



36/2 | 2007

Varia



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/osp/1345>

DOI : 10.4000/osp.1345

ISSN : 2104-3795

Éditeur

Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle (INETOP)

Édition imprimée

Date de publication : 15 juin 2007

ISSN : 0249-6739

Référence électronique

L'orientation scolaire et professionnelle, 36/2 | 2007 [En ligne], mis en ligne le 01 juin 2010, consulté le 02 juillet 2021. URL : <https://journals.openedition.org/osp/1345> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/osp.1345>

Ce document a été généré automatiquement le 2 juillet 2021.

© Tous droits réservés

SOMMAIRE

Éditorial

Anne Lancry-Hoestlandt

Les diplômés professionnels de l'éducation nationale dans l'univers des « certifications professionnelles » : une singularité mise en question

Fabienne Maillard

Les sortants sans diplôme de l'enseignement supérieur : temporalités de l'abandon et profils des décrocheurs

Nicolas Gury

Rôle de certains facteurs psychosociaux dans la réussite universitaire d'étudiants de première année

Émilie Boujut et Marilou Bruchon-Schweitzer

Évaluation des comportements et des compétences scolaires par les enseignants et prédiction des performances et des parcours à l'école élémentaire et au collège

Philippe Guimard, Olivier Cosnefroy et Agnès Florin

Identification au collège, identification aux pairs et estime de soi : quelles relations avec l'image de l'établissement ?

Aurore Marcouyeux-Deledalle et Ghazlane Fleury-Bahi

Effets de l'appartenance socioculturelle, du sexe et de la filière de formation de l'élève sur la perception qu'ont les enseignants des causes et sur les décisions de l'orientation : approche socio-cognitive

Corinne Mangard et Ahmed Channouf

L'élaboration des projets à l'adolescence : étude empirique auprès d'adolescents polonais

Magdalena Piorunek

Analyses bibliographiques

F. Danvers, N. Demouge, I. Havet & G. Olivier (éd.). Modèles, concepts et pratiques en orientation des adultes

Lille : Septentrion

Cornelia Butaroiu

D. Martucelli. Forgé par l'épreuve. L'individu dans la France contemporaine

Paris : Armand Colin

Zakia Allouani

S. Crépon. La nouvelle extrême droite, enquête sur les jeunes militants du Front national

Paris : L'Harmattan

Émilie Générat

Éditorial

Anne Lancry-Hoestlandt

- 1 Jean Guichard l'a indiqué dans son dernier éditorial : l'équipe en charge de la conception, de la réalisation et de la publication de *L'Orientation scolaire et professionnelle* est à la fois modifiée et étoffée dans sa composition.
- 2 En qualité de Directrice de l'INETOP je reprends la direction de la publication, renouant en cela avec une pratique précédente, et fais équipe avec Emmanuelle Vignoli, directrice scientifique, l'ensemble des directeurs adjoints, et Gabrielle Lancien, secrétaire de rédaction.
- 3 Nous tenons à saluer et à remercier l'équipe précédente pour l'investissement et la qualité du travail scientifique fourni au fil des années qui a permis à la revue de conforter sa place internationale dans les revues de référence.
- 4 Les enjeux et les défis concernant *L'Orientation scolaire et professionnelle* sont les mêmes que ces dernières années mais il nous faudra nous adapter aux évolutions inévitables des modes de diffusion des recherches scientifiques qui entraîneront certaines modifications dans la mise à disposition des différents numéros de la revue et de ses articles.
- 5 En termes de contenus, il s'agit de maintenir un équilibre entre les apports de recherches concernant les jeunes, les adultes dans leurs cheminements d'orientation ou d'insertion dans la vie (dont la vie professionnelle constitue l'un des aspects), et celles s'intéressant aux outils, aux méthodes et aux pratiques des professionnels.
- 6 La réalisation de numéros spéciaux thématiques est une production scientifique particulièrement riche et intéressante en ce qu'elle permet d'approfondir l'état d'une question d'actualité scientifique, envisagée avec diverses analyses, et qu'elle élargit le public de lecteurs de la revue. Les ventes au numéro et les abonnements sont là pour souligner cette caractéristique.
- 7 Nous aurons à négocier, en tant qu'équipe éditoriale mais aussi et surtout en tant qu'institut, la délicate évolution du mode de diffusion de la revue. Celui-ci doit suivre les évolutions de son temps, attendues, qui permettront une visibilité et une accessibilité internationale meilleure et simplifiée, sans pour autant négliger

l'importance actuelle pour l'institut et pour la profession de la diffusion en mode « papier ».

- 8 C'est le premier chantier auquel cette nouvelle équipe se consacre, sans rompre la chaîne des activités scientifiques aboutissant à la publication régulière de la revue.

Les diplômes professionnels de l'éducation nationale dans l'univers des « certifications professionnelles » : une singularité mise en question

Professional diplomas of the ministry of education in the field of vocational qualifications: a problematical singularity

Fabienne Maillard

Introduction

- 1 Depuis la loi de modernisation sociale du 17 janvier 2002, les diplômes de l'enseignement professionnel et technologique du ministère de l'Éducation nationale sont devenus des « certifications professionnelles », vocable qui englobe désormais tous les diplômes, titres et certificats à vocation professionnelle existant sur le territoire national (chap. II, section 1, article 335-6). Avec la validation des acquis de l'expérience (article 133), un droit individuel à la certification a même été institué et revendiqué comme tel par certains syndicats de salariés (Régnault, 2004). Toutefois, bien qu'il figure dans deux institutions très importantes créées par la loi, la Commission nationale de la certification professionnelle (CNCP) et le Répertoire national des certifications professionnelles (RNCP), le terme de « certification » n'a pas plus de définition juridique que n'en a le « diplôme » (Caillaud, 2000). C'est du reste ce flou qui permet à la Direction générale de l'enseignement supérieur de désigner comme « professionnels » l'ensemble de ses diplômes (plus de 11 000). Grâce à l'octroi de cet adjectif, tous les diplômes de l'enseignement supérieur sont autorisés à figurer dans le RNCP, inscription censée renforcer leur légitimité¹. D'autres conditions doivent cependant être remplies pour justifier cette inscription, comme l'existence d'un lien

étroit et repérable avec l'emploi (condition susceptible d'interprétation), ou l'accessibilité du diplôme par la validation des acquis de l'expérience (VAE).

- 2 Passées inaperçues ou bénéficiant d'un consensus assez général, comme cela a été le cas de la VAE, ces mesures donnent à la certification professionnelle, c'est-à-dire au parchemin attestant les connaissances et les compétences d'un individu, un rôle qu'elle n'a jamais eu. Elles institutionnalisent aussi l'existence d'un espace d'activités sociales et d'un marché consacrés à la certification, éventuellement indépendants de la formation, situation inédite dans l'histoire de notre société où formation et certification ont toujours été associées. De nouveaux diplômes, titres et certificats ne cessent ainsi d'apparaître, auxquels on peut accéder sans nécessairement passer par une formation ou par un examen, mais presque jamais sans engager certains frais (ceux de la formation lorsque celle-ci est privée, de l'inscription à la validation ou encore de l'accompagnement dans le cadre de la VAE ; la multiplication des propositions sur internet manifeste le développement de ce marché). Mises en place au nom de la responsabilisation individuelle et de la nécessité de rendre les travailleurs acteurs de leur qualification et de leur parcours professionnel², de telles innovations favorisent l'individualisation de la relation salariale, au cœur des modes de gestion des ressources humaines tels que le modèle « compétences » (Dupray, Guitton & Monchatre, 2003), ainsi que la marchandisation de services dans lesquels l'État jouait jusqu'à présent un rôle prééminent.
- 3 En considérant la certification professionnelle comme un bien commun, que la plupart des individus doivent détenir pour pouvoir accéder au marché du travail et à la mobilité, les politiques publiques instituent les conditions d'importantes réformes. L'atteinte des objectifs quantitatifs inscrits dans la loi d'orientation sur l'école du 23 avril 2005, les prescriptions de la loi « sur la formation tout au long de la vie et le dialogue social » du 4 mai 2004, ainsi que les recommandations de la Commission européenne pour mettre en place un « cadre européen des certifications » (traduction choisie par la France de *european qualification framework*) auxquelles devraient être attribuées des unités de « crédits » (*european credits in vocational education and training/ECVET*), supposent en effet quelques transformations dans le système français d'éducation, de formation et de certification.
- 4 Comme de telles transformations sont déjà en germe dans les diplômes professionnels du ministère de l'Éducation nationale, c'est à partir de leur exemple que l'on propose d'analyser le sens des réformes à venir. Face aux ambitions de massification des certifiés, qui doivent aussi passer par le développement de la VAE, le modèle sur lequel ils sont construits est en effet mis en cause. Au nom de leur trop grande sélectivité par exemple, leurs taux de réussite oscillant entre 60 et 75 %, la place des savoirs dans leur curriculum est controversée. Leur plurivalence est également contestée, cela au sein même de l'Éducation nationale (Maillard, 2005a). Dans la mesure où ces diplômes sont préparés par près d'un million trois cent mille individus, reçoivent chaque année près de huit cent mille candidats (si l'on exclut le baccalauréat technologique qui n'a plus de véritable objectif d'insertion), sont reconnus dans les conventions collectives et servent de modèle de référence pour la construction des autres diplômes et titres³, il apparaît important d'analyser leur singularité et les critiques qu'elle suscite. Au nom de la démocratisation des diplômes, de la multiplication des certifiés et des assurances de mobilité au sein de l'espace européen que sont censées donner les certifications professionnelles, il est peu probable que les métamorphoses susceptibles de les affecter

soient réservées aux seuls diplômés de l'enseignement professionnel. Autrement dit, les éléments présentés dans cet article devraient permettre d'alimenter un débat nécessaire mais encore très peu public sur l'avenir du système de formation et de certification français.

Les multiples propriétés des diplômes professionnels

- 5 Dans l'ensemble très composite que constituent aujourd'hui les certifications professionnelles, les diplômes de l'enseignement professionnel, qui vont du CAP au BTS, sont caractérisés par tout un lot de caractéristiques spécifiques. Si certaines d'entre elles ne leur sont plus exclusives, d'autres leur sont propres.
- 6 Élaborés depuis 1948 au sein des commissions professionnelles consultatives (CPC)⁴, instances paritaires qui rassemblent quatre collèges – employeurs, salariés, pouvoirs publics, personnes qualifiées –, les diplômes professionnels sont construits à partir d'un modèle original qui combine savoirs généraux, savoir-faire et ce que Naville (1972) appelait des « adaptitudes ». Ils assument plusieurs fonctions, individuelles et collectives, scolaires, sociales, professionnelles et économiques, sans parler de leur fonction politique auprès des organisations professionnelles, ce qui donne un sens très large à leur vocation « professionnelle » (Möbus & Verdier, 1997).

Une définition polymorphe pour des finalités multiples...

- 7 Même s'ils sont construits en collaboration étroite avec les partenaires sociaux, les diplômes professionnels ont depuis leur origine d'autres objectifs que la préparation à l'occupation d'un emploi. Qu'ils soient liés à un métier spécialisé, à une activité professionnelle plus large ou qu'ils soient conçus sur des principes de transversalité, ils associent systématiquement plusieurs finalités, parmi lesquelles figurent formation culturelle et poursuite d'études. Cette définition plurielle tient à leur intrication avec la formation initiale et à leur appartenance au ministère de l'Éducation nationale. Elle est le fruit d'une histoire d'un peu plus d'un siècle marquée par les conflits entre les représentants de l'État et du patronat, et quelquefois entre les représentants des différentes instances de l'État (Brucy, 1998). La « scolarisation des apprentissages » (Prost, 2004) est un choix politique, éducatif et sociétal.
- 8 C'est parce qu'ils s'appliquent à un individu citoyen, acteur social et producteur qu'ils sanctionnent différentes formes de savoirs et n'identifient pas seulement des savoir-faire. Ils ne visent pas non plus exclusivement des savoir-faire immédiatement opérationnels, privilégiant plutôt les compétences transversales et l'adaptabilité, un des principes de construction des référentiels de certification étant de projeter l'activité dans les cinq prochaines années. Ces particularités les distinguent catégoriquement des certificats de qualification professionnelle des branches professionnelles (les CQP) et des titres du ministère de l'Emploi (les « ex-titres AFPA »), qui n'évaluent aucun enseignement général et se veulent le plus pragmatiques possible, au plus près du « travail réel ».
- 9 Sans être forcément assimilés à un « palier » vers tel ou tel niveau de formation, comme l'est désormais le BEP vis-à-vis du baccalauréat professionnel⁵, ces diplômes permettent par principe d'intégrer un cursus de formation d'un niveau égal ou supérieur. Ils sont en conséquence à la fois sanction d'un parcours et clé d'entrée dans

un nouveau parcours, caractéristiques qui spécifient encore leur originalité par rapport à d'autres certifications professionnelles plus en quête de proximité immédiate avec le travail et l'emploi. Cette inscription dans une architecture sophistiquée faite de filières, de niveaux, de diplômes différents et de multiples spécialités montre à quel point leurs liens avec la formation sont étroits, même si officiellement le ministère les envisage comme des « qualifications » indépendantes des processus de formation.

- 10 Ces divers objectifs qui leur sont attribués reposent sur une certaine conception de la formation professionnelle et du diplôme, conception « humaniste » qui, si elle n'a jamais cessé de susciter des oppositions parmi les employeurs (Pepel & Troger, 1993), génère aujourd'hui des critiques émanant de milieux divers et du cœur même de l'institution éducative. Ces critiques dénoncent la sélectivité des diplômes et leur faible accessibilité pour les adultes, leur scolarocentrisme et leurs ambitions surdimensionnées. Il est vrai que leur définition rend particulièrement complexe l'exercice d'articulation entre les savoirs et les compétences, comme entre la scolarisation et la professionnalisation. Difficile à mettre en forme à l'intérieur des référentiels, qui ne sont pas censés se préoccuper de formation mais sont exclusivement centrés sur les éléments exigibles pour la délivrance des diplômes (Maillard, 2001), cette articulation produit également différentes interprétations de la part des enseignants et des formateurs. Pour les enseignants de collège et les conseillers d'orientation par exemple, les diplômes professionnels sont surtout entrevus à partir du rôle de troisième voie scolaire que joue l'enseignement professionnel qui accueille de nombreux élèves détournés de la voie générale et technologique et souvent dépourvus de projet professionnel (Charlot, 1999). Malgré tous les projets de revalorisation de l'enseignement professionnel régulièrement annoncés, l'orientation dans cette voie reste associée à « l'échec scolaire », même si l'on constate que 40 % des sortants de troisième intègrent en fait la voie professionnelle, que ce soit en lycée professionnel, dans l'apprentissage ou dans l'enseignement agricole.
- 11 Les enseignants de lycée professionnel adoptent quant à eux des positions différentes, qui varient selon le diplôme et la spécialité auxquels ils préparent. Ces positions sont nettement perceptibles lorsqu'on les interroge sur leur activité. Ils peuvent aussi se diviser à propos d'un même diplôme, chacun interprétant à sa façon la double finalité des diplômes, l'ambiguïté de certaines consignes et les grands mots d'ordre affichés par le ministre de l'Éducation ou par le gouvernement (Maillard, 1998). Entre les enseignants de lycée et les formateurs de l'apprentissage, la diversité des approches est également notable. Les études qui cherchent à analyser les écarts entre curricula formels et curricula réels, dont une soixantaine ont été publiés par le ministère de l'Éducation nationale dans la collection « CPC/Document », rendent compte avec attention de cette pluralité de traductions (par exemple Couppié, Gasquet & Lopez, 2004 ; Quenson, 2004).
- 12 Si le choix du double profil, scolaire et professionnel, et les ambivalences qu'il produit restent objet de débats, c'est néanmoins cette articulation qui fait la singularité des diplômes professionnels et ouvre l'espace des possibles de leurs titulaires. Régulièrement dénoncée par diverses fédérations patronales (les fédérations du bâtiment et des métiers de bouche s'en prennent avec une constance inexorable depuis des décennies au caractère trop scolaire des diplômes professionnels), elle est aujourd'hui valorisée par de nombreux employeurs en tant qu'elle garantit l'ouverture

d'esprit et l'adaptabilité des jeunes diplômés (Brucy & Ropé, 2000). Dans un contexte managérial favorable à la polyvalence, à l'autonomie et à la prise d'initiatives, la combinaison de différents registres de savoirs apparaît plus propice aux employeurs pour accompagner les évolutions des entreprises et leur permettre de s'adapter aux événements.

Qui affronte une image encore trop souvent monochrome

- 13 Cette combinaison originale qui s'adresse à un individu-citoyen-producteur fait des diplômés professionnels des ensembles assez complexes, qu'on ne peut pas réduire à leur objectif professionnel ou à leur niveau de formation. Cette complexité est sans doute en partie responsable de la manière assez sommaire dont on se représente en France ces diplômés, souvent identifiés par leur public scolaire de jeunes déclarés « en difficultés ». Propagée par les acteurs du système éducatif, qui méconnaissent généralement ce que recouvre l'enseignement professionnel et la manière dont sont élaborés ses diplômés⁶, l'image des diplômés renvoie volontiers à un univers immobile ou lent à évoluer, dominé par le rôle de troisième voie scolaire dévolu à la filière professionnelle depuis son intégration dans le système scolaire, dans les années soixante. La mise à contribution régulière de l'enseignement professionnel en faveur de la réussite des objectifs de la politique éducative explique la persistance de cette image, que la création du baccalauréat professionnel en 1985 au service de la politique de hausse du niveau d'éducation (Prost, 2002) et la transformation récente du BEP en diplôme propédeutique ne peuvent que conforter.
- 14 Outre son caractère réducteur et qui plus est stigmatisant, cet étiquetage ne rend pas compte de la réalité. Les diplômés professionnels ne s'adressent pas en effet qu'à la filière d'enseignement professionnel ou à la formation initiale : les apprentis représentent ainsi 31 % des effectifs en formation ; et parmi les candidats aux diplômes, 20 % sont issus de la formation continue ou sont candidats libres. Le nombre des diplômés passés par la formation continue ou la VAE fait du ministère de l'Éducation nationale, avec les seuls diplômés professionnels, la première institution certificatrice d'adultes, devant le ministère de l'Emploi. Les résultats de la session d'examen 2005 (DEP, MEN) montrent que si l'on met à part le baccalauréat technologique, désormais intégré dans la « filière générale et technologique » aux côtés du baccalauréat général, 40 % des 742 000 candidats aux diplômes de l'enseignement technique et professionnel, tous niveaux confondus, n'appartiennent pas au monde scolaire. Même si la voie scolaire occupe une part importante dans la formation, c'est plutôt la diversité des voies de formation, des niveaux de formation et des modes d'accès à la certification qui définit aujourd'hui l'univers des diplômés professionnels. Comme leur multifonctionnalité, cette diversité les distingue des autres certifications professionnelles, y compris des diplômes de l'enseignement supérieur ou des autres ministères.
- 15 Le reproche d'immobilisme ou d'obsolescence (Dubet, 2004) n'est pas mieux fondé, dans la mesure où l'offre de diplômes est soumise à un mouvement constant de réforme. Baudelot (2002) parle même de « métamorphose permanente ». Les pesanteurs institutionnelles, celles aussi que génèrent les contraintes de la négociation paritaire (les partenaires sociaux peuvent s'opposer à la suppression de diplômes auxquels ils sont attachés, même lorsque les flux sont dérisoires), peuvent ralentir certaines

innovations ou laisser survivre des spécialités qui n'ont plus grand lien avec le marché du travail. Mais lorsqu'on observe les listes des diplômes publiées chaque année, force est de constater leur évolution.

Une singularité difficile à mettre en œuvre et à faire valoir

- 16 La spécificité des diplômes professionnels suscite la controverse dans la mesure où, en étant définis comme multivalents, ils se prêtent à la critique sur leur insuffisance dans un registre ou dans un autre. Ils apparaissent toujours trop ou trop peu, trop scolaires ou trop spécialisés ; trop exigeants ou au contraire trop facilement accordés. Lorsqu'ils sont généralistes, ils ne sont pas assez professionnels, et lorsqu'ils sont très orientés sur un métier, ils sont déclarés enfermants. Les études sur les diplômes publiées par la DGESCO rendent bien compte de ces critiques, de leurs contradictions, et du difficile exercice auquel se livrent les constructeurs des diplômes pour satisfaire des intérêts très différents (ceux des entreprises, des individus, de l'institution, de la société..., la liste est assez longue) et combiner les multiples objectifs assignés aux diplômes professionnels (Maillard, 2002). Compromis issus d'une décision négociée par les partenaires qui participent à leur élaboration, ces diplômes contentent relativement ces partenaires au moment où ils entérinent la décision de création, de rénovation ou de suppression. Mais ils ne les satisfont jamais totalement. L'un des attributs les plus permanents des diplômes professionnels du ministère de l'Éducation nationale est sans doute leur capacité à être (mé)jugés, jugement qui ne semble pas atteindre les autres certifications professionnelles, ou alors avec beaucoup moins de publicité.

Les ambivalences de la scolarisation professionnelle

- 17 L'ambiguïté des représentations que produisent les diplômes professionnels tient beaucoup au rôle de scolarisation qui a été dévolu à l'enseignement professionnel depuis son intégration dans le système scolaire, dans les années soixante. Le statut de troisième filière scolaire qui lui a été attribué contribue à donner de cette voie d'enseignement et de ses diplômes une image peu valorisée, et incite à ne pas considérer la diversité des diplômes, de leurs exigences comme de leurs publics. Les diplômes sont ainsi souvent entrevus à partir d'un seul élément, particulièrement fort ou surdimensionné : la composante de remédiation scolaire du CAP par exemple, ou bien la vocation propédeutique du BEP. Cette vision « synthétique » appauvrit non seulement les qualités des diplômes mais aussi celles de leurs détenteurs.
- 18 Si les diplômes professionnels ont tous une double finalité, cette désignation ne les concerne pas tous de manière uniforme. De plus, les diplômes comme leurs différentes spécialités ne s'adressent pas systématiquement aux mêmes publics. Le brevet professionnel est ainsi réservé aux apprentis et aux actifs en formation continue, il ne peut pas être préparé dans les lycées professionnels. Le CAP et le BTS sont tous deux des diplômes très convoités par les candidats d'origine non scolaire. Cette caractéristique dépend cependant des spécialités, celles du secteur tertiaire attirant davantage d'adultes et de candidats libres que les spécialités industrielles.
- 19 Si l'on considère la sélectivité des diplômes à travers les taux de réussite à l'examen, on constate que celle-ci est la plus forte dans le brevet professionnel et le BTS. Cette

notion reste cependant difficile à manipuler, car elle dépend d'éléments qu'on ne peut pas tous identifier. Le CAP, qui avait il y a encore peu de temps la réputation d'être « donné », affichait ainsi de faibles taux de réussite parmi les élèves formés au CAP et les adultes en formation continue (entre 55 et 65 %). Lorsqu'on observe les notes obtenues à l'examen dans chaque matière, on remarque que les matières professionnelles récoltent souvent des résultats médiocres ou faibles et que ce sont elles qui déterminent plus généralement l'échec.

- 20 En même temps, dans la mesure où l'institution éducative peut se servir des diplômes et des formations qui y conduisent pour gérer des flux d'élèves, parmi lesquels certains éprouvent des difficultés d'apprentissage au moment de leur entrée en formation, on ne peut pas s'étonner complètement de ces formes de réification, qui s'adressent surtout aux diplômes de niveau V. Le rôle d'accueil qu'ont joué certaines spécialités de CAP dans les années quatre-vingt-dix comme les CAP du tertiaire administratif et de la mécanique industrielle (Maillard, 1993, 1994), utilisés surtout pour maintenir des jeunes en formation sans nécessairement les préparer à la vie active, a ainsi contribué à dégrader l'image du CAP. Diplôme de métier plutôt spécialisé, destiné à l'entrée immédiate dans la vie active, le CAP a même subi une politique de déprofessionnalisation jusqu'en 1998, date de sa réhabilitation et de sa relance dans les lycées professionnels (Maillard, 2005b).
- 21 Même si ça n'est pas inscrit dans leur définition officielle, les diplômes professionnels prennent en charge la scolarisation d'une part des jeunes, permettant ainsi à l'institution éducative d'atteindre ses objectifs de massification sans modifier la hiérarchie des filières d'enseignement. Cette fonction scolaire, liée au modèle de démocratisation « ségrégative » que suit le système éducatif français (Merle, 2002), ne s'applique évidemment pas à l'ensemble des certifications professionnelles délivrées par les différents organismes et institutions présents dans le champ de la certification. Malgré tous les effets pervers qu'il produit, ce rôle est constitutif de la formation professionnelle initiale. Il lui permet de participer efficacement aux grandes politiques nationales de hausse du niveau d'éducation⁷.
- 22 L'objectif de scolarisation, qui s'adresse aussi bien aux lycées professionnels qu'aux centres de formation d'apprentis (Moreau, 2003), ne pose pas problème lorsque la vocation professionnelle de la formation reste prédominante. En revanche, lorsque l'accueil et la remédiation scolaire l'emportent sur les objectifs du diplôme, on peut dénoncer à juste titre la dénaturation du diplôme (Tanguy, 1991) dont le curriculum réel se révèle alors très éloigné du contenu inscrit dans le référentiel (le curriculum formel). C'est une définition plutôt négative de la « scolarisation » qui prévaut dans ce cas, définition qui ne subsume cependant pas tout ce que revêt la « scolarisation » et ne s'applique pas, loin s'en faut, à l'ensemble des diplômes professionnels.

La dissociation formation/certification en question

- 23 Les propos qui précèdent montrent à quel point l'exercice de séparation entre formation et certification est périlleux, que l'on se situe du côté de l'institution, de ses règles ou de ses pratiques, ou du côté de l'analyse de ses productions. Le principe d'une telle séparation est néanmoins à l'œuvre depuis le début des années quatre-vingt dans les procédures de construction des diplômes. La mise en place à cette date des référentiels inaugure en effet la dissociation entre formation et diplôme⁸. D'abord

plutôt formelle et aux résultats quelquefois approximatifs (Maillard, 2003a), cette volonté de dissocier formation et certification affirmée par l'institution n'a cessé de s'affermir au fil des années. Elle s'est radicalisée peu après la loi de 1992 sur la validation des acquis professionnels (VAP) qui a provoqué la généralisation du découpage des diplômes en « unités » accessibles indépendamment.

- 24 Officiellement, la définition du diplôme prime sur la formation, glissement que l'on voit bien à l'œuvre dans les textes émanant du ministère et dans les publications du Secrétariat général des CPC qui donnent une place croissante depuis le milieu des années quatre-vingt-dix au terme « certification ». En 2000, le thème d'un numéro de la revue *CPC-Info* a même porté sur « *certification et qualification* ». L'enjeu économique et social que représente la formation des compétences s'est déplacé vers leur certification, pour laisser plus de place aux différents modes de construction de ces compétences et démocratiser l'accès aux diplômes. Cette approche a pour but de prendre en compte la diversité des parcours individuels, de favoriser toutes sortes d'initiatives pédagogiques et de compenser les effets de la sélection scolaire et des parcours de formation interrompus. Elle intervient cependant comme une rupture dans la tradition de l'institution éducative, et est vigoureusement dénoncée à ce titre par Tanguy (Ropé & Tanguy, 1994), qui y voit une trop grande soumission du système éducatif aux exigences des employeurs et une quête d'adéquation promise à l'échec.
- 25 Toutefois, malgré l'imposition de ce nouveau modèle et bien que la règle établie par la loi de modernisation sociale soit de dissocier formation et certification, pour la construction des certifications comme pour leur délivrance, l'objectif de formation reste corrélé aux diplômes professionnels. Même si le ministère a souhaité exclure le procès de formation de la construction des référentiels, c'est bien sur la formation qu'il fait reposer la constitution des savoirs et des compétences. C'est sur la qualité de la formation et sur les garanties qu'elle offre en matière de certification que repose la légitimité de l'institution éducative et de ses diplômes. Paradoxalement, tout en étant les plus sujets à la critique, les diplômes professionnels sont les certifications qui sont le plus souvent citées dans les grilles de classification des conventions collectives.
- 26 Pourtant, en insistant sur le parchemin et en évinçant la formation de la définition des diplômes, la valorisation de la certification met en cause ce résultat. Et en considérant comme superflus ou comme des obstacles à l'acquisition de diplôme les savoirs qui ne sont pas directement connectés à l'exercice professionnel, les zéloteurs de la certification généralisée s'en prennent moins à un certain académisme qu'à la constitution même des diplômes de l'Éducation nationale. Les dénonciations de la sélectivité des diplômes professionnels, ou le projet « d'industrialisation de la VAE » (Benhamou, 2005) qui est aussi un projet d'industrialisation de la délivrance des diplômes en général, invalident en effet ce qui caractérise les diplômes professionnels et fait leur singularité, dont il faut rappeler qu'elle provient d'un processus historique inscrit sur plus d'un siècle. La reconnaissance des diplômes et l'importance qu'on leur accorde ne sont pas toujours allées de soi. Du reste, malgré la place prise par le diplôme dans les critères de recrutement des entreprises, les enquêtes sur l'insertion des jeunes régulièrement menées par le CEREQ montrent à quel point cette reconnaissance est instable et discriminante. Omniprésent comme élément de sélection de la main d'œuvre juvénile, le diplôme voit néanmoins sa valeur d'échange s'affaiblir depuis plusieurs années (Lefresne, 2003)⁹.

- 27 Étrangement, alors que c'est la corrélation entre formation et certification qui historiquement a fait la force des diplômes professionnels, ce lien semble aujourd'hui considéré comme une faiblesse ou comme un anachronisme.

De la formation à la certification, un renversement de perspective ?

- 28 Lorsque la loi de modernisation sociale a été promulguée en 2002, les diplômes professionnels étaient déjà en conformité avec ce qu'elle préconisait, puisqu'ils étaient déjà élaborés par des commissions paritaires, présentés sous la forme de référentiels de certification et découpés en unités pour rendre possible la validation des acquis professionnels (VAP, loi de 1992). Le bouleversement n'a donc pas été radical, contrairement à ce qu'il a pu être dans d'autres ministères peu accoutumés à construire de manière paritaire leurs diplômes ou à suivre le modèle des référentiels « de certification »¹⁰. La loi n'a pas pour autant été dépourvue d'effets sur l'équilibre mis en place par le ministère de l'Éducation nationale en le confrontant à quelques nouveautés inattendues génératrices de contradictions.

Quelques questions en attente de réponses

- 29 Même si le ministère de l'Éducation nationale a été à l'origine de la validation des acquis, par l'institution de la validation des acquis professionnels en 1992¹¹, et s'il élabore depuis plus de vingt ans ses diplômes professionnels sans référence à la formation, la césure entre formation et certification n'a jamais été complètement consommée. Il est d'ailleurs peu probable qu'elle puisse vraiment l'être en raison de la double finalité intrinsèque des diplômes professionnels. Néanmoins, la formation doit désormais être considérée comme une opération séparée de la certification, ce qui met le ministère de l'Éducation nationale, institution d'éducation, de formation et de certification, face à quelques contradictions notables. La légitimité de diplômes affichés comme « propédeutiques » tels que le BEP (loi d'orientation sur l'école du 23 avril 2005), qui forme pourtant plus de 470 000 jeunes, apparaît ainsi difficilement tenable. Si l'on se réfère aux exigences requises par la CNCP pour enregistrer les certifications professionnelles dans le RNCP, les liens avec l'emploi et les performances d'insertion constituent en effet une condition élémentaire. Or, on voit mal ce qui pourra fonder ces liens et permettre au BEP de conserver son statut de diplôme professionnel si son objectif d'insertion professionnelle est abandonné.
- 30 Le primat accordé à la certification sur la formation conduit également à poser la question du contenu de la formation et des « territoires » qui reviennent à la formation et au diplôme : jusqu'à quel point les objectifs de la formation et les objectifs du diplôme peuvent-ils être distincts ? Peut-on envisager de construire un référentiel de certification axé sur des compétences précises, voire sur un socle minimum de savoirs et de savoir-faire comme on le fait en Allemagne (Möbus & Verdier, 1997), face à un référentiel de formation beaucoup plus large et ambitieux, le tout en vue du même diplôme ? Par exemple, peut-on réduire sans conséquence, comme y incitent certains, les prescriptions du référentiel de certification afin de rendre les diplômes plus accessibles aux adultes ? Quelle sera alors l'identité du diplôme délivré ? Si la VAE repose sur une forme particulière d'évaluation et ne prend pas en compte, par principe,

l'ensemble du curriculum formel, elle ne met pas pour autant en cause la composition de ce curriculum. La volonté, affichée par le gouvernement, de multiplier les certifiés en général et les certifiés par la VAE en particulier, porte en revanche un possible détournement de ce curriculum, apparemment jugé incompatible avec une production plus industrialisée de diplômés. Tels qu'ils sont actuellement conçus, les diplômes professionnels apparaissent surtout comme un ensemble d'obstacles, plus que comme des instruments à finalités multiples susceptibles de catachrèses (Espinasse & Fourcade, 2004).

- 31 Si le contexte dans lequel s'intègrent ces questions est inédit, leur contenu n'est en revanche guère nouveau. Il redonne corps au débat sur la place qui doit revenir aux savoirs généraux dans l'enseignement professionnel, dont on voit la trace tout au long du XX^e siècle : de quels savoirs les futurs ouvriers, employés et techniciens ont-ils besoin ? La forme que prend ce débat a néanmoins une dimension innovatrice puisqu'elle oppose formation et certification, une proposition récurrente, issue des services de formation continue et de VAE du ministère de l'Éducation nationale, évoquant ainsi de laisser une place importante aux savoirs généraux dans la formation initiale, mais résiduelle dans la certification.
- 32 La distinction entre formation et certification n'est pas que symbolique. Bien qu'on ne puisse pas encore en discerner les effets, sa force réformatrice ne doit pas être occultée. Si la certification se met à prévaloir sur la formation, c'est une nouvelle conception du diplôme et de ce qu'il sanctionne qui verra le jour. Et c'est inévitablement une nouvelle organisation du système éducatif qui devra être mise en place. Le morcellement des diplômes qui se préfigure, pour faire en sorte que les individus puissent acquérir des unités certificatives intemporelles et capitalisables, sans contrainte de temps ni de formation, et en associant à des unités de diplômes des certifications extérieures au ministère de l'Éducation nationale (habilitations professionnelles, CQP, Certificats de compétences professionnelles du ministère de l'Emploi etc.), voire extérieures au territoire national, apparaît en effet difficilement compatible avec l'organisation actuelle.
- 33 Les questions soulevées ici s'adressent à une fraction importante de la population, dans la mesure où 40 % des sortants de troisième suivent une formation dans la voie professionnelle (lycée professionnel, apprentissage et enseignement agricole compris), et où les emplois visés par les diplômes professionnels du ministère de l'Éducation nationale occupent la majorité de la population active. Les seuls emplois dits « d'exécution » rassemblent 57 % de la population active. Quelques années après la publication du rapport réalisé sous la direction de Tanguy (1991), on pourrait formuler autrement la question : « quelle formation, quels diplômes ou certifications pour les ouvriers, les employés et les techniciens en France ? ». Tout en soulignant l'importance prise en une quinzaine d'années par la certification, cette question aurait le mérite de faire émerger des enjeux qui semblent actuellement peu attirer l'attention des chercheurs, des enseignants ou des conseillers d'orientation.

D'une quête d'adéquation à une autre

- 34 On peut voir une certaine ironie dans le fait que l'on soit passé très rapidement d'une recherche de relations plus étroites entre formation et emploi à une recherche de distance entre formation et certification, au nom de l'adéquation certification-emploi.

Ce changement d'objectif, assez radical quoi qu'on en dise, repose néanmoins sur le même mythe fondateur : la mise en adéquation organisée et régulée collectivement d'une certification et d'une qualification professionnelle ; mythe qui va à l'encontre de toute la tradition française des relations entre éducation et marché du travail. En France en effet, en-dehors des professions réglementées, qui exigent la détention d'un diplôme particulier pour exercer un emploi, les relations entre diplôme-emploi-qualification sont peu institutionnalisées (Giret, Lopez & Rose, 2005). Si la reconnaissance des diplômes est traduite dans les conventions collectives, c'est d'abord l'emploi qui détermine le niveau de classification du salarié et sa rémunération. Or, c'est aux entreprises que revient l'initiative pour tout ce qui concerne la valorisation des diplômes, que ce soit au moment du recrutement ou dans le cadre d'une mobilité. Les statistiques sur l'emploi le montrent bien, qu'elles concernent les jeunes sortants du système éducatif ou les actifs en général (Chardon, 2005). Le pari inscrit dans la loi de 2002 et repris dans la loi du 4 mai 2004, qui veut que chaque certification acquise en cours de vie active produise un changement de qualification et/ou de salaire, relève en conséquence davantage de la croyance que du plan d'action. À moins qu'un changement radical de comportement n'intervienne du côté des employeurs...

- 35 Dans la mesure où les liens entre diplômes professionnels et emplois peuvent être assez lâches, en dépit de la participation des partenaires sociaux à l'élaboration de ces diplômes, des efforts de rénovation appliqués en permanence et des exigences de l'évaluation, on peut s'interroger sur la valeur qui pourra être attribuée sur le marché du travail à des certifications partielles ou aux petites certifications correspondant à des unités de compétences dont la délivrance est à l'ordre du jour.

