0,14	0,16	0,24	0,19

Éducation & formations n° 106, DEPP, SIES

Significativité : p-value > 0,1 ; * : 0,05 ≤ p-value < 0,1 ; ** = 0,01 ≤ p-value < 0,05 ; *** : p-value < 0,01.**Note** : n.s. : effet non significatif ; + : effet positif ; - : effet négatif.**Champ** : bacheliers professionnels.**Source** : SIES-MESR, panel de bacheliers 2014 ; données pondérées ; calculs de l'auteure.

ANNEXE 6 Tableau synthétique des résultats économétriques (modèles 9, 10, 11)

		Variable expliquée		
		Spécialité production	Apprentissage	Enseignement privé
		Modèle 9	Modèle 10	Modèle 11
Constante		- ***	- ***	- ***
Profil				
Genre	Homme	réf.	réf.	réf.
	Femme	- ***	- **	n.s.
Origine socioculturelle : défavorisée		n.s.	n.s.	- ***
Mention au baccalauréat : bien ou très bien		n.s.	+ ***	n.s.
Parcours dans le supérieur				
Secteur d'enseignement : privé		- ***	- **	
Voie d'enseignement : apprentissage		+ **		- ***
Spécialité de formation : production/sciences			+ ***	- ***
n		1 304	1 304	1 304
r²		0,32	0,06	0,08

Éducation & formations n° 106, DEPP, SIES

Significativité : p-value > 0,1 ; * : 0,05 ≤ p-value < 0,1 ; ** = 0,01 ≤ p-value < 0,05 ; *** : p-value < 0,01.

Note : n.s. : effet non significatif ; + : effet positif ; - : effet négatif.

Champ : bacheliers professionnels.

Source : SIES-MESR, panel de bacheliers 2014 ; données pondérées ; calculs de l'auteur.

ANNEXE 7 Distribution des trajectoires : effectifs bruts et pourcentage pondéré

	Ensemble groupe STS		Bacheliers généraux		Bacheliers technologiques		Bacheliers professionnels	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Trajectoire 1 - BTS et arrêt	816	18	108	11	321	22	387	19
Trajectoire 2 - BTS et poursuite	1 188	33	352	41	551	39	285	18
Trajectoire 3 - STS non diplômée	739	21	67	9	217	19	455	37
Trajectoire 4 - Autre puis BTS	452	13	243	20	146	10	63	26
Trajectoire 5 - Autre puis STS	466	14	235	19	117	10	114	
Total	3 661	100					1 304	100

Éducation & formations n° 106, DEPP, SIES

Lecture : parmi les bacheliers au parcours STS, 816 répondants ont suivi la trajectoire 1 (BTS puis arrêt des études), ce qui correspond à 18 % de l'échantillon une fois utilisée la pondération.

Champ : bacheliers 2014 inscrits au moins une fois en STS dans les trois années suivantes (n = 3 661).

Source : SIES-MESR, panel de bacheliers 2014 ; données non pondérées (colonnes « n ») et pondérées (colonnes « % ») ; calculs de l'auteur.

Références bibliographiques

Baudelot, C., Establet, R. (1992). *Allez les filles ! Une révolution silencieuse*. Seuil.

Bautier, E., Rochex, J.-Y. (1997). Apprendre : des malentendus qui font la différence. In J. Deauveau, J.-P. Terrail (dirs.), *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs*, (p. 105-122). La Dispute.

Beaud, S. (dir.). (2003). Le baccalauréat : passeport ou mirage ? *Problèmes politiques et sociaux*, 891.

Blanchard, M., Cayouette-Remblière, J. (2017). Penser les inégalités scolaires : quelques travaux contemporains en sociologie. *Idées économiques et sociales*, 187, 6-16. <https://doi.org/10.3917/idee.187.0006>

Bodin, R., Orange, S. (2013). La barrière ne fera pas le niveau. La sélection à l'université : une fausse solution à un problème mal posé. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 199(4), 102-117. <https://doi.org/10.3917/arss.199.0102>

Bonnevialle, L., Klipfel, J. (2023). Le panel des bacheliers 2014. *Éducation & formations*, 105, 13-24. DEPP-SIES. <https://doi.org/10.48464/ef-105-01>

Boudon, R. (1973). *L'inégalité des chances : la mobilité sociale dans les sociétés industrielles*. Armand Colin.

Bourdieu, P., Passeron, J.-C. (1964). *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Éditions de Minuit, collection « Le sens commun ».

Brucy, G., Dhume, F., Kergoat, P., Hirtt, N., Lamamra, N., Maillard, F., Moreau, G. (2017). *Valoriser l'enseignement professionnel : Une exigence sociale*. Syllepse, collection « Comprendre et agir ».

Caille, J.-P. (2017). Quarante-cinq ans de panels d'élèves à la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance. *Éducation & formations*, 95, 5-31. DEPP. <https://doi.org/10.48464/ef-95-01>

Coulon, A. (1997). *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*. Presses universitaires de France, collection « Politique d'aujourd'hui ».

Cuisinier, J.-F., Caraglio, M., Durand, B., Galicher, A., Saguet, M. (2013). *Les parcours des élèves de la voie professionnelle. Évolutions des parcours depuis la mise en œuvre de la rénovation de la voie professionnelle et nouveaux enjeux*. Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la Recherche. Rapport. 2013-110. <https://www.education.gouv.fr/media/43292/download>

DEPP. (2017). *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*. https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/imported_files/document/depp-RERS-2017_902077.pdf

DEPP. (2019a). *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*. <https://www.education.gouv.fr/reperes-et-references-statistiques-sur-les-enseignements-la-formation-et-la-recherche-2019-3806>

DEPP. (2019b). *Filles et garçons sur le chemin de l'égalité, de l'école à l'enseignement supérieur*. <https://www.education.gouv.fr/media/1017/download>

Duguet, A., Lambert-Le Mener, M., Morlaix, S. (2016). Les déterminants de la réussite à l'université. Quels apports de la recherche en Éducation ? Quelles perspectives de recherche ? *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 57(1), 31-53. <https://doi.org/10.3406/spira.2016.1745>

Duru-Bellat, M. (1995). Des tentatives de prédiction aux écueils de la prévention en matière d'échec en première année d'université. *Savoir éducation formation*, 7(3), 399-416.

Duru-Bellat, M. (2004). *L'école des filles : Quelle formation pour quels rôles sociaux ?* L'Harmattan.

Falque-Pierrotin, I., Cytermann, J.-R., Dauchet, M., Filloque, J.-M., Moisan, C., Roussel, I. (2022). *Parcoursup, 4^e rapport annuel au Parlement*. CESP. <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/sites/default/files/2022-02/rapport-cesp-2022-16793.pdf>

Garcia, S., Oller, A.-C. (2015). *Réapprendre à lire. De la querelle des méthodes à l'action pédagogique*. Seuil.

Grelet, Y., Romani, C., Timoteo, J. (2010). Entrer en STS ou IUT, et après ? *Bref du Céreq*, 275.

Jellab, A. (2009). *Sociologie du lycée professionnel : l'expérience des élèves et des enseignants dans une institution en mutation*. Presses universitaires du Mirail, collection « Socio-logiques ».

Juanico, R., Sarles, N. (2020). *Évaluation de l'accès à l'enseignement supérieur*. Rapport d'information déposé par le Comité d'évaluation et de contrôle des politiques publiques, Assemblée nationale.

- Kakpo, S. (2012). *Les devoirs à la maison*. Mobilisation et désorientation des familles populaires. Presses universitaires de France, collection « Éducation et société ». <https://doi.org/10.3917/puf.kakpo.2012.01>
- Lahire, B. (1995). *Tableaux de familles : heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Seuil, collection « Hautes études ».
- Lahire, B. (2007). Savoirs et techniques intellectuelles à l'école primaire. In J. Deauvieux, J.-P. Terrail (dirs.), *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs*, (p. 75-84). La Dispute.
- Lambert-Le Mener, M. (2012). *La performance académique des étudiants en première année universitaire : influence des capacités cognitives et de la motivation*. [Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Bourgogne]. <https://theses.hal.science/tel-00780578v2>
- 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*, 478(1), 35-56. <https://doi.org/10.3406/estat.201510556>
- Lerminiaux, C. (2015). *Améliorer la poursuite d'étude dans l'enseignement supérieur des bacheliers professionnels*. Rapport. Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. https://medias.vie-publique.fr/data_storage_s3/rapport/pdf/154000883.pdf
- Lugnier, M., Plaud, A., Bajou, B., Beauvallet, D., Billiet, J.-C., Costa, P., Foucault, M., Perez, M. (2015). *Affectation des bacheliers technologiques et professionnels dans les instituts universitaires de technologie et les sections des techniciens supérieurs*. Rapport des Inspections générales de l'éducation nationale et de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche, n°2014-089. <https://www.vie-publique.fr/rapport/35316-affectation-des-bacheliers-technologiques-et-professionnels-dans-les-ins>
- Maillard, F. (2017). Le baccalauréat professionnel de 1985 à nos jours : d'une singularité à l'autre. *Revue française de pédagogie*, 198, 11-22. <https://doi.org/10.4000/rfp.5228>
- Masy, J. (2016). Les difficultés des bacheliers professionnels dans l'enseignement supérieur : un regard temporaliste. In F. Maillard, S. Balas (dirs.), *La voie professionnelle à l'épreuve du baccalauréat et de la hausse du niveau d'éducation : les trente ans du bac pro*. Politiques éducatives, normes scolaires et marché du travail. Actes du colloque organisé pour les 30 ans du baccalauréat professionnel (p. 401-409), CPC Études, 1. MENESR. <https://eduscol.education.fr/document/26275/download>
- Ménard, B. (2018). Le décrochage dans l'enseignement supérieur à l'aune de l'approche par les capacités. *Formation emploi*, 142, 119-141. <https://doi.org/10.4000/formationemploi.5684>
- Merlin, F. (2020). Sortir sans diplôme de STS : l'autre échec de l'enseignement supérieur. *Formation emploi*, 149(1), 7-37. <https://doi.org/10.4000/formationemploi.7976>
- Moreau, G. (2006). École : la double disqualification des lycées professionnels. In S. Beaud, J. Confavreux, J. Lindgaard (dirs.), *La France invisible*, (p. 594-602). La Découverte, collection « Cahiers libre ». <https://doi.org/10.3917/dec.conf.2008.01.0594>
- Odacre, E. (2020). Le rôle du contexte socioéconomique local dans l'abandon des bachelier-ère-s professionnel-le-s en brevet de technicien supérieur en Guadeloupe. *Éducation et socialisation - Les cahiers du CERFEE*, 58. <https://doi.org/10.4000/edso.13203>
- Orange, S. (2010). Le choix du BTS. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 183, 32-47. <https://doi.org/10.3917/ars.183.0032>
- Périer, P. (2005). *Écoles et familles populaires. Sociologie d'un différend*. Presses universitaires de Rennes.
- SIES-MESR. (2018, 2022). *État de l'Enseignement supérieur et de la Recherche en France*.
- Thin, D. (1998). *Quartiers populaires : l'école et les familles*. Presses universitaires de Lyon, collection « Hors collection ». https://doi.org/10.4000/books_pul.12393
- Troger, V., Bernard, P.-Y., Masy, J. (2016). *Le baccalauréat professionnel : impasse ou nouvelle chance ? Les lycées professionnels à l'épreuve des politiques éducatives*. Presses universitaires de France, collection « Éducation et société ».

Vivre et réussir sa première année dans le supérieur

Des différences marquées selon le sexe

Audrey Dumas
Vincent Lignon

Université de Perpignan Via Domitia, Centre de droit économique
et du développement Yves Serra (UR n° 4216)

Mots clés enseignement supérieur, conditions de vie, inégalités femmes-hommes, analyse des correspondances multiples, logits multinomiaux.

Keywords *higher education, living conditions, gender, multiple correspondence analysis, multinomial logit models.*

Citer Dumas, A., Lignon, V. (2024). Vivre et réussir sa première année dans le supérieur. Des différences marquées selon le sexe. *Éducation & formations*, 106, 53-80. DEPP, SIES. <https://doi.org/10.48464/ef-106-03>

Date de soumission de l'article : 17/01/2022

Date d'acceptation de l'article : 17/11/2023

Correspondance audrey.dumas@univ-perp.fr ; vincent.lignon@univ-perp.fr

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.

Résumé

Cet article a pour objectif d'étudier le lien entre le vécu des étudiants inscrits en première année de l'enseignement supérieur et leur réussite. L'originalité de notre approche consiste à proposer une analyse différenciée entre les femmes et les hommes. Afin d'exploiter au mieux l'information disponible dans l'enquête, nous caractérisons par des analyses des correspondances multiples le vécu des étudiants selon trois dimensions : les motivations liées à leur choix de formation, la satisfaction ou les difficultés d'apprentissage ressenties et les conditions matérielles et financières dans lesquelles ils étudient. Les typologies de vécu qui en ressortent montrent des différences marquées selon le sexe. De même, des logits multinomiaux croisant ces dimensions avec la réussite en première année suggèrent que la manière dont les étudiants « vivent leurs études » marque différemment les parcours féminins et masculins dans l'enseignement supérieur.

Abstract

Experiencing and succeeding in the first year of higher education: some significant gender differences

This article aims at studying the link between the experiences of students enrolled in the first year of higher education and their success. The originality of our approach consists in offering a differentiated analysis between women and men. In order to make the best use of the information available in the survey, we use multiple correspondence analysis to characterize students' experiences according to three dimensions: the motivations linked to their choice of training, satisfaction or perceived learning difficulties and their living conditions. The typologies of experience that emerge point out gender differences. Multinomial logits intersecting these dimensions with success in the first year suggest that the way in which students "experience their studies" may explain the differences observed in higher education between female and male degree courses.

Les inégalités entre les sexes ont été régulièrement considérées dans les réformes éducatives entreprises dans l'enseignement supérieur depuis une trentaine d'années en France, avec une efficacité limitée (Jaoul-Grammare, 2018). En effet, bien que les femmes accèdent davantage à l'enseignement supérieur que les hommes et que leur présence s'y soit renforcée au fil du temps (Rosenwald, 2006 ; Couppié & Épiphane, 2019 ; Insee, 2022), certaines filières restent largement sexuées. En particulier, les femmes restent sous-représentées dans les disciplines scientifiques et les filières sélectives telles que les classes préparatoires aux grandes écoles et les écoles d'ingénieurs (Vouillot, 2007 ; Blanchard *et al.*, 2016 ; Jaoul-Grammare, 2018 ; Bonneau, 2022)¹.

La différenciation des choix d'études selon le sexe est le fruit de normes sociales et de stéréotypes sur les rôles féminins et masculins qui sont intériorisés par les étudiants et peuvent conduire les femmes à s'autocensurer dans leur orientation (Duru-Bellat, 2004). Épiphane et Verley (2016) soulignent, à ce titre, que les femmes qui poursuivent dans le supérieur vivent différemment leurs études que leurs homologues masculins : elles sont plus inquiètes pour leur avenir professionnel et construisent, en conséquence, des parcours moins ambitieux.

Dans ce contexte où les femmes atteignent plus facilement l'enseignement supérieur, mais se restreignent dans leur choix d'études, il convient de noter que la littérature s'est relativement peu intéressée aux différences entre les femmes et les hommes sur la première année de l'enseignement supérieur. Une telle analyse paraît néanmoins doublement justifiée.

D'une part, la réussite des étudiants en première année constitue un enjeu majeur des politiques de l'enseignement supérieur pour des raisons liées à des taux d'échecs élevés² et à sa position naturellement déterminante dans les parcours ultérieurs. La notion de réussite a fait l'objet de plusieurs discussions (Leclercq & Parmentier, 2011) : elle peut être appréhendée de manière étroite (autorisation de passer à l'année suivante) ou plus largement en tenant compte des différentes issues possibles (redoublement, réorientation, abandon) ou encore des compétences acquises dans le cursus poursuivi. Quelle que soit la définition retenue, mettre en lumière « toutes choses égales par ailleurs » des différences sur l'issue de la première année selon le sexe pourrait compléter les travaux sur les déterminants de la réussite (Duguet *et al.*, 2016) et la dynamique des parcours féminins et masculins (Épiphane & Verley, 2016).

D'autre part, le passage de l'enseignement secondaire vers le supérieur constitue une transition marquée par une rupture dans les processus d'acquisition, l'identité et le fonctionnement quotidien des étudiants, qui a des répercussions sur la manière dont ils vivent leurs études (De Clercq & Perret, 2020). Coulon (1997) souligne, à ce titre, que l'entrée dans le supérieur amorce une phase d'apprentissage du « *métier d'étudiant* ». Sur ces dimensions proprement liées au vécu des étudiants, on peut encore noter que les femmes et les hommes font une expérience différente de leur transition dans le supérieur. De Clercq et Perret (2020) montrent, par exemple, que les premières rapportent plus de difficultés à acquérir la démarche scientifique ou encore à justifier leur choix d'études

1. D'un point de vue économique, cette mixité incomplète se traduit par un montant moyen des dépenses consacrées aux étudiantes inférieur de 18 % à celui dont bénéficient les hommes poursuivant des études supérieures (Bonneau, 2022).

2. En 2018, par exemple, 56 % des étudiants abandonnent ou redoublent leur première année (Razafindratsima & Bonnevalle, 2019).

auprès de leur entourage. Ici encore, les travaux croisant le sexe et le vécu ont donné lieu à une littérature limitée et reposent généralement sur des échantillons portant sur un nombre réduit d'universités (Boujut & Bruchon-Schweitzer, 2007 ; De Clercq & Perret, 2020).

Dans ce cadre, cet article a pour objectif de combiner trois dimensions qui n'ont – à notre connaissance – jamais été analysées simultanément : il vise à appréhender le lien entre le vécu des étudiants inscrits en première année dans l'enseignement supérieur et leur réussite en différenciant les parcours féminins et masculins. Plusieurs aspects du vécu sont analysés : les motivations du choix de formation, le degré de satisfaction et les difficultés d'apprentissage ressentis, et les conditions matérielles et financières dans lesquelles évoluent les étudiants³. Les femmes et les hommes vivent-ils différemment leur passage au sein de l'enseignement supérieur ? Quelles difficultés rencontrent-ils ? Dans quelles conditions matérielles vivent-ils ? Et, plus généralement, comment ces différences de vécu peuvent-elles impacter leur réussite universitaire ? Afin de répondre à ces questions, nous mobilisons les deux premières vagues du panel des bacheliers (**encadré 1**), en nous concentrant sur les individus qui poursuivent leurs études dans le supérieur à la rentrée 2014⁴. Trois temps structurent l'analyse.

Dans une première partie, nous caractérisons le vécu des étudiants en première année sur la base des dimensions évoquées précédemment. Pour ce faire, nous appliquons trois analyses des correspondances multiples (ACM)⁵ : une première sur les variables permettant de caractériser les motivations d'inscription des individus, une deuxième sur les variables relatives à la satisfaction et aux difficultés d'apprentissage ressenties par les étudiants et, enfin, une troisième sur les conditions matérielles et financières des jeunes bacheliers. Cette analyse typologique nous permet de mieux comprendre le vécu des étudiants dans l'enseignement supérieur : elle met en évidence des profils marqués sur les différentes dimensions analysées.

Dans un deuxième temps, nous construisons des indicateurs synthétiques calculés au niveau individuel pour chaque dimension (Deutsch *et al.*, 2019). Sur cette base, nous menons une analyse « toutes choses égales par ailleurs » des déterminants du vécu universitaire. En contrôlant notamment le parcours antérieur, l'origine sociale et la filière de formation, nos résultats font apparaître des différences significatives de vécu entre les femmes et les hommes.

Enfin, la dernière partie cherche à évaluer le lien entre la manière dont les étudiants vivent leur première année et la probabilité de réussir. Plutôt que de considérer l'autorisation – ou non – de passer à l'année supérieure, nous retenons ici une définition plus large de la réussite (Leclercq & Parmentier, 2011), en distinguant les différentes issues possibles à la première année : le passage au niveau supérieur, l'abandon en cours ou en fin d'année, le redoublement et la réorientation⁶. À partir de modélisations logistiques multinomiales,

3. Nous avons choisi d'exploiter un maximum d'informations disponibles dans les données mobilisées (cf. *infra*). Certains facteurs relatifs aux conditions de vie des étudiants (Giret, 2011), à leur motivation (Morlaix & Lambert-Le Mener, 2015) ou à leur opinion sur l'avenir (Giret *et al.*, 2016) ont déjà donné lieu à des analyses spécifiques. Notre approche, au-delà de l'attention apportée aux différences femmes-hommes, consiste à prendre en considération ces facteurs dans leur ensemble et simultanément.

4. Soit 16 110 observations.

5. L'ACM est une méthode de réduction de la complexité des données qui permet de hiérarchiser et de synthétiser l'information ■ **ENCADRÉ 2**.

6. Un dernier état renvoie à la non-réponse (cf. *infra*) : nos résultats montrent que les individus concernés sont très proches en caractéristiques de ceux qui abandonnent leurs études.

ENCADRÉ 1 Le panel des bacheliers 2014

Mis en place par le ministère chargé de l'éducation nationale et par le ministère chargé de l'enseignement supérieur et de la recherche, le panel des bacheliers 2014 a pour objectif de suivre le parcours dans l'enseignement supérieur des bacheliers de la session 2014 (Bonnevialle & Klipfel, 2023). Cette enquête couvre la France (hors Mayotte). Elle est constituée d'un échantillon de 18 200 jeunes bacheliers issus du panel des élèves entrés en sixième en 2007 ainsi que 5 000 jeunes tirés au sort dans les fichiers du baccalauréat 2014. Ce dispositif permet de reconstituer une cohorte représentative des 623 000 bacheliers de la session 2014. Il s'agit d'une enquête multimode assortie de relances fréquentes sur différents canaux (textos, mails, courriers, téléphone), pour un taux de réponse supérieur à 80 % (85 % pour la vague 2015). Les individus de l'échantillon sont interrogés chaque année sur différentes thématiques : formation suivie, conditions d'études, stages réalisés, activités en dehors des études, projets, situation personnelle, etc. L'article s'appuie sur les deux premières interrogations de ce panel 2014 et se focalise sur les individus qui poursuivent leurs études dans le supérieur à la rentrée 2014 (soit 16 110 observations).

notre analyse confirme une relation significative entre le vécu et la réussite en première année de l'enseignement supérieur. Par ailleurs, des estimations intégrant des effets d'interaction entre le vécu et le sexe montrent que cette relation est différenciée entre les femmes et les hommes.

Vivre ses études : une analyse typologique qui montre des profils marqués pour chacune des dimensions analysées

Les deux premières vagues des données du panel des bacheliers permettent d'appréhender plusieurs dimensions du vécu des étudiants de première année. Nous décidons d'exploiter un maximum d'informations disponibles dans cette base, ce qui conduit à porter notre analyse sur trois ensembles de variables ⁷ relatives (i) aux motivations du choix de la formation (raisons de l'inscription), (ii) à la satisfaction et aux difficultés liées à la poursuite des études (difficultés d'apprentissage, opinions sur l'avenir) et (iii) aux conditions financières et matérielles (ressources et difficultés financières)⁸.

Afin d'obtenir une image à la fois exhaustive et synthétique de ces dimensions, nous mobilisons des ACM sur les variables qualitatives composant nos dimensions d'intérêt ■ **ENCADRÉ 2**. Pour chacune des ACM, nous fournissons une interprétation des axes. Cette étape est essentielle pour identifier et caractériser les dimensions du vécu sur la base desquelles les individus de notre corpus se distinguent : elle constitue un préalable aux interprétations proposées dans les deux parties suivantes. Nous introduisons ensuite des caractéristiques supplémentaires dans l'analyse (sexe, issue de la première année) afin de discuter leur lien avec les dimensions mises en lumière par l'ACM.

7. Le détail des variables relatives à chaque dimension est disponible en **annexe 1**.

8. Une quatrième dimension relative aux activités extra-universitaires et à la vie sociale pourrait être intégrée à l'analyse (Giret et al., 2016) : elle n'est cependant renseignée dans les données du panel qu'à partir de 2015.

ENCADRÉ 2 Précisions méthodologiques sur l'analyse des correspondances multiples**Choix de l'échantillon d'étude et des variables**

L'ACM est une méthode de réduction de la dimension des données qui permet de représenter graphiquement une base de données sur des plans factoriels. Les axes factoriels de ces plans sont définis par les variables qui différencient au mieux les observations de la base de données, autrement dit qui expliquent au mieux l'inertie du nuage de points. Nous menons ici trois ACM : une première sur les variables permettant de caractériser les motivations du choix de formation des individus, une deuxième sur les variables relatives à la satisfaction et aux difficultés ressenties par les étudiants et, enfin, une troisième sur les conditions matérielles des jeunes bacheliers.

L'objectif d'une ACM est de déterminer sur quelles variables les individus se différencient le plus : par construction, les individus *atypiques* disposant de modalités rares vont avoir un poids très fort dans la construction des axes factoriels. L'application de l'ACM à nos données nous conduit donc à supprimer les individus avec des modalités « non-réponse », car celles-ci sont de fait relativement rares : 1 030 individus sont supprimés pour la première ACM, 1 218 individus pour la deuxième et 357 individus pour la troisième. De même, la méthode de l'ACM est sensible au nombre de modalités. Ainsi, plus une variable aura de modalités et plus elle contribuera à la construction des axes. Par conséquent, pour ne pas attribuer plus de poids à une variable plutôt qu'une autre, il est nécessaire de mener une ACM sur des variables dont le nombre de modalités est relativement identique. Nous avons ainsi procédé à des regroupements de modalités et à une redéfinition des variables. La liste des variables et des recodages éventuels sont présentés en **annexe 1**.

Choix du nombre d'axes factoriels

Plusieurs critères existent pour choisir le nombre d'axes à interpréter.

Le premier critère consiste à analyser un axe factoriel tant que la valeur propre λ de l'axe factoriel F respecte la condition suivante : $\lambda_F > \frac{1}{k}$ avec k le nombre de variables. Dans le cadre de notre étude, cela nous amènerait à retenir six axes factoriels pour chaque ACM. Le second critère, le critère du coude, consiste à retenir un axe factoriel jusqu'à ce que l'on constate une cassure (un coude) dans l'ébouilissement des valeurs propres. Néanmoins, une ACM sur un nombre important de variables et de modalités, comme c'est le cas dans notre article, permet difficilement de noter cette cassure et l'ébouilissement des valeurs propres se fait plutôt en pente douce. Il est alors nécessaire de procéder à la correction de Benzécri sur les valeurs propres pour sélectionner le nombre d'axes.

La *valeur propre corrigée* λ^* se calcule de la manière suivante :

$$\lambda_F^* = \left[\left(\frac{k}{k-1} \right) \times \left(\lambda_F - \frac{1}{k} \right) \right]^2 \text{ pour } \lambda_F > \frac{1}{k} .$$

Dans cet article, nous avons procédé à cette correction et retenu le critère du coude pour sélectionner le nombre d'axes factoriels. Nous retenons deux axes factoriels pour les deux premières ACM et quatre axes pour la troisième.

Représentations graphiques

Pour chaque ACM, nous présentons les graphiques des modalités des variables retenues pour chaque famille de critères pour les axes factoriels retenus. Nous avons représenté les variables interprétables, c'est-à-dire dont les coordonnées sont supérieures à $\sqrt{\lambda}$.

Le sens des axes est donné par les modalités dont les contributions sont les plus fortes que nous avons surlignées en gras.

Variables supplémentaires

Nous présentons également un second graphique représentant les modalités des variables supplémentaires, à savoir : le sexe (femme/homme) et l'issue de la première année (réussite, redoublement, réorientation, sortie, non-réponse).

Motivations de l'inscription (dimension 1)

L'ACM sur les motivations de l'inscription en première année est construite à partir de onze variables, qui procurent des informations sur les raisons de l'inscription et sur le fait que les étudiants sont inscrits ou non dans la formation souhaitée. Des statistiques descriptives pondérées menées sur ces variables permettent de dresser le profil moyen des étudiants qui intègrent le supérieur à la rentrée 2014. Il ressort, en grande majorité, qu'ils ont choisi leur formation (91,3 %). Les principales raisons de ce choix sont l'intérêt pour les études (63,6 %), puis le projet professionnel (50 %), suivis des débouchés offerts par la filière (47,3 %).

La projection des variables actives de l'ACM sur le plan factoriel permet de fournir une interprétation aux axes ■ **FIGURE 1**. Les variables contribuant fortement à la construction de l'axe 1 concernent les motivations à suivre la formation, notamment le fait que la formation soit en lien avec le projet professionnel, ou que l'inscription serait le fruit du hasard. Ce premier axe semble donc opposer les formations qui relèvent d'une décision réfléchie de celles qui sont suivies par défaut.

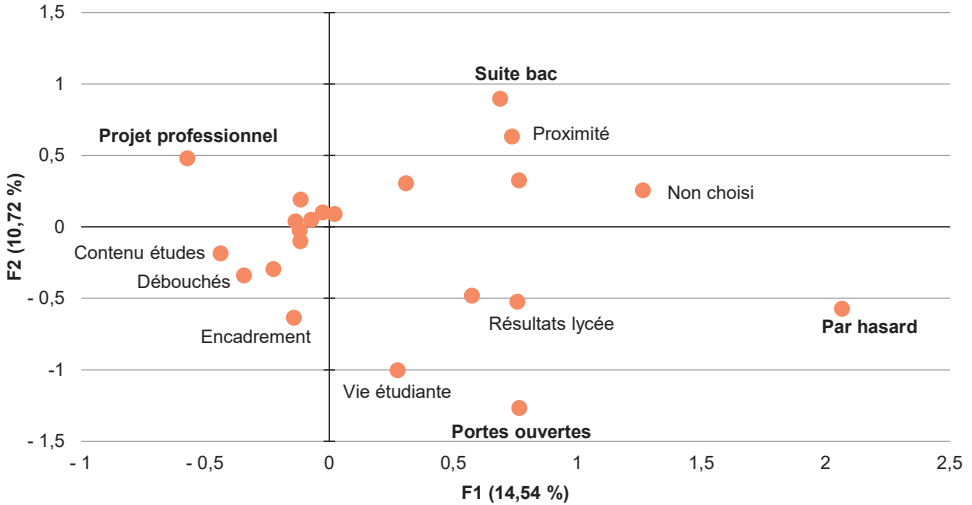
L'analyse des variables supplémentaires (sexe, issue de la première année) montre que le fait de relier son choix de formation à son projet professionnel est plutôt privilégié par les femmes. En effet, les femmes représentent 54,3 % de notre échantillon pour cette dimension, mais leur part est de 58,7 % parmi les individus ayant choisi leur formation pour leur projet professionnel et de 53 % parmi ceux ayant choisi leur formation par hasard. Nous constatons, cependant, que les formations choisies en lien avec le projet professionnel sont également associées à un maintien dans l'enseignement supérieur, qu'il s'agisse d'une réussite ou d'un redoublement. Le lien entre le redoublement et les femmes s'explique en partie par un effet filière. En effet, les femmes sont plus nombreuses à s'inscrire en Paces (première année commune aux études de santé) : cette formation, très sélective en première année, conduit ainsi à un fort taux de redoublement chez les filles⁹. Les formations choisies par défaut concernent plutôt les hommes et conduisent à des sorties de l'enseignement supérieur dès la première année.

Le deuxième axe oppose, quant à lui, les formations intégrées pour leur caractère spécialisé (suite naturelle du baccalauréat, cursus lié à un projet professionnel) aux formations choisies pour leur aspect généraliste avec l'idée de conserver un maximum de portes ouvertes. Les premières sont plutôt privilégiées par les femmes et liées à des sorties précoces de l'enseignement supérieur. Les secondes, légèrement préférées par les hommes, mènent plutôt à une réussite dès la première année.

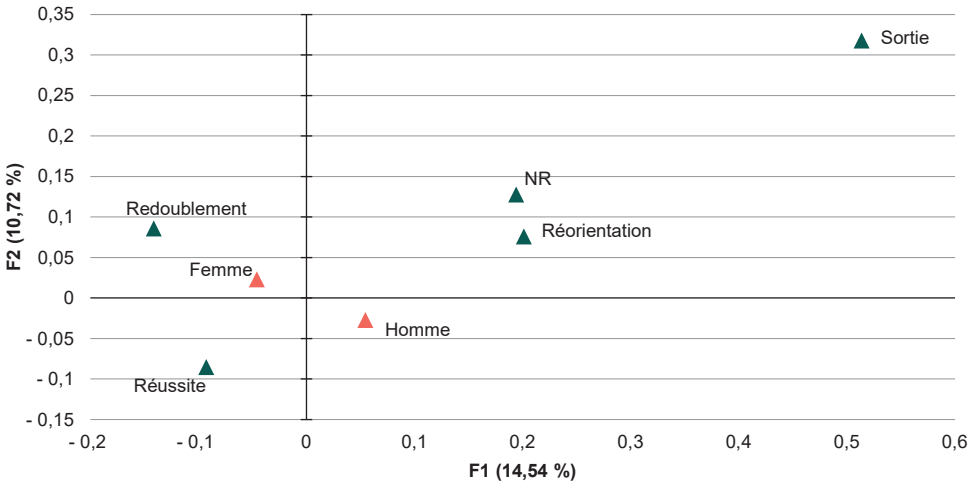
9. Nous avons mené une ACM en écartant les étudiants de Paces et retrouvé des résultats similaires, excepté que la variable redoublement n'est plus du côté de l'axe 1 mais au centre.

■ FIGURE 1 ACM sur les variables relatives au choix de formation

■ FIGURE 1a Variables ayant contribué à la construction de l'ACM



■ FIGURE 1b Variables supplémentaires dans l'ACM



Éducation & formations n° 106, DEPP, SIES

Lecture : le premier axe de l'ACM oppose les formations choisies au hasard à celles associées à un projet professionnel précis. L'introduction de variables supplémentaires dans l'analyse montre que les femmes sont plus proches des formations associées à un projet professionnel précis et qu'elles semblent ancrer leur choix de formation de manière plus réfléchie.

Champ : individus inscrits en première année de l'enseignement supérieur en octobre 2014 (France hors Mayotte).

Source : SIES-MESR, panel de bacheliers 2014 ; calculs des auteurs.

Degré de satisfaction ou difficultés d'apprentissage ressentis (dimension 2)

L'ACM sur la deuxième dimension est construite en mobilisant neuf variables portant sur la satisfaction, les difficultés ressenties dans les études, l'absence aux cours et l'opinion sur l'avenir professionnel. Le profil moyen dressé par les statistiques descriptives pondérées indique que les étudiants sont dans l'ensemble assez satisfaits du contenu des études (49,8 %), du suivi (45,4 %), des évaluations (52,6 %) et de l'adéquation de la formation à sa description (47,3 %). Ils ne rencontrent généralement aucune difficulté à s'intéresser aux matières (45,7 %), déclarent quelques difficultés à suivre dans les études (51,6 %) ou à s'organiser dans leur travail (48,6 %) et sont plutôt optimistes pour leur avenir professionnel (51,3 %).

L'ACM et l'analyse du plan factoriel nous montrent trois profils-types qui se distinguent de ce profil moyen ■ **FIGURE 2**. Un groupe de bacheliers accumulant les difficultés et les insatisfactions, un groupe étant à l'inverse très satisfait et ne connaissant aucune difficulté et enfin un groupe intermédiaire, étant de manière générale assez satisfait. Le groupe des « insatisfaits » cumulant plusieurs difficultés est associé à des sorties précoces ou des réorientations en première année, ce qui n'est pas le cas des autres groupes.

Par ailleurs, il convient de noter que les femmes et les hommes ne se différencient quasiment pas sur cette dimension.

Conditions matérielles et financières (dimension 3)

Afin d'apprécier les conditions matérielles et financières des étudiants, nous construisons notre dernière ACM à partir de seize variables renseignant sur la situation professionnelle, le logement et les difficultés matérielles des étudiants. Le profil moyen souligne que la grande majorité des étudiants ne travaillent pas et ne cherchent pas de travail (69 %), et habitent chez leurs parents (59,7 %). Ils vivent généralement avec l'aide financière de leurs familles (50,7 %), ne rencontrent aucune difficulté particulière (62,2 %) et n'ont pas, pour une courte majorité, le permis de conduire (51,6 %).

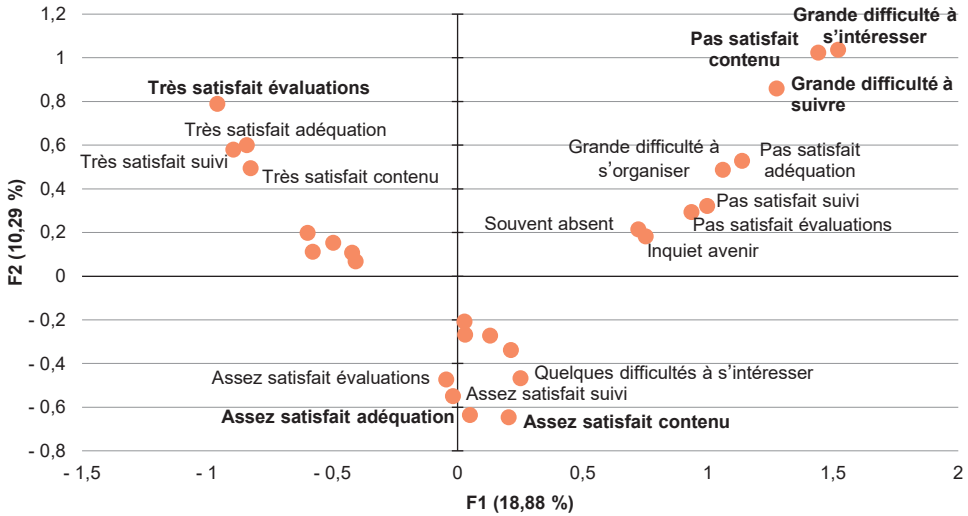
L'ACM présentée dans la **figure 3** dresse une grande variété de profils. Quatre axes factoriels sont nécessaires à l'analyse de cette dimension. Le premier axe met en opposition les individus qui accumulent les difficultés (financières, de transport, familiales, de santé), avec une surreprésentation des femmes, face à ceux qui déclarent n'en rencontrer aucune, plutôt les hommes. En effet, alors qu'elles sont 54,2 % dans notre échantillon, les femmes représentent 63,5 % des individus qui déclarent avoir des difficultés familiales ou de santé, 58,5 % des individus qui déclarent des difficultés financières, 56 % de ceux qui déclarent des difficultés de transport et seulement 52,3 % parmi ceux qui déclarent n'avoir aucune difficulté. Très logiquement, le premier groupe est lié à des sorties précoces dès la première année, alors que le second est caractérisé par des poursuites au niveau supérieur.

Le deuxième axe concentre les variables relatives aux ressources et au logement des individus. Deux groupes se distinguent. Le premier correspond aux individus qui vivent seuls avec l'aide de leurs parents et qui bénéficient des allocations logement. Ce sont généralement des femmes avec des profils de réussite en première année. À l'inverse, le second groupe, plutôt masculin et associé à des sorties dès la première année de l'enseignement supérieur, comprend les individus qui vivent chez leurs parents et ne disposent d'aucune ressource. En effet, les hommes sont 45,8 % dans l'échantillon et sont 47,7 % à ne disposer d'aucune ressource.

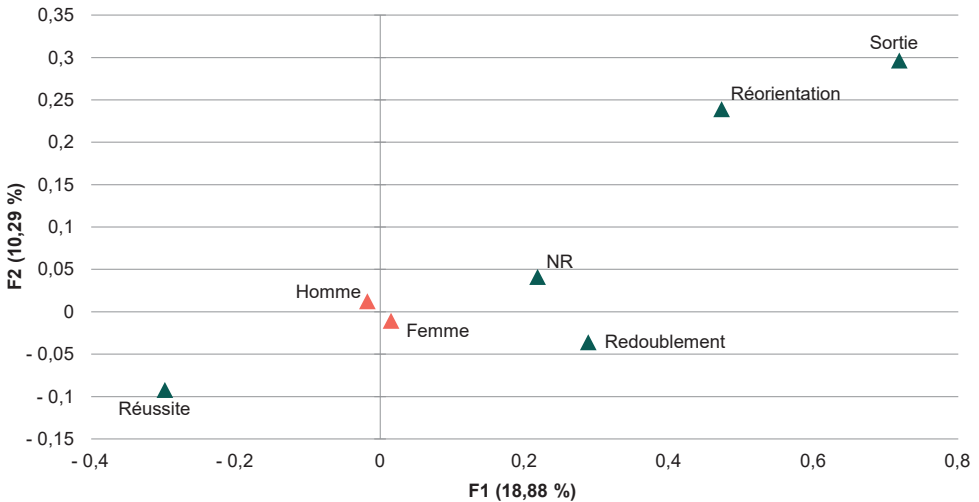
Le troisième axe renseigne sur la situation professionnelle des étudiants en mettant en évidence un groupe d'individus occupant un emploi et tirant des ressources régulières de leur activité. De ce point de vue, peu de différences sont observées entre les femmes et les hommes. Enfin, le quatrième axe comprend les bacheliers qui vivent seuls sans aide de leur famille, avec une représentation plus marquée des hommes et des individus abandonnant leurs études.

■ FIGURE 2 ACM sur la satisfaction et les difficultés d'apprentissage ressenties

■ FIGURE 2a Variables ayant contribué à la construction de l'ACM



■ FIGURE 2b Variables supplémentaires dans l'ACM



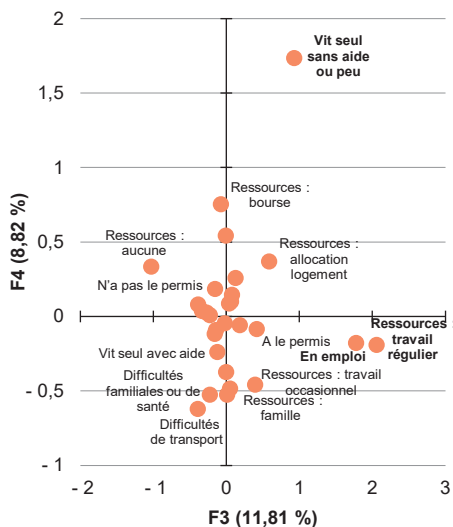
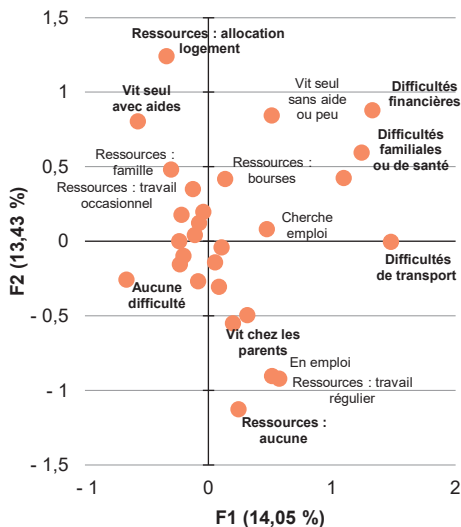
Éducation & formations n° 106, DEPP, SIES

Lecture : le premier axe de l'ACM oppose graduellement les individus des plus satisfaits aux plus insatisfaits.
Champ : individus inscrits en première année de l'enseignement supérieur en octobre 2014 (France hors Mayotte).

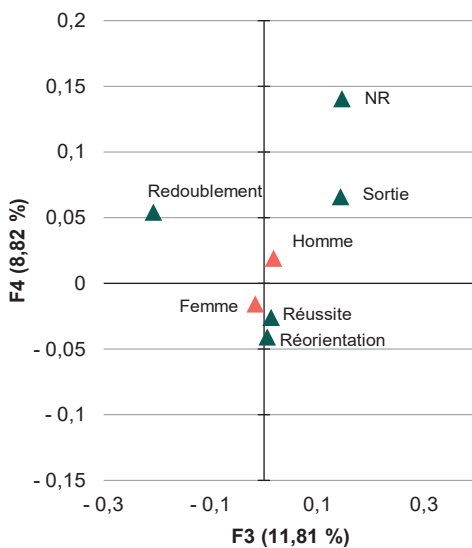
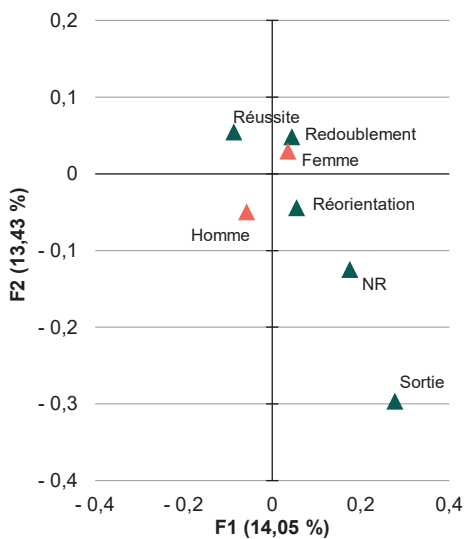
Source : SIES-MESR, panel de bacheliers 2014 ; calculs des auteurs.

■ **FIGURE 3** ACM sur les conditions matérielles et financières

■ **FIGURE 3a** Variables ayant contribué à la construction de l'ACM



■ **FIGURE 3b** Variables supplémentaires dans l'ACM



Éducation & formations n° 106, DEPP, SIES

Champ : individus inscrits en première année de l'enseignement supérieur en octobre 2014 (France hors Mayotte).

Source : SIES-MESR, panel de bacheliers 2014 ; calculs des auteurs.

Le vécu en première année : à caractéristiques comparables, des différences significatives entre les femmes et les hommes

Les résultats présentés dans la partie précédente permettent d'identifier des profils d'étudiants plus ou moins atypiques et d'effectuer une première analyse descriptive des individus s'y rapportant. Les interprétations qui en découlent sont, cependant, sujettes à des effets de structure. En effet, nous ne contrôlons pas, par exemple, le niveau des étudiants et leur parcours scolaire antérieur (notes obtenues au bac, retard dans les études, etc.) alors même que ces variables sont étroitement corrélées au genre et au vécu en première année (Couppié & Épiphané, 2019 ; De Clercq & Perret, 2020).

Pour remédier à cela, nous proposons de construire des indicateurs synthétiques à partir des trois ACM précédentes : ces indicateurs quantitatifs peuvent être mobilisés dans des régressions par les moindres carrés ordinaires afin d'identifier les déterminants du vécu universitaire « toutes choses égales par ailleurs ».

Construction d'indicateurs synthétiques individuels du vécu pouvant être mobilisés dans une régression par MCO

L'analyse des correspondances multiples peut-être prolongée afin de construire des indicateurs synthétiques pour chaque dimension d'études (Deutsch et al., 2019). En effet, un axe factoriel étant la combinaison linéaire des variables permettant de différencier au mieux les individus sur une dimension donnée, il peut s'interpréter comme la synthèse de l'information contenue dans ces différentes variables. De plus, à partir de la propriété de dualité de l'ACM, il est possible d'attribuer une valeur à chaque individu pour un axe factoriel donné ■ **ENCADRÉ 3**. Nous construisons ainsi huit indicateurs individuels du vécu correspondant aux huit axes factoriels retenus pour les trois ACM menées. Pour mémoire :

- l'indicateur n° 1 fournit une mesure quantitative sur le caractère choisi de la formation : une valeur positive indique que l'individu a choisi sa formation par hasard tandis qu'une valeur négative suggère un choix plus réfléchi ;
- l'indicateur n° 2 renseigne sur les motifs du choix d'études en opposant les formations généralistes et spécialisées : les étudiants ayant opté pour un cursus en raison de son caractère spécialisé auront une valeur positive tandis que ceux qui ont privilégié une formation qu'ils jugent généraliste seront associés à des valeurs négatives ;
- l'indicateur n° 3 peut s'interpréter comme une mesure du degré d'insatisfaction : on trouve parmi les valeurs positives les individus qui se déclarent insatisfaits et parmi les valeurs négatives les étudiants très satisfaits ;
- l'indicateur n° 4 est un complément à l'indicateur précédent : une valeur positive indique que l'individu a une opinion très tranchée sur ses études (très satisfait ou insatisfait) tandis qu'une valeur négative indique une opinion plus nuancée ;
- l'indicateur n° 5 mesure le degré de difficultés matérielles et financières : les valeurs positives les plus élevées sont affectées aux étudiants qui cumulent le plus de difficultés ;
- l'indicateur n° 6 peut s'interpréter comme une mesure de l'« autonomie encadrée » : les individus ayant décohabité et bénéficiant d'aides publiques (aides au logement) ou privées (famille) sont ceux pour lesquels les valeurs de cet indicateur sont supérieures à 0. À l'inverse, ceux qui vivent chez leurs parents ont des valeurs négatives ;
- l'indicateur n° 7 fournit une mesure du cumul emploi-études : une valeur positive est attribuée aux étudiants en emploi et tirant leurs ressources d'une activité professionnelle régulière ;
- l'indicateur n° 8 renseigne sur les individus en grandes difficultés matérielles et financières : on retrouve parmi les valeurs positives, les étudiants qui ont décohabité et ne bénéficient d'aucune aide.

