



Les aspirations dans leur contexte : une analyse empirique à l'entrée dans l'enseignement supérieur

Nadia Nakhili¹

Les choix d'études au cœur des inégalités d'accès à l'enseignement supérieur

Au nom d'une volonté politique de démocratisation de l'enseignement, la massification de l'enseignement depuis les années 60 et a fortiori depuis la fin des années 80, pour ce qui est du niveau du baccalauréat et de l'accès à l'enseignement supérieur est un fait avéré (Merle, 2002). Mais si le développement de l'accès à ces niveaux d'enseignement a été égalisateur et a contribué à réduire les inégalités depuis le début du siècle (Euriat & Thélot, 1995 ; Thélot & Vallet, 2000 ; Selz et Vallet, 2006), il demeure à l'intérieur des niveaux d'enseignements et principalement au niveau des différents baccalauréats et des différentes formations d'enseignement supérieur, des inégalités d'accès selon l'origine sociale qui se seraient même accentuées avec le mouvement de massification (Mear et Merle, 1992 ; Merle, 1996a, 2000 ; Blöss et Erlich, 2000 ; Albouy et Wanecq, 2003). Finalement, l'objectif de mener 80% d'une classe d'âge, s'il a été en partie atteint, ne s'est pas réalisé sans distinctions qualitatives.

Pour expliquer, dans un contexte de démocratisation, le maintien des inégalités de parcours et d'accès aux filières d'enseignement supérieur et in fine la relégation bien plus fréquente des enfants de milieu populaire dans des cursus plutôt que d'autres deux mécanismes interviennent : les inégalités de réussite selon les milieux sociaux et les différences de choix d'orientation. En effet, au-delà des inégalités de réussite agissant dès le primaire et se cumulant à tous les niveaux d'enseignement (Duru-Bellat, 2002) viennent s'ajouter à chaque palier d'orientation des différences de choix scolaires, à possibilités équivalentes, qui s'opèrent dès qu'il y a une distinction dans le système d'enseignement. Dans un système éducatif qui privilégie le respect des décisions de l'élève ou de sa famille, quand ces dernières sont possibles compte tenu des

¹ Nadia Nakhili est docteur en sciences de l'éducation et chargée d'études au BETA-Céreq depuis février 2008. Elle a développé cette recherche, dans le cadre de sa thèse, à l'IREDU (Institut de Recherche sur l'éducation) à l'Université de Bourgogne.

résultats académiques, ces choix marqués de biais sociaux sont entérinés par les conseils d'orientation. Si bien qu'au terme de l'enseignement secondaire, les élèves des différents milieux sociaux se trouvent dans des baccalauréats bien différents par le cumul d'inégalités successives de réussite et de différences de choix. Finalement, au niveau de l'entrée dans les différents types de cursus d'enseignement supérieur, les élèves sont déjà selon leur milieu social, dans des positions différentes définissant en partie leurs possibilités. Mais à niveau scolaire donné et à série de baccalauréat donnée, des nouvelles inégalités de choix viennent marquer l'entrée dans l'enseignement supérieur.

Il en résulte qu'au final, si un élève de terminale S à l'heure a 2.8 fois plus de chances d'accéder en CPGE² quand il est de milieu social favorisé que quand il est de milieu modeste (Lemaire, 2004) c'est déjà en partie parce qu'il a d'autant plus de chances d'envisager ce cursus (Nakhili, 2007).

Le contexte scolaire et les choix d'études : une question peu explorée

Si les modèles sociologiques de la Reproduction (Bourdieu et Passeron, 1966, 1970) et de l'acteur rationnel (Boudon, 1973), ont fourni un cadre théorique apportant des éléments d'interprétations et expliquant des processus individuels à l'origine des inégalités sociales de choix scolaires, ils y dépeignent l'institution scolaire comme neutre ou du moins il en ressort que le contexte scolaire semble n'a que très peu, voire pas, d'incidence sur les aspirations.

Finalement, concernant les inégalités de choix scolaires, même si on déplore qu'à possibilités équivalentes des élèves de milieux populaires s'« auto-sélectionnent » à l'entrée des filières les plus sélectives et les plus rentables de l'enseignement supérieur, ces parcours différenciés restent légitimes dès lors qu'ils relèvent de préférences des élèves ou de leurs familles. Or, puisque la question des disparités entre contexte de scolarisation n'est pas ignorée, y compris des usagers, il est légitime de se demander si les « préférences » des élèves ne sont pas également nichées dans un contexte décisionnel qui découlerait directement de l'organisation du système éducatif et des inégalités qu'elle peut générer.

On sait que non seulement les établissements d'enseignement secondaires diffèrent quant aux publics qu'ils accueillent (Trancart, 1998 ; Duru-Bellat et al. 2004 ; Felouzis, 2005 ; Thomas, 2005), aux enseignants dont ils sont dotés et quant à l'offre de formation qu'ils proposent, mais aussi que ces différences, parce qu'elles créent des contextes d'enseignement diversifiés, jouent sur la réussite des élèves (Voir synthèses : Bressoux, 1994; Duru-Bellat, 2002, 2003 ; Dumay, 2004). Si ces différences jouent sur la réussite qu'en est-il de leur impact sur les choix d'études ? Peu de travaux se sont posé la question de l'environnement scolaire sur les choix en matière d'orientation des élèves. Si les quelques travaux portant sur le collège (Duru-Bellat et Mingat, 1988 ; Felouzis 2005) et sur le lycée (Le Bastard-Landrier, 2004 ; Duru-Bellat et al., 2004) en classe de seconde ont exploré la question du contexte scolaire sur l'orientation, nous ne recensons pas, en France, de travaux récents portant spécifiquement sur les effets de l'environnement au niveau du palier d'orientation post-bac.

² Classe Préparatoires aux Grandes Ecoles.

Données et méthodes

L'enquête « jeunes 2002 » de la DEP, effectuée durant le 3^{ème} troisième trimestre 2002, sur l'ensemble des élèves du Panel 95 porte sur les projets des élèves. L'analyse a porté spécifiquement sur la sous-population des élèves inscrits en Terminales Générales ou Technologiques en 2001-2002, soit au moment où ils ont répondu à l'enquête « Jeunes 2002 », au total 5038 élèves. Une difficulté liée à la construction même de ces données, pour qui veut travailler sur les effets du contexte scolaire, vient de son mode d'échantillonnage. Vu que les élèves ont été tirés selon leur date de naissance afin d'en avoir 1/40, les 1/40èmes d'élèves du panel sont répartis de façon aléatoire dans les établissements d'enseignement secondaire. De fait, chaque classe ou chaque établissement n'est représenté que par un nombre restreint d'élèves (1 à 14 selon la taille des établissements)³. Etant donné que la population totale de chaque établissement n'est pas présente dans le « Panel », il est impossible de caractériser le contexte de l'élève par les caractéristiques agrégées des élèves le composant. Il a donc été nécessaire de le caractériser par d'autres variables importées des données IPES pour l'année 2000-2001, notamment la composition sociale de l'établissement fréquenté par l'élève, et la présence de formation d'enseignement supérieur dans le lycée d'origine. Ceci donc a permis de caractériser le contexte de chaque élève du « Panel » en important des indicatrices. A partir des données IPES, pour l'année 2001-2002, qui comporte les 2460 lycées privés et publics de France métropolitaine une typologie a été construite pour caractériser les établissements selon la composition sociale de leur public, à telle que (tableau 2) :

- les établissements se trouvant à la fois dans le dernier quartile du taux d'élèves favorisés (c'est-à-dire à forte concentration d'élèves favorisés) et dans le premier quartile du taux d'élèves défavorisés (c'est-à-dire à faible concentration d'élèves défavorisés) ont été considérés comme les établissements de type favorisé ;
- les établissements se trouvant dans le dernier quartile du taux d'élèves défavorisés (c'est-à-dire à forte concentration d'élèves défavorisés) et à la fois dans le premier quartile du taux d'élèves favorisés (c'est-à-dire à faible concentration d'élèves favorisés) ont été considérés comme les établissements de type défavorisé ;
- les autres établissements ne se trouvant dans aucune des deux catégories sont considérés comme établissements non typés socialement.