Conclusion

- 36 En institutionnalisant l'usage d'une unique dénomination, celle de « certification », pour désigner de multiples formules, tout en validant la nécessité de ces innombrables formules, la loi de modernisation sociale a moins produit l'éclairage souhaité qu'elle n'a favorisé la construction de nouvelles normes. La coupure entre formation et certification, qui donne à la formation spécifiquement organisée un caractère potentiellement subsidiaire, en est une. La sanctification de la certification en est une autre. Or, on peut douter de la valeur accordée par les employeurs à des unités de diplômes isolées, ou à des diplômes de l'Éducation nationale dépourvus d'enseignement général.
- 37 Il n'est pas non plus certain que le renforcement du poids du parchemin sur les trajectoires professionnelles soit tellement favorable aux individus les plus fragiles sur le marché du travail. Ce n'est plus seulement pour accéder à l'emploi que la détention d'un parchemin pourrait en effet devenir obligatoire, mais aussi pour changer d'emploi ou d'employeur ou bénéficier d'une promotion. La démocratisation de l'accès à la certification pourrait en conséquence ne pas avoir les effets voulus par le législateur et désormais attendus par les individus – améliorer la fluidité des parcours professionnels en donnant des garanties sur les compétences détenues –, mais générer au contraire de nouvelles contraintes, produire de nouveaux effets de concurrence, et donner de l'impulsion à la libéralisation du marché de la certification. La valorisation de l'individu, promue par les nouveaux droits individuels à la formation et la certification qui veulent en faire « l'acteur de son parcours », apparaît sous ce jour beaucoup moins

favorable. En rendant finalement l'individu responsable de sa trajectoire professionnelle, elle contribue à occulter le rapport social qui fonde la relation salariale et risque d'affaiblir le salarié face au pouvoir de l'employeur.

BIBLIOGRAPHIE

- Baudelot, C. (2002). Introduction. In G. Moreau (éd.), *Les patrons, l'État et la formation des jeunes* (pp. 11-23). Paris : La Dispute.
- Benhamou, A.-C. (2005). *La validation des acquis de l'expérience en actes* (rapport de mission du 30 juin 2005).
- Brucy, G. (1998). *Histoire des diplômes de l'enseignement technique et professionnel (1880-1965)*. Paris : Belin.
- Brucy, G. & Ropé, F. (2000). *Suffit-il de scolariser ?* Paris : Éditions de l'Atelier.
- Caillaud, P. (2000). *Le diplôme*. Thèse de droit privé, Université de Nantes.
- Chardon, O. (2005). La correspondance formation-emploi sous l'éclairage de la gestion des âges. In J.-F. Giret, A. Lopez & J. Rose (éd.), *Des formations pour quels emplois ?* (pp. 163-178). Paris : La Découverte.
- Charlot B. (1999). *Le rapport au savoir en milieu populaire. Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*. Paris : Anthropos.
- Couppié, T., Gasquet, C. & Lopez, A. (2004). *Évolutions de l'emploi tertiaire de base et positionnements des CAP-BEP tertiaires sur le marché du travail*. CPC/Document 04-5. Paris : ministère de l'Éducation nationale.
- Dubet, F. (2004). *L'école des chances. Qu'est-ce qu'une école juste ?* Paris : Seuil.
- Dupray, A., Guitton, C. & Monchatre, S. (éd.) (2003). *Réfléchir la compétence – Approches sociologiques, juridiques, économiques, d'une pratique gestionnaire*. Toulouse : Octarès.
- Espinasse, J.-M. & Fourcade, B. (2004). *Fluctuations du marché et insertion des jeunes. Conséquences sur la politique des diplômes*. CPC/Document 04-9. Paris : ministère de l'Éducation nationale.
- Giret, J.-F., Lopez, A. & Rose, J. (éd.) (2005). *Des formations pour quels emplois ?* Paris : La Découverte.
- Le Douaron, P. (éd.) (2006). *Premiers éclairages sur la réforme de la formation professionnelle* (rapport pour le Conseil national de la formation professionnelle tout au long de la vie (CNFPTLV)). Paris : Délégation générale à l'emploi et à la formation professionnelle (DGEFP), ministère de l'Emploi, de la Cohésion sociale et du Logement.
- Lefresne, F. (2003). *Les jeunes et l'emploi*. Paris : La Découverte.
- Maillard, F. (1993). De la remédiation scolaire à la professionnalisation : les multiples fonctions d'un diplôme – le cas du CAP Employé des services administratifs et commerciaux. *Formation-Emploi*, 42, 25-32.
- Maillard, F. (1994). *Mécanique : quels diplômes pour l'avenir au niveau V ?* CPC/Document 94-9. Paris : ministère de l'Éducation nationale.

- Maillard, F. (1998). *De la formation à l'emploi – Les BTS du commerce entre complémentarité et concurrence*. CPC/Document 98-9. Paris : ministère de l'Éducation nationale.
- Maillard, F. (2001). *Les référentiels des diplômes professionnels – La norme et l'usage*. CPC/Document 01-5. Paris : ministère de l'Éducation nationale.
- Maillard, F. (2002). Diplômes du tertiaire : les ambiguïtés d'une politique. In G. Moreau (éd.), *Le patronat, l'État et la formation des jeunes* (pp. 125-137). Paris : La Dispute.
- Maillard, F. (2003a). Les référentiels des diplômes professionnels confrontés à leurs critiques : une mise en valeur de leurs enjeux sociaux. *Revue française de pédagogie*, 145, 63-76.
- Maillard, F. (2005a). L'offre de diplômes à l'Éducation nationale en France : injonctions contradictoires. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 4, 35-60.
- Maillard, F. (2005b). L'ambivalence de la politique éducative : le CAP entre déclin et relance. *Formation-Emploi*, 89, 65-78.
- Merle, P. (2002). *La démocratisation du système éducatif*. Paris : La Découverte.
- Möbus, M. & Verdier, E. (1997). *Les diplômés professionnels en Allemagne et en France. Construction et jeux d'acteurs*. Paris : L'Harmattan.
- Moreau, G. (2003). *Le monde apprenti*. Paris : La Dispute.
- Naville, P. (1972). *Théorie de l'orientation professionnelle*. Paris : Gallimard.
- Pelpel, P. & Troger, V. (1993). *Histoire de l'enseignement technique*. Paris : Hachette-Éducation.
- Régnauld, R. (2004). La certification professionnelle. *CPC-Info*, 39, 39-42. Paris : ministère de l'Éducation nationale.
- Prost, A. (2004) (1^{re} éd. : 1981). *Histoire de l'enseignement et de l'éducation depuis 1930*. Paris : Perrin.
- Prost, A. (2002). La création du baccalauréat professionnel – Histoire d'une décision. In G. Moreau (éd.), *Les patrons, l'État et la formation des jeunes* (pp. 95-111). Paris : La Dispute.
- Quenson, E. (2004). *Un nouveau profil de diplôme pour une nouvelle figure professionnelle ? Le bac pro PSPA, un diplôme transversal*. CPC/Documents 04-8. Paris : ministère de l'Éducation nationale.
- Ropé, F. & Tanguy, L. (1994). *Savoirs et compétences*. Paris : L'Harmattan.
- Tanguy, L. (1991). *Quelle formation pour les ouvriers et les employés en France ?* (rapport destiné au secrétaire d'État à l'enseignement technique). Paris : La Documentation française.

NOTES

1. Si elle a lieu « de droit » pour les diplômes des ministères qui définissent leurs diplômes dans le cadre de commissions paritaires, cette inscription repose sur une procédure d'habilitation organisée par la CNCP pour les diplômes des ministères dépourvus de commissions professionnelles consultatives, ainsi que pour les autres certifications professionnelles. Il faut savoir qu'il existe plus de 15 000 certifications professionnelles en France. Si 11 000 d'entre elles dépendent de l'enseignement supérieur, les 4 000 autres relèvent d'institutions et organismes divers. Quant aux diplômes de l'enseignement technologique et professionnel, ils sont aujourd'hui près de 600, options comprises.
2. Ces termes sont ceux que l'on trouve le plus souvent dans les textes officiels et les discours que tiennent les partenaires sociaux lors des négociations paritaires. Ils sont repris

textuellement dans le rapport du 30 novembre 2006 dirigé par Le Douaron (voir Le Douaron, 2006).

3. La loi de 2002 impose ainsi à l'ensemble des ministères certificateurs la mise en place de commissions professionnelles consultatives telles que celles qui existent au ministère de l'Éducation nationale depuis 1948, et la rédaction de référentiels d'activités professionnelles assortis de référentiels de certification, comme ceux dont disposent les diplômes professionnels depuis le début des années 1980.

4. Il existe aujourd'hui 17 CPC, en cours de réorganisation. Ces CPC dépendent de la Direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO). Chaque CPC gère une offre de diplômes spécifique qui dépend de son champ d'intervention : métallurgie, BTP, professions administratives et de gestion, commerce... Aucun diplôme professionnel ne peut être créé, rénové ou supprimé sans l'avis de la CPC compétente.

5. Depuis la création du baccalauréat professionnel en 1985, le BEP est devenu le vivier d'alimentation de ce diplôme. L'attribution de ce rôle en a fait le principal diplôme de la voie professionnelle, puisqu'il rassemble les plus importants effectifs d'inscrits et de candidats.

6. L'existence des CPC est ainsi soit méconnue soit sous-estimée, aussi bien à l'intérieur du système éducatif que dans la communauté des chercheurs. On confond de même souvent offre de diplômes et offre de formation, alors que cette dernière n'est plus gérée par l'administration centrale de l'Éducation nationale depuis la décentralisation provoquée par la loi quinquennale de 1993. Autrement dit, si l'offre de diplômes est établie par les CPC et la DGESCO, l'offre de formation est définie par les conseils régionaux en partenariat avec les rectorats d'académie.

7. En favorisant l'accès de tous les élèves au collège dans les années soixante (réformes Berthoin de 1959 et Fouchet-Capelle de 1963), au lycée dans les années soixante-dix (réforme Haby de 1975, qui transforme les collèges d'enseignement technique en lycées d'enseignement professionnel), et au baccalauréat depuis 1985, grâce à la création du baccalauréat professionnel.

8. Les diplômes professionnels sont élaborés sous la forme de référentiels, documents méthodiquement construits qui présentent l'un, l'activité professionnelle visée et son contexte (le référentiel d'activités professionnelles/RAP), l'autre les objectifs du diplôme déclinés en termes de compétences et de savoirs associés (le référentiel de certification). Les disciplines générales font également l'objet de référentiels, mais ceux-ci ne sont pas construits de manière paritaire dans le cadre des CPC. Ce modèle de construction et de présentation des diplômes, dont le ministère de l'Éducation nationale a été le précurseur, a vocation à se répandre sous l'égide de la loi de modernisation sociale.

9. Lefresne (2003) signale que les salaires des jeunes générations ont évolué en France d'une manière inversement proportionnelle à la hausse du niveau de formation de la population active.

10. L'analyse de la politique menée par le ministère de l'Éducation nationale pour adapter les curricula à la multiplicité des candidats et rompre avec le modèle traditionnel de construction des diplômes a fait l'objet d'un article spécifique (voir Maillard, 2005b).

11. En 2002, la VAP a été remplacée par la VAE, qui réduit à trois ans la durée de l'expérience professionnelle nécessaire pour les candidats à la validation, s'ouvre non seulement aux salariés et aux travailleurs indépendants mais aussi aux bénévoles, et permet l'obtention d'un diplôme complet sans contrainte d'épreuve. Dans l'enseignement supérieur, cependant, le décret 85-906 du 23 août 1985 sur la validation des acquis reste valide. Il permet à des étudiants d'entrer en formation sans posséder le diplôme normalement requis. Cette possibilité s'ajoute aux opportunités qu'offre la VAE.

RÉSUMÉS

Le projet de multiplier les certifications et les certifiés que portent depuis quelques années les politiques publiques en France incite à reconsidérer la définition des diplômes de l'enseignement professionnel du ministère de l'Éducation nationale, jugée trop scolaire et trop liée à la formation initiale pour favoriser l'accès du plus grand nombre à un diplôme. Sous l'argument d'une nécessaire massification des certifiés, c'est la transformation de ces diplômes qui est en jeu, c'est-à-dire de leur contenu mais aussi de leur rôle dans le système de formation et dans le système d'emploi. En proposant une analyse socio-historique de leur définition et de leurs multiples finalités, comme des critiques qu'elles suscitent, cet article veut alimenter une réflexion encore peu développée sur la refonte du système de formation et de certification français qu'envisagent différents projets de réforme, dont celui de l'Union européenne pour construire un cadre européen des certifications professionnelles.

Public policy in France has for some years encouraged the proliferation of professional qualifications and a rising number of people holding them. This prompts questions on the nature of the vocational diplomas belonging to the ministry of education. Such diplomas have been undersubscribed, because they are considered over-academic and too linked to basic levels of training. If professional qualifications need to become more widespread, in order to give more certainty and solidity to career paths, these teaching qualifications themselves must be reshaped, both in terms of their content and of their role in the training system and in employment. This article takes a socio-historical approach to analyse the nature and purpose of these diplomas and the criticisms to which they give rise, and seeks to contribute to the hitherto limited debate on the overhaul of training and professional qualifications in France.

INDEX

Mots-clés : Certification professionnelle, Compétence, Diplôme, Formation, Savoir

Keywords : Diploma, Knowledge, Skill, Training, Vocational qualification

AUTEUR

FABIENNE MAILLARD

Fabienne Maillard (Direction générale de l'enseignement scolaire, Ministère de l'Éducation nationale, SASO-CURAPP, université de Picardie) est sociologue, titulaire d'une habilitation à diriger des recherches et responsable à la Direction générale de l'enseignement scolaire du ministère de l'Éducation nationale d'un programme d'études et de recherches qui porte sur les formations et les diplômes professionnels, sur les évolutions du travail et de l'emploi, et sur les relations entre formations et emplois. Courriel : fabienne.maillard@education.gouv.fr.

Les sortants sans diplôme de l'enseignement supérieur : temporalités de l'abandon et profils des décrocheurs¹

Leaving University without certificate: Time before dropping out and profiles of early leavers

Nicolas Gury

Introduction

Les « 4 + », un nouveau niveau de sortie

- 1 En France, la nomenclature des diplômes la plus agrégée est décomposée en six niveaux. Cette classification hiérarchise et met en équivalence l'ensemble des diplômes et certifications délivrés par le ministère de l'Éducation nationale (MEN) et d'autres instances publiques. Avec la démocratisation de l'accès à l'enseignement supérieur, cette nomenclature a dû s'enrichir d'une septième entité, le niveau « 4 + ». Celui-ci définit le niveau de formation des sortants, sans diplôme, de l'enseignement supérieur. Le tableau 1 donne la structure par niveau de sortie des individus qui ont quitté le système éducatif en 2001.

Tableau 1/Table 1

Niveaux	Effectifs	Pourcentages (%)
Bac + 5	79 000	10
Bac + 3/4	71 000	9

Bac + 2	135 000	17
Bac + 1/2 non diplômés	87 000	11
Niveau bac	135 000	17
Niveau CAP/BEP	222 000	28
Sans diplôme	63 000	8
Total	792 000	100

Note. Tableau extrait de *Génération 2001*, CEREQ. Les sortants à niveau bac correspondent aux bacheliers technologiques, professionnels et généraux, diplômés ou non, qui sont entrés directement sur le marché du travail. Les sortants avec un niveau CAP/BEP correspondent aux jeunes qui sont sortis diplômés ou non de BEP/CAP. Sont inclus aussi parmi eux les sortants de seconde ou de première.

Répartition par niveau de sortie des sortants du système éducatif en 2001.
Level of education of students leaving school in 2001

- 2 11 % des sortants du système éducatif en 2001 sont des bacheliers qui se sont inscrits dans l'enseignement supérieur sans en obtenir de diplôme². Ces 87 000 jeunes représentent plus d'un quart des sortants de l'enseignement supérieur. Ce niveau de sortie impromptu, car non souhaité, pose un double problème. Un problème d'efficacité (interne et externe) de l'enseignement supérieur et un problème d'insertion professionnelle. Selon l'enquête *Génération 2001* du CEREQ, les « 4 + » affichent un taux de chômage de 18 % trois ans après avoir quitté les bancs de l'enseignement supérieur, soit de cinq points supérieur à celui des sortants directement avec le bac. Concernant le problème d'efficacité interne – c'est-à-dire la capacité du système d'enseignement supérieur à accompagner les étudiants jusqu'au diplôme –, la France fait mauvaise figure. Selon l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), les établissements d'enseignement supérieur français de type A (à vocation plutôt théorique) ont les taux de survie (59 %) les plus faibles avec la Suède et l'Italie³.
- 3 Conscients de cette situation, les acteurs publics au sens large (ministères, conseils régionaux, universités), commencent à réagir en commanditant des études, en mettant en place des dispositifs de tutelle en premier cycle, en réfléchissant sur l'orientation. Seule une solution apportée au problème des « 4 + » permettrait d'atteindre le nouveau *benchmark* international selon lequel il faut « conduire 50 % d'une classe d'âge à un diplôme de l'enseignement supérieur » (MEN, 2005, p. 12).

Les sorties sans diplôme de l'enseignement : choix, échec, abandon ?

- 4 Trois grandes disciplines de sciences sociales se sont intéressées à la question de l'abandon en cours d'études : la sociologie, l'économie et la psychologie. Une littérature nationale et internationale abondante permet de dresser une liste étoffée de *facteurs, déterminants et motifs*. Une partie de cette littérature met en avant le caractère volontaire, rationnel de ce choix (Manski, 1989 ; Vincens, 2000). Une autre, au

contraire, avance comme hypothèse le rejet de l'institution (Tinto, 1993), le rôle de filtre social du premier cycle de l'enseignement supérieur (Beaud, 2002). L'article propose ici d'intégrer le facteur temps dans l'analyse. L'étude des temps de séjour dans l'institution avant la sortie définitive sans diplôme permet d'apporter un éclairage intéressant au phénomène. Nous verrons que, par ce biais, il est possible de mettre en relief l'hétérogénéité des sortants sans diplôme de l'enseignement supérieur. En se posant la question du *quand* et des différentes temporalités, on peut ainsi mieux comprendre pourquoi, parmi l'ensemble des « 4+ », certains jeunes *abandonnent*, d'autres *décrochent*, *échouent* ou *sortent sans diplôme de l'enseignement supérieur*. L'hypothèse principale qui est avancée ici est que les déterminants de l'abandon dans l'enseignement supérieur varient au cours du temps.

- 5 La première partie de l'article sera consacrée à une revue de la littérature sur les facteurs favorisant l'abandon en cours d'études supérieures. À partir des données de *Génération 2001*, un modèle synthétique de déterminant de l'abandon sera présenté en fin de cette première partie.
- 6 Ensuite, l'analyse se concentrera sur les durées de survie dans l'institution d'enseignement supérieur. Introduire le temps dans l'étude de l'abandon apporte des nuances importantes sur l'effet des variables clés et permet de proposer une première typologie des sortants de l'enseignement supérieur. Cette différenciation par les durées de séjour représente un apport réel par rapport aux modèles classiques d'abandon (Desjardins, Ahlburg & Mac Call, 1999).

Les modèles classiques d'abandon en cours d'études supérieures

Les (non-)poursuites d'études dans le cadre de la théorie du capital humain

- 7 Les décisions de poursuite d'études ont depuis longtemps marqué la littérature de l'économie de l'éducation. D'un point de vue individuel, la stratégie qui consiste à investir aujourd'hui en capital humain, ceci en vue de gains futurs, a été à l'origine présentée comme un pur calcul de rentabilité (Becker, 1993). Des nuances sont ensuite apparues. Les années universitaires qui ne sont pas ponctuées par un diplôme présentent une rentabilité moindre et les années redoublées, une rentabilité négative (Jarousse & Mingat, 1986).
- 8 D'un point de vue plus macro-économique, l'allongement des poursuites d'études, la démocratisation de l'accès à l'enseignement ont contribué à induire une tendance généralisée à la baisse des rendements de l'éducation, ceux-ci restant positifs (Baudelot & Establet, 1989 ; Lemistre, 2003). Cependant, encore une fois, la certification par le diplôme, et la hiérarchie qui en suit, demeure un élément de distinction central entre les salaires. Théorie du filtre (Arrow, 1973) et théorie du signal (Spence, 1974) permettent ainsi d'expliquer une rigidité à la baisse de la demande individuelle d'enseignement supérieur (Duru-Bellat, 2006). Bien que les rendements absolus en éducation aient diminué, la possession d'un diplôme, plus que le nombre d'années d'étude, resterait donc un atout essentiel sur le marché du travail. Les employeurs, lors d'un recrutement, éprouvent des difficultés à estimer *a priori* la productivité des

candidats. La possession d'un diplôme, ou au contraire l'échec lors d'un cursus universitaire, constituent des éléments informatifs sur la productivité anticipée. Une partie des difficultés d'insertion des sortants sans diplôme de l'enseignement supérieur renvoie à ces considérations. On comprend dès lors que le décrochage en premier cycle d'études supérieures participe déjà à une certaine forme de sélection de la main d'œuvre. Si, malgré la dévalorisation des diplômes, leur rendement, ainsi que le signal émis restent positifs, pourquoi un quart des étudiants sort sans diplôme de l'enseignement supérieur ? L'analyse des raisons, motifs, déterminants de l'abandon à l'université revêt ainsi une importance cruciale pour le système éducatif français au regard des critères de justice sociale mais aussi d'efficacité économique.

- 9 Le recours aux aspects liés au risque dans la décision de poursuite d'études apporte une première piste d'explication du renoncement aux études supérieures.
- 10 *Une décision doublement risquée.* Deux niveaux de risque apparaissent au moment de la prise de décision de la poursuite d'études. Le premier risque est lié à l'efficacité interne de l'enseignement supérieur français, c'est-à-dire sa capacité à produire des diplômés. Dans un contexte d'explosion démographique des effectifs de l'enseignement supérieur, les taux de réussite des premiers et seconds cycles se sont stabilisés. En 2001, moins de la moitié des étudiants a réussi son DEUG en deux ans. Un quart des étudiants inscrits en licence n'obtiendra pas son diplôme. L'investissement dans l'enseignement supérieur présente donc un risque élevé inhérent à la probabilité de sortir diplômé. Le deuxième niveau relève d'une problématique du marché du travail et surtout d'insertion des jeunes dans la vie active. Le chômage des jeunes est apparu massivement au cours des années quatre-vingt. Ce phénomène a d'abord touché les non-qualifiés. Il concerne aujourd'hui largement les diplômés de l'enseignement supérieur. Trois ans après leur sortie du système éducatif, 10 % des bac + 4, bac + 5 sont au chômage. À cela s'est ajoutée une forte tendance au déclassement (Giret, 2005).
- 11 En quoi ces différents facteurs vont-ils faire évoluer la demande en enseignement supérieur d'un point de vue individuel ?
- 12 Le modèle classique d'investissement en capital humain intègre les coûts d'opportunité dans le calcul des rendements éducatifs. Ceux-ci représentent les pertes occasionnées par le fait d'avoir utilisé son temps à étudier et non pas à travailler. Ces coûts ont eu tendance à baisser, du fait de la montée du chômage des jeunes peu qualifiés et de la hausse générale des revenus des parents. Dans ce modèle, le nombre d'années d'étude représentait traditionnellement la variable scolaire, sans que l'obtention d'une certification ne soit prise en compte. Autrement dit, il est sous-entendu que la probabilité de sortir avec son diplôme est ici proche de 1.
- 13 Or la poursuite d'études occasionne une seconde série de coûts qui vont peser sur les décisions de poursuite d'études, spécifiquement dans le contexte actuel. Les coûts d'option (Vincens, 2000) représentent ce qui pourrait être perdu si les études ne mènent pas au résultat espéré, c'est-à-dire l'obtention du diplôme. Il s'agit ici d'évaluer si l'individu retourne alors à la situation initiale, dans une situation intermédiaire ou même moins favorable. Les coûts d'option peuvent se décliner sous deux formes. La première revient à évaluer la valorisation des contenus non-certifiés. La seconde prend en compte le fait de ne pas avoir accumulé d'expérience professionnelle et aussi d'avoir renoncé par la poursuite d'études aux gains salariaux.
- 14 *Un univers informationnel imparfait.* Malgré l'intensification des actions d'information auprès des étudiants, les décisions de poursuite d'études dans l'enseignement supérieur

ne se font pas en situation de transparence de l'information (Manski, 1989). Les jeunes bacheliers éprouvent des difficultés à exprimer leurs préférences, mais aussi à évaluer les coûts engendrés par la poursuite d'études dans l'enseignement supérieur. La recherche d'information par l'*expérimentation* paraît être la seule solution individuelle offerte aux jeunes bacheliers. Pour Manski (1989), il est possible d'exprimer une sortie sans diplôme de l'enseignement supérieur en termes de stratégie rationnelle. Plusieurs études s'accordent à dire que les jeunes bacheliers ne disposent pas d'une information parfaite au moment de s'inscrire dans l'enseignement supérieur (Lemaire, 2005). Ceux-ci vont donc expérimenter une première année afin d'ajuster leur information. Les jeunes qui décrochent rapidement de l'enseignement supérieur sans diplôme seront donc ceux qui auront estimé leur chance de réussite trop faible (auto-sélection). De même, certains jeunes auront pu estimer que le rendement attaché à une décision risquée est peu rentable. À l'issue de cet ajustement d'informations, la décision de repositionnement du marché de l'enseignement supérieur vers le marché du travail peut être alors une solution optimale.

- 15 Une des hypothèses émises dans cet article est que les coûts d'option varient selon les profils scolaires des individus. Avec ces coûts d'option plus ou moins élevés, les étudiants inscrits en premier cycle de l'enseignement supérieur vont réagir de manière différente face au phénomène de décrochage. Les étudiants dont le coût d'option est élevé vont avoir tendance à s'accrocher massivement à l'obtention du diplôme. Pour eux, un retour au diplôme inférieur serait catastrophique. Leur sortie sans diplôme relèvera davantage d'un événement subi. À l'inverse, les étudiants dont le coût d'option est faible pourront, dans une certaine mesure, avoir un intérêt stratégique à quitter l'enseignement supérieur sans diplôme. Leur séjour dans l'enseignement supérieur peut s'interpréter d'une part comme une expérimentation à des fins de prise d'information et d'autre part comme une accumulation de compétences ne nécessitant pas de certification scolaire. Les raisons évoquées de leur arrêt en cours d'études seront plutôt d'ordre volontariste.

Échec dans l'enseignement supérieur ou échec de l'enseignement supérieur ?

- 16 *A priori*, la sortie sans diplôme de l'enseignement supérieur ne semble pas être une stratégie rationnelle. C'est pourquoi les termes d'échec et d'abandon sont souvent utilisés pour qualifier ces parcours. L'institution universitaire joue ici un rôle central dans la production de décrocheurs (Lévy-Garboua, 1976). La sélection des aptitudes naturelles, des capacités des étudiants à fournir des efforts, la détection des meilleurs signaux scolaires font partie intégrante du fonctionnement de l'enseignement supérieur, quelle que soit l'organisation des filières (Vincens, Krupa, 1994). Au-delà d'une forme naturelle et justifiée de sélection, certains auteurs ont tenté de mettre en évidence l'incidence de l'intérêt propre de l'université à attirer un grand nombre d'étudiants en premier cycle (Gary-Bobo & Trannoy, 1997), sans se soucier de leur suivi jusqu'au diplôme. Les modes de financement et les critères de qualité de l'enseignement supérieur sont ainsi faits que l'effet de sélection se concentre plutôt sur le premier cycle. Enfin, la réussite dans l'enseignement supérieur de masse exige une capacité d'adaptation à de nouvelles normes académiques et sociales qui peuvent représenter une barrière infranchissable pour de nombreux bacheliers (Tinto, 1993). Pour Beaud (2002), l'échec de l'intégration à la communauté universitaire coïncide avec

le milieu d'origine des jeunes. Les étudiants issus des classes populaires éprouvent des difficultés supplémentaires à s'adapter aux codes universitaires. Sur ce point, il rejoint Bourdieu pour qui les inégalités se posent désormais non plus en termes d'accès à l'éducation, mais en termes d'élimination (Bourdieu & Passeron, 1964).

- 17 Enfin, face à la multiplication du nombre de diplômés de l'enseignement supérieur, qui se conjugue avec la baisse des rendements des diplômes, les étudiants se détourneraient de l'objectif premier de gain futur. L'accès immédiat à un bien-être inhérent au statut d'étudiant (loisirs, biens culturels) pourrait expliquer le maintien d'un fort taux d'échec en premier cycle (Levy-Garboua, 1976) et surtout la persistance dans l'institution avec, en même temps, un détachement vis-à-vis du diplôme.

Les déterminants de l'abandon en premier cycle universitaire

- 18 Le tableau 2 représente la part des sortants sans diplôme par rapport à l'ensemble des inscrits dans l'enseignement supérieur selon le sexe, la profession du père et le type de bac obtenu. Il apparaît que ces trois variables semblent différencier fortement la réussite dans l'enseignement supérieur des individus. Ainsi, en prenant les deux sous-populations qui s'opposent le plus, on trouve que 6 % seulement des jeunes bachelières qui se sont inscrites dans l'enseignement supérieur ayant un père cadre sont sorties sans diplôme contre 60 % des bacheliers professionnels ayant un père employé.

Tableau 2/Table 2

	Profession du père							
	Cadre		Profession Intermédiaire		Employé		Ouvrier	
Type de bac	H	F	H	F	H	F	H	F
Bac général	13	6	13	10	21	17	20	14
Bac technologique	22	23	20	25	35	36	42	35
Bac professionnel	31	28	43	22	60	51	53	62

Note. Tableau extrait de *Génération 2001*, CEREQ.

Part (en %) des sortants sans diplôme parmi les inscrits dans l'enseignement supérieur
Portion of dropout among higher education enrolled students

- 19 La suite de cette sous-section présente un modèle empirique de déterminants de l'abandon en DEUG qui permet d'infirmer ou de confirmer une partie des intuitions théoriques présentées plus haut et de s'intéresser aux effets nets des différents facteurs.
- 20 À partir des données issues de l'enquête du CEREQ *Génération 2001*, un modèle Logit de déterminant de l'abandon en premier cycle universitaire est construit en prenant un sous-échantillon composé des sortants sans diplôme de l'enseignement supérieur et des sortants diplômés de premier et second cycle universitaire⁴ (voir encadré 1). Le fait

d'avoir omis les sortants à bac + 5 est justifié si on considère que les sortants sans diplôme n'auraient sûrement pas fait des études longues. En effectifs non pondérés, l'échantillon comprend en tout 2 860 individus dont 949 (soit 33 %) sortants de DEUG sans diplôme en 2001.

Encadré 1 : déterminants de l'abandon

Sortir diplômé ou non de l'enseignement supérieur résulte d'une combinaison de facteurs individuels (âge, sexe, profession des parents) liés au parcours scolaire dans le secondaire (série du bac, redoublement dans le secondaire) mais aussi au parcours effectué dans l'enseignement supérieur (filière suivie, orientation contrainte, travail pendant les études). Certaines des variables décrites ne sont pas indépendantes entre elles d'un point de vue statistique, c'est pourquoi il convient d'affiner l'analyse en raisonnant « toutes choses étant égales par ailleurs ». Il est alors possible de prendre en compte les effets de décomposition et d'interactions entre les variables.

On considère un modèle statistique dans lequel la variable expliquée ne prend que deux modalités (non diplômé, diplômé). Il s'agit ensuite d'expliquer la survenue ou la non-survenue de l'événement.

Soit la variable qualitative $y =$	}	1 « non diplômé »	a deux modalités
		0 « diplômé »	

La modélisation retenue est la régression logistique.

Plusieurs hypothèses ont été testées afin de présenter au mieux l'effet net des différentes variables pouvant être corrélées entre elles, comme par exemple le bac obtenu et la profession et catégorie sociale (PCS) du « père ».

Le modèle 1 ne prend en compte que les caractéristiques individuelles des jeunes (sexe, pays d'origine, PCS du père). Le modèle 2 remplace la PCS du père par le type de bac obtenu. Dans le modèle 3, des variables ont été reconstruites, croisant le type de bac et la PCS du père. Enfin, dans le modèle 4, les variables ayant trait au parcours dans l'enseignement supérieur ont été ajoutées. Les résultats des estimations figurent dans le tableau 3.

Quatre modèles sont estimés :

Modèle 1 :

abandon = f(genre, profession du père, lieu de naissance des parents)

Modèle 2 :

abandon = f(genre, lieu de naissance des parents, type de bac, redoublement dans le secondaire)

Modèle 3 :

abandon = f(genre, lieu de naissance des parents, type de bac*profession des parents, redoublement dans le secondaire)

Modèle 4 :

abandon = f(genre, lieu de naissance des parents, type de bac*profession des parents, redoublement dans le secondaire, filière suivie à l'université, travail pendant les études, orientation contrainte)

- 21 Les résultats des estimations sont présentés dans le tableau 3.
- 22 Les garçons, « toutes choses égales par ailleurs », ont une probabilité plus forte de sortir sans diplôme de l'université que les filles. À ce titre, l'effet de sélection qui

s'opère en premier cycle participe fortement à la féminisation de l'enseignement supérieur français (Dethare, 2005).

- 23 En ce qui concerne le milieu d'origine, le lieu de naissance des parents ainsi que la profession du père sont des variables significatives dans nos modèles. Avoir au moins l'un de ses parents né à l'étranger fait augmenter la probabilité d'abandon de 30 %. Par ailleurs, les jeunes dont le père est ouvrier sont largement plus exposés à l'abandon en premier cycle universitaire.
- 24 Le parcours dans le secondaire, et surtout le type de bac obtenu joue un rôle important pour l'obtention d'un diplôme du supérieur comme en atteste l'amélioration substantielle des indicateurs de qualité des modèles (passage du modèle 1 au modèle 2). Tout d'abord, le fait d'avoir redoublé dans le secondaire triple les risques de sortie sans diplôme. Par ailleurs, avoir obtenu un bac S plutôt qu'un bac STT permet de diminuer par quatre les risques d'abandon en DEUG. Les spécialités de bac ES, L et STI figurent aussi parmi les diplômes les plus favorables concernant la réussite à l'université (voir modèle 2). Seuls les bacheliers professionnels éprouvent encore plus de difficultés que leurs homologues titulaires d'un bac STT.
- 25 Les jeunes issus de milieux modestes étant largement sur-représentés parmi les bacheliers technologiques et professionnels, nous avons construit, dans les modèles 3 et 4, une variable croisant profession du père⁵ et série de bac obtenu. Ces deux modèles nous fournissent trois types de résultats.
- 26 Tout d'abord, la profession du père continue, « toutes choses égales par ailleurs », à jouer un rôle sur l'abandon. Partant d'une situation de référence où l'individu, venant d'un milieu plutôt modeste, est titulaire d'un bac général, nous trouvons qu'un jeune avec le même bac mais dont le père est cadre ou profession intermédiaire augmente ses chances de réussite. Par ailleurs, ceci n'est plus significatif lorsque des éléments du parcours universitaire sont intégrés dans l'analyse (modèle 4). Les jeunes issus de milieux plus modestes pourraient peut-être « compenser » ce handicap en choisissant les filières les moins sujettes à l'abandon, en réagissant plus positivement face à une orientation contrainte ou en travaillant plus en dehors de leurs études. Par ailleurs, « l'effet net » du milieu social a tendance à s'effacer devant l'importance du bac obtenu. En effet, un jeune d'origine favorisée ayant obtenu un bac technologique ou professionnel a 1,7 fois plus de risque de sortir sans diplôme de l'université qu'un bachelier général venant d'un milieu plus modeste. La forte corrélation entre milieu social et type de bac obtenu apparaît donc comme un frein important à l'égalité des chances à l'université.
- 27 Enfin, dans le modèle 4, des variables concernant le parcours dans l'enseignement supérieur ont été intégrées. Ce modèle fait tout d'abord apparaître des différences entre filières. Par rapport aux jeunes inscrits en administration économique et sociale (AES), les étudiants des autres disciplines de sciences humaines ont deux fois plus de risque d'abandonner. Ceci est encore plus important pour les étudiants de psychologie. Concernant les autres disciplines (sciences sociales, sciences, et STAPS), les différences sont non significatives.
- 28 Le fait d'avoir un travail régulier pendant ses études paraît augmenter les chances d'accès au diplôme. Ce résultat, *a priori* contradictoire, ne permet pas de prendre en compte des variables telles que la motivation, qui pourrait ainsi expliquer cet effet positif du salariat étudiant (Béduwé & Giret, 2005).

- 29 Enfin, le fait d'avoir choisi la filière universitaire par défaut semble avoir un impact fort sur la sortie sans diplôme, confirmant ainsi d'autres travaux sur la réussite dans l'enseignement supérieur (Lemaire, 2000). « Toutes choses égales par ailleurs », un individu qui a été refusé dans un BTS ou un IUT après la terminale a 1,8 fois plus de risque de quitter l'université sans avoir obtenu de diplôme qu'un étudiant ayant directement choisi de s'inscrire en DEUG.