ENCADRÉ 3 Construction d'indicateurs synthétiques individuels sur la base des ACM

La propriété de dualité de l'ACM permet d'obtenir les coordonnées (non standardisées) d'une observation i sur un axe factoriel F donné à partir des coordonnées des modalités sur ce même axe factoriel. Inversement, les coordonnées d'une modalité sur un axe peuvent s'obtenir à partir des coordonnées d'une observation sur un même axe. La formule de transition pour une observation i sur l'axe F , $Coord_F^i$ est la suivante :

$$Coord_F^i = \frac{1}{k} \sum_{m=1}^M I_{im} \frac{Coord_F^m}{\sqrt{\lambda}}$$

avec k le nombre de variables, m une modalité, M le nombre total de modalités, et I_{im} une variable indicatrice égale à 1 si l'individu i possède la modalité m et 0 sinon.

Par conséquent, à partir des coordonnées des modalités des variables sur un axe factoriel donné, il est possible de calculer pour chaque individu sa coordonnée sur chaque axe factoriel retenu. Cette mesure peut s'interpréter comme un indicateur synthétique des différentes variables mobilisées dans l'ACM.

Un individu avec une valeur proche de 0 pour cet indicateur synthétique est proche du profil moyen, c'est-à-dire qu'il dispose pour chaque modalité du poids de cette modalité dans l'échantillon. Un individu avec une valeur positive (négative) a les attributs des modalités qui caractérisent le côté positif (négatif) de l'axe factoriel.

Sur la base des huit indicateurs créés, il est possible d'effectuer des régressions par les moindres carrés ordinaires afin d'estimer les déterminants du vécu « toutes choses égales par ailleurs ». Nous appliquons une pondération normalisée ($(poids \times N) / \sum poids$) à nos estimations, avec N la taille de l'échantillon et $poids$ la pondération des individus dans l'enquête en 2014. Les résultats avec ou sans pondération sont similaires. Pour ce faire, l'indicateur synthétique I de l'individu i de la dimension D de l'axe factoriel F est régressé en fonction de la variable indicatrice « être une femme », d'un ensemble de variables de contrôle x et d'un terme d'erreur aléatoire u (Modèle b). À titre comparatif, nous présentons également les résultats d'une régression de l'indicateur synthétique I en fonction de la variable indicatrice « être une femme » (Modèle a).

$$I_{i,D}^F = \beta_1 \times Femme + u_i \quad (\text{Modèle } a)$$

$$I_{i,D}^F = \beta_1 \times Femme + \sum_k \beta_k x_{i,k} + u_i \quad (\text{Modèle } b)$$

Les variables de contrôle sont le type et la série du baccalauréat (S, ES, L, ST2S, STG, ST12D, professionnel, autre bac), la moyenne au bac en première session, le « retard » dans les études, la taille de la commune de résidence l'année du bac (inférieure à 50 000 habitants, de 50 000 à 200 000 habitants, de 200 000 à 2 millions d'habitants, Paris), le fait d'avoir des parents étrangers ou nés à l'étranger et enfin le plus haut niveau de diplôme des parents (inférieur au baccalauréat, baccalauréat, premier cycle de l'enseignement supérieur, second ou troisième cycle de l'enseignement supérieur). Nous retenons le niveau de diplôme le plus élevé entre les deux parents. De plus, le vécu dans l'enseignement supérieur peut être très différent selon les filières, du fait de conditions d'apprentissage différentes selon la taille des classes/promotions ou encore du caractère sélectif de certains cursus (première année de médecine, etc.). Par conséquent, nous proposons de contrôler ces effets en considérant le type d'établissement de l'enseignement supérieur (université, école, IUT, lycée à classe post-bac) ainsi que la filière Paces.

Les déterminants du vécu en première année : les résultats des ACM confirmés « toutes choses égales par ailleurs »

Les **tableaux 1, 2 et 3** rappellent les principaux résultats des ACM et précisent les coefficients et erreurs-types de la variable « femme » issue de nos régressions sur nos huit indicateurs synthétiques¹⁰. De manière générale, les résultats obtenus en contrôlant des effets de structure montrent des relations significatives entre le sexe et le vécu en première année pour chacun des indicateurs : ils confirment et précisent l'analyse en première approche que nous avons menée sur les ACM.

Concernant les indicateurs synthétiques associés à la première dimension (**tableau 1**), il apparaît que les femmes choisissent significativement moins leur formation par défaut que les hommes. De même, les coefficients issus de nos régressions montrent une relation significative entre le sexe et les motivations à suivre une formation : tandis que les hommes semblent s'inscrire dans des cursus généralistes laissant davantage de portes ouvertes, les femmes semblent ancrer leur choix sur la base d'un projet professionnel plus précis.

Les indicateurs synthétiques construits à partir de la deuxième ACM (**tableau 2**) portent sur deux éléments : le premier mesure l'insatisfaction et les difficultés ressenties tandis que le second documente l'intensité de ces dimensions en soulignant les individus qui ont une position plus nuancée (assez satisfaits, quelques difficultés). Nos estimations montrent que « toutes choses égales par ailleurs », il n'y a pas de différences significatives entre les femmes et les hommes pour l'insatisfaction ou les difficultés d'apprentissage ressenties. En revanche, s'agissant de l'intensité de ces difficultés ressenties, on observe qu'être un homme favorise l'appartenance à des catégories polaires : ils sont davantage sujets à être très satisfaits ou très insatisfaits que les femmes. Ces dernières sont « toutes choses égales par ailleurs » davantage représentées parmi les étudiants qui ont une perception nuancée de leurs études et des difficultés d'apprentissage associées. Comme suggéré par les ACM, il ressort néanmoins que le sexe semble avoir un impact limité sur cette dimension du vécu des étudiants.

En ce qui concerne les indicateurs synthétiques relatifs à la troisième ACM (**tableau 3**), il est tout d'abord possible d'observer que, à caractéristiques égales, les femmes sont davantage sujettes à cumuler les difficultés financières et matérielles que les hommes. Le deuxième indicateur, qui oppose les individus vivant chez leurs parents sans ressources et les étudiants ayant décohabité et bénéficiant d'aides financières comme les aides au logement, montre que les femmes sont plus fréquemment dans ce dernier cas de figure. Ce constat rejoint celui de la littérature démographique qui souligne que les départs de foyer parental sont plus précoces dans les calendriers féminins (Prioux et al., 2010). Nos résultats suggèrent, en revanche, que l'occupation d'une activité professionnelle n'est pas significative entre les femmes et les hommes. Enfin, le dernier indicateur met en lumière que les parcours féminins sont significativement moins exposés aux situations précaires dans lesquelles l'étudiant vit seul et sans aide.

De manière générale, les résultats obtenus sur les différents indicateurs mettent en évidence un lien clair entre les dimensions du vécu analysées et le sexe. Les femmes, bien qu'elles aient choisi leur formation, semblent vivre difficilement leur première année dans l'enseignement supérieur. En effet, elles rencontrent de nombreuses difficultés liées à leurs conditions de vie matérielles et financières. À l'inverse, les hommes, qui ont plutôt choisi par défaut leur formation, semblent vivre beaucoup plus sereinement et confortablement leur première année d'étudiant. La dernière partie de cet article cherche à appréhender si la manière dont les étudiants vivent les études est *ceteris paribus* corrélée ou non à leur réussite.

10. Les estimations complètes sont disponibles sur demande auprès des auteurs.

■ **TABLEAU 1** Effet du sexe sur les indicateurs synthétiques des motivations d'inscription

Dimension 1 : les motivations d'inscription		
Valeur des indicateurs	< 0	> 0
Ind 1	Choix réfléchi	Par défaut
Modèle a)	Femme : - 0,038*** (0,006)	Homme
Modèle b)	Femme : - 0,017*** (0,006)	Homme
Ind 2	Généraliste	Spécialisation
Modèle a)	Homme	Femme : 0,016** (0,005)
Modèle b)	Homme	Femme : 0,0142*** (0,005)

Éducation & formations n° 106, DEPP, SIES

Significativité : *** au seuil de 1 %, ** au seuil de 5 %, * au seuil de 10 %.

Lecture : être une femme a un effet négatif significatif sur l'indicateur 1, dont les valeurs positives signifient avoir choisi par défaut sa formation et les valeurs négatives avoir fait un choix réfléchi pour sa formation.

Champ : individus inscrits en première année de l'enseignement supérieur en octobre 2014 (France hors Mayotte).

Source : SIES-MESR, panel de bacheliers 2014 ; calculs des auteurs (régressions par MCO).

■ **TABLEAU 2** Effet du sexe sur les indicateurs synthétiques du degré de satisfaction ou difficultés d'apprentissage ressentis

Dimension 2 : degré de satisfaction ou difficultés d'apprentissage ressenties		
Valeur des indicateurs	< 0	> 0
Ind 3	Très satisfait	Pas satisfait - Grandes difficultés
Modèle a)	Homme	Femme : 0,019* (0,010)
Modèle b)	Homme	Femme : 0,007 (0,010)
Ind 4	Assez satisfait	Très satisfait - Pas satisfait
Modèle a)	Femme : - 0,011 (0,007)	Homme
Modèle b)	Femme : - 0,016** (0,008)	Homme

Éducation & formations n° 106, DEPP, SIES

Significativité : *** au seuil de 1 %, ** au seuil de 5 %, * au seuil de 10 %.

Lecture : être une femme a un effet négatif significatif sur l'indicateur 4, dont les valeurs positives signifient être très satisfait ou très insatisfait, et les valeurs négatives être assez satisfait.

Champ : individus inscrits en première année de l'enseignement supérieur en octobre 2014 (France hors Mayotte).

Source : SIES-MESR, panel de bacheliers 2014 ; calculs des auteurs (régressions par MCO).

■ **TABLEAU 3** Effet du sexe sur les indicateurs synthétiques des conditions matérielles et financières

Dimension 3 : conditions matérielles et financières		
Valeur des indicateurs	< 0	> 0
Ind 5	Aucune difficulté	Cumule les difficultés
Modèle a)	Homme	Femme : 0,042*** (0,006)
Modèle b)	Homme	Femme : 0,032*** (0,007)
Ind 6	Vit chez les parents sans ressources	Vit seul avec aide de la famille et allocation logement
Modèle a)	Homme	Femme : 0,036*** (0,006)
Modèle b)	Homme	Femme : 0,020*** (0,006)
Ind 7		Travail régulier
Modèle a)	Femme : - 0,013** (0,006)	Homme
Modèle b)	Femme : - 0,007 (0,006)	Homme
Ind 8		Vit seul sans aide ou peu
Modèle a)	Femme : - 0,011** (0,005)	Homme
Modèle b)	Femme : - 0,016*** (0,005)	Homme

Éducation & formations n° 106, DEPP, SIES

Significativité : *** au seuil de 1 %, ** au seuil de 5 %, * au seuil de 10 %.

Lecture : être une femme a un effet positif significatif sur l'indicateur 5, dont les valeurs positives signifient cumuler les difficultés et les valeurs négatives n'avoir aucune difficulté.

Champ : individus inscrits en première année de l'enseignement supérieur en octobre 2014 (France hors Mayotte).

Source : SIES-MESR, panel de bacheliers 2014 ; calculs des auteurs (régressions par MCO).

Vivre ses études et les réussir : une relation significative et différenciée selon le sexe

L'analyse du lien entre le vécu et la réussite est réalisée en considérant quatre issues possibles à la première année¹¹ : le passage au niveau supérieur, le redoublement, la réorientation et la sortie de l'enseignement supérieur (abandon en cours ou en fin d'année). Nous intégrons également une modalité relative à la non-réponse pour ne pas écarter la masse non négligeable d'étudiants concernés (près de 8 % de notre échantillon, 7,6 % de femmes et 8,2 % d'hommes). Les statistiques descriptives sur cette variable montrent que les hommes ont tendance à mieux réussir : 51,1 % des femmes réussissent leur première année contre 56,1 % pour les hommes. Mais il apparaît également que les hommes sont plus nombreux à sortir précocement de l'enseignement supérieur : 5,8 % d'abandon pour les femmes contre 6,6 % pour les hommes¹². En parallèle, nous constatons que les femmes redoublent davantage (14,1 % contre 12,9 %) et se réorientent plus (21,4 % contre 16,2 %) que les hommes. Par conséquent, il semble que, face à de potentielles difficultés, les hommes ont tendance à décrocher plus rapidement et à abandonner leurs études¹³ alors que les femmes persèverent dans l'enseignement supérieur en redoublant ou en se réorientant. Néanmoins, ces statistiques s'expliquent en partie par des différences dans le choix des filières de formation entre les sexes. Les femmes sont beaucoup plus représentées en Paces (première année commune aux études de santé) (69,5 % de filles contre 30,5 % de garçons) alors que cette formation est associée à de faible taux de réussite en première année (13,5 %) et des taux élevés de redoublement (48,1 %) ou de réorientation (31 %).

Pour confronter ces résultats « toutes choses égales par ailleurs », notre stratégie empirique consiste à mobiliser des régressions logistiques multinomiales¹⁴ dans lesquelles les variables dépendantes correspondent aux modalités de réussite. Deux types de spécifications sont retenus. Le premier type cherche à expliquer l'issue de la première année en retenant comme variable explicative le sexe, les indicateurs synthétiques précédemment définis et un ensemble de variables de contrôle (déjà intégrées dans les MCO de la partie précédente) qui renvoient aux déterminants traditionnels de la réussite. Le second type introduit pour chaque indicateur, une interaction avec le sexe afin d'identifier si le lien entre le vécu et l'issue de la première année est différencié selon que l'on s'intéresse aux parcours féminins ou masculins. Au total, six modèles sont estimés¹⁵ ■ **ENCADRÉ 4.**

Il convient de noter que les résultats obtenus sur les déterminants traditionnels confirment que le parcours scolaire antérieur, la filière de formation et l'origine sociale mesurée par le diplôme des parents ont des effets significatifs. Les résultats montrent peu de différences de réussite entre les femmes et les hommes. Les femmes sont davantage

11. Cette variable est construite en confrontant les données de la première vague du panel avec celles de la deuxième vague (inscription dans l'enseignement supérieur à la rentrée 2015). Les individus inscrits dans l'enseignement supérieur en 2014 qui poursuivent leur parcours dans le secondaire à la rentrée 2015 sont considérés « en réorientation ».

12. De ce point de vue, il est possible de noter que nos estimations montrent une grande proximité entre les individus qui abandonnent leurs études et les non-répondants.

13. Ce résultat rejoint en partie celui de Ménard (2018), qui montre que les hommes décrochent plus que les femmes.

14. Ces modèles sont mobilisés lorsque la variable dépendante (ici l'issue de la première année) est composée de plusieurs modalités. Pour une présentation détaillée de la méthode, voir Afsa-Essafi (2003).

15. Pour des questions de lisibilité, nous limitons la présentation de nos résultats aux coefficients portant sur le sexe, les indicateurs synthétiques et les croisements entre ces deux dimensions. Les estimations complètes sont néanmoins disponibles sur demande auprès des auteurs.

ENCADRÉ 4 Spécification des modèles logistiques multinomiaux

Dans une première spécification (a), la probabilité que l'individu i ait la modalité j pour l'issue de la première année Y (modalité de référence : réussite) est régressée uniquement en fonction du sexe de la manière suivante :

$$(a) P(Y = j / Z) = \frac{e^{\text{femme} \times \gamma_0 + \varepsilon_i}}{\sum_j e^{\text{femme} \times \gamma_0 + \varepsilon_i}}$$

Le fait d'être une femme est pondéré par le paramètre γ_0 et ε est un terme d'erreur aléatoire. Dans une seconde spécification (b), le modèle précédent est répliqué en intégrant les k variables de contrôle x de la manière suivante :

$$(b) P(Y = j / Z) = \frac{e^{\text{femme} \times \gamma_0 + \sum_k x_{i,k} \times \gamma_k + \varepsilon_i}}{\sum_j e^{\text{femme} \times \gamma_0 + \sum_k x_{i,k} \times \gamma_k + \varepsilon_i}}$$

Les variables de contrôle x sont l'origine sociale, le parcours antérieur de formation et la filière de formation et sont pondérées par leurs paramètres γ_k . Les variables de contrôle sont les mêmes que celles retenues pour les MCO (cf. partie *Construction d'indicateurs synthétiques individuels du vécu pouvant être mobilisés dans une régression par MCO*). Dans une troisième spécification (c), la probabilité que l'individu i ait la modalité j pour l'issue de la première année Y (modalité de référence : réussite) est régressée en intégrant au modèle précédent les indicateurs synthétiques de la dimension étudiée D de l'axe factoriel F $I_{i,D}^F$ pondérés par leurs effets $\gamma_{1,D}^F$.

$$(c) P(Y = j / Z) = \frac{e^{\text{femme} \times \gamma_0 + I_{i,D}^F \times \gamma_{1,D}^F + \sum_k x_{i,k} \times \gamma_k + \varepsilon_i}}{\sum_j e^{\text{femme} \times \gamma_0 + I_{i,D}^F \times \gamma_{1,D}^F + \sum_k x_{i,k} \times \gamma_k + \varepsilon_i}} \quad (1), (2), (3) \text{ pour les dimensions } 1, 2 \text{ et } 3.$$

La quatrième spécification (d) ajoute à l'équation précédente un terme d'interaction entre les indices synthétiques $I_{i,D}^F$ et le fait d'être une femme pondéré par un paramètre $\gamma_{2,D}^F$.

$$(d) P(Y = j / Z) = \frac{e^{\text{femme} \times \gamma_0 + I_{i,D}^F \times \gamma_{1,D}^F + (\text{femme} \times I_{i,D}^F) \times \gamma_{2,D}^F + \sum_k x_{i,k} \times \gamma_k + \varepsilon_i}}{\sum_j e^{\text{femme} \times \gamma_0 + I_{i,D}^F \times \gamma_{1,D}^F + (\text{femme} \times I_{i,D}^F) \times \gamma_{2,D}^F + \sum_k x_{i,k} \times \gamma_k + \varepsilon_i}}$$

(1), (2), (3) pour les dimensions 1, 2 et 3.

sujettes à se réorienter que leurs homologues masculins, tandis que les coefficients sur la sortie, le redoublement et la non-réponse ne sont pas significatifs. Ce résultat n'est pas en ligne avec ceux de la littérature (Duguet *et al.*, 2016 ; Lemaire, 2000), qui montrent que les femmes sont moins concernées par les redoublements et les réorientations que les hommes¹⁶. Deux éléments d'explication peuvent être avancés sur ce point : d'une part, nous raisonnons à caractéristiques comparables ce qui n'est pas toujours le cas dans les travaux disponibles¹⁷ et, d'autre part, nous nous concentrons sur la première année d'études alors que la littérature retient parfois une approche de la réussite correspondant à l'obtention d'un DEUG (Lemaire, 2000). Sans surprise, la moyenne obtenue au bac est positivement corrélée à la probabilité de réussir sa première année, tandis que les bacheliers généraux ont davantage de chance de passer au niveau supérieur et sont moins concernés par les sorties que les bacheliers des filières techniques et professionnelles. De plus, les étudiants « en retard » sont davantage exposés au risque d'abandonner ou de redoubler dans l'enseignement supérieur, mais ils ont moins de chance de se réorienter. Le type d'établissement de formation, *proxy* de la filière de formation, a également un impact significatif avec des réussites plus importantes pour ceux poursuivant au sein d'écoles, d'IUT ou de lycées comparés aux filières universitaires. La filière Paces conduit à des taux de sortie, de redoublement et de réorientation significativement plus importants. La commune de résidence a peu d'effets significatifs (excepté Paris, qui est associée à moins d'abandon et de réorientation). Concernant l'effet des caractéristiques des parents sur le parcours de première année, il ressort de nos estimations que les descendants d'immigrés redoublent et se réorientent plus. Par ailleurs, les étudiants dont les parents sont diplômés du supérieur réussissent davantage que ceux dont les parents n'ont aucun diplôme.

Suivre une formation par défaut (pour les hommes) et spécialisée (pour les femmes) diminue la probabilité de réussir sa première année

Les coefficients estimés sur la première dimension montrent que les étudiants qui choisissent leur formation par défaut ont une probabilité plus importante d'abandonner leurs études, de se réorienter et de redoubler que ceux qui s'inscrivent dans la formation de leur choix. Les croisements avec le sexe indiquent que c'est particulièrement le cas pour les hommes : pour les femmes, cet effet demeure significatif (excepté pour le redoublement) mais de moindre ampleur. Permettre aux jeunes bacheliers d'être acteurs de leur orientation et de faire des choix éclairés réapparaît donc ici comme un enjeu majeur afin de réduire les taux d'échecs en première année ■ **TABLEAU 4.**

Pour ce qui est du second indicateur synthétique, les coefficients de notre modèle suggèrent qu'avoir choisi une formation spécialisée augmente les chances de se réorienter ou d'abandonner. Ce constat n'est valable que pour les trajectoires féminines et peut s'expliquer par des choix de filières plus ou moins sélectives (Blanchard *et al.*, 2016). Privilégier les formations généralistes en première année semble, de ce point de vue, constituer un moyen de favoriser la poursuite d'études.

16. Ce résultat reste valable quelles que soient les dimensions de vécu introduites dans les modèles.

17. Nous introduisons des variables de contrôle supplémentaires par rapport à Lemaire (2000), notamment la moyenne obtenue au baccalauréat. Il convient de noter que ces résultats ne traduisent pas forcément un effet « pur » du sexe sur la réussite. D'autres facteurs inobservables, que nous ne pouvons contrôler ici, peuvent en effet jouer (Michaut, 2012).

■ **TABLEAU 4** Motivations d'inscription et réussite en première année (résultats issus de modélisations logistiques multinomiales)

Issue de la première année (réf. réussite)	(1) Redoublement		(2) Réorientation		(3) Abandon		(4) Non-réponse	
	Coef-ficient	Erreur-type	Coef-ficient	Erreur-type	Coef-ficient	Erreur-type	Coef-ficient	Erreur-type
Modèle (a)								
Sexe (réf. homme)	0,183***	(0,048)	0,373***	(0,043)	- 0,031	(0,067)	0,025	(0,060)
Modèle (b)								
Sexe (réf. homme)	0,010	(0,057)	0,286***	(0,048)	- 0,092	(0,076)	0,002	(0,067)
Modèle sans interaction (c)								
Sexe (réf. homme)	0,003	(0,059)	0,324***	(0,052)	0,022	(0,091)	0,044	(0,071)
Ind. 1 : par défaut vs réfléchi	0,286***	(0,076)	1,014***	(0,063)	1,274***	(0,106)	0,587***	(0,088)
Ind. 2 : spécialisée vs généraliste	0,146	(0,090)	0,180**	(0,076)	0,386***	(0,133)	- 0,018	(0,107)
Modèle avec interaction (d)								
Sexe (réf. homme)	0,002	(0,059)	0,342***	(0,053)	0,059	(0,102)	0,008	(0,073)
Ind. 1 : par défaut vs réfléchi	0,400***	(0,108)	1,211***	(0,095)	1,556***	(0,154)	0,430***	(0,131)
*Femme	- 0,215	(0,146)	- 0,336***	(0,123)	- 0,513**	(0,208)	0,288*	(0,173)
Ind. 2 : spécialisée vs généraliste	0,114	(0,129)	0,004	(0,975)	0,097	(0,187)	- 0,109	(0,151)
*Femme	0,056	(0,175)	0,301**	(0,147)	0,540**	(0,259)	0,192	(0,207)

Education & formations n° 106, DEPP, SIES

Significativité : *** au seuil de 1 %, ** au seuil de 5 %, * au seuil de 10 %.

Lecture : modèle (a) : être une femme augmente significativement les chances de redoubler sa première année par rapport au fait de réussir (coef. : 0,183). Modèle (b) : être une femme n'a pas d'effet significatif sur les chances de redoubler sa première année par rapport au fait de réussir « toutes choses égales par ailleurs » (coef. : 0,010). Modèle (c) : avoir choisi sa formation par défaut augmente significativement les chances d'abandonner sa première année par rapport au fait de réussir (coef. : 1,274). Modèle (d) : avoir choisi sa formation par défaut augmente significativement les chances d'abandonner sa première année par rapport au fait de réussir pour les hommes (coef. : 1,556). Mais cet effet est de moindre ampleur pour les femmes (1,043 = 1,556 - 0,513).

Champ : individus inscrits en première année de l'enseignement supérieur en octobre 2014 (France hors Mayotte).

Source : SIES-MESR, panel de bacheliers 2014 ; calculs des auteurs (régressions par MCO).

Une corrélation négative entre l'insatisfaction, les difficultés d'apprentissage et la réussite particulièrement marquée pour les hommes

Les régressions sur la deuxième dimension du vécu permettent de mettre en évidence une corrélation négative entre l'insatisfaction vis-à-vis du contenu des études et la probabilité de réussir, que ce soit par rapport à ceux qui sont très satisfaits (indicateur synthétique de l'axe 1) ou à ceux qui sont assez satisfaits (indicateur synthétique de l'axe 2) : de manière graduelle, ne pas être satisfait augmente le risque de redoubler sa première année, de rejoindre un autre cursus ou d'abandonner les études ■ **TABLEAU 5.**

Les effets d'interaction lorsque l'on compare les « très satisfaits » avec les « insatisfaits » mettent en évidence une différence significative entre les femmes et les hommes sur la probabilité de redoubler, de se réorienter ou de quitter les études : le sens de la corrélation est identique mais de moindre ampleur pour les femmes. Ce résultat peut refléter des pratiques différentes entre les sexes. Comme le souligne Michaut (2012), les étudiantes

■ **TABLEAU 5** Degré de satisfaction et réussite en première année (résultats issus de modélisations logistiques multinomiales)

Issue de la première année (réf. réussite)	(1) Redoublement		(2) Réorientation		(3) Abandon		(4) Non-réponse	
	Coef-ficient	Erreur-type	Coef-ficient	Erreur-type	Coef-ficient	Erreur-type	Coef-ficient	Erreur-type
Modèle (a)								
Sexe (réf. homme)	0,183***	(0,048)	0,373***	(0,043)	- 0,031	(0,067)	0,025	(0,060)
Modèle (b)								
Sexe (réf. homme)	0,010	(0,057)	0,286***	(0,048)	- 0,092	(0,076)	0,002	(0,067)
Modèle sans interaction (c)								
Sexe (réf. homme)	0,018	(0,060)	0,327***	(0,054)	0,048	(0,093)	0,056	(0,072)
Ind. 3 : degré d'insatisfaction	0,882***	(0,050)	1,210***	(0,043)	1,398***	(0,079)	0,681***	(0,059)
Ind. 4 : insatisfaits/satisfaits vs assez satisfaits	0,318***	(0,064)	0,857***	0,057	0,814***	(0,100)	0,561***	(0,076)
Modèle avec interaction (d)								
Sexe (réf. homme)	0,006	(0,061)	0,367***	(0,056)	0,141	(0,110)	0,011	(0,074)
Ind. 3 : degré d'insatisfaction	0,975***	(0,074)	1,402***	(0,067)	1,707***	(0,127)	0,637***	(0,084)
Femme	- 0,175	(0,078)	- 0,333***	(0,085)	- 0,533***	(0,160)	0,086	(0,114)
Ind. 4 : insatisfaits/satisfaits vs assez satisfaits	0,291***	(0,093)	0,885***	(0,088)	0,568***	(0,151)	0,678***	(0,107)
*Femme	0,050	(0,128)	- 0,062	(0,115)	0,431**	(0,203)	-0,233	(0,151)

Éducation & formations n° 106, DEPP, SIES

Significativité : *** au seuil de 1 %, ** au seuil de 5 %, * au seuil de 10 %.

Lecture : Modèle (c) : être insatisfait de sa formation augmente significativement les chances d'abandonner sa première année par rapport au fait de réussir (coef. : 1,398). Modèle (d) : être insatisfait de sa formation augmente significativement les chances d'abandonner sa première année par rapport au fait de réussir pour les hommes (coef. : 1,707). Mais cet effet est de moindre ampleur pour les femmes (1,174 = 1,707 - 0,533).

Champ : individus inscrits en première année de l'enseignement supérieur en octobre 2014 (France hors Mayotte).

Source : SIES-MESR, panel de bacheliers 2014 ; calculs des auteurs (régressions par MCO).

s'octroient moins de loisirs, sont plus assidues, plus studieuses, ce qui peut expliquer que l'insatisfaction ne joue pas de la même manière sur l'issue de la première année. Lorsque l'insatisfaction est mise en comparaison avec une satisfaction plus nuancée, les effets sont peu différenciés entre les trajectoires féminines et masculines à l'exception de la modalité correspondant à l'abandon des études, qui semble affecter davantage les femmes.

Un effet genré de l'autonomie et de l'activité professionnelle

Les coefficients sur les indicateurs synthétiques relatifs à la dernière dimension du vécu suggèrent, en premier lieu, que cumuler des difficultés financières et matérielles accroît le risque de se réorienter et d'abandonner les études comparativement au fait de poursuivre dans le même cursus. Les coefficients, bien que significatifs, sont néanmoins de faible ampleur. Ainsi, il est intéressant de noter que, contrairement aux autres dimensions, aucune différence femme/homme n'est significative pour cet indicateur ■ **TABLEAU 6**.

S'agissant de l'indicateur synthétique opposant les individus qui vivent chez leurs parents sans aucune ressource propre à ceux qui décohabitent et bénéficient d'aides au logement,

■ **TABLEAU 6** Difficultés matérielles/financières et réussite en première année (résultats issus de modélisations logistiques multinomiales)

Issue de la première année (réf. réussite)	(1) Redoublement		(2) Réorientation		(3) Abandon		(4) Non-réponse	
	Coef-ficient	Erreur-type	Coef-ficient	Erreur-type	Coef-ficient	Erreur-type	Coef-ficient	Erreur-type
Modèle (a)								
Sexe (réf. homme)	0,183***	(0,048)	0,373***	(0,043)	- 0,031	(0,067)	0,025	(0,060)
Modèle (b)								
Sexe (réf. homme)	0,010	(0,057)	0,286***	(0,048)	- 0,092	(0,076)	0,002	(0,067)
Modèle sans interaction (c)								
Sexe (réf. homme)	- 0,004	(0,058)	0,287***	(0,049)	- 0,087	(0,078)	0,054	(0,070)
Ind. 5 : Difficultés	0,015	(0,070)	0,119**	(0,058)	0,207***	(0,094)	0,019	(0,085)
Ind. 6 : Décohab. avec aides	0,122	(0,074)	-0,161***	(0,061)	- 0,401***	(0,098)	0,004	(0,088)
Ind. 7 : Travail régulier	- 0,588***	(0,085)	0,009	(0,063)	- 0,170*	(0,090)	0,130	(0,085)
Ind. 8 : Décohab. sans aide	0,054	(0,088)	- 0,169**	(0,074)	- 0,098	(0,121)	0,108	(0,106)
Ind. 4 : insatisfaits/satisfaits vs assez satisfaits	0,318***	(0,064)	0,857***	0,057	0,814***	(0,100)	0,561***	(0,076)
Modèle avec interaction (d)								
Sexe (réf. homme)	0,004	(0,059)	0,279***	(0,049)	- 0,169**	(0,083)	0,033	(0,072)
Ind. 5 : Difficultés	0,017	(0,104)	0,165*	(0,09)	0,167	(0,137)	- 0,121	(0,128)
*Femme	0,009	(0,135)	- 0,064	(0,114)	0,090	(0,183)	0,249	(0,166)
Ind. 6 : Décohab. avec aides	0,406***	(0,108)	0,145	(0,093)	- 0,037	(0,137)	- 0,029	(0,128)
*Femme	- 0,517***	(0,140)	- 0,516***	(0,117)	- 0,700***	(0,186)	0,0045	(0,166)
Ind. 7 : Travail régulier	- 0,839***	(0,125)	- 0,399***	(0,100)	- 0,404***	(0,125)	- 0,098	(0,119)
*Femme	0,488***	(0,165)	0,714***	(0,124)	0,490***	(0,172)	0,472***	(0,163)
Ind. 8 : Décohab. sans aide	0,139	(0,128)	- 0,042	(0,112)	- 0,114	(0,171)	0,060	(0,156)
*Femme	- 0,134	(0,167)	- 0,182	(0,143)	0,056	(0,232)	0,099	(0,203)

Education & formations n° 106, DEPP, SIES

Significativité : *** au seuil de 1 %, ** au seuil de 5 %, * au seuil de 10 %.

Lecture : modèle (c) : décohabiter avec des aides n'a pas d'effet significatif sur la probabilité de redoubler comparé au fait de réussir (coef. : 0,122). Modèle (d) : décohabiter avec des aides augmente significativement les chances de redoubler sa première année par rapport au fait de réussir pour les hommes (coef. : 0,406). Décohabiter avec des aides semble réduire la probabilité de redoubler pour les femmes avec, tout de même, une incertitude sur la significativité des coefficients cumulés (- 0,111 = 0,406 - 0,517).

Champ : individus inscrits en première année de l'enseignement supérieur en octobre 2014 (France hors Mayotte).

Source : SIES-MESR, panel de bacheliers 2014 ; calculs des auteurs (régressions par MCO).

nos estimations montrent que cette seconde situation est corrélée à une plus grande probabilité de réussir que d'abandonner ou de se réorienter. Les effets d'interaction avec le sexe suggèrent que ces relations sont uniquement significatives pour les femmes : ce résultat laisse entendre que le lien positif entre autonomie et réussite ne concerne que les parcours féminins. Ce constat est confirmé par une analyse sexuée de l'influence de cette dimension sur le redoublement : tandis que les estimations sans interaction n'indiquent aucun effet significatif, le fait de décohabiter avec des aides au logement semble augmenter la probabilité de redoubler pour les hommes et inversement pour les femmes¹⁸. Ces résultats font écho au rapprochement qu'il est possible d'opérer entre les travaux portant sur la précocité des parcours de décohabitation des femmes (Prioux et al., 2010) et ceux qui mettent en évidence leur plus grande implication dans les études (Lambert-Le Mener, 2012).

L'analyse du septième indicateur montre qu'exercer une activité professionnelle régulière diminue « toutes choses égales par ailleurs » la probabilité d'abandonner ses études (avec un effet faiblement significatif) et de redoubler, mais qu'elle n'entretient pas de lien significatif avec la réorientation. Ces effets, qui ne vont pas dans le sens de la littérature sur le sujet (Béduwé & Giret, 2004 ; Beffy et al., 2009 ; Giret, 2011), doivent être interprétés avec prudence car notre méthode, la mesure de la réussite que nous retenons et la sélection de notre échantillon diffèrent assez largement de ces travaux¹⁹. Nos estimations permettent, cependant, de mettre en évidence des logiques inverses selon que l'on s'intéresse aux parcours féminins ou masculins, ce qui jusqu'à présent n'a pas été étudié par la littérature. En effet, on observe qu'occuper un travail régulier affecte plus négativement la réussite des femmes. Si, pour les hommes, le cumul emploi-études réduit leur risque de se réorienter, il l'augmente à l'inverse pour les femmes. Travailler réduit fortement la probabilité des hommes de redoubler ou d'abandonner comparativement au fait de réussir sa première année, alors que ces effets sont plus faibles voire disparaissent pour les femmes. Enfin, le fait de vivre seul(e), sans aide ou avec peu d'aide de la famille réduit significativement la probabilité de se réorienter sans qu'il y ait de différences entre les sexes.

Conclusion

Cet article avait pour ambition de fournir une analyse sexuée du lien entre le vécu des étudiants de première année et leur réussite. De manière générale, nos résultats montrent que ces dimensions, qui n'ont à notre connaissance jamais été étudiées simultanément, sont significativement corrélées à des différences marquées entre les femmes et les hommes.

Concernant le vécu dans l'enseignement supérieur, il ressort de notre analyse que les motivations d'inscription et les conditions matérielles et financières des étudiants sont significativement très différentes entre les sexes. En revanche, concernant la satisfaction et/ou les difficultés d'apprentissage ressenties, nos résultats montrent de faibles différences de vécu entre les femmes et les hommes.

18. Pour les femmes, il convient toutefois de noter qu'il demeure une incertitude sur la significativité de l'effet de la décohabitation avec aides sur la probabilité de redoubler : les coefficients cumulés sont certes négatifs mais relativement faibles. Quoi qu'il en soit, notre analyse permet d'établir une différence significative entre les femmes et les hommes sur l'impact de cet événement.

19. Beffy et al. (2009) se concentrent, par exemple, sur les filières universitaires et intègrent différents cycles à l'analyse (L2, L3 et M1).

Le croisement de ces dimensions avec l'issue de la première année met en évidence quatre résultats principaux. Premièrement, les femmes ont tendance à s'inscrire dans leur formation à la suite d'un choix réfléchi et dans un souci de spécialisation tandis que les hommes sont plutôt inscrits dans des formations par défaut avec un caractère beaucoup plus généraliste. Si le fait d'avoir choisi de manière éclairée sa formation est facteur de réussite en première année, il apparaît que ce sont les formations les plus généralistes qui sont gages de poursuite d'études, ce qui conduit ainsi à des résultats contrastés sur l'issue de la première année selon le sexe.

Deuxièmement, les femmes semblent cumuler davantage de difficultés matérielles et financières que les hommes. En matière de réussite, ces conditions de vie ont un impact fort et identique selon le genre sur la probabilité d'abandonner ses études. Les services d'accompagnement de la vie étudiante ont donc un rôle particulièrement important pour la réussite en première année et notamment auprès des jeunes filles. Il est ainsi nécessaire de faire connaître ces services au plus tôt aux étudiants.

Troisièmement, les femmes et les hommes semblent vivre leur prise d'autonomie de manière très différente. En effet, les femmes ont une tendance plus importante à décohabiter avec le soutien financier de la famille et des allocations logement. Cette prise d'autonomie encadrée ne semble pas associée à de moindres chances de réussir. Pour les hommes, en revanche, cet événement est corrélé positivement à la probabilité de redoubler.

Quatrièmement, si le cumul travail-étude est corrélé à une plus forte probabilité de réussir pour les hommes, cela est plus néfaste pour les femmes, qui sont alors davantage affectées par des redoublements.

Ce travail croisant le vécu et l'issue de la première année plaide pour une approche sexuée de l'analyse des parcours dans l'enseignement supérieur, tant les effets mis en évidence sont différenciés entre les femmes et les hommes. Il pourrait être prolongé en mobilisant les cinq vagues d'enquête du panel afin d'identifier dans quelle mesure le vécu des étudiants de première année évolue au cours du parcours dans l'enseignement supérieur. De plus, une attention particulière pourrait être portée aux trajectoires marquées par des redoublements et des réorientations afin d'identifier le profil mais aussi les déterminants de ces parcours accidentés.

ANNEXE 1 Variables mobilisées pour l'analyse**Dimension 1 : les motivations d'inscription**

Variables mobilisées		Codage (ou recodage éventuel)	
CHOIXFOR2014	Inscription dans la formation souhaitée (2014-2015)	1 0	- Non ou oui, mais ce n'est pas dans la spécialité que vous vouliez - Oui
MOTIV01_2014	Principales raisons de l'inscription – 1 Votre intérêt pour le contenu des études – (2014-2015)	1 0	- Votre intérêt pour le contenu des études « cochée » - Non « cochée »
MOTIV02_2014	Principales raisons de l'inscription – 2 C'est la suite naturelle de votre bac – (2014-2015)	1 0	- C'est la suite naturelle de votre bac « cochée » - Non « cochée »
MOTIV03_2014	Principales raisons de l'inscription – 3 Les débouchés offerts par cette filière – (2014-2015)	1 0	- Les débouchés offerts par cette filière « cochée » - Non « cochée »
MOTIV04_2014	Principales raisons de l'inscription – 4 L'encadrement et le suivi personnel – (2014-2015)	1 0	- L'encadrement et le suivi personnel « cochée » - Non « cochée »
MOTIV05_2014	Principales raisons de l'inscription – 5 L'attrait de la vie d'étudiant – (2014-2015)	1 0	- L'attrait de la vie d'étudiant « cochée » - Non « cochée »
MOTIV06_2014	Principales raisons de l'inscription – 6 Votre projet professionnel – (2014-2015)	1 0	- Votre projet professionnel « cochée » - Non « cochée »
MOTIV07_2014	Principales raisons de l'inscription – 7 Vos résultats au lycée – (2014-2015)	1 0	- Vos résultats au lycée « cochée » - Non « cochée »
MOTIV08_2014	Principales raisons de l'inscription – 8 La proximité du lieu de formation – (2014-2015)	1 0	- La proximité du lieu de formation « cochée » - Non « cochée »
MOTIV09_2014	Principales raisons de l'inscription – 9 Un peu le hasard – (2014-2015)	1 0	- Un peu le hasard « cochée » - Non « cochée »
MOTIV10_2014	Principales raisons de l'inscription – 10 Le souci de vous garder le plus de portes ouvertes – (2014-2015)	1 0	- Le souci de vous garder le plus de portes ouvertes « cochée » - Non « cochée »

Éducation & formations n° 106, DEPP, SIES

Dimension 2 : degré de satisfaction et difficultés d'apprentissage ressentis

Variables mobilisées		Codage (ou recodage éventuel)	
SATISF1_2014	Satisfaction sur le contenu des études (2014-2015)	01 02 03	- Très satisfait - Assez satisfait - Peu ou pas du tout satisfait
SATISF2_2014	Satisfaction sur le suivi et l'encadrement de la formation (2014-2015)	01 02 03	- Très satisfait - Assez satisfait - Peu ou pas du tout satisfait
SATISF3_2014	Satisfaction sur les évaluations (2014-2015)	01 02 03	- Très satisfait - Assez satisfait - Peu ou pas du tout satisfait
SATISF4_2014	Adéquation du contenu de la formation à sa description (2014-2015)	01 02 03	- Très satisfait - Assez satisfait - Peu ou pas du tout satisfait
DIFFIC1_2014	Difficultés à suivre dans les études (2014-2015)	01 02 03	- Aucune difficulté - Quelques difficultés - De grandes ou très grandes difficultés
DIFFIC2_2014	Difficultés à s'organiser dans le travail (2014-2015)	01 02 03	- Aucune difficulté - Quelques difficultés - De grandes ou très grandes difficultés
DIFFIC3_2014	Difficultés à s'intéresser aux matières étudiées (2014-2015)	01 02 03	- Aucune difficulté - Quelques difficultés - De grandes ou très grandes difficultés
ABSENT2014	Absences aux cours (2014-2015)	01 02 03 04	- Oui, souvent - Oui, parfois - Oui, mais exceptionnellement - Non, jamais
AVENIR2014	Opinion sur l'avenir professionnel (2014-2015)	01 02 03	- Plutôt optimiste - Plutôt inquiet - Vous ne savez pas

Éducation & formations n° 106, DEPP, SIES

Dimension 3 : conditions matérielles et financières

Variables mobilisées		Codage (ou recodage éventuel)	
SITPROF2014	Situation professionnelle en mars 2015 (2014-2015)	01	- Vous n'aviez pas d'emploi et vous ne cherchez pas de travail
		02	- Vous n'aviez pas d'emploi et vous cherchez du travail, ou vous aviez trouvé un emploi qui commençait plus tard
		03	- Vous aviez un emploi : CDI, CDD, apprenti, contrat aidé, intérim, stage rémunéré ; congé maladie ou de maternité ; à votre compte, aide familial, conjoint collaborateur
HABIT2014	Habitation principale (2014-2015)	01	- Avec vos parents, vos grands-parents ou autres ascendants ou chez la famille de votre conjoint(e), de votre petit(e) ami(e) (avec qui vous vivez en couple)
ET		02	- Seul(e) ou avec votre conjoint(e), votre petit(e) ami(e) ou avec d'autres personnes (amis, fratrie, colocataires...) et HABITAIDE : Oui, plus de la moitié
HABI-TAIDE2014	Aide du logement habité (2014-2015)	03	- Seul(e) ou avec votre conjoint(e), votre petit(e) ami(e) ou avec d'autres personnes (amis, fratrie, colocataires...) et HABITAIDE : - Oui, ils payaient moins de la moitié des dépenses totales de logement ou pas du tout
rev01a_2014	Ressources personnelles depuis juillet 2014 - Travail régulier de 15 heures ou plus par semaine - (2014-2015)	1	- Travail régulier 15 h par semaine ou plus, y compris contrat d'apprentissage, de professionnalisation, rémunération d'élève fonctionnaire, allocation de recherche « cochée »
ET			ou - Travail régulier moins de 15 h par semaine « cochée »
rev01b_2014	Ressources personnelles depuis juillet 2014 - Travail régulier de moins de 15 h par semaine - (2014-2015)	0	- Non « cochée »
rev02_2014	Ressources personnelles depuis juillet 2014 - Travail occasionnel - (2014-2015)	1	- Travail occasionnel ou pendant les vacances « cochée »
		0	- Non « cochée »
rev04_2014	Ressources personnelles depuis juillet 2014 - Aide financière de la famille - (2014-2015)	1	- Aide financière de votre famille « cochée »
		0	- Non « cochée »
rev06_2014	Ressources personnelles depuis juillet 2014 - Bourse, allocation d'études - (2014-2015)	1	- Bourse « cochée »
		0	- Non « cochée »
rev07_2014	Ressources personnelles depuis juillet 2014 - Allocation logement - (2014-2015)	1	- Allocation logement, aide au logement (APL, ALS) « cochée »
		0	- Non « cochée »
rev11_2014	Ressources personnelles depuis juillet 2014 - Aucune ressource - (2014-2015)	1	- Aucune ressource personnelle depuis juillet 2014, aucune aide financière « cochée »
		0	- Non « cochée »
difperso2_2014	Difficultés de transport (2014-2015)	1	- Difficultés régulières de transport pour vous rendre sur votre lieu d'études ou de travail « cochée »
		0	- Non « cochée »
difperso3_2014	Difficultés financières (2014-2015)	1	- Problèmes pour payer vos dépenses de base : logement, nourriture, soins, études, transports, etc. « cochée »
		0	- Non « cochée »
difperso4_2014	Problèmes de santé (2014-2015)	1	- Problèmes de handicap, de santé (maladie/accident grave, dépression, etc.) « cochée »
Et			Ou problèmes familiaux ou relationnels : décès, séparation, isolement, etc. « cochée »
difperso5_2014	Problèmes familiaux (2014-2015)	0	- Non « cochée »
difperso9_2014	Aucune difficulté importante (2014-2015)	1	- Aucun de ces problèmes importants « cochée »
		0	- Non « cochée »
PCAUTO2014	Permis automobile B (2014-2015)	01	- Oui
		02	- Non

Références bibliographiques

Afsa-Essafi, C. (2003). Les modèles logit polytomiques non ordonnés : théorie et applications. *Document de travail de l'Insee*, 0301.

Béduwé, C., Giret, J-F. (2004). Le travail en cours d'études a-t-il une valeur professionnelle ? *Économie et statistique*, 378-379, 55-83.

Beffy, M., Fougère, D., Maurel, A. (2009). L'impact du travail salarié des étudiants sur la réussite et la poursuite des études universitaires. *Économie et statistique*, 422, 31-50. <https://doi.org/10.3406/estat.2009.8017>

Blanchard, M., Orange, S., Pierrel, A. (2016). *Filles + sciences = une équation insoluble ? Enquête sur les classes préparatoires scientifiques*. Éditions Rue d'Ulm, collection « CEPREMAP », 42. <https://www.presses.ens.fr/464-cepremap-filles-sciences-une-equation-insoluble.html>

Bonneau, C. (2022). Dépenses d'enseignement supérieur : quelles disparités selon le genre des étudiants ? *Note de l'Institut des Politiques Publiques*, 83.