Tableau 1 : Répartition et caractéristiques des établissements selon la typologie sociale

<i>Typologie des établissements</i>	<i>Favorisés</i>	<i>Non typés</i>	<i>Défavorisés</i>
Effectifs	454	1598	408
Pourcentage	18.5%	65%	16.5%
% moyen d'élèves favorisés	50,9%	22,8%	10.3%
% moyen d'élèves défavorisés	11.6%	29.8%	51.5%

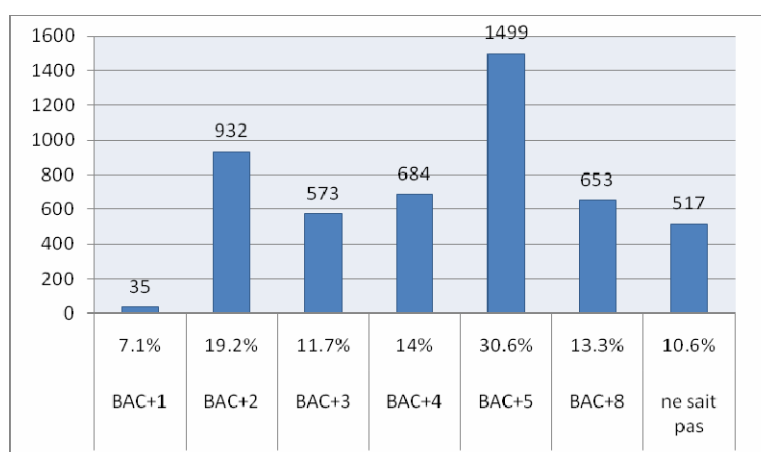
Source : IPES 2001

³ Cette structure des données a 2 conséquences : 1/ Elle rend impossible la construction de variables agrégées à partir des informations disponibles sur les individus, telles que le degré d'aspiration moyen d'une classe ou d'un établissement, ou simplement la composition sociale de ce dernier. 2/ Elle rend l'utilisation de modèles multiniveaux non-indispensable du fait de l'absence de « biais d'agrégation » et surtout non pertinente compte tenu du nombre d'élèves par groupe de niveau 2 (Bressoux et al., 1997).

La poursuite d'études après un baccalauréat général et technologique

La quasi-totalité des élèves interrogés souhaite poursuivre leurs études dans l'enseignement supérieur. Cela se comprend aisément vu le caractère trié la population d'étude⁴. Ils sont en effet 98% à déclarer avoir l'intention de faire des études supérieures après le baccalauréat. Ces étudiants aspirent à des études supérieures de durée différente. (Figure 1). « Bac+2 » et « Bac+5 » sont les niveaux d'étude les plus visés par les élèves de terminale : respectivement 19% et 31% d'entre eux expriment un tel choix. 11% des jeunes ne savent pas encore quel niveau d'études ils veulent atteindre. Cette proportion relativement importante laisse présager que les facteurs scolaires, liés à leur expérience scolaire dans l'enseignement supérieur leur permettra de préciser leurs aspirations scolaires, puisqu'ils ont, en amont de cette incertitude, affirmé le désir de poursuivre des études.

Figure 1 : Répartition des terminales générales et technologiques du panel selon la durée envisagée des études supérieures



Source : Panel d'élèves du second degré recrutés en 1995, enquête « Jeunes 2002 » (DEPP)

Concernant le type de cursus visé, les répondants se répartissent de la façon suivante :

Tableau 2 : Répartition des élèves de terminale en fonction du type de formation post-bac qu'ils envisagent

	Université	IUT	BTS	Ecole	CPGE	Autre	Ne sait pas	Total
Effectif	1999	658	770	548	662	206	54	4895
%	40.8%	13.4%	15.7%	11.2%	13.5%	4.2%	1.1%	100%

Source : Panel d'élèves du second degré recrutés en 1995, enquête « Jeunes 2002 » (DEP)

⁴ Recrutés en 1995, en 6^{ème}, et étant en Terminale en 2001-2002, soit la 7^{ème} année du Panel, les élèves de la sous-population des terminales générales et technologiques ont la particularité de ne pas avoir redoublé depuis la sixième. Le caractère relativement trié de cette population ne constitue pas un biais puisque nous essayons justement de constater des différences de choix entre élèves scolairement comparables. Il s'agit donc majoritairement d'élèves « à l'heure » (89.7%) ou « en avance » (6.8%) ou alors entrés en 6^{ème} avec du retard (3.5%)

Effet du contexte scolaire sur la durée d'études envisagée par les lycéens

Les aspirations verticales sont mesurées à travers la variable « niveau d'études visé ». Les résultats de cette modélisation sont présentés dans le tableau 8 (modèles 1 à 3). Il présente donc les différents facteurs liés à la durée d'études supérieures envisagée allant de 1 à 5 ans.

Le rôle prépondérant des caractéristiques scolaires

A elles seules, les caractéristiques scolaires (degré de réussite et série du baccalauréat) expliquent 28.5 % de la variance du niveau d'études visé. Toutes choses égales par ailleurs, les élèves projettent de faire des études d'autant plus longues qu'ils ont de bons résultats scolaires, qu'ils sont dans une série générale, et à plus forte raison s'ils sont en terminale S. A ce palier d'orientation, ce sont donc le degré d'excellence scolaire et la série de baccalauréat qui pèsent le plus sur le niveau d'aspirations scolaires des élèves. Un tel constat conduit cependant à s'interroger sur les différences entre les séries de baccalauréat et plus particulièrement sur le rôle de la filière S, qui, à résultats scolaires comparables, concentre les élèves ayant la demande d'éducation la plus élevée. Cependant, si 28.5% des différences d'aspirations sont « expliquées » par les caractéristiques scolaires des élèves (elles-mêmes étant pour une part le résultat des facteurs sociaux, scolaires et contextuels en amont), force est de constater que plus de 70% des différences entre les niveaux de durée d'études envisagée par les élèves sont expliqués par des caractéristiques « extra-scolaires ». Les variables que nous avons introduites ensuite dans les modèles 2 et 3 en expliquent une partie.

Des choix toujours marqués par l'origine sociale

A degré de réussite et série du baccalauréat comparables, l'ensemble des caractéristiques sociodémographiques explique près de 3% de la variance du niveau d'études visé (Modèle 2). Si cet effet paraît relativement modeste par rapport à l'effet des caractéristiques scolaires, il relève cependant uniquement de « préférences » constatées pour des élèves méritocratiquement comparables et dont les différences ont déjà affecté leur réussite et leurs choix scolaires en amont de leur situation actuelle en terminale générale et technologique dans et des séries de baccalauréat distinctes. En effet, l'origine sociale joue « toutes choses égales par ailleurs » sur la durée envisagée d'études supérieures. On aurait pu croire qu'à ce niveau de la scolarité, les parcours antérieurs ayant déjà été marqués par l'origine sociale, et les élèves étant dans des filières à des finalités bien distinctes, cette dernière n'influence plus les choix à résultats scolaires équivalents. Or, les élèves d'origine sociale favorisée visent en moyenne un niveau d'études supérieures plus élevé que les autres jeunes. Cet effet confirme celui, déjà mis en évidence aux paliers antérieurs du système éducatif et pour ce palier-ci, les résultats des travaux antérieurs.

Un effet significatif du contexte scolaire s'ajoute à celui des caractéristiques individuelles

Si finalement 2.7% de la variance du nombre de la durée d'études visée pour des élèves de même profil scolaire vient de leurs caractéristiques extrascolaires mesurées au niveau individuel, cette proportion passe à plus de 3.5% quand on ajoute l'environnement scolaire de l'élève. En effet, les jeunes envisagent des études supérieures d'autant plus longues qu'ils fréquentent un lycée à recrutement social favorisé (modèle 3).

La prise en compte de la composition sociale du lycée sur la durée d'études envisagée ajoute un effet sur les aspirations scolaires non négligeable puisque à caractéristiques scolaires, sociales, âge et sexe comparables, un élève scolarisé dans un lycée de type favorisé aura toujours un degré d'aspirations scolaires plus élevé, il est quantifié ici à « + 0.2 » années d'études supplémentaires envisagées, toutes choses égales par ailleurs dans les lycées favorisés et à « -0.2 » dans les lycées défavorisés par rapport aux lycées non typés.

Évidemment, cet effet, même s'il est très significatif, semble faible par rapport à l'effet des caractéristiques scolaires selon lesquelles un élève avec une « mention bien », par exemple, envisagera en moyenne une année d'étude de plus (coefficient = +1.1) qu'un élève de faible niveau scolaire, c'est-à-dire qui n'aura pas le bac à la fin de l'année scolaire. Mais premièrement, cette différence est légitime (qu'un élève envisage de faire des études longues quand cela lui est scolairement possible est au contraire le principe même d'un système méritocratique) alors que celle liée à l'établissement est le résultat de différences qui ne relève pas des possibilités de l'élève. Deuxièmement, ce faible mais néanmoins significatif effet du contexte est pratiquement de même ampleur que celui de l'origine sociale de l'élève. En effet, un enfant de cadre aura par cette seule caractéristique en moyenne des aspirations scolaires d'une durée supérieure à son homologue d'origine sociale moyenne de « seulement » « +0.27 » année, une fois que les différences liées au contexte sont contrôlées. D'ailleurs, le poids de l'origine sociale individuelle semble quant à elle diminuer quand on introduit des variables contextuelles relatives à la composition sociale de l'établissement. En effet, l'effet lié à l'origine sociale mesurée au niveau individuel est de +0.32 dans le modèle 2, il passe à 0.27 dans le modèle 3. Ceci implique qu'une partie de l'effet de l'origine sociale mesurée au niveau individuel cachait des différences liées au contexte.