Tableau 3

	Modèle 1	Modèle 2	Modèle 3	Modèle 4
Fille	0,646 ^a	0,697 ^a	0,749 ^a	0,649 ^a
Parent né à l'étranger	1,556 ^a	1,459 ^a	1,383 ^a	1,329 ^b
Profession du père (Réf. : ouvrier)				
Agriculteur	0,302 ^a			
Indépendant	0,600 ^a			
Cadre	0,436 ^a			
Profession intermédiaire	0,482 ^a			
Employé	ns			
Bac obtenu (Réf. : STI)				
L		0,350 ^a		
ES		0,257 ^a		
S		0,250 ^a		
STI		0,403 ^a		
STL		ns		
SMS		ns		
Autres		ns		
Bac professionnel		2,768 ^a		
Redoublement dans le secondaire (Réf. : une année de retard)				

Pas de redoublement		0,371 ^b	0,361 ^a	0,404 ^a
Plus d'une année de retard		0,882 ^a	0,794 ^c	1,345 ^b
Croisement bac et PCS du père (Réf. : bac général, origine défavorisée)				
Bac techno/pro., origine défavorisée			4,574 ^a	7,489 ^a
Bac techno/pro., origine favorisée			1,702 ^a	2,712 ^a
Bac général, origine favorisée			0,675 ^a	ns
Le parcours dans l'enseignement supérieur				
Filière suivie à l'université (Réf. : AES)				
Sciences humaines				2,123 ^b
Psychologie				3,834 ^a
Sciences dures				ns
Sciences sociales				ns
STAPS				ns
Travail régulier pendant les études				0,418 ^a
A été refusé dans un BTS/IUT				1,822 ^a
Log Ratio	2 878,259	2 970,57	3 138,454	3 024,461
% concordants	60,6	71,9	72,2	83,8
% discordants	32,2	25,5	24,6	15,9
% égaux	7,2	2,6	3,2	0,3

Note. Il s'agit d'un modèle de type Logit (voir encadré 1) estimé à l'aide du logiciel SAS. On part d'une situation de référence en italique. Ici, l'individu de référence est un garçon ayant un bac STT (en redoublant une année) dont le père est ouvrier, dont les deux parents sont nés en France, n'ayant pas été refusé dans une formation après la terminale et sortant de DEUG. Le modèle permet d'estimer par exemple qu'une personne avec les mêmes caractéristiques mais n'ayant pas été refusée auparavant dans une formation a 1,8 fois moins de risque de sortir de l'enseignement supérieur sans diplôme. ^a Significatif au seuil de 1 %. ^b Significatif au seuil 5 %. ^c Significatif au seuil de 10 %. ns : non significatif. Les quatre dernières lignes sont des indicateurs de fiabilité du modèle.

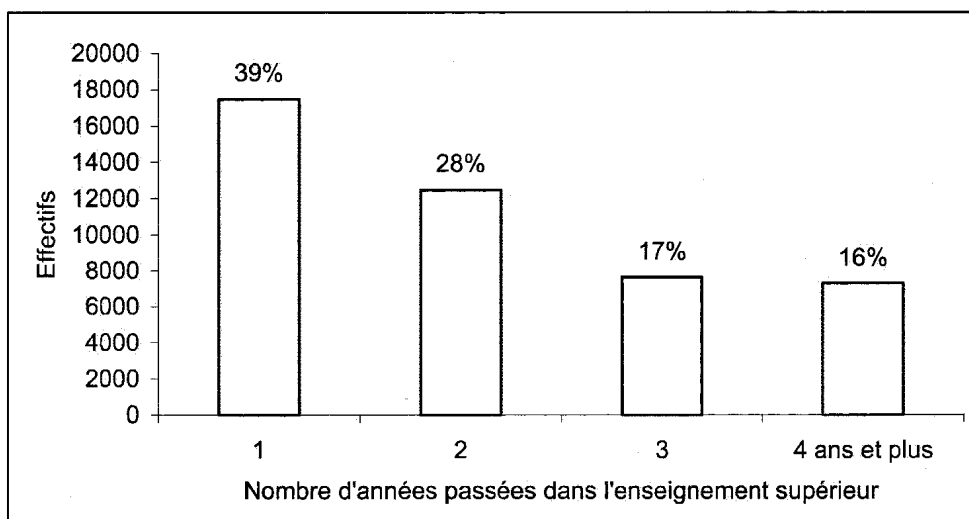
Déterminants de l'abandon à l'université : modèle Logit (odds ratio)
Study of student dropout at the university: Logit model (odds ratio)

Durée de survie dans l'institution et caractéristiques des décrocheurs

La durée de passage dans l'enseignement supérieur, une variable clé

- 30 La revue des motifs de décrochage exposés en première partie fait apparaître une hétérogénéité des motifs de décrochage parmi les sortants sans diplôme de l'enseignement supérieur. À un ajustement à court terme, dont l'issue peut-être positive, s'oppose une demande de maintien dans l'institution. Par ailleurs, les modèles d'abandon présentés ci-dessous contribuent à faire émerger des tendances moyennes, ne répondant pas ainsi pleinement à la question de la différenciation des différents motifs d'abandon en DEUG. À travers l'étude des temps de séjour dans l'enseignement supérieur des décrocheurs, cette hétérogénéité est abordée.
- 31 Peu d'études se sont consacrées à cet aspect. Desjardins (1999, 2003) a recours aux modèles de durée (modèle de Cox à temps discret) pour mettre en relief la variabilité au cours du temps de l'effet des différents facteurs déterminant l'abandon. Il parvient à montrer notamment qu'un bon parcours scolaire dans le secondaire, « toutes choses égales par ailleurs », ne fait diminuer la probabilité d'abandonner que pendant les premières années.
- 32 Le tableau 4 présente la distribution des temps de séjour⁶ dans l'institution universitaire par année des sortants sans diplôme de DEUG en 2001 et montre l'hétérogénéité forte dans les temporalités.
- 33 Il apparaît que 39 % des sortants sans diplôme ont quitté le DEUG dans l'année qui a suivi l'obtention du bac. À l'opposé, 33 % ont passé au minimum trois années après le bac avant d'abandonner.

Figure 1



Durée de séjour à l'université des sortants de DEUG sans diplôme
Survival time at university for dropout students

Note. Figure extraite de Génération 2001, CEREQ.

L'analyse descriptive des durées de survie

- 34 Cette fois, l'échantillon considéré est composé uniquement des sortants sans diplôme de DEUG, soit 984 individus représentant en effectifs pondérés les 36 000 sortants de DEUG sans diplôme. Nous comparons les distributions du temps de séjour (survie) dans l'institution selon trois critères (sexe, type de bac, PCS du père) qui sont apparus comme déterminants dans le modèle « classique » présenté plus tôt. À chaque fois un test du Chi-deux est effectué pour voir s'il existe une relation de dépendance significative entre le nombre d'années passées dans l'enseignement supérieur et les trois variables considérées.

Tableau 4

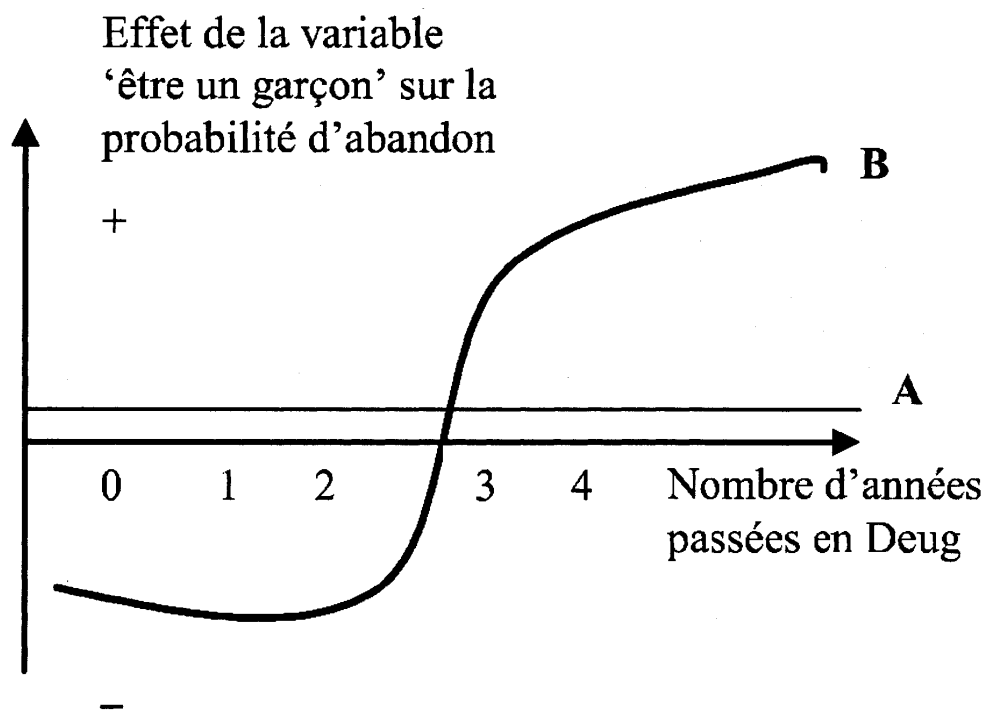
	Année d'abandon					
	1 ^{re} année	2 ^e année	3 ^e année	4 ^e année	5 ^e année et plus	Total
Garçons	36	24	18	10	12	100
Filles	42	32	16	8	2	100
Bacheliers généraux	32	27	20	10	11	100
Bacheliers technologiques	46	29	12	10	3	100
Bacheliers professionnels	55	29	13	2	2	100
Père cadre	33	19	21	9	18	100

Père profession intermédiaire	40	28	16	5	11	100
Père ouvrier	39	31	17	10	3	100
Père employé	40	34	12	11	4	100
<i>Note.</i> Tableau extrait de <i>Génération 2001</i> , CEREQ.						

Pourcentages des décrocheurs selon l'année, le sexe et la PCS du père
Survival time for dropout students by gender, high school diploma and father's profession

- 35 L'analyse des durées de séjour en DEUG selon les caractéristiques apparues comme « sensibles » dans le modèle Logit montre que les risques de décrochage n'interviennent pas dans les mêmes temporalités.
- 36 *Les filles quittent plus vite l'université que les garçons.* Nous avons vu dans la première partie de cet article que, globalement, le fait d'être un garçon augmente de manière significative la probabilité d'abandonner en DEUG. Cependant, le tableau 4 montre que les garçons qui abandonnent sont beaucoup plus nombreux (40 %) à le faire au bout de trois ans ou plus que les filles (26 %). À l'inverse, les trois quarts des filles qui quittent un DEUG sans diplôme sont parties au bout de deux années. Plusieurs études ont montré que les filles savent mieux évaluer leurs chances de réussite que les garçons et qu'elles ont aussi une attitude plus sérieuse face à la conduite de leurs études (Gruel & Thiphaine, 2005).
- 37 Le paramètre négatif et significatif de la variable genre présenté dans le modèle d'abandon en fin de première section suppose un effet constant au cours du temps (droite A dans la figure 2). Or, l'étude des durées de séjour nous invite plutôt à analyser cet effet comme variable au cours du temps (courbe B).

Figure 2



La variabilité de l'effet de genre au cours du temps
Varying effect of gender across time

- 38 *Les bacheliers technologiques et professionnels s'accrochent moins longtemps.* Le modèle Logit a montré que, « toutes choses égales par ailleurs », les jeunes titulaires d'un bac technologique, et encore plus ceux qui ont obtenu un bac professionnel, ont globalement des probabilités plus fortes d'abandonner que les bacheliers généraux. En effet, d'après le ministère de l'Éducation nationale, 11 % des bacheliers généraux sortiront sans diplôme de l'enseignement supérieur, contre 30 % des bacheliers technologiques et 61 % des bacheliers professionnels (MEN, 2005). En terme de flux, les parcours scolaires dans le secondaire sont donc déterminants. Néanmoins, près des deux tiers des sortants sans diplôme de DEUG avaient auparavant obtenu un bac général. L'objet de l'analyse qui suit est de montrer que les durées de survie en DEUG des sortants sans diplôme varient fortement en fonction du bac et décrivent ainsi des comportements différents quant aux renoncements aux études supérieures.
- 39 Les jeunes décrocheurs titulaires d'un bac technologique ou professionnel quittent l'institution relativement rapidement. La moitié d'entre eux a déserté l'université au bout de (ou pendant) la première année après l'obtention du bac. Pour eux, le coût d'option de poursuite d'études est plutôt faible. L'expérimentation difficile de la fac les pousse à se rediriger vers le marché de l'emploi sans que leur décision infructueuse ne se répercute fortement sur leur insertion professionnelle. À l'inverse, 41 % des bacheliers généraux ayant tenté en vain des études supérieures ont passé au moins trois années dans l'institution. Pour eux, les coûts d'option, élevés, les ont poussés à s'accrocher à l'obtention d'un diplôme contrairement à leurs homologues titulaires d'un bac technologique dont moins d'un quart seulement ont séjourné plus de trois ans à l'université. Dans le modèle classique d'abandon (modèle Logit), le fait d'avoir un bac technologique ou professionnel était largement défavorable à l'obtention d'un diplôme. Cet effet du type de bac est surtout vrai en début de période. Ainsi, près de 75 % des

bacheliers technologiques qui sont restés plus de deux années à l'université en sont sortis diplômés.

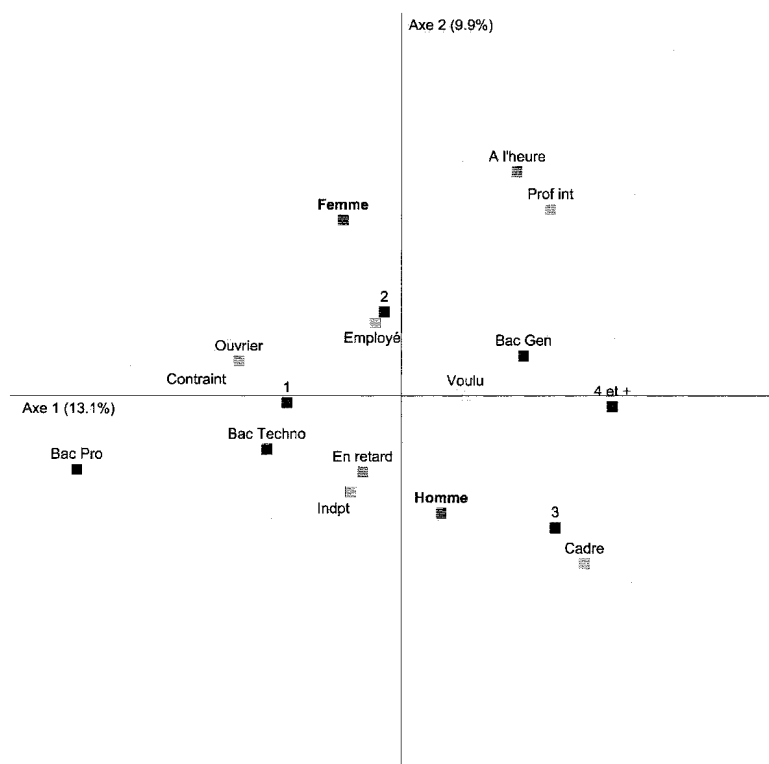
- 40 *Le milieu d'origine influence le moment du décrochage.* Les durées de survie dans l'institution des sortants sans diplôme de l'enseignement supérieur sont largement dépendantes de la catégorie socioprofessionnelle du père. Si, globalement, le fait d'avoir un père cadre diminue les risques d'abandon en DEUG (voir *infra*), il demeure que 30 % des décrocheurs en DEUG, soit 13 000 jeunes en 2001, ont un père cadre (21 %) ou profession intermédiaire (9 %). Or, encore une fois, les profils de sortie diffèrent dans les durées de survie (voir tableau 4).
- 41 Les jeunes issus des classes les moins favorables quittent plus rapidement l'université. Plus de 70 % des jeunes décrocheurs dont le père est ouvrier ou employé ont quitté le DEUG durant les deux premières années après le bac contre 50 % pour les jeunes dont le père est cadre. À l'inverse, 28 % des décrocheurs dont le père est cadre quittent l'enseignement sans diplôme au bout de quatre années ou plus de tentatives contre seulement 12 % d'enfants d'ouvrier ou d'employé.
- 42 Parmi ceux qui abandonnent le DEUG sans diplôme, les enfants de cadre persistent plutôt longtemps avant de décrocher. L'analyse des durées de survie en DEUG des sortants sans diplôme permet de rendre compte indirectement des différentes pressions exercées selon l'origine socioprofessionnelle des familles. Les coûts d'opportunité des étudiants issus de milieux modestes, fortement liés aux revenus des parents, sont relativement plus élevés que ceux des enfants de cadre⁷. Ils sont donc amenés à reconsidérer leur poursuite d'études de manière plus rapide. Les enfants de cadre connaissent une pression inverse, amenant la moitié d'entre eux à quitter le DEUG sans diplôme après trois années ou plus.

Les décrocheurs et leur rapport au temps

- 43 Cette section se propose d'élargir l'analyse temporelle du décrochage en DEUG en incorporant, dans un traitement multivarié portant sur 867 sortants sans diplôme de DEUG, des informations sur le parcours scolaire dans le secondaire et sur l'orientation après la terminale. Les résultats d'une factorielle des correspondances multiples (voir figure 3) permettent de dresser une première typologie des sortants sans diplôme de l'enseignement supérieur. Les deux premiers facteurs, expliquant 23 % de la variance totale, ont été retenus.
- 44 À droite de l'axe 1, on trouve les modalités (voir dictionnaire des variables en annexe A et contributions aux axes en annexe B) révélant à la fois un parcours scolaire favorable (bac général obtenu sans redoublement, orientation délibérément choisie après la terminale) et un contexte socio-économique en faveur d'une poursuite d'études dans le supérieur (être fils de cadre). Le fait d'avoir passé trois années, voire quatre années ou plus dans l'enseignement supérieur contribue aussi positivement à expliquer cet axe.
- 45 Les modalités influençant de manière négative cet axe révèlent un parcours scolaire marqué par l'obtention d'un baccalauréat moins prestigieux. Le fait d'avoir obtenu un bac professionnel ou technologique est aussi directement corrélé avec le fait d'avoir été refusé dans un BTS ou un IUT et donc d'avoir choisi le DEUG par défaut. En termes d'origine sociale, avoir un père ouvrier contribue aussi de façon négative à l'axe 1. Enfin, les sorties sans diplôme très rapides, soit dès la première année passée à l'université, figurent aussi à gauche de cet axe.

- 46 En définitive, cet axe, expliquant 13,1 % de la variance totale, décrit de manière graduelle comment les inégalités de parcours en amont de l'inscription à l'université débouchent sur des comportements différents à l'égard du décrochage de la sortie précoce au maintien dans l'institution.
- 47 L'axe vertical, qui représente 9,9 % de la variance totale, décrit les différences de genre. En haut sont associées les modalités suivantes : avoir obtenu son bac « à l'heure », être une fille, avoir un père exerçant une profession intermédiaire, être sorti sans diplôme de l'enseignement supérieur au bout de deux ans. À l'opposé figure le fait d'être un garçon, d'avoir redoublé dans le secondaire, d'avoir un père cadre et d'avoir passé trois années dans l'enseignement supérieur avant d'en être sorti sans diplôme.
- 48 La population se répartit de manière homogène sur le plan factoriel révélant ainsi trois grands types de décrochage. Tout d'abord, les bacheliers technologiques ou professionnels, d'origine modeste, dont l'accès à filière courte et professionnalisante a été refusé quittent l'enseignement supérieur très rapidement. Pour eux, l'expérimentation de l'université a débouché sur une sortie sans diplôme et sur un positionnement sur le marché du travail où les compétences acquises dans le secondaire sont plus directement valorisables qu'en DEUG.
- 49 Ensuite, les filles issues des classes moyennes, et ayant connu jusqu'alors un parcours scolaire sans encombre, décident relativement rapidement (au bout d'une ou deux années) de sortir de l'enseignement supérieur.

Figure 3



Analyse factorielle
Factorial analysis

Note. Figure extraite de Génération 2001, CEREQ.

- 50 Enfin, les garçons dont l'origine sociale ainsi que le parcours dans le secondaire sont favorables restent plus longtemps dans l'enseignement supérieur avant d'abandonner. Leur orientation en DEUG était à l'origine volontaire. Le prolongement des tentatives peut à la fois être interprété comme étant un produit des pressions familiales (rigidité à la baisse de la demande individuelle en enseignement supérieur) et comme une stratégie d'évitement du chômage et de la précarité qui touche les bacheliers généraux sur le marché de l'emploi. D'ailleurs, 14 % d'entre eux reprendront le chemin de la formation au cours des trois années qui suivent leur sortie sans diplôme.

Conclusion et pistes de recherche

- 51 En s'attardant sur le temps passé en DEUG avant d'en sortir sans diplôme, nous avons pu montrer que la population des « 4+ » n'est pas homogène. Des différences de comportement répondent à des stratégies variées. Les filles, les bacheliers technologiques et professionnels, les enfants d'ouvrier vont plutôt reconsidérer leur option de poursuites d'études dans les deux années qui suivent le bac. Les filles prennent conscience plus rapidement de leurs chances de réussite (Gruel & Thiphaine, 2004). Les bacheliers technologiques et professionnels réévaluent leur stratégie en fonction de leur coût d'option faible. Pour eux, un repositionnement vers le marché de l'emploi peut coïncider avec une meilleure mise en valeur de leurs diplômes passés. Enfin, les enfants issus des classes défavorisées, qui ont des coûts d'opportunité relativement plus élevés que leurs homologues issus de milieux plus aisés, réagissent aussi très rapidement face à leurs difficultés dans l'enseignement supérieur.
- 52 À l'inverse, les garçons abandonnent plus massivement après avoir séjourné longtemps en DEUG. Il en est de même pour les étudiants dont le père est cadre. La pression familiale tend à pousser le jeune à obtenir un diplôme de l'enseignement supérieur. Enfin, les titulaires d'un bac général, conscients de la moindre valeur intrinsèque de leur diplôme du secondaire sur le marché du travail, sont poussés à obtenir leur DEUG et connaissent des séjours d'études plus longs avant d'abandonner.
- 53 Les recommandations politiques qui découlent de l'analyse des survies des décrocheurs sont nombreuses. Tout d'abord, l'échec massif des bacheliers technologiques et professionnels a lieu pendant les deux premières années après le bac. La transition entre des études professionnelles encadrées en lycée et des études théoriques à l'université semble nécessiter des aménagements spécifiques (tutorat, méthodologie) permettant à ces étudiants de réussir leur affiliation⁸ (Coulon, 1997). Une gestion ciblée d'accompagnement de la transition entre l'enseignement secondaire technologique et professionnel et l'enseignement supérieur paraît être une réponse adaptée à la lutte contre le décrochage. Cependant, cet accompagnement sous-entend qu'une volonté politique réelle soit insufflée concernant l'amélioration de l'efficacité interne de l'université en France qui, pour le moment, gère ses flux par le mode de la sélection en cours de premier cycle. Par ailleurs, l'accès difficile, voire impossible, aux filières courtes et professionnalisantes de l'enseignement supérieur a un impact important sur l'échec de ces jeunes en DEUG.
- 54 Ensuite, les bacheliers généraux, qui sont dans l'impasse en DEUG, ont très peu de possibilités de réorientations. Ils sont ainsi incités à se maintenir dans l'institution universitaire malgré leur faible chance de réussite. Des dispositifs spécifiques de

requalification leur permettraient d'envisager une insertion professionnelle sans l'obtention d'un diplôme de l'enseignement supérieur. D'après les données de l'enquête *Génération 2001*, pour plus de 20 % de ces jeunes, la sortie du système éducatif est provisoire et la reprise d'études intervient bien souvent après un ou deux ans passés sur le marché du travail. La facilitation de ces reprises d'études dans un cadre institutionnalisé paraît donc être un levier efficace. Néanmoins, ce mode de construction des parcours étudiants ne correspond pas, pour le moment, au cas français où la reprise d'études demeure une entreprise périlleuse et difficile à mettre en œuvre contrairement à la majorité des pays occidentalisés.

- 55 Enfin, accroître l'information en amont des décisions de poursuite d'études dans l'enseignement supérieur paraît être le meilleur moyen d'éviter des sorties sans diplômes. Chances de réussite et données sur l'insertion professionnelle par diplôme, même à un niveau agrégé, permettent peut-être de faire un choix avec plus de transparence et de lutter contre les comportements d'expérimentation. Sans devoir toucher aux principes de préférences des orientations ni à celui de l'universalité de l'accès à l'université, un éclairage plus efficace des choix permettrait d'accroître la régulation des effectifs. Ces informations (taux d'échec et taux d'insertion) sont bien souvent sensibles du point de vue des facultés qui pourraient de fait, s'avérer être un argument de désincitation au moment de l'inscription. Elles sont néanmoins cruciales quant au choix d'orientation et devraient, pour cela, être rendues obligatoires.
- 56 La perspective de cette recherche est double. Premièrement, il s'agit d'intégrer l'effet variable, au cours du temps, des facteurs d'abandon dans un modèle de durée semi-paramétrique de type Cox (Desjardins, 2003). La difficulté principale de cette approche tient à la structure des études supérieures en France où les sorties ne se font pas toutes en quatrième année comme aux États-Unis. Une réflexion sur l'adaptabilité d'un tel modèle aux étudiants français est en cours. Deuxièmement, l'utilisation d'autres enquêtes spécialement construites pour l'étude des parcours scolaires permettrait d'élargir les facteurs influençant le décrochage.

BIBLIOGRAPHIE

- Aldridge, S. & Rowley, J. (2001). Conducting a withdrawal survey. *Quality in higher education*, 7, 55-63.
- Arrow, K. J. (1973). Higher education as a filter. *Journal of public economics*, 2, 193-216.
- Baudelot, C. & Establet, R. (1989). *Le niveau monte*. Paris : Seuil.
- Beaud, S. (2002). *80 % au bac et après...* Paris : La Découverte.
- Becker, G. (1993). *Human Capital: A theoretical and empirical analysis, with special reference to education* (3^e éd.). University of Chicago Press.
- Béduwé, C. & Giret, J.-F. (2005). Le travail en cours d'études a-t-il une valeur professionnelle ? *Économie et statistique*, 378, 55-83.

- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1964). *Les Héritiers*. Paris : Minuit.
- Coulon, A. (1997). *Le métier d'étudiant, l'entrée dans la vie universitaire*. Paris : Presses universitaires de France.
- Desjardins, S., Ahlburg, D. A. & Mac Call, B. P. (1999). An event history model of student departure. *Economics of education review*, 18, 376-390.
- Desjardins, S. (2003). Event methods: conceptual issues and an application to student departure from college. *Higher education: Handbook of theory and research*, 18, 421-471.
- Dethare, B. (2005). *Que deviennent les bacheliers, deux années après leur bac ?* (note d'information n° 0519). Paris : ministère de l'Éducation nationale.
- Duru-Bellat, M. (2006). *L'inflation scolaire, les désillusions de la démocratie*. Paris : Seuil.
- Gary-Bobo, R. & Trannoy, A. (1997). L'économie simplifiée du mammoth : sélection par l'échec et financement des universités. *Revue française d'économie*, 13, 621-650.
- Giret, J.-F. (2005). Le sentiment de déclassement. In J.-F. Giret, A. Lopez & J. Rose (éd.), *Des formations pour quels emplois ?* (pp. 279-288). Paris : La Découverte.
- Gruel, L. & Thiphaine, L. (2004). *Des meilleures scolarités féminines aux meilleures carrières masculines*. Paris : Observatoire de la vie étudiante (OVE)/Laboratoire d'économie et de sciences sociales de Rennes (LESSOR). http://www.ove-national.education.fr/doc_lib/dcdb_8mars.pdf
- Gury, N. & Hess-Miglioretti, A. (2006). L'apport de l'analyse longitudinale à l'économie de l'insertion professionnelle. In A. Joyau (éd.), *La dynamique des métiers* (pp. 185-207). Rennes : Apogée.
- Jarousse, J.-P. & Mingat, A. (1986). Un réexamen du modèle de gain de Mincer. *Revue d'économie politique*, 6, 999-1031.
- Lebart, L., Morineau, A. & Piron, M. (2000). *Statistique exploratoire multidimensionnelle* (3^e éd.). Paris : Dunod.
- Lelièvre, E. & Bringué, A. (1998). *Manuel pratique pour l'analyse statistique des biographies*. Paris : Institut national d'études démographiques (INED)/Presses universitaires de France.
- Lemaire, S. (2000). *Les facteurs de réussite dans les premières années d'enseignement supérieur (DEUG, DUT, BTS)* (note d'information n° 00.25). Paris : ministère de l'Éducation nationale, Direction de l'évaluation, de la performance et de la prospective (DEPP).
- Lemaire, S. (2005). *Que deviennent les bacheliers après leur baccalauréat ?* France, Portrait Social 2004/2005, Références INSEE.
- Lemistre, P. (2003). Dévalorisation des diplômes et accès au premier emploi. *Revue d'économie politique*, 113, 37-58.
- Levy-Garboua, L. (1976). Les demandes de l'étudiant ou les contradictions de l'enseignement de masse. *Revue française de sociologie*, 17, 511-532.
- Manski, C. F. (1983). *College choice in America*. Harvard University Press.
- Manski, C. F. (1989). Education, schooling as experimentation: reappraisal of the post secondary dropout phenomenon. *Economics of education review*, 8, 305-312.
- Ministère de l'Éducation nationale (MEN) (2005). *L'état de l'école*. Direction de l'évaluation, de la performance et de la prospective (DEPP), n° 15.

Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) (2005). *Regard sur l'éducation*.

Spence, M. (1974). Job Market Signalling. *Quarterly Journal of Economics*, 87, 353-374.

Thomas, G. (2003). Les jeunes qui sortent sans diplômes de l'enseignement supérieur. Parcours de formation et insertion professionnelle. *Bref*, 200, CEREQ.

Tinto, V. (1993). *Leaving college, rethinking the causes and cures of students attrition* (2^e éd.). University of Chicago Press.

Vincens, J. & Krupa, S. (1994). Réussite et échec dans les filières universitaires : un essai d'analyse. *Revue économique*, 45, 289-319.

Vincens, J. (2000). *La demande d'enseignement supérieur* (note du Laboratoire interdisciplinaire de recherche sur les ressources humaines et l'emploi (LIRHE), n° 37).

NOTES

1. L'auteur tient à remercier Jean Bourdon de l'IREDU et Maurice Baslé du CREM pour leurs relectures attentives. Une version antérieure de cet article a été présentée lors d'une communication au colloque du RESUP (Réseau d'études sur l'enseignement supérieur) du 8-9 juin 2006 intitulé : « Regards croisés sur la question étudiante : parcours, diplômes et insertion ».
2. Les sorties représentent ici le fait de ne pas s'être inscrit dans un établissement de formation pendant au moins une année.
3. (Voir OCDE, 2005). Le taux de survie est défini comme le rapport entre le nombre de diplômés et le nombre d'inscrits à l'année t. Le taux de survie moyen est de 70 % pour l'ensemble des pays de l'OCDE.
4. Parmi les jeunes diplômés ont été intégrés uniquement les diplômés de l'université : sortants avec un DEUG, une licence ou une maîtrise.
5. Ici, « origine défavorisée » signifie avoir un père ouvrier ou employé.
6. Cette variable est en fait la différence entre l'âge de sortie du système de formation initial et l'âge au bac.
7. « Plus le revenu des parents est élevé et plus il est probable que le choix de poursuivre des études après la scolarité obligatoire ne prendra pas en compte le gain éventuel d'une entrée immédiate dans la vie active, car l'emploi que pourrait occuper le jeune marquerait un déclassement social » (Vincens, 2000, p. 9).
8. Ont été retirés de l'analyse, pour cause d'effectifs insuffisants, les bacheliers agricoles et les enfants dont le père est agriculteur. « Aujourd'hui, le problème n'est pas d'entrer à l'université mais d'y rester » (Coulon, 1997, p. 1).

RÉSUMÉS

L'originalité de ce travail est de montrer que le processus de décrochage en premier cycle de l'enseignement supérieur ne répond pas à une logique unique. Au contraire, en analysant le rapport au temps des différents individus qui sortent sans diplôme de l'enseignement supérieur,

l'article montre qu'une typologie des décrocheurs est possible, et que cette typologie coïncide largement avec les caractéristiques « archéologiques » des jeunes, c'est-à-dire leur origine sociale ainsi que leur parcours dans le secondaire. De ces résultats découlent des réponses adaptées concernant l'amélioration de l'efficacité interne du système d'enseignement supérieur français.

This study is original in that it shows that the university dropout phenomenon hides a various number of processes and behaviours. By integrating the time dimension in the analysis, the article shows that different types of dropout students exist simultaneously and each of these types have relevant patterns in terms of social characteristics and educational background. The results also suggest that only adapted actions to each type of dropouts could increase the internal efficiency of French universities.

INDEX

Keywords : Attrition, Choice, Dropout, Higher education, Schooling

Mots-clés : Abandon, Décrochage, Déterminants, Enseignement supérieur, Orientation, Parcours

AUTEUR

NICOLAS GURY

Nicolas Gury est chargé d'études au Centre d'études et de recherche sur les qualifications (CEREQ), au Centre associé Bretagne et doctorant au Centre d'études et de recherche en économie et management (CREM) de l'université Rennes 1 (7 place Hoche, 35000 Rennes). Ses travaux portent essentiellement sur l'enseignement supérieur (analyse de parcours étudiants, renoncement aux études supérieures, insertion sur le marché du travail). Courriel : nicolas.gury@univ-rennes1.fr.

Rôle de certains facteurs psychosociaux dans la réussite universitaire d'étudiants de première année¹

Role of psychosocial factors in academic success of freshmen Students

Émilie Boujut et Marilou Bruchon-Schweitzer

Introduction

- 1 C'est en première année de faculté que le pourcentage d'échec aux examens est le plus élevé ; il est en moyenne d'environ 50 % en France selon Gruel (2002). Sans doute, le début des études universitaires constitue-t-il une période délicate où l'étudiant doit faire face à des situations nouvelles et complexes : conditions de vie plus autonomes (habitat, tâches domestiques, démarches administratives, distance accrue vis-à-vis de sa famille), nouvelles relations (affectives et sociales), acquisition de nouvelles méthodes de travail (Coulon, 1997 ; Kohn, Lafreniere & Gurevich, 1991 ; Tinto, 1982, 1993 ; Vollrath, 1988, 2000).
- 2 Le nouvel étudiant devra affronter et résoudre ces divers problèmes que l'on dénomme des « tracasseries quotidiennes » : tâches matérielles, gestion personnelle du travail, difficultés financières, petits boulots, isolement social. Ces difficultés expliqueraient en partie pourquoi environ la moitié des étudiants inscrits en 1^{re} année d'université abandonnent ou échouent (Coulon, 1997 ; Grignon, 2000 ; Lahire, 1994). Pour expliquer les différences interindividuelles en matière de réussite académique, plusieurs facteurs ont été invoqués : des facteurs contextuels (socio-économiques, socioculturels) et dispositionnels (aptitudes cognitives, personnalité). En plus de l'effet de ces antécédents classiques, on s'intéresse aujourd'hui à l'impact éventuel de certains processus « transactionnels » (processus d'évaluation et d'ajustement élaborés face à l'adversité) sur les résultats académiques. Nous nous proposons de rendre compte ci-

après des résultats des travaux de recherche qui ont testé l'effet de ces divers facteurs sur la réussite en première année d'université.

Aptitudes cognitives et motivation

- 3 Depuis les travaux de Binet (1903), on s'intéresse à la description et la prédiction des différences en matière de réussite scolaire. Cette question a stimulé le développement des tests d'intelligence, et, plus spécifiquement, des tests d'aptitudes cognitives. L'intelligence et les aptitudes cognitives sont les prédicteurs de la réussite scolaire les plus étudiés (Elshout & Veenman, 1992). Des corrélations positives et significatives ont été observées entre les aptitudes cognitives et les performances académiques (Mathiasen, 1984 ; Wolfe & Johnson, 1995). Outre les aptitudes cognitives des élèves ou des étudiants, c'est leur motivation qui explique leur réussite (Cacioppo, Petty, Feinstein & Jarvis, 1996 ; De Raad & Schouwenburg, 1996).

Antécédents sociodémographiques, socio-économiques et socioculturels

- 4 Certaines caractéristiques, comme le sexe, le type de baccalauréat, l'âge d'obtention du baccalauréat et l'origine sociale des étudiants, sont associées à leur réussite (Hardouin, Hussenet, Septours & Bottani, 2003). Parmi les meilleurs élèves des bacs généraux (séries S, ES et L), beaucoup s'orientent vers des classes préparatoires ou des filières sélectives courtes (IUT). À l'inverse, un nombre élevé de bacheliers technologiques se retrouvent inscrits à l'université. Ils y suivent des études différant beaucoup des formations professionnalisées qu'ils ont reçues dans le secondaire et connaissent de ce fait un taux d'échec très élevé (Hardouin *et al.*, 2003).
- 5 Le fait pour un bachelier d'être plus jeune que les autres est un avantage. En effet, plus d'un étudiant sur deux ayant obtenu son baccalauréat avant l'âge de 19 ans (quelle qu'en soit la série), obtient son DEUG en 2 ans. Ce rapport est de un sur trois pour ceux qui ont eu leur bac à 19 ans (dits « à l'heure »), et de un sur cinq pour ceux qui l'ont eu à plus de 19 ans (Hardouin *et al.*, 2003). Par ailleurs, la réussite moyenne des étudiantes françaises est supérieure à celle des étudiants, toutes disciplines confondues (Hardouin *et al.*, 2003) ; une telle supériorité féminine n'est pas observée aux États-Unis (Ryland, Riordan & Brack, 1994). Si l'on considère les filières, les étudiants masculins réussissent mieux en mathématiques, en physique et en économie, les étudiantes dans des disciplines comme les lettres ou l'histoire (Schram, 1996).
- 6 Le rôle du niveau socio-économique de l'étudiant et de sa famille a été établi par diverses études. Un rapport de l'Observatoire de la vie étudiante (OVE) concernant les facteurs de la réussite dans l'enseignement supérieur montre que les étudiants dont les parents avaient des revenus inférieurs à 10 000 F par mois (en 2000) avaient de moins bons résultats que leurs condisciples plus favorisés (Gruel, 2002). Les étudiants de 1^{re} année ayant des difficultés financières échouent plus souvent, ce qui a été observé en France et au Royaume-Uni (Andrews & Wilding, 2004 ; Lassarre, Giron & Paty, 2003). Pour Bourdieu et Passeron (1964), c'est surtout le niveau socioculturel des parents qui affecte la réussite académique des étudiants car le langage et les valeurs de l'université sont ceux des catégories culturellement favorisées dont ils sont les « héritiers ». Si 31 % des étudiants ont des parents exerçant une profession libérale ou sont cadres

supérieurs (Hardouin *et al.*, 2003), cette catégorie ne représente que 9 % de la population active (INSEE, 2006).