Bonnevalle, L., Klipfel, J. (2023). Le panel des bacheliers 2014. *Éducation & formations*, 105, 13-24. DEPP-SIES. <https://doi.org/10.48464/ef-105-01>

Boujut, É., Bruchon-Schweitzer, M. (2007). Rôle de certains facteurs psychosociaux dans la réussite universitaire d'étudiants de première année. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 36(2), 157-177. <https://doi.org/10.4000/osp.1367>

Coulon, A. (1997). *Le métier d'étudiant : l'entrée dans la vie universitaire*. Presses universitaires de France, collection « Politique d'aujourd'hui ». <https://doi.org/10.4000/sdt.37761>

Couppié, T., Épiphane, D. (2019). Et les femmes devinrent plus diplômées que les hommes... *Bref du Céreq*, 373. <https://www.cereq.fr/et-les-femmes-devinrent-plus-diplomees-que-les-hommes>

De Clercq, M., Perret, C. (2020). Étude exploratoire des obstacles à la transition universitaire selon le vécu d'étudiants français et belges. *Éducation et socialisation*, 58, 1-21. <https://doi.org/10.4000/edso.13276>

Deutsch, J., Dumas, A., Silber, J. (2019). School Externalities and Scholastic Performance: An Efficiency Analysis Based on the 2009 Pisa Data for Azerbaijan. *International Journal of Manpower*, 40(1), 102-119. <https://doi.org/10.1108/IJM-09-2017-0220>

Duguet, A., Le Mener, M., Morlaix, S. (2016). Les déterminants de la réussite à l'université. Quels apports de la recherche en Éducation ? Quelles perspectives de recherche ? *Spirale - Revue de Recherches en Éducation*, supplément électronique au n° 57 : Petite enfance et politique inclusive : quelle prise en compte du handicap ? 31-53. <https://doi.org/10.3406/spira.2016.1745>

Duru-Bellat, M. (2004). *L'École des filles : quelle formation pour quels rôles sociaux ?* L'Harmattan.

Épiphane, D., Verley, E. (2016). Les études font-elles le bonheur des filles ? In J.-F. Giret, C. Van de Velde, E. Verley (dirs.), *Les vies étudiantes : tendances et inégalités*. La Documentation française, collection « Études et recherches ».

Giret, J.-F. (2011). L'activité rémunérée des étudiants. In O. Galland, É. Verley, R. Vourc'h (dirs.), *Les mondes étudiants : enquête conditions de vie 2010*, (p. 207-216). La Documentation française.

Giret, J.-F., Van de Velde, C., Verley, É. (2016). *Les vies étudiantes : tendances et inégalités*. La Documentation française, collection « Études & recherches ».

Insee (2022). Femmes et hommes, l'égalité en question. *Insee Références*.

Jaoul-Grammare, M. (2018). L'évolution des inégalités de genre dans l'enseignement supérieur français entre 1998 et 2010 : une analyse de l'(in)efficacité des réformes politiques. *Éducation & formations*, 96, 113-131. DEPP. <https://doi.org/10.48464/halshs-01831801>

Lambert-Le Mener, M. (2012). *La performance académique des étudiants en première année universitaire : influence des capacités cognitives et de la motivation*. [Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Bourgogne]. <http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00780578>.

Leclercq, D., Parmentier, P. (2011). Qu'est-ce que la réussite à l'université d'un étudiant ? In P. Parmentier (dir.), *Recherches et actions en faveur de la réussite en première année universitaire*, (p. 6-9). Presses universitaires de Namur.

Lemaire, S. (2000). Les facteurs de réussite dans les deux premières années d'enseignement supérieur (DEUG, DUT, BTS). *Note d'Information*, 00.25. DEPP.

Ménard, B. (2018). Le décrochage dans l'enseignement supérieur à l'aune de l'approche par les capacités. *Formation emploi*, 142, 119-141. <https://doi.org/10.4000/formationemploi.5684>

Michaut, C. (2012). Réussite, échec et abandon des études dans l'enseignement supérieur français : quarante ans de recherche. In M. Romainville, C. Michaut (dirs.), *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur* (p. 53-68). De Boeck.

Morlaix, S., Lambert-Le Mener, M. (2015). La motivation des étudiants à l'entrée à l'université : quels effets directs ou indirects sur la réussite ? *Recherches en éducation*, 22, 152-167. <https://doi.org/10.4000/ree.7204>

Prioux, F., Mazuy, M., Barbieri, M. (2010). L'évolution démographique récente en France : les adultes vivent moins souvent en couple. *Population*, 65(3), 421-474. <https://doi.org/10.3917/popu.1003.0421>

Razafindratsima, N., Bonnevalle, L. (2019). Parcours et réussite en licence : les résultats de la session 2018. *Note Flash du SIES*, 26.

Rosenwald, F. (2006). Filles et garçons dans le système éducatif depuis vingt ans. *Insee références, Données sociales – La société française*, 87-94.

Vouillot, F. (2007). L'orientation aux prises avec le genre. *Travail, genre et sociétés*, 18, 87-108. <https://doi.org/10.3917/tgs.018.0087>

Comment ont évolué les parcours scolaires dans l'enseignement secondaire depuis 1980 ?

La dynamique des inégalités au fil des seconde et troisième explosions scolaires

Joanie Cayouette-Remblière
Institut national d'études démographiques

Mots clés parcours scolaires, évolutions historiques, inégalités sociales, inégalités de sexe, secteur privé.

Keywords *school pathways, historical evolutions, social inequalities, gender inequalities, private sector.*

Citer Cayouette-Remblière, J. (2024). Comment ont évolué les parcours scolaires dans l'enseignement secondaire depuis 1980 ? La dynamique des inégalités au fil des seconde et troisième explosions scolaires. *Éducation & formations*, 106, 81-107. DEPP, SIES. <https://doi.org/10.48464/ef-106-04>

Date de soumission de l'article : 23/11/2022

Date d'acceptation de l'article : 13/07/2023

Correspondance joanie.cayouette-rembliere@ined.fr

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.

Résumé

La comparaison des parcours de quatre cohortes d'élèves met en lumière les évolutions scolaires et la dynamique des inégalités entre classes sociales et sexes, des élèves entrés au collège en 1980 à ceux qui ont quitté le système éducatif en 2016. Entre les panels 1980 et 1989, les sorties précoces se réduisent fortement et les parcours linéaires vers un baccalauréat général ou technologique (GT) connaissent une importante progression. Ce contexte est favorable à une légère réduction des inégalités entre classes sociales, mais les écarts entre filles et garçons s'accroissent. L'inertie qui marque le panel 1995 se fait, quant à elle, au détriment des classes populaires, mais à l'avantage des scolarités féminines. Enfin, les élèves du panel 2007 sont affectés par une troisième explosion scolaire qui s'observe à la fois par une reprise de la progression des parcours linéaires vers un bac GT et une reconfiguration des parcours en voie professionnelle, sur le modèle de la voie générale. En captant un quart des parcours de cette cohorte, les parcours linéaires ou d'accrochage vers le bac pro participent du processus d'allongement et de linéarisation des parcours. Mais cette troisième explosion scolaire creuse l'écart entre les élèves les plus favorisés et les autres, une dynamique portée, entre autres, par une ségrégation accrue entre secteurs privé et public.

Abstract

How do secondary school pathways has evolved since 1980?

The dynamics of inequalities over the second and third school explosions

The comparison of the pathways of four student cohorts highlights educational developments and the dynamics of inequalities between social classes and genders, over many decades. Between the first two cohorts, early exits were greatly reduced and linear pathways to a general or technological (GT) baccalaureate significantly increased. This context supported a slight reduction in inequalities between social classes, but the gaps between girls and boys increased. The inertia of the 1990s negatively affected the working-class pathways, but benefited female schooling. Finally, the students of the 2007 panel were affected by a third school explosion, which was observed both by a resumption of the progression of linear pathways to a GT baccalaureate and a reconfiguration of vocational pathways, based on the model of the general pathway. By capturing a quarter of the pathways of this generation, the vocational linear or hooking up pathways are part of the process of lengthening and linearization of pathways. Finally, the third school explosion increases the gap between the most socially advantaged and the rest of the pupils, driven by, among other things, an increase in segregation between the private and public sectors.

C'est en 2018 que l'objectif notoire des 80 % d'une génération au baccalauréat a été atteint pour la première fois (DEPP, 2021). Cet événement n'a guère été célébré puisque, lorsque l'ambition avait été annoncée en 1985, le gouvernement s'était donné 15 ans pour y arriver – et il aura finalement fallu compter 33 ans. Le fait d'atteindre ce niveau symbolique signale pourtant l'ampleur de la transformation des scolarités dans l'enseignement secondaire français, des années 1980 à nos jours. L'analyse croisée des trajectoires de quatre cohortes d'élèves décrite dans cet article en rend compte.

Au-delà de la mise en évidence d'évolutions dans la structure des parcours, la comparaison des trajectoires des panels d'élèves entrés en sixième en 1980, 1989, 1995 et 2007 atteste de fluctuations dans la dynamique des inégalités. Après avoir concentré une partie des débats scientifiques des années 1980 à 2000, la question de savoir si les inégalités scolaires s'accroissent ou se réduisent (Thélot & Vallet, 2000), ou encore si elles se déplacent ou se transforment dans leur nature (Ceuvarard, 1979 ; Prost, 1992 ; Merle, 2000), apparaît délaissée dans les études récentes. Cet article se propose de rouvrir ce chantier en offrant un nouveau regard sur l'évolution des inégalités entre classes sociales et sexes sur près de quatre décennies.

Les panels d'élèves entrés dans l'enseignement secondaire sur lesquels s'appuie cette étude constituent une source exceptionnelle¹ pour analyser les parcours scolaires en France. Ils mettent notamment en évidence les inégalités de structure des parcours (Broccolichi & Sinthon, 2011 ; Caille, 2014), d'évolutions des performances scolaires (Cayouette-Remblière & Moulin, 2019) et d'orientation (Brinbaum & Kieffer, 2005 ; Landrier & Nakhili, 2010), mais aussi plus généralement le poids de la classe sociale (Palheta, 2011), de l'origine migratoire (Brinbaum & Kieffer, 2009 ; Brinbaum, 2019), de la fréquentation de l'éducation prioritaire (Stéfanou, 2017) ou du secteur public ou privé de l'établissement (Caille, 2004 ; Tavan, 2004). Notons que les travaux de recherche s'attachent plus rarement – de manière explicite – aux différences en fonction du sexe, comme en atteste l'absence de cette rubrique dans une recension bibliographique récente des travaux conduits à partir des panels d'élèves (Caille, 2017). Surtout, les cohortes successives d'élèves sont rarement mises en relation, alors que Jean-Paul Caille et Jérôme Krop (2019) en appellent à « doubler le caractère diachronique de la collecte des données d'une analyse comparative » (p. 200)². Seules quelques rares publications mettent en relation deux (Barhoumi & Caille, 2020) voire trois (DEPP, 2003) panels³.

Cet article a pour ambition de procéder à l'analyse comparée de quatre jeux de données couvrant près de quatre décennies. Ce faisant, il se donne deux objectifs complémentaires. Le premier, descriptif, consiste à retracer l'évolution des parcours empruntés par les élèves des années 1980 aux années 2010, et ainsi à mettre en lumière leur rythme discontinu ainsi que leurs effets sur les différents groupes sociaux et sexes. Le second objectif, analytique, implique de rendre compte de la dynamique des inégalités sociales et entre les sexes, ainsi que de leurs articulations aux inégalités territoriales et entre secteurs public et privé, qui ont revêtu une importance majeure au cours de la période ■ **ENCADRÉ 1.**

1. Je souhaite profiter de cette publication pour remercier les services de production de données de la DEPP qui réalisent le fastidieux travail rendant possible cette connaissance des parcours scolaires.

2. À l'étranger, mentionnons l'article de Raftery et Hout (1993) qui compare des cohortes d'élèves irlandais. En France, on trouve une comparaison entre les années 1960 et le panel 1995 chez Ichou et Vallet (2011, 2012).

3. Mentionnons également les notes d'information de la DEPP, qui mettent en relation des indicateurs produits sur deux panels ou plus.

Stratégies d'analyse pour une étude comparée

La comparaison des trajectoires scolaires de quatre cohortes d'élèves est conduite au moyen d'une typologie de trajectoires basée sur la situation scolaire des neuf premières années de scolarité dans l'enseignement secondaire d'un échantillon représentatif des entrants en sixième en 1980, 1989, 1995 et 2007 en France (hors DROM)⁴. Bien que le mode de collecte au moyen des remontées administratives permette une attrition limitée, les différents panels mis à disposition par la DEPP comportent des données manquantes, et il a fallu sélectionner, sur chaque panel, un ensemble comparable d'élèves pour lesquels chaque situation scolaire est renseignée (ou peut être déduite). Ont donc été écartés les individus dont les motifs de sortie du système scolaire sont « justice », « départ à l'étranger », « décès » ou « perdus de vue », ainsi que toutes les valeurs manquantes avant l'âge de 16 ans. Les rares élèves dont la situation scolaire était renseignée par la modalité « autre scolarité » ou n'était pas associée à un niveau (CNED, IME, etc.) ont également été exclus. Cette même opération aboutit à des troncatures différenciées suivant les bases⁵, à laquelle s'ajoutent des tailles inégales d'échantillons ■ **TABLEAU 7**. Les échantillons exploités se situent entre 15 842 et 30 048 élèves par cohorte.

La typologie repose sur les méthodes d'appariement optimal (Lesnard & de Saint Pol, 2006)⁶. Ces méthodes impliquent d'abord de caractériser par un nombre limité de modalités chaque « état », ici les neuf premières années de scolarité dans l'enseignement secondaire ■ **TABLEAU 2**. Pour ce faire, nous reprenons les codages réalisés par Joanie Cayouette-Remblière et Thibaut de Saint-Pol (2013) sur le panel 1995 ■ **TABLEAU 1**. Huit états correspondent à la situation scolaire d'un élève qui poursuit dans le parcours engagé, en le positionnant dans l'espace des hiérarchies scolaires (par exemple, « est au collège »). Dans le cas où la situation à l'année n ne correspond pas à celle attendue après l'année $n-1$ (on s'attend à ce qu'un élève de sixième passe en cinquième, à ce qu'un élève de seconde générale et technologique (GT) rejoigne l'une des premières générales ou technologiques, etc.), l'état signale soit un redoublement, soit un déplacement dans la hiérarchie des filières, soit une sortie. Les redoublements sont distingués en fonction du type de classe répétée, en différenciant les classes d'orientation (troisièmes et secondes GT), les classes d'examen (terminales) et les autres classes pour lesquelles le redoublement ne renvoie ni à un comportement stratégique face à une orientation ni à une épreuve spécifique produite par l'institution et qui sont considérés par défaut comme des redoublements pour faibles acquisitions. Les déplacements au sein de la hiérarchie des filières sont qualifiés selon qu'ils ont lieu vers une série ou filière moins valorisée (réorientation) ou plus valorisée (requalification), suivant l'objectivation des hiérarchies réalisée sur le panel 1995 (Cayouette-Remblière & de Saint-Pol, 2013). Enfin, les situations où les élèves ne sont plus inscrits dans l'enseignement secondaire (ou perdus de vue après l'âge de fin de scolarité obligatoire) sont considérées en fonction du fait que les élèves ont obtenu ou non un baccalauréat.

Notons que réaliser le même codage sur les quatre panels nécessite d'uniformiser les situations alors que les séries et formations ont évolué. Cela implique d'abord de

4. Les élèves entrés en sixième dans les départements et territoires d'outre-mer ne sont inclus que dans le panel 2007 et ont été exclus de l'analyse à des fins de comparaison.

5. Seul le panel 2007 fournit des pondérations dont l'objectif est de corriger l'attrition du panel mais aussi la surreprésentation des élèves de l'éducation prioritaire renforcée dans l'échantillon. Puisque, de manière cohérente avec les choix opérés sur les panels précédents, les élèves ayant des valeurs manquantes à 16 ans ou plus ont été conservés dans l'analyse, la variable de pondération retenue est « pond6 ».

6. L'auteur remercie Alice Mercier, qui a contribué à la réalisation des typologies lors de son stage à l'Ined.

ENCADRÉ 1 Variables et stratégies d'analyse

Deux types d'analyses sont conduits en réponse aux deux objectifs (descriptif et analytique).

Dans un premier temps, il s'agit de commenter les proportions réelles des différents groupes sociaux qui empruntent les différents parcours, à chaque période.

Dans un second temps, il est question de construire des régressions logistiques modélisant la probabilité d'emprunter chaque type de parcours dans chaque panel (**tableaux 5 et 8**), en fonction des cinq variables d'intérêt suivantes :

- la profession et catégorie socioprofessionnelle (PCS Ménage) du couple parental est utilisée pour caractériser la classe sociale d'origine des élèves. Cette variable synthétique croisant professions du père et de la mère est la plus efficace pour rendre compte de l'origine sociale d'un enfant (Amossé & Cayouette-Remblière, 2022) ;
- le sexe de l'élève ;
- la fréquentation de l'éducation prioritaire pendant au moins un an (information disponible à partir du panel 1989) ;
- le secteur du collège fréquenté en sixième (public ou privé) ;
- la taille de l'unité urbaine de la commune de l'établissement de sixième, regroupé en cinq modalités.

Analyses descriptive et analytique sont complémentaires et ne vont pas toujours dans le même sens : un groupe social peut voir augmenter la proportion de ses élèves qui empruntent un type de parcours, tout en ayant de moins en moins de chances relatives de l'effectuer parce que tous les groupes empruntent davantage ce parcours. Se focaliser sur les seules probabilités relatives masquerait les évolutions réelles qu'expérimentent les membres de ce groupe social, quand se contenter de celles-ci gommerait la dynamique des inégalités lorsque celles-ci se déplacent.

considérer des équivalences entre les séries du bac général avant et après 1995, alors que la transformation des bacs A, B et C respectivement en bacs littéraire (L), économique et social (ES) et scientifique (S) avait pour objectif de rompre avec une « quelconque hiérarchie des formations »⁷. Cette opération s'appuie sur le constat de Bernard Convert (2003), selon lequel les hiérarchies sociales et scolaires entre ces séries sont restées stables avant et après cette réforme. En revanche, la seconde professionnelle, créée à l'occasion du bac pro en trois ans en 2007, n'a aucun équivalent structurel avant le panel 2007 ; il s'agit donc du seul état qui n'existe que pour une seule cohorte d'élèves.

Chaque élève se trouve ainsi caractérisé par une séquence de neuf « états », comme le montrent les deux exemples renvoyant d'une part à un parcours linéaire et d'autre part à un parcours cumulant les événements particuliers ■ **TABLEAU 2**.

Les méthodes d'appariement optimal impliquent ensuite de calculer les distances entre chaque couple de séquences. Ces distances correspondent au plus faible coût nécessaire à la conversion d'une trajectoire en l'autre ; chaque suppression ou insertion d'événement valant 1 et chaque substitution d'un état ayant un coût de 2. C'est sur la matrice des distances qu'est enfin réalisée une classification ascendante hiérarchique (CAH) aboutissant à un arbre de classification (dit dendrogramme) et une typologie des trajectoires.

7. Circulaire du directeur des lycées et collèges du 12 mars 1993, BO, 11, p. 1157, citée par Convert, 2003, p. 65.

■ **TABLEAU 1** Les états considérés

L'année n, l'élève...	États possibles
...poursuit dans le parcours engagé	Est au collège
	Est en seconde GT
	Est en seconde professionnelle ¹
	Est en première ou terminale scientifique (ou C)
	Est en première ou terminale économique et sociale ou littéraire (ou A ou B)
	Est en première ou terminale technologique
	Est en préparation de CAP, BEP, mentions complémentaires, brevet professionnel ou brevet des métiers d'arts
...sinon, redouble la classe de l'année précédente	Redoublement d'orientation (troisième ou seconde GT)
	Redoublement de classe à examen (terminale CAP, BEP ou terminale)
	Redoublement pour faibles acquisitions (autres classes)
...sinon, se déplace dans la hiérarchie des filières	Réorientation (vers une classe moins bien placée dans la hiérarchie scolaire)
	Requalification (vers une classe mieux placée dans la hiérarchie scolaire)
...sinon, est sorti de l'enseignement secondaire	Sortie après obtention du bac
	Sortie sans obtention du bac

Éducation & formations n° 106, DEPP, SIES

1. Cet état ne concerne que le panel 2007.

■ **TABLEAU 2** Deux exemples de codage

		État 1	État 2	État 3	État 4	État 5	État 6	État 7	État 8	État 9
Exemple 1	Niveaux scolaires	Sixième	Cinquième	Quatrième	Troisième	Seconde GT	Première ES	Terminale ES	-	-
	Codage en états	Collège	Collège	Collège	Collège	Est en seconde GT	Est en première ou terminale ES ou L	Est en première ou terminale ES ou L	Sortie après obtention du bac	Sortie après obtention du bac
Exemple 2	Niveaux scolaires	Sixième	Sixième	Cinquième	Quatrième	Troisième	Troisième	Seconde GT	Seconde BEP	Terminale BEP
	Codage en états	Collège	Redoublement pour faibles acquisitions	Collège	Collège	Collège	Redoublement d'orientation (troisième ou seconde GT)	Est en Seconde GT	Réorientation	Est en préparation de CAP, BEP

Éducation & formations n° 106, DEPP, SIES

Afin de rendre compte de la structure des trajectoires de chaque panel, et en raison de la puissance de calcul, cette étape a été réalisée séparément sur les quatre panels et conduit à une typologie de trajectoires par cohorte étudiée.

Afin de mener une analyse comparative, une troisième étape a donc été nécessaire. Celle-ci a consisté à comparer les dendrogrammes et typologies des quatre panels afin de construire une métatypologie. Une table de passage des trajectoires incluses dans chaque classe a permis d'y coder l'ensemble des 86 273 parcours en s'assurant qu'une même trajectoire soit classée à chaque fois dans une même classe.

Au fil des décennies couvertes par les données, nous observons d'abord la « seconde explosion scolaire » (Poullaouec & Lemêtre, 2009) qui, faisant suite à l'explosion des effectifs analysée en ces termes par Louis Cros (1961), allonge les scolarités secondaires et institue le bac en norme générationnelle. S'ensuit une longue période d'inertie dont rend compte la comparaison des deux panels suivants, et qui fait notamment éclater au grand jour les contradictions vécues par les « enfants de la démocratisation » (Beaud, 2002).

Moins connue, la période la plus récente, que nous qualifions ici de troisième explosion scolaire, est marquée à la fois par une reprise de l'allongement et de la linéarisation des parcours vers le bac, la transformation de la structure des trajectoires en voie professionnelle et l'augmentation des inégalités entre secteurs public et privé.

La bombe des « 80 % au bac »

« 80 % d'une classe d'âge atteindront le niveau du bac d'ici à 2000 », annonce Jean-Pierre Chevènement en 1985, à l'heure où 36 % d'une classe d'âge est bachelière et au moment où les élèves de la première cohorte étudiée, le panel 1980, sont en âge de quitter le collège. Pouvant prétendre se présenter au bac trois ans plus tard, ils seront 39 % à en être diplômés *in fine* – 16 % « à l'heure », c'est-à-dire sans avoir connu de redoublement depuis la sixième, et 23 % « en retard ». La bombe explosera, en réalité, dans les années qui suivent, pour les élèves qui intégreront l'enseignement secondaire à la fin des années 1980. L'écart est monumental entre les panels 1980 et 1989.

Ce sont les sorties précoces qui évoluent le plus sur cette période ■ **TABLEAU 3**. La suppression du palier d'orientation en cinquième, progressive puis définitive en 1994, réduit fortement la part des élèves qui quittent le collège avant la troisième, que ce soit pour préparer un CAP ou être déscolarisés (classe F2), mais aussi celle des élèves qui s'arrêtent après la troisième (classe F1). D'un élève sur trois, ces parcours n'en concernent plus qu'un sur sept, neuf ans plus tard. Il convient de noter que cette baisse ne se reporte pas sur les parcours courts dans l'enseignement professionnel à l'issue de la troisième, vers un BEP ou un CAP (classe E) : ceux-ci se réduisent même modérément (- 2,1 points). L'augmentation des parcours longs en voie professionnelle (classe D), qui impliquent le cumul de multiples formations de niveau V (CAP, BEP, mentions complémentaires, etc.) ou IV (bac pro, brevet des métiers d'arts, etc.), reste, comparativement aux autres évolutions, relativement modeste dans les années 1990, passant de 6 % à 12 % d'une cohorte. Cette situation est d'autant plus remarquable que la réforme des « 80 % au bac » est souvent associée à la création du baccalauréat professionnel, qui voit le jour en 1985 (Maillard & Moreau, 2019). Les taux d'accès au bac à 63 % pour le panel 1989 sont, au contraire, portés par l'accroissement de la part des parcours linéaires ou quasi linéaires vers des baccalauréats généraux ou technologiques (classe A) et, dans une moindre mesure, des chassés-croisés entre les filières du lycée (C1), expression désignant des parcours où interviennent différents événements et différentes filières (orientation en seconde GT, puis réorientation vers la voie professionnelle et/ou BEP, puis requalification vers la voie technologique *via* la première d'adaptation) mais se terminant très majoritairement par l'obtention d'un baccalauréat. Cette augmentation de plus de 16 points de pourcentage des parcours linéaires vers un bac GT concerne davantage les parcours vers les baccalauréats scientifiques (+ 6,3 points), ou B ou A – qui deviennent ES et L au cours de la période – (+ 5,4 points) que les parcours vers les baccalauréats technologiques (+ 2,7 points). Elle va également de pair avec une légère diminution des parcours dits d'accrochage vers le bac GT, ce terme caractérisant des trajectoires vers un bac mais marquées par des redoublements à répétition et échecs aux examens qui attestent d'un décalage entre aspirations et performances scolaires (Cayouette-Remblière & de Saint-Pol, 2013).

Malgré l'ampleur du volontarisme des politiques autour du « 80 % au bac », ces dernières ne suffisent pas à expliquer l'importance et la rapidité des changements : la seconde explosion scolaire a, en outre, été portée par la transformation de la structure des couples

■ **TABLEAU 3** Évolution des parcours scolaires sur quatre cohortes

Entrants en sixième en...	1980	1989	1995	2007
A - Parcours linéaires vers un bac GT	29,1	45,5	47,3	53,9
A-1 – Parcours linéaires vers un bac S	10,8	17,1	17,6	21,6
A-2 – Parcours linéaires vers un bac ES ou L	10,7	16,1	16,8	18,4
A-3 – Parcours linéaires ou quasi linéaires vers un bac technologique	7,6	10,3	12,9	13,9
B – Parcours d'accrochage vers un bac GT	11,2	9,3	8,1	3,0
B-1 – Accrochage vers un bac S	2,7	3,2	2,1	1,0
B-2 – Accrochage vers un bac ES ou L	3,2	2,5	1,2	0,6
B-3 – Accrochage vers un bac technologique	5,3	3,6	4,0	1,4
C – Parcours entre filières	5,5	8,4	9,0	3,9
C-1 – Chassé-croisé entre les filières du lycée	3,0	6,3	6,5	2,0
C-2 – Sortie sans bac après un passage en seconde GT	2,5	2,1	2,5	1,9
D – Parcours longs en voie professionnelle	6,1	11,7	9,9	25,2
D-1 – Parcours longs en voie professionnelle	6,1	11,7	9,9	1,4
D-2 – Parcours linéaires ou quasi linéaires vers un bac pro	0,0	0,0	0,0	17,0
D-3 – Accrochage vers un bac pro	0,0	0,0	0,0	6,8
E – Parcours vers un BEP ou un CAP	15,5	13,4	15,6	8,6
F – Fin de scolarité précoce	32,7	13,7	10,9	5,3
F-1 – Fin de scolarité après le collège	15,9	7,6	7,4	4,4
F-2 – Fin de collège précoce	16,8	6,1	3,5	0,9

Éducation & formations n° 106, DEPP, SIES

Lecture : 29,1 % des élèves du panel 1980 suivent un parcours linéaire vers un bac GT (10,8 % vers un bac C [qui deviendra S], 10,7 % vers un bac B ou A [qui deviendront ES et L] et 7,6 % vers un bac technologique).

Données en %, par cohorte.

Champ : élèves entrés en sixième ou dans l'éducation spécialisée en 1980, 1989, 1995 et 2007 (France hors DROM).

Source : DEPP, panels d'élèves du second degré.

parentaux au cours des années 1980. L'élévation de la structure socioprofessionnelle, la hausse des taux d'activité féminine, l'augmentation des situations de monoparentalité, les changements dans la structure des unions et la convergence des taux de fécondité entre groupes sociaux ont, en effet, fait évoluer très rapidement les origines sociales moyennes des élèves français ■ **TABLEAU 4**. Ainsi, la part des ménages à dominante cadre fait plus que doubler entre les panels 1980 et 1989, quand celle des classes populaires (ensemble qui regroupe les ménages à dominante ouvrière, les ménages mono-actifs employés ou ouvriers, et les ménages inactifs) baisse de 10 points.

L'élévation de la structure des couples parentaux capte une partie de l'augmentation des parcours linéaires vers un baccalauréat général ou technologique, ce qui participe du fait que les proportions d'élèves des différentes classes sociales empruntant chaque type de parcours n'aient guère été bouleversées malgré l'importance des changements. 44 % des élèves du panel 1980 issus de ménages à dominante cadre empruntaient un parcours linéaire vers un bac scientifique (classe A1) ; c'est le cas de 46 % des élèves du panel 1989 de ce groupe social. Au sein des classes populaires, la proportion d'élèves qui empruntent ce parcours évolue de 4,5 % à 6,5 % entre les panels 1980 et 1989 ■ **FIGURE 1**. L'augmentation est plus importante pour les ménages à dominante employée et indépendante, mais la structure des écarts n'évolue que peu pour ce parcours.

■ **TABLEAU 4** Évolution de la structure des ménages parentaux selon la PCS Ménage

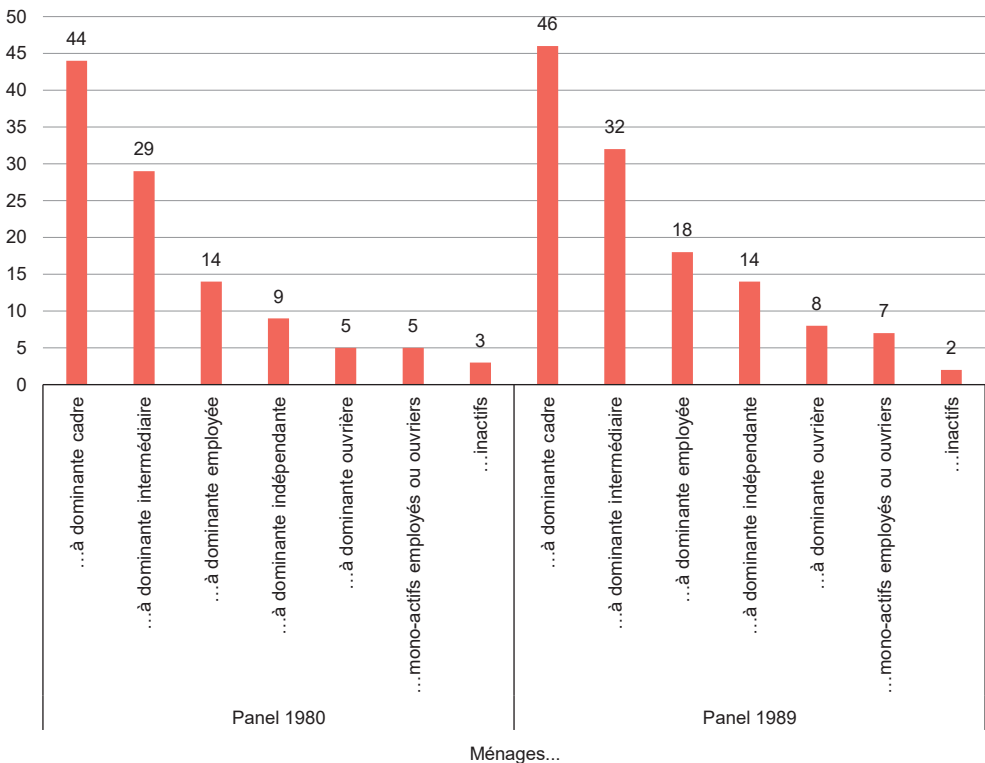
Entrants en sixième en...		1980	1989	1995	2007
Classes supérieures	I. Ménages à dominante cadre	4,2	8,9	11,5	13,9
	II. Ménages à dominante intermédiaire	10,4	15,3	15,7	17,4
Classes moyennes	III. Ménages à dominante employée	15,6	20,4	20,8	21,4
	IV. Ménages à dominante indépendante	15,2	10,7	10,2	9,7
Classes populaires	V. Ménages à dominante ouvrière	11,4	15,8	25,1	22,3
	VI. Ménages mono-actifs employés ou ouvriers	38,2	25,1	14,9	12,5
	VII. Ménages inactifs	5,1	3,9	1,8	2,8

Éducation & formations n° 106, DEPP, SIES

Lecture : 4,2 % des élèves du panel 1980 sont issus d'un ménage à dominante cadre. Données en % de la population de chaque cohorte d'élèves.

Champ : élèves entrés en sixième ou dans l'éducation spécialisée en 1980, 1989, 1995 et 2007 (France hors DROM).

Source : DEPP, panels d'élèves du second degré.

■ **FIGURE 1** Proportion des élèves des différentes classes sociales à emprunter un parcours linéaire vers un bac scientifique, avant puis pendant la seconde explosion scolaire (en %)

Éducation & formations n° 106, DEPP, SIES

Lecture : 44 % des élèves issus d'un ménage à dominante cadre du panel 1980 suivent un parcours linéaire vers un bac scientifique.

Champ : élèves entrés en sixième ou dans l'éducation spécialisée en 1980 et 1989 (France hors DROM).

Source : DEPP, panels d'élèves du second degré.

Trois évolutions significatives s'observent toutefois dans la dynamique des inégalités de classe. Premièrement, les écarts entre les classes moyennes (ménages à dominante intermédiaire, employée ou indépendante) et les classes supérieures (ménages à dominante cadre) se réduisent concernant les chances d'emprunter un parcours linéaire vers un bac général (classe A2) ■ **TABLEAU 5a**. Deuxièmement, les probabilités des classes moyennes et populaires d'emprunter d'autres parcours conduisant au bac (classes B1, C1 et D1) augmentent par rapport à celles des ménages à dominante cadre ■ **TABLEAUX 5b, 8a et 8b**. L'augmentation des taux d'accès au baccalauréat des classes moyennes et populaires se traduit ainsi davantage par des voies détournées (parcours d'accrochage, de requalification ou vers un baccalauréat professionnel), attestant sous une autre forme du processus de démocratisation ségrégative qu'observe Pierre Merle (2000) sur des données de la même période. Enfin, la baisse des sorties précoces (parcours F) s'accompagne d'une plus forte caractérisation sociale des élèves concernés : à sexe et type d'établissement scolaire tenus constants, les ménages à dominante ouvrière, mono-actifs employés ou ouvriers et inactifs passent respectivement de 19, 23 et 37 fois plus de chances que les ménages à dominante cadre d'emprunter un parcours F2 pour le panel 1980 à 25, 37 et 66 fois plus de chances pour le panel 1989 ■ **TABLEAU 5c**.

À cette évolution des inégalités de classe s'articule une diminution des inégalités territoriales. En effet, les scolarités des collégiens des zones rurales⁸ s'améliorent très fortement au cours de la période. Eux qui se distinguaient par une plus forte probabilité de quitter le collège avant la troisième (classe F2) ne se différencient plus dans le panel 1989 en ce qui concerne les parcours de classe F2, mais se singularisent au contraire par une plus faible probabilité de quitter le système scolaire à l'issue de la troisième (classe F1) et une plus forte probabilité de poursuivre un parcours long en voie professionnelle (classe D). Le désavantage des élèves des zones rurales s'agissant des parcours linéaires vers la voie générale (classes A1 et A2), qui s'observait dans le panel 1980, disparaît et c'est même en région parisienne que le parcours A1 devient le moins probable pour le panel 1989 (**tableau 5a**), marquant le début des dynamiques de ségrégation des collèges en zone urbaine dense portées par la fin du palier d'orientation en cinquième (Broccolichi, 1995).

L'effet des secteurs public ou privé se réduit également au fil de la seconde explosion scolaire, particulièrement en ce qui concerne les parcours les plus et les moins prestigieux (A1 et F2). Pour le panel 1980, les collégiens inscrits dans un collège privé avaient 1,2 fois plus de chances de suivre un parcours linéaire vers un bac scientifique que ceux inscrits dans un collège public ; cet effet disparaît au panel suivant. À l'inverse, les collégiens inscrits en sixième en 1980 dans un établissement public avaient 1,5 fois plus de chances d'emprunter un parcours F2, et cette probabilité diminue à 1,2 neuf ans plus tard.

La réduction des inégalités n'opère cependant pas à tous les niveaux : les écarts entre les sexes s'accroissent dans plusieurs parcours. D'une part, les parcours scolaires des années 1990 accentuent les inégalités entre filles et garçons liées aux filières dans l'enseignement général : les probabilités relatives de suivre un parcours linéaire vers un bac scientifique augmentent pour les garçons, quand les parcours linéaires vers les bacs A ou B (qui deviennent L et ES) se féminisent ■ **TABLEAU 5a**. D'autre part, les garçons consacrent leur place du côté professionnel du « grand partage » (Palheta, 2011). En effet, alors que les filles étaient plus nombreuses à suivre des parcours courts en voie professionnelle

8. L'expression désigne les collégiens entrant en sixième dans une commune rurale ou commune urbaine de moins de 5 000 habitants.

■ **TABLEAU 5a** Probabilité d'avoir un parcours linéaire vers un bac GT (classe A)

% du parcours dans la cohorte	Probabilité d'avoir un parcours linéaire vers un bac S (A1)			
	1980	1989	1995	2007
Ménages...				
...à dominante cadre	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
...à dominante intermédiaire	0,53****	0,54****	0,56****	0,50****
...à dominante employée	0,20****	0,24****	0,24****	0,26****
...à dominante indépendante	0,13****	0,18****	0,19****	0,21****
...à dominante ouvrière	0,07****	0,09****	0,10****	0,13****
...mono-actifs employés ou ouvriers	0,06****	0,08****	0,08****	0,10****
...inactifs	0,04****	0,03****	0,04****	0,06****
Sexe de l'élève				
Garçon	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
Fille	0,89*	0,79****	0,88**	0,89****
Taille d'unité urbaine de la commune du collège de sixième				
Commune rurale	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
Petite ville	n.s.	n.s.	n.s.	1,11*
Ville moyenne	1,29**	n.s.	1,27**	n.s.
Agglomérations de plus de 100 000 habitants	1,27**	n.s.	n.s.	1,13**
Région parisienne	n.s.	0,79**	n.s.	n.s.
Secteur du collège de sixième				
Collège public	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
Collège privé	1,20**	n.s.	0,90*	1,12**
Scolarité au collège				
Hors éducation prioritaire	-	Ref.	Ref.	Ref.
Au moins une année en éducation prioritaire	-	0,64****	0,58****	0,69****
	Probabilité d'avoir un parcours linéaire vers un bac ES ou L (A2)			
	1980	1989	1995	2007
% du parcours dans la cohorte	10,7	16,1	16,8	18,4
Ménages...				
...à dominante cadre	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
...à dominante intermédiaire	n.s.	n.s.	0,76****	n.s.
...à dominante employée	0,54****	0,65****	0,57****	0,63****
...à dominante indépendante	0,35****	0,42****	0,46****	0,58****
...à dominante ouvrière	0,26****	0,33****	0,31****	0,37****
...mono-actifs employés ou ouvriers	0,21****	0,28****	0,25****	0,35****
...inactifs	0,14****	0,17****	0,11****	0,24****
Sexe de l'élève				
Garçon	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
Fille	3,43****	3,64****	3,78****	2,69****
Taille d'unité urbaine de la commune du collège de sixième				
Commune rurale	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
Petite ville	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Ville moyenne	1,25**	n.s.	1,29***	n.s.
Agglomérations de plus de 100 000 habitants	1,21*	n.s.	1,26**	1,14**
Région parisienne	1,25*	n.s.	1,18*	1,46**
Secteur du collège de sixième				
Collège public	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
Collège privé	n.s.	1,13*	1,14*	1,21****
Scolarité au collège				
Hors éducation prioritaire	-	Ref.	Ref.	Ref.
Au moins une année en éducation prioritaire	-	0,74****	0,63****	0,69****
	Probabilité d'avoir un parcours linéaire ou quasi linéaire vers un bac technologique (A3)			
	1980	1989	1995	2007
% du parcours dans la cohorte	7,6	10,3	12,9	13,9
Ménages...				
...à dominante cadre	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
...à dominante intermédiaire	1,41*	1,58****	1,61****	1,63****
...à dominante employée	1,57**	2,24****	2,03****	1,81****
...à dominante indépendante	1,68**	1,81****	1,84****	1,71****
...à dominante ouvrière	n.s.	1,89****	1,56****	1,54****
...mono-actifs employés ou ouvriers	n.s.	1,56****	1,28*	1,26**
...inactifs	0,57*	n.s.	0,54*	0,72*
Sexe de l'élève				
Garçon	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
Fille	n.s.	1,23****	n.s.	n.s.
Taille d'unité urbaine de la commune du collège de sixième				
Commune rurale	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
Petite ville	0,86*	n.s.	n.s.	n.s.
Ville moyenne	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Agglomérations de plus de 100 000 habitants	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Région parisienne	n.s.	n.s.	n.s.	1,12*
Secteur du collège de sixième				
Collège public	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
Collège privé	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Scolarité au collège				
Hors éducation prioritaire	-	Ref.	Ref.	Ref.
Au moins une année en éducation prioritaire	-	n.s.	0,81**	n.s.

■ **TABLEAU 5b** Probabilité d'avoir un parcours long en voie professionnelle (classe D)

% du parcours dans la cohorte	Probabilité d'avoir un parcours long en voie professionnelle (D1, D2, D3)			
	1980	1989	1995	2007
Ménages...				
...à dominante cadre	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
...à dominante intermédiaire	2,05***	2,35****	3,04****	2,57****
...à dominante employée	3,50****	4,19****	5,60****	5,47****
...à dominante indépendante	3,31****	5,87****	5,24****	6,42****
...à dominante ouvrière	3,43****	7,23****	6,35****	8,53****
...mono-actifs employés ou ouvriers	3,30****	5,92****	5,53****	8,55****
...inactifs	2,90****	4,48****	6,66****	6,42****
Sexe de l'élève				
Garçon	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
Fille	0,84**	0,76****	0,80****	0,72****
Taille d'unité urbaine de la commune du collège de sixième				
Commune rurale	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
Petite ville	n.s.	n.s.	n.s.	0,86****
Ville moyenne	n.s.	0,81**	0,81*	0,81****
Agglomérations de plus de 100 000 habitants	n.s.	0,78**	0,75***	0,81****
Région parisienne	n.s.	0,81**	n.s.	0,80****
Secteur du collège de sixième				
Collège public	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
Collège privé	1,29***	1,14*	1,23**	0,91*
Scolarité au collège				
Hors éducation prioritaire	-	Réf.	Réf.	Réf.
Au moins une année en éducation prioritaire		1,23***	1,17*	1,14***

Éducation & formations n° 106, DEPP, SIES

(classe E, **tableau 8b**) avant la seconde explosion scolaire, l'ensemble des parcours associés à la voie professionnelle ou aux sorties précoces surreprésentent les garçons à partir du panel 1989. Ces derniers ont respectivement 1,3 ; 1,4 ; 1,5 et 2,4 fois plus de chances que les filles d'emprunter les parcours D, E, F1 et F2 dans le panel 1989.

Et après ?

La déflagration produite par la seconde explosion scolaire a fait couler beaucoup d'encre : le changement social est plus aisé à décrire que ce qu'implique la stagnation des années qui ont suivi. En effet, ce qui ressort en premier lieu de la comparaison des parcours des panels 1989 et 1995 est une étonnante stabilisation des trajectoires scolaires ■ **TABLEAU 3**. Là où le poids des types de parcours a pu varier de 19 points de pourcentage entre les deux premiers panels, aucune évolution de plus de 2,8 points n'est observable avec le panel suivant. De fait, le taux d'accès au baccalauréat stagne à 63 %, et les différents bacs se répartissent de manière particulièrement similaire (respectivement 18 % et 18 % de bacs scientifiques, 18 % et 19 % de bacs technologiques et 8 % et 9 % de bacs professionnels). Pourtant, derrière la stabilité de l'issue des trajectoires, certaines évolutions se poursuivent, et d'autres s'inversent.

D'un côté, les redoublements continuent de diminuer, en primaire (de 26 % à 17 %) et dans le secondaire (de 57 % à 51 %), les années de collège en classes « atypiques »⁹ se raréfient (de 23 % à 15 %), et les sorties avant la fin de la troisième, officiellement interdites,

9. L'expression est reprise à Palheta (2011). Cela regroupe les classes d'adaptation (accueil d'élèves non francophones), les quatrièmes ou troisièmes « agricoles », « expérimentales », « d'insertion », « technologiques », « allégées », « professionnelles », « à projet professionnelle en lycée professionnel », les quatrièmes « aide et soutien », les sixièmes « de consolidation », les classes préprofessionnelles, préparatoires à l'apprentissage ou préparatoires au certificat d'études professionnelles de niveau collège, les SES et Segpa, les « cycles d'orientation », les cycles 5^e-4^e en trois ans, les cycles d'observation en trois ans, les « classes relais », les unités pédagogiques d'intégration et les « missions générales d'insertion ».

■ **TABLEAU 5c** Probabilité d'avoir une fin de scolarité précoce (classe F)

% du parcours dans la cohorte	Probabilité d'avoir un parcours fin de scolarité après le collège (F1)				
	1980	1989	1995	2007	
Ménages...					
...à dominante cadre	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.	
...à dominante intermédiaire	2,08**	2,35***	1,74*	3,36****	
...à dominante employée	5,08****	4,62****	3,61****	6,68****	
...à dominante indépendante	7,28****	7,77****	5,02****	7,96****	
...à dominante ouvrière	9,38****	8,23****	7,32****	11,84****	
...mono-actifs employés ou ouvriers	11,66****	12,95****	11,32****	18,59****	
...inactifs	18,38****	28,96****	23,88****	38,72****	
Sexe de l'élève					
Garçon	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.	
Fille	0,76****	0,65****	0,71****	0,70****	
Taille d'unité urbaine de la commune du collège de sixième					
Commune rurale	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.	
Petite ville	n.s.	1,28**	1,29**	n.s.	
Ville moyenne	n.s.	1,23*	1,35**	1,32**	
Agglomérations de plus de 100 000 habitants	n.s.	1,31**	1,51****	1,31**	
Région parisienne	1,28***	1,36**	1,47****	n.s.	
Secteur du collège de sixième					
Collège public	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.	
Collège privé	0,87*	0,64****	0,76***	0,70****	
Scolarité au collège					
Hors éducation prioritaire	-	Réf.	Réf.	Réf.	
Au moins une année en éducation prioritaire	-	n.s.	1,37****	1,63****	
		Probabilité d'avoir un parcours fin de collège précoce (F2)			
		1980	1989	1995	2007
% du parcours dans la cohorte		16,8	6,1	3,5	0,9
Ménages...					
...à dominante cadre	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.	
...à dominante intermédiaire	2,46*	5,93****	7,68**	n.s.	
...à dominante employée	8,02****	11,07****	23,37****	3,36**	
...à dominante indépendante	15,54****	24,43****	37,47****	4,56****	
...à dominante ouvrière	19,47****	24,59****	38,03****	5,61****	
...mono-actifs employés ou ouvriers	23,29****	37,39****	70,00****	12,74****	
...inactifs	37,49****	66,53****	131,07****	33,87****	
Sexe de l'élève					
Garçon	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.	
Fille	0,55****	0,42****	0,31****	0,52****	
Taille d'unité urbaine de la commune du collège de sixième					
Commune rurale	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.	
Petite ville	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	
Ville moyenne	0,84**	n.s.	n.s.	n.s.	
Agglomérations de plus de 100 000 habitants	0,78****	n.s.	0,65**	0,64*	
Région parisienne	0,71****	n.s.	n.s.	n.s.	
Secteur du collège de sixième					
Collège public	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.	
Collège privé	0,66****	0,80*	n.s.	n.s.	
Scolarité au collège					
Hors éducation prioritaire	-	Réf.	Réf.	Réf.	
Au moins une année en éducation prioritaire	-	n.s.	n.s.	1,66****	

Éducation & formations n° 106, DEPP, SIES

Significativité : * au seuil de 5 % ; ** au seuil de 1 % ; *** au seuil de 1 sur 1 000 ; **** au seuil de 1 sur 10 000.