***Origine sociale et environnement scolaire :
des inégalités qui se cumulent... et s'annulent***

Le modèle 3 permet d'envisager les effets cumulés de l'origine sociale et de l'environnement scolaire de l'élève appréhendé à travers sa composition sociale. Le tableau 4, ci-après, est une synthèse des deux effets combinés à travers l'estimation d'après le modèle 3 de la durée moyenne envisagée, toutes choses égales par ailleurs par les élèves de terminales générales et technologiques du panel.

Tableau 3 : Nombre d'années d'études envisagé* (valeurs prédites d'après modèle 3) "toutes choses égales par ailleurs" des élèves selon leur origine sociale et la composition sociale de leur établissement

<i>Type d'établissement</i> →	<i>Favorisé</i>	<i>Non typé</i>	<i>Défavorisé</i>
Origine sociale de l'élève ↓			
Favorisé	4,17	3,93	3,76
Défavorisé	3,9	3,66	3,49
L'élève de référence est un garçon, de 18 ans, Français, en terminale ES, ayant eu le Bac sans mention en 2002.			
Lecture : un élève d'origine sociale favorisée et scolarisé dans un établissement favorisé souhaite en moyenne 4,17 années d'études à caractéristiques scolaires, âge, sexe et origine ethnique contrôlées.			
* Valeurs calculées à partir des élèves s'étant prononcés sur la durée d'étude souhaitant et cette durée d'étude étant comprise entre 1 et 5 ans.			

On remarque à la lecture de ces prédictions que l'effet du contexte semble « annuler » l'effet de l'origine sociale favorisée : le niveau moyen d'études visé par un enfant d'origine sociale défavorisée (ou moyenne) dans un établissement favorisé est inférieur (3.76 années en moyenne) « toutes choses égales par ailleurs » à celui d'un enfant d'origine sociale défavorisée dans un établissement de type favorisé (3.9 années). Le contexte de scolarisation exerce donc un effet non négligeable sur la demande d'éducation mesurée de façon verticale.

Envisager une CPGE, une affaire de contexte ?

Avec l'allongement des durées de scolarisation, l'enjeu des inégalités de choix scolaire se situe surtout au niveau des choix « horizontaux ». On sait que sur les 98% d'élèves désirant entreprendre des études supérieures, si tous n'en connaissent pas encore la durée, pratiquement tous (à l'exception de 1%) savent dans quel type de formation ils souhaitent commencer leur parcours dans l'enseignement supérieur. En effet, l'entrée dans l'enseignement supérieur se faisant dans des cursus diversifiés, aux finalités, aux enjeux et à la « rentabilité » sur le marché du travail différents selon les parcours d'enseignement supérieur, le constat d'effets contextuels à l'entrée de cursus diversifiés n'est pas sans conséquences. Nous l'avons donc envisagé pour la demande de CPGE. En procédant de la même façon que pour la durée d'études envisagées par les élèves, nous allons par une série de régressions (modèles LOGIT), modéliser la probabilité d'envisager une CPGE⁵ en intégrant progressivement les groupes de variables explicatives scolaires, individuelles et contextuelles (modèles 4 à 6 ; tableau 9).

L'excellence scolaire est le principal prédicteur...

Comme pour le niveau d'études visé, les variables prédisant le mieux la probabilité d'envisager une classe préparatoire sont les variables scolaires et principalement le niveau de résultat : les élèves ayant une mention bien et très bien au baccalauréat ont (d'après le modèle 4) respectivement plus de 17 et de 37 fois plus de chances d'envisager une classe préparatoire que les élèves qui n'auront pas le baccalauréat, et cela, quelle que soit la série ou le type de baccalauréat.

... et caractère distinctif de la série S

Les bacheliers S, à résultats scolaires donnés ont trois fois plus de chances de l'envisager que les bacheliers ES et les bacheliers technologiques trois fois moins de chances de l'envisager (odds ratio = 0.31).

Un choix empreint de biais sociaux et sexués

Ce sont en effet les enfants de cadres qui envisagent le plus, à niveau de résultat et série de baccalauréat donné d'entrer dans l'enseignement supérieur par la voie des classes préparatoires. (modèle 5). Le fait d'être une fille réduit de moitié les chances d'envisager une telle orientation, en d'autres termes, toutes choses égales par ailleurs, une fille a deux fois moins de chances de demander une CPGE qu'un garçon. Les travaux de Lemaire (2005) interprètent cette tendance à davantage chez les filles aller à l'université par les projets professionnels des jeunes filles et les domaines auxquels elles se destinent essentiellement (les domaines de la santé, du social, et

⁵ Nous explorons la question des aspirations scolaires « horizontales » à travers cette variable dichotomique (envisager ou non une CPGE) car elle permettra également, à travers les données IPES de démêler les effets de l'environnement scolaire liés à la composition sociale de l'établissement de ceux liés à l'offre de CPGE dans l'établissement. Nous n'avons malheureusement que très peu d'éléments pour caractériser l'offre avec les données dont nous disposons (IPES et Panel 95 de la DEP)

l'enseignement). Tous ces métiers et ces domaines n'impliquent pas de faire des études en classes préparatoires.

Ces biais sont renforcés par l'environnement scolaire

Si l'ensemble de ces résultats apparaît conforme à la littérature, l'ajout dans le modèle de la composition sociale de l'établissement tend à montrer que la prise en compte des différentes caractéristiques individuelles de l'élève n'est pas suffisante si l'on veut rendre compte des inégalités de choix d'orientation en CPGE. En effet, à caractéristiques individuelles scolaires et sociales comparables, un élève scolarisé dans un établissement de type favorisé a 1,5 fois plus de chances d'envisager une classe préparatoire qu'un élève étudiant dans un lycée non typé socialement (modèle 6). L'effet de cette dernière variable est relativement faible comparé au poids des caractéristiques scolaires de l'élève, mais il est presque de même ampleur que celui de l'origine sociale de l'élève. De même, l'impact de l'origine sociale de l'élève diminue consécutivement à l'ajout d'une variable de contexte dans le modèle 6. C'est que tel qu'il était estimé dans le modèle 1, l'effet de l'origine sociale recouvrait deux phénomènes distincts : le fait d'appartenir à milieu social favorisé d'une part, mais aussi le fait de fréquenter un établissement au recrutement social favorisé d'autre part, situation qui, en raison notamment de la ségrégation sociale de l'habitat, est beaucoup plus fréquente pour les familles de cadres que celles d'ouvriers. Comme pour les aspirations verticales, ces effets semblent se cumuler. Un élève tirera bénéfice du seul fait de se retrouver dans un établissement de type favorisé, puisqu'il aura par cette seule différence, 1,5 fois plus de chances d'envisager une classe préparatoire. Ceci peut, le cas échéant annuler l'effet négatif de l'origine sociale sur son choix.

Cependant, avant de conclure hâtivement à un effet de la composition sociale du lycée sur les aspirations scolaires, il faut se demander si les établissements de type favorisé n'ont pas d'autres caractéristiques qui seraient susceptibles, soit de jouer de façon conjointe sur la demande de classe préparatoire, soit d'expliquer directement l'effet de contexte sur les aspirations scolaires. C'est le cas de l'offre de CPGE (tableau 5)

Une inégale répartition de l'offre scolaire...

En effet, si en moyenne, 16% des établissements comptent une classe préparatoire, une telle offre s'observe parmi 32% des établissements de type favorisé et seulement 5 % des établissements de type défavorisé. On sait par ailleurs que l'offre locale de CPGE est un facteur qui joue favorablement sur l'accès en classe préparatoire (Lemaire, 2004). La question qui se pose donc la suivante : l'offre de CPGE, est-elle à l'origine de tout ou partie de l'effet de l'environnement scolaire constaté ?

Tableau 4 : Répartition des établissements selon le secteur et l'offre de CPGE, par type d'établissement

		Etablissements favorisés	Etablissements non typés	Etablissements défavorisés	<i>Ensemble</i>
Offre de CPGE	effectifs	145	188	19	352
	%	31.9%	14.1%	4.7%	16%

Source : IPES 2001.