Personnalité et réussite des étudiants

- 7 On s'intéresse moins aujourd'hui au pouvoir prédictif des variables cognitives sur les performances académiques et davantage à celui de la personnalité (Chamorro-Premuzic & Furnham, 2003a ; Wolf, von Almen, Faucett, & Randall, 1991). Parce que la personnalité est l'ensemble des dimensions stables des conduites d'un individu, on s'attend à ce qu'elle affecte ses performances. Il semble bien que la personnalité prédise significativement les résultats universitaires (Chamorro-Premuzic & Furnham, 2002, 2003a, 2003b). On a tout d'abord mis en relation des dimensions très diverses de la personnalité avec la réussite académique.
- 8 Certains auteurs ont montré l'influence favorable de l'estime de soi (Lane, Lane & Kyprianou, 2004), du sentiment d'auto-efficacité (Chemers, Hu & Garcia, 2001 ; Hampton & Mason, 2003 ; Voelkl Finn & Frone, 2001) et de l'optimisme (Robbins, Spence & Clark, 1991) sur les performances académiques. Les travaux de Watson et Pennebaker (1989) ont abouti à deux dimensions caractérisant les états émotionnels habituels : l'affectivité positive (enthousiasme, activité, vivacité) et l'affectivité négative (hostilité, pessimisme). Ces dimensions se sont avérées associées à diverses mesures de bien-être et de santé. L'affectivité négative prédirait l'échec chez les étudiants en médecine (Robbins *et al.*, 1991).
- 9 Quelques auteurs ont mis à l'épreuve le rôle de l'anxiété dans la réussite académique (Eysenck, 1997 ; Matthews, Davies, Westerman & Stammers, 2000 ; Spielberger, 1972). Les sujets anxieux réussissent généralement moins bien que les non-anxieux. Les individus anxieux auraient tendance en effet à douter de leurs capacités et à élaborer des stratégies émotionnelles face à l'adversité telles que l'évitement de la situation stressante, ce qui entraverait leur réussite aux examens (Wells & Matthews, 1994).
- 10 Depuis les années quatre-vingt-dix, on s'intéresse à l'impact éventuel des cinq grands facteurs de personnalité sur la réussite académique. La conscience (sens du devoir, recherche de la réussite,...) et l'ouverture (curiosité intellectuelle,...) ont des effets positifs sur la réussite, alors que l'extraversion (chaleur, recherche de sensations,...) a des effets négatifs (Busato, Prins, Elshout & Hamaker, 2000 ; De Raad, 1996 ; De Raad & Schouwenburg, 1996). Ces effets sont généralement modérés.
- 11 Le névrosisme est l'un des cinq grands facteurs. C'est la tendance générale à ressentir des émotions négatives, comme des affects anxio-dépressifs ou hostiles (Adler & Matthews, 1994 ; Mc Crae, 1990). Un sujet ayant un score N élevé (« névrosique ») est plus vulnérable au stress que les autres (Bruchon-Schweitzer, 2002). La 1^{re} année d'université étant une période stressante, le névrosisme devrait nuire à l'ajustement des étudiants. C'est bien ce qui a été trouvé par plusieurs auteurs : le névrosisme a un effet négatif très significatif sur les performances académiques (Chamorro-Premuzic & Furnham, 2003a, 2003b ; De Fruyt & Mervielde, 1996 ; Furnham, Chamorro-Premuzic & McDougall, 2003 ; Furnham & Medhurst, 1995). C'est pourquoi nous nous sommes intéressées à l'impact de cette dimension (et à celui de ses facettes) sur la réussite étudiante dans notre étude. Nous allons tout d'abord examiner l'effet de certaines composantes du névrosisme (anxiété et impulsivité) sur la réussite académique, puis

nous évoquerons les travaux qui permettent de comprendre comment le névrosisme agit sur les résultats des étudiants.

- 12 Certains auteurs trouvent intéressant d'explorer le rôle des facettes spécifiques du névrosisme (impulsivité, anxiété,...) pour identifier ce qui, dans le névrosisme, affecte la réussite universitaire (Hough, 1992 ; Musgrave-Marquart & Bromley, 1997). Il semble que ce soit surtout l'impulsivité et l'anxiété qui ont un effet négatif sur la réussite aux examens (Chamorro-Premuzic & Furnham, 2003b). Nous avons vu plus haut que l'anxiété (considérée comme une dimension importante de la personnalité bien avant le modèle en cinq facteurs) a des effets défavorables sur la réussite des étudiants.
- 13 L'impulsivité est une autre facette du névrosisme qui se définit, selon Buss et Plomin (1975), par le fait de ne pas résister à ses envies (répondre immédiatement et impétueusement à une incitation au lieu de réfléchir et de planifier ses réponses). La relation entre impulsivité et réussite scolaire a fait l'objet de plusieurs recherches. L'impulsivité, chez des élèves du primaire serait associée à des difficultés d'apprentissage (Tarver & Hallahan, 1974). Des relations négatives significatives entre impulsivité et réussite ont été observées chez 717 étudiants canadiens (Paunonen & Ashton, 2001). Ces effets s'expliquent sans doute par le fait que l'impulsivité s'accompagne d'un déficit des capacités attentionnelles et d'une importante distractibilité (Donfrancesco, Mugnaini & Dell'Uomo, 2005 ; Kavale & Forness, 1996).
- 14 L'une des raisons des relations entre névrosisme et échec peut être due au fait que ce trait est associé à l'amplification du stress perçu (Bolger & Zuckerman, 1995 ; Kohn, Lafreniere & Gurevich, 1990 ; Suls, Green & Hillis, 1998). Des études réalisées sur de jeunes adultes montrent que le névrosisme est associé à un stress perçu plus intense face à l'adversité (Gershuny & Sher, 1998 ; Pillow, Zautra & Sandler, 1996 ; Tyssen, Vaglum, Gronvold & Ekeberg, 2001). Cohen, Kamarck & Mermelstein (1999) ont évalué le névrosisme de 239 étudiants en psychologie, puis leur ont demandé de noter pendant deux semaines la fréquence des événements stressants qui surviennent (en nombre) et l'état émotionnel induit par chacun (stress perçu). Les étudiants les plus névrosiques rapportent significativement plus d'événements stressants et plus de stress perçu que les moins névrosiques. Une étude menée sur 119 étudiants suisses de première année montre que le névrosisme est associé positivement au nombre de tracas quotidiens auto-évalués (Vollrath, 2000 ; Vollrath & Torgersen, 2000). Nandrino, Réveillère, Saily, Moreel et Beaune (2003) montrent que le score de névrosisme, chez 165 étudiants lillois en 2^e année de psychologie, est associé à la fréquence des tracas quotidiens (.42) et à l'intensité du stress perçu (.52). Les auteurs de ces travaux s'accordent sur le fait que les effets du névrosisme sur la réussite académique transitent par des processus médiateurs (comme l'augmentation du stress perçu), qui, à leur tour, affecteraient négativement les performances (Zeidner & Matthews, 2000).
- 15 D'autres auteurs suggèrent que, face à des situations stressantes, les sujets névrosiques sont envahis par des affects négatifs (anxiété, hostilité, auto-dévalorisation). Leurs stratégies d'ajustement consistent alors davantage à tenter de réguler leurs émotions plutôt qu'à affronter le problème pour tenter de le résoudre (Cohen *et al.*, 1999 ; Matthews & Dorn, 1995 ; Vollrath, 1988). Nous allons évoquer à présent les études ayant exploré l'effet de différents processus transactionnels (soutien social et stratégies de coping) sur la réussite des étudiants.

Soutien social, stratégies de coping et réussite académique

- 16 S'il est classique en psychologie et en épidémiologie d'invoquer des facteurs environnementaux et dispositionnels pour prédire le bien-être, la perspective « transactionnelle » est beaucoup plus récente. Le modèle du stress de Lazarus & Folkman (1984) considère que les « processus transactionnels » élaborés par les individus face à l'adversité (réponses émotionnelles, comportementales, cognitives et physiologiques) ont un effet significatif sur diverses issues adaptatives ultérieures (santé, guérison, bien-être, qualité de vie, réussite professionnelle ou scolaire...). Le modèle transactionnel a succédé aux modèles situationnels privilégiant le rôle du contexte et aux modèles dispositionnels privilégiant celui des caractéristiques cognitives et conatives stables (intelligence, personnalité). Nous avons choisi de nous référer à un modèle intégratif, prenant en compte l'ensemble de ces facteurs (voir une synthèse dans Bruchon-Schweitzer, 2002, pp. 84-93).
- 17 La plupart des études menées en psychologie de la santé sont longitudinales (prospectives ou semi-prospectives). Les facteurs environnementaux (ex. : les événements de vie stressants) et les facteurs individuels (ex. : les traits de personnalité) pouvant avoir des effets interaction (entre eux) et des effets principaux sur les critères sont évalués tout d'abord (comme antécédents). L'issue, ou critère à prédire, est évaluée dans un second temps. Ce modèle convient à la prédiction d'issues somatiques (initiation ou évolution d'une maladie) ou d'issues psychosociales (bien-être, effets d'une prise en charge). Un tel modèle permet d'éprouver en outre des effets médiateurs éventuels, effets des antécédents sur les critères qui peuvent transiter par différents processus transactionnels. On appelle ces processus des réponses cognitives, comportementales, émotionnelles et physiologiques élaborées par un individu placé dans une situation aversive. Ces réponses, déterminées à la fois par les caractéristiques de la situation et par celles de l'individu, vont lui permettre soit de modifier la situation, soit de se modifier lui-même. Ces processus se déroulent en plusieurs séquences : évaluation des caractéristiques de la situation (stress perçu), évaluation des ressources personnelles permettant de la maîtriser (contrôle perçu) et des ressources sociales perçues (soutien social perçu), élaboration de stratégies d'ajustement (coping). Nous allons rapporter à présent les résultats des études ayant mis à l'épreuve l'effet de certains de ces processus transactionnels sur la réussite des étudiants.
- 18 *Soutien social et réussite des étudiants.* Le soutien social (*social support*) est une notion polysémique. Elle désigne parfois la relative intégration (ou solitude) d'un individu, évaluée par le nombre (ou la fréquence) des relations avec autrui. Cet aspect quantitatif du soutien devrait être nommé « réseau social » (traduction de *network*) pour éviter toute ambiguïté (Hupcey, 1998 ; Thoits, 1995). On appelle « soutien social perçu » l'évaluation par un individu de l'aide apportée par son entourage. C'est une notion qualitative (Procidiano & Heller, 1983 ; Sarason, Sarason, Potter III & Antoni, 1985). Le soutien social perçu comprend la disponibilité (fait de percevoir un certain nombre de personnes de l'entourage comme susceptibles de fournir une aide en cas de besoin) et la satisfaction, qui correspond à la qualité perçue de cette aide (Sarason, Levine, Basham & Sarason, 1983).
- 19 Si les effets du soutien social perçu sur le bien-être et la santé sont largement établis, ses effets sur la réussite ont été assez peu étudiés. La disponibilité perçue du soutien procuré par les parents rendrait plus aisé le passage du lycée à l'université (Hays &

- Oxley, 1986). Un soutien familial perçu comme satisfaisant aurait un effet positif sur les résultats des étudiants (Cutrona, Cole, Colangelo, Assouline & Russell, 1994).
- 20 Plusieurs études indiquent que les élèves et étudiants bénéficiant d'un important soutien social amical ont de meilleurs résultats que les autres (Demetriou, Goalen & Rudduck, 2000). Le soutien social procuré par les pairs permettrait aux élèves et aux étudiants de faire face plus efficacement à certaines difficultés, comme, par exemple, l'arrivée dans un nouvel établissement (Wentzel & Caldwell, 1997). D'après l'étude de Demetriou *et al.* (2000), le soutien social amical (de la part des pairs) serait dommageable aux performances des étudiants les plus studieux. Ces travaux montrent que, globalement, le soutien social favorise la réussite académique ; on peut regretter que les mesures du soutien social ne soient pas suffisamment précises (elles ne permettent pas toujours de distinguer réseau social, disponibilité et satisfaction).
- 21 *Stratégies de coping et réussite académique.* Une stratégie de coping est un ensemble de réponses (cognitives, comportementales,...) « destinées à réduire ou tolérer les exigences internes ou externes qui consomment ou excèdent les ressources d'un individu » (Lazarus & Folkman, 1984). On distingue deux grandes stratégies de coping : le coping centré sur le problème (ou vigilant, ou actif) qui consiste à tenter d'affronter et de résoudre les problèmes, et le coping centré sur l'émotion (ou évitant, ou passif) qui correspond aux tentatives pour réguler ses émotions (se modifier soi-même) et supporter la situation.
- 22 Beaucoup d'études concernent les relations entre stratégies de coping et bien-être (Bruchon-Schweitzer, 2002, pp.377-384). Elles montrent en général l'efficacité du coping centré sur le problème (qui s'avère associé à une meilleure qualité de vie et à une meilleure santé), le coping centré sur l'émotion et le coping évitant (voir leurs définitions dans la note 5) s'avérant en général dysfonctionnels. En revanche, les relations entre coping et réussite académique ont été peu étudiées.
- 23 Quelques auteurs ont mesuré les stratégies de coping « habituelles » des étudiants (style de coping). Aucune relation significative n'est observée entre cette mesure du coping et la réussite aux examens (Edwards & Trimble, 1992). Lorsque l'on considère le coping comme un processus transactionnel spécifique (stratégies de coping élaborées par les étudiants en période d'examen), des relations significatives sont alors observées entre coping et réussite (Edwards & Trimble, 1992 ; Endler & Parker, 1994). Quant au coping centré sur l'émotion, il affecte négativement les résultats des étudiants (Bolger & Kellaghan, 1990 ; DeBerard, Spielmans & Julka, 2004). Ceci n'est pas surprenant puisque les travaux antérieurs menés sur cette question ont montré que le coping émotionnel a des effets dysfonctionnels (Bruchon-Schweitzer, 2002, pp. 377-384 ; Rusinek, 2004, pp. 63-69).
- 24 Les résultats rapportés ci-dessus montrent que la personnalité et certaines caractéristiques psychosociales affectent les performances des étudiants. La première année universitaire constituant une situation stressante, nous supposons que des processus transactionnels peuvent être observés dans un tel contexte. En accord avec la perspective intégrative présentée plus haut, nous pensons que certains d'entre eux, comme le soutien social et les stratégies de coping, affectent également la réussite aux examens des étudiants en 1^{re} année de faculté. Un tel modèle n'ayant pas encore été utilisé dans ce domaine à notre connaissance, nous espérons aboutir à des résultats complétant ce qui est déjà acquis.

Méthode

25 Au regard des arguments théoriques énoncés précédemment, nous formulons les hypothèses suivantes :

- L'âge (le fait d'être jeune pour un étudiant de 1^{re} année), des revenus perçus comme suffisants et un logement perçu comme satisfaisant sont associés à de meilleurs résultats.
- L'affectivité négative et le névrosisme (facettes anxiété et impulsivité) sont associés à une réussite moindre.
- Le soutien social pourrait avoir des effets bénéfiques sur la réussite et les stratégies de coping émotionnelles des effets dysfonctionnels. Mais les études réalisées sur l'effet de ces deux processus transactionnels sont rares et il serait prématuré de formuler ici des hypothèses.

Participants

26 421 étudiants des quatre universités de Bordeaux ont participé à l'étude. Ils ont été rencontrés au service de médecine préventive et de promotion de la santé lors de la visite médicale obligatoire en 1^{re} année environ un mois après leur rentrée universitaire². Nous avons rencontré ainsi 501 étudiants de septembre à novembre 2002. 478 d'entre eux ont accepté de participer à l'étude, 23 ont refusé et 57 protocoles se sont avérés inutilisables. Les critères d'inclusion ont été : avoir obtenu son baccalauréat en 2002, s'inscrire pour la première fois dans une université à la rentrée 2002, maîtriser la langue française, accepter de participer et être étudiant en faculté³. Nous avons choisi des étudiants de 1^{re} année parce qu'ils étaient en train de vivre une période de transition entre lycée et université, décrite comme particulièrement délicate.

27 L'échantillon comprend donc 421 étudiants (68,2 % d'étudiantes). Les étudiants de notre échantillon étaient inscrits dans l'une des quatre universités de Bordeaux : 15 % à Bordeaux 1 (sciences de la matière et de la vie), 22 % à Bordeaux 2 (sciences médicales et sciences de l'homme), 35 % à Bordeaux 3 (lettres et sciences humaines) et 28 % à Bordeaux 4 (droit, économie, gestion). La répartition de notre échantillon d'étudiants selon le sexe et la filière ne diffère pas de celle de l'ensemble des étudiants inscrits en 2002-2003 en première année (échantillon « parent », N = 11 769) dans les quatre universités bordelaises (voir tableau 1).

Tableau 1/Table 1

Université	UB1	UB2	UB3	UB4
	Pourcentages observés			
Étudiants	28	19	23	30
Étudiantes	9	24	40	27
Total	15	22	35	28
	Pourcentages théoriques			

Étudiants	26	23	29	22
Étudiantes	9	30	39	22
Total	15	28	35	22
<i>Note.</i> Étudiants : Khi-deux = 6,04 (ddl = 3) NS ; Étudiantes : Khi-deux = 6,55 (ddl = 3) NS ; Total : Khi-deux = 12,02*** (ddl = 3).				

Répartition des étudiants de 1^{re} année de notre échantillon et de l'ensemble des étudiants de 1^{re} année dans les quatre universités de Bordeaux en 2002-2003 (N = 421)

Distribution of the 1st year students in our sample (N = 421) and in the whole sample of the freshmen of the four universities of Bordeaux in 2002-2003 (N = 11 769)

Matériel

- 28 *Variables sociodémographiques.* L'âge moyen des étudiants au premier octobre 2002 est de 18,8 ans ($ET = 1,2$), l'âge minimum étant de 15 ans, celui maximum de 23 ans. Le revenu fait l'objet d'une évaluation personnelle, l'étudiant devant estimer s'il est suffisant sur une échelle de Likert (de 1 « insuffisant » à 3 « suffisant »). Le logement fait également l'objet d'une évaluation personnelle sur une échelle de satisfaction (de 1 « pas du tout satisfait » à 3 « tout à fait satisfait »)⁴.
- 29 *Traits de personnalité : névrosisme, affectivité positive et affectivité négative.* Le névrosisme des sujets a été évalué à l'aide de la sous-échelle de névrosisme du NEO-PI-R (Costa & Mc Crae, 1985), questionnaire construit d'après le modèle en cinq grands facteurs dont la validité a été établie dans de nombreux pays. Les sujets ayant des notes élevées en névrosisme sont, en général, tendus, irritables, inquiets, soupçonneux, jaloux, hostiles et vulnérables, ceux obtenant des notes basses sont stables émotionnellement, calmes, d'humeur égale, non perturbés par des situations stressantes. Cet outil fournit un score total de névrosisme (facteur de second ordre), mais aussi des scores sur chacune de ses composantes de premier ordre. Ces six composantes de N sont l'anxiété (ex. : il est facile de me faire peur), la dépression (ex. : j'ai une mauvaise opinion de moi-même), la colère-hostilité (ex. : pour moi, même des petites contrariétés peuvent être irritantes), l'impulsivité (ex. : j'ai du mal à résister à mes envies), la timidité (ex. : je me sens mal à l'aise avec les gens) et la vulnérabilité (ex. : je ne me sens pas capable de faire face à mes problèmes). La version originale du NEO PI-R (Costa & Mc Crae, 1992) et l'adaptation française, réalisée sur 801 adultes, présentant d'excellentes qualités psychométriques (Marshall, De Fruyt & Rolland, 2005 ; Rolland, Parker & Stumpf, 1998), il ne nous a pas semblé utile de contre-valider le NEO PI-R sur notre échantillon.
- 30 Les recherches consacrées aux émotions ont abouti à deux dimensions générales (Watson & Pennebaker, 1989) : l'affectivité négative (AN) et l'affectivité positive (AP). La *Positive Affectivity Negative Affectivity Scale* (PANAS) est un questionnaire de 20 items décrivant l'état thymique des individus sur ces deux dimensions (Watson & Clark, 1988). La consigne invite à cocher, pour 20 états cognitifs et émotionnels différents (10 pour l'AP et 10 pour l'AN), l'un des degrés d'une échelle de Likert allant de 1 (très rarement) à 5 (très souvent) selon leur fréquence pendant les deux dernières semaines. Un score AN élevé indique la présence d'états émotionnels négatifs (colère, dégoût, culpabilité, peur, nervosité, mépris), un score AN faible correspondant à un niveau

élevé de calme et de sérénité. Un score AP élevé correspond à l'énergie, la concentration et l'implication, un score faible à la tristesse et à l'apathie. Une analyse en composantes principales des réponses de nos 421 sujets à ces 20 items, suivie de rotations varimax sur les deux premiers axes, aboutit bien aux deux dimensions originelles, l'affectivité négative et l'affectivité positive, expliquant 19,8 % et 18,5 % de la variance totale. Ces deux dimensions ont un alpha de Cronbach de .81 et .78.

- 31 *Variables transactionnelles : satisfaction vis-à-vis du soutien social et stratégies de coping.* Le « soutien social perçu » a été exploré à l'aide du Questionnaire de soutien social perçu (QSSP) de Bruchon-Schweitzer (2002), questionnaire composé de quatre items explorant chacun un type de soutien : soutien d'estime (réconfort, écoute), soutien matériel ou financier (assistance directe), soutien informatif (conseils, suggestions), soutien émotionnel (rassurer, redonner confiance). Le répondant doit indiquer pour ces quatre types de soutien et pour quatre sources possibles (amis, famille, personnel universitaire, personnel médical) s'il est satisfait de leur soutien (1 « très insatisfait » à 5 « très satisfait »). Un score total de satisfaction (variant de 4 à 20) est calculé pour chacun des quatre types de soutien. Ce sont ces quatre scores qui ont été soumis à une analyse. Une analyse en composantes principales des scores de satisfaction de nos 421 sujets sur les quatre items a permis d'obtenir un axe général identifié comme facteur général de satisfaction perçue vis-à-vis du soutien social (58,89 % de variance expliquée). L'alpha de Cronbach s'élève à 0,77. Il sera l'une des variables transactionnelles de notre étude.
- 32 Nous avons choisi d'appliquer à nos sujets la WCC-R, version de la WCC révisée par Vitaliano, Russo, Carr, Maiuro et Becker (1985), dont il existe une adaptation française. Cette version est d'une longueur raisonnable (27 items) et ses qualités psychométriques (consistance interne, fidélité, validité de construit et de critère) ont été établies sur un échantillon de 468 jeunes adultes français des deux sexes par (Cousson, Bruchon-Schweitzer, Quintard & Nuissier, 1996). La WCC-R permet d'évaluer trois stratégies d'ajustement très générales : coping centré sur le problème (ex. : je me bats pour ce que je veux), coping centré sur l'émotion (ex. : je me culpabilise) et recherche de soutien social (ex. : je parle à quelqu'un de ce que je ressens).
- 33 Nous avons demandé aux étudiants de se référer à la période de rentrée universitaire qui venait de s'écouler et de penser aux problèmes quotidiens qu'ils avaient dû affronter. Ils devaient ensuite indiquer pour chacune des 27 réponses d'ajustement s'ils l'avaient utilisée face à ces problèmes (1 « non », 2 « plutôt non », 3 « plutôt oui », 4 « oui »). Les réponses de notre échantillon à la WCC-R ont été soumises à une analyse en composantes principales (ACP), suivie de rotations varimax sur trois axes⁵. Nous obtenons trois facteurs, que nous avons identifiés, d'après les items qu'ils saturent comme : coping centré sur l'émotion (12,6 % de variance expliquée ; $\alpha = .72$), coping centré sur le problème (11,6 % de variance expliquée ; $\alpha = .68$) et recherche de soutien social (11,5 % de variance expliquée ; $\alpha = .69$). Pour la suite de l'étude, les notes des sujets sur chacun de ces trois facteurs seront considérées comme mesurant leurs trois stratégies de coping.
- 34 *La réussite universitaire.* Les services de scolarité des quatre universités bordelaises ont accepté de nous communiquer les résultats des étudiants de notre échantillon, mais seulement sous forme catégorielle : réussite totale à la 1^{re} session (45,4 %), réussite totale après la 2^e session (3,8 %), réussite à la moitié des UE ou plus (8,6 %), réussite à moins de la moitié des unités d'enseignement (UE) (9,7 %), échec total (29,9 %), abandon

(2,6 %)⁶. Nous avons regroupé ces résultats en deux catégories : 243 étudiants (soit 57,8 %) ont réussi et 178 étudiants (42,2 %) ont échoué aux examens de 1^{re} année (voir figure 2). Ce critère étant binaire, nous avons mis les hypothèses prédictives à l'épreuve à l'aide de régressions logistiques.

Procédure

- 35 La recherche s'organisait en deux temps. Dans un premier temps (T1), les « nouveaux » étudiants étaient rencontrés individuellement à l'occasion de leur visite médicale obligatoire, au cours d'un entretien destiné à prendre contact et à les informer sur les caractéristiques de l'étude. Ils signaient ensuite un avis de consentement éclairé rappelant le caractère confidentiel de l'étude et indiquant qu'ils pouvaient cesser d'y participer à tout moment. Puis, on leur demandait de remplir plusieurs questionnaires : un questionnaire socio-démographique (âge, revenus, logement), un questionnaire d'affectivité positive et d'affectivité négative (Watson & Clark, 1988), l'échelle de névrosisme du NEO-PI-R (Costa & Mc Crae, 1985), une échelle de soutien social perçu (QSSP de Bruchon-Schweitzer, 2002) et un questionnaire de coping, la *Ways of Coping Checklist-Revised* (WCC-R) (Vitaliano *et al.*, 1985). Dans un second temps (T2), en octobre 2003, les services de scolarité des quatre universités nous ont transmis les résultats de chaque étudiant, convertis en catégories.

Figure 1

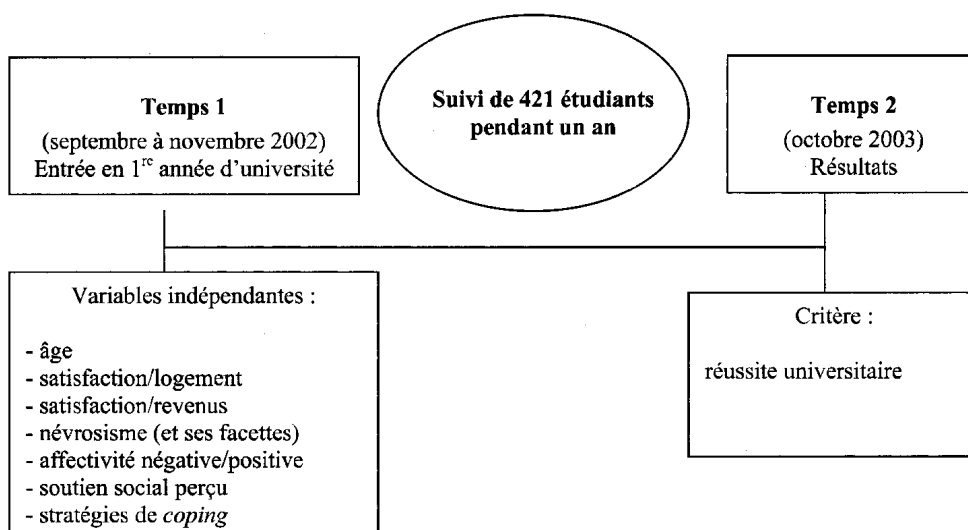
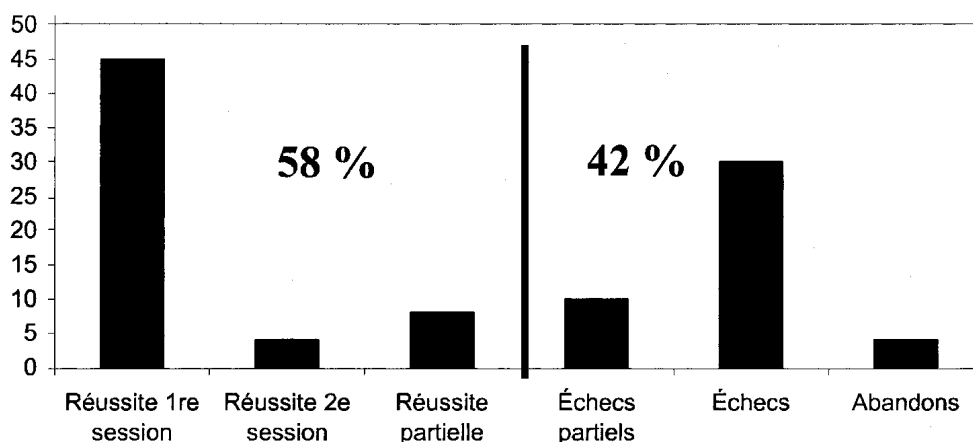


Schéma de l'étude longitudinale réalisée sur 421 étudiants en 1^{re} année d'université
Diagram of the longitudinal study carried out on 421 freshmen

Figure 2



Pourcentages d'étudiants dans chaque catégorie de résultats aux examens
The percentage of freshmen in each category of academic performance

Résultats

- 36 Concernant les analyses de données, les comparaisons entre les moyennes des sous-groupes ont été effectuées grâce à des analyses de la variance (ANOVA), les relations entre les prédicteurs (antécédents socio-démographiques, personnalité, soutien social, stratégies de coping) et le critère (réussite/échec) ont été calculées par des coefficients de régression logistique multivariée.

Comparaison des étudiants qui échouent et de ceux qui réussissent

Tableau 2/Table 2

	Réussite universitaire		
	Oui (n = 243)	Non (n = 178)	p
Âge	18,7 ± 1,2	18,9 ± 1,1	0,15
Revenus suffisants	2,6 ± 0,5	2,5 ± 0,6	0,06
Logement satisfaisant	2,8 ± 0,5	2,7 ± 0,5	0,08
Névrosisme	93,7 ± 23,5	93,9 ± 22,2	0,92
Anxiété	17,61 ± 5,8	17,25 ± 5,3	0,56
Colère-hostilité	15,1 ± 5	14,9 ± 5,4	0,79
Dépression	15,2 ± 5,8	15,5 ± 6,1	0,64
Timidité sociale	16,4 ± 4,5	15,9 ± 5	0,42

Impulsivité	15,8 ± 4,8	17 ± 5,8	0,05
Vulnérabilité	13,5 ± 4,8	13,2 ± 5,8	0,63
Affectivité positive	32,9 ± 5,9	31,7 ± 5,6	0,04
Affectivité négative	22,7 ± 6,3	22,3 ± 6,5	0,59
Soutien social			
Satisfaction amis	14,2 ± 4,2	14,6 ± 4,2	0,47
Satisfaction famille	15,9 ± 3,7	15,2 ± 4,3	0,13
Satisfaction personnel université	4,72 ± 2,02	4,94 ± 2,49	0,35
Satisfaction professionnels santé	5,41 ± 3,21	5,33 ± 2,98	0,80
Coping			
Centré sur le problème	29,9 ± 3,8	30,2 ± 3,5	0,001
Centré sur l'émotion	22,9 ± 4,7	23 ± 5	0,93
Recherche de soutien social	21,8 ± 4	23 ± 3,8	0,005

Moyennes et écart-types sur les variables de l'étude. Comparaison entre étudiants ayant réussi et étudiants ayant échoué aux examens de 1^{re} année

Mean values and standard deviations on the variables of the study. Comparison between freshmen who succeeded and who failed

- 37 Les étudiants qui échouent sont plus âgés que ceux qui réussissent, mais cette différence n'est pas significative. Les étudiants qui échouent sont moins satisfaits de leurs revenus et de leur logement et que ceux qui réussissent, mais la différence n'est pas significative.
- 38 En ce qui concerne le facteur de névrosisme, nous n'observons pas de différence entre les deux groupes, sauf sur la facette « impulsivité » : les étudiants qui échouent sont plus impulsifs que ceux qui réussissent. Les étudiants qui échouent ont aussi des scores d'affectivité positive moindres. On n'observe pas de différence sur les scores d'affectivité négative.
- 39 Nous ne notons pas de différence entre les deux groupes quant à la satisfaction vis-à-vis du soutien social, ni quant au recours à un coping émotionnel. En revanche, les étudiants qui échouent utilisent davantage face aux problèmes de la rentrée universitaire un coping centré sur le problème et la stratégie de recherche de soutien social.

Les prédicteurs de la réussite universitaire des étudiants

- 40 Les variables apparues ci-dessus comme discriminant les deux groupes d'étudiants (échec, réussite) de façon significative (ou tendancielle) ont été sélectionnées comme

variables indépendantes dans le calcul de coefficients de régression logistique (voir tableau 3). L'équation de régression ainsi calculée entre ces prédicteurs et ce critère permet de classer correctement 62,3 % des sujets ($\chi^2 = 25,48$, ddl = 6, $p < .001$) dans leur groupe d'appartenance (échec ou réussite).

Tableau 3/Table 3

Variabes	Odds ratios	Intervalles de confiance	p
Coping centré sur le problème	0,88	0,81-0,95	0,002
Affectivité positive	1,05	1,01-1,10	0,01
Impulsivité	0,95	0,92-1,00	0,09
Logement satisfaisant	1,56	0,91-2,68	0,18
Recherche de soutien social	0,97	0,90-1,04	0,49
Revenus suffisants	1,35	0,86-2,12	0,49

Note. Selon ce modèle, 62,3 % des étudiants sont classés correctement ($\chi^2 = 25,48$, ddl = 6, $p < .001$).

Facteurs prédisant la réussite ou l'échec aux examens (coefficients de régression logistique multivariée, calculés entre les prédicteurs et le critère)

Factors predicting academic success or failure (multivariate logistic regressions between predictors and criteria)

- 41 En ce qui concerne les variables socio-démographiques, les étudiants qui réussissent sont un peu plus satisfaits que ceux qui échouent de leur logement et de leurs revenus, mais ces variables n'ont pas d'effet significatif sur la réussite aux examens ($p = .18$ et $p = .49$).
- 42 Deux variables de personnalité, l'affectivité positive et l'impulsivité, ont un effet sur le critère. L'affectivité positive prédit la réussite des étudiants, alors que l'impulsivité prédit l'échec.
- 43 Enfin, certaines stratégies de coping ont un effet sur la performance académique. Bien que les étudiants qui échouent utilisent davantage la recherche de soutien social que ceux qui réussissent, cette stratégie n'a pas d'effet sur la réussite universitaire des étudiants d'après l'analyse de régression logistique. Sur les deux stratégies de coping prises en compte dans l'équation de régression (coping centré sur le problème et recherche de soutien), seule l'adoption de stratégies de coping centré sur le problème prédit significativement l'échec aux examens.

Discussion

- 44 Nous essaierons ici d'interpréter les différences observées entre les étudiants qui réussissent et ceux qui échouent et de comprendre pourquoi certaines variables de notre étude ont un effet sur la réussite des étudiants de 1^{re} année aux examens.