Lecture : les élèves issus de ménages à dominante intermédiaire du panel 1980 ont 0,53 fois plus de chances (soit 1,89 fois moins de chances) de suivre un parcours de classe A1 que les élèves issus de ménages à dominante cadre (situation de référence), à sexe de l'élève, taille d'unité urbaine de la commune du collège et secteur du collège tenus constants. L'écart est significatif au seuil de 1 sur 10 000.

Champ : élèves entrés en sixième ou dans l'éducation spécialisée en 1980, 1989, 1995 et 2007 (France hors DROM).

Source : DEPP, panels d'élèves du second degré.

se réduisent encore sans toutefois disparaître. Une autre tendance se poursuit, celle du poids des chassés-croisés entre filières (C1). Ces parcours, vécus comme hors norme, se développent au cours de la seconde explosion scolaire et concernent jusqu'à un élève sur quinze dans le panel 1995.

De l'autre côté, certaines tendances s'inversent au sein de la voie professionnelle. Alors qu'ils étaient à la baisse, les parcours courts en voie professionnelle (classe E) réaugmentent, absorbant désormais l'ensemble de la réduction des sorties avant la fin du collège (F2).

Dans le même temps, les parcours longs en voie professionnelle (classe D), qui étaient l'étendard de la seconde explosion scolaire, régressent, faisant des parcours courts vers un CAP ou un BEP (classe E) le centre de gravité de la voie professionnelle.

Cette inversion de tendance affecte principalement les élèves de classes populaires. Si l'on considère, par ailleurs, que la structure des couples parentaux a continué à évoluer durant la période (**tableau 4**) mais que les parcours linéaires en voie GT n'ont que peu augmenté, on comprend que la période qui suit la seconde explosion scolaire implique finalement une dégradation des parcours moyens des classes populaires et une augmentation des inégalités sociales. Toujours autant représentés au sein des parcours F (20 % puis 19 %), les élèves de classes populaires absorbent l'augmentation des parcours courts en voie professionnelle (classe E) : ces parcours représentent respectivement 20 % et 25 % des trajectoires des classes populaires des panels 1989 et 1995. Par conséquent, les parcours E rejoignent les parcours F en tant que trajectoires particulièrement associées aux classes populaires, alors qu'ils concernaient également d'autres groupes sociaux dans les cohortes précédentes. Les ménages à dominante ouvrière, mono-actifs d'employés ou d'ouvriers et les ménages inactifs du panel 1995 ont respectivement 11, 13 et 14 fois plus de chances d'emprunter un parcours E que les ménages à dominante cadre, alors que ces chances n'étaient que de 10,5 ; 9 et 6 pour la cohorte précédente ■ **TABLEAU 8b**. Les parcours longs en voie professionnelle deviennent eux aussi plus rares au sein des classes populaires entre les panels 1989 et 1995, tant en proportion (de 15 % à 12 %) qu'en chances relatives ■ **TABLEAU 5b**. Ces parcours vécus comme les plus prestigieux au sein de la voie professionnelle (Beaud, 1996) se développent, au contraire, au sein de certaines fractions des classes moyennes (ménages à dominante employée et indépendante). Enfin, la part des enfants de classes populaires empruntant des parcours linéaires vers la voie GT (classe A) est certes en légère augmentation (de 26 % à 28 %), mais les écarts s'accroissent avec les ménages à dominante cadre, pour qui cette part évolue de 80 % à 84 %, ce dont rend compte l'écart grandissant entre leurs probabilités d'emprunter les parcours A2 et A3 ■ **TABLEAU 5a**. Cette augmentation des inégalités de classe est d'autant plus signifiante socialement qu'elle intervient au moment où le poids de l'école dans les parcours de vie et représentations sociales s'accroît (Cayouette-Remblière, 2016).

Après une tendance à la baisse entre les deux panels précédents, les inégalités territoriales se reconfigurent dans cette période de stagnation des évolutions scolaires. Deux types d'inégalités s'articulent. D'un côté, l'augmentation de la ségrégation entre collèges publics (Trancart, 1998), qu'il est désormais¹⁰ possible d'approcher au moyen de la comparaison entre les collèges classés en éducation prioritaire et les autres, produit des effets sur les parcours. Le fait de fréquenter un collège classé en éducation prioritaire augmente, toutes choses égales par ailleurs, les chances de réaliser un parcours E et F1 et diminue celles d'accomplir un parcours A1, A2 et A3 pour le panel 1995, alors que ces effets étaient plus faibles ou non significatifs pour la cohorte précédente. Pour les panels 1989 et 1995, les disparités au sein des collèges publics prennent le pas sur les différences entre secteurs, l'enseignement privé n'ayant que peu d'effets sur les parcours scolaires. Ce constat est d'ailleurs cohérent avec les travaux réalisés sur cette période relevant les faibles effets des secteurs public et privé sur les performances (Caille, 2004 ; Tavan, 2004). De l'autre côté, la taille d'unité urbaine joue un rôle grandissant mais hétérogène selon les types de parcours. Les parcours courts dans la voie professionnelle (classe E), qui progressent sur cette période,

10. L'éducation prioritaire a été lancée en 1984, mais les données du panel 1980 ne permettent pas d'identifier les élèves scolarisés dans les établissements concernés par cette politique publique. Cette information n'est donc mobilisée dans les modèles qu'à partir de la comparaison des panels 1989 et 1995.

se concentrent dans les zones rurales et petites villes et diminuent en région parisienne, ce qui accentue les écarts territoriaux ■ **TABLEAU 8b**. De même, les chassés-croisés entre les filières augmentent surtout pour les élèves entrés au collège en zone rurale, où ils sont 1,7 fois plus fréquents qu'en région parisienne ■ **TABLEAU 8a**. Le désavantage de cette région concernant les parcours linéaires disparaît d'ailleurs temporairement ■ **TABLEAU 5a**.

Enfin, l'avantage scolaire des filles (Baudelot & Establet, 1992) se diffuse dans toutes les trajectoires, ce qui a des effets divers sur les inégalités. D'une part, cette dynamique réduit les écarts au sein des parcours linéaires vers un bac S (classe A1), mais d'autre part, elle consacre des écarts déjà importants s'agissant des parcours équivalents en filière ES ou L (A2) ■ **TABLEAUX 5a et 8a**. Par ailleurs, l'avantage scolaire des filles au moment du « grand partage » se conforte, et les parcours E et F2 se masculinisent encore, les garçons ont ainsi respectivement 1,7 et 3,3 fois plus de chances d'effectuer ces parcours.

La troisième explosion scolaire

La période de relative inertie des évolutions scolaires dure jusqu'à la fin de la décennie 2000, ainsi qu'en attestent la stagnation des taux d'accès au baccalauréat jusqu'en 2008 et la profonde similitude entre les données du panel 1995 et les parcours scolaires reconstitués lors d'un suivi de cohorte localisé des entrants en sixième en 2001 et 2002 (Cayouette-Remblière, 2016). Des politiques volontaristes (bac pro en trois ans et introduction de sessions de rattrapage au baccalauréat professionnel, limitation et suppression des redoublements, incitation aux passages en seconde GT, etc.) relancent les évolutions scolaires à partir de 2007, année d'entrée dans l'enseignement secondaire des élèves du dernier panel étudié. Le choc est si fort que nous le qualifions de troisième explosion scolaire.

Ce troisième temps d'allongement des parcours dans l'histoire de l'enseignement secondaire français présente certaines similitudes avec la seconde explosion scolaire. Il prolonge notamment le processus de linéarisation des parcours en voie générale et technologique, visible à travers la reprise de l'augmentation des parcours de la classe A, surtout portée par une réduction des parcours d'accrochage (classe B) : les premiers gagnent 6,6 points de pourcentage, quand les seconds en perdent 5,1. Soutenue comme la seconde explosion scolaire par des politiques publiques volontaristes, cette explosion coïncide en outre de nouveau avec une hausse de la natalité (le baby-boom de l'an 2000) et des ambitions scolaires des familles de tous les milieux sociaux.

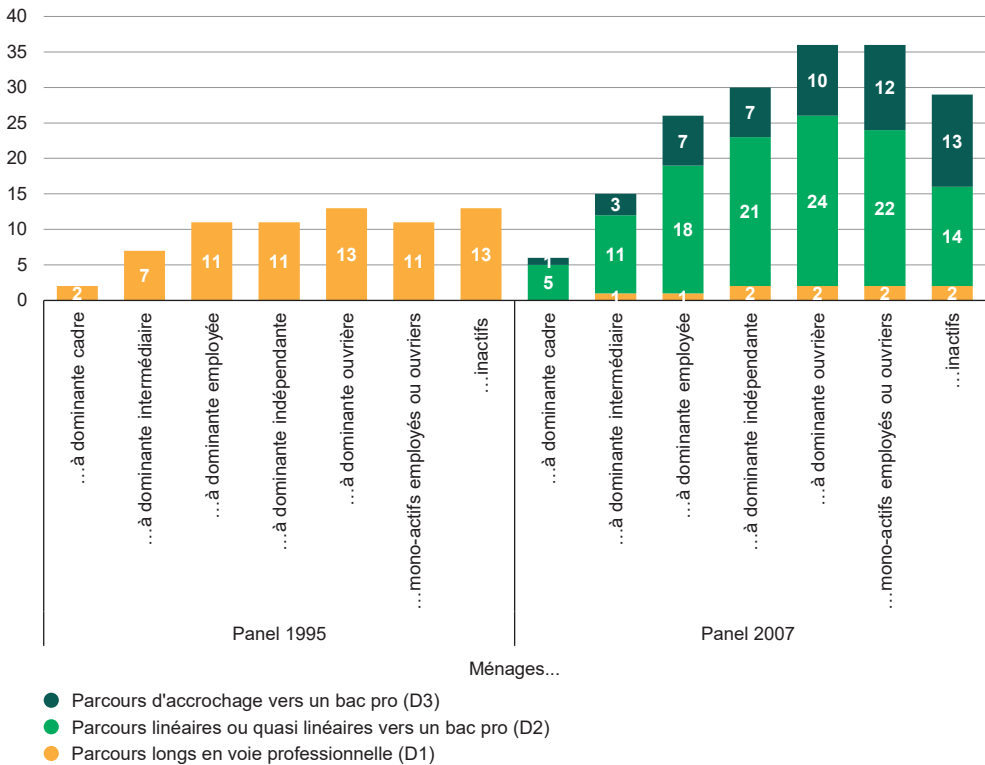
Le troisième choc des scolarités se distingue cependant de la période historique précédente. D'abord, plus encore que la seconde, cette explosion transforme profondément la structure des parcours d'une cohorte d'élèves. Là où les évolutions des années 1980 ne faisaient finalement qu'accroître ou décroître le poids de certaines trajectoires, celles des années 2000 et 2010 produisent, par ailleurs, de nouvelles structures de parcours. En effet, après la création de la seconde professionnelle et du bac pro en trois ans, les scolarités professionnelles se trouvent désormais normées autour du modèle des filières générales et technologiques et sont plus qu'hier tendues vers l'objectif du baccalauréat (Maillard & Moreau, 2019). Côté professionnel, les cartes sont ainsi largement rebattues. D'un côté, se développent et se reconfigurent les parcours linéaires vers le baccalauréat professionnel (D2) ; ce développement est d'autant plus notable que l'équivalent dans l'état antérieur du système (obtention d'un bac pro après deux années de BEP et deux années de préparation au bac pro) était si rare qu'il ne se distinguait pas nettement dans la typologie, le parcours D1 rassemblant aussi des cumuls de diplômes professionnels de

diverses natures. Signe de la normalisation du baccalauréat professionnel, la typologie de trajectoires fait également apparaître un parcours d'accrochage vers le bac professionnel (D3), marqué par de nombreux redoublements.

Ensemble, ces deux parcours concernent un quart des élèves du panel 2007. Ce poids considérable se réalise d'abord au détriment des parcours entre les filières, dont l'importance est réduite par la fin de la requalification des meilleurs élèves de la voie professionnelle vers le baccalauréat technologique (classe C1). Ces parcours longs en voie professionnelle s'adressent, par ailleurs, à des élèves qui, dans un état antérieur du système, se seraient arrêtés à l'issue d'un CAP ou BEP (classe E) ; ces parcours perdent ainsi près de la moitié de leur importance, de même que les sorties précoces (classe F) ■ **TABLEAU 3**. Le processus aboutit à la constitution d'un nouveau centre de gravité des parcours professionnels en la classe D, ce qui modifie, en miroir, les parcours des classes E et F, qui occupent une place de plus en plus résiduelle.

La troisième explosion scolaire est, par ailleurs, moins portée par une évolution de la structure sociale que ne l'était la seconde ■ **TABLEAU 4**. De ce fait, elle affecte davantage les proportions d'élèves de chaque classe sociale empruntant chaque type de parcours ■ **FIGURES 2 et 3**. Les inégalités ne se réduisent pas pour autant : les enfants issus de

■ **FIGURE 2** Les parcours longs en voie professionnelle, avant et pendant la troisième explosion scolaire (en %)



Lecture : 2 % des élèves issus d'un ménage à dominante cadre du panel 1995 suivent un parcours long en voie professionnelle.

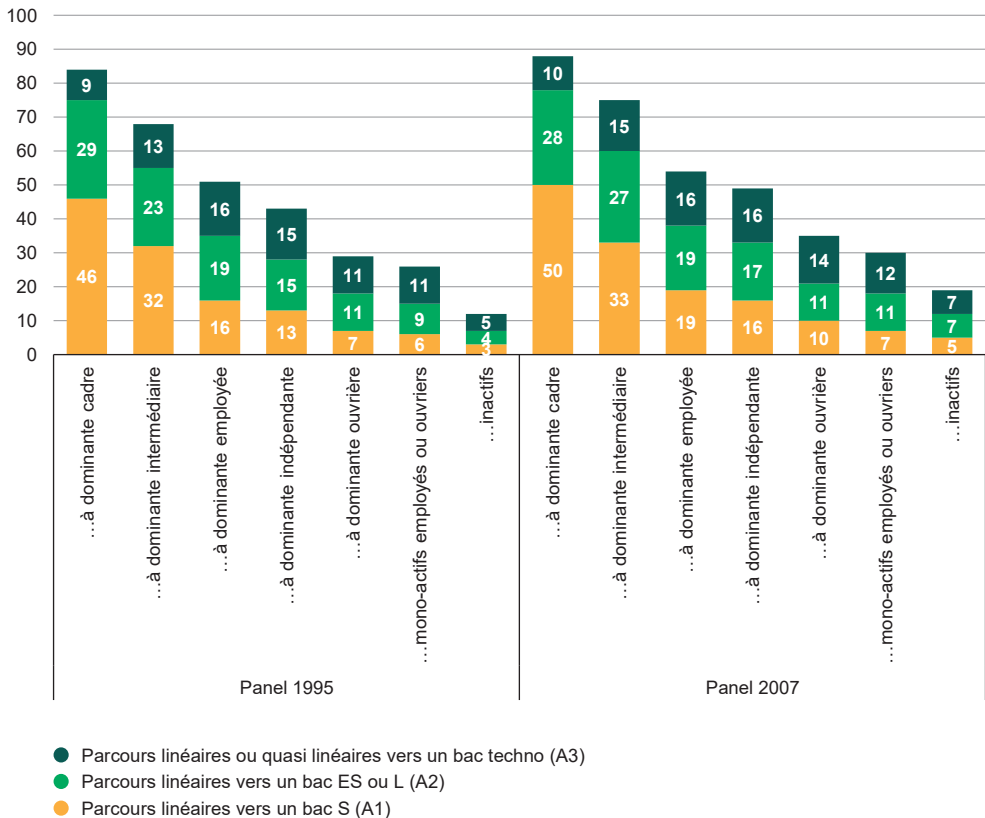
Champ : élèves entrés en sixième ou dans l'éducation spécialisée en 1995 et 2007 (France hors DROM).

Source : DEPP, panels d'élèves du second degré.

ménages à dominante cadre conservent 2 fois plus de chances que ceux des ménages à dominante intermédiaire de suivre un parcours A1 et entre 4 et 17 fois plus de chances que les autres catégories de ménages ■ **TABLEAU 5a**.

L'écart entre les ménages à dominante cadre et les autres se creuse également en ce qui concerne les parcours longs en voie professionnelle. Avec la normalisation du bac professionnel sur le modèle des bacs généraux et technologiques, les parcours linéaires ou quasi linéaires vers un baccalauréat professionnel deviennent plus fréquents dans tous les groupes sociaux (**figure 2**), mais l'écart s'accroît entre les élèves issus de ménages à dominante cadre ou intermédiaire d'un côté, et tous les autres groupes sociaux de l'autre ■ **TABLEAU 5b**. Enfin, suivant le processus déjà amorcé, les parcours E et F, en se raréfiant, se concentrent toujours fortement au sein des classes populaires et s'en trouvent, de ce fait, d'autant plus relégués au sein du paysage des parcours scolaires possibles ■ **TABLEAUX 5c et 8c**.

■ **FIGURE 3** Les parcours linéaires vers un bac GT, avant et pendant la troisième explosion scolaire (en %)



Lecture : 46 % des élèves issus d'un ménage à dominante cadre du panel 1995 suivent un parcours linéaire vers un bac S, 29 % vers un bac ES ou L et 9 % vers un bac technologique.

Champ : élèves entrés en sixième ou dans l'éducation spécialisée en 1995 et 2007 (France hors DROM).

Source : DEPP, panels d'élèves du second degré.

Les inégalités entre filles et garçons diminuent, quant à elles, au sein des parcours en voie générale, et augmentent au sein de la voie professionnelle. D'un côté, avec la dominance de plus en plus affirmée du bac ES sur le bac L, les écarts entre les sexes se réduisent au sein des parcours linéaires vers un bac ES ou L (classe A2). En ce qui concerne leur probabilité d'avoir un parcours linéaire vers un bac S (classe A1), les filles retrouvent l'écart qui les séparait des garçons avant que la seconde explosion scolaire n'accroisse les écarts

■ **TABLEAU 5a.** De l'autre côté, les parcours D et E deviennent de plus en plus masculins. Les parcours de la classe D se distinguent, par ailleurs, fortement par le sexe des élèves qui les empruntent : les parcours linéaires ou quasi linéaires vers un bac pro (D2) sont davantage féminins (46 %) que les parcours d'accrochage (D3, 39 %) ou les autres parcours longs en voie professionnelle (D1, 29 %). Lorsqu'elles s'orientent en voie professionnelle, les filles suivent donc, là aussi, les parcours les plus légitimes.

Au sein du panel 2007, les inégalités prennent enfin de nouvelles formes, via l'augmentation de la ségrégation scolaire et des écarts entre secteurs public et privé. Du panel 1980 au plus récent, les parcours scolaires secondaires qui s'effectuent entièrement dans l'enseignement privé sont restés relativement aussi nombreux en moyenne (12 % des élèves), mais ils sont devenus plus clivés socialement au sein du panel le plus récent. Les ménages à dominante cadre y ont de plus en plus souvent recours, à mesure que les ménages à dominante indépendante ainsi que les classes populaires les intègrent moins ou peinent à s'y maintenir¹¹ ■ **FIGURE 4** et **TABLEAU 6**. La concentration des classes supérieures dans ce secteur, récemment révélée par la presse nationale¹², est en réalité un phénomène nouveau dans cette ampleur. Or l'enseignement privé, dont les effets sur les performances (Caille, 2004 ; Tavan, 2004) et sur les parcours (cf. *supra*) étaient faibles après la seconde explosion scolaire, se retrouve associé, toutes choses égales par ailleurs, à des

■ **TABLEAU 6** Origine sociale des élèves effectuant l'ensemble de leur scolarité dans le secteur privé

	1980	1989	1995	2007
I. Ménages à dominante cadre	14,7	17,2	17,3	21,7
II. Ménages à dominante intermédiaire	18,4	17,9	16,4	18,4
III. Ménages à dominante employée	12,7	11,1	9,7	9,9
IV. Ménages à dominante indépendante	21,4	18,2	15,9	16,0
V. Ménages à dominante ouvrière	9,7	9,1	7,6	7,2
VI. Ménages mono-actifs employés ou ouvriers	7,3	5,6	4,3	5,7
VII. Ménages inactifs	6,8	4,7	3,9	4,2
<i>Ensemble</i>	<i>12,0</i>	<i>11,5</i>	<i>10,9</i>	<i>12,3</i>

Éducation & formations n° 106, DEPP, SIES

Lecture : 14,7 % des élèves issus de ménage à dominante cadre du panel 1980 ont effectué toute leur scolarité dans le secteur privé.

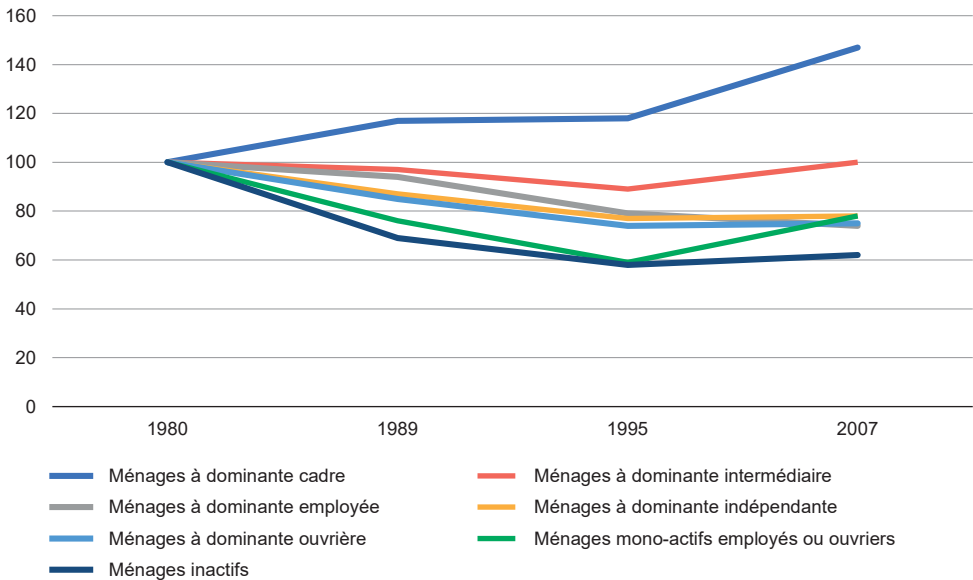
Champ : élèves entrés en sixième ou dans l'éducation spécialisée en 1980, 1989, 1995 et 2007 (France hors DROM).

Source : DEPP, panels d'élèves du second degré.

11. Parmi les élèves du panel 2007, 47 % des enfants de ménages inactifs et 27 % des enfants de ménages mono-actifs employés ou ouvriers entrant en sixième dans le privé le quittent durant le collège, contre 10 % des enfants de ménages à dominante cadre. Ces taux étaient respectivement de 28 %, 20 % et 11 % pour le panel 1980.

12. « Entre école publique et école privée, les chiffres de la fracture sociale », *Le Monde*, 8 novembre 2022.

■ **FIGURE 4** Évolution des taux de scolarisation dans le secteur privé des différentes classes sociales, par rapport au panel 1980 (en %)



Éducation & formations n° 106, DEPP, SIES

Lecture : les élèves issus de ménages à dominante cadre ont augmenté leur taux de scolarisation dans l'enseignement privé de 147 % entre les panels 1980 et 2017. Données en base 100 par rapport au panel 1980.

Champ : élèves entrés en sixième ou dans l'éducation spécialisée en 1980, 1989, 1995 et 2007 (France hors DROM).

Source : DEPP, panels d'élèves du second degré.

parcours scolaires plus prestigieux à partir du panel 2007. Entrer en sixième dans un collège privé devient positivement associé aux parcours A1 et A2, et négativement associé aux parcours D, E et F1. Autrement dit, d'un effet quasi inexistant, l'enseignement privé devient un facteur significatif des parcours scolaires, favorisant, à origine sociale équivalente, les parcours linéaires en voie générale. Ce résultat est cohérent avec le rôle du secteur privé observé pour la première fois sur les évolutions de performance scolaire au collège dans les données du panel 2007 (Cayouette-Remblière & Moulin, 2019).

Conclusion

Depuis 1980, l'enseignement secondaire français s'est profondément transformé. Les seconde et troisième explosions scolaires ont allongé et linéarisé les trajectoires. Elles ont réduit les sorties du collège avant la troisième, les fins de scolarité à l'issue du collège et les parcours courts en voie professionnelle. Elles ont également favorisé les parcours directs vers le baccalauréat, en diminuant les redoublements, réorientations et requalifications. Accéder à un baccalauréat sept ans après être entré en sixième n'était le fait que de 15 % des élèves du panel 1980 ; cela concerne désormais plus de la moitié (55 %) du panel 2007. Pourtant, les parcours restent fortement corrélés aux classes sociales d'origine et sexes des élèves.

Est-ce à dire que les inégalités ont simplement été reportées, transposées de façon quasi homothétique d'une génération à l'autre ? Nous énoncerons en conclusion cinq arguments

nuançant cette hypothèse de la « translation des inégalités » (Thélot & Vallet, 2000 ; Duru-Bellat, 2002), entendue comme une transposition à l'identique de tous les états du système éducatif mais différée dans le temps (Cœuvrard, 1979).

D'abord, l'analyse croisée des quatre cohortes d'élèves révèle que non seulement ces évolutions se sont faites à un rythme discontinu, mais qu'elles ont en outre impliqué des retours en arrière et changements de direction. Il en va par exemple ainsi de la valorisation des parcours diplômants de niveau V à l'issue du collège (classe E), qui sont devenus le centre de gravité de la voie professionnelle dans les années 1990, disqualifiant les orientations précoces en CAP, avant d'être eux-mêmes relégués pour être remplacés par la normalisation du bac pro. C'est également le cas des parcours d'accrochage et de chassés-croisés entre les filières qui n'apparaissent, eux aussi, comme des états transitoires dans l'histoire de l'allongement et de la linéarisation des parcours que si on les observe à l'aune des années 2020. Quiconque se contenterait de retracer cette histoire de manière linéaire manquerait ce qu'elle comprend d'illusions et de désillusions, en particulier pour les classes populaires, grandes perdantes de l'inertie au tournant des années 2000.

L'analyse historique menée ici invite ensuite à prendre en compte non seulement la transformation du système éducatif, mais aussi celle de la structure des couples parentaux, ce qui complexifie la forme de la translation. Ainsi, si les inégalités quant aux chances d'avoir un parcours linéaire vers un bac GT ont été conservées malgré les évolutions de la seconde explosion scolaire (*i.e.* reproduite de façon quasi homothétique d'une cohorte à l'autre), ce n'est pas tant parce que tous les groupes ont accru dans des proportions similaires leurs probabilités d'emprunter ces parcours, mais surtout parce que les groupes qui les empruntent le plus sont devenus plus nombreux parmi les élèves.

La comparaison des quatre cohortes appelle également à admettre que ce déplacement des inégalités ne concerne pas uniformément l'ensemble du système éducatif. Au cours de la seconde explosion scolaire, le mouvement de translation se réalise davantage selon un jeu de vases communicants partant des sorties précoces, dont la baisse se reporte sur les parcours en voie professionnelle, qui eux-mêmes se reportent en partie sur les parcours entre les filières. La transposition homothétique concerne ensuite tous les étages du système éducatif au cours de la troisième explosion scolaire, mais la translation est alors loin d'être parfaite : la structure des parcours se déforme sous l'effet de l'attraction des parcours linéaires, qu'ils soient en voie générale ou technologique, ou professionnelle.

Si elle décrit partiellement les évolutions, la notion de translation des inégalités masque cependant leur dynamique, mouvante durant la période. Les inégalités entre classes sociales ont connu un léger recul au cours de la seconde explosion scolaire, mais celle-ci a surtout impliqué la réduction de l'écart entre les catégories supérieures et moyennes. Surtout, la tendance à la réduction s'est inversée au tournant du siècle, et les parcours des classes populaires se sont dégradés comparativement aux autres groupes sociaux. La troisième explosion scolaire a de nouveau modifié la dynamique, provoquant un rattrapage des classes populaires à l'égard des parcours linéaires en voie GT mais aussi un écart croissant entre les classes supérieures et les autres. Les inégalités de sexe apparaissent, quant à elles, à chaque période sous deux formes, déjà identifiées dans la littérature : la surreprésentation des garçons dans les parcours à dominante scientifique (Blanchard, 2021) et la sous-représentation des filles dans les trajectoires les moins valorisées – sorties précoces et parcours en voie professionnelle (Baudelot & Estabiet, 1992 ; Palheta, 2012). Ces tendances se déclinent toutefois avec plus ou moins d'intensité suivant les périodes, rappelant, comme le montre Marianne Blanchard (2021), que le *gender gap* dépend

toujours du contexte et pas seulement de stéréotypes et préférences supposés stables dans le temps.

Enfin, il apparaît que les inégalités de parcours s'articulent différemment avec les ségrégations du système éducatif – entre filières d'études, ainsi que le suggérait Pierre Merle (2000), mais aussi entre secteurs, caractéristiques et localisations des établissements. À ce titre, la mise en évidence du caractère récent de la prédominance des catégories sociales les plus favorisées au sein de l'enseignement privé, de même que l'effet net positif qu'implique désormais une scolarisation dans ce secteur sur les parcours scolaires, est un résultat important de cette analyse historique. Il appelle à renouveler l'analyse des « choix scolaires » (Blanchard & Cayouette-Remblière, 2011) et des « effets établissements » (Cousin, 1993), sous l'angle de cette nouvelle forme d'inégalité.

ANNEXE 1

■ **TABLEAU 7** Les quatre panels d'élèves

Panels (élèves suivis pendant 9 ans)	Année théorique d'accès au baccalauréat général ou technologique sans redoublement	Année théorique d'accès au baccalauréat professionnel sans redoublement	% de l'échantillon initial écarté pour données manquantes	Taille de l'échantillon utilisé
1980	1987	1988	9,2	19 037
1989	1996	1997	0,1	21 346
1995	2002	2003	11,1	15 842
2007	2014	2014	9,0	30 048

Éducation & formations n° 106, DEPP, SIES

■ **TABLEAU 8a** Probabilité d'avoir un parcours d'accrochage vers un bac GT (classe B)

	Probabilité d'avoir un parcours d'accrochage vers un bac S (B1)			
	1980	1989	1995	2007
% du parcours dans la cohorte	2,7	3,2	2,1	1,0
Ménages...				
...à dominante cadre	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
...à dominante intermédiaire	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
...à dominante employée	0,56***	0,71*	n.s.	n.s.
...à dominante indépendante	0,30****	0,52****	0,48**	n.s.
...à dominante ouvrière	0,24****	0,49****	0,55**	n.s.
...mono-actifs employés ou ouvriers	0,21****	0,41****	0,37****	0,57*
...inactifs	0,20****	0,31****	n.s.	n.s.
Sexe de l'élève				
Garçon	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
Fille	0,58****	0,56****	0,53****	0,61****
Taille d'unité urbaine de la commune du collège de sixième				
Commune rurale	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
Petite ville	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Ville moyenne	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Agglomérations de plus de 100 000 habitants	n.s.	n.s.	1,50*	n.s.
Région parisienne	n.s.	n.s.	1,50*	n.s.
Secteur du collège de sixième				
Collège public	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
Collège privé	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Scolarité au collège				
Hors éducation prioritaire	-	Réf.	Réf.	Réf.
Au moins une année en éducation prioritaire	-	n.s.	n.s.	n.s.
Probabilité d'avoir un parcours d'accrochage vers un bac ES ou L (B2)				
	1980	1989	1995	2007
% du parcours dans la cohorte	3,2	2,5	1,2	0,6
Ménages...				
...à dominante cadre	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
...à dominante intermédiaire	n.s.	n.s.	n.s.	2,30*
...à dominante employée	n.s.	n.s.	n.s.	2,94***
...à dominante indépendante	0,65*	0,63*	n.s.	n.s.
...à dominante ouvrière	0,53**	0,62**	n.s.	n.s.
...mono-actifs employés ou ouvriers	0,40****	0,51****	n.s.	n.s.
...inactifs	0,25****	0,37**	n.s.	3,33**
Sexe de l'élève				
Garçon	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
Fille	1,84****	1,69****	1,91****	n.s.
Taille d'unité urbaine de la commune du collège de sixième				
Commune rurale	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
Petite ville	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Ville moyenne	n.s.	n.s.	1,75*	n.s.
Agglomérations de plus de 100 000 habitants	1,59***	n.s.	n.s.	n.s.
Région parisienne	n.s.	n.s.	n.s.	1,91*
Secteur du collège de sixième				
Collège public	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
Collège privé	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Scolarité au collège				
Hors éducation prioritaire	-	Réf.	Réf.	Réf.
Au moins une année en éducation prioritaire	-	n.s.	n.s.	n.s.
Probabilité d'avoir un parcours d'accrochage vers un bac technologique (B3)				
	1980	1989	1995	2007
% du parcours dans la cohorte	5,3	3,6	4,0	1,4
Ménages...				
...à dominante cadre	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
...à dominante intermédiaire	2,36****	n.s.	1,85***	n.s.
...à dominante employée	2,87****	1,95****	1,63**	n.s.
...à dominante indépendante	2,12**	n.s.	1,54*	n.s.
...à dominante ouvrière	1,97**	n.s.	1,63**	1,71**
...mono-actifs employés ou ouvriers	1,93**	1,40*	1,47**	1,52*
...inactifs	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Sexe de l'élève				
Garçon	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
Fille	n.s.	0,84*	0,72****	0,74**
Taille d'unité urbaine de la commune du collège de sixième				
Commune rurale	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
Petite ville	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Ville moyenne	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Agglomérations de plus de 100 000 habitants	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Région parisienne	n.s.	n.s.	1,66***	1,69**
Secteur du collège de sixième				
Collège public	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
Collège privé	0,80*	n.s.	n.s.	n.s.
Scolarité au collège				
Hors éducation prioritaire	-	Réf.	Réf.	Réf.
Au moins une année en éducation prioritaire	-	n.s.	1,36**	n.s.

■ **TABLEAU 8b** Probabilité d'avoir un parcours entre les filières (classe C)

	Probabilité d'avoir un parcours chassé-croisé entre filières (C1)			
	1980	1989	1995	2007
% du parcours dans la cohorte	3,0	6,3	6,5	2,0
Ménages...				
...à dominante cadre	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
...à dominante intermédiaire	n.s.	1,67**	2,25****	1,84**
...à dominante employée	2,93**	2,96****	3,18****	2,35****
...à dominante indépendante	3,11**	3,64****	4,02****	3,00****
...à dominante ouvrière	2,87**	4,36****	4,08****	2,24****
...mono-actifs employés ou ouvriers	2,43**	3,33****	3,54****	2,08****
...inactifs	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Sexe de l'élève				
Garçon	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
Fille	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Taille d'unité urbaine de la commune du collège de sixième				
Commune rurale	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
Petite ville	n.s.	n.s.	0,74****	n.s.
Ville moyenne	n.s.	n.s.	0,70****	n.s.
Agglomérations de plus de 100 000 habitants	n.s.	n.s.	0,73****	n.s.
Région parisienne	n.s.	n.s.	0,57****	0,67**
Secteur du collège de sixième				
Collège public	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
Collège privé	1,60****	n.s.	n.s.	n.s.
Scolarité au collège				
Hors éducation prioritaire	-	Réf.	Réf.	Réf.
Au moins une année en éducation prioritaire		1,28**	n.s.	n.s.
Probabilité d'avoir un parcours sortie sans bac après une seconde GT (C2)				
	1980	1989	1995	2007
% du parcours dans la cohorte	2,5	2,1	2,5	1,9
Ménages...				
...à dominante cadre	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
...à dominante intermédiaire	n.s.	n.s.	n.s.	1,44*
...à dominante employée	2,79***	2,31***	n.s.	1,51*
...à dominante indépendante	2,18*	2,21**	n.s.	1,49*
...à dominante ouvrière	n.s.	2,28**	n.s.	1,76***
...mono-actifs employés ou ouvriers	n.s.	1,87*	n.s.	n.s.
...inactifs	n.s.	2,51**	n.s.	n.s.
Sexe de l'élève				
Garçon	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
Fille	n.s.	1,24*	n.s.	n.s.
Taille d'unité urbaine de la commune du collège de sixième				
Commune rurale	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
Petite ville	n.s.	n.s.	n.s.	0,77*
Ville moyenne	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Agglomérations de plus de 100 000 habitants	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Région parisienne	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Secteur du collège de sixième				
Collège public	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
Collège privé	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Scolarité au collège				
Hors éducation prioritaire	-	Réf.	Réf.	Réf.
Au moins une année en éducation prioritaire		n.s.	n.s.	n.s.

Éducation & formations n° 106, DEPP, SIES

■ **TABLEAU 8c** Probabilité d'avoir un parcours court en voie professionnelle (classe E)

	Probabilité d'avoir un parcours court vers un BEP ou CAP (E)			
	1980	1989	1995	2007
% du parcours dans la cohorte	15,5	13,4	15,6	8,6
Ménages...				
...à dominante cadre	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
...à dominante intermédiaire	2,93****	2,67****	3,86****	2,87****
...à dominante employée	6,13****	5,95****	9,41****	7,88****
...à dominante indépendante	8,19****	8,40****	13,47****	9,69****
...à dominante ouvrière	10,50****	11,02****	20,50****	14,31****
...mono-actifs employés ou ouvriers	9,23****	12,56****	20,21****	16,95****
...inactifs	6,44****	13,02****	21,65****	22,07****
Sexe de l'élève				
Garçon	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
Fille	1,14**	0,71****	0,58****	0,56****
Taille d'unité urbaine de la commune du collège de sixième				
Commune rurale	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
Petite ville	n.s.	n.s.	n.s.	1,14*
Ville moyenne	0,81**	n.s.	0,78****	n.s.
Agglomérations de plus de 100 000 habitants	0,85**	n.s.	0,84*	0,82**
Région parisienne	n.s.	n.s.	0,65****	0,56****
Secteur du collège de sixième				
Collège public	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
Collège privé	1,12*	0,85**	n.s.	0,65****
Scolarité au collège				
Hors éducation prioritaire	-	Réf.	Réf.	Réf.
Au moins une année en éducation prioritaire		1,24****	1,39****	n.s.

Éducation & formations n° 106, DEPP, SIES

Significativité : * au seuil de 5 % ; ** au seuil de 1 % ; *** au seuil de 1 sur 1 000 ; **** au seuil de 1 sur 10 000.

Lecture : les élèves issus de ménages à dominante employée du panel 1980 ont 0,56 fois plus de chances (soit 1,79 fois moins de chances) de suivre un parcours de classe B1 que les élèves issus de ménages à dominante cadre (situation de référence), à sexe de l'élève, taille d'unité urbaine de la commune du collège et secteur du collège tenus constants. L'écart est significatif au seuil de 1 sur 1 000.

Champ : élèves entrés en sixième ou dans l'éducation spécialisée en 1980, 1989, 1995 et 2007 (France hors DROM).

Source : DEPP, panels d'élèves du second degré.

Références bibliographiques

Amossé, T., Cayouette-Remblière, J. (2022). Une nouvelle nomenclature, la PCS Ménage. *Économie et Statistique*, 532-533, 139-157. <https://doi.org/10.24187/ecostat.2022.532.2074>

Barhoumi, M., Caille, J.-P. (2020). Les élèves sortent de l'enseignement secondaire de plus en plus diplômés mais au terme de parcours scolaires encore socialement différenciés. *Éducation & formations*, 101, 323-358. DEPP. <https://doi.org/10.48464/ef-101-13>

Baudelot, C., Establet, R. (1992). *Allez les filles ! Une révolution silencieuse* (2^e édition). Seuil.

Beaud, S. (1996). Les « bacs pro ». La « désouvriérisation » du lycée professionnel. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 114, 21-29. <https://doi.org/10.3406/arss.1996.3191>

Beaud, S. (2002). 80 % au bac... Et après ? *Les enfants de la démocratisation scolaire*. La Découverte.

Blanchard, M. (2021). Genre et cursus scientifiques : Un état des lieux. *Revue française de pédagogie*, 212(3), 109-143. <https://doi.org/10.4000/rfp.10890>

Blanchard, M., Cayouette-Remblière, J. (2011). Penser les choix scolaires. *Revue française de pédagogie*, 175, 5-14. <https://doi.org/10.4000/rfp.3025>

Brinbaum, Y. (2019). Trajectoires scolaires des enfants d'immigrés jusqu'au baccalauréat : Rôle de l'origine et du genre – Résultats récents. *Éducation & formations*, 100, 73-104. DEPP. <https://doi.org/10.48464/ef-100-04>

Brinbaum, Y., Kieffer, A. (2005). D'une génération à l'autre, les aspirations éducatives des familles immigrées : Ambition et persévérance. *Éducation & formations*, 72, 53-75. DEPP.

Brinbaum, Y., Kieffer, A. (2009). Les scolarités des enfants d'immigrés de la sixième au baccalauréat : Différenciation et polarisation des parcours. *Population*, 64(3), 561-610. <https://doi.org/10.3917/popu.903.0561>

Broccolichi, S. (1995). Orientations et ségrégations nouvelles dans l'enseignement secondaire. *Sociétés Contemporaines*, 21, 15-27. <https://doi.org/10.3406/socco.1995.1416>

Broccolichi, S., Sinthon, R. (2011). Comment s'articulent les inégalités d'acquisition scolaire et d'orientation ? Relations ignorées et rectifications tardives. *Revue française de pédagogie*, 175, 15-38. <https://doi.org/10.4000/rfp.3017>

Caille, J.-P. (2004). Public ou privé ? Modes de fréquentation et impact sur la réussite dans l'enseignement secondaire. *Éducation & formations*, 69, 49-62. DEPP.

Caille, J.-P. (2014). Les transformations des trajectoires au collège : Des parcours plus homogènes mais encore très liés au passé scolaire et à l'origine sociale. *Éducation & formations*, 85, 5-30. DEPP.

Caille, J.-P. (2017). Quarante-cinq ans de panels d'élèves à la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP). *Éducation & formations*, 95, 5-31. DEPP. <https://doi.org/10.48464/halshs-01760754>

Caille, J.-P., Krop, J. (2019). Une source négligée de l'histoire des élèves : les panels d'élèves des années 1960 aux années 2000. *Histoire de l'éducation*, 151, 175-202. <https://doi.org/10.4000/histoire-education.4556>

Cayouette-Remblière, J. (2016). *L'école qui classe. 530 élèves du primaire au bac*. Presses universitaires de France.

Cayouette-Remblière, J., de Saint-Pol, T. (2013). Le sinueux chemin vers le baccalauréat : Entre redoublement, réorientation et décrochage scolaire. *Économie et statistique*, 459(1), 59-88. <https://doi.org/10.3406/estat.2013.10011>

Cayouette-Remblière, J., Moulin, L. (2019). Comment évoluent les inégalités de performances scolaires au collège ? Un suivi longitudinal des élèves entre la 6^e à la 3^e. *Population*, 74(4), 551-586. <https://doi.org/10.3917/popu.1904.0551>

Convert, B. (2003). Des hiérarchies maintenues. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 149(1), 61-73. <https://doi.org/10.3406/arss.2003.2780>

Cousin, O. (1993). L'effet établissement. Construction d'une problématique. *Revue française de sociologie*, 34(3), 395-419. <https://doi.org/10.2307/3321974>

Cros, L. (1961). *L'Explosion scolaire*. Comité universitaire d'information pédagogique.

DEPP (2003). Le collège unique est-il une réalité ? *Éducation & formations*, 66, 39-48. DEPP.

DEPP (2021). *Repères et références statistiques 2021*. Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports. <https://www.education.gouv.fr/reperes-et-references-statistiques-2021-308228>

Duru-Bellat, M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes*. Presses universitaires de France.

Ichou, M., Vallet, L.-A. (2011). Do All Roads Lead to Inequality? Trends in French Upper Secondary School Analysed with Four Longitudinal Surveys. *Oxford Review of Education*, 37(2), 167-194. <https://doi.org/10.1080/03054985.2011.559350>

Ichou, M., Vallet, L.-A. (2012). Performances scolaires, orientation et inégalités sociales d'éducation. Évolution en France en quatre décennies. *Éducation & formations*, 82, 9-18. DEPP.

Landrier, S., Nakhili, N. (2010). Comment l'orientation contribue aux inégalités de parcours scolaires en France. *Formation emploi*, 109, 23-36. <https://doi.org/10.4000/formationemploi.2734>

Lesnard, L., de Saint Pol, T. (2006). Introduction aux méthodes d'appariement optimal (optimal matching analysis). *Bulletin de méthodologie sociologique*, 90, 5-25.

Maillard, F., Moreau, G. (2019). *Le bac pro. Un baccalauréat comme les autres ?* (1^{re} édition). Octarès éditions.

Merle, P. (2000). Le concept de démocratisation de l'institution scolaire : Une typologie et sa mise à l'épreuve. *Population*, 55(1), 15-50. <https://doi.org/10.2307/1534764>

Éuvrard, F. (1979). Démocratisation ou élimination différée ? *Actes de la recherche en sciences sociales*, 30(1), 87-97. <https://doi.org/10.3406/arss.1979.3491>

Palheta, U. (2011). Le collège divise. Appartenance de classe, trajectoires scolaires et enseignement professionnel. *Sociologie*, 4, 363-386. <https://doi.org/10.3917/socio.024.0363>

Palheta, U. (2012). *La domination scolaire. Sociologie de l'enseignement professionnel et de son public*. Presses universitaires de France.

Poullaouec, T., Lemêtre, C. (2009). Retours sur la seconde explosion scolaire. *Revue française de pédagogie*, 167, 5-11. <https://doi.org/10.4000/rfp.1243>

Prost, A. (1992). *L'Enseignement s'est-il démocratisé ? Les élèves des lycées et collèges de l'agglomération d'Orléans de 1945 à 1980*. Presses universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.prost.1992.01>

Raftery, A. E., Hout, M. (1993). Maximally Maintained Inequality: Expansion, Reform, and Opportunity in Irish Education, 1921-75. *Sociology of Education*, 66(1), 41-62. <https://doi.org/10.2307/2112784>

Stéfanou, A. (2017). Éducation prioritaire. Scolarité des élèves au collège de 2007 à 2012. *Éducation & formations*, 95, 87-106. DEPP.

Tavan, C. (2004). École publique, école privée. Comparaison des trajectoires et de la réussite scolaires. *Revue française de sociologie*, 45(1), 133-165. <https://doi.org/10.3917/rfs.451.0133>

Thélot, C., Vallet, L.-A. (2000). La réduction des inégalités sociales devant l'école depuis le début du siècle. *Économie et Statistique*, 334(1), 3-32. <https://doi.org/10.3406/estat.2000.7526>

Trancart, D. (1998). L'évolution des disparités entre collèges publics. *Revue française de pédagogie*, 124(1), 43-53. <https://doi.org/10.3406/rfp.1998.1115>

Fréquenter l'internat à l'entrée du lycée a-t-il un impact sur la réussite scolaire ?

Une évaluation sur les lycées publics de l'éducation nationale

Audrey Farges

Ensaï et Université de Rennes 1

Olivier Monso

DEPP, sous-direction des synthèses ; Sciences Po, CRIS et LIEPP

Mots clés internat, réussite scolaire, évaluation des politiques éducatives, mobilité, orientation.