...et des effets de contexte qui se cumulent

L'offre de classe préparatoire a un impact significatif sur la demande d'orientation en CPGE puisque « toutes choses égales par ailleurs », un élève a 1,8 fois plus de chances d'exprimer un tel souhait quand son établissement comprend une classe préparatoire. Cet effet est exprimé non seulement à caractéristiques scolaires et individuelles données, mais aussi à type d'établissement donné. D'ailleurs, cet effet de l'offre locale sur la demande absorbe une partie de l'effet de la composition sociale de l'établissement. La présence d'une CPGE explique donc une partie de cet effet de l'environnement scolaire appréhendé à travers la composition sociale mais elle a également un effet propre et indépendant. Il en est de même pour la composition sociale de l'établissement qui, même s'il est diminué par rapport au modèle 6, garde un effet toujours aussi significatif, à offre locale donnée. Ce résultat suggère que ces différents effets de contexte interagissent mais également qu'ils se cumulent. Un élève de terminale a d'autant plus de chances de demander une classe préparatoire que son établissement présente les deux caractéristiques. Par ailleurs, l'effet négatif, pour un élève, de ne pas être dans un établissement de type favorisé peut donc être compensé par le fait qu'il y a une classe préparatoire dans son établissement. En effet, un élève de terminale a, en moyenne, 1.8 fois plus de chances de demander une classe préparatoire quand il est dans un établissement de type favorisé et 1.3 s'il y a une classe préparatoire dans son lycée. Du fait que chacune de ces deux caractéristiques du contexte ont un effet significatif indépendant, force est de constater que la localisation de l'offre de classe préparatoire et, on peut imaginer l'offre de formation supérieure plus généralement, n'est pas sans incidence sur les inégalités d'aspirations scolaires et de choix scolaires. Or les CPGE sont placées spécifiquement dans les contextes les plus favorisés, et ajoutent par là même des inégalités, qu'une meilleure distribution pourrait sans doute atténuer.

Contexte « socialisant » ou effet des aspirations en amont ?

Les élèves ont des aspirations plus élevées, toutes choses égales par ailleurs, dans les établissements de composition sociale favorisée. Deux effets du contexte ont été quantifiés : un effet de l'offre de formation supérieure, appréhendée à travers la présence de classe préparatoire dans le lycée et la composition sociale de l'établissement fréquenté. Un tel constat, avant de tenter d'en chercher les origines, implique de se poser une question importante, celle du sens de cette relation. Ces aspirations sont-elles le résultat de la fréquentation d'un lycée, avec son contexte institutionnel, ses enseignants, ses élèves ou étaient-elles déjà présentes en amont de l'entrée dans le lycée ?

En effet, les aspirations plus élevées dans les établissements de type favorisé, peuvent aussi être à l'origine du choix d'un établissement. Les élèves les plus ambitieux, pourraient choisir les établissements les plus favorisés, ou ayant une offre de CPGE parce qu'ils souhaitent s'y orienter après le baccalauréat. Ce faisant, ils contribuent à accentuer son caractère « typé » socialement. Ainsi, si les aspirations plus élevées sont présentes en amont de l'entrée dans les établissements favorisés, on ne peut pas conclure à un effet du contexte « agissant » sur les attitudes des élèves. Les données du Panel 95 nous permettent en partie d'envisager les aspirations en amont de l'entrée au lycée afin de tenter de répondre à cette question.

Pour savoir si les aspirations ont été influencées la fréquentation des différents types d'établissements d'enseignement secondaire ou si au contraire elles en sont à l'origine, il faudrait disposer de deux éléments supplémentaires : l'information concernant les aspirations en amont de

l'entrée au lycée, ou même au collège et savoir si le choix de l'établissement s'est fait ou non dans le but d'assurer la bonne réalisation d'aspirations de départ.

Après avoir contrôlé au moins un de ces deux aspects, si une partie de l'effet net du contexte perdure, on ne peut que conclure à un effet de l'établissement, de sa composition, et de son fonctionnement *agissant* sur les aspirations, et attribuer ainsi un sens « causal » à la relation entre environnement scolaire et aspirations.

Les données du panel 95 retracent le parcours des élèves depuis l'entrée dans l'enseignement secondaire par le biais d'informations systématiquement récoltées annuellement et par le biais d'interrogations successives. Les élèves n'ont été personnellement interrogés sur leurs représentations d'avenir qu'en 2002 où ce sont les représentations au moment de l'enquête qui sont mesurées et non celle avant l'entrée au lycée. Par contre, en 1998, lors de la 3^{ème} année du collège pour ces élèves n'ayant pas redoublé depuis 1995, leurs parents ont été interrogés et particulièrement sur leurs aspirations scolaires concernant leur enfant. En faisant l'hypothèse d'une transmission des aspirations des familles aux enfants et en considérant que le choix de l'établissement a été pour ces élèves en partie le fait de leurs parents, on peut tenter de contrôler les aspirations en amont de l'entrée au lycée à travers quelques indicateurs issus de l'enquête « Famille 98 » :

- Le choix du collège et notamment la raison de ce choix : à savoir le fait qu'il soit déclaré par les familles comme ayant été fait afin d'assurer de meilleures conditions de réussite pour leur enfant. L'enquête ayant eu lieu alors que les élèves sont au collège, on interroge les familles, à ce moment-là, sur le choix du collège en amont et non pas sur le choix du lycée futur. Cependant, si nous avons choisi cet indicateur, c'est qu'il témoigne d'un certain caractère « stratégique » des familles. Finalement, cette première variable n'exerce pas d'influence sur les aspirations des élèves à part à l'entrée à l'université où elle exerce un effet négatif. (tableau 10)
- Les aspirations scolaires des parents en 1998, à savoir :
 - le fait de viser, parmi les différents diplômes d'enseignement secondaires possibles, le baccalauréat scientifique spécifiquement⁶, au moment où l'élève est en 4^{ème}. Cette variable est la plus directement liée aux différentes aspirations des élèves ;
 - le fait de considérer comme diplôme utile sur le marché du travail « un diplôme d'enseignement supérieur »⁷. Cette variable atteste, même si le détail n'est pas très fin et ne marque pas les préférences à l'égard des différents types de diplômes d'enseignement supérieur, elle atteste cependant d'un niveau relativement élevé des familles puisqu'il s'agit de la modalité la plus élevée. Elle atteste d'un sentiment d'utilité à l'égard des études par les familles. Cette variable exerce également un impact significatif « toutes choses égales par ailleurs » sur les aspirations scolaires des élèves en terminale. (tableau 8)

⁶ L'intitulé de la question était le suivant : « Dans les années qui viennent, quelle orientation envisagez-vous pour votre enfant ? » et les modalités proposées les suivantes : « VOUS NE SAVEZ PAS ENCORE » ; « ENTRER TOUT DE SUITE DANS LA VIE ACTIVE » ; « ENTRER EN APPRENTISSAGE » ; « PREPARER UN CAP OU UN BEP » ; « PREPARER UN BACCALAUREAT » ; « PROFESSIONNEL » ; « PREPARER UN BACCALAUREAT TECHNOLOGIQUE » ; « PREPARER UN BACCALAUREAT GENERAL QUELLE QUE SOIT LA SERIE » ; « PREPARER UN BACCALAUREAT LITTERAIRE » ; « PREPARER UN BACCALAUREAT ECONOMIQUE ET SOCIAL » ; « PREPARER UN BACCALAUREAT SCIENTIFIQUE ».

⁷ L'intitulé de la question était le suivant : « A votre avis, quel diplôme est le plus utile pour trouver un emploi ? » et les modalités proposées les suivantes : « AUCUN » ; « UN CAP OU UN BEP » ; « UN BACCALAUREAT PROFESSIONNEL » ; « UN BACCALAUREAT GENERAL » ; « UN BACCALAUREAT TECHNOLOGIQUE » ; « UN DIPLOME D'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR » ; « VOUS NE SAVEZ PAS »

Les aspirations des parents, 4 ans avant l'enquête Jeunes 2002, sont liées aux aspirations des élèves de terminales générales et technologiques et cela « toutes choses égales par ailleurs ». Qu'en est-il de la robustesse de l'effet du contexte de scolarisation sur les aspirations en amont de la fréquentation de lycée ayant été introduites dans les modèles ? Les modèles 8 à 11 présentent une série de régressions logistiques prédisant les aspirations des élèves de terminales générales et technologiques à aller en CPGE, en BTS, en IUT ou à l'université. Si ces variables, et plus précisément celles concernant les aspirations des parents, ont un impact significatif, le fait de les introduire dans les modèles ne réduit quasiment pas l'effet de la composition sociale des établissements sur les aspirations des élèves. Les aspirations familiales en amont de l'entrée au lycée semblent avoir un effet indépendant de celui du contexte et même de celui de l'origine sociale. En effet, en comparant le modèle 8, sur la probabilité d'envisager une classe préparatoire, au modèle 6 et au modèle 7, on remarque une stabilité des coefficients et des seuils de significativité associés aux variables expliquant cette aspiration spécifique.