- 45 Les étudiants qui réussissent sont un peu plus jeunes que ceux qui échouent. Certains auteurs avaient déjà observé un lien entre l'âge d'obtention du baccalauréat et la réussite universitaire et considéraient que les étudiants ayant eu plus de difficultés dans leur scolarité antérieure avaient déjà redoublé et étaient en moyenne plus âgés. Gruel (2002) appelle ce phénomène « l'héritage de l'enseignement secondaire ». Mais la différence d'âge entre ceux qui réussissent et ceux qui échouent, si elle va dans le sens attendu, n'est pas significative dans notre étude.
- 46 Les étudiants qui réussissent sont un peu plus satisfaits de leur logement et de leurs revenus que ceux qui échouent. On conçoit bien que le fait d'être logé de façon confortable favorise le travail des étudiants. Ceci serait particulièrement important pour les étudiants à l'université, ceux-ci consacrant beaucoup de temps au travail personnel. Ce résultat rappelle ceux d'études antérieures montrant que les étudiants réussissant le mieux viennent d'un milieu social favorisé (Lassarre, Giron & Paty, 2003 ; Gruel, 2002). Cependant ces deux variables n'ont pas d'effet sur la réussite académique des étudiants dans notre étude. Il est vrai qu'il s'agit dans le cas présent d'une évaluation subjective des caractéristiques socio-économiques dans la mesure où les participants estimaient la satisfaction personnelle à l'égard du niveau de leur revenu et de la qualité de leur logement.
- 47 Si les étudiants des deux groupes ne diffèrent pas quant à leurs scores totaux de névrosisme, ils diffèrent sur l'une des six facettes de ce facteur, l'impulsivité ; les étudiants qui échouent sont plus impulsifs que ceux qui réussissent. Si le névrosisme n'a pas d'effet sur la réussite universitaire ici, l'impulsivité – qui constitue une facette du névrosisme – produit un effet allant dans le sens attendu sans pour autant que ce dernier soit significatif : plus un étudiant est impulsif, moins il réussit (plus un étudiant est impulsif, moins il réussit). Ce résultat corrobore ceux de Chamorro-Premuzic et Furnham (2003a). L'impulsivité, dans le NEO PI-R, se caractérise par la recherche des plaisirs immédiats plutôt que celle de gratifications plus importantes mais plus éloignées temporellement (ex. : j'ai du mal à résister à mes envies), plutôt que de rechercher des gratifications plus importantes, mais plus éloignées (par exemple, travailler aujourd'hui pour réussir aux examens de fin d'année). Par ailleurs, l'impulsivité semble associée à une insuffisance des processus cognitifs d'inhibition, ce qui compromettrait la concentration et les apprentissages scolaires (Kavale & Forness, 1996).
- 48 Les étudiants qui échouent ont, par rapport à ceux qui réussissent, des scores d'affectivité positive inférieurs. En outre, l'affectivité positive s'avère un prédicteur significatif de la réussite. L'affectivité positive correspond à des émotions et cognitions impliquant l'énergie et l'implication (être intéressé, curieux, motivé, enthousiaste, attentif,...). On comprend que le fait de se ressentir comme concentré, attentif et énergique facilite l'investissement dans le travail universitaire. La motivation est l'un des états constituant l'affectivité positive. Or, nous avons vu plus haut que la motivation prédit la réussite universitaire (Cacioppo *et al.*, 1996 ; Gruel, 2002).
- 49 Nous n'observons pas ici de relation entre affectivité négative et performance universitaire, comme dans d'autres études (Robbins, Spence & Clark, 1991). Pour les étudiants de notre échantillon du moins, le fait d'échouer tient plus à un manque d'affects positifs (ne pas se sentir impliqué ni motivé) qu'à la présence d'états émotionnels négatifs (irritabilité, contrariété). Ce sont bien ici des états affectifs positifs qui sont associés à la réussite dans les études.

- 50 Ainsi, dans cette étude comme dans celles qui l'ont précédée, des facteurs de personnalité spécifiques (de premier ordre) s'avèrent de meilleurs prédicteurs de la réussite que les facteurs de second ordre (Hough, 1992). Notre étude souligne en particulier, comme d'autres avant elle, l'impact dysfonctionnel de l'impulsivité sur la réussite académique.
- 51 Dans notre étude, les étudiants qui échouent recourent davantage que les autres à un coping centré sur le problème que ceux qui réussissent. Ce résultat, contre-intuitif à première vue, est en désaccord avec celui des études citées plus haut (Edwards & Trimble, 1992 ; Endler, Kantor & Parker, 1994). Mais dans celles-ci, le coping des étudiants était mesuré peu avant les examens, alors que dans la nôtre il est mesuré en période de rentrée universitaire. Nous avons très probablement évalué ici une stratégie spécifique déployée pour résoudre les problèmes et changements caractérisant la rentrée universitaire et non les stratégies élaborées face aux études, notamment en période d'examen. Le coping centré sur le problème lors de la rentrée est sans doute utilisé davantage par ceux qui ont à affronter de nombreux changements lors de cette période de transition. Cette stratégie étant par définition spécifique (liée à un contexte particulier), ceux qui l'utilisent à la rentrée ne l'utiliseront pas forcément lors des examens.
- 52 Nous supposons que certains étudiants, confrontés à des stressors majeurs (trouver un logement adéquat, trouver un emploi pour subvenir à leurs besoins), doivent absolument résoudre ces problèmes pour pouvoir se consacrer à leurs études. Plusieurs auteurs ont publié des données alarmantes concernant la précarité et la pauvreté chez les étudiants (Grignon, 2000). Ainsi, le fait que le coping centré sur le problème soit ici dysfonctionnel pourrait se comprendre ainsi : le temps et l'énergie de certains étudiants sont investis dans les efforts pour survivre, ce qui se fait évidemment au détriment de leurs études.
- 53 Les étudiants qui échouent utilisent davantage que ceux qui réussissent une stratégie de recherche de soutien social pendant la période de rentrée. Mais cette stratégie, si elle différencie bien les deux groupes d'étudiants, ne prédit pas significativement comme la précédente l'échec aux examens. S'il a déjà été montré chez des étudiants que le fait de rechercher la compagnie des pairs est dommageable à l'implication dans les études (Gallagher, 1996), nos résultats ne montrent pas que la recherche de soutien ait des conséquences néfastes.
- 54 Notre étude, si on la compare à d'autres études menées dans le même domaine, présente l'avantage d'être longitudinale (suivi d'une cohorte d'étudiants de première année pendant une année), de concerner des étudiants pris dans des filières différentes et enfin d'intégrer des variables rarement prises en compte conjointement (caractéristiques socio-démographiques, dispositions et transactions). Elle présente aussi quelques limites. Nous regrettons en particulier de ne pas avoir évalué les stratégies de coping (relativement stabilisées) élaborées face aux études en cours (ou en fin) d'année universitaire.

Conclusion

- 55 Cette étude visait à décrire les caractéristiques différenciant les étudiants qui réussissent et ceux qui échouent en première année d'université (caractéristiques

sociodémographiques, personnalité, soutien social perçu, stratégies de coping) et parmi celles-ci, celles qui prédisent significativement les résultats de fin d'année. Nous avons observé que les étudiants qui réussissent ont des scores supérieurs d'affectivité positive. Ceux qui échouent sont plus impulsifs et utilisent davantage un coping centré sur le problème et la recherche de soutien social. Si l'on considère les effets favorables de l'affectivité positive et les effets nocifs de l'impulsivité et du coping centré sur le problème (mesurés à la rentrée) sur les résultats des étudiants aux examens de fin d'année, un tableau assez cohérent émerge finalement. L'étudiant de première année, dans le contexte de la rentrée universitaire, doit se partager entre le travail universitaire (temps et énergie notamment) et sa vie personnelle et sociale. Pour réussir en 1^{re} année, il faut arriver à équilibrer diverses exigences : ne pas se laisser déborder par les tracas quotidiens auxquels il faut faire face, ne pas trop céder aux sollicitations amicales, se sentir suffisamment investi dans ses études, mais aussi avoir suffisamment de temps et d'énergie pour s'y consacrer.

BIBLIOGRAPHIE

- Adler, N. E. & Matthews, K. (1994). Health Psychology. Why do some people get sick and some stay well? *Annual Review of Psychology*, 45, 229-259.
- Andrews, B. & Wilding, J. M. (2004). The relation of depression and anxiety to life-stress and achievement in students. *British Journal of Psychology*, 95 (4), 509-521.
- Binet, A. (1903). *L'étude expérimentale de l'intelligence*. Paris : Schleicher.
- Bolger, N. & Kellaghan, T. (1990). Method of measurement and gender differences in scholastic achievement. *Journal of Educational Measurement*, 27 (2), 165-174.
- Bolger, N. & Zuckerman, A. (1995). A Framework for Studying Personality in the Stress Process. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69 (5), 890-902.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1964). *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris : Minuit.
- Bruchon-Schweitzer, M. (2002). *Psychologie de la santé : modèles, concepts et méthodes*. Paris : DUNOD.
- Busato, V. V., Prins, F. J., Elshout, J. J. & Hamaker, C. (2000). Intellectual ability, learning style, personality, achievement motivation and academic success of psychology students in higher education. *Personality & Individual Differences*, 29 (6), 1057-1068.
- Buss, A. H. & Plomin, R. (1975). *A temperament theory of personality development*. New York: Wiley-Interscience.
- Cacioppo, J. T., Petty, R. E., Feinstein, J. A. & Jarvis, W. B. G. (1996). Dispositional Differences in Cognitive Motivation: The Life and Times of Individuals Varying in Need for Cognition. *Psychological Bulletin*, 119 (2), 197-253.
- Chamorro-Premuzic, T. & Furnham, A. (2002). Neuroticism and "special treatment" in university examinations. *Social Behavior & Personality*, 30 (8), 807-811.

- Chamorro-Premuzic, T. & Furnham, A. (2003a). Personality predicts academic performance: Evidence from two longitudinal university samples. *Journal of Research in Personality*, 37 (4), 319.
- Chamorro-Premuzic, T. & Furnham, A. (2003b). Personality traits and academic examination performance. *European Journal of Personality*, 17 (3), 237-250.
- Chemers, M. M., Hu, L. T. & Garcia, B. F. (2001). Academic self-efficacy and first year college student performance and adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 93 (1), 55-64.
- Cohen, L. H., Kamarck, T. & Mermelstein, R. (1999). A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social behaviour*, 24, 386-396.
- Costa, P. T. & Mc Crae, R. R. (1992). *The NEO Personality Inventory*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources, Inc.
- Coulon, A. (1997). *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*. Paris : Presses universitaires de France.
- Cousson, F., Bruchon-Schweitzer, M., Quintard, B. & Nuissier, J. (1996). Analyse multidimensionnelle d'une échelle de coping : validation française de la WCC (Ways of Coping Checklist). *Psychologie française*, 41 (2), 155-164.
- Cutrona, C. E., Cole, V., Colangelo, N., Assouline, S. G. & Russell, D. W. (1994). Perceived Parental Social Support and Academic Achievement: An Attachment Theory Perspective. *Journal of Personality & Social Psychology*, 66 (2), 369-378.
- De Fruyt, F. & Mervielde, I. (1996). Personality and interests as predictors of educational streaming and achievement. *European Journal of Personality*, 10, 405-425.
- De Raad, B. (1996). Personality traits in learning and education. *European Journal of Personality*, 10 (3), 185-200.
- De Raad, B. & Schouwenburg, H. C. (1996). Personality in learning and education: a review. *European Journal of Personality*, 10 (5), 303-336.
- DeBerard, M. S., Spielmans, G. I. & Julka, D. C. (2004). Predictors of academic achievement and retention among college freshmen: a longitudinal study. *College Student Journal*, 38 (1), 66-80.
- Demetriou, H., Goalen, P. & Rudduck, J. (2000). Academic performance, transfer, transition and friendship: listening to the student voice. *International Journal of Educational Research*, 33, 425-441.
- Donfrancesco, R., Mugnaini, D. & Dell'Uomo, A. (2005). Cognitive impulsivity in specific learning disabilities. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 14 (5), 270-275.
- Edwards, J. M. & Trimble, K. (1992). Anxiety, coping and academic performance. *Anxiety, Stress and Coping: An International Journal*, 5, 337-350.
- Elshout, J. J., & Veenman, M. V. (1992). Relation between intellectual ability and working method as predictors of learning. *Journal of Educational Research*, 85 (3), 134-143.
- Endler, N. S. Kantor, L. & Parker, J. D. A. (1994). State-trait coping, state-trait anxiety and academic performance. *Personality & Individual Differences*, 16 (5), 663-670.
- Endler, N. S., & Parker, J. D. A. (1994). Assessment of Multidimensional Coping: Task, Emotion, and Avoidance Strategies. *Psychological Assessment*, 6 (1), 50-60.
- Eysenck, H. J. (1997). The learning and theory model of neurosis: A new approach. In S. Rachman (éd.), *Best of behavior research and therapy* (pp. 1-17). Oxford; Tarrytown, New York: Pergamon.

- Furnham, A. (1996). The big five versus the big four: The relationship between the Myers-Briggs Type Indicator (MBTI) and NEO-PI five factor model of personality. *Personality and Individual Differences*, 21 (2), 303-307.
- Furnham, A. (1997). Knowing and faking one's five-factor personality score. *Journal of Personality Assessment*, 69 (1), 229-243.
- Furnham, A., Chamorro-Premuzic, T. & McDougall, F. (2003). Personality, cognitive ability, and beliefs about intelligence as predictors of academic performance. *Learning & Individual Differences*, 14 (1), 49-66.
- Furnham, A. & Medhurst, S. (1995). Personality correlates of academic seminar behaviour: A study of four instruments. *Personality & Individual Differences*, 19 (2), 197-208.
- Gallagher, D. J. (1996). Personality, coping, and objective outcomes: extraversion, neuroticism, coping styles, and academic performance. *Personality & Individual Differences*, 21 (3), 421-429.
- Gershuny, B. S. & Sher, K. J. (1998). The relation between personality and anxiety: Findings from a 3-year prospective study. *Journal of Abnormal Psychology*, 107 (2), 252-262.
- Grignon, C. (2000). *Les étudiants en difficulté, pauvreté et précarité* (rapport à monsieur le ministre de l'Éducation nationale).
- Gruel, L. (2002). Les conditions de réussite dans l'enseignement supérieur. *OVE Infos*, 2, 1-7.
- Hampton, N. Z. & Mason, E. (2003). Learning disabilities, gender, sources of efficacy, self-efficacy beliefs, and academic achievement in high school students. *Journal of School Psychology*, 41 (2), 101-112.
- Hardouin, J.-C., Hussenet, A., Septours, G. & Bottani, N. (2003). *Éléments pour un diagnostic sur l'école. Document préparatoire au débat national sur l'avenir de l'école*. Ministère de l'Éducation nationale.
- Hays, R. B. & Oxley, D. (1986). Social network development and functioning during life transition. *Journal of Personality & Social Psychology*, 50, 305-313.
- Hough, L. M. (1992). The "Big Five" Personality Variables Construct Confusion: Description Versus Prediction. *Human Performance*, 5 (1/2), 139.
- Hupcey, J. E. (1998). Clarifying the social support theory-research linkage. *Journal of Advanced Nursing*, 27 (6), 1231-1241.
- INSEE. (2006). Accès à l'enseignement supérieur des jeunes de 20/21 ans selon leur origine sociale. *Enquête emplois INSEE, PLF 2006* (programme 231 : Vie étudiante).
- Kavale, K. A. & Forness, S. R. (1996). Social skill deficits and learning disabilities: A meta-analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 29 (3), 226-237.
- Kohn, P. M., Lafreniere, K. & Gurevich, M. (1990). The Inventory of College Student's Recent Life Experiences: A decontaminated hassles scale for a special population. *Journal of Behavioral Medicine*, 13 (6), 619-630.
- Kohn, P. M., Lafreniere, K. & Gurevich M. (1991). The inventory of high-school student's recent life experiences: a decontaminated hassles scale for a special population. *Journal of Behavioral Medicine*, 13, 619-630.
- Lahire, B. (1994). *Les manières d'étudier*. Paris : La Documentation française.
- Lane, J., Lane, A. M. & Kyprianou, A. (2004). Self-efficacy, self-esteem and their impact on academic performance. *Social Behavior & Personality: An International Journal*, 32 (3), 247-256.

- Lassarre, D., Giron, C.-L. & Paty, B. (2003). Stress des étudiants et réussite universitaire : les conditions économiques, pédagogiques et psychologiques du succès. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 4, 669-691.
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New-York: Springer.
- Marshall, M. B., De Fruyt, F. & Rolland, J. P. (2005). Socially desirable responding and the factorial stability of the NEO-PI-R. *Psychological Assessment*, 17 (3), 379-385.
- Mathiasen, R. E. (1984). Predicting college academic achievement: A research review. *College Student Journal*, 18 (4), 380-386.
- Matthews, G., Davies, D. R., Westerman, S. J. & Stammers, R. B. (2000). *Human performance. Cognition, stress and individual differences*. Hove: Psychology Press.
- Matthews, G. & Dorn, L. (1995). Cognitive and attentional processes in personality and intelligence. In D. H. Saklofske & M. Zeidner (éd.), *International handbook of personality and intelligence* (pp. 367-396). New York: Plenum Press.
- Mc Crae, R. R. (1990). Traits and trait names: how well is Openness represented in natural languages? *European Journal of Personality*, 4 (2), 119-129.
- Musgrave-Marquart, D. & Bromley, S. P. (1997). Personality, academic attribution, and substance use as predictors of academic achievement in college students. *Journal of Social Behavior and Personality*, 12 (2), 501-512.
- Nandrino, J.-L., Réveillère, C., Saily, F., Moreel, V. & Beaune, D. (2003). Sensibilité aux tracas quotidiens et personnalité des étudiants : importance du facteur névrosisme. *Revue européenne de psychologie appliquée*, 53 (3), 239-244.
- Paunonen, S. V. & Ashton, M. C. (2001). Big Five Factors and Facets and the Prediction of Behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81 (3), 524-539.
- Pillow, D. R., Zautra, A. J. & Sandler, I. (1996). Major Life Events and Minor Stressors : Identifying Mediation Links in the Stress Process. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70 (2), 381-394.
- Procidiano, M. E. & Heller, K. (1983). Measures of perceived social support from friends and from family: Three validation studies. *American Journal of Community Psychology*, 11, 1-24.
- Robbins, A. S., Spence, J. T. & Clark, H. (1991). Psychological Determinants of Health and Performance: The Tangled Web of Desirable and Undesirable Characteristics. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61 (5), 755-765.
- Rolland, J. P., Parker, W. D. & Stumpf, H. (1998). A psychometric examination of the French translations of the NEO-FFI. *Journal of Personality Assessment*, 71 (2), 269-292.
- Rusinek, S. (2004). *Les émotions : du normal au pathologique*. Paris : Dunod.
- Ryland, E. B., Riordan, R. J. & Brack, G. (1994). Selected characteristics of high-risk students and their enrollment persistence. *Journal of College Student Development*, 35 (1), 54-58.
- Sarason, I. G., Levine, H. M., Basham, R. B. & Sarason, B. R. (1983). Assessing social support: The Social Support Questionnaire. *Journal of Personality & Social Psychology*, 44 (1), 127-139.
- Sarason, I. G., Sarason, B. R., Potter III, E. H. & Antoni, M. H. (1985). Life events, social support, and illness. *Psychosomatic Medicine*, 47 (2), 156-163.
- Schram, M. (1996). A meta-analysis of gender differences in applied statistics achievement. *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, 21 (1), 55-70.

- Spielberger, C. D. (1972). Anxiety as an emotional state. In C. D. Spielberger (éd.), *Anxiety: Current trends theory and research* (vol. 1). New York: Academic Press.
- Suls, J., Green, P. & Hillis, S. (1998). Emotional reactivity to everyday problems, affective inertia, and neuroticism. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 24, 1127-1136.
- Tarver, S. G. & Hallahan, D. P. (1974). Attention deficits in children with learning disabilities: A review. *Journal of Learning Disabilities*, 7 (9), 560-569.
- Thoits, P. A. (1995). Stress, coping, and social support processes: where are we? What next? *Journal of Health & Social Behavior*, n° spécial, 143-160.
- Tinto, V. (1982). Limits of theory and practice in student attrition. *Journal of Higher Education*, 45, 89-125.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking causes and cures of student attrition*. University of Chicago Press.
- Tyssen, R., Vaglum, P., Gronvold, N. T. & Ekeberg, O. (2001). Factors in medical school that predict postgraduate mental health problems in need of treatment. A nationwide and longitudinal study. *Medical Education*, 35 (2), 110-120.
- Vitaliano, P. P., Russo, J., Carr, J. E., Maiuro, R. D. & Becker, J. (1985). The Ways of Coping Checklist: Revision and Psychometric Properties. *Multivariate Behavioral Research*, 20 (1), 3-26.
- Voelkl Finn, K. & Frone, M. R. (2001). Academic performance and cheating: moderating role of school identification and self-efficacy. *The Journal of Educational Research*, 97 (3), 115-122.
- Vollrath, M. (1988). *Studentinnen: Stress und Stressbewältigung in Studium*. Frankfurt: Campus-Verlag.
- Vollrath, M. (2000). Personality and hassles among university students: a three-year longitudinal study. *European Journal of Personality*, 14 (3), 199-215.
- Vollrath, M. & Torgersen, S. (2000). Personality types and coping. *Personality and Individual Differences*, 29 (2), 367-378.
- Watson, D. & Clark, L. A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality & Social Psychology*, 54 (6), 1063-1070.
- Watson, D. & Pennebaker, J. W. (1989). Health Complaints, Stress, and Distress: Exploring the Central Role of Negative Affectivity. *Psychological Review*, 96 (2), 234-254.
- Wells, A. & Matthews, G. (1994). Self-consciousness and cognitive failures as predictors of coping in stressful episodes. *Cognition & Emotion*, 8 (3), 279-295.
- Wentzel, K. R. & Caldwell, K. (1997). Friendships, peer acceptance and group membership : Relations to academic achievement in middle school. *Child development*, 68, 1198-1209.
- Wolf, T. M., von Almen, T. K., Faucett, J. M. & Randall, H. M. (1991). Psychosocial changes during the first year of medical school. *Medical Education*, 25 (3), 174-181.
- Wolfe, R. N. & Johnson, S. D. (1995). Personality as a predictor of college performance. *Educational and Psychological Measurement*, 55 (2), 177-185.
- Zeidner, M. & Matthews, G. (2000). Intelligence and Personality. In R. Sternberg (éd.), *Handbook of Intelligence* (pp. 581-610). New-York: Cambridge University Press.

NOTES

1. Les auteurs remercient chaleureusement le service de médecine préventive de l'université de Bordeaux (et notamment sa directrice en 2002, M^{me} Jeanson) pour son accueil qui a beaucoup facilité notre travail de collecte des données.
 2. La rentrée s'échelonnait de septembre à novembre 2002 selon les universités, les disciplines et les filières.
 3. Les étudiants d'IUT, BTS, classes préparatoires, écoles diverses n'ont pas été inclus dans notre échantillon en raison de différences importantes entre leurs conditions d'études et celles de la faculté.
 4. Il s'est avéré difficile d'obtenir des informations objectives sur le logement (surface, confort, loyer) et sur le revenu des étudiants. Une auto-évaluation de ces deux caractéristiques est cohérente avec notre intérêt pour les processus transactionnels. La relation entre ces deux variables est de $+ .27$ ($p = .01$).
 5. Quatre items se projetant sur plusieurs axes ou d'une saturation insuffisante ($< [.40]$) ont été éliminés. Une nouvelle ACP, suivie de rotations varimax sur 3 axes a donc été menée sur les 23 items restants.
 6. Vue la répartition plurimodale et asymétrique de ces résultats, nous n'avons pu considérer cette variable ni comme échelle d'intervalles ni comme échelle ordinale, ce qui interdisait le calcul de coefficients de régression linéaires. La réussite à plus de la moitié des UE permettant de passer en 2^e année, nous l'avons considérée comme une réussite.
-

RÉSUMÉS

En France, le taux d'échec en 1^{re} année d'université est élevé (50 % environ), ce qui est dû probablement aux difficultés jalonnant ce passage. Nous avons évalué en T1 (rentrée universitaire) diverses caractéristiques psychosociales (prédicteurs) sur un échantillon de 421 étudiants entrant en première année dans les quatre universités de Bordeaux. Les étudiants ont été classés dans deux groupes (réussite ou échec) selon leurs résultats aux examens en T2 (critère mesuré en fin d'année). Les étudiants qui réussissent en T2 avaient en T1 un score plus élevé d'affectivité positive et un score plus faible d'impulsivité que ceux qui échouent. Des régressions logistiques multivariées ont été calculées entre prédicteurs et critères. Les étudiants qui réussiront ont plus d'affectivité positive et moins d'impulsivité ; ils utilisent moins, face aux problèmes de rentrée universitaire, un coping centré sur le problème.

In France, the failure rate in first year at university is high (about 50%), which is probably due to the difficulties punctuating this transition. In T1 (beginning of the term), we assessed some psychosocial characteristics (predictors) in a sample of 421 freshmen of the four universities of Bordeaux. These students were classified in two groups (success or failure), according to their exams results in T2 (criterion measured at the end of the school year). Students who succeeded in T2 had in T1 a higher score in positive affectivity and a lower score in impulsiveness than those who failed. Multivariate logistic regressions were calculated between predictors and criterion. The students who will pass their exams are less impulsive and experiment more positive affects; they use less focused-problem coping to face the beginning of the term.

INDEX

Mots-clés : Coping, Personnalité, Réussite universitaire, Soutien social

Keywords : Academic success, Coping, Personality, Social support

AUTEURS

ÉMILIE BOUJUT

Émilie Boujute est docteur en psychologie et ATER à l'université de Bordeaux 2. Thèmes de recherche : santé des étudiants, dépression, troubles des conduites alimentaires, personnalité, stress, coping. Contact : Université Victor Segalen, laboratoire de psychologie « Santé et qualité de vie » EA 4139, 3 ter, place de la Victoire, 33076 Bordeaux Cedex. Courriel : emilie.boujut@u-bordeaux2.fr

MARILOU BRUCHON-SCHWEITZER

Marilou Bruchon-Schweitzer est professeur émérite au laboratoire de psychologie « santé et qualité de vie » EA4139 de l'université Bordeaux 2. Thèmes de recherche : stress, coping, soutien social, santé et bien-être.

Évaluation des comportements et des compétences scolaires par les enseignants et prédiction des performances et des parcours à l'école élémentaire et au collège

Teacher rating of behaviours and competences, and prediction of academic performances and of later school pathways in primary and secondary school

Philippe Guimard, Olivier Cosnefroy et Agnès Florin

Introduction

- 1 Mieux comprendre les parcours des élèves constitue un enjeu important pour définir des politiques éducatives centrées sur la réussite scolaire à l'école élémentaire. Depuis plusieurs décennies, le ministère de l'Éducation nationale met régulièrement en place des suivis sur plusieurs années de panels d'élèves afin d'identifier les parcours scolaires et de déterminer les facteurs impliqués dans la réussite et l'échec à l'école. Parallèlement, depuis 1989, des évaluations diagnostiques standardisées sont réalisées à l'entrée en CE2 et en sixième afin de permettre aux enseignants d'identifier les acquis et les difficultés de leurs élèves et d'adapter leurs pratiques pédagogiques aux besoins réels de chacun d'entre eux. Dans ces différents dispositifs, l'évaluation des compétences des élèves dans des domaines fondamentaux comme la maîtrise de l'oral, de l'écrit ou des mathématiques occupe une place privilégiée.
- 2 Toutefois, pour mieux comprendre les parcours scolaires des élèves, il peut s'avérer utile de ne pas limiter la prise des informations au seul domaine cognitif, mais de disposer également d'une évaluation des comportements et des compétences des élèves en classe au moyen d'évaluations réalisées par les enseignants. Divers auteurs considèrent en effet que les enseignants sont dans une position optimale pour décrire

des savoir-faire et des difficultés comportementales impliquées dans l'adaptation scolaire des élèves (Chevrie-Müller, 1999 ; O'Neill & Liljequist, 2002 ; Mercer, Algozzine & Trifiletti, 1988 ; Taylor, Anselmo, Foreman, Schatschneider & Angelopoulos, 2000 ; Zazzo, 1978). Le fait que les enseignants soient au contact quotidien des élèves les conduit à développer une expérience particulièrement riche pour repérer une diversité de comportements et de savoir-faire chez leurs élèves et pour en percevoir l'évolution (McCloskey, 1990). Rapide et peu onéreux, ce type d'évaluation semble ainsi plus dynamique que les évaluations cognitives standardisées et plus proches de la réalité du fonctionnement de l'élève en classe (Coleman & Dover, 1993).

- 3 Pour autant, il convient de s'interroger sur la valeur des évaluations réalisées par les enseignants pour comprendre les parcours des élèves, alors même que les évaluations cognitives permettent au moins dans certains domaines d'analyser les compétences des élèves et de pronostiquer des difficultés ultérieures. En d'autres termes, les évaluations réalisées par les enseignants permettent-elles de décrire le fonctionnement scolaire des élèves et de prédire leur évolution ? Dans l'affirmative, apportent-elles des informations nouvelles par rapport à celles provenant d'évaluations standardisées ?

Évaluation des comportements et des compétences scolaires par les enseignants et prédiction des performances scolaires ultérieures

- 4 De nombreuses recherches récentes ont analysé la pertinence descriptive et prédictive de questionnaires renseignés par les enseignants dont l'objectif est de décrire les comportements que mobilisent leurs élèves en classe dans les situations d'apprentissage. Par exemple, McDermott, Leigh et Perry (2002) et McClelland et Morisson (2003) montrent que dès l'âge de 3-4 ans, les élèves se différencient du point de vue de leurs capacités d'autonomie, de coopération et d'indépendance. En grande section de maternelle, la capacité des élèves à se conformer à la demande de l'enseignant et à suivre ses directives est liée à l'adaptation des enfants à ce niveau scolaire (Foulks & Morrow, 1989). Ladd, Birsh et Buhs (1999) indiquent également qu'à ce niveau, la participation des enfants en classe et leur capacité à coopérer sont de bons prédicteurs des performances ultérieures à court terme. De même, dans une étude réalisée de la 1^{re} à la 4^e année primaire, Alexander, Entwisle et Dauber (1993) montrent que l'intérêt des enfants pour les activités scolaires, leur participation et leur attention en classe sont liés aux performances scolaires (voir, pour la motivation, Oehler-Stinette & Boykin, 2001). De plus, la valeur prédictive de ces évaluations comportementales reste sensible même après contrôle du QI et des variables sociodémographiques (McClelland, Morisson & Holmes, 2000). On peut ainsi supposer que les difficultés d'adaptation scolaire commenceraient à être repérées par les enseignants de maternelle ou de début d'école élémentaire dans les comportements des élèves avant de se traduire ultérieurement dans les performances scolaires dans les différentes matières enseignées. Comme le notent DiLalla, Marcus et Wright-Phillips (2004), ces travaux suggèrent également qu'en intervenant directement sur certains comportements en classe, il serait possible d'aider les enfants dans leur processus d'apprentissage, d'augmenter leurs performances académiques et ainsi d'éviter que des difficultés se cristallisent et deviennent résistantes aux interventions.

- 5 D'autres études visent à déterminer la valeur prédictive des compétences scolaires évaluées par les enseignants sur les performances académiques ultérieures. Ainsi, Quay et Steele (1998) montrent qu'une évaluation par les enseignants des performances académiques globales des élèves est prédictive de leurs performances ultérieures évaluées par une batterie d'épreuves standardisées. Meisels, Bickel, Nicholson, Xue et Atkins-Burnett (2001) obtiennent des résultats similaires à partir d'une évaluation des compétences des élèves en mathématiques, en langage oral et dans le domaine de l'écrit réalisée au moyen du questionnaire *Work Sampling System* (WSS) renseigné par les enseignants. De plus, les résultats de cette recherche montrent que cette évaluation est prédictive des performances ultérieures indépendamment du sexe et de facteurs sociodémographiques. Dans une étude réalisée de la 1^{re} année à la 3^e année primaire, Hecht et Greenfield (2002) visent à déterminer les raisons pour lesquelles les enseignants sont capables de prédire de manière fiable les compétences futures de leurs élèves en lecture. Leurs résultats montrent que des compétences liées à la lecture et évaluées par l'enseignant sont de meilleurs prédicteurs que certains comportements de l'enfant en classe (l'enfant suit les règles de la classe ; il s'investit dans les tâches scolaires).
- 6 De façon générale, un large consensus semble ainsi se dégager de la recherche sur le fait, d'une part, que les meilleurs prédicteurs comportementaux se réfèrent à des comportements centrés sur les apprentissages (McClelland, Morisson & Holmes, 2000 ; McClelland & Morisson, 2003) et, d'autre part, que dès l'école maternelle, les évaluations comportementales et/ou scolaires effectuées par les enseignants présentent une bonne valeur prédictive des performances et des difficultés scolaires ultérieures (Belsito, Ryan & Brophy, 2005 ; Cadieux & Boudreault, 2002 ; Crosby & French, 2002 ; Florin, 1991 ; Florin, Guimard & Nocus, 2002 ; Guimard & Florin, 2001 ; Guimard, Florin & Nocus, 2002 ; Teisl, Mazzocco & Myers, 2001).

Comparaison de la valeur prédictive des évaluations réalisées par les enseignants et des évaluations cognitives standardisées

- 7 L'examen de la littérature montre qu'à défaut d'avoir un grand degré de précision, les évaluations des enseignants sont significativement corrélées avec des évaluations de type psychologique (cognitives, langagières, par exemple) réalisées dans la même période (Agostin & Bain, 1997 ; Hoge, 1983 ; Hoge & Coladarci, 1989 ; Kenny & Chekaluk, 1993 ; Meljac, Kugler & Mogenet, 2001 ; Quay & Steele, 1998 ; Zazzo, 1978). Compte-tenu de ces résultats, une des questions importantes est alors de savoir quelle est la valeur prédictive des évaluations réalisées par les enseignants par rapport à des évaluations cognitives standardisées.
- 8 Plusieurs études (Écalte, 1999 ; Mantzicopoulos & Morrison, 1994 ; Quay & Steele, 1998) indiquent que les évaluations par les enseignants en fin de maternelle ou en début de première année primaire prédisent mieux les performances académiques ultérieures ou le parcours scolaire des élèves que les évaluations cognitives. Toutefois, Fletcher et Satz (1984) considèrent que la valeur prédictive des évaluations réalisées par les enseignants est moins pertinente, surtout lorsqu'il s'agit de prédire les difficultés scolaires ultérieures et notamment en lecture. D'autres auteurs proposent de considérer que les deux types d'évaluation sont complémentaires. Ainsi, dans une recherche réalisée de la grande section de maternelle (*Kindergarten*) à la 3^e année primaire, Flynn et Rahbar

(1998) comparent la valeur prédictive d'une évaluation par les enseignants à l'aide de la *Teacher Rating Scale* (TSR) évaluant des domaines de compétences associées à l'acquisition de la lecture à une batterie standardisée comportant des épreuves prédictives de la compétence lexicale. Les résultats indiquent que la valeur prédictive de la TSR est moins bonne que celle de la batterie prédictive, mais que la prédiction est améliorée si l'on tient compte des deux évaluations. De même, Yen, Konold et Mc Dermott (2004) réalisent une étude auprès d'un échantillon de 1 304 élèves âgés de 6 à 17 ans afin de déterminer si une évaluation comportementale effectuée par les enseignants au moyen de la *Learning Behavior Scale* (LBS) (Mc Dermott, 1999) contribue à l'explication des performances académiques des élèves indépendamment d'une évaluation cognitive standardisée. Des analyses en pistes causales montrent que les évaluations cognitives sont les meilleurs prédicteurs des performances scolaires mais que l'évaluation des comportements réalisée par les enseignants ajoute une part modeste mais significative à l'explication des performances académiques des élèves.

Objectifs de l'étude

- 9 Les recherches visant à déterminer l'intérêt des évaluations des enseignants pour décrire et prédire la réussite scolaire varient considérablement selon les méthodologies utilisées. Les prédictions peuvent être globales ou individuelles, porter sur des enfants tout venant ou en difficulté, et être réalisées à plus ou moins long terme. Par ailleurs, le type d'évaluations sollicitées « à l'entrée » et les compétences des élèves ciblées « en sortie » varient également d'une recherche à l'autre. À l'entrée, les évaluations peuvent concerner le comportement des élèves et/ou leurs performances scolaires. Il peut également s'agir d'un pronostic de difficultés ultérieures. En sortie, les évaluations standardisées sont également variables selon que l'on évalue les performances en lecture, en mathématiques ou un niveau scolaire plus global associant plusieurs types de compétence (lecture, écriture, mathématique, par exemple).
- 10 En dépit de ces variations, l'examen de la littérature atteste que les évaluations des comportements et des compétences scolaires par les enseignants ont, en tant que telles, une bonne valeur prédictive des performances scolaires ultérieures. Ceci explique que, dans les pays anglo-saxons tout au moins, ce type d'évaluation soit assez fréquemment utilisé dans une perspective de prévention des difficultés d'apprentissage afin de repérer les enfants « à risque » et de mettre en œuvre les aides adaptées à leurs difficultés. De ce point de vue, de nombreuses recherches confirment la bonne valeur prédictive différentielle de certaines échelles d'évaluation renseignées par les enseignants (Cadieux & Boudreault, 2002 ; Fletcher, Tannock & Bishop, 2001 ; Taylor *et al.*, 2000 ; Quay & Steele, 1998). Toutefois, les résultats des recherches visant à comparer la valeur prédictive de ces évaluations par rapport aux évaluations cognitives semblent moins consensuels. À l'instar en particulier de la recherche de Yen *et al.* (2004), il semble que les évaluations cognitives standardisées prédisent mieux la réussite académique que celles des enseignants, ces dernières contribuant néanmoins à la prédiction, indépendamment du poids des évaluations cognitives et des facteurs sociodémographiques.
- 11 La présente recherche vise, d'une part, à savoir si une évaluation des comportements et des compétences des élèves en classe effectuée par les enseignants apporte un gain d'information par rapport aux évaluations cognitives standardisées dans la prédiction

des performances scolaires ultérieures. Nous cherchons ainsi à confirmer les résultats de l'étude menée par Yen *et al.* (2004) en nous appuyant toutefois sur des données longitudinales obtenues auprès d'un échantillon de 5 549 élèves suivis de la première année primaire à la première année du collège. La dimension longitudinale paraît en effet plus à même de rendre compte de la valeur écologique des résultats obtenus. Il s'agit, d'autre part, de comparer la capacité des évaluations réalisées par les enseignants et des évaluations cognitives initiales à prédire les trajectoires d'échec des élèves au cours de leur scolarité trois et six ans plus tard. Situé dans le prolongement de la recherche de Yen *et al.* (2004), cet objectif questionne l'utilité de ces deux types d'évaluation pour la prévention des difficultés d'apprentissage.