Keywords *boarding school, educational achievement, evaluation of educational policies, mobility, tracking.*

Citer Farges, A., Monso, O. (2024). Fréquenter l'internat à l'entrée du lycée a-t-il un impact sur la réussite scolaire ? Une évaluation sur les lycées publics de l'éducation nationale. *Éducation & formations*, 106, 109-142. DEPP, SIES. <https://doi.org/10.48464/ef-106-05>

Date de soumission de l'article : 14/02/2022

Date d'acceptation de l'article : 11/01/2023

Correspondance olivier.monso@education.gouv.fr

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.

Résumé

Pour les lycéens qui fréquentent l'internat, celui-ci est le plus souvent une solution d'hébergement lorsqu'ils habitent loin de leur établissement scolaire. Pour certains élèves, l'internat est également choisi afin de fournir un cadre de vie plus favorable à la scolarité que leur milieu familial. L'hébergement en internat est donc censé permettre aux élèves internes de suivre leur scolarité dans des conditions au moins aussi satisfaisantes que les autres élèves. Dans cette étude, nous comparons la réussite scolaire des élèves qui étaient internes l'année de leur entrée en lycée public à celle des autres élèves. Lorsqu'on tient compte des différences de caractéristiques entre les élèves internes et non-internes, leurs résultats en fin d'enseignement secondaire sont proches. Dans la voie professionnelle, les élèves internes obtiennent un peu plus souvent un diplôme que les non-internes.

Abstract

Do students who are boarders at the beginning of high school are more successful?

A study on French public high schools

For high school students who attend a boarding school, it often provides an accommodation solution when they live far from their school. For some students, boarding school is also chosen to provide a living environment that is more favorable to schooling than their family environment. Living in a boarding school is therefore supposed to allow boarding students to follow their studies in conditions at least as satisfactory as those of other students. In this study, we compare the academic achievement of students who were boarders the year they entered public high school with that of other students. When we take into account the differences in characteristics between boarders and non-boarders, their results at the end of secondary school are close. In the professional track, boarders obtain a diploma slightly more often than non-boarders.

L'internat est un service d'hébergement pour les élèves, présent dans une partie des établissements scolaires. En France, il concerne quasi exclusivement le second degré. Pour les élèves hébergés en internat, celui-ci est d'abord une solution pour suivre des études lorsque la résidence est éloignée de l'établissement scolaire. Malgré un déclin du recours à l'internat au cours des dernières décennies, il conserve un rôle important pour réduire les inégalités territoriales d'accès à la formation (Lubin, 2021). L'hébergement en internat peut aussi être recherché pour un cadre de vie propice à l'épanouissement personnel et à la réussite scolaire (Glasman, 2010). Enfin, pour certains élèves, il constitue un recours face à des difficultés rencontrées dans le cadre familial (DESCO, 2001).

Depuis la fin des années 1990, les pouvoirs publics ont cherché à impulser une nouvelle dynamique à l'internat. Le plan de relance de l'internat scolaire public (2000-2001) visait notamment à mieux faire connaître les capacités d'hébergement aux familles et à faciliter l'accès à l'internat à des élèves de milieu défavorisé, ce qui a motivé la mise en place d'une aide financière (« prime à l'internat ») à l'attention des élèves boursiers. Les « internats d'excellence » ont été lancés en 2008 dans le cadre du plan « Espoir banlieues ». Leur objectif est d'accueillir des élèves motivés, issus de milieux modestes, leur faisant bénéficier de conditions d'encadrement favorables et d'activités culturelles variées. Des « places labellisées » dans les internats classiques ont été réservées à des élèves issus des quartiers de la politique de la ville ou de l'éducation prioritaire¹. Plus récemment, le plan « Internats du XXI^e siècle », lancé en 2019, avait pour objectif de créer 240 internats à projet et d'accueillir 13000 jeunes dans trois types de structures : les internats d'excellence ; les « résidences à thèmes », principalement dans les zones rurales et de montagne ; les internats des Campus des métiers et des qualifications, pour les élèves de la voie professionnelle.

Compte tenu de cet intérêt renouvelé des pouvoirs publics pour l'internat, la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) du ministère chargé de l'éducation nationale a initié en 2019 de nouveaux travaux pour appuyer ces politiques éducatives. Les objectifs incluaient celui de mieux connaître la réussite des élèves internes, en renouvelant une précédente étude de la DEPP (O'Prey, 2003). En raison de sa nature première de service d'hébergement, l'internat doit avant tout permettre aux élèves de poursuivre leur scolarité dans des conditions satisfaisantes, c'est-à-dire de réussir (au moins) aussi bien que les autres élèves. Évaluer l'internat selon ce critère est utile au pilotage des politiques en matière d'internat. Si les élèves internes ont une meilleure réussite que des élèves non-internes de caractéristiques comparables, cela suggère que les politiques devraient mettre l'accent sur le renforcement de l'offre d'internat et sa valorisation auprès des familles. Si les élèves internes ont une réussite moindre, cela suggère que les politiques devraient en premier lieu améliorer la qualité du service rendu par l'internat. Cette évaluation constitue également un point de référence au regard de recherches consacrées à des formes particulières d'internat, comme les internats d'excellence.

Dans cet article, nous comparons la réussite des élèves ayant commencé le lycée comme internes à celle des autres élèves, en lycée public sous tutelle de l'éducation nationale, à l'aide du panel de la DEPP d'élèves entrés en sixième en 2007. Ces élèves sont entrés au lycée au début des années 2010, et ne sont donc pas concernés, pour la plupart, par les politiques récentes liées à l'internat.

1. Derrière cet objectif général assigné à la politique, sa mise en place a pris des formes variées localement. Nous renvoyons à plusieurs recherches de sciences de l'éducation à partir d'observations qualitatives (Rayou & Glasman, 2012 ; Boulin, 2014).

La première partie de cet article décrit le contexte institutionnel et la fréquentation de l'internat en France. La deuxième partie propose une réflexion sur les liens entre recours à l'internat et réussite scolaire, à partir de la littérature existante. La troisième partie décrit les caractéristiques des élèves internes en lycée public. La quatrième partie présente la mise en œuvre de méthodologies permettant de comparer la réussite scolaire des élèves internes et non-internes. La cinquième partie propose des éléments de discussion sur nos résultats, leur contribution aux réflexions de politique éducative et des pistes de recherche futures.

La place de l'internat dans l'enseignement du second degré en France

Une tendance de long terme au déclin du recours à l'internat

En France, à la rentrée 2022, 3,3 % des élèves du second degré sont internes ■ **FIGURE 1** et **ENCADRÉ 1**. Alors que près de 20 % des élèves de l'enseignement public étaient internes au début des années 1960, seuls 3,5 % l'étaient en l'an 2000 (MEN, 1965 ; DEPP, 2022). La tendance à la baisse du recours à l'internat s'explique en partie par l'amélioration des infrastructures de transport, la diminution de la population rurale, et le maillage plus dense du territoire français en établissements scolaires. Les parents sont devenus plus réticents à faire le choix de l'internat, les normes de parentalité les incitant plutôt à accompagner leur enfant dans son quotidien (Glasman, 2014). Cette diminution du recours à l'internat au cours du temps s'est ralentie à partir de la fin des années 1990. Après s'être stabilisée dans les années 2000, la part d'internes est repartie à la baisse au début des années 2010, plus particulièrement en lycée général et technologique (GT).

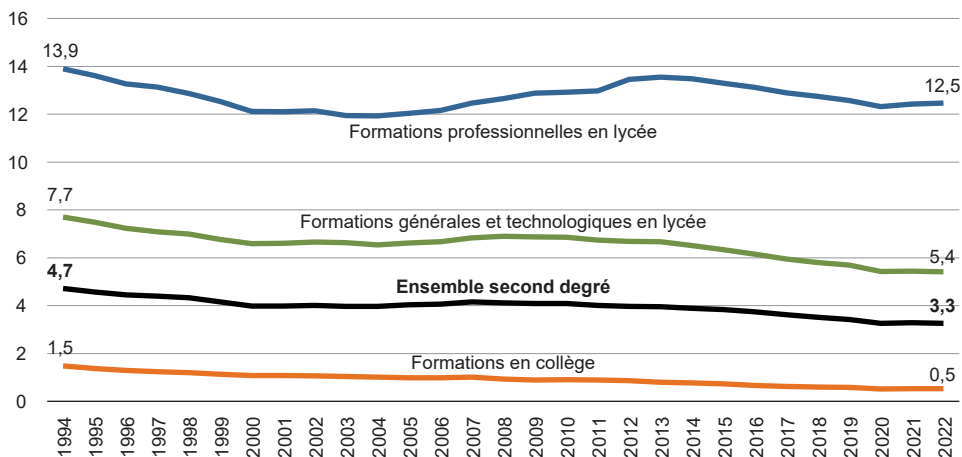
Une organisation et un coût différents selon le secteur d'enseignement

Les proportions d'internes dans le secteur public et le secteur privé sous contrat sont proches (respectivement 3,2 % et 3,4 % à la rentrée 2022). Toutefois, l'organisation de l'offre de l'internat diffère selon le secteur d'enseignement. Dans le secteur public, les collectivités locales (départements pour les collèges et les régions pour les lycées) ont la charge de financer² la construction ainsi que les équipements des internats. Ces projets s'inscrivent dans une concertation avec les rectorats puisque ces derniers affectent les moyens en personnel d'encadrement nécessaires à ces nouveaux internats. Par ailleurs, les collectivités fixent les tarifs pour les familles. Une enquête réalisée par la direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO) en 2017 auprès des établissements disposant d'un internat permet de les estimer à 1 400 euros par an en moyenne : environ 1 350 euros pour le collège, 1 450 euros pour le lycée et 1 600 euros pour le post-bac³. Dans le secteur privé, les tarifs d'internat ne font pas l'objet d'une prise en charge par les collectivités territoriales. Ils sont donc plus élevés que dans le public, bien qu'encadrés par une convention établie entre les établissements et le préfet. Dans l'enseignement privé catholique, qui constitue la grande majorité des établissements privés, la contribution annuelle moyenne des familles pour l'internat est estimée à 3 500 euros au collège, 4 200 euros au lycée hors post-bac, et 4 500 euros en post-bac (Secrétariat général de l'enseignement catholique [Sgéc], 2020).

2. L'État peut intervenir exceptionnellement sous la forme de cofinancements. Il a ainsi participé à la construction et la réhabilitation d'internats dans le cadre des programmes d'investissements d'avenir 1 et 2 et dans le cadre du plan France Relance (2021/2022).

3. Source : DGESCO, d'après une enquête sur un échantillon d'environ 800 établissements avec internat (taux de réponse de 50 %).

FIGURE 1 Fréquentation de l'internat selon l'année et la voie de formation, en % des effectifs



Éducation & formations n° 106, DEPP, SIES

Note : la rubrique « Ensemble » inclut les élèves des sections d'enseignement général et professionnel adapté (Segpa).

Lecture : 12,5 % des élèves de lycée professionnel sont internes à la rentrée 2022. Cette proportion était de 13,9 % en 1994.

Champ : France, secteurs public et privé sous contrat, hors post-bac, MENJ.

Source : DEPP, Système d'information Scolarité.

ENCADRÉ 1 Les bases Scolarité et la définition des élèves internes

Les bases Scolarité constituent la source administrative de référence pour la connaissance des effectifs d'élèves internes et leur évolution au cours du temps (Bellamy, 2019 ; DEPP, 2021 ; DEPP, 2022). Elles sont issues des constats de rentrée, c'est-à-dire des opérations qui permettent de recenser l'ensemble des élèves du second degré. Pour chaque élève, en plus de ses caractéristiques sociodémographiques et de sa commune de résidence, les données fournissent des informations sur l'établissement fréquenté, la formation et les options suivies, et le régime scolaire : externe, demi-pensionnaire, interne. C'est le lieu où l'élève prend ses repas qui distingue ces trois catégories. Un élève « externe » ne prend pas régulièrement de repas dans l'établissement ; un élève « demi-pensionnaire » y prend son repas du midi ; un élève « interne » y prend tous ses repas. La situation d'interne inclut une minorité d'élèves qui sont hébergés dans un autre établissement que celui où ils sont scolarisés ou, plus rarement encore, qui ne sont pas hébergés dans un établissement scolaire (ils dorment en foyer, chez un correspondant extérieur, ou chez eux).

Dans les établissements publics ou privés sous contrat, les élèves boursiers bénéficient d'une prime à l'internat. À la rentrée 2022, au collège, cette prime varie de 327 à 465 euros annuels selon l'échelon de bourse (de 327 à 672 euros en lycée). Les élèves internes, qu'ils soient boursiers ou non, peuvent également bénéficier d'aides financières provenant du fonds social lycéen ou collégien. Cette aide est destinée aux familles ayant des difficultés à faire face aux dépenses de scolarité de leur enfant, y compris les frais d'internat.

En dehors de procédures d'admission spécifiques (comme pour les internats d'excellence), l'admission relève d'une demande directe des familles auprès de l'établissement scolaire⁴. Les demandes d'hébergement font l'objet de l'examen d'un dossier d'inscription par l'équipe pédagogique, sous la responsabilité du chef d'établissement. Ce dossier rassemble des éléments relatifs à la scolarité de l'élève, à son profil, aux motivations de la demande et, le cas échéant, les avis des personnels sociaux et de santé.

Les capacités de l'internat permettent, en principe, d'accueillir les élèves qui le demandent : dans les établissements du second degré publics, le taux d'occupation des lits était de 78 % à la rentrée 2020, avec des variations de 61 % à 98 % selon les départements (DEPP, 2021). Lorsque le nombre de demandes excède les capacités d'accueil de l'internat, les élèves habitant loin de l'établissement sont souvent prioritaires.

Une répartition des internats et des besoins d'hébergement différenciés selon le territoire

À la rentrée 2021, on compte 1370 lycées publics dotés d'un internat en France. Un peu plus de la moitié des lycées publics proposent un internat (58 %) ■ **FIGURE 2** et **ENCADRÉ 2**. Dans les départements les plus ruraux, notamment sur la diagonale sud-ouest et nord-est, la proportion de lycées publics dotés d'un internat dépasse fréquemment 90 %.

De façon concordante, à l'intérieur des départements, les lieux de résidence des élèves fréquentant l'internat se situent fréquemment dans les zones les plus rurales, en particulier dans les aires d'éducation situées dans les marges des départements ■ **FIGURE 3** et **ENCADRÉ 3**. Ces territoires se caractérisent par une offre culturelle, scolaire, d'équipements collectifs moins accessible (Maugis & Touahir, 2021). Le maillage du territoire en établissements permet d'y maintenir un collège, mais au lycée, les élèves doivent souvent rejoindre les villes principales. En conséquence, les parts de lycéens internes y dépassent fréquemment 30 % en voie GT et 45 % en voie professionnelle.

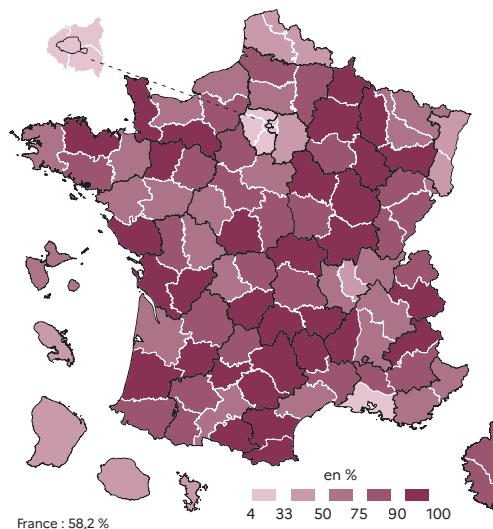
ENCADRÉ 2 L'enquête EPI et la connaissance de l'offre d'internat public

L'enquête sur le parc immobilier et les capacités d'accueil des établissements publics du second degré (EPI) constitue la source administrative de référence pour la connaissance de l'offre d'internat public et ses disparités territoriales (DEPP, 2021 ; DEPP, 2022). Elle est réalisée chaque année auprès de tous les établissements du second degré public sous la tutelle du ministère chargé de l'éducation nationale. La collecte est réalisée par internet d'octobre à décembre par questionnaire. Les établissements fournissent des informations sur les locaux, les équipements ainsi que les services offerts. La présence d'un internat est identifiée à travers la question : « l'établissement héberge-t-il des internes ? ». L'enquête recueille le nombre de lits disponibles et occupés au sein de l'internat, ce qui permet de calculer le taux d'occupation des lits.

Au moment de la finalisation de cet article, l'enquête EPI était en cours de remplacement par l'enquête Internat et cadre de vie (ICV). Les données de cette nouvelle enquête sont collectées fin 2023 et les premiers résultats seront publiés courant 2024.

4. L'affectation en internat suit donc une procédure séparée de l'affectation dans un établissement. Cette dernière relève de la compétence de l'inspecteur d'académie – directeur académique des services de l'éducation nationale.

■ **FIGURE 2** Part des lycées publics dotés d'un internat par département à la rentrée 2021 (en %)



Éducation & formations n° 106, DEPP, SIES

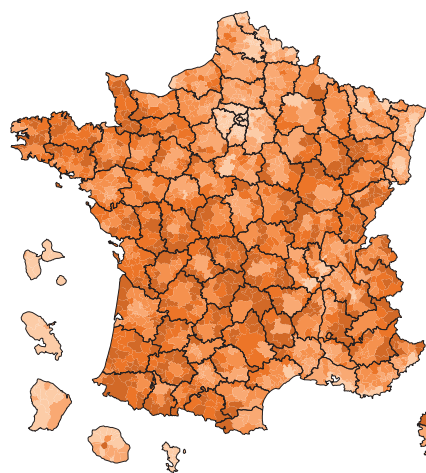
Note : cet indicateur a été calculé par Grégory Salmon (DEPP) pour l'ouvrage *Les établissements scolaires* (DEPP & CEE, 2023).

Champ : France, secteur public, MENJ.

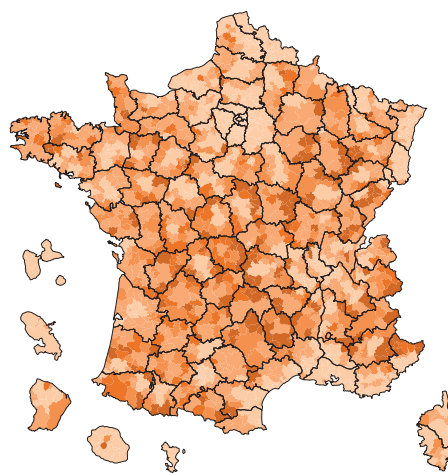
Source : DEPP, base centrale des établissements ; enquête sur le parc immobilier et les capacités d'accueil des établissements publics du second degré.

■ **FIGURE 3** Proportions de lycéens internes par aire d'éducation de résidence, secteur public, rentrées 2020 à 2022 (en %)

Voie professionnelle



Voie générale et technologique



Champ : France, secteur public, MENJ, hors post-bac.

Source : DEPP, Système d'information Scolarité.

Éducation & formations n° 106, DEPP, SIES

ENCADRÉ 3 Le zonage en aires d'éducation

En 2022, la DEPP et les services statistiques académiques (SSA) ont finalisé la construction d'un zonage en aires d'éducation, portant sur la France métropolitaine et les départements et régions d'outre-mer (voir Chevalier *et al.*, 2022, pour une présentation de la méthodologie de construction).

Le zonage est construit à partir des flux d'élèves du second degré entre communes de résidence et communes de scolarisation. Deux niveaux ont été produits : un zonage « Parcours » s'appliquant à l'ensemble des élèves du second degré (548 zones) ; un zonage « Collèges » s'appliquant aux collégiens (1986 zones), qui est utilisé dans cette étude.

Les SSA ont contribué à améliorer le zonage en s'appuyant sur la connaissance de leur territoire. Ainsi, ce zonage offre une maille adaptée aux problématiques de l'éducation nationale. Il permet d'enrichir l'étude des disparités territoriales, et constitue également un outil pour le pilotage territorial.

Les liens entre recours à l'internat et réussite scolaire : principales hypothèses et revue de littérature

L'internat au lycée : une expérience particulière de la scolarité

La vie à l'internat est régie par des règles collectives et des rythmes bien définis, qui peuvent varier d'un établissement à l'autre. Pour les élèves internes, ce cadre de vie peut être propice au travail scolaire, parce qu'ils sont préservés d'une partie des distractions pouvant perturber leur travail à la maison, ou parce qu'ils sont suivis plus étroitement par les équipes éducatives. Pour certains jeunes ayant connu des difficultés relationnelles, l'internat peut aussi offrir un cadre plus sécurisé et apaisé (Smith *et al.*, 2004). On peut également supposer que l'élève interne respecte davantage les règles de la vie scolaire et collective ; en effet, son bien-être quotidien dépend plus étroitement que celui des non-internes de la qualité des relations sociales entretenues au sein de l'établissement (Bronfenbrenner, 1970).

L'hébergement en internat signifie aussi l'accès à de nouvelles ressources matérielles, culturelles ou relationnelles (Bass, 2014). Ces possibilités pourraient être particulièrement bénéfiques à des jeunes pour lesquels l'accès à des activités culturelles ou associatives est limité par l'éloignement géographique. Pour d'autres, résidant dans un environnement ségrégué, ces interactions peuvent être circonscrites à un quartier et peu diversifiées socialement. Des liens plus nombreux avec les camarades scolarisés dans le même établissement peuvent aussi donner l'occasion d'entraide et être une motivation pour l'élève à persévérer dans ses études (Berthaud, 2017)⁵.

La recherche de Martin *et al.* (2014), portant sur les élèves du second degré en Australie, met ainsi en évidence que les élèves internes déclarent en moyenne moins de jours d'absence, participent davantage aux activités extrascolaires, et font preuve d'un engagement et d'une motivation scolaires plus forts que les non-internes, à caractéristiques individuelles et de l'établissement similaires.

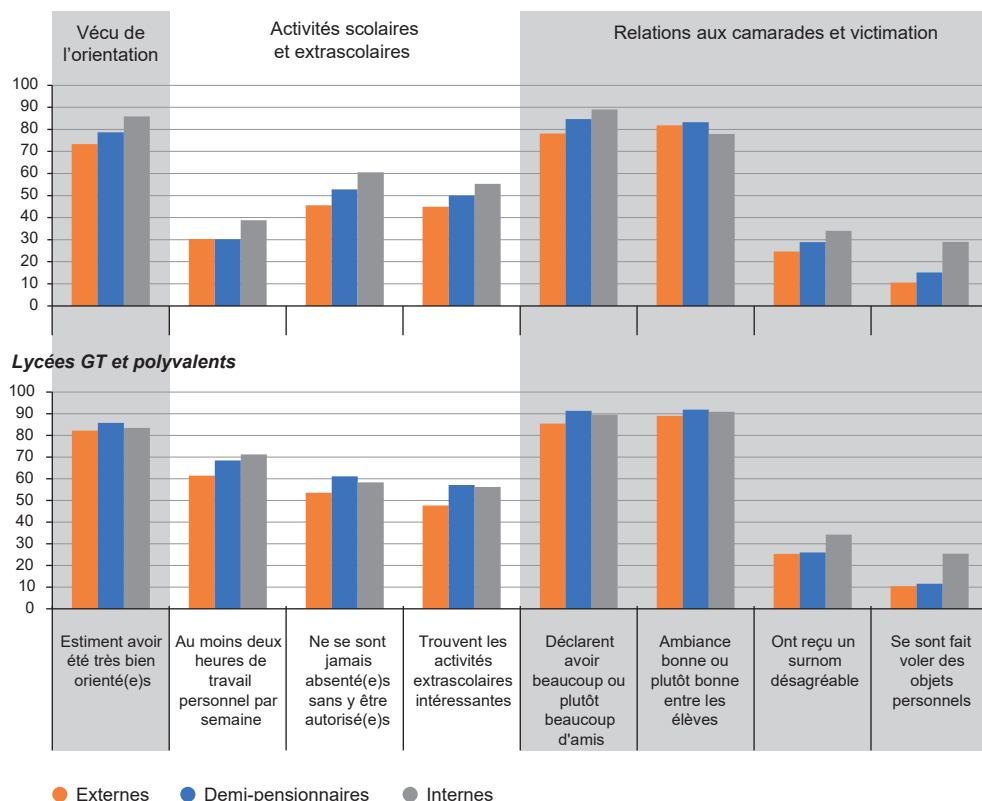
5. La recherche citée porte sur l'enseignement supérieur. Elle conclut à l'intérêt, pour la réussite en début de cursus universitaire, de cultiver des relations « internes » (par le contact avec des camarades fréquentant le même établissement) au regard des interactions « externes » (par exemple les copains de quartier).

D'un autre côté, les jeunes internes sont souvent éloignés de leur famille et de leurs amis, et ne bénéficient donc pas de leur part du même soutien que s'ils résidaient chez eux. Quitter le domicile familial peut induire des difficultés d'adaptation à ces nouvelles conditions de vie. Le cadre proposé par l'internat, avec son expérience de la collectivité (règles, promiscuité), peut être bien accepté par certains élèves et rejeté par d'autres (Joly-Rissoan & Glasman, 2014).

La perception du climat scolaire par les lycéens, d'après l'enquête de climat scolaire et de victimation de la DEPP permet d'illustrer quelques-unes des différences de vécu entre internes et non-internes (Hubert, 2020) ■ **FIGURE 4** et **ENCADRÉ 4**. Les internes des lycées professionnels sont plus nombreux à estimer que leur orientation a été « bonne » (13 points de plus que les élèves externes et 7 points de plus au regard des élèves demi-pensionnaires). D'après leurs déclarations à l'enquête, les internes de lycée professionnel, filles et garçons, sont 61 % à ne s'être jamais absentés sans y être autorisés, soit 15 points

■ **FIGURE 4** Quelques dimensions du vécu des élèves selon leur régime scolaire (en %)

Lycées professionnels



Éducation & formations n° 106, DEPP, SIES

Note : données issues de la Note d'Information n° 2019 (Hubert, 2020) et de calculs complémentaires réalisés par Boubou Traore (DEPP).

Lecture : parmi les élèves scolarisés dans un lycée professionnel, 85,9 % des internes estiment avoir été bien orientés. C'est le cas de 78,7 % des élèves demi-pensionnaires et de 73,4 % des élèves externes.

Champ : France, élèves de lycées des secteurs public et privé sous contrat.

Source : DEPP, enquête nationale de climat scolaire et de victimation auprès des lycéens 2018.

ENCADRÉ 4 Les enquêtes nationales de climat scolaire et de victimation

Les données sur le vécu des élèves internes sont issues de l'enquête nationale de climat scolaire et de victimation auprès des lycéens, menée en 2018. Cette enquête a pour finalité d'étendre les connaissances quant à la nature et aux contextes de la violence en milieu scolaire. Elle cherche à fournir des indicateurs statistiques sur les actes dont les élèves sont victimes, qu'ils aient fait l'objet ou non d'un signalement. Elle donne aussi des informations sur la façon dont les élèves perçoivent le climat scolaire. Le questionnaire s'articule autour de quatre grands thèmes : le climat scolaire, l'expérience scolaire, les comportements (insultes, menaces, bousculades), les vols. Des enquêtes similaires existent auprès des CM1-CM2 et des collégiens.

de plus que les élèves externes et 8 points de plus que les élèves demi-pensionnaires⁶. Ils sont plus nombreux à déclarer travailler au moins deux heures par semaine, et à trouver les activités scolaires intéressantes. Enfin, la vie en collectivité avec d'autres jeunes peut expliquer que les lycéens internes indiquent plus souvent que les autres avoir beaucoup d'amis, tout particulièrement en lycée professionnel où l'écart avec les externes est de 11 points (89 % contre 78 %).

Toutefois, ces constats apparemment favorables aux internes des lycées professionnels pourraient être liés à un effet de sélection, si les élèves internes sont (dès l'entrée du lycée) plus motivés par la scolarité ou sont plus sociables. De plus, la vie en collectivité n'est pas toujours synonyme d'un climat scolaire apaisé. Les élèves internes sont plus nombreux que les autres élèves à avoir reçu un surnom désagréable et à s'être fait voler des objets personnels. Ils sont moins nombreux, en lycée professionnel, à juger que l'ambiance entre élèves est « bonne » ou « plutôt bonne ». La façon dont ces différences de vécu entre élèves internes et non-internes peuvent influencer leur réussite n'est donc pas tranchée *a priori*.

Peu de travaux consacrés aux effets de l'internat sur la réussite scolaire

Peu de travaux existent, à notre connaissance, ayant traité à l'impact de l'internat sur la réussite scolaire. En France, des recherches ont été consacrées au lycée-collège d'État de Sourdun, en Seine-et-Marne, le premier à ouvrir sous l'appellation « internat d'excellence » en 2009 (Behaghel *et al.*, 2014 ; 2017). Cet internat a été créé dans le but de permettre à des élèves d'origine modeste, faisant preuve d'une forte motivation scolaire, de bénéficier d'un hébergement en internat et d'un encadrement renforcé. Un tirage au sort a été effectué parmi les élèves éligibles à l'inscription à l'internat afin de déterminer lesquels pourraient intégrer Sourdun. Les chercheurs ont suivi les deux premières cohortes d'élèves entrées à Sourdun, ainsi que les élèves éligibles qui n'ont pas pu intégrer l'internat (groupe de contrôle). Après deux ans, les élèves de Sourdun ont de meilleurs résultats en mathématiques que le groupe de contrôle (mais pas en français). L'écart est de 21 % d'écart-type par année passée dans l'internat, plus fort parmi le tiers des élèves qui avaient les meilleurs résultats initiaux (57 %). Cette progression n'est pas constatée après un an, ce que les auteurs interprètent

6. On note que la proportion globale d'élèves qui déclarent ne s'être jamais absents n'est que légèrement supérieure en lycée GT et polyvalent (57 % contre 51 % dans les lycées professionnels). Les enquêtes de nature administrative auprès des établissements, appuyées sur une définition plus restrictive de l'absentéisme, montrent que celui-ci touche beaucoup plus les lycées professionnels (Cristofoli, 2022).

comme un temps d'adaptation nécessaire pour les élèves. À plus long terme, 68 % des élèves de Sourdun obtiennent un baccalauréat général contre 47 % pour les élèves du groupe témoin. 39 % obtiennent un baccalauréat général avec mention contre 24 % des élèves du groupe témoin. Contrairement aux effets de court terme, ces effets positifs de l'internat sont peu différenciés selon le niveau initial des élèves.

Dans un tout autre contexte, une étude du même type a été menée aux États-Unis pour évaluer l'impact des *SEED schools* de Washington et Baltimore sur la réussite des élèves (Curto & Fryer, 2014). Il s'agit d'établissements avec internat destinés aux enfants d'origine modeste. Ils bénéficient d'une autonomie assez large dans leurs méthodes d'enseignement et adoptent des règles de discipline strictes. Comme pour l'internat de Sourdun, les élèves font l'objet d'un tirage au sort qui leur permet d'intégrer ou non une école de ce type. Les chercheurs montrent que ce type de scolarité a permis d'améliorer la réussite des élèves en début de collège, en mathématiques (23 % d'écart-type par an) et en lecture (21 % d'écart-type).

Toutefois, ces travaux interviennent dans des contextes spécifiques, où l'effet propre de l'hébergement à l'internat ne peut pas être dissocié de celui d'autres canaux. En Chine, où l'internat est fortement développé dès l'enseignement primaire (11 % des élèves du premier degré, 43 % des collégiens), Guo *et al.* (2021) ont comparé les performances scolaires des élèves internes et non-internes en mathématiques. En fin d'enseignement primaire, peu de différences sont constatées. En fin de collège, les élèves internes ont des scores aux évaluations de mathématiques supérieurs d'environ 15 % d'écart-type aux non-internes de caractéristiques familiales et d'établissements comparables. Les chercheurs suggèrent que l'hébergement en internat est plus avantageux pour des élèves plus âgés, notamment parce que la rupture avec le milieu familial y est mieux vécue⁷.

Pour la France, O'Prey (2003) s'est intéressée à l'impact de l'internat sur la réussite au cours des études secondaires, en s'appuyant sur le panel d'élèves de la DEPP entrés en sixième en 1989. À caractéristiques familiales et niveau scolaire au collège comparables, un lycéen ayant fréquenté l'internat, même partiellement, pendant sa scolarité au lycée, a une probabilité de 6 points supérieure d'obtenir au moins un diplôme de niveau CAP ou BEP, et de 8 points supérieure d'obtenir un baccalauréat ou un diplôme de niveau équivalent. Aucun effet significatif n'est constaté sur l'obtention du baccalauréat ou du brevet de technicien en lycée GT.

Description des acquis scolaires et du contexte familial des élèves internes et non-internes

Les données de panel mobilisées et la population étudiée

La suite de cet article vise à apporter des constats nouveaux sur la réussite scolaire comparée des élèves internes et non-internes, à partir du panel des élèves entrés en sixième en 2007 ■ **ENCADRÉ 5**. Compte tenu de la rareté du recours à l'internat au collège, cette étude porte sur les lycéens. Le champ est restreint au secteur public : les résultats y sont

⁷ Des recherches menées sur la santé des élèves corroborent ces constats. Parmi les élèves du premier degré vivant dans deux provinces rurales, Chen *et al.* (2020) constatent que les élèves internes sont plus sujets aux troubles d'anxiété, et que cet effet s'atténue entre le CM1 et le CM2. Au collège, Yu & Chen (2021) constatent que l'hébergement à l'internat est associé à une réduction de l'obésité.

ENCADRÉ 5 Le panel d'élèves entrés en sixième en 2007 et le champ de l'étude

Le panel d'élèves 2007 comprend 35 000 élèves, suivis par la DEPP depuis leur entrée en sixième au sein d'un collège public ou privé sous contrat de France, hors Mayotte. L'échantillon a été tiré dans une base exhaustive d'élèves du second degré. Les élèves appartenant aux collèges des Réseaux ambition réussite (RAR, éducation prioritaire renforcée) ont été surreprésentés. Pour les élèves de l'échantillon, la situation scolaire a été actualisée chaque année. Cette mise à jour concerne notamment la classe fréquentée et, le cas échéant, les examens passés et les diplômes obtenus.

Les enquêtes Famille menées en 2008 et en 2011 fournissent des informations étendues sur le milieu familial des élèves, notamment leurs caractéristiques sociodémographiques et leur rapport à l'école. Dans cette étude, les données issues des deux vagues d'enquête sont combinées (en priorité 2011, et 2008 si l'information de 2011 n'est pas connue) pour minimiser la perte d'information.

Par ailleurs, en début et en fin de collège, les élèves ont passé des évaluations de compétences spécifiques cognitives (maîtrise des outils de la langue et mathématiques) et non-cognitives (qui ont trait à son niveau de motivation et à son sentiment d'efficacité personnelle). Les évaluations cognitives sont construites et corrigées sur une base standardisée au plan national, et permettent une meilleure comparabilité entre élèves que les notes obtenues aux examens.

Enfin, le fait que certains élèves n'aient pas pu être suivis toute leur scolarité, ou n'aient pas répondu à l'enquête Famille, a conduit à les exclure du champ de l'étude. Or, ces élèves ont des caractéristiques spécifiques, par exemple ils sont plus souvent en difficulté scolaire. Afin de corriger cette déformation de l'échantillon, la DEPP a calculé une pondération longitudinale, que nous utilisons dans l'étude.

plus directement interprétables en matière de politiques éducatives, dans la mesure où les collectivités locales et les rectorats y sont à l'initiative de la construction d'internats. Par ailleurs, la sélection des élèves internes se fait différemment dans les secteurs public et privé compte tenu des différences de coût et de mode d'admission.

Nous étudions le recours à l'internat séparément sur la voie GT et la voie professionnelle. En effet, il est vraisemblable que les déterminants du choix de l'internat et de la réussite scolaire diffèrent selon la voie de formation (O'Prey, 2003). Par ailleurs, en France, l'orientation en voie GT ou professionnelle est fortement déterminée par le niveau scolaire et le contexte familial (Pirus, 2013). La décision d'orientation vers une voie ou une autre précède donc souvent celle de recourir à l'internat. C'est ce qui justifie également le choix de modéliser le recours à l'internat conditionnellement à la voie d'affectation.

Enfin, nous considérons le choix de l'internat à l'entrée du lycée. En effet, le recours à l'internat plus tard dans la scolarité au lycée – ou bien le fait de s'y maintenir – peuvent être influencés par la réussite scolaire en début de lycée. Selon cette définition, 16 % des élèves, parmi ceux entrés dans la voie professionnelle dans un lycée public, étaient internes⁸ la première année de lycée (6 % des élèves en voie GT, **tableau 1**). Les élèves qui débutent leur

8. Nous excluons les « internes externalisés » (logés en foyer ou chez un correspondant extérieur), compte tenu du fait qu'il ne s'agit pas d'une expérience directe de l'hébergement en internat.

■ **TABLEAU 1** Description de l'échantillon d'étude et effectifs d'élèves selon le type de fréquentation de l'internat

Situation des élèves	Voie professionnelle				Voie générale et technologique			
	Effectifs	En %	Nombre d'années en lycée public	dont années en internat	Effectifs	En %	Nombre d'années en lycée public	dont années en internat
N'ont jamais été internes au lycée (1)	5 038	82,3	2,7	0,0	13 008	91,4	3,1	0,0
N'étaient pas internes l'année d'entrée au lycée puis ont rejoint l'internat en cours de lycée (2)	91	1,6	3,1	1,4	298	2,2	3,5	1,7
Étaient internes l'année d'entrée au lycée puis ont quitté l'internat en cours de lycée (3)	242	4,1	3,3	1,7	274	2,0	3,3	1,7
Ont été internes tout le lycée (4)	695	12,0	2,7	2,7	622	4,4	2,9	2,9
Ensemble des élèves ayant fréquenté un lycée public	6 066	100	2,7	0,4	14 202	100	3,1	0,2
<i>dont : n'étaient pas internes à l'entrée du lycée (1+2)</i>	5 129	83,8	2,7	0,0	13 306	93,6	3,1	0,0
<i>dont : étaient internes à l'entrée du lycée (3+4)</i>	937	16,2	2,8	2,4	896	6,4	3,0	2,5

Éducation & formations n° 106, DEPP, SIES

Lecture : en voie professionnelle, 695 élèves ont fréquenté l'internat pendant toute leur scolarité en lycée public. Cela représente 12,0 % des élèves ayant suivi une formation en voie professionnelle dans un lycée public. Ces élèves ont passé en moyenne 2,7 années en lycée public (et par conséquent autant d'années en internat).

Champ : élèves entrés en sixième en 2007, ayant suivi au moins une année de formation de lycée dans un établissement public sous la tutelle du MENJ.

Source : DEPP, panel d'élèves entrés en sixième en 2007.

scolarité au lycée comme internes y restent le plus souvent hébergés toute leur scolarité. Une minorité d'élèves quittent l'internat après une première année (respectivement 4 % et 2 % en voie professionnelle et en voie GT). Les élèves de la voie professionnelle ayant débuté leur scolarité au lycée comme internes passent en moyenne 2,8 années en lycée public dont 2,4 en internat (respectivement 3 et 2,5 années en voie GT).

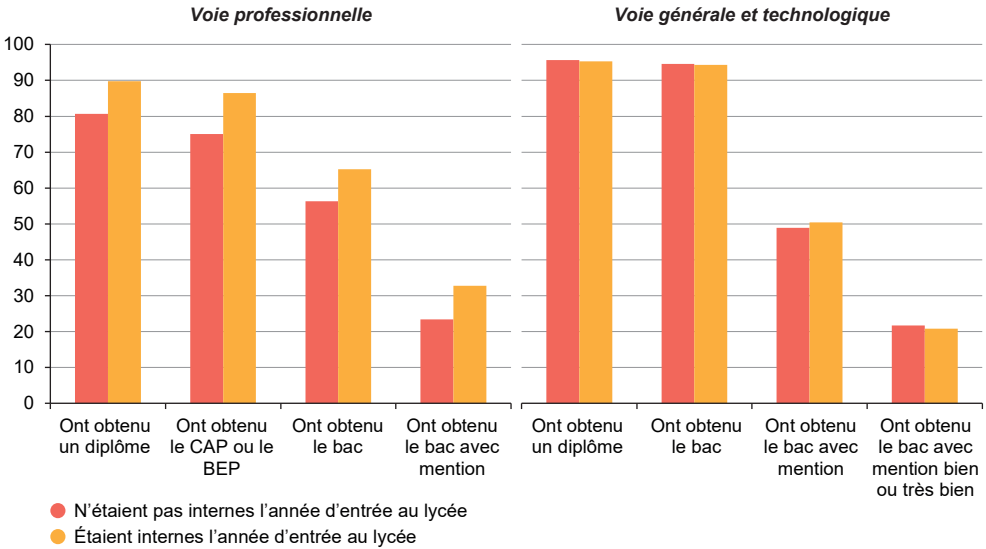
Une meilleure réussite des internes en fin d'enseignement secondaire en voie professionnelle

En voie professionnelle, les élèves ayant été internes au début de leur scolarité au lycée sont plus nombreux à sortir avec un diplôme (CAP, BEP⁹ ou baccalauréat¹⁰) : c'est le cas pour 90 % d'entre eux contre 81 % pour les élèves qui n'étaient pas internes ■ **FIGURE 5**. Cet écart de 9 points en faveur des élèves internes se retrouve également dans les probabilités

9. Pour la cohorte d'élèves étudiée, à la suite de la réforme de la voie professionnelle intervenue en 2009, le brevet d'études professionnelles (BEP) avait le statut de diplôme intermédiaire, dans le parcours menant vers le baccalauréat professionnel rénové en trois ans. L'examen du BEP était passé au bout de deux ans. Son obtention n'était pas obligatoire pour poursuivre jusqu'au baccalauréat.

10. On emploiera par commodité de langage le terme « baccalauréat » pour désigner le baccalauréat ou un diplôme de niveau équivalent (niveau 4). Seuls 30 élèves de l'échantillon ont obtenu un diplôme de niveau 4 sans avoir de baccalauréat.

■ **FIGURE 5** Diplômes obtenus en fin d'études secondaires selon la fréquentation de l'internat à l'entrée du lycée (en %)



Éducation & formations n° 106, DEPP, SIES

Lecture : parmi les élèves qui étaient internes à l'entrée du lycée, en voie professionnelle, 89,8 % ont obtenu au moins un diplôme en fin d'enseignement secondaire (CAP, BEP ou baccalauréat). 86,5 % ont obtenu un diplôme de CAP ou de BEP ; 65,3 % ont obtenu le baccalauréat.

Champ : élèves entrés en sixième en 2007, ayant suivi au moins une année de formation de lycée dans un établissement public sous la tutelle du MENJ.

Source : DEPP, panel d'élèves entrés en sixième en 2007.

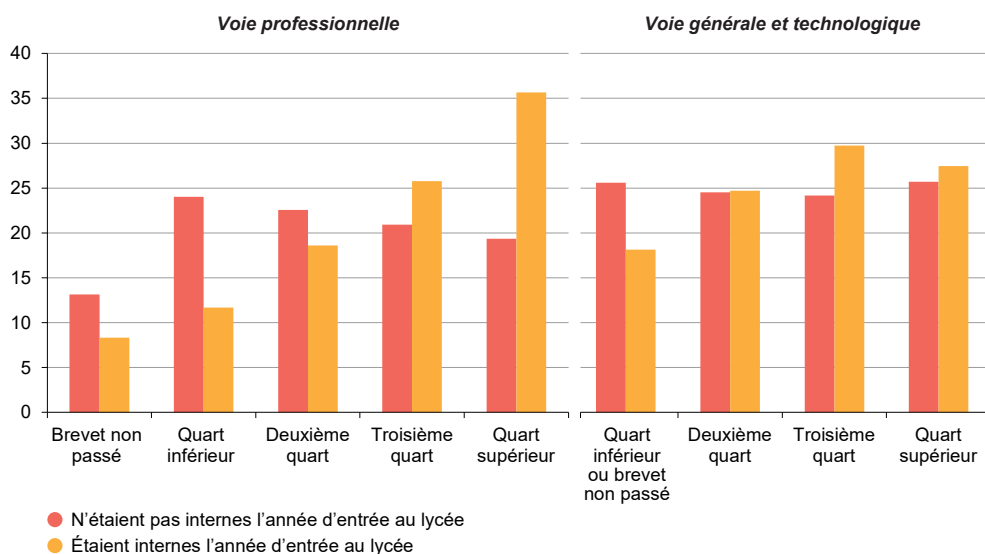
d'obtenir le baccalauréat et une mention. Il atteint 11 points pour l'obtention du CAP ou du BEP, qui sanctionne les deux premières années dans la voie professionnelle. En voie GT, la plupart des élèves parviennent au baccalauréat (94 %). Ces proportions sont similaires pour les élèves internes et les non-internes, de même que l'obtention d'une mention (49 %) et l'obtention d'une mention bien ou très bien (21 %).

Un profil scolaire et social des internes également plus favorable à la réussite au lycée

Cette comparaison favorable aux élèves internes doit cependant prendre en compte les différences de structure entre les populations. Les élèves internes de lycée professionnel avaient, avant leur entrée à l'internat, des caractéristiques plutôt favorables à la réussite. Ainsi, ils ont obtenu de meilleures notes en troisième, d'après leur moyenne au contrôle continu de l'examen du brevet des collèges (figure 6) : seuls 20 % des internes se situaient dans le quart inférieur des notes de contrôle continu, ou n'ont pas passé l'examen du brevet, alors que 37 % des non-internes étaient dans l'une de ces situations. En voie GT, des écarts existent également entre élèves internes et non-internes, quoique moins marqués : 18 % des élèves internes se situaient dans le premier quart des notes au brevet contre 26 % des non-internes.

Ces résultats scolaires plus favorables obtenus par les élèves internes en fin de collège peuvent en partie s'expliquer par leurs caractéristiques sociodémographiques. Par exemple, dans la voie professionnelle, 19 % des élèves internes ont des parents diplômés du supérieur contre 9 % des élèves non-internes ■ **TABLEAU 2**. Les élèves internes de la voie

■ **FIGURE 6** Répartition des lycéens selon la note moyenne de contrôle continu au diplôme national du brevet et la fréquentation de l'internat à l'entrée du lycée (en %)



Éducation & formations n° 106, DEPP, SIES

Lecture : parmi les élèves qui étaient internes à l'entrée du lycée, en voie professionnelle, 8,3 % n'ont pas passé le brevet et 11,7 % se situaient dans le premier quart des notes moyennes de contrôle continu (d'après la distribution calculée sur l'ensemble des élèves entrés en voie professionnelle ayant passé cet examen).

Champ : élèves entrés en sixième en 2007, ayant suivi au moins une année de formation de lycée dans un établissement public sous la tutelle du MENJ.

Source : DEPP, panel d'élèves entrés en sixième en 2007.

professionnelle ont également des parents appartenant à un milieu social plus favorable à la réussite scolaire, au sens de l'indice de position sociale (Rocher, 2016). Enfin, 61 % des élèves internes ont deux parents qui travaillent contre 43 % pour les non-internes. Ces écarts se constatent aussi dans la voie GT, mais de façon atténuée.

De façon conforme à la répartition géographique des internats, les élèves internes sont plus souvent issus de territoires ruraux. C'est dans la voie GT que cette dimension est la plus marquée : 78 % des élèves internes sont issus d'une commune rurale dont 37 % d'une commune rurale éloignée. Parmi les non-internes, ces proportions sont respectivement de 30 % et 6 %. La surreprésentation des enfants d'agriculteurs parmi les élèves internes s'explique en partie par cette implantation géographique.

En voie professionnelle, le recours à l'internat dépend également de la spécialité de formation. Les élèves internes sont surreprésentés dans les spécialités de la production (60 % des élèves internes contre 47 % des non-internes), avec des variations selon les spécialités. Ainsi, le poids de la spécialité « génie-civil, construction et bois » est deux fois plus important parmi les élèves internes que parmi les non-internes (16 % contre 8 %). Inversement, la spécialité « échanges et gestion » est deux fois moins représentée parmi les élèves internes (14 % contre 27 %). Les explications sont probablement à rechercher du côté de l'implantation des formations sur le territoire et leur attractivité.