Au total, si à niveau scolaire, origine sociale et ethnique, âge et sexe contrôlés, un élève a d'autant plus de chances de demander une CPGE ou à vouloir faire des études longues qu'il est scolarisé dans un lycée de type favorisé, cet effet, au vu du contrôle des aspirations à l'entrée au lycée, semble être en partie le résultat de la fréquentation de ce dernier.

Comment l'environnement scolaire exerce-t-il son influence ? Le rôle des acteurs et de l'information en terminale

On peut se demander comment interpréter un tel effet. Que se passe-t-il dans les établissements de type favorisé pour qu'un élève, quelles que soient son origine sociale et ses caractéristiques scolaires, ait, toutes choses égales par ailleurs 1,3 fois plus de chances de demander une classe préparatoire? Et pourquoi, d'une manière plus générale, les jeunes scolarisés dans ce type d'établissement envisagent un niveau d'études supérieures plus élevé que les lycéens fréquentant un établissement au recrutement plus populaire ?

Les travaux anglo-saxons suggèrent que par le seul fait d'être ensemble, les élèves originaires de milieux sociaux favorisés auraient tendance à développer des aspirations plus élevées en raison d'un phénomène d'émulation ou d'effet de pairs (*peer effects*) dû au caractère normatif du groupe de pairs. L'effet normatif du groupe de pairs sur les attitudes des élèves envers l'école a également été suggéré dans certains travaux ethnographiques (Van Zanten, 2001 ; Beaud, 2002).

De même, le niveau d'aspiration différencié des élèves selon la fréquentation de leur établissement pourrait également s'expliquer par des différences au niveau du corps enseignant. Les professeurs des établissements à forte concentration d'élèves favorisés peuvent, soit présenter des caractéristiques particulières ou soit y développer des pratiques pédagogiques et d'information différentes. Ils pourraient aussi développer des attentes supérieures, ce qui jouerait, tel l'effet Pygmalion, sur les aspirations des élèves.

Les données mobilisées ici ne permettent pas de dire si de tels aspects sont susceptibles de rendre compte de l'effet de la composition sociale de l'établissement sur la demande d'études supérieures de nature et de durée différentes. Elles comportent peu d'indicateurs concernant les acteurs de l'environnement au moment de la prise de décision d'orientation dans l'enseignement supérieur. Elles permettent cependant d'explorer la question du rôle des acteurs de l'environnement scolaire en terminale. Principalement 3 variables ont retenu notre attention et concernent les conversations

sur l'orientation déclarées par le jeune au moment de l'enquête entre autres avec sa famille, ses enseignants et ses copains.

Pour la famille et les copains, ces variables sont mentionnées par près de 95% des élèves, du fait de la formulation assez vague de la question : « Avez-vous l'occasion de parler de votre orientation après le baccalauréat avec... ». Il ne leur est pas demandé pas si les conversations jouent un rôle informatif, par exemple. De fait, les élèves se différencient peu et déclarent quasi-unaniment avoir parlé d'orientation avec leur famille et avec leurs copains (tableau 6). Ceci indique cependant que les élèves de terminale sont très préoccupés par leur avenir scolaire et en parlent autour d'eux. Ce qui peut supposer également l'influence d'acteurs du contexte scolaire comme ayant sans doute également une importance sur les choix tant au niveau des conversations que par leur rôle informatif.

Tableau 5 : Répartition des élèves selon leurs conversations sur l'orientation

Avez-vous l'occasion de parler de votre orientation après le baccalauréat avec vos... ?	Fréquence	Pourcentage	Total (100%)
parents	4772	94.72	5038
copains	4763	94.54	5038
professeurs	3568	70.82	5038

Source : Panel d'élèves du second degré recrutés en 1995, enquête « Jeunes 2002 » (DEP)

L'omniprésence de la famille dans les discussions autour de l'orientation explique également en partie les différences constatées selon l'origine sociale. Chaque élève parlant avec sa famille fait ensuite des choix plus ou moins marqués par son origine sociale. De même, à un âge où les jeunes s'indépendantisent par rapport à leur famille du point de vue de leurs opinions ou de leurs valeurs, les parents restent un interlocuteur très présent dans la vie des lycéens, surtout en ce qui concerne leurs choix d'orientation.

Rappelons toutefois le profil spécifique de cette population, qui n'a pas redoublé depuis l'entrée en 6^{ème}, et qui doit, de fait, avoir développé un rapport aux études très important. L'examen des fréquences de ces « conversations sur l'orientation » par niveau de résultats au baccalauréat montre que ce sont les élèves les meilleurs qui semblent le plus fréquemment parler de leur orientation et à tous les interlocuteurs. Quoiqu'il en soit, on constate, aussi que même si le lien est de faible intensité, le fait de parler orientation avec les copains ou la famille est plus fréquent dans certains milieux que d'autres (tableau 10).

Ces choix seraient-ils ensuite plus ou moins nuancés ou renforcés par le contexte qu'ils fréquentent à travers les interactions avec les enseignants et les camarades ? On peut du moins en faire l'hypothèse, à l'instar des travaux menés par Thupp (1997) et Wilkinson et al. (2002). Dans ces travaux, l'effet de la composition sociale des établissements exercerait son influence, certes sur la réussite, via des processus divers. Les enseignants y auraient des représentations et des pratiques différentes selon les contextes, les pairs créeraient un climat plus propice aux apprentissages et auraient un rôle normatif sur les attitudes telles que les aspirations. Si nous disposons d'une question concernant les conversations sur l'orientation avec les copains, on ne peut cependant rien conclure sur les effets du groupe de pairs vu que la distinction n'est pas faite entre les camarades et les amis extérieurs à l'école. C'est sans doute en partie pour cela que les élèves de terminales

déclarent parler d'orientation avec leurs copains de façon quasi unanime, camarades **et** amis extérieurs à l'établissement. De même, pour vraiment appréhender les effets de pairs il faudrait un dispositif empirique de toute autre nature, à savoir des variables agrégées au niveau de l'établissement ou de la classe telles que le degré d'aspiration moyen des élèves. Il faudrait également, le cas échéant, en appréhender le lien avec les aspirations individuelles toutes choses égales par ailleurs à travers l'utilisation de modèles multiniveaux. Les données dont nous disposons ne permettent malheureusement que d'explorer, de façon imparfaite, certaines de ces questions.

Concernant le rôle de l'enseignant, ou du moins le fait de parler ou non d'orientation avec lui et, en conséquence, on peut le supposer, de bénéficier de ses conseils et d'informations spécifiques, les élèves sont moins unanimes. Ils sont 70% à déclarer avoir parlé d'orientation avec leur(s) professeur(s). Ces conversations ont-elles un impact significatif sur les choix d'orientation dans l'enseignement supérieur ? Il est possible d'ajouter cette variable aux modèles explicatifs des aspirations. Il semble à la lecture de ces modèles (modèles 12 à 15 ; tableau 11) que les conversations avec les enseignants ont un impact significatif sur les différentes aspirations des élèves de terminales. Les conversations sur l'orientation ont, entre autres, un effet positif sur le fait d'aspirer à une CPGE ou à un BTS et un effet négatif sur le fait d'aspirer entrer à l'université. Tout ce passe comme si les enseignants avec qui les élèves parlent de leur orientation déconseillaient l'orientation à l'université ou comme si les élèves aspirants à l'université ont tendance à ne pas parler d'orientation avec leurs enseignants. Cet impact ne semble pas affecter l'effet du contexte sur ces mêmes aspirations puisque les coefficients et les seuils de significativités des variables contextuelles n'ont pas été diminués par l'ajout de ces variables comme cela aurait pu être le cas si l'effet des variables était lié. Le rôle de l'enseignant semble donc être indépendant du contexte scolaire comme le montrent également les analyses tabulées (tableau 9). Toutefois, il s'agit du fait d'avoir des conversations avec les enseignants qui ne semble pas lié avec la composition sociale des établissements et non leurs conseils et la pertinence ou le caractère typé de celui-ci. En effet, si on peut conclure que les conversations sur l'avenir avec les enseignants sont liées avec les aspirations mais qu'elles se sont pas plus fréquentes dans un contexte qu'un autre, les données ne nous permettent cependant pas de savoir si ces conversations sont de nature différente selon les contextes et si les enseignants ne sont pas davantage enclins à conseiller ou à parler des BTS dans les établissements défavorisés et de CPGE dans les contextes favorisés et ainsi participer à une partie de l'effet contextuel. Tout ce qu'on peut affirmer c'est que les élèves parlant d'orientation avec leurs enseignants aspirent plus fréquemment, et cela, quel que soit leur niveau scolaire, leurs caractéristiques individuelles et leur contexte de scolarisation.