Méthode

Participants

- 12 Les données concernent 5 549 élèves suivis longitudinalement de la première année primaire à l'entrée en sixième (1^{re} année du collège) pour lesquels on dispose de l'ensemble des informations (sociodémographiques, compétences et trajectoires scolaires) pour la période considérée. Cet échantillon est issu d'un panel d'élèves scolarisés au cours préparatoire à la rentrée scolaire 1997-1998 dans une école publique ou privée sous contrat de France métropolitaine. À l'entrée en première année primaire, en 1997, ils sont âgés en moyenne de 78 mois (écart-type : 4 mois).
- 13 Plusieurs prises d'informations sur les caractéristiques des élèves, leurs compétences et leur devenir scolaire ont été réalisées en 1^{re} année d'école primaire (cours préparatoire), en 3^e année d'école primaire (CE2) et à l'entrée au collège (sixième). Les caractéristiques sociodémographiques ont été obtenues par une enquête réalisée auprès des directeurs d'école et des familles. Les variables sociodémographiques retenues sont celles qui sont les plus fréquemment associées à la réussite ou l'échec scolaire : la catégorie socioprofessionnelle des parents (origine favorisée, origine plutôt favorisée, origine « moyenne », origine défavorisée¹), le sexe, le trimestre de naissance, la nationalité (français *versus* étranger) et l'âge d'entrée à l'école maternelle (2 ans, 3 ans, 4 ans et plus) (Caille, 2001 ; Crahay, 2003 ; Duru-Bellat, 2003 ; Ferrier, 2003 ; Florin, Cosnefroy & Guimard, 2004 ; Jeantheau & Murat, 1998). Le tableau 1 représente la répartition des élèves selon les 5 variables sociodémographiques sélectionnées. Cette répartition est assez conforme à celle observée au niveau national (MEN, 2005). Cependant nous constatons une sous-représentation des classes défavorisées et de la nationalité étrangère due probablement au fait que les élèves de ces deux catégories présentent un risque élevé d'être en échec scolaire (Goldstein & Rabash, 2003) et d'être orientés vers d'autres structures.
- 14 Les informations relatives au parcours scolaire des élèves de l'échantillon sont les suivantes : en 1997, l'ensemble des élèves est entré en CP ; trois ans plus tard, en 2000, c'est-à-dire en CE2, ils sont 4,5 % à présenter un an de retard dont l'origine est un redoublement soit en CP, soit en CE1. Six ans plus tard, en 2003, ils sont 9 % à présenter un retard dont la cause est un redoublement dans les années précédentes. Ces taux sont inférieurs de 8,5 points en CE2 et de 11 points en sixième par rapport au niveau national (MEN, 2005). En accord avec les données de la recherche récente (Caille, 2004 ;

Cosnefroy & Rocher, 2004 ; Crahay, 2004), le retard scolaire consécutif au redoublement est considéré dans cette étude comme un indicateur de difficultés scolaires.

Tableau 1/Table 1

Sexe	Garçon 2 788 50,2	Fille 2 761 49,8		
Nationalité	Français 5 533 96,1	Étranger 216 3,9		
Préscolarisation	2 ans 279 5	3 ans 3 510 63,2	4 ans et plus 1 760 31,7	
Origine sociale	Favorisée 1 247 22,5	Plutôt favorisée 1 207 21,8	Moyenne 1 918 34,6	Défavorisée 1 177 21,2
Trimestre de naissance	Janvier/mars 1 358 24,5	Avril/juin 1 456 26,2	Juillet/sept. 1 388 25	Octobre/déc. 1 347 24,3

Caractéristiques sociodémographiques (nombre et %) des élèves de l'échantillon (N = 5 549)
Socio-demographic characteristics (number and %) of the pupils of the sample (N = 5 549)

Mesures

- 15 Au début de la première année primaire (première quinzaine d'octobre 1997), une évaluation du comportement des élèves en classe a été renseignée par les enseignants à l'aide d'une grille d'observation se présentant sous la forme d'un questionnaire pré-établi. Les performances scolaires des élèves ont par ailleurs été évaluées collectivement par leurs enseignants selon un protocole standardisé défini par la Direction de l'évaluation et de la prospective (actuellement DEPP²). En début de 3^e année primaire puis en début de sixième (septembre-octobre 1999), tous les élèves ont été évalués en français et en mathématiques dans le cadre de la procédure d'évaluation collective définie au plan national à chacun de ces deux niveaux scolaires.
- 16 *Présentation de la grille d'observation renseignée par les enseignants (1^{re} année primaire).* La grille utilisée est une adaptation d'un outil élaboré par Florin (1991) dans le cadre du suivi longitudinal de plusieurs cohortes d'enfants afin d'examiner les liens entre leurs comportements en maternelle et leurs trajectoires scolaires à l'école élémentaire. Elle regroupe des dimensions comportementales centrées sur les apprentissages qui sont les plus prédictives en fin de maternelle/début de primaire des difficultés et des réussites scolaires ultérieures, comme l'avait montré Zazzo (1978) et comme nous l'avons confirmé dans plusieurs études ultérieures (Guimard & Florin, 2001 ; Guimard, Florin & Nocus, 2002 ; Florin, Guimard & Nocus, 2002).

- 17 La grille comporte 13 questions³ relatives aux aspects suivants : la confiance en soi (items 1 et 2), l'attention (item 3), la fatigue (item 9), l'intégration dans la classe (items 4 et 13), la rapidité (item 5), l'efficacité (item 6), la capacité d'organisation dans l'exécution d'une tâche (item 12), l'autonomie (item 7), la maîtrise des gestes (item 8) et la participation à la conversation scolaire (items 10 et 11). Pour chaque item, les enseignants doivent répondre sur une échelle en 4 points : 1 pour un comportement jamais remarqué ou une compétence non acquise, 4 pour un comportement habituellement remarqué ou une compétence acquise, 2 et 3 pour des positions intermédiaires nuançant le jugement entre les deux extrêmes.
- 18 Une analyse factorielle en composantes principales avec rotation oblique a été effectuée sur cet échantillon afin de déterminer la structure des items (voir tableau 2).

Tableau 2/Table 2

Items du questionnaire	Facteur 1	Facteur 2
Confiance en soi (item 1)	.80	
Confiance en soi (item 2)	.12	.87
Attention (item 3)	.77	
Intégration en classe (item 4)	.76	
Rapidité (item 5)	.81	
Efficacité (item 6)	.86	
Autonomie (item 7)	.87	
Maîtrise des gestes (item 8)	.74	
Fatigue (item 9)	.14	.56
Conversation scolaire (item 10)	.74	
Conversation scolaire (item 11)	.80	
Organisation (item 12)	.86	
Intégration en classe (item 13)	.62	

Saturation des 13 items du questionnaire renseigné par les enseignants en 1^{re} année d'école élémentaire sur les deux composantes extraites de l'analyse factorielle en composantes principales (ACP)

Saturation of the 13 items of the teacher rating scale in 1st Grade on the two components extracted from the principal components factorial analysis (PCA)

- 19 Les résultats indiquent que 11 items saturent un premier facteur représentant 62,9 % de la variance. Les items 2 et 9 semblent corrélés à un second facteur, très peu lié au premier (corrélation de .13). Les valeurs propres de ces deux facteurs sont

respectivement de 6,9 et .80. Ces deux items ont été écartés de la solution finale dans la mesure où la valeur propre du facteur correspondant est inférieure à 1 et très largement inférieure à celle du premier facteur. La fidélité du questionnaire constitué de ces 11 items (alpha de Cronbach) est de .90. Cette solution en un facteur apparaît comme satisfaisante et autorise la construction d'un score global (CS) obtenu en effectuant la somme des scores aux 11 items. Ce score donne une estimation des comportements scolaires perçus par l'enseignant.

- 20 *Évaluation des performances scolaires des élèves en début de première année primaire.*
L'évaluation des performances scolaires regroupe 5 tâches issues d'un ensemble initial de 12 épreuves (MEN, 2002). Trois épreuves (attention partagée, comparaison sociale, culture technique et connaissances de l'environnement technique) ont été écartées du fait que leur construction et/ou le codage des réponses proposées ne s'adaptait pas à des analyses quantitatives avancées. Sur les 9 évaluations restantes, quatre (épreuves de connaissances générales et connaissance de l'écrit, lecture, concepts liés au temps, compréhension orale) ont également été retirées en raison de leur assez faible consistance interne ($\alpha < .70$).
- 21 Les 5 épreuves retenues représentent un total de 74 items évaluant les dimensions suivantes : le domaine numérique (complètement de suites numériques, comparaison de collections, résolutions de problèmes arithmétiques et dénombrement ; 13 items), l'écriture (de lettres et de mots ; 23 items), les concepts liés au temps (compréhension des concepts « début/fin », « avant/après », « commence/fini », etc. ; 14 items), les compétences en prélecture (lecture de lettres, de mots, de pseudo-mots et connaissance du son des lettres ; 15 items) et la reconnaissance de nombres et de figures géométriques (identifier parmi des cibles des nombres et des figures géométriques dictés oralement ; 9 items). Pour chaque épreuve, un score a été calculé en effectuant la somme des réussites aux items correspondants (1 point par item réussi).
- 22 Les coefficients de consistance interne des cinq épreuves (alpha de Cronbach) sont présentés de manière brute et de manière corrigée (correction de Spearman Brown) (Laveault & Grégoire, 1997⁴). Le tableau 3 indique que chacune d'elles atteint un niveau d'homogénéité satisfaisant (α calculé proche ou supérieur à .70). Lorsque l'on prend en compte le nombre d'items, on constate que l'homogénéité des 5 épreuves (alpha corrigé) est similaire. Un score global de performances scolaires (PS) a donc été déterminé en calculant la somme des items composant ces 5 évaluations. La fidélité de ce score est élevée ($\alpha = .90$). Cette mesure regroupe une diversité de compétences dont on sait qu'elles sont impliquées dans la construction des apprentissages scolaires fondamentaux et fortement prédictives des performances scolaires ultérieures (Florin, Cosnefroy & Guimard, 2004 ; Jeantheau & Murat, 1998 ; Le Bastard & Suchaut, 2000 ; Mingat, 1984 ; Mingat & Richard, 1991).

Tableau 3/Table 3

	n	alpha calculé	alpha corrigé
Épreuve numérique	13	.70	.75
Concepts liés au temps	14	.68	.69

Écriture	23	.80	.72
Compétences de prélecture	15	.77	.77
Nombres et figures géométriques	9	.62	.73

Consistance interne (alpha de Cronbach) des cinq épreuves retenues dans le calcul du score global de performances scolaires au cours préparatoire

Internal consistency (Cronbach' alpha) of the five tests retained in the calculation of the school performances total score in 1st Grade

- 23 *Évaluations des performances en français et en mathématiques à l'entrée au CE2 (3^e année primaire).* Dans la version proposée en 1999 pour les élèves non-redoublants (MEN, 2000), l'évaluation des compétences en français comporte 91 items répartis en 3 champs : la compréhension orale et écrite, la maîtrise des outils de la langue et la production d'écrits. L'évaluation en mathématiques est composée de 80 items appréhendant les dimensions suivantes : géométrie, mesures, compétences numériques et résolution de problèmes numériques. Un point est attribué par item réussi.
- 24 Toutefois, pour intégrer dans les analyses les performances des élèves ayant redoublé entre la 1^{re} et la 3^e année primaire, un score spécifique en français et en mathématiques a été constitué en calculant la somme des items strictement identiques à ceux de l'évaluation nationale de 1999 et de 2000 (année au début de laquelle les redoublants sont arrivés en CE2). Ce score, qui représente plus de 50 % des items de l'évaluation de 1999, permet ainsi de ramener les résultats de l'ensemble des élèves redoublants et non redoublants sur une même échelle de mesure. Les indices d'homogénéité sont élevés ($\alpha = .84$ pour le français et $\alpha = .82$ pour les mathématiques).
- 25 *Évaluations des performances en français et en mathématiques à l'entrée en sixième.* Le protocole d'évaluation nationale à l'entrée en sixième a été proposé en septembre 2002 pour les élèves non-redoublants et en septembre 2003 pour les redoublants. La version de 2002 (MEN, 2003) comporte 87 items en français et 87 items en mathématiques. Les grands domaines de compétences appréhendés en français sont analogues à ceux proposés en CE2 (compréhension orale et écrite, maîtrise des outils de la langue et production écrite). En mathématiques, les domaines évalués concernent la géométrie et les mesures, la numération et l'écriture des nombres, les techniques opératoires, les problèmes numériques et la mise en relation d'informations numériques. Le fait que les évaluations proposées en 2002 aux élèves à l'heure et en 2003 aux élèves redoublants possèdent plus de 50 % d'items communs a permis, comme précédemment, de construire en français et en mathématiques, une échelle de mesure identique pour les deux années. La consistance interne est de .78 pour l'échelle de français et de .80 pour les mathématiques.
- 26 *Récapitulatif.* Pour harmoniser les mesures, les scores globaux aux épreuves évaluant les performances scolaires en CP (PS), en CE2 et en sixième et celui de la grille d'observation (CS) ont été ramenés à un total sur 100. Le tableau 4 présente les principales caractéristiques des mesures utilisées dans cette recherche.

Tableau 4/Table 4

	Moyenne	Écart-type	Mini	Maxi	Nombre d'items	Alpha
Score global (CS) en début de CP	67,7	24,2	0	100	11	.90
Score global (PS) en début de CP	69,2	15,1	10,8	100	74	.90
Score en français en CE2	70,3	14,6	2,9	100	68	.84
Score en mathématiques en CE2	68,9	18,3	1,7	100	59	.82
Score en français en 6 ^e	75,2	15,3	0	100	38	.78
Score en mathématiques en 6 ^e	68,7	15,5	0	100	51	.80

Caractéristiques des mesures utilisées en CP, en CE2 et en sixième (moyenne, écart-type, minimum, maximum, nombre d'items et indice de consistance interne)

Characteristics of the measurements used in 1st, 3rd and 6th Grade (mean value, standard deviation, minimum, maximum, number of items and internal consistency coefficient)

Méthode d'analyse des données

- 27 Des analyses de régression ont été réalisées pour interroger le pouvoir explicatif de nos deux prédicteurs (CS et PS). Toutes les variables continues ont été normalisées afin d'apprécier leurs contributions relatives dans les équations de régression. Les modèles de régression employés sont de deux types. Lorsque nous nous intéressons à l'explication des performances scolaires (en français et en mathématiques en CE2 et en sixième) par nos deux prédicteurs, quatre régressions linéaires sont employées. Plus précisément, nous utilisons le modèle linéaire général (procédure GLM avec SAS version 9.1). Nous nous appuyons sur la statistique F pour interroger la significativité des coefficients de régression. Lorsque nous nous intéressons à l'explication du parcours scolaire (la prédiction des parcours scolaires jusqu'en CE2 et sixième) par nos deux prédicteurs, nous modélisons la probabilité d'accès en CE2 et en sixième avec redoublement grâce à des régressions logistiques (procédure LOGISTIC avec SAS 9.1). Afin de tester la stabilité des contributions des deux variables prédictives, nous intégrons les 5 variables sociodémographiques présentées précédemment dans nos modélisations de la performance et du parcours scolaire, ceci pour les deux matières et les deux niveaux examinés.
- 28 Afin d'examiner l'importance du pouvoir explicatif du score comportemental CS selon la performance ou le parcours scolaire en CE2 et en sixième, les coefficients de régression CS et PS ont été comparés. Autrement dit, nous avons examiné l'importance du pouvoir explicatif de CS, comparativement à celui de PS. Nous neutralisons ainsi les effets des métriques grâce à la comparaison des coefficients. Pour ce faire, nous avons calculé, pour chaque modèle, un ratio entre les coefficients de régression de ces deux variables : β_{PS} / β_{CS} . Le calcul de ces ratios et la comparaison de ces derniers, quelle que soit la modélisation, sont licites dans la mesure où toutes les variables continues sont standardisées. Enfin, nous avons choisi une technique de ré-échantillonnage, et plus particulièrement de *bootstrapping*, pour tenter d'inférer nos résultats à la population. Il

s'agit ici de considérer l'échantillon comme une réplique de la population dont il est extrait. À partir de l'échantillon initial (N = 5549), l'objectif a consisté à extraire un nombre n de sous-échantillons avec remise (ici, $n = 1\,000$) de taille identique (N = 5549). Nous avons utilisé la procédure SURVEYSELECT sous SAS 9.1.

Résultats

Comparaison de la valeur prédictive globale de la grille d'observation et des performances scolaires de début CP avec les performances scolaires en CE2 et en sixième

- 29 Le tableau 5 propose un extrait de la matrice de corrélation (rho de Spearman) correspondant au croisement entre respectivement, le score global à la grille d'observation (CS) et le score global de performances scolaires (PS) de début de CP, et les quatre scores de performances rencontrés au cours de la carrière scolaire de l'élève, à savoir : les scores en français et en mathématiques aux évaluations nationales de CE2 et de sixième pour les élèves « à l'heure » et pour ceux ayant un an de retard.
- 30 On constate d'une part que la corrélation liant l'évaluation globale par les enseignants et le score global de performances en début de CP est particulièrement élevée ($r = .58$). D'autre part, le score de performances scolaires en début de CP est assez fortement corrélé aux performances de français et de mathématiques de CE2 et de sixième. De même, les corrélations entre le score global à la grille d'observation en CP et les performances scolaires ultérieures atteignent un niveau satisfaisant et stable tout au long de la scolarité. Toutefois, ces dernières concèdent en moyenne entre 0,12 et 0,15 points comparativement à celles obtenues entre l'évaluation des performances de début de CP et les scores de CE2 et de sixième.

Tableau 5/Table 5

	Score à la grille en début de CP (CS)	Score de performances en début de CP (PS)
Score global de performances en début de CP (PS)	.58	1
Score en français en CE2	.44	.56
Score en mathématiques en CE2	.47	.59
Score en français en 6 ^e	.44	.57
Score en mathématiques en 6 ^e	.43	.58

Note. Toutes les corrélations sont significatives à $p < .0001$.

Corrélations (rho de Spearman) entre le score global à la grille d'observation renseignée par les enseignants en CP (CS), le score global de performances scolaires en CP (PS) et les scores de performances aux évaluations nationales de français et de mathématiques en CE2 et en 6^e (N = 5 549)

Correlations (Spearman's rho) between the teacher rating (total score) in 1st Grade (CS), the school performances (total score) in 1st Grade (PS) and the performances at the national assessments in French and Mathematics in 3rd and 6th Grade (N = 5549)

- 31 En résumé, ces premiers résultats indiquent que les performances scolaires de CE2 et de sixième sont davantage liées aux performances scolaires initiales des élèves qu'à l'évaluation de leurs comportements réalisée par les enseignants. Toutefois, le lien entre l'évaluation des enseignants et les performances scolaires est loin d'être négligeable. De fait, il est intéressant de noter qu'un score composé de 11 items présente toujours, 2 et 5 ans plus tard, une valeur informative pour le moins satisfaisante et assez proche de celle d'un score global composé d'un nombre d'items beaucoup plus grand. Cependant, il convient de s'interroger sur la contribution propre de ces deux évaluations à l'explication des performances et des parcours scolaires des élèves, notamment lorsque les variables sociodémographiques sont prises en compte.

Comparaison du pouvoir prédictif des deux scores à l'entrée au CP (grille d'observation et performances scolaires) sur les performances en CE2 et en sixième

- 32 Huit analyses de régression (modèles linéaires généralisés) ont été conduites afin d'estimer l'importance relative des deux variables explicatives de début CP (CS et PS) sur une variable dépendante (respectivement les quatre scores de performances scolaires en CE2 et en sixième). Pour chaque variable dépendante, deux modèles ont été testés. Le premier modèle (M1) permet d'estimer la part explicative des deux scores du début CP (CS et PS). Le second (M2) ajoute aux deux variables de départ cinq variables sociodémographiques, et permet ainsi d'apprécier dans quelle mesure l'effet de CS persiste lorsqu'on contrôle cet effet par le score de performances initiales (PS) et les variables sociodémographiques.
- 33 Avant d'examiner individuellement les contributions de nos variables à la prédiction des performances de CE2 et de sixième, les huit R² calculés ont été testés. Ils sont tous significatifs avec un risque inférieur à .0001. Pour chacun des modèles, l'ensemble des variables prises collectivement prédit donc les performances à des niveaux supérieurs au hasard.
- 34 En CE2 (voir tableau 6), on constate (modèle 1) que la part explicative du score de performances en CP est supérieure à celle de l'évaluation comportementale pour les performances en français et en mathématiques. Ces résultats signifient également que CS conserve son pouvoir explicatif indépendamment de PS. Si l'on contrôle le score global en début de CP et les variables sociodémographiques (modèle 2), l'effet propre CS reste stable et significatif en français et en mathématiques. Dans ce modèle, le poids du score de performances de début de CP reste également stable et supérieur à celui de l'évaluation comportementale. Enfin, la part de variance expliquée par le modèle 2 est

significativement supérieure à celle du modèle 1⁵ pour les deux domaines de compétences considérés.

Tableau 6/Table 6

	β Modèle 1	β Modèle 2
Explication du score en français en CE2		
Score de performances en CP (PS)	.46*	.41*
Score comportemental en CP (CS)	.17*	.15*
Explication du score en mathématiques en CE2		
Score de performances en CP (PS)	.49*	.46*
Score comportemental en CP (CS)	.18*	.18*
<i>Note.</i> Pour l'explication du score en français, les pourcentages globaux de variance expliquée sont de 33,1 % ($p < .0001$) pour M1 et de 36,9 % ($p < .0001$) pour M2. Pour l'explication du score en mathématiques, $R^2 = 37,4$ % ($p < .0001$) pour M1 et $R^2 = 39$ % ($p < .0001$) pour M2. * $p < .0001$.		

Poids des variables sociodémographiques, du score de performances scolaires en CP (PS) et du score global à la grille d'observation (CS) sur les performances des élèves aux évaluations nationales de français et de mathématiques en CE2

Weight of the socio-demographic variables, the school performances (total score) in 1st Grade (PS) and the teacher rating (total score) in 1st Grade (CS) on the pupils' performances at the national assessments in French and Mathematics in 3rd Grade

- 35 Ainsi, l'introduction des variables sociodémographiques ajoutées à nos deux prédicteurs, pris collectivement (M2), prédisent significativement mieux le score en français en CE2 que ne le font uniquement nos deux prédicteurs (M1). Malgré l'introduction des variables sociodémographiques, le score comportemental présente un coefficient de régression toujours significatif et apporte une contribution spécifique à l'explication des performances scolaires en français et en mathématiques en CE2.
- 36 En sixième (voir tableau 7), on observe, comme précédemment, que le score de performances initiales contribue davantage que l'évaluation comportementale à l'explication des performances scolaires à 5 ans, qu'il s'agisse du français ou des mathématiques. Toutefois, la part explicative de l'évaluation réalisée par les enseignants reste significative, indépendamment du poids explicatif du score de performances scolaires initial.

Tableau 7/Table 7

	β Modèle 1	β Modèle 2
Explication du score en français en 6 ^e		

Score de performances en CP (PS)	.49*	.44*
Score comportemental en CP (CS)	.17*	.15*
Explication du score en mathématiques en 6 ^e		
Score de performances en CP (PS)	.51*	.46*
Score comportemental en CP (CS)	.13*	.18*
<p><i>Note.</i> Pour l'explication du score en français, les pourcentages globaux de variance expliquée sont de 35,7 % ($p < .0001$) pour M1 et de 42,2 % ($p < .0001$) pour M2. Pour l'explication du score en mathématiques, $R^2 = 35,4$ % ($p < .0001$) pour M1 et $R^2 = 40,6$ % ($p < .0001$) pour M2. * $p < .0001$.</p>		

Poids des variables sociodémographiques, du score de performances scolaires en CP (PS) et du score global à la grille d'observation (CS) sur les performances des élèves aux évaluations nationales de français et de mathématiques à l'entrée en 6^e

Weight of the socio-demographic variables, the school performances (total score) in 1st Grade (PS) and the teacher rating (total score) in 1st Grade (CS) on the pupils' performances at the national assessments in French and Mathematics in 6th Grade

- 37 Bien que le modèle 2 améliore significativement le pourcentage global de variance expliquée (écart de 6,5 % en français, $p < .0001$ et de 5,2 %, $p < .0001$ en mathématiques par rapport au modèle 1), les résultats vont également dans le sens de ceux obtenus en CE2 : stabilité de l'effet propre de CS pour les deux domaines de compétences ainsi que de PS. En définitive, l'évaluation réalisée par les enseignants apporte un supplément d'information dans l'explication de la performance future des élèves, indépendamment des variables sociodémographiques invoquées et de l'évaluation des performances scolaires du début CP. Cette évaluation ne constitue pas la variable la plus explicative des performances ultérieures des élèves, contrairement au score de performances en début de CP ; elle pourrait cependant avoir un pouvoir prédictif supérieur concernant la carrière scolaire des élèves.

Comparaison du pouvoir prédictif des deux scores à l'entrée au CP (grille d'observation et compétences cognitives) sur les parcours scolaires entre le CP et la sixième

- 38 L'étude de la prédiction du parcours scolaire des élèves a été réalisée au moyen de régressions logistiques. L'objectif est de comparer la capacité des deux évaluations à prédire le fait, pour un élève, d'être « à l'heure » ou en retard à l'entrée en CE2 puis à l'entrée en sixième. Il s'agit également de déterminer dans quelle mesure l'effet de l'évaluation réalisée à partir de la grille d'observation persiste lorsque cet effet est contrôlé par le score de performances initiales, puis par les variables sociodémographiques. Comme dans les analyses précédentes, deux modèles ont été testés : le premier (modèle 1) intégrant uniquement les deux scores de début CP, le second (modèle 2) testant simultanément les effets de ces deux facteurs et ceux liés aux variables sociodémographiques.
- 39 Avant d'examiner individuellement les contributions de nos variables à la prédiction des parcours scolaires entre le CP et la sixième, les quatre indicateurs d'ajustement

calculés ($-2\log L$), ont été testés. Ils sont tous significatifs avec un risque inférieur à .0001. Pour chacun des modèles, l'introduction de nos variables apporte une contribution significative à la prédiction des parcours scolaires.

- 40 Les données (voir tableau 8) montrent que les coefficients de régression (β) atteignent des valeurs similaires, quels que soient la période prise en compte (CE2 versus sixième) ou le modèle considéré (M1 versus M2). De ce point de vue, l'introduction des facteurs sociodémographiques semble ne pas avoir d'impact sur les coefficients de régression de nos deux prédicteurs (PS et CS) même si les degrés d'amélioration des modèles sont significatifs⁶.

Tableau 8/Table 8

	β Modèle 1	β Modèle 2
	Probabilité d'accès au CE2 avec redoublement	
Score de performances en CP (PS)	- 1,26*	- 1,2*
Score comportemental en CP (CS)	- .92*	- .90*
	Probabilité d'accès en 6 ^e avec redoublement	
Score de performances en CP (PS)	- 1,13*	.46*
Score comportemental en CP (CS)	- ,78*	- ,78*
<p>Note. Pour la probabilité d'accès en CE2 avec redoublement, l'ajustement global du modèle ($-2\log L$) est $\chi^2(2) = 658,5$ ($p < .0001$) pour M1 et $\chi^2(2) = 701,8$ ($p < .0001$) pour M2. Pour la probabilité d'accès en 6^e avec redoublement, $\chi^2(2) = 984,3$ ($p < .0001$) pour M1 et $\chi^2(12) = 1\,040,2$ ($p < .0001$) pour M2. * $p < .0001$.</p>		

Poids des variables sociodémographiques, du score de performances en CP (PS) et du score global à la grille d'observation (CS) sur la probabilité d'accès en CE2 ou en 6^e avec redoublement (régressions logistiques)

Weight of the socio-demographic variables, the school performances score in 1st Grade (PS) and the teacher rating in 1st Grade (CS) on the probability of going to 3rd and 6th Grade after repeating (logistic regression)

- 41 Par ailleurs, le score global de performances scolaires en début de CP apporte, comparativement à l'évaluation comportementale, la contribution la plus forte à l'explication de la trajectoire scolaire des élèves. Toutefois, l'effet propre de l'évaluation réalisée par les enseignants reste significatif aux deux moments de mesure, que les variables sociodémographiques soient prises en compte ou non. Ces résultats vont donc dans le sens de ceux relevés précédemment : le score global à la grille d'observation (CS) contribue à l'explication des performances et des trajectoires scolaires de manière spécifique et indépendante de la part explicative apportée par le score de performances initiales des élèves (PS) et leurs caractéristiques sociodémographiques.

Comparaison de la valeur prédictive de la grille d'observation sur les performances et les parcours scolaires en CE2 et en sixième

- 42 Le tableau 9 regroupe, pour chaque objectif visé (prédiction des trajectoires *versus* prédiction des performances en CE2 et en sixième) et chaque modèle testé (modèle 1 *versus* modèle 2), les valeurs des coefficients de régression expliquant la contribution du score de performances en CP (β_{ps}) et celui de la grille (β_{cs}), ainsi que la valeur du ratio calculé de ces deux coefficients (β_{ps} / β_{cs}). Un ratio élevé signifie que le pouvoir explicatif de l'évaluation comportementale est faible comparé à celui obtenu à partir de l'évaluation des performances. Inversement, un ratio faible indique que la prédiction réalisée à partir du score à la grille d'observation se rapproche de celle issue du score de performances. Ces ratios sont notés de R1 à R12 dans la dernière colonne du tableau 9.

Tableau 9/Table 9

Objectifs	Modèle	β_{ps}	β_{cs}	β_{ps}/β_{cs} (ratio)	Nom du ratio
Explication du redoublement en CE2	M1	- 1,26	- . 92	1,4	R1
	M2	- 1,20	- . 90	1,3	R2
Explication du redoublement en 6 ^e	M1	- 1,13	- . 80	1,4	R3
	M2	- 1,09	- . 78	1,4	R4
Explication du score en mathématiques en CE2	M1	.48	.18	2,7	R5
	M2	.45	.17	2,6	R6
Explication du score en français en CE2	M1	.46	.17	2,7	R7
	M2	.41	.15	2,7	R8
Explication du score en mathématiques en 6 ^e	M1	.51	.14	3,7	R9
	M2	.47	.14	3,3	R10
Explication du score en français en 6 ^e	M1	.49	.17	2,9	R11

	M2	.44	.15	2,8	R12
--	----	-----	-----	-----	-----

Valeurs des coefficients de régression obtenus pour expliquer la valeur prédictive du score de performances (β_{ps}) et de l'évaluation par les enseignants (β_{cs}) en CP en fonction du niveau scolaire (CE2 versus sixième), de l'objectif visé (parcours scolaire versus performances scolaires) et du modèle testé (M1 versus M2)

Regression coefficients values obtained to explain the predictive value of the school performances in 1st Grade (β_{ps}) and the teacher rating (β_{cs}) in 1st Grade according to the school level (3rd versus 6th grade), the aim of the analysis (school trajectory versus performances) and the model tested (M1 versus M2)

- 43 On constate que les ratios correspondant à l'explication des parcours scolaires en CE2 et en sixième (R1 à R4) atteignent tous une valeur proche de 1,4 alors que ceux calculés pour la prédiction des performances scolaires (R5 à R12) varient selon la modalité testée entre 2,6 et 3,7. Comparativement au score de performance en début de CP, la contribution de l'évaluation des enseignants semble donc plus importante dans l'explication des parcours scolaires que dans l'explication de la performance scolaire. Ainsi, à niveau scolaire fixe, on constate que les ratios relatifs au parcours scolaire sont toujours nettement supérieurs à ceux relatifs à la performance scolaire (par exemple, $R5 \succ R1$ ou $R9 \succ R3$). Est-ce à dire que l'évaluation initiale des enseignants prédit toujours mieux le parcours scolaire des élèves que leurs performances scolaires ?
- 44 Pour répondre à cette question, nous avons, dans un premier temps, soustrait les ratios relatifs à l'explication de la performance (R5 à R12) à ceux relatifs à l'explication du parcours (R1 à R4), ceci à niveaux scolaires, nature et nombre de variables identiques⁷. Huit nouvelles variables ont donc été déterminées (voir tableau 10, première colonne de gauche). Dans un second temps, nous avons interrogé la significativité de ces différences deux à deux. La méthode du *bootstrap* a été utilisée afin d'extraire au hasard 1 000 sous-échantillons de taille identique à l'échantillon initial (N = 5549). Pour chaque nouvelle variable, la moyenne des différences de ratio deux à deux a été calculée sur l'ensemble des 1 000 tirages. Les distributions des moyennes étant toutes d'allures normales⁸, nous avons utilisé la méthode de l'erreur standard pour définir l'intervalle de confiance autour de chacune de ces moyennes des différences de ratio (Palm, 2002). Cette méthode permet en définitive de savoir si le fait que l'évaluation initiale des enseignants prédise mieux le parcours scolaire des élèves que leurs performances est un phénomène anecdotique, propre à notre échantillon, ou à l'inverse, si les chances d'observer ce phénomène sur d'autres échantillons sont suffisamment élevées pour que l'on puisse généraliser ce résultat.

Tableau 10/Table 10

Modalités	Mini	Maxi	Moyenne	Écart-type	L+	L-
CE2 maths M1 (R5-R1)	.27	2,72	1,37	.33	2,02	.72
CE2 français M1 (R7-R1)	.15	3,14	1,37	.35	2,06	.67
CE2 maths M2 (R6-R2)	.24	2,66	1,32	.33	1,98	.66
CE2 français M2 (R8-R2)	.09	3,21	1,39	.37	2,13	.65

6 ^e maths M1 (R9-R3)	1,27	4,12	2,50	.48	3,44	1,56
6 ^e français M1 (R11-R3)	.54	3,45	1,54	.32	2,16	.91
6 ^e maths M2 (R10-R4)	.99	3,58	2,11	.41	2,92	1,30
6 ^e français M2 (R12-R4)	.50	3,02	1,50	.32	2,14	.86

Comparaison de la valeur prédictive de la grille d'observation sur les performances et les parcours scolaires en CE2 et en 6^e au moyen de la méthode du bootstrapping (minimum, maximum, moyenne, écart-type et limites supérieures (L+) et inférieures (L-) de confiance (au seuil de 95 %) des distributions des différences de ratio deux-à-deux)

Comparison of the predictive value of the teacher rating scale on the performances and the school pathways in 3rd and 6th Grade with the bootstrapping method (minimum, maximum, mean value, standard deviation, and the superior (L+) and inferior (L-) limits of the distributions for the ratios differences)

- 45 Les données du tableau 10 montrent, d'une part, que quelle que soit la variable considérée, la moyenne des différences calculée sur les 1 000 tirages est positive au risque de 5 %. Par ailleurs, les ratios calculés pour prédire le parcours scolaire des élèves sont significativement inférieurs à ceux correspondant à la prédiction de leurs performances scolaires et ceci indépendamment du modèle de référence et du niveau scolaire. L'évaluation initiale des enseignants contribue donc davantage à l'explication du parcours des élèves qu'à celle de leurs performances académiques en CE2 et en sixième.

Discussion-conclusion

- 46 Cette étude montre tout d'abord qu'en début d'école élémentaire, l'évaluation par les enseignants du comportement des élèves en classe est fortement liée aux performances scolaires évaluées à partir d'épreuves standardisées. Ce résultat va tout à fait dans le sens des travaux soulignant la convergence globale de ces deux types d'évaluation (Agostin & Bain, 1997 ; Hoge & Coladarci, 1989 ; Kenny & Chekaluk, 1993 ; Meljac *et al.*, 2001 ; Quay & Steele, 1998) et l'importance des variables comportementales en lien avec les apprentissages pour rendre compte de l'adaptation scolaire des élèves (Alexander *et al.* 1993 ; McClelland *et al.*, 2000).
- 47 Cette étude confirme également ce que de nombreux travaux antérieurs ont pu mettre en évidence à différentes périodes de la scolarité : les évaluations réalisées par les enseignants sont en mesure de prédire les performances académiques ultérieures des élèves (Écalle, 1999 ; Guimard & Florin, 2001 ; Mantzicopoulos & Morrison, 1994 ; Quay & Steele, 1998). Notre étude longitudinale souligne en outre que le niveau des prédictions reste stable quels que soient le niveau scolaire étudié et le type de compétences évaluées.
- 48 Conformément aux résultats de l'étude transversale de Yen *et al.* (2004), on constate que les performances académiques des élèves de CE2 et de sixième sont mieux prédites par l'évaluation standardisée initiale que par celle du questionnaire enseignant. Les analyses de régression indiquent toutefois que l'évaluation des enseignants apporte une contribution significative à l'explication des performances scolaires ultérieures indépendamment de l'effet propre de l'évaluation standardisée initiale et des variables sociodémographiques. Notons que cet effet reste significatif même lorsque la

prédiction est réalisée à 5 ans, ce qui atteste de la stabilité de la valeur prédictive de l'évaluation par les enseignants sur la période considérée.