Afin de prolonger ces constats, nous avons estimé, par l'intermédiaire de régressions de type probit, la probabilité pour un élève d'être interne à l'entrée du lycée, de façon séparée

■ **TABLEAU 2** Description des élèves selon le recours à l'internat à l'entrée du lycée (en %)

Variable	Modalité	Voie professionnelle		Voie générale et technologique	
		Non-internes	Internes	Non-internes	Internes
Sexe	Fille	42,7	35,8	54,1	59,1
	Garçon	57,3	64,2	45,9	40,9
Structure familiale	Vit avec ses deux parents	62,3	62,5	72,7	73,1
	Ne vit pas avec ses deux parents	37,7	37,5	27,3	26,9
Lien à l'immigration	Non-immigré	71,7	92,1	80,5	90,0
	Enfant de couple mixte	7,0	4,5	7,9	5,7
	Enfant de parents immigrés	21,3	3,4	11,6	4,3
Diplôme le plus élevé des deux parents	Aucun diplôme (ou inférieur au brevet)	37,2	16,1	12,8	8,0
	CAP ou BEP	39,8	44,4	21,8	23,5
	Baccalauréat	13,6	20,9	20,4	22,0
	Diplôme du supérieur	9,5	18,5	45,1	46,5
Nombre de livres à la maison	Moins de 30 livres	44,1	25,0	17,6	11,5
	Plus de 30 livres	55,9	75,0	82,4	88,5
Emploi des parents	Aucun parent en emploi	25,2	12,5	9,0	8,0
	Un parent en emploi	31,8	26,1	24,3	20,1
	Deux parents en emploi	43,0	61,4	66,7	71,9
Indice de position sociale des parents	Premier quart	46,4	30,7	27,3	23,8
	Deuxième quart	28,1	32,2	22,1	27,8
	Troisième quart	19,7	28,5	25,4	24,9
	Quatrième quart	5,8	8,6	25,2	23,5
Parent ayant une profession indépendante	Au moins un parent agriculteur	1,0	5,7	1,4	8,8
	Au moins un parent indépendant	9,5	14,3	13,0	18,3
	Aucun parent indépendant	89,5	79,9	85,5	72,9
Type de commune de résidence en fin de collège	Rural éloigné	6,2	37,1	6,0	29,0
	Rural périphérique	11,3	19,6	9,5	18,1
	Rural-bourg	3,8	11,7	3,4	8,5
	Rural périurbain	8,4	9,1	6,2	10,7
	Urbain-petite ville	5,3	5,8	6,1	6,6
	Urbain dense	27,9	10,9	28,6	20,2
	Urbain très dense	37,1	5,9	39,9	6,7
Spécialité de formation professionnelle	Génie civil, construction, bois	8,3	16,1		
	Transformations	9,5	14,1		
	Mécanique, électricité, électronique	25,9	25,4		
	Autre spécialité de la production	3,7	4,7		
	Services aux personnes et aux collectivités	15,4	20,6		
	Communication et information	6,9	4,3		
	Échanges et gestion	27,1	14,0		
	Autre spécialité ou spécialité inconnue	3,3	0,8		

Éducation & formations n° 106, DEPP, SIES

Note : les cases en vert (resp. en bleu) correspondent aux situations où les élèves internes (resp. les non-internes) sont surreprésentés (seuil de significativité 5 %). Le type de commune de résidence correspond à la typologie de la DEPP (Duquet-Métayer & Monso, 2019).

Lecture : parmi les élèves qui étaient internes à l'entrée du lycée, en voie professionnelle, 35,8 % sont des filles.

Champ : élèves entrés en sixième en 2007, ayant suivi au moins une année de formation de lycée dans un établissement public sous la tutelle du MENJ.

Source : DEPP, panel d'élèves entrés en sixième en 2007.

pour la voie GT et la voie professionnelle. Les variables explicatives incluent des variables de résultats et compétences de l'élève en fin de collège, et liées à son environnement familial. La liste des variables mobilisées est donnée en **annexe 1**, avec les coefficients associés aux régressions ■ **TABLEAU 6**. Les effets des différentes variables liées au recours à l'internat, qui viennent d'être commentés, sont confirmés par cette analyse¹¹. En voie GT, les différences sont moins marquées ; en particulier, il y a très peu d'écart selon le niveau scolaire en fin de troisième, dès lors que le niveau de diplôme des parents et le type de commune de résidence sont pris en compte parmi les variables explicatives¹². Ces constats sont confirmés en synthétisant le pouvoir explicatif des variables à l'aide d'un critère de pseudo-R2 ■ **ANNEXE 1** et **TABLEAU 3**. En voie GT, le critère de pseudo-R2 chute de 80 % (de 0,180 à 0,036) lorsque le type de commune est retiré du modèle de recours à l'internat, et de moitié en voie professionnelle. La spécialité de la formation préparée contribue également à expliquer le recours à l'internat, ainsi que, dans une moindre mesure, l'environnement culturel de la famille (diplôme des parents, nombre de livres à la maison) et les notes et acquis cognitifs en troisième.

Ces caractéristiques scolaires et sociales plus favorables aux internes, dans la voie professionnelle, peuvent s'interpréter par le fait que les élèves qui étaient parmi les meilleurs en fin de collège ont accès à un ensemble plus large de spécialités, compte tenu de leur meilleur dossier scolaire. Ces meilleures dispositions peuvent également leur donner plus de facilité à se projeter dans une orientation professionnelle (Foka & Werquin, 2021). Par ailleurs, les parents plus diplômés sont sans doute mieux informés sur les établissements et les formations, et peuvent ainsi encourager leur enfant à choisir un enseignement

■ **TABLEAU 3** Synthèse des principales variables différenciant les élèves internes des non-internes (d'après un modèle probit)

Voie professionnelle		Voie générale et technologique	
Variable ou groupe de variables	R2 ajusté	Variable ou groupe de variables	R2 ajusté
<i>Modèle complet</i>	0,224	<i>Modèle complet</i>	0,180
Sans le type de commune de résidence	0,126	Sans le type de commune de résidence	0,036
Sans la spécialité et le niveau de formation (baccalauréat ou CAP)	0,202	Sans le milieu social des parents (statut d'indépendant)	0,173
Sans l'environnement culturel	0,213	Sans les autres variables	0,176
Sans les notes et acquis cognitifs de troisième	0,217		
Sans les autres variables	0,215		

Éducation & formations n° 106, DEPP, SIES

Lecture : en voie professionnelle, le pouvoir explicatif des variables de type de commune de résidence, de spécialité, de contexte sociodémographique et de résultats scolaires en fin de collège est globalement de 0,224 (modèle probit simple). Si on retire de la modélisation le type de commune de résidence en fin de collège, ce critère chute de moitié, à 0,126.

Champ : élèves entrés en sixième en 2007, ayant suivi au moins une année de formation de lycée dans un établissement public sous la tutelle du MENJ.

Source : DEPP, panel d'élèves entrés en sixième en 2007.

11. À l'exception de l'indice de position sociale des parents, qui n'est plus associé de façon significative au recours à l'internat, une fois que d'autres variables corrélées au milieu social des parents (diplôme des parents, structure familiale, résultats scolaires) sont intégrées au modèle. Nous n'avons donc pas retenu cette variable dans la modélisation.

12. En effet, l'écart constaté sur la figure 6 en faveur des élèves internes en voie GT peut s'interpréter par un effet de structure lié à la surreprésentation des élèves ruraux parmi les internes. À niveau scolaire équivalent, les élèves résidant en commune rurale s'orientent plus souvent vers l'enseignement professionnel (Pirus, 2021). Par conséquent, les élèves ruraux (et de même les internes) qui sont en voie GT ont un meilleur niveau scolaire à l'entrée du lycée que les élèves urbains.

ou un établissement qui ne se trouve pas à proximité du lieu de résidence. Ces raisons peuvent expliquer pourquoi les élèves de bon niveau scolaire, ou dont les parents sont plus diplômés, choisissent plus souvent des établissements éloignés de leur domicile¹³, avec un recours plus fréquent à l'internat. Enfin, on ne peut pas exclure qu'une partie de ces écarts soit liée à la procédure de sélection à l'entrée à l'internat (coût de l'hébergement, examen des dossiers).

Mesurer l'impact de l'internat sur la réussite des élèves

Les variables liées au recours à l'internat et à la réussite scolaire sont similaires, pour une partie d'entre elles. Il est donc indispensable, dans la comparaison des résultats entre élèves internes et non-internes, de tenir compte des particularités de ces populations.

Résultats issus des méthodes prenant en compte les caractéristiques observables

De la même manière que le fait d'être interne, nous modélisons tout d'abord chaque critère de réussite par un modèle probit ■ **ANNEXE 1**. La variable expliquée par le modèle vaut par exemple 1 si l'élève est sorti diplômé de l'enseignement secondaire, 0 sinon. Le fait d'être interne au lycée constitue désormais une variable explicative. Les autres variables sont les mêmes que celles utilisées pour expliquer le fait d'être interne. Le détail de la modélisation et les coefficients estimés sont donnés en annexe 1 (**tableaux 7 et 8**).

La plupart des variables jouent dans le sens attendu, au regard des études ayant analysé le parcours des élèves dans le second degré (voir par exemple Barhoumi & Caille, 2020). Les probabilités d'obtenir un diplôme et une mention au baccalauréat sont supérieures pour les filles, les élèves qui avaient un bon niveau scolaire en fin de collège, ainsi que ceux dont les parents sont plus diplômés et ont un emploi. Les élèves dont les deux parents sont immigrés ont une probabilité supérieure d'obtenir le baccalauréat, ce qui peut être attribué à des aspirations scolaires particulièrement fortes.

Nous utilisons également une méthode alternative, celle de l'appariement sur score de propension. Cette méthode permet de définir, pour les élèves internes, une situation contrefactuelle correspondant à la réussite qu'ils auraient eue s'ils n'avaient pas été internes. Elle présente comme intérêt principal de s'affranchir des hypothèses paramétriques de la régression probit ■ **ANNEXE 2**.

Les estimations des effets de l'internat issues de ces deux méthodes sont présentées dans le **tableau 4**. En voie GT, l'effet du recours à l'internat sur l'obtention du baccalauréat est proche de 0 et non significatif pour trois des quatre variables de résultat considérées. Seul le coefficient relatif à l'obtention de la mention bien ou très bien est négatif et significatif (- 2,6 points ou - 2,2 points en défaveur des élèves internes selon la méthode). En voie professionnelle, les écarts qui étaient constatés sans prise en compte des caractéristiques des élèves sont fortement réduits lorsque ces méthodologies sont appliquées. Pour l'obtention du CAP ou du BEP, et d'un diplôme (quel qu'il soit), un léger effet positif et significatif persiste, de 2,2 à 3,4 points en faveur des internes.

¹³. À titre d'illustration, 12 % des élèves de la voie professionnelle, situés dans le dernier quartile des notes obtenues au contrôle continu du brevet des collèges, ont obtenu à l'entrée du lycée une affectation en dehors de leur département de résidence. C'est le cas de 6 % des élèves situés dans le premier quartile, et aussi parmi ceux qui n'ont pas passé cet examen.

■ **TABLEAU 4** Effets de la fréquentation de l'internat sur la réussite au lycée : résultats des méthodes utilisant les caractéristiques observables

Voie professionnelle

		Écart constaté (en points de %)	Effet marginal (modèle probit)	Effet moyen sur les internes (méthode d'appariement)
Obtenir un diplôme	Effet moyen	9,0***	2,9*	2,2*
	Écart-type	(1,2)	(1,5)	(1,3)
Obtenir le CAP ou le BEP	Effet moyen	11,4***	3,4**	3,1**
	Écart-type	(1,3)	(1,7)	(1,5)
Obtenir le baccalauréat	Effet moyen	8,9***	2,0	2,9*
	Écart-type	(1,8)	(1,6)	(1,7)
Obtenir une mention	Effet moyen	9,3***	0,6	1,7
	Écart-type	(1,7)	(1,5)	(2,0)
Nombre d'observations			6 066	6 063

Voie générale et technologique

		Écart constaté (en points de %)	Effet marginal (modèle probit)	Effet moyen sur les internes (méthode d'appariement)
Obtenir un diplôme	Effet moyen	- 0,3	- 1,0	- 0,4
	Écart-type	(0,7)	(0,9)	(0,8)
Obtenir le baccalauréat	Effet moyen	- 0,3	- 0,7	- 0,4
	Écart-type	(0,8)	(0,9)	(0,9)
Obtenir une mention	Effet moyen	1,6	- 0,8	- 0,5
	Écart-type	(1,7)	(1,7)	(1,7)
Obtenir la mention B/TB	Effet moyen	- 0,9	- 2,6**	- 2,2*
	Écart-type	(1,4)	(1,2)	(1,3)
Nombre d'observations			14 202	14 200

Éducation & formations n° 106, DEPP, SIES

Significativité : * au seuil de 10 % ; ** au seuil de 5 % ; *** au seuil de 1 %. Les écarts-types sont entre parenthèses.

Lecture : parmi les élèves qui étaient internes à l'entrée du lycée, en voie professionnelle, la proportion de ceux qui ont obtenu un diplôme en fin d'études secondaires est supérieure de 9,0 points parmi les internes. Lorsque l'on tient compte des différences de caractéristiques observées dans les données entre ces deux groupes d'élèves, l'écart est de 2,9 points en faveur des internes, significatif au seuil de 10 % (modèle probit simple) ; et de 2,2 points en appliquant une méthode d'appariement (également significatif au seuil de 10 %).

Champ : élèves entrés en sixième en 2007, ayant suivi au moins une année de formation de lycée dans un établissement public sous la tutelle du MENJ.

Source : DEPP, panel d'élèves entrés en sixième en 2007.

La prise en compte de possibles variables inobservées par la méthode des variables instrumentales

Le fait d'être interne pourrait également être corrélé avec des variables non observées, ayant un impact sur la réussite des élèves. Ces effets de sélection peuvent être favorables aux internes – par exemple si ces derniers ont une motivation plus forte au regard de la scolarité – ou défavorables, par exemple si une partie d'entre eux présentent des difficultés de comportement ou relationnelles qui ont motivé leur accueil en internat. Dans ce cas, la variable « être interne » est endogène et les estimations issues de méthodes d'évaluation sur caractéristiques observables sont biaisées. Dans cette section, nous essayons de prendre en compte cette possibilité, à l'aide d'une méthode de variables instrumentales. Deux équations sont estimées simultanément, l'une modélisant le recours à l'internat, l'autre la réussite scolaire ■ **ANNEXE 3**. Afin de permettre une identification plus pertinente des effets de l'internat sur la réussite scolaire, une variable instrumentale est introduite dans l'équation de recours à l'internat. Cette variable doit respecter deux conditions : être corrélée au fait d'être interne mais non corrélée avec les variables inobservées expliquant la réussite de l'élève.

Comme le font d'autres recherches confrontées à des questions méthodologiques similaires¹⁴, nous mobilisons comme instrument une variable agrégée au niveau géographique. L'instrument est la part d'élèves internes dans l'aire d'éducation où réside l'élève, calculée pour l'année scolaire 2010-2011 sur données exhaustives (base Scolarité), année où la majeure partie des élèves du panel étaient en troisième. Le calcul du taux d'internes par aire d'éducation est distingué selon la voie GT ou professionnelle, comme nous l'avons fait précédemment ■ **FIGURE 3**. Les écarts de taux de recours à l'internat entre les aires d'éducation sont peu liés aux différences d'offre d'internat à proximité du domicile¹⁵. On peut supposer qu'ils traduisent d'abord des caractéristiques du territoire de résidence favorisant le recours à l'internat, comme un réseau routier moins dense, une desserte plus rare des communes en transports en commun, dimensions qui n'ont pas pu être mesurées directement pour les élèves du panel. Nous avons vérifié que le taux d'internes était fortement corrélé au recours à l'internat, à autres variables explicatives fixées¹⁶, ce qui constitue la première condition de validité de l'instrument.

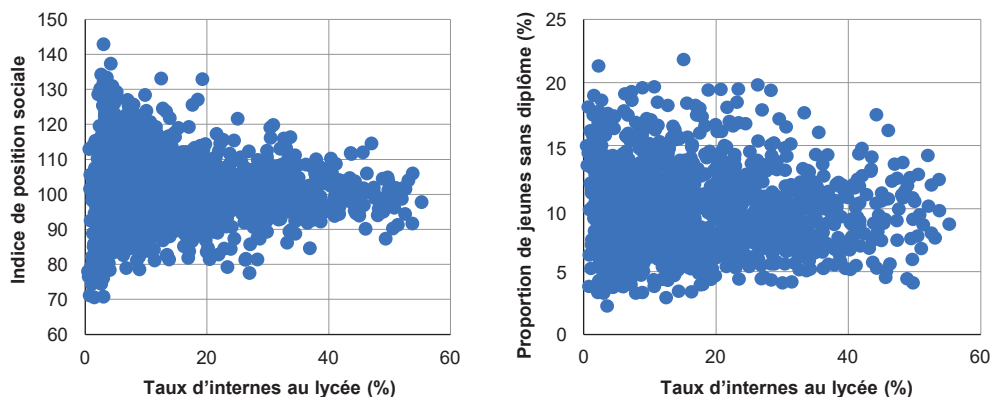
La deuxième condition, liée à l'exogénéité de la variable instrumentale, pourrait être mise en défaut si les territoires avec le plus d'internes sont systématiquement ceux qui ont un contexte plus favorable à la réussite scolaire. En croisant le taux d'internes dans l'aire d'éducation avec des indicateurs de réussite scolaire et de contexte social, nous n'avons pas trouvé de lien manifeste avec ces dimensions. Ainsi, le coefficient de corrélation linéaire entre le taux d'internes et l'indice de position sociale est faible (0,08) et le nuage de points ne présente pas de direction marquée ■ **FIGURE 7**. De même, le coefficient de corrélation linéaire entre le taux d'internes et la part des jeunes de 15-24 ans sans diplôme et qui ne sont pas en études est de 0,02. Enfin, nous avons également régressé les indicateurs de réussite en fin d'enseignement secondaire sur le taux d'internes dans l'aire d'éducation, en

14. Par exemple Alet et Bonnal (2013), dans une recherche consacrée aux effets de la scolarisation en centre de formation d'apprentis plutôt qu'en lycée sur l'obtention d'un diplôme, ont utilisé comme variable instrumentale d'un probit bivarié la part d'apprentis dans la région.

15. Les lycéens internes s'inscrivent en général dans un établissement situé en dehors de leur aire d'éducation : c'est le cas pour 96 % des élèves en voie GT et 88 % en voie professionnelle.

16. La variable du type de la commune de résidence, déjà présente dans les variables expliquées, ne traduit que partiellement les dimensions territoriales liées au recours à l'internat. C'est pourquoi l'instrument conserve un fort pouvoir prédictif du recours à l'internat.

■ **FIGURE 7** Corrélation entre le taux d'internes dans l'aire d'éducation de résidence et des variables de contexte social et d'échec scolaire



Éducation & formations n° 106, DEPP, SIES

Note : une valeur atypique (32,5 % de jeunes sans diplôme) n'a pas été représentée.

Champ : France hors DROM et hors Île-de-France ; élèves du secteur public, MENJ, hors post-bac (taux d'internes) ; jeunes de 15 à 24 ans.

Source : DEPP, Système d'information Scolarité, rentrée 2010 ; Insee, recensement de la population 2011, calculs DEPP.

séparant les échantillons d'élèves internes et non-internes. Le taux d'internes n'est jamais associé de façon significative à la réussite au diplôme (P-values entre 0,18 et 0,94). Même si cela ne constitue pas une preuve que l'instrument est exogène, il ne semble donc pas y avoir de biais évident lié à son utilisation.

Enfin, deux situations ont dû faire l'objet d'un traitement spécifique¹⁷. Il s'agit d'abord des départements et régions d'outre-mer (DROM). Ces départements présentent des valeurs très basses du taux d'internes au lycée (moins de 2 %), compte tenu de leur caractère insulaire ou isolé, qui limite les mobilités et réduit le besoin d'internat. Ces particularités induisent également des spécificités en matière de contexte et de fonctionnement du système éducatif ; les DROM ont donc été exclus de l'échantillon pour cette partie. Il s'agit ensuite de l'Île-de-France, qui présente également un recours à l'internat très faible (entre 0,3 % et 2,6 % selon le département), compte tenu d'une forte densité d'établissements scolaires, qui permet plus facilement de trouver une formation à proximité du domicile. Cette région présente également des spécificités en matière de parcours des élèves. Compte tenu de ses effectifs, elle a été maintenue dans l'échantillon et une indicatrice a été ajoutée aux estimations.

Les effets de l'internat issus de cette méthode doivent être pris avec précaution, compte tenu des hypothèses mobilisées et de la faible précision des estimateurs ■ **TABLEAU 5**. En voie professionnelle, les coefficients relatifs à l'obtention du CAP ou du BEP, et d'un diplôme (quel qu'il soit), sont les plus élevés, avec des valeurs similaires (7,9 et 7,8 points respectivement). Seul le second coefficient est significatif, au seuil de 10 % (P-values de 0,115 et 0,069). Par ailleurs, en voie GT, le modèle probit bivarié ne permet pas de mettre en évidence d'impact significatif de l'internat sur la réussite. Aucun des coefficients issus des modèles probit bivariés ne diffère significativement de l'effet mesuré en utilisant les seules caractéristiques observables dans le panel (probit simple).

¹⁷ De façon plus ponctuelle, nous avons également exclu les valeurs très élevées des taux d'internes dans les aires d'éducation, supérieures à 50 % pour la voie GT et 70 % pour la voie professionnelle (respectivement 1,8 % et 1,3 % des observations).

■ **TABLEAU 5** Effets de la fréquentation de l'internat sur la réussite au lycée : comparaison des modèles probit simples et bivariés

Voie professionnelle

		Ecart constaté (en points de %)	Effet marginal (modèle probit simple)	Effet marginal (modèle probit bivarié)
Obtenir un diplôme	Effet moyen	8,4***	3,0*	7,8*
	Écart-type	(1,2)	(1,5)	(4,3)
Obtenir le CAP ou le BEP	Effet moyen	10,9***	3,2*	7,9
	Écart-type	(1,4)	(1,7)	(5,0)
Obtenir le baccalauréat	Effet moyen	7,9***	2,5	5,4
	Écart-type	(1,8)	(1,6)	(7,5)
Obtenir une mention	Effet moyen	8,8***	1,0	- 2,5
	Écart-type	(1,7)	(1,6)	(4,5)
Nombre d'observations				5 517

Voie générale et technologique

		Ecart constaté (en points de %)	Effet marginal (modèle probit simple)	Effet marginal (modèle probit bivarié)
Obtenir un diplôme	Effet moyen	- 0,3	- 0,9	- 0,5
	Écart-type	(0,8)	(0,9)	(2,3)
Obtenir le baccalauréat	Effet moyen	- 0,4	- 0,5	0,8
	Écart-type	(0,9)	(0,9)	(2,1)
Obtenir une mention	Effet moyen	0,9	- 0,2	4,1
	Écart-type	(1,9)	(1,8)	(6,3)
Obtenir la mention B/TB	Effet moyen	- 1,6	- 2,9**	- 0,1
	Écart-type	(1,5)	(1,3)	(6,1)
Nombre d'observations				13 263

Éducation & formations n° 106, DEPP, SIES

Significativité : * au seuil de 10 % ; ** au seuil de 5 % ; *** au seuil de 1 %. Les écarts-types sont entre parenthèses.

Note : les effets mesurés dans les colonnes « Écart constaté » et « Effet marginal (modèle probit simple) » diffèrent légèrement de ceux indiqués dans le tableau 4 compte tenu du champ plus restreint utilisé dans cette analyse.

Lecture : parmi les élèves qui étaient internes à l'entrée du lycée, en voie professionnelle, la proportion de ceux qui ont obtenu un diplôme en fin d'études secondaires est supérieure de 8,4 points parmi les internes. Lorsque l'on tient compte des différences de caractéristiques observées dans les données entre ces deux groupes d'élèves, l'écart est de 3,0 points en faveur des internes, significatif au seuil de 10 % (modèle probit simple) ; et de 7,8 points en tenant compte des caractéristiques non observées, également significatif au seuil de 10 % (modèle probit bivarié).

Champ : élèves entrés en sixième en 2007, ayant suivi au moins une année de formation de lycée dans un établissement public sous la tutelle du MENJ, résidant en France (hors DROM).

Source : DEPP, panel d'élèves entrés en sixième en 2007.

Contribution aux réflexions de politique éducative et aux recherches sur l'internat

Des effets peu marqués de la fréquentation de l'internat et légèrement positifs en lycée professionnel

En résumé, en voie GT, les résultats moyens des élèves internes en fin de lycée sont similaires à ceux des non-internes. Ces effets sont donc très inférieurs à ceux mesurés dans le cadre de l'évaluation de l'internat d'excellence de Sourdun (Behaghel *et al.*, 2017). Dans le cas de cet internat d'excellence, ce sont donc probablement les moyens mis en œuvre pour faciliter la scolarité des élèves qui leur ont permis de tirer parti de ce dispositif.

En lycée professionnel, un léger effet à l'avantage des élèves internes est perceptible : de 2 à 8 points en faveur des internes sur la probabilité d'obtenir un diplôme, ce qui rejoint les conclusions de l'étude de O'Prey (2003).

Interpréter ces effets plus marqués en voie professionnelle peut se faire de deux façons. Tout d'abord, les élèves de voie professionnelle ont un risque de décrochage supérieur, qui peut être lié à des acquis scolaires plus fragiles, ou au rejet de l'institution scolaire et à l'attrait de la vie active (Bernard & Michaut, 2016). Pour ces élèves, le contexte de l'internat pourrait avoir un effet stabilisateur, au regard par exemple de la réduction de l'absentéisme. Le fait de nouer des liens avec des jeunes partageant une même orientation professionnelle pourrait favoriser la persévérance dans les études (Berthaud, 2017). Ensuite, cet effet pourrait s'interpréter par le fait que l'internat donne aux élèves l'opportunité de suivre une formation plus loin de leur domicile. Ce constat va dans le sens de l'étude de Coudène (2013), qui a mis en évidence le fait que le choix d'une formation à proximité du domicile en CAP est plus souvent associé à une sortie sans diplôme. Cette corrélation à première vue paradoxale peut s'interpréter par le fait que cette faible distance est plus souvent associée à un choix de proximité, sans motivation intrinsèque pour la formation choisie.

Contribution de nos résultats aux réflexions sur les politiques éducatives

Les résultats de cette étude suggèrent que l'internat propose, en moyenne sur l'ensemble des lycéens, des conditions d'hébergement globalement satisfaisantes, au regard du critère retenu dans cette étude qui correspond aux diplômes obtenus en fin d'enseignement secondaire. Les élèves internes réussissent aussi bien que les autres élèves, voire un peu mieux en lycée professionnel. Ce constat constitue une partie de la réponse qui peut être apportée aux questionnements des familles sur l'internat. Il conforte également le caractère complémentaire de la politique d'internat avec d'autres visant à diversifier et valoriser l'offre de formation, par exemple :

- l'ouverture de nouvelles formations professionnelles, dont une recherche récente a montré qu'elles facilitent les poursuites d'études à partir de la fin du collège, en diminuant les sorties de formation et les redoublements (Garrouste & Zaiem, 2018 ; 2020) ;
- des rencontres d'information à destination des familles de collégiens, visant à une meilleure connaissance et à une valorisation des filières professionnelles, avec des effets positifs similaires (Goux *et al.*, 2017).

De façon concordante avec les recommandations issues de ces recherches, accroître le nombre de places d'internat et faciliter l'accès aux places vacantes pourrait permettre de diversifier l'offre de formation accessible aux élèves, avec une attention particulière aux formations de la voie professionnelle. Des marges de manœuvre peuvent être trouvées dans la création de nouveaux internats (parmi les 42 % de lycées publics qui sont sans internat à la rentrée 2021) et dans l'extension des internats existants. Mais elles se trouvent aussi, de façon plus immédiate, dans la valorisation des places vacantes, puisque 22 % des places ne sont pas occupées dans les internats du second degré public (DEPP, 2022).

Perspectives pour les futures recherches sur l'internat

Pour de futures recherches, les nouvelles formes d'internats développées au cours des années récentes devront faire l'objet d'évaluations spécifiques, de manière similaire aux recherches sur l'internat de Sourdon. Par ailleurs, les effets de l'internat pourraient être étudiés sur de multiples dimensions incluant la santé, les compétences comportementales

ou encore les choix d'orientation dans l'enseignement supérieur et l'insertion professionnelle, à l'aide de données appropriées¹⁸.

Sur un plan méthodologique, la modélisation mise en œuvre dans cette étude a exigé de faire des hypothèses fortes, et conduit à une incertitude importante sur les effets mesurés. Deux types de méthodologies sont à envisager pour alimenter de futures recherches. Le premier correspond à la mise en œuvre d'une expérimentation contrôlée, telle que celle qui a été menée à Sourduin. Un second type vise à mobiliser les variations fines de l'offre d'internat au cours du temps, sur données exhaustives. Il s'agirait d'étudier comment ces variations de l'offre d'internat se traduisent, pour les élèves susceptibles d'en bénéficier, sur leur recours à l'internat et leur parcours scolaire¹⁹.

Par ailleurs, la prise en compte de l'hétérogénéité des établissements et des internats, les effets que l'internat pourrait avoir sur différentes catégories d'élèves, dans les différentes spécialités, les formations post-baccalauréat, ou encore le secteur privé, constitueraient des dimensions importantes pour éclairer les politiques éducatives. Ces effets devront également être mesurés sur des données de taille plus importante. Enfin, une future étude sur les internats pourrait, en s'appuyant sur des données géolocalisées, prendre en compte des variables liées à la distance vis-à-vis des établissements scolaires. Il serait intéressant de comparer des élèves situés à une distance similaire de leur établissement, dont certains ont choisi l'internat et d'autres non. Cela permettrait de voir si, pour les élèves internes, un effet positif – plus marqué que celui trouvé dans la présente étude – pourrait être mesuré, dans le cas où l'économie réalisée en temps de transport serait réinvestie sur d'autres plans (repos, activités scolaires ou extrascolaires).

Remerciements

Cette étude a été initiée dans le cadre du stage réalisé par Audrey Farges entre mars et août 2019 au titre du master « Évaluation et décision publiques » (Ensaï et Université de Rennes 1). À la DEPP, ce travail a bénéficié des échanges avec Philippe Wuillamier, sous-directeur des évaluations et de la performance scolaire et ancien chef d'établissement ; ainsi qu'avec les groupes de travail « internats » et « valorisation des aires d'éducation » auxquels une partie de ce travail a été présentée, ainsi que Meriam Barhouni, Séverine Bidet-Caulet, Laurence Dauphin, Maxime Jouveceau, Fabrice Murat, Stéphanie Lemerle, Fabienne Rosenwald, Sylvie Rousseau, Grégory Salmon, Anna Testas et Boubou Traore.

Nous remercions également Bertrand Secher, inspecteur d'académie – inspecteur pédagogique régional « Établissements et vie scolaire », dans l'académie de Reims ; Lucie Roy et Stéphanie Veloso du bureau de la politique de l'éducation prioritaire et des territoires, à la direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO). La DGESCO a organisé une rencontre avec les équipes éducatives de deux internats, celles du lycée professionnel Alexandre Denis à Cerny et du lycée polyvalent André Malraux à Montereau-Fault-Yonne.

¹⁸. Le panel 2007 de la DEPP peut être mobilisé sur ce dernier aspect, puisque les élèves ont été suivis dans l'enseignement supérieur par le SIES, et dans leur phase d'insertion professionnelle par l'Insee (dispositif « Enquête sur l'entrée dans la vie adulte »).

¹⁹. Les méthodologies auxquelles on se réfère sont de type *event study*, sur le modèle de la recherche déjà citée sur les effets des ouvertures de lycées sur les parcours des élèves (Garrouste & Zaiem, 2018 ; 2020) ; ou bien par variables instrumentales dites « à la Bartik » sur le modèle d'une recherche ayant trait aux effets de la réforme de la voie professionnelle sur les parcours des élèves (Charoussat, 2021).

Nous remercions les équipes pour leur accueil chaleureux et les précieux témoignages qu'elles nous ont apportés sur la vie et la gestion d'un internat.

Enfin, nous remercions les deux relecteurs anonymes de la revue *Éducation & formations*, le relecteur de la collection des *Working Papers* du LIEPP-Sciences Po, ainsi que les participants et organisateurs des séminaires « Politiques éducatives » du LIEPP-Sciences Po et « Évaluation des politiques publiques » (AFSE-DG Trésor), pour leurs commentaires sur la première version de cette étude.

ANNEXE 1 Les modèles probit de recours à l'internat et de réussite au diplôme

Dans cet article, des modèles économétriques, adaptés à l'utilisation de variables qualitatives, sont utilisés pour rendre compte de la façon dont le contexte familial de l'élève, son niveau et son parcours scolaire avant l'entrée au lycée expliquent le fait qu'il recourt ou non à l'internat et sa réussite au lycée. Pour ce qui est de **modéliser le recours à l'internat**, ce modèle s'écrit :

$$I_i^* = X_i \beta + \varepsilon_i$$

$$P(I_i = 1 | X_i) = P(I_i^* > 0)$$

où $I_i = 1$ si l'élève est interne, 0 sinon. I_i^* est une variable continue non observée, correspondant à une propension plus ou moins forte à choisir l'internat. Celle-ci dépend de façon linéaire des caractéristiques de l'élève X_i et d'un terme d'erreur ε_i , qui suit une loi normale centrée réduite. On a donc :

$$P(I_i = 1 | X_i) = \Phi(X_i \beta)$$

où Φ est la fonction de répartition de la loi normale centrée réduite. Les paramètres β sont estimés de façon à maximiser la vraisemblance du modèle.

Pour ce qui est de **modéliser la réussite au lycée**, par exemple l'obtention d'un diplôme, la formalisation se présente de façon similaire à celle du recours à l'internat ci-dessus :

$$D_i^* = X_i \gamma + \delta I_i + \mu_i$$

$$P(D_i = 1 | X_i) = P(D_i^* > 0) = \Phi(X_i \gamma + \delta I_i)$$

où $D_i = 1$ si l'élève a obtenu un diplôme, 0 sinon. D_i^* est une variable continue non observée portant sur le niveau scolaire de l'élève acquis au lycée. Elle dépend de façon linéaire des caractéristiques de l'élève X_i , du recours (ou non-recours) à l'internat I_i et d'un terme d'erreur μ_i . Le paramètre δ correspond par hypothèse à l'impact associé à la fréquentation de l'internat sur la réussite scolaire.

Les résultats de ces régressions sont présentés sous la forme d'**effets marginaux** associés aux modalités de chaque variable, à partir des estimateurs des paramètres β , γ et δ . Pour un individu donné, est calculée la variation de la probabilité estimée portant sur la variable d'intérêt (être interne, ou diplômé) lorsqu'une variable explicative x varie, les autres variables restant constantes. En particulier, pour obtenir l'effet marginal relatif au recours à l'internat, on fait la moyenne des N différences individuelles :

$$EM = \frac{1}{N} \sum_{i=1}^N [\Phi(X_i \gamma + \delta I_i) - \Phi(X_i \gamma)]$$

Enfin, pour **identifier les variables les plus discriminantes** dans le modèle de recours à l'internat, nous nous appuyons sur l'indicateur défini par :

$$\bar{r}^2 = 1 - \frac{\ln L - (K+1)}{\ln L_0}$$

où L correspond à la vraisemblance du modèle ; L_0 à la vraisemblance du modèle « vide » sans variables explicatives ; et enfin K au nombre de variables explicatives du modèle, hors terme constant. Cet indicateur correspond au pseudo-R² de Mac Fadden (compris entre 0 et 1), ajusté par le nombre de variables explicatives.

■ **TABLEAU 6** Les modèles probit de recours à l'internat

Variable	Modalité	Voie professionnelle	Voie générale et technologique
Sexe	Fille	Réf.	Réf.
	Garçon	2,3*	- 0,9**
Structure familiale	Vit avec ses deux parents	Réf.	Réf.
	Absence d'au moins un parent (ou parents séparés)	4,0***	1,2***
Lien à l'immigration	Aucun parent immigré	Réf.	Réf.
	Un parent immigré	0,0	0,1
	Deux parents immigrés	- 6,0***	- 0,6
Nombre de livres à la maison	Moins de 30 livres	- 3,7***	- 1,0
	30 livres ou plus	Réf.	Réf.
Diplôme le plus élevé des deux parents	Aucun diplôme (ou inférieur au brevet)	- 3,6***	0,2
	CAP ou BEP	Réf.	Réf.
	Baccalauréat	2,2*	0,5
	Diplôme du supérieur	6,0***	1,5***
Emploi des parents	Aucun parent en emploi	- 4,1***	2,0**
	Un parent en emploi	- 1,9*	- 0,2
	Deux parents en emploi	Réf.	Réf.
Parent ayant une profession indépendante	Aucun parent indépendant	Réf.	Réf.
	Au moins un parent indépendant (hors agriculteurs)	3,0**	1,8***
	Au moins un parent agriculteur	10,5***	5,8***
Note moyenne au contrôle continu du brevet	Quartile inférieur (ou brevet non passé)	Réf.	Réf.
	Deuxième quartile	3,3**	1,0*
	Troisième quartile	4,7***	1,8***
	Quartile supérieur	7,1***	0,2
Score cognitif en fin de troisième	Quartile inférieur	Réf.	Réf.
	Deuxième quartile	2,3	- 1,0*
	Troisième quartile	2,9*	- 0,3
	Quartile supérieur	5,0***	0,6
	Non-réponse	2,7	- 0,8
Type de commune de résidence en fin de collège	Rural éloigné	30,7***	17,7***
	Rural périphérique	19,5***	10,6***
	Rural-bourg	25,2***	13,9***
	Rural périurbain	18,5***	8,4***
	Urbain-petite ville	16,0***	8,5***
	Urbain dense	11,1***	3,6***
Spécialité de formation professionnelle	Urbain très dense	Réf.	Réf.
	Génie civil, construction, bois	11,2***	
	Transformations	9,2***	
	Mécanique, électricité, électronique	4,7***	
	Autre spécialité de la production	10,9***	
	Services aux personnes et aux collectivités	9,0***	
	Communication et information	2,8	
	Échanges et gestion	Réf.	
CAP	Autre spécialité ou spécialité inconnue	7,5*	
	Non	Réf.	
	Oui	4,5***	
R2 - Mac Fadden		0,22	0,18
Nombre d'observations		6 066	14 202

Education & formations n° 106, DEPP, SIES

Significativité : * au seuil de 10 % ; ** au seuil de 5 % ; *** au seuil de 1 %.

Lecture : parmi les élèves qui étaient internes à l'entrée du lycée, en voie professionnelle, le fait d'être un garçon, plutôt qu'une fille, est associé en moyenne à une probabilité plus forte d'être interne, de 2,3 points de pourcentage, à niveau égal des autres variables explicatives du modèle.

Champ : élèves entrés en sixième en 2007, ayant suivi au moins une année de formation de lycée dans un établissement public sous la tutelle du MENJ.

Source : DEPP, panel d'élèves entrés en sixième en 2007.

■ **TABLEAU 7** Les modèles probit de réussite au diplôme dans la voie professionnelle

Variable	Modalité	Obtention d'un diplôme	Obtention du CAP ou du BEP	Obtention du baccalauréat	Obtention du baccalauréat avec mention
Interne à l'entrée du lycée	Non	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
	Oui	2,9*	3,4**	2,0	0,6
Sexe	Filles	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
	Garçon	- 3,8***	- 5,1***	- 3,4**	-5,6***
Structure familiale	Vit avec ses deux parents	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
	Absence d'au moins un parent (ou parents séparés)	- 2,0*	- 2,8**	- 3,1***	-2,9***
Lien à l'immigration	Aucun parent immigré	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
	Un parent immigré	- 0,1	- 1,8	2,5	1,7
	Deux parents immigrés	1,7	- 1,1	5,0***	0,5
Nombre de livres à la maison	Moins de 30 livres	- 2,7***	- 1,7	- 2,7**	-0,3
	30 livres ou plus	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
Diplôme le plus élevé des deux parents	Aucun diplôme (ou inférieur au brevet)	- 1,7	-2,3*	- 1,9	-2,3*
	CAP ou BEP	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
	Baccalauréat	- 0,4	- 1,8	3,1**	2,7*
	Diplôme du supérieur	0,9	- 0,2	3,8**	3,7**
Emploi des parents	Aucun parent en emploi	- 7,5***	- 8,1***	- 8,4***	-5,9***
	Un parent en emploi	- 4,4***	- 4,4***	- 3,5***	-1,9
	Deux parents en emploi	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
Parent ayant une profession indépendante	Aucun parent indépendant	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
	Au moins un parent indépendant (hors agriculteurs)	- 1,3	-1,4	- 0,8	2,8*
	Au moins un parent agriculteur	1,6	0,0	5,3	10,5***
Note moyenne au contrôle continu du brevet	Quartile inférieur (ou brevet non passé)	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
	Deuxième quartile	9,7***	10,1***	13,0***	9,1***
	Troisième quartile	17,4***	20,4***	20,9***	17,2***
	Quartile supérieur	20,3***	23,2***	24,7***	24,0***
Score cognitif en fin de troisième	Quartile inférieur	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
	Deuxième quartile	2,7*	3,3**	7,6***	12,2***
	Troisième quartile	5,1***	7,5***	11,7***	16,9***
	Quartile supérieur	7,8***	9,0***	14,5***	25,2***
Type de commune de résidence en fin de collège	Non-réponse	- 3,1**	- 2,9*	3,6**	13,4***
	Rural éloigné	1,4	0,8	- 4,6**	-3,9**
	Rural périphérique	- 0,8	0,0	- 4,7**	-6,2***
	Rural-bourg	2,4	3,5	-0,7	0,8
	Rural périurbain	1,2	2,5	-0,2	-1,3
	Urbain-petite ville	0,8	2,9	-2,2	-1,8
	Urbain dense	1,3	1,9	- 3,1**	-3,2**
Spécialité de formation professionnelle	Urbain très dense	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
	Génie civil, construction, bois	- 4,8**	- 3,2	- 6,5***	-6,8**
	Transformations	0,4	2,5	- 4,8**	-3,7*
	Mécanique, électricité, électronique	- 1,4	1,2	- 3,2**	-2,9*
	Autre spécialité de la production	3,6	- 0,4	3,3	-0,9
	Services aux personnes et aux collectivités	3,2*	4,7**	- 0,1	-0,8
	Communication et information	- 3,3	- 5,2**	- 1,2	-2,1
CAP	Échanges et gestion	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
	Spécialité inconnue	- 4,1	- 8,1***	- 4,9	-4,2
	Non	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
R2 - Mac Fadden	Oui	- 0,3	5,2***	- 39,1***	-24,7***
R2 - Mac Fadden		0,13	0,11	0,30	0,21
Nombre d'observations		6 066			

Éducation & formations n° 106, DEPP, SIES

Significativité : * au seuil de 10 % ; ** au seuil de 5 % ; *** au seuil de 1 %.

Lecture : parmi les élèves qui étaient internes à l'entrée du lycée, en voie professionnelle, le fait d'être interne à l'entrée au lycée, plutôt que non, est associé à une probabilité plus forte d'obtenir un diplôme en fin d'enseignement secondaire, de 2,9 points de pourcentage, à niveau égal des autres variables explicatives du modèle.

Champ : élèves entrés en sixième en 2007, ayant suivi au moins une année de formation de lycée professionnel dans un établissement public sous la tutelle du MENJ.

Source : DEPP, panel d'élèves entrés en sixième en 2007.

■ **TABLEAU 8** Les modèles probit de réussite au diplôme dans la voie générale et technologique

Variable	Modalité	Obtention d'un diplôme	Obtention du baccalauréat	Obtention d'une mention	Obtention de la mention bien ou très bien
Interne à l'entrée du lycée	Non	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
	Oui	- 1,0	- 0,7	- 0,8	- 2,6**
Sexe	Fille	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
	Garçon	- 1,1***	- 1,3***	- 4,8***	- 3,6***
Structure familiale	Vit avec ses deux parents	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
	Absence d'au moins un parent (ou parents séparés)	- 0,9**	- 0,8*	- 1,4	- 1,1
Lien à l'immigration	Aucun parent immigré	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
	Un parent immigré	0,7	1,1	1,2	0,0
	Deux parents immigrés	1,6***	2,2***	1,0	- 0,7
Nombre de livres à la maison	Moins de 30 livres	- 0,7	- 0,5	- 1,3	- 2,1**
	30 livres ou plus	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
Diplôme le plus élevé des deux parents	Aucun diplôme (ou inférieur au brevet)	- 0,4	- 0,9	- 2,2	2,1
	CAP ou BEP	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
	Baccalauréat	1,0*	1,2**	0,2	1,1
	Diplôme du supérieur	2,2***	3,2***	6,7***	5,7***
Emploi des parents	Aucun parent en emploi	- 0,9	- 0,7	0,2	1,3
	Un parent en emploi	- 0,7*	- 0,4	- 0,9	- 0,2
	Deux parents en emploi	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
Parent ayant une profession indépendante	Aucun parent indépendant	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
	Au moins un parent indépendant (hors agriculteurs)	0,4	0,0	0,7	0,7
	Au moins un parent agriculteur	4,1**	3,0*	1,6	1,1
Note moyenne au contrôle continu du brevet	Quartile inférieur (ou brevet non passé)	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
	Deuxième Quartile	3,5***	4,5***	8,0***	4,4***
	Troisième quartile	6,1***	7,6***	16,9***	11,1***
	Quartile supérieur	8,5***	10,9***	37,6***	28,2***
Score cognitif en fin de troisième	Quartile inférieur	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
	Deuxième Quartile	0,5	0,7	3,7***	2,9***
	Troisième quartile	1,2**	1,9***	9,1***	6,0***
	Quartile supérieur	3,1***	3,7***	21,2***	16,7***
	Non-réponse	- 0,6	- 0,3	9,3***	8,5***
Type de commune de résidence en fin de collège	Rural éloigné	- 1,1	- 2,1***	- 2,7*	- 0,9
	Rural périphérique	- 0,6	- 1,6***	- 0,2	- 1,0
	Rural-bourg	- 0,6	- 1,1	2,4	- 2,6
	Rural périurbain	0,6	- 1,1	- 1,9	- 0,5
	Urbain-petite ville	0,2	- 0,4	- 1,9	- 1,4
	Urbain dense	1,0**	0,8*	1,3	0,3
Urbain très dense	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.	
R2 - Mac Fadden		0,11	0,13	0,14	0,21
Nombre d'observations					14 202

Éducation & formations n° 106, DEPP, SIES

Significativité : * au seuil de 10 % ; ** au seuil de 5 % ; *** au seuil de 1 %.

Lecture : parmi les élèves qui étaient internes à l'entrée du lycée, en voie générale et technologique, le fait d'être interne à l'entrée au lycée, plutôt que non, est associé à une probabilité plus faible d'obtenir un baccalauréat avec mention bien ou très bien, de 2,6 points de pourcentage, à niveau égal des autres variables explicatives du modèle.

Champ : élèves entrés en sixième en 2007, ayant suivi au moins une année de formation de lycée général et technologique dans un établissement public sous la tutelle du MENJ.

Source : DEPP, panel d'élèves entrés en sixième en 2007.

ANNEXE 2 L'appariement sur score de propension

Les méthodes d'appariement constituent une alternative aux modèles de régression paramétrique pour évaluer l'effet d'une variable binaire (être interne) sur une variable de résultat (être diplômé). On présente succinctement les principes de la méthode retenue en renvoyant, pour plus d'informations, à l'article de Fougère (2010). La procédure appliquée est `psmatch2` sous le logiciel Stata (Leuven & Sianesi, 2003).