Ces premiers constats invitent à penser que les acteurs du contexte que sont les enseignants jouent un rôle d'information effectif, ce rôle joué par les enseignants semble ne pas être significativement plus fréquent dans des types d'établissements plutôt que d'autres. Par contre, nous ne sauront cependant dire qu'il contribue à expliquer les effets de la composition sociale des établissements puisque nous ne sommes pas en mesure d'affirmer que ce rôle des enseignants est de qualité différente selon les contextes.

CONCLUSION

Ce travail confirme l'idée - déjà communément admise en matière de réussite - que l'environnement scolaire doit être également pris en considération dans l'analyse des inégalités de choix scolaires. Un élève à caractéristiques scolaires et sociales données aura toujours plus de chances d'aspirer intégrer un cursus sélectif tel que les classes préparatoires aux grandes écoles ou à vouloir faire des études longues s'il est scolarisé dans un lycée où la proportion d'élèves favorisés est

importante. L'effet de l'environnement scolaire mis en évidence joue à résultats scolaires donnés et au-delà des caractéristiques individuelles et sociales. De fait, à l'instar des caractéristiques individuelles des élèves telles que l'origine sociale, il contribue à accentuer des inégalités de choix ne relevant pas d'inégalité des possibles. L'environnement scolaire contribue, par son action sur les choix des élèves, à entraver, même si c'est de façon légère, l'égalité des chances que le système scolaire entend promouvoir.

Ces conclusions invitent évidemment à se poser la question des processus pouvant être à l'origine de ces différences d'aspirations liées à l'environnement scolaire. Les données dont nous disposons nous permettent d'affirmer que l'enseignant est un des principaux acteurs de l'environnement scolaire en termes d'information et qu'il exerce un impact significatif sur les choix scolaires déclarés des élèves. Nous ne distinguons pas, à travers ce résultat, la nature éventuellement différenciée des conseils des enseignants dans les différents contextes pour attribuer à leurs pratiques, à l'instar de Thrupp (1997), une partie des effets de la composition sociale du public d'élèves. Cette question reste donc à envisager. Il en est de même pour les pairs, qui semblent être dépeints dans la littérature anglo-saxonne comme des éléments du contexte pouvant être à l'origine des différences d'attitudes ou d'aspirations par les interactions possibles qu'ils génèrent dans un groupe donné. Cette dernière piste mérite d'être explorée, en France, empiriquement et spécifiquement sur les aspirations scolaires, afin d'aider à la compréhension des effets de la composition sociale des établissements sur les aspirations.

Nadia Nakhili
Chargée d'études au BETA-Céreq

Références

- Albouy V. et Wanecq T., 2003 « Les inégalités sociales d'accès aux grandes écoles », *économie et Statistique*, n°361, pp. 27-52.
- Bloss T. et Erlich V., 2000, « Les nouveaux " acteurs " de la sélection universitaire : les bacheliers technologiques en question », *Revue française de sociologie*, Vol. 41, n°4, pp. 747-775
- Boudon, R., 1973, L'inégalité des chances, Paris, Armand Colin, (Ed. Hachette, Pluriel, 1979).
- Bourdieu P, 1966, « L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture », *Revue française de sociologie*, vol. 2, n°3, pp. 325-347
- Bourdieu P. et Passeron J.-C., 1970, La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement, Paris, Editions de Minuit.
- Boyle R. P., 1966, "The effect of high schools on students' Aspirations", *The American Journal of Sociology*, Vol. 71, n°6, pp. 628-639.
- Bressoux P., 1994, « Les recherches sur les effets-école et les effets-maîtres », *Revue Française de Pédagogie*, n°108, pp. 91-137.
- Bressoux, P., Coustère P., & Leroy-Audouin, C. (1997). Les modèles multiniveau dans l'analyse écologique : le cas de la recherche en éducation. *Revue Française de Sociologie*, 38 (1), 67-96.
- Brinbaum Y. et Kieffer A., 2005, « D'une génération à l'autre, les aspirations éducatives des familles immigrées. Ambition et persévérance », *Education et Formations*, n°72, pp. 53-75.

Caille J.-P., 1996, « Le choix de l'allemand en première langue et la réussite au collège », *Éducation et Formations*, n° 48, pp. 19-38

Caille J.P. et Lemaire S., 2002, « Filles et garçons face à l'orientation », *Education et Formations*, n° 63, pp. 111-121.

Cibois P., 1996, « Le choix de l'option latin au collège », *Éducation et formations*, n° 48, pp. 39-52

Coleman J. S. et al, 1961, The Adolescent Society The Social Life of the Teenager and its Impact on Education, Greenwood Press Reprint.

Cousin O., 1993, « L'effet établissement. Construction d'une problématique », *Revue Française de Sociologie*, 34, pp. 395-419.

Dumay X., 2004, Effet établissement : effet de composition et/ou effet de processus ? Un état du débat, *Les Cahiers de recherche en éducation et en formation*, n°34.

Duru-Bellat M., 2002, Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes, Paris, PUF

Duru-Bellat M., 2003, « Les apprentissages dans leur contexte : les effets de la composition de l'environnement scolaire », *Carrefours de l'éducation*, 16, pp. 182-206.

Duru-Bellat M., Danner M., Le Bastard-Landrier S. et Piquée C., 2004, « Les effets de la composition scolaire et sociale du public d'élèves sur leur réussite et leurs attitudes : évaluation externe et explorations qualitatives ». *Cahiers de l'IREDU*, n° 65.

Euriat M. et Thélot C., 1995, « Le recrutement social de l'élite scolaire en France: évolution des inégalités de 1950 à 1990 ». *Revue française de sociologie*, vol. 36, n° 3, pp. 403-438.

Felouzis G., 2003, « La ségrégation ethnique au collège et ses conséquences », *Revue française de sociologie*, 44,3, pp. 413-448.

Felouzis G., 2005, L'apartheid scolaire. Enquête sur la ségrégation ethnique dans les collèges, Paris, Seuil.

Jarousse J. et Labopin M.-A., 1999, « Le calendrier des inégalités d'accès à la filière scientifique », *L'orientation scolaire et professionnelle*, Vol. 28, n° 3, pp. 475-496

Le Bastard-Landrier S., 2004, « Les déterminants contextuels de l'orientation scolaire en classe de seconde : l'effet établissement », *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, Vol. 37, n° 2, pp. 59-81.

Lemaire S., 2004, « Que deviennent les bacheliers après leur baccalauréat ? Évolutions 1996-2002 », *Note d'information du MEN*, n° 04-14.

Lemaire S., 2005, « Les premiers bacheliers du panel : aspirations, image de soi et choix d'orientation ». *Education et Formations*, n° 72.

Merle P. et Mear P., 1992, « 1986/1990 : démocratisation et/ou hiérarchisation scolaire croissante des publics lycéens ? » *Sociétés contemporaines*, n°11/12, pp. 31-52

Merle P., 1996, " Les transformations socio-démographiques des filières de l'enseignement supérieur de 1985 à 1995 : essai d'interprétation", *Population*, n° 6, pp. 1181-1210

Merle P., 2000, « Le concept de démocratisation de l'institution scolaire : une typologie et sa mise à l'épreuve ». *Population*, n°1, pp. 15-50

Merle P., 2002, La démocratisation de l'enseignement, Paris, La découverte.

Nakhili N., 2005, Impact du contexte scolaire dans l'élaboration des choix d'études supérieures des élèves de terminales, *revue Education et Formation*, n°72.

Nakhili N., 2007, L'environnement scolaire, quels effets sur les aspirations « individuelles » ? Le cas de l'entrée dans l'enseignement supérieur. *Thèse de doctorat en sciences de l'éducation*, IREDU - Université de Bourgogne, 300 pages.

Sautory O., 2007, « La démocratisation de l'enseignement supérieur : évolution comparée des caractéristiques sociodémographiques des bacheliers et des étudiants », *Education et formations*, n°74, pp. 49-64

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

Thélot C. et Vallet L.-A., 2000, « La réduction des inégalités sociales devant l'école depuis le début du siècle », *Économie et Statistique*, n° 334, pp. 3-32.