- 49 Une des originalités de cette recherche était également de tester la capacité de l'évaluation magistrale à prédire la réussite ou les difficultés d'adaptation scolaire des élèves au cours de leur scolarité élémentaire. Les régressions logistiques indiquent que « toutes choses égales par ailleurs », le parcours ultérieur des élèves est mieux expliqué par l'évaluation initiale des performances scolaires que par celle des enseignants. Cependant, là encore, l'évaluation réalisée par les enseignants reste déterminante aux deux périodes étudiées, même lorsque les performances scolaires initiales et les caractéristiques sociodémographiques sont contrôlées. De plus, les évaluations comportementales semblent significativement mieux expliquer le parcours des élèves que leurs performances scolaires.
- 50 Toutefois, la généralisation de ces dernières observations doit tenir compte du fait que l'échantillon étudié ne présente pas l'ensemble des caractéristiques sociodémographiques de la population globale. Il est à noter, en particulier, que les élèves les plus susceptibles d'être en difficulté scolaire (élèves étrangers et appartenant à des catégories socioprofessionnelles défavorisées) sont sous-représentés dans notre échantillon, ce qui conduit mécaniquement à une plus faible proportion de redoublants.
- 51 En résumé, ces résultats indiquent clairement que l'évaluation par les enseignants des comportements et des compétences des élèves en classe apporte un gain d'information, par rapport aux évaluations des performances scolaires standardisées, dans la prédiction des performances scolaires et des trajectoires de réussite ou d'échec des élèves. De ce fait, parce qu'elle apporte des informations complémentaires à celles provenant des évaluations cognitives standardisées, une évaluation de ce type pourrait s'insérer dans les protocoles d'évaluation plus larges destinés à mieux comprendre le fonctionnement des élèves en classe et à mieux anticiper leurs éventuelles difficultés d'adaptation à l'école (Flynn & Rahbar, 1998 ; Mantzicopoulos & Morrison, 1994 ; Yen *et al.*, 2004).
- 52 Ceci ne signifie en aucun cas qu'une telle évaluation doive se substituer aux évaluations cognitives. En effet, comme on l'a montré dans cette étude et comme l'ont mis en évidence diverses recherches (Belsito, Ryan & Brophy, 2005 ; Cadieux & Boudreault, 2002 ; Crosby & French, 2002 ; Guimard & Florin, 2001 ; Teisl *et al.*, 2001 ; Yen *et al.*, 2004), ces dernières contribuent fortement à la prédiction des compétences et des parcours scolaires. Par ailleurs, les évaluations que réalisent les enseignants ne permettent ni de déterminer les processus en jeu dans les apprentissages, ni d'aboutir à un diagnostic pour les élèves en difficulté. Pour autant, elles sollicitent une description de comportements et de savoir-faire des enfants dans les tâches et les activités scolaires tels que l'enseignant peut les repérer au quotidien. Elles peuvent donc aider l'enseignant à prendre en compte certaines dimensions comportementales auxquelles il n'aurait pas été spontanément sensible, au moins pour certains enfants de sa classe. Elles peuvent ainsi constituer un moyen simple et utile de repérage des difficultés des enfants en classe, en vue d'établir un dialogue avec les parents, les autres enseignants et les professionnels concernés (psychologues, médecins scolaires, par exemple).
- 53 La connaissance que les enseignants ont du fonctionnement de leurs élèves en classe, de leurs savoir-faire et de leurs difficultés peut contribuer à expliquer les résultats obtenus (O'Neill & Liljequist, 2002 ; Zazzo, 1978). C'est pourquoi des évaluations de ce

type sont utilisées régulièrement dans d'autres pays, notamment anglo-saxons. Souhaitons que certaines résistances à l'évaluation puissent être dépassées et qu'il en soit de même en France, dès l'école maternelle, pour une meilleure prévention et un meilleur accompagnement des difficultés scolaires des enfants. Car à défaut de pouvoir tout prédire (ce qui serait un déterminisme absolu démenti par la psychologie du développement), il est possible de prévenir les difficultés et de mettre en place des aides au développement des enfants, lorsque c'est nécessaire. Selon les difficultés renseignées par les enseignants dans ce type de questionnaire et avec des évaluations standardisées complémentaires si nécessaire, des aides spécifiques peuvent être mises en place précocement, dans la classe ou en dehors.

BIBLIOGRAPHIE

Agostin, T. M. & Bain, S. K. (1997). Predicting early school success with developmental and social skills screeners. *Psychology in the Schools*, 34 (3), 219-228.

Alexander, K. R., Entwisle, D. R. & Dauber, S. L. (1993). First grade classroom behavior: its short and long-term consequences for school performance. *Child développement*, 64, 801-814.

Belsito, L., Ryan, B. A. & Brophy, K. (2005). Using behavioral and academic indicators in the classroom to screen for at-risk status. *Psychology in the Schools*, 42 (2), 151-158.

Cadieux, A. & Boudreault, P. (2002). Psychometric properties of a Kindergarten Behavior Rating Scale to predict later academic achievement. *Psychological Reports*, 90 (2), 687-698.

Caille, J.-P. (2001). Scolarisation à 2 ans et réussite de la carrière scolaire au début de l'école élémentaire. *Éducation et formation*, 60, 3-15.

Caille, J.-P. (2004). Le redoublement à l'école élémentaire et dans l'enseignement secondaire : évolutions des redoublements et parcours scolaires des redoublants au cours des années 1990-2000. *Éducation et formation*, 69, 79-88.

Chevrie-Müller, C. (1999). Questionnaire « Langage et comportement – 3 ans ½ ». *Les cahiers pratiques de l'ANAE*, 1-16.

Coleman, J. M. & Dover G. M. (1993). The RISK screening test: using Kindergarten teacher' ratings to predict future placement in resource classrooms. *Exceptional Children*, 59 (5), 468-477.

Cosnefroy, O. & Rocher, T. (2004). Le redoublement au cours de la scolarité obligatoire : nouvelles analyses, mêmes constats. *Éducation et formation*, 70, 73-82.

Crahay, M. (2003). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* Bruxelles : De Boeck Université.

Crahay, M. (2004). Peut-on conclure à propos des effets du redoublement ? *Revue française de pédagogie*, 148, 11-23.

Crosby, E. G. & French, J. L. (2002). Psychometric data for teacher judgments regarding the learning behaviors of primary grade children. *Psychology in the Schools*, 39 (3), 235-244.

DiLalla, L. F., Marcus, J. L. & Wright-Phillips, M. V. (2004). Longitudinal effects of preschool behavioral styles on early adolescent school performance. *Journal of School Psychology*, 42, 385-401.

- Duru-Bellat, M. (2003). Actualité et nouveaux développements de la question de la reproduction des inégalités sociales. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 4, 571-594.
- Écalle, J. (1999). Prédiction de la réussite scolaire en lecture-écriture au cycle II. *Revue européenne de psychologie appliquée*, 50 (1), 81-85.
- Ferrier, J. (2003). *L'avance et le retard scolaires à l'école élémentaire et au collège*. Document non publié.
- Fletcher, J. M. & Satz, P. (1984). Test-based versus teacher-based predictions of academic achievement: a three year longitudinal follow-up. *Journal of Pediatric Psychology*, 9 (2), 193-203.
- Fletcher, J., Tannock, R. & Bishop, D. V. M. (2001). Utility of brief teacher rating scales to identify children with educational problems: experience with an Australian sample. *Australian Journal of Psychology*, 53 (2), 63-71.
- Florin, A. (1991). *Pratiques du langage à l'école maternelle et prédiction de la réussite scolaire*. Paris : Presses universitaires de France.
- Florin, A., Guimard, P. & Nocus, I. (2002). Les évaluations des enseignants et la prédiction des compétences langagières de leurs élèves : études longitudinales à l'école maternelle et à l'école élémentaire. *Le langage et l'homme*, 2, 175-190.
- Florin, A., Cosnefroy, O. & Guimard, P. (2004). Trimestre de naissance et parcours scolaires. *Revue européenne de psychologie appliquée*, 54, 237-246.
- Flynn, J. M. & Rahbar, M. H. (1998). Improving teacher prediction of children at risk for reading failure. *Psychology in the schools*, 35 (2), 163-172.
- Foulks, B. & Morrow, R. D. (1989). Academic survival skills for the young child at risk for school failure. *Journal of Educational Research*, 82, 158-165.
- Goldstein, H. & Rabash, J. (2003). *Analysis of 1997 French pupil panel study data* (rapport non publié pour le ministère de l'Éducation nationale).
- Guimard, P. & Florin, A. (2001). Comportements scolaires en moyenne section de maternelle et prédiction de la réussite scolaire à l'école élémentaire. *Psychologie et psychométrie*, 22 (1), 75-100.
- Guimard, P., Florin, A. & Nocus, I. (2002). Comment les enseignants d'école maternelle peuvent-ils prédire les trajectoires scolaires de leurs élèves ? *Revue européenne de psychologie appliquée*, 52 (1), 63-76.
- Hecht, S. A. & Greenfield, D. B. (2002). Explaining the predictive accuracy of teacher judgments of their students' reading achievement: the role of gender, classroom behavior and emergent literacy skills in a longitudinal sample of children exposed to poverty. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 15, 789-809.
- Hoge, R. D. (1983). Psychométric Properties of Teacher-Judgment Measures of Pupil Attitudes, Classroom Behaviors and Achievement Levels. *The journal of Special Education*, 17 (4), 401-429.
- Hoge, R. D. & Coladarci, T. (1989). Teacher-based judgments of academic achievement: a review of the literature. *Review of Educational Research*, 59, 297-313.
- Howell, D. C. (1998). *Méthodes statistiques en sciences humaines*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Johnson, R. W. (2001). An introduction to the bootstrap. *Teaching Statistics*, 23, 49-54.
- Jeantheau, J.-P. & Murat, F. (1998). Observation à l'entrée au CP du « panel 1997 » (note d'information n° 98-40). Paris : ministère de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie.

- Kenny, D. T. & Chekaluk, E. (1993). Early reading performance: a comparison of teacher-based and test-based assessments. *Journal of learning disabilities*, 26 (4), 227-236.
- Ladd, G. W., Birsh, S. H. & Buhs, E. S. (1999). Children's social and scholastic lives in kindergarden: related spheres of influence? *Child development*, 70, 1373-1400.
- Laveault, D. & Grégoire, J. (1997). *Introduction aux théories des tests en sciences humaines*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Le Bastard, S. & Suchaut, B. (2000). Lecture-écriture au cycle II. Évaluation d'une démarche innovante. *Les cahiers de l'IREDU*, 61.
- McClelland, M. M, Morisson, F. J. & Holmes, D. L. (2000). Children at risk for early academic problems: the role of learning-related social skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 15, 307-329.
- McClelland, M. M. & Morisson, F. J. (2003). The emergence of learning-related social skills in preschool children. *Early Childhood Research Quarterly*, 18, 206-224.
- McCloskey, G. (1990). Selecting and Using Early Childhood Rating Scales. *Topics in Early Childhood Special Education*, 10 (3), 39-64.
- McDermott, P. A. (1999). National scales of differential learning behaviors among American children and adolescents. *School Psychology Review*, 28, 280-291.
- McDermott, P. A., Leigh, N. M. & Perry, M. A. (2002). Development and validation of the preschool learning behavior scales. *Psychology in the Schools*, 39, 353-365.
- Mantzicopoulos, P. Y. & Morrison, D. (1994). Early prediction of reading achievement. Exploring the relationship of cognitive and noncognitive measures to inaccurate classifications of at-risk status. *Remedial and special education*, 4, 244-251.
- Meljac, C., Kugler, M. & Mogenet, J.-L. (2001). Prévision, prédiction, anticipation et apprentissage de la lecture. *Pratiques psychologiques*, 1, 81-97.
- Meisels, S. J., Bickel, D. D., Nicholson, J., Xue, Y. & Atkins-Burnett, S. (2001). Trusting teachers' Judgments: a validity study of a curriculum-embedded performance assessment in Kindergarten to Grade 3. *American Educational Research Journal*, 38 (1), 73-95.
- Mercer, C. D., Algozzine, B. & Trifiletti, J. (1988). Early identification: an analysis of the research. *Learning Disability Quarterly*, 11, 176-188.
- Mingat, A. (1984). Les acquisitions scolaires au CP : les origines des différences. *Revue française de pédagogie*, 69, 49-62.
- Mingat, A. & Richard, M. (1991). Évaluation des activités de rééducation GAPP à l'école primaire. *Les cahiers de l'IREDU*, 49.
- Ministère de l'Éducation nationale (MEN) (2000). Évaluations à l'entrée au CE2 et en sixième. *Repères nationaux*, n° hors série.
- Ministère de l'Éducation nationale (MEN) (2002). *Les compétences des élèves à l'entrée au cours préparatoire. Études réalisées à partir du panel d'écoliers recruté en 1997*. Direction de la programmation et du développement, n° 132.
- Ministère de l'Éducation nationale (MEN) (2003). Évaluations à l'entrée au CE2 et en sixième. *Repères nationaux*, n° hors série.
- Ministère de l'Éducation nationale (MEN) (2005). *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*.

Oehler-Stinette, J. & Boykin, C. (2001). Convergent, Discriminant and predictive validity of the teacher rating of academic achievement motivation (TRAAM) with the ACTeRS-TF and the BASC-TRS. *Journal of the Psychoeducational Assessment*, 19, 4-18.

O'Neill, K. B. & Liljequist, L. (2002). Strategies used by teachers to rate student behavior. *Psychology in the schools*, 39 (1), 77-85.

Palm, R. (2002). Utilisation du bootstrap pour les problèmes statistiques liés à l'estimation des paramètres. *Biotechnologie, agronomie, société et environnement*, 6, 143-153.

Quay, L. C. & Steele, D. C. (1998). Predictive children achievement from teacher judgements: an alternative to standardized testing, *Early Education and Development*, 9 (3), 207-218.

SAS Institute Inc. (1990). *SAS Language: Reference*, version 6, 1^{re} éd.

Taylor, H. G., Anselmo, A., Foreman, A. L., Schatschneider, C. & Angelopoulos, J. (2000). Utility of kindergarten teacher judgments in identifying early learning problems. *Journal of Learning Disabilities*, 33 (2) 200-210.

Teisl, J. T., Mazzocco, M. M. & Myers, G. F. (2001). The utility of kindergarten teacher ratings for predicting low academic achievement in first grade. *Journal of Learning Disabilities*, 34 (3), 286-293.

Yen, C. J., Konold, T. R. & McDermott, P. A. (2004). Does learning behavior augment cognitive ability as an indicator of academic achievement? *Journal of School Psychology*, 42, 157-169.

Zazzo, B. (1978). *Un grand passage : de l'école maternelle à l'école élémentaire*. Paris : Presses universitaires de France.

NOTES

1. Les catégories socioprofessionnelles sont constituées à partir de la profession des parents en ne retenant que le meilleur classement. La catégorie « favorisée » regroupe les enfants d'enseignants (professeurs ou instituteurs), de cadres supérieurs et de personnes exerçant une profession libérale. La catégorie « plutôt favorisée » correspond aux professions intermédiaires. La catégorie « moyenne » est celle des employés, des artisans-commerçants et des agriculteurs. Enfin, les ouvriers, les inactifs constituent la catégorie « défavorisée ».

2. Direction de l'évaluation de la prospective et des performances.

3. Ce questionnaire comportait initialement 15 questions. Les items 14 et 15 n'ont pas été retenus car, contrairement aux treize autres, ils présentent des échelles de mesure différentes.

4. Pour comparer l'homogénéité de plusieurs échelles de taille différente, on calcule α_{st} avec k correspondant à la proportion de la modification du nombre d'items. En notant \bar{r} la fidélité du test initial, on a :

$$\alpha_{st} = \frac{k\bar{r}}{1 + (k-1)\bar{r}}$$

5. La statistique partielle de Fisher a été utilisée afin de comparer les deux modèles emboîtés. Nous interrogeons la significativité de la différence de $RM_2 - RM_1$ lorsque l'on rajoute les 5 variables sociodémographiques, soit, avec p correspondant aux 7 variables du modèle M2 :

$$R_{M2} - R_{M1} > \frac{q(1 - R_{M1})}{(n - p - 1)} F_{\alpha, q; (n-p-1)}$$

Ainsi, par exemple, pour comparer les deux modèles emboîtés en français, on obtient, avec $F_{05}(5,5541) = 2,21$; $p < 0.0001$:

$$\frac{(\bar{R}_{M2} - \bar{R}_{M1})}{(1 - \bar{R}_{M1})} \frac{n - p - 1}{q} = \frac{(0,37 - 0,33)}{(1 - 0,37)} \frac{5\,549 - 7 - 1}{5} = 66,5$$

6. Le degré d'amélioration entre les deux modèles a été déterminé en calculant la différence des ajustements des deux modèles (Howell, 1998). On constate que χ^2_{M2-M1} avec (12-2) degrés de liberté vaut respectivement 43,3 pour la modélisation de l'accès en CE2 avec redoublement et 55,9 pour la modélisation de l'accès en sixième avec redoublement. La valeur critique du chi-carré au seuil de 5 % avec 10 ddl est de 18,3, $p < .0001$.
7. Par exemple, au niveau CE2, lorsque l'on s'intéresse aux modèles ne comportant que les deux scores (CS et PS) nous pouvons comparer R1 à R5 et R7.
8. Test de normalité de Kolmogorov-Smirnov effectué sur les 8 distributions.

RÉSUMÉS

La présente étude vise à comparer la capacité d'une évaluation des comportements et des compétences des élèves effectuée par les enseignants et d'une évaluation cognitive standardisée à prédire les performances et les parcours scolaires ultérieurs. 5 549 élèves provenant d'un panel constitué par la Direction de l'évaluation et de la prospective du ministère de l'Éducation nationale (MEN) ont été suivis longitudinalement de la première année primaire (cours préparatoire) à la sixième de collège. En début de première année primaire, les comportements en classe et les compétences des élèves ont été évalués par leurs enseignants, et leurs performances scolaires au moyen d'un protocole standardisé. Ces données ont été mises en relation avec les résultats de ces mêmes élèves aux évaluations nationales de CE2 et de sixième en français et en mathématiques ainsi qu'avec les données concernant leur parcours scolaire (redoublement ou non). Les analyses (régressions linéaires et logistiques) montrent que l'évaluation des enseignants apporte une contribution significative à l'explication des performances et des trajectoires scolaires ultérieures indépendamment de l'effet propre des performances scolaires initiales et des variables sociodémographiques. Les implications de cette recherche dans le champ de l'évaluation en psychologie de l'éducation et de la prévention des difficultés d'apprentissage sont présentées.

The current study compares the capacity of a teacher rating and of a cognitive standardized evaluation to predict the future pupils' academic performances and their later school pathways. 5 549 pupils coming from a panel built up by the Evaluation and Forecasting Directorate from the French Ministry of National Education, were followed longitudinally from 1st Grade to 6th Grade. At the beginning of 1st Grade, the pupils' behaviours were evaluated by their teachers, and their academic performances by means of a standardized protocol. These data were linked with the results of these pupils at the national assessments in 3rd Grade and in 6th Grade in French and Maths and with the data concerning their school pathway (repeating or not). The analyses (linear and logistic regressions) show that teacher rating contributes significantly to the explanation of the future academic performances and later school pathways independently of the specific effect of the initial academic performances and the socio-demographic variables. The implications of this research in the field of the psycho-educational assessment and the prevention of learning difficulties are presented.

INDEX

Mots-clés : Comportements et compétences scolaires, Évaluation par les enseignants, Prédiction de la réussite scolaire, Prévention des difficultés d'apprentissage

Keywords : Prediction of school success, Prevention of learning difficulties, School behaviours and competences, Teacher rating

AUTEURS

PHILIPPE GUIMARD

Philippe Guimardest maître de conférences en psychologie du développement à l'université de Nantes (EA 3259). Thèmes de recherche : liens oral-écrit, influence des contextes éducatifs sur les apprentissages, prévention des difficultés d'apprentissage, dimensions conatives en éducation. Contact : Laboratoire de psychologie « Éducation, cognition, développement » (LabÉCD, EA 3259), université de Nantes, BP 81227, 44036 Nantes Cedex 3. Courriel : philippe.guimard@univ-nantes.fr

OLIVIER COSNEFROY

Olivier Cosnefroy, ancien chargé de mission à la Direction de l'évaluation, de la prospective et des performances (DEPP) du ministère de l'Éducation nationale, est, depuis 2007, ingénieur d'études au laboratoire de psychologie (EA 4139) de l'université de Bordeaux 2. Thèmes de recherche : inégalités scolaires, développements cognitifs et comportementaux : suivis longitudinaux d'élèves à l'école primaire (thèse en cours).

AGNÈS FLORIN

Agnès Florin est professeur des universités en psychologie du développement et de l'éducation à l'université de Nantes (EA 3259). Thèmes de recherche : interactions adultes-enfants et développement psychologique, évaluation des compétences des jeunes enfants, prévention des difficultés d'apprentissage et de l'illettrisme, dimensions conatives en éducation.

Identification au collège, identification aux pairs et estime de soi : quelles relations avec l'image de l'établissement ?

School identification, peer identification and self-esteem: What relationships with the perception of the school?

Aurore Marcouyeux-Deledalle et Ghazlane Fleury-Bahi

Introduction

- 1 Les questions de l'intégration scolaire de l'élève, de son attitude envers l'institution scolaire, de son vécu à l'école, ont traditionnellement été l'apanage de la sociologie de l'éducation en France (Boudon, 1973 ; Bourdieu & Passeron, 1964). Et ainsi, durant une trentaine d'années, les inégalités de réussite scolaire ont été appréhendées comme des fruits de la reproduction sociale et du « handicap socio-culturel ». Le courant de recherche portant sur « l'effet établissement » recentrera le débat sur l'établissement : l'efficacité des collèges ne dépend pas uniquement de leur recrutement social, elle résulte aussi d'éléments qui tiennent à l'organisation interne de l'établissement, à son « climat », à la cohérence de la politique mise en place... (Cousin, 1998). Les collèges ne sont pas uniquement victimes de leur recrutement, ils produisent aussi l'échec et la réussite scolaire. « Quand après plusieurs années de fréquentation scolaire, des écarts sensibles opposent les performances en lecture d'enfants d'écoles différentes, peut-on vraiment exclure que cette fréquentation scolaire n'ait aucune responsabilité en la matière ? » (Duru-Bellat, 2001, p. 321). Bien que les effets sur la réussite scolaire aient été les plus étudiés, cela n'exclut pas l'existence d'effets sur les attitudes civiques, la sociabilité ou l'estime de soi. Grisay (1997) montre ainsi qu'il est très rare qu'un collège soit efficace à la fois en termes d'apprentissage, d'attitudes scolaires et d'attitudes socio-affectives. On a également estimé des effets collège significatifs sur le bien-être

des élèves (Meuret & Marivain, 1997). On peut reprocher à ces travaux de ne pas expliquer les mécanismes psycho-sociologiques sous-tendant la relation existant entre l'élève et son établissement. L'intérêt serait donc de pouvoir centrer l'analyse du phénomène sur la dynamique des interactions homme-environnement. De ce point de vue, la psychologie sociale environnementale à travers un certain nombre de concepts, identité de lieu (Proshansky, Fabian & Kaminoff, 1983), identité urbaine (Lalli, 1992), tentent de faire le lien entre processus identitaires et insertion individuelle dans un lieu.

La spatialisation de l'identité

- 2 Proshansky *et al.* (1983) introduisent le concept d'identité de lieu pour décrire les aspects de l'identité relatifs à l'environnement physique.

C'est une sous-structure de l'identité, réunissant des cognitions portant sur le monde physique dans lequel vit l'individu ; ces cognitions regroupent les souvenirs, idées, sentiments, attitudes, valeurs, préférences, significations, se rapportant aux sites physiques (dans leur variété et leur complexité) qui définissent l'existence quotidienne de chaque être humain (Proshansky *et al.*, 1983, p. 59).

- 3 La critique la plus importante faite à cette définition concerne l'absence de principe organisateur de l'identité (Sarbin, 1983). Autrement dit, cette théorie n'explique pas comment et pourquoi un lieu devient suffisamment saillant pour intégrer le concept de soi de l'individu. D'autre part, cette approche de l'identité exclut la dimension sociale du lieu, or il semble réducteur d'appréhender un lieu en occultant les individus qui l'occupent. L'espace du collège par exemple, outre ses caractéristiques physiques, est avant tout, un lieu où l'adolescent côtoie une diversité d'acteurs au contact desquels il se socialise, tout ceci contribuant à engendrer un climat socio-affectif spécifique. Parmi ces différents acteurs, la contribution des pairs est déterminante. Le rapport aux pairs génère un double processus d'identification et de différenciation à ces derniers, et affecte ainsi les modalités d'appropriation de l'espace scolaire. Certains auteurs (Bonaiuto & Bonnes, 2000 ; Uzzell, Pol & Badenas, 2002) vont alors choisir de se référer à la théorie de l'identité sociale (TIS, Tajfel, 1978) pour appréhender la relation homme-environnement.
- 4 La TIS a comme origine l'étude des relations intergroupes. La particularité de cette théorie est de définir les relations intergroupes par la notion de catégorisation, on explique ainsi des phénomènes interpersonnels par des fonctionnements psychiques intra-individuels (De La Haye, 1998). Le lieu va, dès lors, être appréhendé en tant que catégorie socio-spatiale. En effet, si on considère le lieu géographique comme un marqueur d'appartenance sociale, ses différentes qualités en font un objet d'identification sociale. L'inscription dans un lieu géographique induit l'inscription dans une catégorie socio-spatiale (Twigger-Ross & Uzzel, 1996). L'identité sociale, telle qu'elle est définie par Tajfel (1978) constitue « une part du concept de Soi de l'individu, dérivant de ses connaissances sur son appartenance à un groupe social et des valeurs et significations émotionnelles attachées à cette appartenance » (p. 63). Cette théorie repose donc sur des processus de catégorisation et de comparaison sociale. Le processus de catégorisation aboutit à la définition de l'identité en termes d'appartenance à une catégorie sociale, comme le genre, l'ethnie... Ou encore à l'appartenance à une catégorie socio-spatiale : identité urbaine, identité régionale, identité nationale... D'autre part, l'identité sociale dépend de processus de comparaison

sociale (théorie de la comparaison sociale, Festinger, 1954). Les individus tendent à comparer leur groupe d'appartenance aux autres groupes afin de déterminer la valeur de leur groupe, la détermination de cette valeur permettant aux membres du groupe de maintenir un niveau d'estime de soi satisfaisant. L'identité sociale peut alors être positive ou négative, en fonction de la valeur associée au groupe d'appartenance. Dans le cadre de l'identification à une catégorie socio-spatiale, le statut de la catégorie va s'appuyer sur l'image du lieu. En effet, bien que cette identification s'étaie essentiellement sur les sentiments d'appartenance et d'enracinement dans un lieu (*place attachment*, Altman & Low, 1992), elle n'en repose pas moins sur des processus de jugement évaluatif. Ainsi, un individu va chercher à évaluer son environnement comparativement à d'autres.

Évaluation du lieu et processus identitaires

- 5 Feldman (1990) montre que les individus ayant une évaluation positive de leur environnement physique et social sont davantage susceptibles de maintenir un engagement durable avec leur quartier résidentiel et de développer un lien affectif au lieu, reflétant un niveau élevé d'attachement. Mesch et Manor (1998), dans une recherche ayant pour objectif de mettre en évidence les déterminants de l'attachement au lieu, montrent que l'évaluation positive des caractéristiques physiques d'un lieu est un bon prédicteur de l'attachement au lieu, dans la mesure où la qualité de vie générée par ces caractéristiques, contribue au bien-être individuel. Ces auteurs mettent également en évidence que des liens d'attachement au lieu peuvent se créer, sans que nécessairement l'individu entretienne des relations sociales avec les usagers de ce même lieu. De la même manière, Bonaiuto, Aiello, Perugini, Bonnes et Ercolani (1999), dans une recherche portant sur la qualité perçue de l'environnement résidentiel dans la ville de Rome, ont montré que la satisfaction résidentielle, opérationnalisée en termes de perceptions multidimensionnelles de la qualité résidentielle, était prédictive de l'attachement au quartier, sans pour autant justifier théoriquement la causalité de cette relation. L'importance de cette dimension évaluative est parfois prise en compte dans la construction d'échelles d'identification, et notamment Lalli (1992) intègre une dimension évaluant la renommée, la réputation du lieu (dimension d'évaluation externe) dans son échelle d'identification urbaine. En ce qui concerne l'espace du collège, Maresca (2003) montre que les images associées aux collèges sont de plus en plus contrastées, contrastes basés sur le prestige et la réputation perçue des établissements. Ce processus de différenciation accélérerait, selon l'auteur, le développement des stratégies de contournement de la carte scolaire. La perception de cette image affecterait donc les comportements individuels. Ces considérations conduisent à s'interroger sur les effets possibles de cette image perçue sur la construction identitaire de l'élève. Par ailleurs, de nombreux travaux font état de relations positives entre l'identification au lieu, l'identification au groupe de pairs et l'estime de soi, sans pour autant concentrer l'analyse sur l'ensemble de ces variables (Bat-Chava, 1994 ; Korpela, 1989 ; Twigger-Ross & Uzzell, 1996). Intégrer l'estime de soi dans une problématique portant sur l'environnement scolaire semble être particulièrement pertinent du fait de l'importance de cette variable à l'adolescence (Guillon & Crocq, 2004) et des liens étroits qu'elle entretient avec la réussite scolaire (Martinot, 2001).

L'estime de soi dans les régulations identitaires

- 6 La plupart des auteurs s'accordent pour définir l'estime de soi comme l'évaluation globale de la valeur de soi, en tant que personne (Harter, 1998). Bien que cette définition présente l'estime de soi comme un concept global, elle n'en repose pas moins sur la perception que l'individu a de ses compétences sur de multiples dimensions du concept de soi (liées au soi scolaire, au soi social, au soi physique...) (Harter, 1998). À l'adolescence, l'estime de soi semble particulièrement s'étayer sur la qualité des relations avec les pairs (Michaud, Bégin & McDuff, 2006). Les relations entre identification au groupe de pairs et estime de soi ont d'ailleurs largement été décrites dans la littérature en psychologie sociale (voir Rubin & Hewstone, 1998, pour une revue de questions). Plus particulièrement, les relations entre statut du groupe, identification au groupe et estime de soi, ont été modélisées. Ainsi, lorsque l'image du groupe est négative, le statut de la catégorie est considéré comme faible, dans ce cas, la TIS prévoit que ce faible statut affecte l'estime de soi des membres du groupe (Abrams & Hogg, 1988 ; Ellemers, Kortekaas & Ouwerkerk, 1999). Crocker et Major (1989) proposent une revue de la littérature sur le niveau d'estime de soi des personnes appartenant à des groupes stigmatisés. Le stigmate social peut être défini comme une « identité dévalorisée, jugée inférieure par les autres » (Croizet & Leyens, 2003, p. 27). Il en ressort que ces personnes n'ont pas une estime de soi plus faible que celle des personnes appartenant à des groupes non stigmatisés. Certaines études montrent même que les individus appartenant à des groupes stigmatisés témoignent de niveaux d'estime de soi significativement supérieurs à ceux des individus de groupes non stigmatisés. Ainsi Dif, Guimond, Martinot et Redersdorff (2001) mettent en évidence que des étudiants, atteints d'un handicap, présentent un niveau d'estime de soi plus élevé que des étudiants sans handicap. De la même façon, Pierrehumbert, Plancherel et Jankech-Carretta (1987) montrent que les enfants en retard scolaire d'une classe spécialisée n'ont pas forcément une faible estime de soi. Une première explication serait qu'un haut niveau d'estime de soi ne présage pas nécessairement un bon équilibre psychologique. Il peut être signe de « compensation, de désir de reconnaissance, d'égotisme exacerbé » (Prêteur & de Léonardis, 1995, p. 18). Par ailleurs, le niveau élevé d'estime de soi de ces élèves pourrait être le fruit de comparaisons sociales effectuées préférentiellement au sein de l'endogroupe (l'élève établit sa propre valeur en se comparant avec les élèves de sa classe, plutôt qu'avec des élèves d'autres classes). Cette préférence pour les comparaisons avec les membres de l'endogroupe s'explique en partie par la proximité physique de ces membres ainsi que par leur similitude (les individus préféreraient se comparer avec des personnes leur ressemblant). Cependant, ces facteurs ne suffisent pas à expliquer ce phénomène. Il semblerait que cette préférence pour les comparaisons avec les membres de l'endogroupe stigmatisé constitue aussi une stratégie de protection de l'estime de soi (Michinov, 2003). Par exemple, une étude d'Harter, rapportée par Croizet et Martinot (2003), montre que des enfants présentant un retard mental avéré et scolarisés avec des élèves au quotient intellectuel normal, ont tendance à se comparer le plus souvent avec leurs pairs retardés. Ces élèves, alors qu'ils sont dans la même classe que les élèves à quotient intellectuel normal, distinguent leur catégorie du groupe classe, de façon à éviter les comparaisons menaçantes pour le soi. Ainsi, ces comparaisons entre stigmatisés permettent à ces enfants de maintenir une perception de leurs

compétences scolaires équivalente à celle des autres enfants, et de protéger leur estime de soi.

- 7 On peut penser que certains établissements scolaires, du fait de l'image négative véhiculée à leur sujet, représentent une menace identitaire pour les élèves qui les fréquentent ; la scolarisation dans de tels établissements constitue, dès lors, un réel stigmatisme social. Des stratégies de préservation de l'estime de soi pourraient ainsi s'actualiser au sein de ces établissements, car il ne semble pas que le niveau d'estime de soi des élèves scolarisés dans des établissements ayant une image négative soit plus faible que dans d'autres établissements (Allès-Jardel, Ciabrini, Castelli & Salvelli, 2002). La notion d'image d'un lieu, souvent évoquée dans cet examen de la littérature, reste conceptuellement floue au sein du courant de recherche traitant de l'effet établissement (Cousin, 1998), comme dans les travaux sur l'identité urbaine (Lalli, 1992). La théorie des représentations sociales peut, de ce point de vue, nous apporter des points d'ancrage conceptuel utiles.

Approche psychosociale de l'image du lieu

- 8 La représentation sociale est à la fois produit et processus d'une activité mentale par laquelle un individu ou un groupe reconstruit le réel auquel il est confronté et lui attribue une signification spécifique (Abric, 1994). C'est avec leur recherche sur les représentations socio-spatiales de la ville que Milgram et Jodelet (1976) introduisent la dimension collective dans l'approche des représentations de l'espace. En environnement, une approche socio-cognitive en termes de représentations sociales permet de comprendre comment s'organisent les processus de pensée autour de cibles de jugement quotidien que sont les espaces de notre vie (Félonneau, 2003). C'est précisément cette activité de jugement qui porte sur un objet-cible singulier, en l'occurrence ici un établissement donné, que Moliner (1996) propose de conceptualiser à partir de la notion d'image sociale. Cette « image sociale d'un objet constitue la réalité de cet objet pour un groupe donné » ; elle est le « produit des représentations sociales mises en œuvre [...] pour appréhender l'objet » (p. 150). Dans la problématique qui est la nôtre, on considérera donc que l'image de l'établissement est susceptible de varier significativement selon des critères socio-géographiques propres à l'établissement et au tissu urbain dans lequel il est inséré, cette image étant elle-même en amont en partie générée par des processus d'ordre représentationnel.

Problématique et hypothèses

- 9 La prise en compte des processus d'identification socio-spatiale dans une problématique liée à l'environnement scolaire apporte un regard nouveau sur l'analyse des processus d'insertion individuelle et collective au sein de l'établissement. Nous avons montré plus haut comment le développement et le maintien d'une estime de soi positive pouvaient s'étayer sur les niveaux d'identification au lieu et aux pairs. Par ailleurs, l'examen de la littérature a révélé que l'image associée à un lieu était susceptible d'intervenir sur les processus d'identification. Ainsi, cette recherche vise deux objectifs complémentaires. Dans un premier temps, on comparera les niveaux d'identification au collège, au groupe de pairs et d'estime de soi, selon l'appartenance de l'élève à un collège situé en ZEP *versus* non situé en ZEP. On fait ici l'hypothèse que les degrés d'identification au collège, aux pairs et d'estime de soi devraient être plus

élevés chez les élèves scolarisés dans des établissements non situés en ZEP. Dans un second temps, les relations entre l'identification au collège, l'identification au groupe de pairs et l'estime de soi de l'élève seront examinées. On fait l'hypothèse qu'il existe des relations entre les niveaux d'estime de soi, d'identification au lieu et aux pairs, et que ce pattern relationnel varie selon la catégorisation ZEP/non-ZEP de l'établissement. On s'interrogera plus précisément ici, sur la nature et sur l'adéquation des stratégies individuelles de préservation d'un soi positif au sein d'un environnement scolaire stigmatisé. Ces hypothèses seront testées auprès d'un échantillon d'élèves de classe de 3^e. Le choix de ce niveau scolaire se justifie notamment par rapport à la considération de la variable « identification au lieu », laquelle implique que l'élève fréquente l'établissement depuis suffisamment longtemps, pour qu'il ait développé des liens d'attachement à son collège.

Méthode

Participants

- 10 Cette étude a été réalisée au sein de cinq collèges publics d'une grande ville de l'ouest de la France. Trois de ces collèges se trouvent en ZEP, à l'extérieur du centre-ville. Les établissements situés en ZEP disposent de moyens supplémentaires pour lutter contre les inégalités sociales et l'échec scolaire. Ces zones sont délimitées géographiquement et administrativement dans des quartiers dits « défavorisés ». C'est le recteur qui, après concertation avec les partenaires locaux, arrête la liste des écoles et établissements relevant de l'éducation prioritaire dans son académie. Il n'existe pas de définition claire et précise des critères utilisés. Quelques critères sont proposés dans les textes fondateurs (ministère de l'Éducation nationale, 1981) :

Il vous [aux recteurs d'académie] appartiendra de tenir compte dans la situation de chaque secteur : de son implantation géographique ; de la composition socio-économique des familles ; de la présence d'enfants étrangers ou non francophones ; des retards scolaires ; [...] des abandons de scolarité au niveau des collèges. Vous confronterez ensuite ces éléments aux conditions moyennes d'encadrement dans les différents secteurs scolaires (p. 2077).