Pour chaque élève interne (noté i ci-dessous, le nombre total d'élèves internes étant noté N_I), on reconstitue la situation « contrefactuelle » correspondant à sa probabilité de réussite dans le scénario où il n'aurait pas été interne. Il s'agit de la moyenne pondérée des résultats obtenus par l'ensemble des élèves non-internes (notés de $j=1$ à N_{NI}) en donnant un poids noté w_{ij} ci-dessous) plus élevé aux élèves avec les caractéristiques les plus similaires à i :

$$w_{ij} = \frac{K\left(\frac{p(X_i) - p(X_j)}{h}\right)}{\sum_{k=1}^{N_{NI}} K\left(\frac{p(X_i) - p(X_k)}{h}\right)}$$

où X_k correspond aux caractéristiques de l'élève interne k . $p(X_i)$ et $p(X_j)$ correspondent aux scores de propension, c'est-à-dire aux probabilités d'être interne au lycée, respectivement pour l'élève i et l'élève j . Ces probabilités ont été estimées à l'aide du modèle probit de recours à l'internat ■ **ANNEXE 1**. $K()$ est la fonction « noyau », qui est décroissante avec l'écart entre les deux probabilités. Comme dans plusieurs travaux utilisant cette méthodologie, $K()$ est la fonction de densité de la loi normale centrée réduite. Le paramètre de lissage h correspond à la fenêtre de Silverman (1986) :

$$h = 1.06 \cdot \sigma_{NI} \cdot NI^{-\frac{1}{5}}$$

où σ_{NI} est l'écart-type du score de propension calculé sur les élèves non-internes.

L'impact causal de la variable « être interne au lycée » sur la réussite au baccalauréat est calculé par la différence moyenne entre l'indicatrice de réussite des élèves internes et leur probabilité de réussite estimée dans le cas où ils n'auraient pas été internes (estimateur dit *Average Treatment Effect on the Treated*, ATT) :

$$ATT = \frac{1}{N_I} \sum_{i=1}^{N_I} (D_i - \sum_{j=1}^{N_{NI}} w_{ij} D_j)$$

Les écarts-types sont estimés à l'aide de la méthode de bootstrap, à partir de la distribution des estimateurs issus de 1 000 échantillons différents, issus de tirages avec remise dans l'échantillon initial d'élèves.

ANNEXE 3 Les modèles probit bivariés

Les méthodes comparant les élèves internes et non-internes, sur la base de caractéristiques observées dans les données (**annexes 1 et 2**) se fondent sur l'hypothèse selon laquelle il n'existe pas de caractéristique non observée, jouant à la fois sur le recours à l'internat et la réussite scolaire. Pour prendre en compte cette possibilité, des modèles probit bivariés sont estimés, avec une équation pour le recours à l'internat :

$$I_i^* = X_i \beta + \rho \cdot part_internes_i + \varepsilon_i$$

$$P(I_i = 1|X_i) = P(I_i^* > 0)$$

et une pour la réussite au diplôme :

$$D_i^* = X_i \gamma + \delta I_i + \mu_i$$

$$P(D_i = 1|X_i) = P(D_i^* > 0)$$

Les notations sont similaires à celles de l'**annexe 1**. Les modèles de choix de l'internat et de réussite scolaire sont cette fois estimés de façon simultanée (et non plus séparée), en permettant une corrélation entre les termes d'erreur ε_i et μ_i , qui suivent une loi normale centrée réduite.

Pour estimer ces modèles probit bivariés, il est usuel de faire intervenir des variables instrumentales, c'est-à-dire des variables qui sont corrélées au recours à l'internat mais n'ont par hypothèse pas d'effet direct sur la réussite scolaire. C'est ce qui explique la présence de la variable *part_internes_i*, définie par la part de lycéens internes dans l'aire d'éducation où réside l'élève lors de l'année scolaire 2010-2011. Enfin, des calculs d'effets marginaux ont été mis en œuvre d'une façon similaire aux modèles probit simple, afin d'estimer l'effet causal du recours à l'internat sur la réussite scolaire.

Références bibliographiques

Alet, E., Bonnal, L. (2013). L'apprentissage : un impact positif sur la réussite scolaire des niveaux V. *Économie et Statistique*, 454, 3-22. <https://doi.org/10.3406/estat.2012.9794>

Barhoumi, M., Caille, J.-P. (2020). Les élèves sortent de l'enseignement secondaire de plus en plus diplômés mais au terme de parcours scolaires encore socialement différenciés. *Éducation & formations*, 100, 323-358. DEPP. <https://doi.org/10.48464/ef-101-13>

Bass, L. R. (2014). Boarding Schools and Capital Benefits: Implications for Urban School Reform. *The Journal of Educational Research*, 107(1), 16-35. <https://doi.org/10.1080/002220671.2012.753855>

Behaghel, L., de Chaisemartin, C., Gurgand, M. (2014). Avoir le bac : les effets de l'internat d'excellence de Sourdun sur la scolarité des élèves. *Retour d'expérience*, 3, J-PAL Europe/IPP.

Behaghel, L., de Chaisemartin, C., Gurgand, M. (2017). Ready for Boarding? The Effects of a Boarding School for Disadvantaged Students. *American Economic Journal: Applied Economics*, 9(1), 140-164. <https://doi.org/10.1257/app.20150090>

Bellamy, V. (2019). 201 500 élèves du second degré sont internes à la rentrée 2018. *Note d'Information*, 19.31. DEPP.

Bernard, P.-Y., Michaut, C. (2016). Les motifs de décrochage par les élèves : un révélateur de leur expérience scolaire. *Éducation & formations*, 90, 95-112. DEPP.

Berthaud, J. (2017). Les effets de l'intégration sociale étudiante sur la réussite universitaire en 1^{er} cycle sont-ils significatifs ? *Revue française de pédagogie*, 200, 99-117. <https://doi.org/10.4000/rfp.7077>

Boulin, A. (2014). *Les internats d'excellence : un dispositif au prisme de l'expérience adolescente*. [Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation, EHESS]. <https://www.theses.fr/2014PA05H014>

Bronfenbrenner, U. (1970). Reaction to Social Pressure from Adults Versus Peers Among Soviet Day School and Boarding School Pupils in the Perspective of an American Sample. *Journal of Personality and Social Psychology*, 15(3), 179-189. <https://doi.org/10.1037/h0029426>

Charoussat, P. (2021). *Does Time to Graduation Affect Wages? Evidence from the French Track Reform*. In *Inequalities of Access to Higher Education: Three Institutional Factors*. [PhD dissertation, p. 21-104]. <https://theses.hal.science/tel-03507751>

Chen, Q., Chen, Y., Zhao, Q. (2020). Impacts of Boarding on Primary School Students' Mental Health Outcomes - Instrumental-Variable Evidence from Rural Northwestern China. *Economics and Human Biology*, 39(6). <https://doi.org/10.1016/j.ehb.2020.100920>

Chevalier, C., Derosier, A., Gasq, P.-O., Thomas, G., Vilain, É., Monso, O., André, P. (2022). Le zonage en aires d'éducation : une maille géographique pour le pilotage et l'analyse du système éducatif. *Actes de la 14^e édition des Journées de méthodologie statistique, 30-31 mars 2022* (et Document de travail du réseau DEPP-SSA n° 2022-R01).

Coudène, M. (2013). Les abandons d'études en cours de CAP. *Éducation & formations*, 84, 21-27. DEPP.

Cristofoli, S. (2022). En 2020-2021, l'absentéisme touche en moyenne 4,8 % des élèves du second degré public. *Note d'Information*, 22.09. DEPP. <https://doi.org/10.48464/ni-22-09>

Curto, V. E., Fryer, R. G. (2014). The Potential of Urban Boarding Schools for the Poor: Evidence from SEED. *Journal of Labor Economics*, 32(1), 65-93. <https://doi.org/10.1086/671798>

DEPP (2021). *Géographie de l'École*.

DEPP (2022). *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*.

DEPP, CEE (2023). *Les établissements scolaires. Un regard sur la diversité des écoles, collèges et lycées en France*.

DESCO (2001). *L'internat : pour qui ? Pour quoi ?*, Actes du colloque tenu les 24 et 25 octobre 2001, collection « Les Actes de la DESCO ».

Duquet-Métayer, C., Monso, O. (2019). Une typologie des communes pour décrire le système éducatif. *Note d'Information*, 19.35, DEPP (consulter la page de la publication sur <https://www.education.gouv.fr> pour les mises à jour).

- Foka, S., Werquin, P. (2021). Choisir ou subir son orientation en fin de classe de troisième : les conséquences sur la performance des élèves de seconde professionnelle. *Actes des XVII^e Journées du Longitudinal* (p. 747-760), collection « Céreq échanges ».
- Fougère, D. (2010). Les méthodes économétriques d'évaluation. *Revue française des affaires sociales*, 2010(1-2), 105-128. <https://doi.org/10.3917/rfas.101.0105>
- Garrouste, M., Zaiem, M. (2018). Effet de l'ouverture d'un lycée sur l'orientation des élèves à la fin du collège. *Revue française d'économie*, XXXIII, 13-49. <https://doi.org/10.3917/rfe.181.0013>.
- Garrouste, M., Zaiem, M. (2020). School Supply Constraints in Track Choices: A French Study Using High School Openings. *Economics of Education Review*, 78. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2020.102041>.
- Glasman, D. (2010). L'internat dans l'expérience scolaire. *Agora Débats Jeunesses*, 55, 109-124. <https://doi.org/10.3917/agora.055.0109>
- Glasman, D. (2014). L'internat et ses usages, d'hier à aujourd'hui. *Revue française de pédagogie*, 189, 5-10. <https://doi.org/10.4000/rfp.4595>
- Goux, D., Gurgand, M., Maurin, E. (2017). Adjusting Your Dreams? High School Plans and Dropout Behaviour. *The Economic Journal*, 127(602), 1025-1046. <https://doi.org/10.1111/ecco.12317>
- Guo, S., Li, L., Sun, Y., Houang, R., Schmidt, W. (2021). Does Boarding Benefit the Mathematics Achievement of Primary and Middle School Students? Evidence from China. *Asia Pacific Journal of Education*, 41(1), 16-38. <https://doi.org/10.1080/02188791.2020.1760081>.
- Hubert, T. (2020). Enquête nationale 2018 de climat scolaire et de victimation auprès des lycéens : le point de vue des élèves internes. *Note d'Information*, 20.19, DEPP. <https://doi.org/10.48464/ni-20-19>
- Joly-Rissoan, O., Glasman, D. (2014). Dispositions individuelles et effets de l'internat scolaire. *Revue française de pédagogie*, 189, 19-31. <https://doi.org/10.4000/rfp.4597>
- Leuven, E., Sianesi, B. (2003). *PSMATCH2: Stata module to perform full Mahalanobis and propensity score matching, common support graphing, and covariate imbalance testing*. Statistical Software Components S432001, Boston College Department of Economics.
- Lubin, M. [dir.] (2021). *L'égalité des chances, jalon des politiques de jeunesse*. Rapport de la mission d'information sur les politiques en faveur de l'égalité des chances et de l'émancipation de la jeunesse.
- Martin, A. J., Papworth, B., Ginns, P., Liem, G. A. D. (2014). Boarding School, Academic Motivation and Engagement, and Psychological Well-Being: A Large-Scale Investigation. *American Educational Research Journal*, 51(5), 1007-1049. <https://doi.org/10.3102/0002831214532164>
- Maugis, S., Touahir, M. (2021). Construction d'un indice d'éloignement des collèges. Une nouvelle approche de la ruralité pour les établissements scolaires. *Éducation & formations*, 102, 151-169. DEPP. <https://doi.org/10.48464/halshs-03347702>
- MEN (1965). *Évolution du nombre de demi-pensionnaires et internes dans le second degré public, de 1961-1962 à 1963-1964*. <https://archives-statistiques-depp.education.gouv.fr>
- O'Prey, S. (2003). L'internat au cours des études secondaires. *Éducation & formations*, 65, 9-21. DEPP.
- Pirus, C. (2013). Le déroulement de la procédure d'orientation en troisième reste marqué par de fortes inégalités sociales. *Note d'Information*, 13.24. DEPP.
- Pirus, C. (2021). Les parcours et les aspirations des élèves différenciés selon les territoires. Des choix différenciés en milieu rural ?. *Éducation & formations*, 102, 333-366. DEPP.
- Rayou, P., Glasman, D. [dir.] (2012). *Les internats d'excellence : un nouveau défi éducatif ?* Rapport de recherche réalisé avec le soutien de l'ACSE, Lyon, Centre Alain Savary-IFÉ-ENS.
- Rocher, T. (2016). Construction d'un indice de position sociale des élèves. *Éducation & formations*, 90, 5-27. DEPP. <https://doi.org/10.48464/hal-01350095>

Secrétariat général de l'enseignement catholique (2020). *Les chiffres-clés de l'enseignement catholique 2019-2020*.

Silverman, B. W. (1986). *Density Estimation for Statistics and Data Analysis*. Chapman and Hall.

Smith, M., McKay, E., Chakrabarti, M. (2004). What Works for Us – Boys' Views of Their Experiences in a Former List D School. *British Journal of Special Education*, 31(2), 89-93. <https://doi.org/10.1111/j.0952-3383.2004.00334.x>

Yu, L., Chen, W. (2021). The Effect of Boarding on Obesity Among Middle School Students: Evidence From China. *American Journal of Health Promotion*, 35(2), 186-192. <https://doi.org/10.1177/0890117120951054>

L'effet du « jour de carence » sur les absences pour maladie des personnels du secteur public de l'éducation nationale

Mélina Hillion

Insee, direction des études et synthèses économiques

Édouard Maugendre

DEPP, bureau des études statistiques sur les personnels*

DREES, bureau de l'assurance maladie et des études sur les dépenses de santé**

* Lors du traitement des données

** Lors de la soumission de l'article

Mots clés absence pour maladie, indemnités de maladie, jour de carence, incitations monétaires, personnel d'enseignement, expérience naturelle.

Keywords *sick leave, sickness pay, waiting period, monetary incentives, teaching staff, natural experiment.*

Citer Hillion, M., Maugendre, É. (2024). L'effet du « jour de carence » sur les absences pour maladie des personnels du secteur public de l'éducation nationale. *Éducation & formations*, 106, 143-166. DEPP, SIES. <https://doi.org/10.48464/ef-106-06>

Date de soumission de l'article : 24/11/2022

Date d'acceptation de l'article : 18/08/2023

Correspondance melina.hillion@insee.fr

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.

Résumé

Depuis janvier 2018, comme ce fut le cas entre janvier 2012 et décembre 2013, le premier jour de congé de maladie ordinaire (CMO) n'est plus indemnisé pour les agents de la fonction publique française. Cette étude évalue l'effet de ce « jour de carence » sur les absences du personnel du secteur public de l'éducation nationale, soit environ 16 % des agents de la fonction publique (et 37 % de la fonction publique de l'État). À partir de données administratives exhaustives sur la période 2006-2019, nous montrons que le jour de carence s'accompagne en moyenne d'une baisse de 23 % du nombre d'épisodes de CMO, et de 6 % de leur durée annuelle cumulée. L'effet décroît avec la durée de l'épisode d'absence, les CMO les plus courts étant les plus affectés (- 44 % pour les épisodes d'un jour exactement, - 27 % pour les épisodes de 2-3 jours). De plus, les femmes, les personnels les moins qualifiés et ceux exerçant en éducation prioritaire sont plus fréquemment absents, même en présence d'un jour de carence, et donc les plus pénalisés financièrement. Les données disponibles ne permettent pas d'examiner la productivité des journées de travail « générées » par le jour de carence, ni de conclure en matière de productivité individuelle et de performance des administrations.

Abstract

The impact of an 'uncompensated day' on absenteeism of public sector employees in national education

Since January 2018, as was the case from January 2012 to December 2013, the first day of ordinary sick leave is no longer compensated for French civil servants. Using comprehensive administrative data from the Ministry of Education for the period 2006-2019, this study evaluates the impact of this "waiting day" on the absenteeism of public education employees, who represent about 16 % of civil servants (and 37 % of state civil servants). We show that, on average, the waiting day is associated with a 23 % reduction in sick leave episodes and a 6 % reduction in their cumulative annual duration. The effect decreases with the duration of the absence episode, with the shortest sick leave episodes being most affected (-44 % for episodes lasting exactly one day, -27 % for episodes lasting 2-3 days). We show that women, the least qualified employees and those working in priority teaching areas are more likely to be absent, including when a waiting day is applied, and are therefore the most financially penalised by this measure. The available data do not allow us to examine the productivity of the working days "generated" by the waiting day, nor to draw conclusions on individual productivity and the performance of administrations.

L'amélioration de la santé de la population et la réduction des inégalités sont au fondement des systèmes de protection sociale adoptés par la quasi-totalité des pays de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) au xx^e siècle. Ils s'appuient généralement sur des dispositifs assurantiels dont la mission est de mutualiser les risques individuels (fonction actuarielle) et de garantir un accès équitable aux soins et aux périodes de convalescence quel que soit le niveau de revenu (fonction redistributive et sociale).

Dans cette perspective, la plupart des pays de l'OCDE octroient une indemnité aux salariés contraints de suspendre temporairement leur activité pour des raisons de santé, afin de compenser la baisse de leur revenu¹ (Spasova et al., 2016 ; Pichler & Ziebarth, 2017 ; Raub et al., 2018). Le fonctionnement de ces dispositifs s'apparente à un transfert monétaire² des personnes en bonne santé vers les personnes malades, et des plus fortunés vers les plus modestes (Fourcade et al., 2013 ; Jusot et al., 2017 ; DREES, 2019 ; DSS, 2022 ; Fouquet & Pollak, 2022).

Cependant, ces systèmes ne sont pas exempts de critiques et un certain nombre d'études et de rapports institutionnels font état d'une utilisation « excessive », voire « injustifiée », des absences pour maladie (Rhodes & Steers, 1990 ; Miller et al., 2008 ; Igas, 2017 ; Cour des comptes, 2019). L'asymétrie d'information qui existe entre le salarié, dont l'état de santé est imparfaitement observé, et l'assurance publique est souvent avancée comme l'une des principales sources d'inefficacité des dispositifs actuels (Markussen et al., 2011 ; De Paola et al., 2014 ; D'Amuri, 2017 ; Pichler & Ziebarth, 2017).

Ce risque d'*aléa moral*³ a justifié en Europe, au cours des dernières décennies, le renforcement des contrôles et la mise en place d'incitations financières visant à décourager le recours aux arrêts de travail pour maladie (Johansson & Palme, 2005 ; Puhani & Sonderhof, 2010 ; Ziebarth & Karlsson, 2010 ; De Paola et al., 2014). Ces mesures visent, d'une part, la réduction des dépenses publiques, en limitant les abus des bénéficiaires et en diminuant le montant des indemnités versées en cas d'absence (Johansson & Palme, 2005 ; De Paola et al., 2014 ; D'Amuri, 2017) et, d'autre part, l'amélioration des performances des entreprises et des administrations, en diminuant les ressources consacrées au remplacement des salariés absents et en réduisant le montant des indemnités de maladie versées par l'employeur (Allen, 1983 ; Pauly et al., 2002 ; Johansson & Palme, 2005 ; Nicholson et al., 2006 ; Miller et al., 2008 ; Clotfelter et al., 2009 ; Puhani & Sonderhof, 2010 ; Ziebarth & Karlsson, 2010 ; Herrmann & Rockoff, 2012). L'incitation la plus fréquemment adoptée consiste à réduire le taux de remplacement du salaire pendant une partie ou la totalité de la période d'absence. De nombreuses réformes entreprises au cours des dernières décennies ont ainsi abouti à une diminution du taux moyen d'indemnisation des absences pour maladie en Europe (Marie & Vall Castelló, 2020).

De très nombreux travaux empiriques confirment la diminution des absences lorsque le taux de remplacement du salaire baisse et que l'intensité des contrôles augmente

1. Le taux de remplacement du salaire, la période d'absence pour maladie éligible au versement des indemnités et les conditions devant être remplies par le salarié varient selon les pays (Heymann et al., 2009 ; Chaupain-Guillot & Guillot, 2018). Le Canada, le Japon et les États-Unis, qui ne disposent pas de système national d'indemnisation, font figure d'exception.

2. En Allemagne, en Autriche, en Belgique et en France, les prestations de maladie et d'accident sont financées principalement par les cotisations sociales (prélèvements obligatoires sur les revenus d'activité). Dans les autres pays, la principale source de financement est l'impôt.

3. Nous nous référons ici à la définition normative de l'aléa moral, qui désigne l'usage « abusif » d'un contrat d'assurance par une partie assurée.

(Henrekson & Persson, 2004 ; Miller *et al.*, 2008 ; Markussen *et al.*, 2011 ; De Paola *et al.*, 2014 ; D'Amuri, 2017 ; Pichler & Ziebarth, 2017). Néanmoins, ces travaux ne renseignent pas sur le caractère abusif ou justifié des absences⁴. En particulier, les conséquences de ces mesures sur la santé sont ambiguës, et semblent varier selon la nature et l'ampleur des incitations mises en œuvre (Puhani & Sonderhof, 2010 ; Marie & Vall Castelló, 2020). En outre, certaines études suggèrent que la concentration des incitations sur les absences courtes, si elle s'accompagne effectivement d'une diminution du nombre d'épisodes, provoque également une augmentation de la durée moyenne des absences, ce qui peut avoir pour effet de maintenir constant, voire d'accroître, le nombre de jours indemnisés par salarié (Johansson, 2005 ; Cazenave-Lacroutz & Godzinski, 2017 ; Pollak, 2017)⁵.

Une littérature croissante montre enfin qu'un niveau d'indemnisation trop faible peut entraîner un renoncement au repos et encourager les personnes malades à poursuivre leur activité professionnelle. Le *présentéisme*, qui désigne le fait de travailler malgré un état de santé dégradé, peut engendrer une hausse des contaminations sur le lieu de travail (Pichler & Ziebarth, 2017 ; Pichler *et al.*, 2021) et entraîner une aggravation des symptômes, voire accroître le risque de rechute et d'invalidité (Marie & Vall Castelló, 2020). La diminution du taux de remplacement pénalise également les personnes malades, qui voient leurs prestations réduites en cas d'absence justifiée par leur état de santé.

En France, plusieurs réformes ont successivement supprimé (1^{er} janvier 2012), réintroduit (1^{er} janvier 2014) et supprimé à nouveau (1^{er} janvier 2018) l'indemnisation du premier jour d'absence pour maladie ordinaire (CMO) des agents de la fonction publique française

■ **ENCADRÉ 1.** Ces mesures constituent une série d'« expériences naturelles » permettant d'évaluer l'effet de l'indemnisation du premier jour de chaque épisode d'absence sur la fréquence et la durée des arrêts de travail.

Cette étude examine l'effet de ces réformes sur le nombre d'épisodes et le nombre de jours de congés de maladie pris au cours d'une année par le personnel du secteur public de l'éducation nationale (**encadré 1**), soit environ 16 % des agents de l'ensemble de la fonction publique (37 % des agents de la fonction publique d'État). Nous mobilisons les données de gestion du service statistique du ministère chargé de l'éducation nationale (DEPP), un panel exhaustif portant sur près de 880 000 individus employés chaque année au cours de la période 2006-2019

■ **ENCADRÉ 2.** Une littérature croissante montre que l'absentéisme des enseignants (80 % de notre échantillon) affecte significativement (statistiquement et économiquement) les résultats scolaires des élèves (Clotfelter *et al.*, 2009 ; Duflo *et al.*, 2012 ; Herrmann & Rockoff, 2012 ; Benhenda, 2022)⁶. Nous distinguons l'effet de l'application d'un jour de carence sur

4. La quantification des absences « excessives » repose sur une définition subjective de l'état de santé (Geoffard, 2000). En 2017, les fautes et fraudes aux indemnités journalières détectées par l'Assurance maladie s'élevaient à 13 millions d'euros (DNLF, 2017), soit moins de 0,1 % du montant des indemnités journalières versées cette même année (14,5 milliards d'euros, [DREES, 2018]).

5. Deux types de mécanismes sont évoqués pour expliquer ce résultat : 1) un allongement « excessif » des durées d'absence (par crainte, par exemple, d'une pénalité financière en cas de rechute) et 2) une détérioration de l'état de santé par l'incitation au présentéisme (retard de soin, contamination au travail). D'autres auteurs observent également une augmentation de la fréquence des épisodes d'absence les plus longs lorsque les incitations sont concentrées sur les épisodes d'absence les plus courts, sans pour autant observer une augmentation de la prévalence totale des absences (Voss, 2001 ; De Paola, 2014).

6. Benhenda (2022) montre qu'un jour d'absence supplémentaire réduit les performances des élèves de 0,04 point d'écart-type aux épreuves nationales du brevet. Ce résultat est proche des estimations obtenues aux États-Unis (Clotfelter *et al.*, 2009 ; Herrmann & Rockoff, 2012). En outre, Clotfelter *et al.* (2009) et Benhenda (2022) montrent qu'en moyenne le remplacement des enseignants absents ne permet pas d'annuler l'effet négatif sur les performances des élèves.

ENCADRÉ 1 Champ d'application du « jour de carence » dans le secteur public

Jusqu'en décembre 2011, les agents de la fonction publique, qu'ils soient fonctionnaires (stagiaires ou titulaires) ou salariés sous contrat de droit public (vacation, contrat à durée déterminée ou indéterminée), perçoivent 100 % de leur salaire pendant les 3 premiers mois (90 jours) d'absence pour maladie ordinaire, puis 50 % de leur traitement pendant les 9 mois suivants. Au-delà de 3 mois d'absence pour maladie ordinaire, le salaire peut être compensé par une mutuelle privée (facultative).

Entre le 1^{er} janvier 2012 et le 31 décembre 2013, puis de nouveau depuis le 1^{er} janvier 2018, le jour de carence dans la fonction publique s'applique aux congés de maladie ordinaire (CMO), c'est-à-dire aux arrêts de travail délivrés par un médecin en cas d'accident ou de maladie d'origine non professionnelle et (*a priori*) sans gravité particulière. Le taux de remplacement du premier jour d'absence pour maladie ordinaire passe donc de 100 % à 0 %, et reste égal à 100 % les jours suivants pendant une période de 3 mois.

Le CMO ne doit pas être confondu avec le congé de maternité, de paternité, d'adoption, ni avec le congé parental. Il se distingue également des autres congés pour *raison de santé*, non concernés par le jour de carence : le congé pour accident du travail ou maladie professionnelle, et le congé de longue maladie délivré en cas de pathologie grave et invalidante. Ce dernier est accordé par un comité médical lorsque l'état de santé nécessite des soins prolongés. La durée de ce congé ne peut excéder 3 ans. Les jours d'absence pour raisons de santé hors CMO sont répartis de la manière suivante : 65 % proviennent des congés parentaux (maternité, paternité, adoption), 23 % des congés de longue maladie et 12 % des congés pour accidents du travail ou maladies professionnelles. Lorsque le CMO correspond à une prolongation d'un précédent arrêt de travail, pour la même pathologie et avec un délai de 48 heures maximum entre les deux arrêts, le délai de carence ne s'applique pas. L'arrêt de travail délivré par un médecin sert de justificatif auprès des services des ressources humaines dont dépend l'agent. Le CMO peut précéder un autre congé pour raison de santé, par exemple le congé long en cas de détection *a posteriori* d'une affection grave. La durée du congé de maladie ordinaire ne peut excéder un an. Il est valable au maximum pendant 6 mois consécutifs et est prolongeable 6 mois après avoir obtenu l'avis favorable du comité médical.

les absences « courtes » (de 14 jours ou moins) et sur les absences « longues » (de 15 jours ou plus). En effet, la littérature suggère que les absences courtes sont également les plus coûteuses en matière de productivité quotidienne, notamment dans le secteur de l'éducation (Herrmann & Rockoff, 2012 ; Benhenda, 2022)⁷. Par ailleurs, plusieurs études mettent en évidence une diminution du nombre d'épisodes et un allongement de leur durée moyenne lorsque les arrêts de travail les plus courts sont les plus pénalisés (Voss, 2001 ; Johansson, 2005 ; Pettersson-Lidbom & Thoursie, 2013 ; De Paola *et al.*, 2014 ; Cazenave-Lacrouz & Godzinski, 2017 ; Pollak, 2017 ; Marie & Vall Castelló, 2020). Nous examinons enfin l'effet de ce type d'incitation sur les inégalités de revenus selon l'âge, le sexe, le contrat, la catégorie professionnelle (qui reflète le niveau de diplôme au moment du recrutement), les conditions de travail et la fonction exercée.

7. Les auteurs évoquent plusieurs explications possibles : les recruteurs pourraient allouer plus de ressources aux recrutements de longue durée, les remplaçants pourraient améliorer leurs compétences avec la durée de la mission, les remplaçants très productifs pourraient être plus enclins à accepter des missions de longue durée. En France, Benhenda (2022) montre que la probabilité qu'un enseignant soit remplacé augmente avec la durée de l'épisode d'absence.

ENCADRÉ 2 Sources et champ de l'étude**Les données administratives de l'éducation nationale**

Le service statistique du ministère chargé de l'éducation nationale (DEPP) dispose d'une base de gestion exhaustive portant sur l'ensemble des agents du secteur public de l'éducation nationale. Cette base de données individuelles fournit, pour chaque agent et pour chaque année scolaire, des informations sociodémographiques (année de naissance, sexe), géographiques (académie, département de gestion, région académique), de carrière (corps, grade, échelon, catégorie professionnelle), de statut (titulaire, stagiaire), de contrat (fonctionnaire, vacataire, CDD, CDI), de temps de travail et de mission (enseignement, encadrement, vie scolaire, administration, santé et social). La DEPP dispose également d'une base de « congés » qui recense, pour chaque agent et pour chaque année scolaire, les dates de début et de fin de chaque congé, ainsi que son motif (maladie ordinaire, longue maladie, stage de formation continue, garde d'enfant malade, etc.). Les durées des congés de maladie ordinaire peuvent être reconstituées grâce aux dates de début et de fin de chaque épisode d'absence. Dans cette étude, les durées d'absence considérées comprennent les week-ends, les jours fériés et les vacances scolaires couverts par l'arrêt de travail.

Champ

Notre étude porte sur 98,5 % des personnels du secteur public de l'éducation nationale (hors apprentis, ingénieurs et personnels techniques de recherche et de formation) exerçant en France (hors Corse, hors DROM), soit environ 1 620 000 individus observés en moyenne sept fois au cours de la période 2006-2019. Les enseignants représentent 80 % des effectifs (37 % d'enseignants du primaire et 43 % d'enseignants du secondaire), le personnel d'éducation (assistants d'éducation, conseillers d'éducation) représente 11,6 % des effectifs, le personnel administratif 5,5 % des effectifs, le personnel d'encadrement (direction des établissements, inspection pédagogique) 1,8 % des effectifs, et le personnel médicosocial (infirmiers, médecins, psychologues, services sociaux) représente, quant à lui, 1,4 % des effectifs.

Des profils hétérogènes selon les fonctions exercées

Au cours de la période 2006-2019, le secteur public de l'éducation nationale emploie en moyenne 878 978 salariés, principalement affectés à l'enseignement primaire et secondaire (80 % des effectifs) ■ **TABLEAU 1.**

L'âge moyen des agents est de 42 ans, avec des disparités importantes entre les fonctions exercées : le personnel de vie scolaire⁸ est nettement plus jeune (34 ans en moyenne) et le personnel d'encadrement nettement plus âgé (51 ans en moyenne). Le secteur public de l'éducation nationale est également fortement féminisé (70 %). Les femmes sont surreprésentées parmi le personnel médicosocial (96 %), le personnel administratif (85 %), les enseignants du primaire (82 %), le personnel de vie scolaire (71 %) et, bien que dans une moindre mesure, les enseignants du secondaire (58 %). En revanche, les hommes sont

8. Il s'agit des conseillers et assistants d'éducation.

■ **TABLEAU 1** Caractéristiques des personnels du secteur public de l'éducation nationale au cours de la période 2006-2019

	Fonction principale						
	Ensemble	Enseignement primaire	Enseignement secondaire	Encadrement (direction, inspection)	Vie scolaire (conseil, assistance d'éducation)	Administration (secrétariat)	Santé et social (médecine, infirmerie, service social)
Effectif annuel	878 978	326 050	374 533	16 049	101 769	48 242	12 335
Âge	41,7	40,9	43,3	51,1	34,1	46,8	46,8
Femme (%)	70,4	81,9	58,4	45,8	71,3	85,3	95,9
Temps complet (%)	83,1	88,1	88,8	99,9	45,6	83,4	63,2
Statut et contrat (%)							
Fonctionnaire	86,5	99,6	93,2	100	15,4	91	90,1
CDD	12,4	0,4	5,2	0	81,3	8,6	9,3
CDI	1,1	0	1,6	0	3,3	0,4	0,6
Catégorie professionnelle (%)							
A	93,7	97,6	100	99,6	100	16	46,3
B	3,2	2,4	0	0	0	27,9	53,7
C	3,1	0	0	0	0	56,1	0
Éducation prioritaire (%)	12,5	15,9	10,3	11,6	12,8	7,5	10,9

Éducation & formations n° 106, DEPP, SIES

Lecture : entre 2006 et 2019, l'âge moyen dans le secteur public de l'éducation nationale est de 41,7 ans et les femmes représentent 70,4 % des effectifs.

Champ : personnels du secteur public de l'éducation nationale (hors apprentis, ingénieurs et personnels techniques) exerçant en France (hors DROM et Corse).

Source : DEPP, base statistique des congés.

majoritaires dans les postes d'encadrement (54 %). La majorité des personnels exercent leur activité à temps complet (83 %), sous le statut de fonctionnaire (87 %). Les contrats à durée déterminée représentent environ 12 % des effectifs et les contrats à durée indéterminée sont quasiment inexistantes (environ 1 % des effectifs).

Près de 94 % des personnels occupent un poste de catégorie A⁹. C'est le cas de la quasi-totalité des personnels enseignants, de vie scolaire et d'encadrement. Les personnels administratifs occupent plus souvent des postes de catégorie C (56 %) et, dans une moindre mesure, des postes de catégorie B (28 %) ou A (16 %).

Enfin, 12,5 % des personnels travaillent dans un établissement appartenant à une zone d'éducation prioritaire¹⁰. Les enseignants du primaire sont les plus concernés (16 %), tandis que les personnels administratifs sont les moins concernés (7,5 %), ces derniers travaillant plus souvent dans des établissements d'enseignement secondaire ou dans des établissements qui n'ont pas de mission d'enseignement (par exemple, les rectorats).

9. Les postes de catégorie A sont accessibles aux titulaires d'un diplôme de niveau bac + 3 ou plus, les postes de catégorie B aux titulaires d'un diplôme de niveau bac ou plus, tandis que les postes de catégorie C sont accessibles sans condition de diplôme. La catégorie du poste détermine le type de fonction exercée (conception/direction, exécution, application) ainsi que la rémunération.

10. La politique d'éducation prioritaire, mise en œuvre en France depuis 1981 par le ministère chargé de l'éducation nationale, vise à corriger l'impact des inégalités sociales et économiques sur la réussite scolaire des élèves. Elle implique un renforcement de l'action pédagogique et éducative dans les écoles et établissements des territoires qui concentrent les plus grandes difficultés sociales.

Le recours aux congés de maladie ordinaire varie selon les caractéristiques sociodémographiques et professionnelles des agents et selon la période considérée

Au cours de la période 2006-2019, près de 43 % des agents du secteur public de l'éducation nationale sont absents au moins un jour pour cause de maladie ordinaire en moyenne au cours d'une année scolaire (colonne 1) ■ **TABLEAU 2**. Un agent connaît en moyenne 0,81 épisode d'absence pour maladie ordinaire (colonne 2), 6,7 jours d'absence pour maladie ordinaire (colonne 3) et 9,3 jours d'absence pour un autre motif de santé (accident du travail, maladie professionnelle, longue maladie, maternité, paternité, adoption ; colonne 4) ■ **ENCADRÉ 1**. La fréquence des absences diminue mais leur durée augmente avec l'âge des salariés, ce qui est cohérent avec les résultats de la littérature (Afsa & Givord, 2009 ; Inan, 2013 ; Davie, 2015). Les femmes sont plus souvent et plus longtemps absentes pour raison de santé (CMO inclus)¹¹. C'est également le cas des personnels qui travaillent à temps plein, sous le statut de fonctionnaire ou en contrat à durée indéterminée, ou qui travaillent dans un établissement situé en zone d'éducation prioritaire. Ce dernier résultat est cohérent avec la littérature montrant que les enseignants sont davantage absents dans les établissements qui accueillent des élèves issus de milieux défavorisés (Miller *et al.*, 2008 ; Clotfelter *et al.*, 2009). Cette situation est susceptible de refléter des conditions de travail plus difficiles (Inan, 2013 ; Davie, 2015 ; Fréchou *et al.*, 2019), mais soulève également la question des inégalités d'apprentissage des élèves, en particulier lorsque les absences sont peu remplacées ou lorsque les jours remplacés sont moins productifs que la normale (Clotfelter *et al.*, 2009 ; Benhenda, 2022).

Les enseignants (du primaire et du secondaire) ont tendance à s'absenter plus souvent et plus longtemps en moyenne que les autres professions. Le personnel de direction est nettement moins absent (0,16 épisode de maladie ordinaire par an, soit environ cinq fois moins que les enseignants du primaire et du secondaire). Ces écarts peuvent refléter un effet de composition (caractéristiques observées et inobservées distinctes)¹² ou une différence d'organisation du travail (flexibilité des horaires, conditions de travail) par exemple (Niedhammer *et al.*, 1998 ; Vahtera *et al.*, 2000 ; Melchior *et al.*, 2003, 2005 ; Schaufeli *et al.*, 2009 ; Niedhammer *et al.*, 2017).

Les absences de moins de 4 jours représentent 56 % des épisodes de maladie ordinaire mais seulement 12 % des jours de CMO annuels en moyenne. À l'inverse, les absences de plus de 3 mois représentent seulement 1 % des épisodes de maladie ordinaire, mais 18 % des jours de CMO.

La **figure 1** présente les évolutions annuelles du nombre d'épisodes (axe gauche) et du nombre de jours (axe droit) de congé de maladie ordinaire au cours de la période 2007-2019.

11. Les femmes, notamment autour de 30 ans, sont plus touchées par les CMO. Plusieurs études suggèrent que la grossesse est l'un des principaux facteurs explicatifs (Alexanderson *et al.*, 1996 ; Marbot & Pollak, 2015). Dans notre échantillon, près de 75 % des femmes de 18 à 50 ans ayant déclaré un congé de maternité dans l'année ont pris un CMO, contre moins de 40 % des femmes de la même tranche d'âge n'ayant pas pris de congé de maternité. Par ailleurs, la durée d'absence pour maladie ordinaire des premières est quatre fois plus longue que celle des secondes. Voir notamment le bilan social 2019-2020 du ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports (Enseignement scolaire, p. 219).

12. Par exemple, le **tableau 1** montre que la part des femmes, l'âge moyen et le type de contrat sont très variables selon la fonction exercée. Or la littérature montre que ces facteurs affectent à la fois la probabilité d'être absent et la durée des épisodes d'absence (Ichino & Moretti, 2009 ; Gilleskie, 2010 ; Herrmann & Rockoff, 2012). Les résultats présentés dans ce paragraphe ne tiennent pas compte de ces effets de composition.

■ **TABLEAU 2** Congés de maladie ordinaire des personnels du secteur public de l'éducation nationale au cours de la période 2006-2019

	Part des personnels ayant au moins un jour de CMO par an (%)	Nombre d'épisodes de CMO par an et par salarié	Nombre de jours de CMO par an et par salarié	Nombre de jours d'absence pour raison de santé (hors CMO) par an et par salarié
Ensemble	42,8	0,81	6,7	9,3
Âge				
Âge < 50	43,9	0,84	6,4	8,9
Âge ≥ 50	39,9	0,74	7,4	10,3
Sexe				
Femme	46,7	0,90	7,5	11,2
Homme	33,6	0,60	4,8	4,7
Temps de travail				
Temps complet	43,6	0,83	6,8	9,9
Temps partiel	38,8	0,71	6,3	6,5
Statut/contrat				
Fonctionnaire	44,7	0,85	7,0	10,2
CDD	30	0,56	4,3	3,3
CDI	40,6	0,80	8,4	7,8
Catégorie				
A	42,9	0,81	6,6	9,3
B	41	0,77	7,5	9,5
C	41,4	0,82	8,0	9,0
Type de zone d'éducation				
Non prioritaire	42,1	0,79	6,6	8,9
Prioritaire	47,4	0,96	7,2	12,2
Fonction principale				
Enseignement primaire	47,4	0,88	7,4	11,1
Enseignement secondaire	43,9	0,85	6,7	9,3
Encadrement	11,9	0,16	2,7	3,5
Vie scolaire	31,2	0,57	4,9	4,7
Administration	38,1	0,73	7,2	8,4
Santé et social	41,1	0,73	8,0	9,4

Éducation & formations n° 106, DEPP, SIES

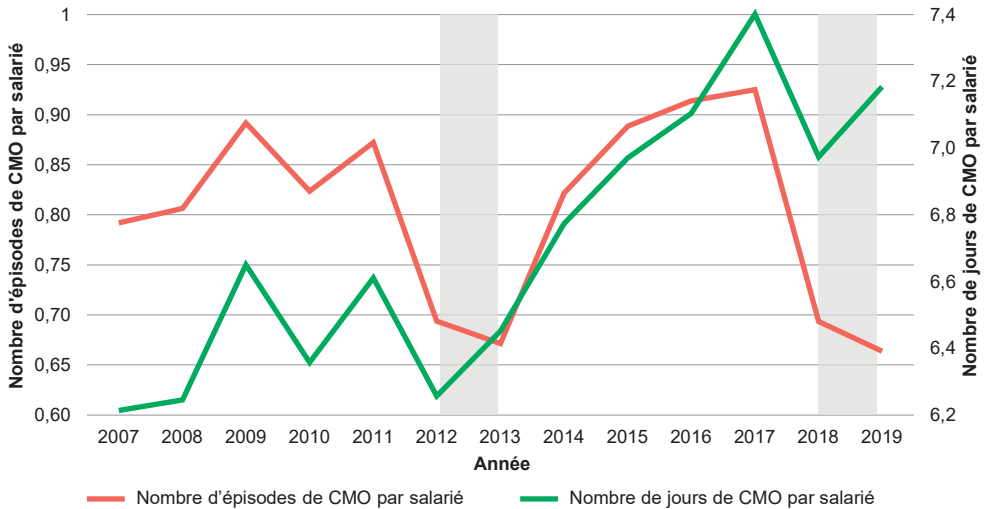
Lecture : en moyenne, sur la période 2006-2019, 42,8 % des personnels du secteur public de l'éducation nationale sont absents au moins un jour par an pour cause de maladie ordinaire. Ils sont absents en moyenne 6,7 jours par an pour cause de maladie ordinaire, et on comptabilise en moyenne 0,81 épisode de CMO par salarié.

Les autres motifs d'absence pour raison de santé considérés (dernière colonne) sont : les accidents du travail et les maladies professionnelles, les longues maladies, les congés de maternité, de paternité et d'adoption. Les personnels du secteur public de l'éducation nationale s'absentent en moyenne 9,3 jours par an pour un ou plusieurs de ces motifs.

Champ : personnels du secteur public de l'éducation nationale (hors apprentis, ingénieurs et personnels techniques) exerçant en France (hors DROM et Corse).

Source : DEPP, base statistique des congés.

■ **FIGURE 1** Nombre d'épisodes et nombre de jours de congés de maladie ordinaire par an et par salarié de l'enseignement public au cours de la période 2007-2019



Éducation & formations n° 106, DEPP, SIES

Lecture : en 2011, les salariés du secteur public de l'éducation nationale ont eu en moyenne 0,87 épisode d'absence pour maladie ordinaire, et se sont absentés en moyenne 6,6 jours pour maladie ordinaire. Les périodes grisées sont les années (civiles) pour lesquelles le jour de carence est appliqué aux CMO du secteur public (2012-2013 et 2018-2019).

Champ : personnels du secteur public de l'éducation nationale (hors apprentis, ingénieurs et personnels techniques) exerçant en France (hors DROM et Corse).

Source : DEPP, base statistique des congés.

Le nombre d'épisodes d'absence est plus faible en 2012-2013 et en 2018-2019, périodes concernées par l'application du jour de carence dans la fonction publique, avec moins de 0,7 épisode par salarié en moyenne, contre plus de 0,8 en dehors de ces périodes. Le nombre de jours de CMO est en forte croissance au cours de la période 2012-2017 : il passe de 6,3 en 2012 à 7,4 en 2017. Il est légèrement plus faible lors des périodes d'application du jour de carence, en 2012-2013 et 2018-2019, qu'en dehors de ces périodes.

L'effet du jour de carence sur l'incidence et la durée des congés de maladie ordinaire

Le **tableau 3** présente les résultats de l'estimation du modèle (1) ■ **ENCADRÉ 3**. La première ligne présente l'estimation du coefficient d'intérêt β , et la dernière ligne présente une version transformée de ce coefficient $(e^\beta - 1) * 100$. Celle-ci fournit une interprétation de l'effet du jour de carence en termes relatifs (%) par rapport à la situation contrefactuelle sans jour de carence.

L'effet de la réforme décroît fortement et significativement avec la durée de l'épisode de maladie ordinaire : - 44 % pour les épisodes de 1 jour (colonne 1), - 27 % pour les épisodes de 2 jours (colonne 2), - 26 % pour les épisodes de 3 jours (colonne 3), - 12 % pour les épisodes de 4 à 7 jours (colonne 4), - 4 % pour les épisodes de 8 à 14 jours (colonne 5) et - 1,2 % pour les épisodes de 15 jours à 3 mois (colonne 6). Ces estimations sont concordantes avec les prédictions théoriques et les résultats de la littérature empirique qui suggèrent un effet

■ **TABLEAU 3** Estimation de l'effet du jour de carence pour l'ensemble des personnels du secteur public de l'éducation nationale (modèle 1)

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
	Nombre d'épisodes de CMO par salarié et par an : selon la durée de l'épisode							Nombre d'épisodes de CMO par salarié et par an	Nombre de jours de CMO par salarié et par an
	1 jour	2 jours	3 jours	4-7 jours	7-15 jours	15 jours - 3 mois	> 3 mois		
Jour de carence	- 0,587*** (0,0139)	- 0,310*** (0,00747)	- 0,297*** (0,0103)	- 0,130*** (0,00776)	- 0,0416*** (0,00369)	- 0,0124*** (0,00495)	- 0,0242 (0,0114)	- 0,260*** (0,00680)	- 0,0590*** (0,00325)
Observations	34 265 439	34 265 439	34 265 439	34 265 439	34 265 439	31 629 275	31 629 275	34 265 439	34 265 439
Variation relative (%)	- 44,4	- 26,7	- 25,7	- 12,2	- 4,1	- 1,2	- 2,4	- 22,9	- 5,7

Éducation & formations n° 106, DEPP, SIES

Significativité : * au seuil de 10 % ; ** au seuil de 5 % ; *** au seuil de 1 %.

Lecture : en moyenne, les épisodes de maladie ordinaire d'une durée de 1 jour diminuent de 44,4 % lorsque le jour de carence est appliqué (colonne 1). L'incidence des épisodes de CMO diminue de 22,9 % (colonne 8) et le nombre de jours de CMO diminue de 5,7 % (colonne 9) en moyenne lorsque le jour de carence est appliqué. Toutes les colonnes incluent les variables de contrôle suivantes : l'âge (polynôme d'ordre 3), le sexe, le nombre d'enfants, le nombre de jours d'absence en dehors des congés de maladie ordinaire (accident du travail, maladie professionnelle, maternité, paternité, adoption, congé parental, congé de longue maladie), la quotité de temps travaillée, le type de corps (profession et position hiérarchique détaillées), l'ancienneté dans le corps, le type de contrat (vacataire, CDD, CDI, fonctionnaire), l'académie, le type d'établissement (école élémentaire, collège, lycée général et technologique, lycée professionnel, service administratif, autres), la localisation de l'établissement en zone d'éducation prioritaire, le quadrimestre d'observation, le nombre de jours de vacances scolaires au cours du quadrimestre, le taux d'incidence des épidémies saisonnières (grippe et gastroentérite) au niveau régional, et une tendance temporelle (polynôme d'ordre 3).

Les estimations des colonnes (6) et (7) excluent le 3^e quadrimestre (septembre-décembre) des années précédant une réforme (introduction ou suppression) du jour de carence.

Les coefficients d'intérêt β sont estimés à partir du modèle (1). Les écarts-types sont clusterisés au niveau académique et sont robustes à l'hétéroscédasticité et à l'autocorrélation.

Les variations relatives exprimées en pourcentage sont obtenues par la formule suivante : $(e^{\beta} - 1) * 100$.