Thomas F., 2005, « Disparités entre collèges publics en 2003-2004 », *Revue éducation et formation*, n°71.

Thrupp M., 1997, « How school Mix Shapes School Processes: A Comparison of New Zeland Schools», *New Zeland Journal of Education Studies*, 32, n°1, pp. 53-82.

Trancart D., 1998, « L'évolution des disparités entre collèges publics », *Revue Française de Pédagogie*, n°124, pp. 43-53.

Turner, 1964, The social context of ambition, San Fransisco, Chandlar Publishing Company.

Vallet L.-A. et Caille J.-P., 1996, « Les élèves étrangers ou issus de l'immigration dans l'école et le collège français. Une étude d'ensemble », *Les dossiers d'Éducation et Formations*, 67, Ministère de l'Éducation nationale, DEP, 153 p.

Wilkinson I.A.G., 2002, « Peer influences on learning: where are they ? » *International Journal of Educational Research*, vol. 37, pp. 395-401.

Wilson, A. B., 1959, « Residential segregation of social classes and aspirations of high school boys », *American sociological review*, vol. 24, n° 6, pp. 836-845.

Tableau 6 : Modèles de régression linéaire expliquant la variance du niveau d'études supérieures visé : de "bac +1" à "bac+5"

		Modèle 1 (Caractéristiques scolaires)		Modèle 2 (Caractéristiques individuelles)		Modèle 3 (CI + composition sociale des établissements)	
		Coeff.	signif.	coeff.	signif.	coeff.	signif.
Constante		3,28	***	3,31	***	3,3	***
REF.	ACTIVE						
caractéristiques scolaires							
<i>Niveau de résultats au bac 2002 :</i>							
Pas bac	Bac sans mention	0,39	***	0,38	***	0,36	***
	Mention AB	0,89	***	0,84	***	0,82	***
	Mention B	1,24	***	1,14	***	1,1	***
	Mention TB	1,37	***	1,29	***	1,24	***
<i>Série de bac :</i>							
Bac ES	L		ns		ns		ns
	S	0,35	***	0,25	***	0,25	***
	Technologique	-1,04	***	-1	***	-0,95	***
caractéristiques sociodémographiques							
<i>Age en Terminale :</i>							
18 ans	17 ans et moins			0,28	***	0,27	***
	19 ans et plus				ns		ns
Fille				0,13	***	0,12	***
<i>Origine sociale :</i>							
Origine sociale "moyenne"	Origine sociale favorisée			0,32	***	0,27	***
	Origine sociale défavorisée				ns		ns
<i>origine migratoire:</i>							
Français	Français d'origine étrangère			0,6	***	0,5	***
	Etrangers			0,46	***	0,6	***
Caractéristiques du contexte scolaire							
Etablissement non typé	Etablissement de type favorisé					0,24	***
	Etablissement de type défavorisé					-0,17	***
R²		28,50%		31,20%		32,03%	
Gain de R²				2,70%		0,80%	
<i>Source : Panel d'élèves du second degré recrutés en 1995, enquête « Jeunes 2002 » (DEP) – IPES 2001.</i>							
<i>Lecture : « Toutes choses égales par ailleurs », c'est-à-dire à résultats scolaires, sexe et origine sociale comparables, un élève scolarisé dans un établissement favorisé visera un niveau d'étude plus élevé (+ 0.24 "année" de plus en moyenne) qu'un élève scolarisé dans un établissement non typé socialement.</i>							
<i>Les caractéristiques scolaires expliquent 28,5% de la variance du niveau d'étude visé, les caractéristiques socio-démographiques en expliquent à elles seules 2,7% et le type d'établissement en explique 0,8%.</i>							
<i>L'effet net (positif) de la composition sociale du public d'élève sur le niveau d'étude visé est significatif avec moins de 1% d'erreurs.</i>							
<i>* significatif au seuil de 10% d'erreurs ; ** significatif au seuil de 5% d'erreurs ; *** significatif au seuil de 1% d'erreurs.</i>							

Tableau 7 : Modèles de prédictions de la probabilité d'envisager une classe préparatoire

P. CPGE = 0.13 (probabilité moy.)		Modèle 4 (Caractéristiques scolaires)			Modèle 5 (Caractéristiques individuelles)			Modèle 6 (CI + Composition sociale des établissements)			Modèle 7(CI + compo + offre)		
REF.	ACTIVE	coeff.	signif.	Odds Ratio	Coeff.	signif.	Odds Ratio	coeff.	signif.	Odds Ratio	coeff.	signif.	Odds Ratio
	constante	-3,8	***	,	-3,45	***		-3,49	***		-3,62	***	
caractéristiques scolaires													
<i>Niveau de résultat au bac 2002</i>													
Pas bac	Bac sans mention	0,36	***	1,44		ns			ns			ns	
	Mention AB	1,86	***	6,44	1,8	***	5,8	1,7	***	5,5	1,7	***	5,7
	Mention B	2,88	***	17,91	2,7	***	15,6	2,7	***	14,7	2,7	***	14,7
	Mention TB	3,62	***	37,5	3,5	***	33,2	3,4	***	31,3	3,4	***	29,5
<i>Série de bac</i>													
Bac ES	L	,	ns			ns			ns			ns	
	S	1,15	***	3,16	0,9	***	2,5	0,9	***	2,5	0,9	***	2,4
	Technologique	-1,15	***	0,31	-1,1	***	0,3	-1	***	0,35	-1,1	***	0,35
caractéristiques sociodémographiques													
<i>Age en Terminale :</i>													
18 ans	17 ans et moins				0,4	***	1,5	0,4	***	1,5	0,4	***	1,5
	19 ans et plus				-1,3	**	0,25	1,4	*	0,25	-1,4	**	0,2
Fille					-0,6	***	0,5	-0,6	***	0,5	-0,6	***	0,6
<i>Origine sociale :</i>													
origine sociale "moyenne"	Origine sociale favorisée				0,5	***	1,7	0,4	***	1,5	0,4	***	1,5
	origine sociale défavorisée				-0,3	**	0,75	-0,3	*	0,8		ns	
<i>Origine migratoire:</i>													
Français	français d'origine étrangère					ns			ns				
	étranger					ns			ns				
Caractéristiques du contexte scolaire													
<i>Composition sociale de l'établissement :</i>													
Etablissement non typé socialement	Etablissement de type favorisé							0,4	***	1,5	0,25	**	1,3
	Etablissement de type défavorisé								ns			ns	
<i>Prépa (offre de CPGE dans le lycée d'origine)</i>											0,6	***	1,8
-2 log L		2987,902			2884,939			2866,127			2760,901		
D de Sommers		0,656			0,691			0,695			0,701		
Source : Panel d'élèves du second degré recrutés en 1995, enquête « Jeunes 2002 » (DEP) – IPES 2001.													
Lecture : « Toutes choses égales par ailleurs », c'est-à-dire à résultats scolaires, sexe et origine sociale comparables, un élève scolarisé dans un établissement favorisé a 1.5 fois plus de chances d'envisager de faire une classe préparatoire qu'un élève scolarisé dans un autre type d'établissement (défavorisé ou non typé). L'effet net de la composition sociale du public d'élève est significatif avec moins de 1% d'erreurs (modèle 9). L'offre de classe préparatoire dans le lycée d'origine a un effet positif sur la probabilité d'envisager une classe préparatoire, à caractéristiques individuelles comparables et quelque soit le type d'établissement (favorisé ou non) (modèle 10).													
* significatif au seuil de 10% d'erreurs ; ** significatif au seuil de 5% d'erreurs ; *** significatif au seuil de 1% d'erreurs.													