Champ : personnels du secteur public de l'éducation nationale (hors apprentis, ingénieurs et personnels techniques) exerçant en France (hors DROM et Corse).

Source : DEPP, base statistique des congés.

croissant des incitations financières avec leur intensité¹³. La colonne (7) montre également une incidence plus élevée des CMO de plus de 3 mois (+ 2 %) lorsque le jour de carence est appliqué. Ce résultat est concordant avec la littérature montrant un allongement de la durée des épisodes d'absence les plus longs lorsque les incitations sont concentrées sur les épisodes d'absence les plus courts¹⁴. Le **tableau 3** montre également qu'en moyenne le nombre d'épisodes de CMO est inférieur de 23 % (colonne 8) et le nombre de jours de CMO inférieur de 5,7 % (colonne 9), lorsque le jour de carence est appliqué dans la fonction publique¹⁵.

Les spécifications alternatives présentées en annexe confirment la robustesse des résultats aux hypothèses (homogénéité temporelle, symétrie des effets d'introduction et de suppression du jour de carence, non-linéarité de la tendance temporelle des absences) du modèle (1) à l'exception des résultats obtenus pour les absences de plus de 3 mois. Les résultats sont également robustes à la mise en œuvre d'une estimation en double différence « locale » consistant à comparer les semaines qui précèdent et suivent le 1^{er} janvier (première différence) selon qu'une réforme a eu lieu ou non (seconde différence) à cette date ■ **ANNEXE 1**.

13. L'incitation financière générée par le jour de carence est maximale pour les absences de 1 jour puis décroît avec la durée de l'épisode d'absence.

14. Deux mécanismes sont généralement mis en avant pour interpréter ce résultat : l'anticipation d'une pénalisation financière en cas de rechute et l'aggravation de l'état de santé due au présentisme.

15. Les congés de maladie ordinaire de moins de 4 jours représentent 56 % des épisodes (hors périodes d'application du jour de carence) mais 12 % des jours de CMO.

ENCADRÉ 3 Estimation de l'effet du jour de carence

Afin d'estimer l'effet du jour de carence sur la fréquence et la durée des absences pour maladie ordinaire des personnels du secteur public de l'éducation nationale, notre approche consiste à comparer les périodes où le jour de carence est appliqué aux périodes où il ne l'est pas (différence simple avec périodes de traitement multiples). Notre stratégie d'identification repose sur l'hypothèse d'exogénéité des réformes ayant introduit (1^{er} janvier 2012 et 1^{er} janvier 2018) et supprimé (1^{er} janvier 2014) le jour de carence dans le secteur public. Elle nécessite également de faire une hypothèse sur l'évolution des congés de maladie ordinaire en l'absence de réforme (situation contrefactuelle). Dans l'estimation principale, la tendance temporelle des absences est modélisée par un polynôme de degré 3 sur la période 2006-2019. Pour chaque individu i , quadrimestre $q \in \{1, 2, 3\}$ et année $a \in [2006, 2019]$, nous considérons le modèle de Poisson suivant :

$$Y_{iqa} = \exp \left(\gamma X_{iqa} + \sum_{q=2}^3 \delta_q 1_q + f(t) + \beta T \right) v_{iqa} \quad (1)$$

où Y_{iqa} correspond au nombre d'épisodes – respectivement au nombre de jours – d'absence pour maladie ordinaire de l'individu i au cours du quadrimestre q de l'année a . Le vecteur de variables de contrôles X_{iqa} inclut l'âge (polynôme d'ordre 3), le sexe, le nombre d'enfants, le nombre de jours d'absence autre que pour raison de maladie ordinaire (accident du travail, maladie professionnelle, maternité, paternité, adoption, congé parental, congé de longue maladie), la quotité de temps travaillée, le type de corps (profession et position hiérarchique), l'ancienneté dans le corps, le type de contrat (vacataire, CDD, CDI, fonctionnaire), l'académie d'exercice, le type d'établissement (école élémentaire, collège, lycée général et technologique, lycée professionnel, service administratif, autres), la présence de l'établissement dans une zone d'éducation prioritaire, le nombre de jours de vacances scolaires au cours du quadrimestre q et le taux d'incidence des épidémies saisonnières (grippe et gastroentérite) au niveau régional. L'indicatrice 1_q vaut 1 pour le quadrimestre d'observation q , et 0 sinon. L'indicatrice T (traitement) vaut 1 lorsque le jour de carence est appliqué (périodes 2012-2013 et 2018-2019), et vaut 0 sinon. La fonction $f(t(q, a))$ dépend du quadrimestre $q \in \{1, 2, 3\}$ et de l'année d'observation a . Elle permet de modéliser la tendance temporelle des absences pour maladie ordinaire sur toute la période étudiée ■ **FIGURES 1 et 2.**

Nous choisissons de modéliser f par un polynôme de degré 3 (hypothèse de régularité) :

$$f(t(q, a)) = \delta_1 t + \delta_2 t^2 + \delta_3 t^3, \quad t \in [1, 39]$$

avec $t = q - 2 + 3 * (a - 2006)$. Le terme d'erreur v_{iqa} , supposé indépendant conditionnellement aux variables du modèle, satisfait $E[v_{iqa}] = 1$. Le coefficient α est une constante.

Soulignons que le modèle (1) ne permet pas d'estimer sans biais l'effet du jour de carence sur l'incidence des CMO de plus de 15 jours. En effet, le traitement des CMO ayant débuté l'année N-1 (2011, 2013 ou 2017) et se poursuivant l'année N d'une réforme (2012, 2014 ou 2018) est ambigu. Leur durée totale (et donc leur catégorisation par type de durée) est susceptible d'être affectée par l'application d'une réforme au 1^{er} janvier de l'année N. Or l'incidence de ces épisodes d'absence est attribuée à l'année N-1 lorsqu'elle coïncide avec la date de début du CMO. Pour contourner ce problème, le 3^e quadrimestre

(septembre à décembre) des années précédant une réforme (2012, 2014 et 2018) est exclu de l'analyse lorsque l'on s'intéresse à l'incidence des CMO d'une durée supérieure à 15 jours (il s'agit des CMO dont la catégorisation est susceptible de changer du fait de l'existence d'une réforme au 1^{er} janvier).

Le modèle (1) est estimé par pseudo-maximum de vraisemblance (Gourieroux *et al.*, 1984) et les écarts-types sont obtenus par un estimateur robuste de type sandwich (Huber-Eicker-White) clusterisé au niveau académie (Cameron & Miller, 2015).

Sous certaines hypothèses, le paramètre d'intérêt β mesure l'effet du jour de carence sur le comportement d'absence pour maladie ordinaire des personnels du secteur public de l'éducation nationale.

Ces résultats diffèrent à plusieurs égards de ceux présentés par Cazenave-Lacroutz & Godzinski (2017) pour l'ensemble de la fonction publique d'État. À partir de l'enquête Emploi (période 2010-2014), les auteurs mettent en évidence une diminution significative de la prévalence des absences de 2 jours (- 77 %) ainsi qu'une augmentation significative de celle des absences de 7 jours à 3 mois (+ 24 %, résultat significatif pour l'année 2013 uniquement) lorsque le jour de carence est appliqué. En revanche, ils n'observent pas d'effet significatif sur les absences de 1 jour (- 2 %), de 3 jours (- 27 %), de 4 à 7 jours (- 5 %) et de plus de 3 mois (+ 12 %). Les auteurs concluent également à l'absence d'effet significatif du jour de carence sur la prévalence des absences pour maladie dans le secteur public (+ 7 %), y compris lorsque le champ d'analyse est restreint aux enseignants. Plus généralement, Cazenave-Lacroutz & Godzinski (2017) notent des effets comparables pour les enseignants¹⁶ et les autres salariés de l'État (différences non significatives).

Plusieurs éléments sont susceptibles d'expliquer les différences avec la présente étude. En premier lieu, Cazenave-Lacroutz & Godzinski (2017) s'appuient sur les informations déclarées de l'enquête Emploi, qui portent principalement sur la semaine de référence de l'enquête et conduisent la plupart du temps à sous-estimer la durée réelle des épisodes d'absence pour maladie. En effet, les auteurs calculent la durée des épisodes d'absence pour maladie en se référant à deux types d'informations. Lorsque le répondant a travaillé pendant la semaine de référence, seul le nombre de jours d'absence pour maladie au cours de cette semaine est connu (un épisode qui s'est terminé ou a commencé pendant la semaine de référence sera donc mécaniquement associé à un épisode de moins de 7 jours). Lorsque le répondant n'a pas travaillé pendant la semaine de référence, la durée totale de l'épisode d'absence est évaluée par le répondant lui-même (généralement sur la base du certificat médical en cours de validité). Dans les deux cas, les informations issues de l'enquête Emploi sont susceptibles de sous-estimer la durée réelle des épisodes d'absence pour maladie. En outre, l'enquête Emploi ne permet pas de distinguer les absences pour « maladie ordinaire » des autres motifs d'absence pour raison de santé (« accident du travail », « maladie professionnelle », « maladie de longue durée », par exemple). Étant donné que seules les absences pour maladie ordinaire sont concernées par l'application

16. Les enseignants représentent 46 % de l'échantillon de salariés de la fonction publique d'État étudié par Cazenave-Lacroutz & Godzinski (2017), contre 80 % de l'échantillon (de salariés du secteur public de l'éducation nationale) de la présente étude.

du jour de carence, le manque d'informations sur les motifs d'absence peut contribuer à une sous-estimation de l'effet du jour de carence. Enfin, l'identification de Cazenave-Lacroutz & Godzinski (2017) repose sur une hypothèse de tendance commune entre les salariés du secteur public et du secteur privé (double différence)¹⁷ tandis que les résultats de la présente étude reposent sur une hypothèse de tendance paramétrique dans le secteur public de l'éducation nationale (différence simple). Une erreur de spécification (*i.e.* le rejet d'une hypothèse identifiante) pourrait expliquer les écarts observés. Nous montrons que nos résultats sont peu sensibles au choix de modélisation (spécification de la tendance temporelle des absences, variables de contrôle, période étudiée, réforme considérée), à l'exception des estimations obtenues pour les CMO de plus de 3 mois (ce qui est également le cas de Cazenave-Lacroutz & Godzinski, 2017), ces épisodes étant particulièrement rares. Nos résultats principaux sont également robustes à une estimation locale en double différence autour de la discontinuité introduite par l'application et la suppression du jour de carence aux 1^{er} janvier 2012, 2014 et 2018 ■ ANNEXE 1.

Des effets hétérogènes du jour de carence selon les caractéristiques sociodémographiques et selon la fonction principale exercée

Nous présentons (tableau non reporté) les résultats obtenus lorsque l'indicatrice du jour de carence (T) est interagie dans le modèle (1) avec quelques caractéristiques observables. Les estimations montrent que l'ampleur des effets du jour de carence varie selon les caractéristiques des individus et des emplois occupés, ces différences reflétant également des disparités de comportements d'absence antérieures à la mise en œuvre du jour de carence ■ TABLEAU 2. En particulier, les fonctionnaires (- 19 points de pourcentage par rapport aux CDD), les personnels administratifs (- 17 points de pourcentage par rapport aux enseignants du primaire), les personnels de vie scolaire (- 9,5 points de pourcentage par rapport aux enseignants du primaire), les personnels qui travaillent à temps plein (- 5,5 points de pourcentage par rapport aux temps partiels) et, dans une moindre mesure, les personnels qui exercent en éducation prioritaire (- 3 points de pourcentage), les personnels de catégorie A (- 2,5 points de pourcentage par rapport à ceux de catégorie C), les plus de 40 ans (- 2,5 points de pourcentage par rapport aux moins de 40 ans) et les femmes (- 1 point de pourcentage par rapport aux hommes) présentent les plus fortes diminutions de la fréquence de leurs épisodes de maladie ordinaire lorsque le jour de carence est appliqué¹⁸. Cette diminution de la fréquence des épisodes d'absence ne s'accompagne pas toujours d'une baisse du nombre de jours de CMO cumulé. Toutefois, l'application du jour de carence tend à réduire les écarts (de fréquence et de durée) d'absence en fonction des caractéristiques sociodémographiques et professionnelles présentées dans le tableau 2.

Le tableau 4 en annexe 2 présente les estimations du modèle (1) séparément selon le type de fonction principale (enseignement, encadrement, vie scolaire, santé et social, administratif). Les résultats reflètent, en partie, l'hétérogénéité des caractéristiques sociodémographiques et professionnelles (âge, sexe, temps partiel, catégorie, etc.) mises

17. L'hypothèse d'une tendance commune entre les absences des salariés des secteurs public et privé est testée par les auteurs et rejetée sur la période 2006-2009. Pour cette raison, leur analyse est restreinte à la période 2010-2014.

18. Ces différences peuvent être interprétées de manière causale, en supposant qu'il existe une tendance commune en matière d'absences parmi ces différentes sous-populations.

en évidence précédemment. Nous constatons que le nombre d'épisodes de CMO a le plus diminué pour le personnel administratif (- 35 %) et le moins diminué pour le personnel de vie scolaire (- 18 %). En contraste, le nombre de jours de CMO a le plus diminué pour le personnel d'encadrement (- 8,7 %) et le moins diminué pour le personnel médico-social (- 2,7 %). Malgré cette hétérogénéité, les estimations sont comparables en matière de signe et d'ampleur, le message principal reste donc inchangé quelle que soit la fonction exercée. En particulier, nous constatons une diminution de la fréquence des épisodes d'absence les plus courts, qui sont également susceptibles d'être associés à des pertes de productivité quotidienne plus importantes (Herrmann & Rockoff, 2012 ; Benhenda, 2022).

Certaines populations sont davantage pénalisées financièrement par l'application d'un jour de carence

Si les salariés adaptent dans une certaine mesure leur comportement en matière d'absence, des différences importantes persistent en fonction des caractéristiques démographiques et professionnelles, même lorsque le jour de carence est appliqué. Ces différences sont susceptibles de refléter des disparités d'état de santé ou d'exposition à des risques professionnels, par exemple. Des absences plus fréquentes pour certaines catégories de la population se traduisent mécaniquement par des conséquences financières plus importantes en cas d'application du jour de carence.

Afin d'identifier les populations les plus pénalisées financièrement, les **tableaux 5a** et **5b** en **annexe 2** présentent les populations les plus absentes pour maladie ordinaire lorsque le jour de carence est appliqué. Les résultats sont obtenus en régressant (modèles de Poisson et OLS) le nombre d'épisodes d'absence (colonnes 1 et 2) et le nombre de jours d'absence (colonnes 3 et 4) sur les caractéristiques individuelles observées (variables de contrôle dans le modèle (1)) au cours des périodes 2012-2013 et 2018-2019. Les estimations de la colonne (1) permettent d'identifier les populations les plus pénalisées financièrement par l'application du jour de carence. Les résultats montrent que les femmes, et plus encore celles ayant pris un congé de maternité au cours de l'année scolaire¹⁹ (congé non concerné par le jour de carence), les personnels à temps complet, les personnels qui exercent en éducation prioritaire, les personnels en CDI, fonctionnaires, de catégorie B, et plus encore de catégorie C, et les enseignants du premier degré présentent un nombre d'épisodes d'absence pour maladie ordinaire plus élevé que les autres catégories de la population, et sont donc davantage pénalisés financièrement par l'application du jour de carence.

Conclusion

Cette étude évalue l'effet de l'indemnisation du premier jour d'absence pour maladie ordinaire sur la fréquence et la durée des absences dans le secteur public. Elle s'appuie sur trois expériences naturelles impliquant successivement l'introduction, la suppression et la réintroduction d'un « jour de carence » dans le secteur public au cours de la période 2006-2019. L'étude montre que la suppression de l'indemnisation du premier jour d'absence pour maladie a entraîné, en moyenne, une diminution de l'ordre de 23 % de

¹⁹ Les femmes enceintes ne sont plus concernées par le jour de carence en cas d'absence pour maladie ordinaire depuis le 8 août 2019, en vertu de l'article 84 de la loi de transformation de la fonction publique du 6 août 2019 (période non considérée dans cette étude).

la fréquence des congés de maladie ordinaire, et de l'ordre de 6 % du nombre cumulé de jours d'absence pour maladie ordinaire dans le secteur public de l'éducation nationale. L'effet est principalement concentré sur les épisodes de courte durée (moins de 7 jours) et n'est pas robuste pour les épisodes d'absence de plus de 3 mois. L'étude montre également que cette mesure pénalise financièrement davantage les catégories de la population qui s'absentent le plus fréquemment (mais pas nécessairement le plus longtemps) pour cause de maladie ordinaire – notamment les femmes, les moins de 40 ans, les plus de 50 ans, les personnels les moins qualifiés et les personnels travaillant en zone d'éducation prioritaire.

Toutefois, cette étude ne permet pas de conclure quant aux effets à long terme de ce type de mesure. Elle ne permet pas non plus d'évaluer la productivité individuelle et collective des journées de travail « gagnées » par l'application du jour de carence. Des travaux complémentaires seraient nécessaires afin d'examiner les effets d'une telle mesure sur la performance des administrations, et notamment sur la réussite scolaire des élèves. Ces informations permettraient de mieux appréhender les effets de l'application d'un (ou plusieurs) jour de carence sur les inégalités, les finances publiques et la performance des administrations.

Remerciements

Les auteurs expriment leur gratitude à la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance et tout particulièrement à l'équipe du bureau des études statistiques sur les personnels (DEPP-A5). Leur soutien a permis la réalisation de cette étude en établissant une convention avec l'École d'économie de Paris (PSE) puis avec l'Insee. Leur collaboration a été essentielle à la réussite de ce travail. Les auteurs remercient également les deux rapporteurs anonymes, les relecteurs de l'Insee, les participants et discutants des séminaires internes de la DEPP et de l'Insee, ainsi que la rédactrice en chef de la présente revue pour leurs remarques pertinentes et constructives.

ANNEXE 1 Tests de robustesse**Introduction, suppression et réintroduction du jour de carence**

Le modèle (1) suppose que les effets de la première introduction (janvier 2012) et de la seconde introduction (janvier 2018) du jour de carence sont homogènes. En outre, les effets de l'introduction et de la suppression (janvier 2014) du jour de carence sont supposés symétriques, ce qui revient à faire l'hypothèse d'une réversibilité des effets de ces mesures à court terme.

Nous relaxons ces hypothèses en examinant séparément les effets de l'introduction en 2012, de la suppression en 2014 et de la réintroduction en 2018 du jour de carence sur les absences pour maladie ordinaire des personnels du secteur public de l'éducation nationale. Pour ce faire, nous estimons le modèle (1) sur trois échantillons non disjoints portant respectivement sur les périodes 2006-2013 (échantillon 1), 2012-2017 (échantillon 2) et 2014-2019 (échantillon 3), chacun comportant une période où le jour de carence est appliqué et une période où il ne l'est pas. Cette approche impose une contrainte moins forte sur la tendance des absences puisque les paramètres sont estimés séparément sur chaque échantillon et ne sont pas contraints d'être les mêmes durant toute la période 2006-2019.

Les résultats obtenus montrent que l'estimation de l'effet du jour de carence sur les absences pour maladie ordinaire des personnels du secteur public de l'éducation nationale est robuste (en signe et en ampleur) au type de réforme (introduction ou suppression du jour de carence) et à la période d'étude considérée.

Tendance temporelle, effets fixes individuels et modèle linéaire

Les effets estimés sont légèrement plus faibles, mais pas significativement différents, lorsque l'on remplace la tendance temporelle polynomiale par une tendance linéaire dans le modèle (1). Les estimations (coefficients et écarts-types) sont également robustes à la prise en compte de l'hétérogénéité (constante dans le temps) inobservée des individus, capturée par des effets fixes individuels. Enfin, les résultats sont robustes à l'utilisation d'un modèle de régression linéaire plutôt qu'un modèle de Poisson.

Une estimation locale en double différence de l'effet du jour de carence sur les absences pour maladie ordinaire

Les résultats obtenus à partir du modèle (1) reposent sur une hypothèse paramétrique forte relative à la tendance temporelle des absences sur la période étudiée. Une erreur de spécification est susceptible d'introduire un biais d'estimation.

Afin de tester la robustesse des résultats principaux, nous estimons l'effet du jour de carence sur la fréquence et la durée des congés de maladie ordinaire en « double différence », en restreignant la période d'analyse aux quelques semaines qui précèdent et suivent le 1^{er} janvier de chaque année au cours de la période 2006-2019. L'approche consiste à exploiter la discontinuité introduite par l'application ou la suppression du jour de carence lors des 1^{er} janvier 2012, 2014 et 2018. Plus précisément, nous comparons les semaines qui précèdent et suivent le 1^{er} janvier (première différence) selon qu'une réforme a eu lieu ou non (seconde différence) à cette date. Les années scolaires qui ne sont pas concernées par l'application (ou par la suppression) du jour de carence au 1^{er} janvier servent ainsi de témoins aux années scolaires concernées par une réforme. La validité de cette approche repose sur l'exogénéité des réformes ainsi que sur une hypothèse de tendance commune

(en l'absence de réforme) de l'incidence et de la prévalence des congés de maladie ordinaire autour du 1^{er} janvier.

Malgré le caractère très conservateur de notre approche (l'estimation est réalisée sur données agrégées et sans variables de contrôle), les résultats sont très proches (en magnitude et en signe) des estimations principales.

ANNEXE 2

■ **TABLEAU 4** Estimation de l'effet du jour de carence pour l'ensemble des personnels du secteur public de l'éducation nationale (modèle 1) : résultats détaillés par fonction principale

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
	Nombre d'épisodes de CMO par salarié et par an : selon la durée de l'épisode							Nombre d'épisodes de CMO par salarié et par an	Nombre de jours de CMO par salarié et par an
	1 jour	2 jours	3 jours	4-7 jours	7-15 jours	15 jours - 3 mois	> 3 mois		
Enseignement	- 0,573*** (0,0142)	- 0,296*** (0,00755)	- 0,294*** (0,0116)	- 0,120*** (0,00737)	- 0,0370*** (0,00407)	- 0,0180*** (0,00475)	- 0,0158 (0,0125)	- 0,258*** (0,00688)	- 0,0607*** (0,00325)
Variation relative ^e (%)	- 43,6	- 25,6	- 25,5	- 11,3	- 3,6	- 1,8	- 1,6	- 22,7	- 5,9
Observations	27 310 449	27 310 449	27 310 449	27 310 449	27 310 449	25 225 845	25 225 845	27 310 449	27 310 449
Encadrement	- 1,057*** (0,0925)	- 0,711*** (0,0617)	- 0,482*** (0,0541)	- 0,328*** (0,0232)	- 0,191*** (0,0363)	- 0,0757*** (0,0265)	- 0,0340 (0,0985)	- 0,299*** (0,0164)	- 0,0915*** (0,0266)
Variation relative ^e (%)	- 65,3	- 50,9	- 38,2	- 28	- 17,4	- 7,3	- 3,3	- 25,8	- 8,7
Observations	625 725	625 725	625 725	625 725	625 725	576 958	576 958	625 725	625 725
Vie scolaire	- 0,487*** (0,0195)	- 0,264*** (0,0141)	- 0,222*** (0,0116)	- 0,133*** (0,0176)	- 0,0368** (0,0160)	- 0,000208 (0,0120)	0,0601 (0,0387)	- 0,194*** (0,0124)	- 0,0409*** (0,0130)
Variation relative ^e (%)	- 38,6	- 23,2	- 19,9	- 12,5	- 3,6	- 0,02	6,2	- 17,6	- 4
Observations	3 967 521	3 967 521	3 967 521	3 967 521	3 967 521	3 645 322	3 645 322	3 967 521	39 67 521
Administrations	- 1,194*** (0,0291)	- 0,698*** (0,0164)	- 0,486*** (0,0193)	- 0,260*** (0,0157)	- 0,105*** (0,0119)	- 0,0111 (0,0127)	- 0,0337 (0,0290)	- 0,430*** (0,0107)	- 0,0825*** (0,0105)
Variation relative ^e (%)	- 69,7	- 50,2	- 38,5	- 22,9	- 10	- 1,1	- 3,3	- 35	- 7,9
Observations	1 881 084	1 881 084	1 881 084	1 881 084	1 881 084	1 738 340	1 738 340	1 881 084	1 881 084
Santé et social	- 0,782*** (0,0415)	- 0,487*** (0,0359)	- 0,317*** (0,0275)	- 0,182*** (0,0153)	- 0,0569** (0,0241)	0,0164 (0,0223)	0,0197 (0,0783)	- 0,261*** (0,0138)	- 0,0276** (0,0124)
Variation relative ^e (%)	- 54,3	- 38,6	- 27,2	- 16,6	- 5,5	1,7	2	- 23	- 2,7
Observations	480 660	480 660	480 660	480 660	480 660	442 810	442 810	480 660	480 660

Éducation & formations n° 106, DEPP, SIES

Significativité : * au seuil de 10 % ; ** au seuil de 5 % ; *** au seuil de 1 %.

Lecture : en moyenne, les épisodes de maladie ordinaire d'une durée de 1 jour diminuent de 43,6 % pour les enseignants lorsque le jour de carence est appliqué (colonne 1). L'incidence des épisodes de CMO diminue de 22,7 % (colonne 8) et le nombre de jours de CMO diminue de 5,9 % (colonne 9) en moyenne pour les enseignants lorsque le jour de carence est appliqué.

Toutes les colonnes incluent les variables de contrôle suivantes : l'âge (polynôme d'ordre 3), le sexe, le nombre d'enfants, le nombre de jours d'absence en dehors des congés de maladie ordinaire (accident du travail, maladie professionnelle, maternité, paternité, adoption, congé parental, congé de longue maladie), la quotité de temps travaillée, le type de corps (profession et position hiérarchique détaillées), l'ancienneté dans le corps, le type de contrat (vacataire, CDD, CDI, fonctionnaire), l'académie, le type d'établissement (école élémentaire, collège, lycée général et technologique, lycée professionnel, service administratif, autres), la localisation de l'établissement en zone d'éducation prioritaire, le quadrimestre d'observation, le nombre de jours de vacances scolaires au cours du quadrimestre, le taux d'incidence des épidémies saisonnières (grippe et gastroentérite) au niveau régional, et une tendance temporelle (polynôme d'ordre 3).

Les estimations des colonnes (6) et (7) excluent le 3^e quadrimestre (septembre-décembre) des années précédant une réforme (introduction ou suppression) du jour de carence.

Les coefficients d'intérêt β sont estimés à partir du modèle (1). Les écarts-types sont clusterisés au niveau académique et sont robustes à l'hétéroscédasticité et à l'autocorrélation.

Les variations relatives exprimées en pourcentage sont obtenues par la formule suivante : $(e^{\beta} - 1) * 100$.

Champ : personnels du secteur public de l'éducation nationale (hors apprentis, ingénieurs et personnels techniques) exerçant en France (hors DROM et Corse).

Source : DEPP, base statistique des congés.

■ **TABLEAUX 5a ET 5b** Corrélation entre le nombre d'épisodes de CMO (respectivement le nombre de jours de CMO) et les caractéristiques sociodémographiques et professionnelles des personnels du secteur public de l'éducation nationale lorsque le jour de carence est appliqué (périodes 2012-2013 et 2018-2019)

■ **TABLEAU 5a**

	(1)	(2)	(3)	(4)
	Nombre d'épisodes de CMO		Nombre de jours de CMO	
	Poisson	OLS	Poisson	OLS
Sexe (référence : homme)				
Femme	0,379*** (0,00801)	0,0779*** (0,00159)	0,313*** (0,00768)	0,587*** (0,0168)
Congé maternité dans l'année	0,812*** (0,00919)	0,261*** (0,00612)	1,659*** (0,0213)	7,258*** (0,198)
Âge (référence : < 40 ans)				
40 - 50 ans	- 0,0487*** (0,00799)	- 0,0115*** (0,00184)	0,162*** (0,0130)	0,337*** (0,0204)
Plus de 50 ans	0,000843 (0,0112)	0,000221 (0,00235)	0,428*** (0,0193)	0,930*** (0,0463)
Temps de travail (référence : temps plein)				
Temps partiel	- 0,0168 (0,0104)	- 0,00506* (0,00247)	0,0638*** (0,00877)	0,144*** (0,0202)
Contrat (référence : fonctionnaire)				
CDD	- 0,288*** (0,0412)	- 0,0669*** (0,00749)	- 0,419*** (0,0403)	- 0,842*** (0,0634)
CDI	0,0319 (0,0354)	0,00476 (0,00821)	0,0458* (0,0271)	0,171*** (0,0603)
Catégorie (référence : A)				
B	0,237*** (0,0208)	0,0431*** (0,00514)	0,187*** (0,0190)	0,459*** (0,0503)
C	0,461*** (0,0282)	0,0794*** (0,00760)	0,352*** (0,0371)	0,854*** (0,101)
Type d'éducation (référence: non prioritaire)				
Éducation prioritaire	0,0909*** (0,00675)	0,0245*** (0,00211)	0,0536*** (0,00955)	0,133*** (0,0201)

Éducation & formations n° 106, DEPP, SIES

■ TABLEAU 5b

	(1)	(2)	(3)	(4)
	Nombre d'épisodes de CMO		Nombre de jours de CMO	
	Poisson	OLS	Poisson	OLS
Fonction principale (référence: enseignement primaire)				
Enseignement secondaire	- 0,0891*** (0,00963)	- 0,0270*** (0,00287)	- 0,0764*** (0,0195)	- 0,283*** (0,0594)
Encadrement (direction, inspection)	- 1,763*** (0,0419)	- 0,223*** (0,00958)	- 0,995*** (0,0413)	- 1,665*** (0,0807)
Vie scolaire (conseil, assistance d'éducation)	- 0,386*** (0,0722)	- 0,0898*** (0,0148)	- 0,127** (0,0520)	- 0,356*** (0,112)
Administration (secrétariat)	- 0,827*** (0,0246)	- 0,171*** (0,00881)	- 0,361*** (0,0318)	- 0,897*** (0,0856)
Santé et social (médecine, infirmerie, service social)	- 0,462*** (0,0315)	- 0,107*** (0,00860)	- 0,0782* (0,0407)	- 0,198* (0,109)
Observations	9 768 304	9 768 304	9 768 304	9 768 304

Éducation & formations n° 106, DEPP, SIES

Significativité : * au seuil de 10 % ; ** au seuil de 5 % ; *** au seuil de 1 %.

Lecture : en moyenne, lorsque le jour de carence est appliqué, les femmes présentent 0,078 épisode de CMO de plus que les hommes chaque année (tableau 5a, colonne 2), ce qui correspond à un écart de 46 % ($(e^\beta - 1) * 100$ avec β reporté dans la colonne 1). Les femmes s'absentent également 0,59 jour de plus que les hommes chaque année (tableau 5a, colonne 4), soit un écart de 37 % ($(e^\beta - 1) * 100$ avec β reporté dans la colonne 3).

Toutes les colonnes incluent les variables de contrôle suivantes : le nombre d'enfants, le nombre de jours d'absence en dehors des congés de maladie ordinaire (accident du travail, maladie professionnelle, maternité, paternité, adoption, congé parental, congé de longue maladie), l'ancienneté dans le corps, l'académie, le type d'établissement (école élémentaire, collège, lycée général et technologique, lycée professionnel, service administratif, autres), le quadrimestre d'observation, le nombre de jours de vacances scolaires au cours du quadrimestre, le taux d'incidence des épidémies saisonnières (grippe et gastroentérite) au niveau régional, et une tendance temporelle (polynôme d'ordre 3).

Les écarts-types sont clusterisés au niveau académique et sont robustes à l'hétéroscédasticité et à l'autocorrélation.

Champ : personnels du secteur public de l'éducation nationale (hors apprentis, ingénieurs et personnels techniques) exerçant en France (hors DROM et Corse).

Source : DEPP, base statistique des congés.

Références bibliographiques

Afsa, C., Givord, P. (2009). Le rôle des conditions de travail dans les absences pour maladie : le cas des horaires irréguliers. *Économie et Prévision*, 187(1), 83-103. <https://doi.org/10.3917/eccop.187.0083>

Alexanderson, K., Hensing, G., Sydsjö, A., Sydsjö, G., Carstensen, J. (1996). Impact of Pregnancy on Gender Differences in Sickness Absence. *Scandinavian Journal of Public Health*, 24(3), 169-176. <https://doi.org/10.1177/140349489602400308>

Allen, S. G. (1983). How Much Does Absenteeism Cost? *The Journal of Human Resources*, 18(3), 379-393. <https://doi.org/10.2307/145207>

Benhenda, A. (2022). Absence, Substitutability and Productivity: Evidence from Teachers. *Labour Economics*, 76, 1-43. <https://doi.org/10.1016/j.labeco.2022.102167>

Cameron, C. A., Miller, D. L. (2015). A Practitioner's Guide to Cluster-Robust Inference. *Journal of Human Resources*, 50(2), 317-372. <https://doi.org/10.3368/jhr.50.2.317>

Cazenave-Lacroutz, A., Godzinski, A. (2017). Effects of the One-Day Waiting Period for Sick Leave on Health-related Absences in the French Central Civil Service. Insee, série des documents de travail de la direction des études et synthèses économiques.

Chaupain-Guillot, S., Guillot, O. (2018). Sickness Benefit Rules and Work Absence: An Empirical Study Based on European Data. *Revue d'Économie Politique*, 127(6), 1109-1137. <https://doi.org/10.3917/redp.276.1109>

Clotfelter, C. T., Ladd, H. F., Vigdor, J. L. (2009). Are Teacher Absences Worth Worrying About in the United States? *Education Finance and Policy*, 4(2), 115-149. <https://doi.org/10.1162/edfp.2009.4.2.115>

Cour des comptes. (2019). *La sécurité sociale. Chapitre III. Les indemnités journalières : des dépenses croissantes pour le risque maladie, une nécessaire maîtrise des arrêts de travail*. Rapport de la Cour des comptes sur l'application des lois de financement de la Sécurité sociale.

D'Amuri, F. (2017). Monitoring and Disincentives in Containing Paid Sick Leave. *Labour Economics*, 49(9), 74-83. <https://doi.org/10.1016/j.labeco.2017.09.004>

Davie, E. D. (2015). *Absence pour raisons de santé et lien avec les conditions de travail dans la fonction publique et le secteur privé*. Rapport annuel sur l'état de la fonction publique, DGAFP.

De Paola, M., Scoppa, V., Pupo, V. (2014). Absenteeism in the Italian Public Sector: The Effects of Changes in Sick Leave Policy. *Journal of Labor Economics*, 32(2), 337-360. <https://doi.org/10.1086/674986>

DEPP. (2020). Bilan social 2019-2020 du ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports. Enseignement scolaire, 219. *Bilan Social*. DEPP, DGRH, DAF.

DNLF. (2017). Lutte contre la fraude aux finances publiques. *Bilan 2017*, 1-90.

DREES. (2018). *Les dépenses de santé en 2017. Résultats des comptes de la santé*. Panoramas de la DREES.

DREES. (2019). *Les dépenses de santé en 2018. Résultats des comptes de la santé*. Panoramas de la DREES.

DSS. (2022). *Rapport d'évaluation des politiques de sécurité sociale – Maladie*.

Duflo, E., Hanna, R., Ryan, S. P. (2012). Incentives Work: Getting Teachers to Come to School. *American Economic Review*, 102(4), 1241-1278. <http://dx.doi.org/10.1257/aer.102.4.1241>

Fouquet, M., Pollak, C. (2022). L'Assurance maladie publique contribue fortement à la réduction des inégalités de revenu. *Études et Résultats*, 1220.

Fourcade, N., Duval, J., Lardellier, R. (2013). Health Care Insurance in France: Its Impact on Income Distribution Between Age and Social Groups. *Revue d'Épidémiologie et de Santé publique*, 61(suppl. 3), S170-175. <https://doi.org/10.1016/j.respe.2013.05.015>

Fréchou, H., Hubert, T., Touahir, M. (2019). Résultats de la première enquête de climat scolaire auprès des personnels du second degré de l'Éducation nationale. *Note d'information*, 19.53. MEN-DEPP.

- Geoffard, P.-Y. (2000). Dépenses de santé : l'hypothèse d'aléa moral. *Économie & prévision*, 142(1), 123-135. <https://doi.org/10.3406/ecop.2000.5992>
- Gilleskie, D. (2010). Work Absences and Doctor Visits During an Illness Episode: The Differential Role of Preferences, Production, and Policies Among Men and Women. *Journal of Econometrics*, 156(1), 148-163. <https://doi.org/10.1016/j.jeconom.2009.09.012>
- Gourieroux, C., Monfort, A., Trognonn A. (1984). Pseudo Maximum Likelihood Methods: Theory. *Econometrica*, 52(3), 681-700. <https://doi.org/10.2307/1913471>
- Henrekson, M., Persson, M. (2004). The Effects on Sick Leave of Changes in the Sickness Insurance System. *Journal of Labor Economics*, 22(1), 87-113. <https://doi.org/10.1086/380404>
- Herrmann, M. A., Rockoff, J. E. (2012). Worker Absence and Productivity: Evidence from Teaching. *Journal of Labor Economics*, 30(4), 749-782. <https://doi.org/10.1086/666537>
- Heymann, J., Rho, H. J., Schmitt, J., Earle, A. (2009). Contagion Nation: A Comparison of Paid Sick Day Policies in 22 Countries. Center for Economic and Policy Research, 5, 1-20.
- Ichino, A., Moretti, E. (2009). Biological Gender Differences, Absenteeism, and the Earnings Gap. *American Economic Journal: Applied Economics*, 1(1), 183-218. <https://doi.org/10.1257/app.1.1.183>
- Igas. (2017). L'évolution des dépenses d'indemnités journalières. *Revue des dépenses*, 2017-M-009, 2017-006R. Inspection générale des affaires sociales.
- Inan, C. (2013). Les absences au travail des salariés pour raisons de santé : un rôle important des conditions de travail. *Dares Analyses*, 9.
- Johansson, P., Palme, M. (2005). Moral Hazard and Sickness Insurance. *Journal of Public Economics*, 89(9-10), 1879-1890. <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2004.11.007>
- Jusot, F., Legal, R., Louvel, A., Pollak, C., Shmueli, A. (2017). Assurance maladie et complémentaires santé : comment contribuent-elles à la solidarité entre hauts et bas revenus ? *Questions d'Économie de la Santé*, 225, 1-6.
- Marbot, C., Pollak, C. (2015). Les grossesses expliquent 37 % des différences d'arrêt maladie indemnisés entre femmes et hommes âgés de 21 à 45 ans. Les dépenses de santé en 2014. *Panoramas de la DREES*, 199-207.
- Marie, O., Vall Castelló, J. (2020). If Sick-Leave Becomes More Costly, Will I Go Back to Work? Could It Be Too Soon? *IZA Discussion Papers*, 13379. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3685839>
- Markussen, S., Røed, K., Røgeberg, O. J., Gaure, S. (2011). The Anatomy of Absenteeism. *Journal of Health Economics*, 30(2), 277-292. <https://doi.org/10.1016/j.jhealeco.2010.12.003>
- Melchior, M., Niedhammer, I., Berkman, L. F., Goldberg, M. (2003). Do Psychosocial Work Factors and Social Relations Exert Independent Effects on Sickness Absence? A Six Year Prospective Study of the GAZEL Cohort. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 57(4), 285-293. <https://doi.org/10.1136/jech.57.4.285>
- Melchior, M., Krieger, N., Kawachi, I., Berkman, L. F., Niedhammer, I., Goldberg, M. (2005). Work Factors and Occupational Class Disparities in Sickness Absence : Findings from the GAZEL Cohort Study. *American Journal of Public Health*, 95(7), 1206-1212. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2004.048835>
- Miller, R. T., Murnane, R. J., Willett, J. B. (2008). Do Teacher Absences Impact Student Achievement? Longitudinal Evidence from one Urban School District. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 30(2), 181-200. <https://doi.org/10.3102/0162373708318019>
- Nicholson, S., Pauly, M. V., Polsky, D., Sharda, C., Szrek, H., Berger, M. L. (2006). Measuring the Effects of Work Loss on Productivity with Team Production. *Health Economics*, 15(2), 11-123. <https://doi.org/10.1002/hec.1052>
- Niedhammer, I., Bugel, I., Goldberg, M., Leclerc, A., Guéguen, A. (1998). Psychosocial Factors at Work and Sickness Absence in the Gazel Cohort: a Prospective Study. *Occupational and Environmental Medicine*, 55(11), 735-741. <https://doi.org/10.1136/oem.55.11.735>

- Niedhammer, I., Lesuffleur, T., Memmi, S., Chastang, J.-F. (2017). Working Conditions in the Explanation of Occupational Inequalities in Sickness Absence in the French SUMER study. *European Journal of Public Health*, 27(6), 1061-1068. <https://doi.org/10.1093/eurpub/ckx052>
- Pauly, M. V., Nicholson, S., Xu, J., Polsky, D., Danzon, P. M., Murray, J. F., Berger, M. L. (2002). A General Model of the Impact of Absenteeism on Employers and Employees. *Health Economics*, 11(3), 221-231. <https://doi.org/10.1002/hec.648>
- Pettersson-Lidbom, P., Thoursie, P. S. (2013). Temporary Disability Insurance and Labor Supply: Evidence from a Natural Experiment. *Scandinavian Journal of Economics*, 115(2), 485-507. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9442.2012.01746.x>
- Pichler, S., Wen, K., Ziebarth, N. R. (2021). Positive Health Externalities of Mandating Paid Sick Leave. *Journal of Policy Analysis and Management*, 40(3), 715-743. <https://doi.org/10.1002/pam.22284>
- Pichler, S., Ziebarth, N. R. (2017). The Pros and Cons of Sick Pay Schemes: Testing for Contagious Presenteeism and Noncontagious Absenteeism Behavior. *Journal of Public Economics*, 156, 14-33. <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2017.07.003>
- Pollak, C. (2017). The Impact of a Sick Pay Waiting Period on Sick Leave Patterns. *European Journal of Health Economics*, 18(1), 13-31. <https://doi.org/10.1007/s10198-015-0755-0>
- Puhani, P. A., Sonderhof, K. (2010). The Effects of a Sick Pay Reform on Absence and on Health-related Outcomes. *Journal of Health Economics*, 29(2), 285-302. <https://doi.org/10.1016/j.jhealeco.2010.01.003>
- Raub, A., Chung, P., Batra, P., Earle, A., Bose, B., Jou, J., De Guzman Chorny, N., Wong, E., Franken, D., Heymann, J. (2018). *Paid Leave for Personal Illness: A Detailed Look at Approaches Across OECD Countries*. Report, WORLD Policy Analysis Center, 1-32.
- Rhodes, S. R., Steers, R. M. (1990). *Managing Employee Absenteeism*. Addison-Wesley.
- Schaufeli, W. B., Bakker, A. B., van Rhenen, W. (2009). How Changes in Job Demands and Resources Predict Burnout, Work Engagement, and Sickness Absenteeism. *Journal of Organizational Behavior*, 30(7), 893-917. <https://doi.org/10.1002/job.595>
- Spasova, S., Bouget, D., Vanhercke, B. (2016). *Sick Pay and Sickness Benefit Schemes in the European Union*. Report, European Commission, 1-40.
- Vahtera, J., Kivimäki, M., Pentti, J., Theorell, T. (2000). Effect of Change in the Psychosocial Work Environment on Sickness Absence: A Seven-year Follow up of Initially Healthy Employees. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 54(7), 484-493. <http://dx.doi.org/10.1136/jech.54.7.484>
- Voss, M., Floderus, B., Diderichsen, F. (2001). Changes in Sickness Absenteeism Following the Introduction of a Qualifying Day for Sickness Benefit - Findings from Sweden Post. *Scandinavian Journal of Public Health*, 29(3), 166-174. <https://doi.org/10.1177/14034948010290030101>
- Ziebarth, N. R., Karlsson, M. (2010). A Natural Experiment on Sick Pay Cuts, Sickness Absence, and Labor Costs. *Journal of Public Economics*, 94(11-12), 1108-1122. <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2010.09.001>

Ligne éditoriale de la revue *Éducation & formations*

Éducation & formations est une revue scientifique francophone, en accès libre. Chaque article publié dans *Éducation & formations* est soumis à l'expertise conjointe d'un comité scientifique, d'un comité de lecture indépendant (procédure de relecture en double aveugle par au moins deux experts) et d'une équipe de rédaction.

Créée en 1982, la revue *Éducation & formations* 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.

À caractère pluridisciplinaire et international, *Éducation & formations* propose des analyses de chercheurs français et étrangers qui contribuent à mieux faire connaître et comprendre les systèmes éducatifs selon toutes leurs composantes, dont leurs dimensions territoriales, et selon les réformes qui les modèlent au cours du temps. Elle permet de rendre compte des parcours des élèves et des étudiants, jusqu'à leur insertion professionnelle. De par la prégnance de l'enseignement supérieur d'une part, et de la recherche d'autre part, ainsi que de leurs liens forts avec l'ensemble du système éducatif et de formation, *Éducation & formations* concourt également à faire connaître et comprendre leur organisation et leur gestion. Enfin, sur l'ensemble de ces secteurs, la revue a pour objectifs d'encourager et de valoriser les travaux d'évaluation des politiques publiques.

Éducation & formations est destinée à tous les acteurs du système éducatif, de l'enseignement supérieur et de la recherche mais aussi, de l'évaluation et de la statistique publique. La revue a pour vocation de diffuser des connaissances, des données et des résultats de la recherche. Elle vise tout particulièrement à éclairer l'action et l'analyse des décideurs, et à alimenter le débat public.

Les articles sont notamment issus de la recherche en sciences de l'éducation, en sociologie, en sciences politiques, en économie, en démographie, en psychologie dont la psychométrie, et en géographie. Ils s'appuient en particulier sur les données de la statistique publique, mais aussi sur d'autres sources. Ils peuvent également présenter des résultats de méta-analyses ou des méthodes statistiques ou économétriques d'intérêt dans les domaines disciplinaires couverts par cette publication.

Les statistiques de la DEPP et du SIES

↘ 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
publication.enseignementsup-recherche.gouv.fr

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 DεPPαDoc, 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

Les premiers pas dans l'enseignement supérieur des bacheliers de 2014

Varia

Comme annoncé dans le précédent numéro d'*Éducation & formations*, nous poursuivons la parution d'articles concernant le devenir des bacheliers dans l'enseignement supérieur. Les trois articles ouvrant ce numéro 106 s'appuient sur les données du panel de bacheliers 2014 (MESR-SIES). Rossignol-Brunet discute de la porosité entre orientation souhaitée et orientation subie par certains bacheliers. Il distingue trois profils d'étudiants, orientés contrariés, et mesure les effets de l'orientation sur leurs parcours d'études. Merlin, quant à elle, s'intéresse aux facteurs de réussite des bacheliers professionnels en section de technicien supérieur (STS) et notamment aux déterminants d'obtention du diplôme (BTS), en considérant le sexe, l'origine sociale, les domaines de spécialités, ou encore la voie d'enseignement de ces étudiants. Enfin, Dumas et Lignon étudient le lien entre le vécu des étudiants inscrits en première année de l'enseignement supérieur et leur réussite. Ils nous proposent une analyse différenciée entre les femmes et les hommes selon leurs motivations, leurs satisfactions ou encore leurs conditions matérielles et financières.

Suivent ensuite trois articles « varia » dont deux concernent les élèves scolarisés au collège ou au lycée. Grâce aux données de quatre panels d'élèves, répartis sur une période de près de 40 ans, Cayouette-Remblière analyse les parcours scolaires des élèves au cours du temps. À partir de ces parcours, elle établit la dynamique diachronique des inégalités sociales et des écarts entre filles et garçons. Dans leur article, Farges et Monso évaluent l'impact de la fréquentation d'un internat à l'entrée au lycée sur la réussite scolaire. Ils comparent ainsi les chances d'obtenir un diplôme pour les élèves internes et les non-internes, selon leurs caractéristiques individuelles. Pour clore ce numéro, Hillion et Maugendre évaluent, quant à eux, l'effet du « jour de carence » sur les absences pour maladie des personnels du secteur public de l'éducation nationale, à partir de données administratives exhaustives sur la période 2006-2019.

Tous les articles sont accessibles sur Cairn.



ef-sies.depp.education.fr

ISSN 0294-0868

ISBN 978-2-11-167877-4