Tableau 8 : Modèles (8 à 11) : prédictions de la probabilité d'envisager une CPGE ou un BTS ou un IUT ou UNIV (comparaisons)

<i>variables dichotomiques =></i>		P. CPGE = 0,13 (modèle 8)			P. BTS = 0,15 (modèle 9)			P. IUT = 0,13 (modèle 10)			P. UNIV = 0,39 (modèle 11)		
REF.		coeff.	signif.	Odds Ratio	Coef.	signif.	Odds Ratio	coeff.	signif.	Odds Ratio	coeff.	signif.	Odds Ratio
	constante	-3,68	***		-1,66	***		-1,01	***		-0,55	***	
caractéristiques scolaires													
<i>Niveau de résultat au bac 2002</i>													
Pas bac	Bac sans mention		ns		-0,27	**	0,56		ns		0,26	***	1,29
	Mention AB	1,69	***	5,4	-0,6	***	0,54		ns			ns	
	Mention B	2,63	***	13,9	-1,22	***	0,29	-0,67	***	0,51	-0,38	***	0,68
	Mention TB	3,36	***	28,8		ns		-2,61	***	0,07	-1,08	***	0,33
<i>Série de bac</i>													
Bac ES	L		ns			ns		-1,71	***	0,18	0,35	***	0,84
	S	0,8	***	2,24	-0,45	***	0,64		ns		-0,17	**	0,84
	Technologique	-0,96	***	0,38	2,1	***	8,2	-0,29	**	0,74	-2,14	***	0,12
caractéristiques sociodémographiques													
<i>Age en Terminale</i>													
18 ans	17 ans et moins	0,43	***	1,53		ns			ns			ns	
	19 ans et plus		ns			ns			ns		0,39	**	1,48
Fille		-0,58	***	0,56		ns		-0,77	***	0,45	0,59	***	
<i>Origine sociale :</i>													
origine sociale "moyenne"	Origine sociale favorisée	0,38	***	1,46	-0,22	*	0,8	-0,35	****	0,7		ns	
	origine sociale défavorisée		ns			ns			ns			ns	
<i>Origine migratoire:</i>													
Français	français d'origine étrangère		ns			ns			ns			ns	
	étranger		ns			ns			ns		0,9	***	1,82
Caractéristiques du contexte scolaire													
<i>Composition sociale de l'établissement</i>													
Etablissement non typé socialement	Etablissement de type favorisé	0,36	**	1,4	-0,45	***	0,63	-0,48	***	0,61		ns	
	Etablissement de type défavorisé		ns			ns		-0,22	*	0,8		ns	
aspirations des parents en amont de l'entrée au lycée													
<i>choix du collège : pour la réussite (en 98)</i>		0,35	ns						ns		-0,29	***	0,9
<i>études supérieures (en 98)</i>		0,24	**	1,4	-0,23	**	0,67		ns				
<i>bac S (en 98)</i>		0,35	***	1,3	-0,39	***	0,78		ns				
D de Sommers		0,703			0,663			0,38			0,647		
Source : Panel d'élèves du second degré recrutés en 1995, enquête « Jeunes 2002 » (DEP) – IPES 2001.													
Lecture : « Toutes choses égales par ailleurs », c'est-à-dire à résultats scolaires, sexe et origine sociale comparables, un élève scolarisé dans un établissement favorisé a 1.4 fois plus de chances d'envisager de faire une classe préparatoire qu'un élève scolarisé dans un autre type d'établissement (défavorisé ou non typé). L'effet net de la composition sociale du public d'élève est significatif avec moins de 1% d'erreurs. L'offre de classe préparatoire dans le lycée d'origine a un effet positif sur la probabilité d'envisager une classe préparatoire, à caractéristiques individuelles comparables et quelque soit le type d'établissement (favorisé ou non) (modèle 14).													
* significatif au seuil de 10% d'erreurs ; ** significatif au seuil de 5% d'erreurs ; *** significatif au seuil de 1% d'erreurs.													

Tableau 9 : Répartition des élèves selon les conversations avec l'entourage et ses caractéristiques individuelles et celles du contexte qu'il fréquente

<i>Avez-vous l'occasion de parler de votre orientation après le baccalauréat avec...? (%)</i>	profs	copains	parents
Type d'établissement fréquenté			
favorisé	69,3	96,1	96,7
non typé	71,1	94,6	95,2
défavorisé	71,8	91,9	89,3
sign (khi-deux)	ns	***	***
intensité de la relation (V de Cramer)		0,05	0,09
niveau de résultat au baccalauréat			
pas bac	55,7	87,6	87,7
bac sans mention	66,8	93,8	94,0
mention AB	77,4	96,4	97,2
mention B	83,3	98	98,0
mention TB	89,3	98,2	98,9
sign (khi-deux)	***	***	***
intensité de la relation (V de Cramer)	0,18	0,14	0,16
Etudes supérieures envisagées			
UNIV	63,2	97,1	97,5
IUT	71,6	96,7	97,7
BTS	74,8	95,3	94,5
CPGE	85,3	97,9	97,9
ne sais pas	48,1	100	94,4
intensité de la relation (V de Cramer)	0,14	0,05	0,07
sign (khi-deux)	***	*	***
Série de baccalauréat			
L	70,8	94,01	94
ES	67,7	94,35	95,6
S	71,2	96,4	96,6
Techno	73,7	90,9	90
sign (khi-deux)	**	***	***
intensité de la relation (V de Cramer)	0,04	0,09	0,11
Origine sociale			
favorisée	71,6	96,2	97,4
moyenne	70,5	93,8	94,7
défavorisée	70,6	93,9	91,6
intensité de la relation (V de Cramer)		0,05	0,09
sign (khi-deux)	ns	***	***
% total	70,8	94,5	94,7
total (effectifs)	3568	4763	4772
Le V de Cramer mesure l'intensité de la relation entre deux variables qualitatives, sans en indiquer le sens. il varie de 0 (absence de liaison) à 1 (liaison fonctionnelle).			

Tableau 10 : Modèles (18 à 21) : prédictions de la probabilité d'envisager une CPGE ou un BTS ou un IUT ou UNIV (comparaisons)

<i>variables dichotomiques =></i>		P. CPGE = 0,13 (modèle 12)			P. BTS = 0,15 (modèle 13)			P. IUT = 0,13 (modèle 14)			P. UNIV = 0,39 (modèle 15)		
REF.	ACTIVE	coeff.	signif.	Odds Ratio	Coeff.	signif.	Odds Ratio	coeff.	signif.	Odds Ratio	coeff.	signif.	Odds Ratio
constante		3,99	***		-1,9	***		-1,2	***		-0,52	***	
caractéristiques scolaires													
<i>Niveau de résultat au bac 2002</i>													
Pas bac	Bac sans mention		ns		-0,32	**	0,72		ns		0,27	***	1,29
	Mention AB	1,6	***	4,9	-0,67	***	0,5		ns			ns	
	Mention B	2,66	***	12,9	-1,35	***	0,26	0,69	***	0,49	-0,36	***	0,68
	Mention TB	3,27	***	26,45		ns		-2,62	***	0,07	-1,06	***	0,33
<i>Série de bac</i>													
Bac ES	L		ns			ns		-1,71	***	0,18	0,37	***	0,84
	S	0,94	***	2,56	-0,57	***	0,56		ns		-0,17	**	0,84
	Technologique	-1,02	***	0,35	2,11	***	8,2	0,23	**	0,74	-2,11	***	0,12
caractéristiques sociodémographiques													
<i>Age en Terminale</i>													
18 ans	17 ans et moins	0,42	***	1,53		ns			ns			ns	
	19 ans et plus	-1,3	**			ns			ns		0,38	**	1,48
Fille		-0,59	***	0,56		ns		0,8	***	0,44	0,59	***	
<i>Origine sociale :</i>													
origine sociale "moyenne"	Origine sociale favorisée	0,42	***	1,53	-27	*	0,75	-0,35	****	0,7		ns	
	origine sociale défavorisée	-0,27	*	0,76		ns			ns			ns	
<i>Origine migratoire:</i>													
Français	français d'origine étrangère		ns			ns			ns			ns	
	étranger		ns			ns			ns		0,9	***	1,82
Caractéristiques du contexte scolaire													
<i>Composition sociale de l'établissement</i>													
Etablissement non typé socialement	Etablissement de type favorisé	0,42	**	1,5	-0,45	***	0,63	-0,47	***	0,62		ns	
	Etablissement de type défavorisé	-0,35	ns			ns						ns	
rôle d'information des acteurs de l'environnement													
<i>conversation enseignants</i>		0,35	***	2,1	0,3	***	1,35		ns		-0,14	**	0,9
<i>conversation cop</i>			ns			ns		0,38	***	1,47		ns	
D de Sommers		0,707			0,634			0,39			0,426		

Source : Panel d'élèves du second degré recrutés en 1995, enquête « Jeunes 2002 » (DEP) – IPES 2001.

Lecture : « Toutes choses égales par ailleurs », c'est-à-dire à résultats scolaires, sexe et origine sociale comparables, un élève scolarisé dans un établissement favorisé a 1.5 fois plus de chances d'envisager de faire une classe préparatoire qu'un élève scolarisé dans un autre type d'établissement (défavorisé ou non typé). L'effet net de la composition sociale du public d'élève est significatif avec moins de 1% d'erreurs. L'offre de classe préparatoire dans le lycée d'origine a un effet positif sur la probabilité d'envisager une classe préparatoire, à caractéristiques individuelles comparables et quelque soit le type d'établissement (favorisé ou non) (modèle 18)

* significatif au seuil de 10% d'erreurs ; ** significatif au seuil de 5% d'erreurs ; *** significatif au seuil de 1% d'erreurs.