- 11 Les deux autres collèges ne sont pas en ZEP, et se situent en centre-ville. La catégorisation ZEP/non-ZEP reflète la ségrégation résidentielle entre centre-ville et périphérie, en effet 70,8 % des collèges situés dans des zones urbaines défavorisées relèvent de l'éducation prioritaire, alors que c'est seulement le cas de 1,3 % des collèges des zones urbaines favorisées (Thomas, 2005).
- 12 L'échantillon se compose de 175 collégiens (101 filles et 74 garçons) inscrits en classe de 3^e, dont l'âge moyen est de 14,5 ans (écart-type = 0,73). Il se structure autour de la variable « type de collège » (collège situé en zone d'éducation prioritaire ou non). Parmi les participants, 41 % sont issus d'un établissement classé en ZEP et 59 % d'un collège non classé en ZEP. Comme la répartition de filles et de garçons, en ZEP et non-ZEP, n'est pas équivalente (ZEP : 68,06 % de filles ; non-ZEP : 50,49 % de filles, $\chi^2(4, N = 175) = 5,36, p < .02$), un redressement d'échantillon a été effectué pour les analyses statistiques inférentielles (test-t). Il consiste en une pondération des moyennes obtenues aux différents scores par le ratio suivant : fréquence observée dans la population P/fréquence observée dans l'échantillon N. Par exemple, pour les filles en ZEP, les moyennes aux différents scores seront pondérées par le coefficient suivant :

0,5070 (fréquence observée de filles dans la population des élèves de troisième en France en 2005)/0,6806 (fréquence de filles en ZEP dans l'échantillon) = 0,74. L'ancienneté dans l'établissement a été contrôlée, les élèves ayant intégré l'établissement à partir de la classe de 3^e ont été retirés de l'échantillon au préalable. L'identification au lieu est sensible à l'ancienneté, comme le montrent plusieurs travaux (Bonaiuto *et al.*, 1999 ; Stinner, Van Loon, Chung & Byun, 1990).

Procédure et mesures

- 13 Le recueil de données a été réalisé au sein des cinq collèges, de façon collective en classe. Le questionnaire auto-administré proposé aux participants présente trente items de façon randomisée, accompagnés d'une échelle en quatre points allant de 1 (pas du tout d'accord) à 4 (tout à fait d'accord). Ces items renvoient à trois échelles. Une consigne orale standardisée est donnée aux participants. La durée approximative pour compléter ce questionnaire est d'environ quinze minutes.
- 14 *Estime de soi.* L'estime de soi est évaluée à partir de l'échelle d'estime de soi de Rosenberg (1965), traduite en français et validée par Vallières et Vallerand (1990). Cette échelle comprend dix items (par exemple, *je pense que je possède un certain nombre de belles qualités*). Dans la présente étude, un item a été retiré suite au pré-test (*tout bien considéré, je suis porté(e) à me considérer comme un(e) raté(e)*), car il s'est révélé peu discriminant, du fait de sa forte polarité. Cette échelle, dont la consistance interne est élevée (l'alpha de Cronbach est de .81), permet de calculer un score d'estime de soi allant de 9 à 36. Nous travaillerons à partir des scores individuels moyens. Plus le score est important et plus le niveau d'estime de soi des participants est élevé.
- 15 *Identification au groupe de pairs.* La deuxième échelle, dont la consistance interne est satisfaisante (l'alpha de Cronbach est de .73), appréhende le niveau d'identification au groupe de pairs. Il s'agit d'une traduction et adaptation de l'échelle d'Ellemers *et al.* (1999) qui est composée de huit items renvoyant à trois composantes de l'identification au groupe. La première composante est l'estime de soi du groupe (alpha de Cronbach = .58), c'est-à-dire la connotation à valeur positive ou négative rattachée à une appartenance, elle comprend quatre items (par exemple, *je me sens fier d'être parmi les élèves de ce collège*). Il est à noter que les résultats obtenus avec cette échelle doivent être pris avec prudence étant donné la faible valeur de l'alpha de Cronbach. La deuxième dimension est l'auto-catégorisation (alpha de Cronbach = .65) ; elle renvoie à la conscience d'appartenir à un groupe social et est composée de trois items (par exemple, *je suis comme les autres élèves de ce collège*). Enfin la troisième composante porte sur l'engagement dans le groupe et se définit comme l'implication émotionnelle de l'individu dans le groupe, elle est évaluée par un item (*j'aimerais continuer mes études avec les élèves de ce collège*). Ellemers *et al.* (1999) repèrent ces trois composantes par analyse factorielle dans l'échelle originale. À partir de nos données, une analyse en composantes principales a été réalisée sur les items rattachés aux deux premières dimensions, afin de vérifier la pertinence psychologique de cette structure (la troisième composante n'est pas prise en compte, car elle est évaluée à partir d'un seul item). Deux composantes principales, sur lesquelles saturent les items rattachés aux deux premières composantes, et expliquant respectivement 38,59 % et 15,39 %, sont repérées. Les deux premières composantes donnent lieu au calcul d'un sous-score individuel moyen allant de 1 à 4. Pour l'échelle d'engagement dans le groupe, qui ne

comprend qu'un item, c'est le score unique à l'item qui est pris en compte. Un score moyen global d'identification aux pairs est également calculé. Un score élevé sur les différentes composantes correspond respectivement à un niveau élevé d'estime de soi du groupe, de conscience d'appartenir à un groupe, et d'implication dans le groupe. Un score global élevé correspond à un niveau élevé d'identification aux pairs.

- 16 *Identification au collège.* La troisième échelle évalue le niveau d'identification au collège (alpha de Cronbach = .80). Les 13 items constituant cette échelle sont inspirés de l'échelle d'identité urbaine de Lalli (1992) dont les dimensions pertinentes pour l'environnement scolaire ont été conservées. La première dimension est l'évaluation externe (alpha de Cronbach = .71) ; cette dimension établit une comparaison évaluative entre le collège d'appartenance et les autres collèges. Elle comprend quatre items (par exemple, *les gens pensent que ce collège est un bon collège*). La deuxième dimension (alpha de Cronbach = .68) mesure le sentiment d'appartenance et d'attachement au collège, ainsi que le sentiment de familiarité, lié au poids des expériences quotidiennes dans le collège. Elle est composée de six items (par exemple, *chaque jour, j'apprécie de venir dans ce collège*). La dernière dimension est la temporalité (alpha de Cronbach = .59). Elle mesure l'importance du collège dans l'histoire personnelle de l'élève, ainsi que la centralité du collège dans les projets futurs. Elle est constituée de trois items (par exemple, *j'ai vécu beaucoup de choses dans ce collège*). Ces trois composantes ont été isolées par analyse factorielle, elles expliquent respectivement 13,03 %, 9,45 % et 31,24 % de la variance totale. Chaque sous-échelle donne lieu au calcul d'un sous-score individuel moyen. Un score élevé sur ces trois sous-échelles correspond à une évaluation positive du collège par rapport aux autres collèges (évaluation externe), à un attachement élevé à son collège (attachement), et au sentiment d'un lien important entre l'expérience de l'élève au collège et son histoire personnelle (temporalité). Un score global moyen d'identification au collège est également calculé sur la base des 13 items. Plus l'individu a un score global élevé, plus il s'identifie à son collège.
- 17 Trois questions complémentaires concernent le sexe de l'élève, son âge et son ancienneté dans l'établissement scolaire.

Résultats

Effet du type de collège sur les scores d'identification au collège, aux pairs et sur l'estime de soi

- 18 La première hypothèse postulait que les niveaux d'identification au lieu, aux pairs et d'estime de soi seraient plus élevés pour les élèves non scolarisés en ZEP. Des tests-*t* de Student ont donc été réalisés afin de mettre en évidence d'éventuelles différences, entre les scores moyens obtenus aux échelles d'identification au collège, aux pairs et d'estime de soi, selon l'appartenance à un collège ZEP ou non.

Tableau 1/Table 1

	Ensemble	Type de collège	
	Collèges	Collèges ZEP	Collèges non ZEP

	(N = 175)		(n = 72)		(n = 103)	
	M	(ET)	M	(ET)	M	(ET)
Identification au collège	2,59	(0,51)	2,52	(0,51)	2,62	(0,51)
Évaluation externe	2,90	(0,56)	2,01**	(0,65)	2,58**	(0,59)
Attachement	2,77	(0,57)	2,82	(0,57)	2,73	(0,59)
Temporalité	2,36	(0,68)	2,59	(0,70)	2,44	(0,72)
Identification aux pairs	2,77	(0,58)	2,86*	(0,57)	2,70*	(0,54)
Estime de soi du groupe	2,52	(0,72)	2,98*	(0,63)	2,78*	(0,58)
Auto-catégorisation	2,86	(0,62)	2,77*	(0,73)	2,52*	(0,74)
Engagement	2,62	(0,75)	2,67	(1,03)	2,95	(1,00)
Estime de soi	2,87	(1,02)	3,11**	(0,52)	2,77**	(0,54)

Note. Les moyennes (en ligne) statistiquement différentes sont signalées par * $p < .05$; ** $p < .001$.

Scores d'identification au collège, aux pairs et d'estime de soi, selon le type de collège (ZEP versus non-ZEP) *School identification score, peer identification score and self-esteem score, as a function of school category (ZEP versus non ZEP)*

- 19 *Identification au collège.* Concernant l'identification au collège, nous n'observons pas de différence entre les scores obtenus par les collégiens d'établissements situés en ZEP et ceux obtenus par les autres collégiens (voir le tableau 1). Cependant, pour la sous-dimension « évaluation externe », il existe une différence entre ces deux groupes : les élèves de collèges situés en ZEP évaluent plus négativement leur établissement lorsqu'on les compare aux élèves dont le collège n'est pas situé en ZEP.
- 20 *Identification au groupe de pairs.* Les élèves scolarisés en ZEP s'identifient davantage à leur groupe de pairs que les collégiens hors ZEP. De la même façon, les élèves scolarisés en ZEP ont des scores d'estime de soi du groupe et d'auto-catégorisation supérieurs aux élèves dont le collège n'est pas situé en ZEP (voir le tableau 1).
- 21 *Estime de soi.* Les élèves scolarisés en ZEP présentent des scores d'estime de soi supérieurs à ceux des collégiens scolarisés en non-ZEP (voir le tableau 1).

Corrélations inter-échelles

- 22 Le second objectif de l'article était de mettre en évidence les relations existant entre l'identification au collège, l'identification aux pairs et l'estime de soi. À cette fin, les corrélations entre les scores et les sous-scores obtenus à ces variables ont été calculées.

Tableau 2/Table 2

Sous-échelles	1	2	3	4	5	6	7
Évaluation externe	-	.49***	.25***	.45***	.19**	.24***	-.10
Attachement		-	.51***	.65***	.49***	.42***	.18*
Temporalité			-	.36***	.20**	.30***	-.04
Estime de soi du groupe				-	.45***	.38***	.27***
Auto-catégorisation					-	.32***	.23**
Engagement						-	.06
Estime de soi							-

Note. * $p < .05$, ** $p < .01$; *** $p < .001$.

Corrélations entre les sous-échelles de l'identification au collège, de l'identification au pairs et l'échelle d'estime de soi

Correlations between school identification, peer identification subscales and self-esteem scale

- 23 *Identification au collège et au groupe de pairs.* Les scores globaux d'identification au groupe de pairs et d'identification au collège sont corrélés positivement ($r = .64, p < .01$). Le tableau 2 indique par ailleurs que les scores aux sous-échelles de l'identification au collège sont tous corrélés positivement aux scores des sous-échelles de l'identification au groupe de pairs.
- 24 *Identification au groupe de pairs et estime de soi.* Les scores globaux d'identification au groupe de pairs et d'estime de soi sont corrélés positivement ($r = .27, p < .001$). Le score d'estime de soi est corrélé positivement au score d'estime de soi du groupe ($r = .27, p < .001$), ainsi qu'au score d'auto-catégorisation ($r = .23, p < .05$) (voir le tableau 2); on n'observe pas de relation significative entre les scores d'estime de soi et d'engagement dans le groupe.
- 25 *Identification au collège et estime de soi.* Il n'y a de corrélation significative ni entre les scores d'identification au collège et d'estime de soi, ni entre les scores obtenus aux sous-échelles de l'identification au collège et l'estime de soi (voir le tableau 2), excepté pour la dimension d'attachement au collège ($r = .18, p < .05$).
- 26 En résumé, il semblerait donc que l'identification au collège et l'identification aux pairs soient liées, cependant ces deux variables n'entretiennent pas les mêmes rapports avec l'estime de soi. Alors que le niveau d'identification au groupe de pairs est lié au niveau d'estime de soi, le niveau d'identification au collège en est indépendant.

Analyse en composantes principales (ACP)

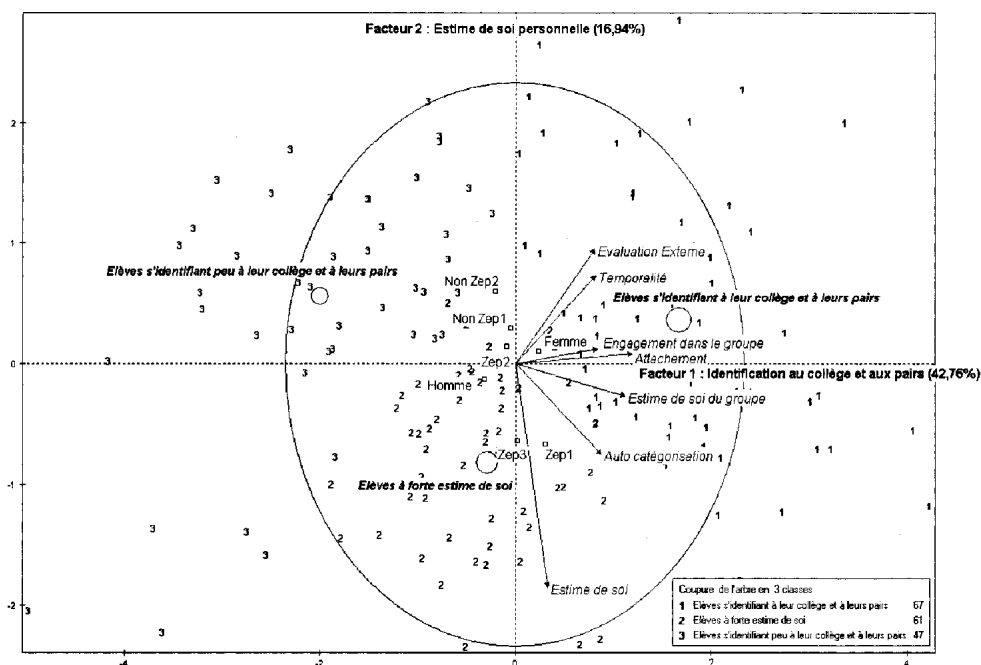
- 27 Nous avons procédé à une analyse en composantes principales afin d'obtenir une synthèse des relations existant entre les variables dépendantes prises en compte dans cette étude. Bien que l'analyse des corrélations inter-échelles nous éclaire déjà sur ces

relations, l'ACP présente ici plusieurs intérêts. En synthétisant les variables dépendantes en composantes principales, elle offre une vision plus précise des associations inter-variables. Elle permet par ailleurs d'obtenir une représentation graphique des relations mises en évidence à partir de ces composantes. Enfin, cette analyse est une première étape vers la réalisation d'une classification ascendante hiérarchique, laquelle sera décrite plus bas. L'ACP réalisée prend en compte l'ensemble des sous-scores obtenus aux échelles d'identification au collègue, d'identification au groupe de pairs, ainsi que le score d'estime de soi. Les deux premiers facteurs expliquent 59,70 % de l'inertie, nous avons donc choisi de concentrer l'analyse sur ces facteurs. Le premier facteur (valeur propre = 2,99) rend compte, à lui seul, de 42,76 % de l'inertie. Les variables les plus corrélées à ce facteur sont l'attachement au collègue ($r = .87$) et l'estime de soi du groupe de pairs ($r = .82$). D'une façon générale, les variables d'identification au collègue et au groupe de pairs sont toutes, d'une manière plus ou moins importante, corrélées positivement à ce premier facteur. Le second facteur (valeur propre = 1,19) se caractérise par une corrélation négative avec la variable d'estime de soi ($r = -.86$). L'analyse suivante consistera à approfondir l'étude des relations entre les variables dépendantes. En effet, d'un côté, l'analyse des coefficients de corrélation et l'ACP ont révélé un certain nombre de relations entre les variables dépendantes. D'un autre côté, l'analyse des différences entre moyennes a mis en évidence l'effet du type de collègue sur certaines variables. L'intérêt maintenant, est d'isoler des patterns relationnels différents selon le type de collègue fréquenté.

Classification ascendante hiérarchique (CAH)

- 28 *Principes de la CAH.* La CAH est une méthode de classification automatique donnant lieu à la construction de typologies. L'intérêt de cette analyse, à ce moment de l'étude, est de repérer des catégories d'élèves dont les relations entre identification au collègue, aux pairs et estime de soi diffèrent, de façon à mettre en évidence plusieurs patterns identitaires selon le type d'établissement fréquenté, conformément à la seconde hypothèse postulée. Les individus de l'échantillon vont être successivement agrégés deux-à-deux, jusqu'à ce que l'on se retrouve en présence de trois, quatre ou cinq classes d'individus. Ces regroupements se font en fonction de la proximité des individus projetés sur le plan factoriel (voir la figure 1) : à chaque étape de la classification automatique, les individus donnant les réponses « les plus similaires » sont alors regroupés. La première intervention du chercheur dans cette analyse consiste en le choix du nombre de classes à conserver. Pour ce faire, on examine l'histogramme des indices de niveaux et/ou le dendrogramme : ce sont des représentations graphiques, illustrant la perte d'inertie produite à chaque agrégation. En effet, à chaque regroupement de deux individus, on perd de « l'information » (notion d'inertie), cependant, moins les classes sont nombreuses, plus elles sont faciles à interpréter. Dans le cas présent, un découpage en trois classes apparaît comme le plus adéquat. L'étape suivante dans cette analyse consiste à décrire les classes d'individus obtenues, selon leur position dans le plan factoriel (voir la figure 1). En d'autres termes, quelles variables dépendantes caractérisent le mieux les individus de cette classe ? On s'appuie sur une table présentant « les valeurs-test », calculées pour l'ensemble des variables dépendantes par rapport à chaque classe. Ces valeurs-test résultent de tests d'hypothèses de comparaison entre la moyenne de la classe et celle de l'échantillon :

Figure 1



Projection des trois classes (élèves s'identifiant peu à leur collège et à leurs pairs, élèves à forte estime de soi, élèves s'identifiant à leur collège et à leurs pairs) sur le plan factoriel résultant de l'ACP
Projection of the three classes on the Factors 1 and 2

Note. Sur cette figure, sont projetées les modalités des différentes variables discriminantes, c'est-à-dire les cinq établissements scolaires (ZEP1, ZEP2, ZEP3, Non ZEP1, Non ZEP2), ainsi que le sexe des participants (Homme, Femme). D'autre part, les anciens axes unitaires issus de l'ACP y sont représentés (*Évaluation externe, Temporalité, Engagement dans le groupe, Attachement, Estime de soi du groupe, Auto-catégorisation, Estime de soi*). Les individus sont aussi projetés et le numéro associé à leur classe leur est assigné (voir légende).

- 29 On repère alors si le score moyen obtenu à une échelle pour la classe diffère significativement du score moyen pour l'échantillon. Plus la valeur-test est élevée, plus le contraste entre la moyenne de la classe et la moyenne de l'échantillon est important. Enfin, pour parfaire l'analyse, on peut projeter des variables discriminantes sur le plan factoriel (sur la figure 1 apparaissent les cinq établissements scolaires et le sexe des participants). Ces variables n'entrent pas dans le calcul matriciel. Elles sont projetées sur le plan, uniquement pour faciliter l'interprétation des caractéristiques communes rassemblant les individus de chaque classe. Ainsi, comme pour les variables dépendantes, on obtient des valeurs-test pour ces variables discriminantes, afin de repérer si certaines modalités de ces variables s'avèrent sur ou sous-représentées dans la classe par rapport à leur fréquence dans l'échantillon.

Analyse des classes isolées

- 30 La première classe se caractérise par des élèves très attachés à leur collège (le score moyen d'attachement pour la classe (m_c) est de 3,27 alors que celui de l'échantillon (m_e) est égal à 2,77, $v\text{-test} = 9,02$, $p < .001$) et très sensibles à l'estime qu'ils ont de leur groupe de pairs ($m_c = 3,35$, $m_e = 2,77$, $v\text{-test} = 8,26$, $p < .001$). Ces élèves se distinguent aussi par leurs scores élevés d'évaluation externe ($m_c = 2,86$, $m_e = 2,36$, $v\text{-test} = 7,67$, $p < .001$), de temporalité ($m_c = 3,01$, $m_e = 2,52$, $v\text{-test} = 7,15$, $p < .001$), d'engagement ($m_c = 3,45$, $m_e = 2,87$, $v\text{-test} = 5,90$, $p < .001$) et d'auto-catégorisation ($m_c = 2,97$, $m_e = 2,62$, $v\text{-test} = 4,77$,

$p < .001$). Il n'y a pas de modalité particulière sur-représentée dans cette classe, ce sont autant des élèves de collège situé ou non en ZEP, filles ou garçons, qui s'y rattachent. Cette classe réunit donc les élèves s'identifiant fortement à leur collège ainsi qu'à leur groupe de pairs. La position de son barycentre (en géométrie, le barycentre d'un ensemble de points constitue le point d'équilibre de ce système de points ; dans le cas d'une CAH, il renvoie au centre moyen de la classe) est proche du facteur 1, et peu corrélée au facteur 2 (voir la figure 1). Cet éloignement avec le facteur 2 est par ailleurs suggéré par l'absence de valeur-test significative pour la variable estime de soi dans cette classe : cela signifie que le niveau d'estime de soi des élèves associés à cette catégorie ne diffère pas de celui repéré dans l'échantillon ; ces élèves ont donc un niveau d'estime de soi, ni particulièrement élevé, ni particulièrement faible, et par conséquent non corrélé avec leurs niveaux d'identification au collège et aux pairs, lesquels sont élevés. Soixante-sept élèves sont présents dans cette classe sur 175, elle représente donc 38 % de l'échantillon.

- 31 La deuxième classe se distingue par des élèves présentant des niveaux élevés d'estime de soi personnelle ($m_c = 3,21$, $m_e = 2,90$, $v\text{-test} = 5,32$, $p < .001$), associés à de faibles scores d'évaluation externe ($m_c = 1,97$, $m_e = 2,36$, $v\text{-test} = -5,54$, $p < .001$) et de faibles scores de temporalité ($m_c = 2,33$, $m_e = 2,52$, $v\text{-test} = -2,65$, $p < .001$). Les individus de cette classe sont donc des élèves présentant une estime de soi très forte, accordant peu d'importance au collège dans leur histoire personnelle et ayant une perception plutôt négative de leur établissement. La position du barycentre de cette classe (voir figure 1), n'est corrélée, ni positivement, ni négativement, avec le premier facteur. Ces élèves ne s'identifient donc pas particulièrement à leur collège. D'autre part, les élèves dont le collège est situé en ZEP sont surreprésentés dans cette classe, alors que les autres élèves y sont sous-représentés (seuls 27,18 % de ces derniers apparaissent dans cette classe, $v\text{-test} = -2,38$). Soixante et un élèves sont présents dans cette classe sur 175, elle représente donc 37 % de l'échantillon général.
- 32 Enfin, la dernière classe se caractérise par des élèves très peu attachés à leur établissement ($m_c = 2,20$, $m_e = 2,77$, $v\text{-test} = -7,87$, $p < .001$), évaluant négativement leur groupe de pairs ($m_c = 2,25$, $m_e = 2,86$, $v\text{-test} = -7,96$, $p < .001$), ayant une faible estime de soi ($m_c = 2,53$, $m_e = 2,90$, $v\text{-test} = -5,38$, $p < .001$). Les élèves dont le collège n'est pas classé ZEP sont surreprésentés dans cette classe, ils représentent 74,47 % des individus de cette classe ($v\text{-test} = 2,41$, $p < .009$). Cette classe est composée au total de 47 individus, ce qui représente 25 % de l'échantillon.
- 33 Il est important de préciser que le sexe des élèves n'apparaît pas comme une variable discriminante dans la structure des classes isolées. Ainsi dans aucune de ces classes, la proportion de filles ou de garçons ne s'avère différente de celle repérée dans l'échantillon.
- 34 En résumé, cette analyse suggère l'existence de trois catégories d'élèves : une première classe composée d'élèves fortement identifiés à leur collège et à leur pairs, une deuxième classe comportant une majorité d'élèves issus de ZEP, caractérisés par une estime de soi élevée et une évaluation négative de leur établissement, et enfin une troisième catégorie représentée essentiellement par des élèves dont le collège n'est pas en ZEP, et dont la caractéristique est une identification faible au collège et aux pairs, et une estime de soi faible.

Discussion

- 35 La première hypothèse postulait que les degrés d'identification au collège et aux pairs seraient plus élevés chez les élèves scolarisés dans des établissements non classés en ZEP. Les résultats mettent en évidence quelques variations dans les processus d'identification socio-spatiale selon le type d'établissement fréquenté. Cependant, ces différences, lorsqu'elles existent, ne vont pas dans le sens attendu. Aucune différence significative n'a pu être établie entre les scores d'identification au collège d'élèves scolarisés dans des établissements classés en ZEP et ceux d'élèves appartenant à d'autres établissements. En ce qui concerne les sous-dimensions de l'identification au collège, on constate cependant une différence au niveau de la dimension appréhendant l'évaluation de l'établissement : les élèves des collèges situés en ZEP évaluent plus négativement leur collège que les autres élèves. Ce résultat rend pertinente l'opérationnalisation de la notion d'image par la distinction effectuée entre ZEP et non-ZEP, puisque ces deux catégories se distinguent par leur score moyen d'évaluation externe. Rappelons ici que l'évaluation externe consiste pour le collégien à établir une comparaison évaluative entre son propre collège et les autres établissements. Ainsi, les élèves scolarisés en ZEP ont bien conscience d'appartenir à un collège socialement dévalorisé. On a en outre montré que l'identification au groupe de pairs et ses composantes ainsi que le score d'estime de soi varient en fonction du type d'établissement ; cependant, ces variations ne vont pas dans le sens attendu. En effet, les élèves issus de collèges situés en ZEP présentent des scores d'identification à leur groupe de pairs et d'estime de soi supérieurs aux autres collégiens. Il est possible d'interpréter ce résultat à la lumière des travaux de Lorenzi Cioldi (2002). Selon cet auteur, l'identification au groupe serait plus forte au sein des groupes socio-culturels défavorisés lorsqu'on les compare aux groupes socio-culturels favorisés. Ce phénomène s'expliquerait par l'influence du statut social sur la perception d'homogénéité de l'endogroupe : ainsi les groupes, dits « dominants », auraient tendance à se percevoir comme une collection d'individualités particulières, alors que les groupes « dominés », se concevraient eux-mêmes davantage comme un agrégat d'individus indifférenciés. Il résulterait de ces processus une identification plus forte au groupe chez les individus appartenant à des groupes dits « dominés » (Lorenzi Cioldi, 2002).
- 36 Concernant la seconde hypothèse de cette étude, qui portait sur les relations entre identification au lieu, aux pairs et estime de soi, les résultats mettent en évidence, comme nous l'attendions, une corrélation positive entre identification au lieu et identification aux pairs. Il semblerait cependant que la relation entre ces deux niveaux d'identification et l'estime de soi de l'élève ne s'actualise pas de la même manière en fonction du type d'identification. On repère une corrélation positive entre identification aux pairs et estime de soi ; la qualité de l'estime de soi semble, cependant, indépendante des processus d'identification au lieu. L'étude des partitions isolées par CAH montre qu'il existe différents modèles de relations entre l'identification au collège, l'identification aux pairs et l'estime de soi, selon l'image associée à l'établissement. Ce résultat confirme donc l'existence de patterns identitaires différents selon le type d'établissement fréquenté. Cette analyse apporte également des éléments d'interprétation intéressants relatifs aux stratégies identitaires mises en œuvre par les collégiens de cet échantillon. Lorsque les élèves ont un niveau élevé d'identification au collège, ce qui est le cas pour 38 % de l'échantillon, ces mêmes élèves s'identifient

positivement à leur groupe de pairs. Pour ces élèves, le niveau d'estime de soi n'entre pas en compte dans ces processus identitaires. Il a été en effet montré que le niveau d'estime de soi de ces élèves ne covariait pas avec leurs niveaux d'identification au collège et aux pairs. Ces élèves proviennent aussi bien de collèges classés ou non en ZEP. Ce sont donc des élèves qui témoignent d'un attachement certain à leur établissement, tout en s'identifiant aux pairs qu'ils y côtoient quotidiennement.

- 37 Pour les autres élèves, on constate deux phénomènes différents. Certains, dont le collège est situé en ZEP, se percevant comme stigmatisés par une appartenance à une catégorie spatiale socialement dévalorisée (cette classe est particulièrement marquée par une perception très négative de l'établissement d'après son score d'évaluation externe) témoignent d'une très forte estime de soi, probablement étayée par un niveau élevé d'identification au groupe de pairs. En effet, les résultats ont montré que les élèves de collèges classés en ZEP s'identifiaient davantage à leur groupe de pairs que les autres élèves. Cette association entre identification au groupe de pairs et estime de soi semble révélatrice de la mise en œuvre d'une stratégie de protection de l'estime de soi chez ces élèves porteurs d'un stigmate. Une forte identification au groupe stigmatisé serait dotée de « vertus auto-protectrices », elle s'appuierait notamment sur des mécanismes de comparaisons avec les membres de l'endogroupe (Redersdorff & Martinot, 2003) : plus particulièrement, les comparaisons ascendantes avec les membres du groupe favoriseraient la préservation de l'estime de soi de l'individu. Ainsi, le niveau élevé d'identification aux pairs de ces élèves viendrait compenser leur faible identification à leur collège, et permettrait alors la préservation d'un soi positif.
- 38 Enfin, 25 % des élèves de cet échantillon, principalement des élèves dont le collège n'est pas en ZEP, s'identifient peu à leur établissement et à leur groupe de pairs, et ont une faible estime d'eux-mêmes. L'estime de soi à l'adolescence et chez le jeune adulte repose de façon importante sur les sentiments d'efficacité personnelle dans les situations sociales, d'acceptation sociale, de popularité et d'intérêt relationnel (Michaud *et al.*, 2006), ce qui pourrait expliquer qu'une faible identification aux pairs scolaires soit associée à une faible estime de soi. Dans une étude récente, Lev-Wiesel, Nuttman-Shwartz et Sternberg (2006) rapportent que sur un effectif de 387 participants adultes, un tiers déclare avoir expérimenté le rejet social de leurs pairs à l'adolescence et vécu cet événement comme un traumatisme important. Guillon et Crocq (2004) dans une revue de la littérature sur l'estime de soi à l'adolescence soulignent l'importance du nombre de travaux établissant une corrélation négative entre estime de soi et troubles dépressifs. La relation existant entre l'identification aux pairs, l'estime de soi et la santé mentale de façon plus générale (Wilkinson, 2004), conduit à proposer une meilleure prise en compte de l'intégration sociale de l'élève parmi ses pairs scolaires, dans une perspective de prévention des risques de dépression à l'adolescence.
- 39 Il est nécessaire à ce point de la discussion de préciser la nature exploratoire de la présente recherche, et ce pour deux raisons : tout d'abord, la taille limitée de l'échantillon pour une enquête par questionnaire ne permet pas de généraliser les résultats. Par ailleurs, il est nécessaire de préciser que la méthode de CAH se situe dans le domaine des statistiques descriptives : par conséquent, n'entrant pas dans le champ de l'inférence statistique, les résultats qui en sont issus ne sont pas généralisables à la population des collégiens.
- 40 Cette étude apporte un éclaircissement sur les processus que peut induire la perception de l'image de l'établissement sur l'identification au collège, l'identification au groupe

de pairs et l'estime de soi. Ainsi, une perception positive de cette image va de pair avec des niveaux élevés d'identification au collège et aux pairs. À l'inverse, lorsque le groupe se perçoit comme stigmatisé, ce qui est plus fréquent pour les élèves dont le collège est en ZEP, alors le niveau d'estime de soi apparaît comme associé aux dynamiques identitaires : il s'avère positivement lié au niveau d'identification au groupe de pairs. Pour ces adolescents, les difficultés qu'ils éprouvent à s'identifier à leur établissement du fait de son image, semblent compensées par une identification plus marquée à leurs pairs.

- 41 Cette étude révèle l'apport des théories psycho-environnementales aux recherches portant sur l'environnement scolaire. Des travaux futurs pourraient s'insérer dans cette perspective, en se focalisant plus spécifiquement sur la façon dont l'élève perçoit et évalue cet environnement.

BIBLIOGRAPHIE

- Abrams, D. & Hogg, M. A. (1988). Comments on the motivational status of self esteem in social identity and intergroup discrimination. *European Journal of Social Psychology*, 18, 317-334.
- Abric, J. C. (1994). *Pratiques sociales et représentation*. Paris : Presses universitaires de France.
- Allès-Jardel, M., Ciabrini, C., Castelli, N. & Salvelli, C. (2002). Santé mentale, locus de contrôle et estime de soi d'enfants scolarisés en zone d'éducation prioritaire ou non. *Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant (ANAE)*, 68, 207-217.
- Altman, I. & Low, S. (1992). *Place Attachment*. New York: Plenum.
- Bat-Chava, Y. (1994). Group identification and self-esteem of deaf adults. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 40(5), 494-502.
- Bonaiuto, M., Aiello, A., Perugini, M., Bonnes, M. & Ercolani, A. P. (1999). Multidimensional perception of residential environment quality and neighborhood attachment in the urban environment. *Journal of Environmental Psychology*, 19 (4), 331-352.
- Bonaiuto, M. & Bonnes, M. (2000). Social-psychological approaches in environment-behavior studies. In S. Wapner & J. Demick (éd.), *Theoretical Perspectives in Environment-Behavior Research* (pp. 67-78). Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Boudon, R. (1973). *L'Inégalité des chances*. Paris : Armand Colin.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1964). *Les Héritiers*. Paris : Minuit.
- Cousin, O. (1998). *L'efficacité des collèges : sociologie de l'effet établissement*. Paris : Presses universitaires de France.
- Crocker, J. & Major, B. (1989). Social stigma and self-esteem: The self-protective properties of stigma. *Psychological Review*, 96, 608-630.
- Croizet, J.-C. & Leyens, J.-P. (2003). *Mauvaises réputations : réalités et enjeux de la stigmatisation sociale*. Paris : Armand Colin.

- Croizet, J.-C. & Martinot, D. (2003). Stigmatisation et estime de soi. In J.-C. Croizet & J.-P. Leyens (éd.), *Mauvaises réputations : réalités et enjeux de la stigmatisation sociale* (pp. 25-59). Paris : Armand Colin.
- De La Haye, A.-M. (1998). *La catégorisation des personnes*. Presses universitaires de Grenoble.
- Dif, S., Guimond, S., Martinot, D. & Redersdorff, S. (2001). La théorie de la privation relative et les réactions au handicap : le rôle des comparaisons intrapersonnelles dans la gestion de l'estime de soi. *International Journal of Psychology*, 36, 314-328.
- Duru-Bellat, M. (2001). Effets maîtres, effets établissements : quelle responsabilité pour l'école ? *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 23 (2), 321-337.
- Ellemers, N., Kortekaas, P. & Ouwerkerk, J. W. (1999). Self categorization, commitment to the group and group self esteem as related but distinct aspects of social identity. *European Journal of Social Psychology*, 29, 371-389.
- Feldman, R. M. (1990). Settlement identity, psychological bonds with Home Places in a Mobile Society. *Environment and Behavior*, 22 (2), 183-229.
- Félonneau, M.-L. (2003). Les représentations sociales dans le champ de l'environnement. In G. Moser & K. Weiss (éd.), *Espaces de vie : aspects de la relation homme-environnement* (pp. 145-176). Paris : Armand Colin.
- Festinger, L. (1954). A Theory of Social Comparison Processes. *Human Relations*, 7, 117-140.
- Grisay, A. (1997). L'évolution des acquis cognitifs et socio-affectifs des élèves au cours des années de collège. *Les Dossiers d'Éducation et formation*, 88.
- Guillon, M.-S. & Crocq, M.-A. (2004). Estime de soi à l'adolescence : revue de la littérature. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 52, 30-36.
- Harter, S. (1998). Comprendre l'estime de soi de l'enfant et de l'adolescent : considérations historiques, théoriques et méthodologiques. In M. Bolognini & Y. Prêteur (éd.), *Estime de soi : perspectives développementales* (pp. 57-81). Paris : Delachaux et Niestlé.
- Korpela, K. M. (1989). Place identity as a product of environmental self regulation. *Journal of Environmental Psychology*, 9, 241-256.
- Lalli, M. (1992). Urban related identity: Theory, measurements, and empirical findings. *Journal of Environmental Psychology*, 12, 285-303.
- Lev-Wiesel, R., Nuttman-Shwartz, O. & Sternberg, R. (2006). Peer rejection during adolescence: Psychological long-term effects, A brief report. *Journal of Loss & Trauma*, 11 (2), 131-142.
- Lorenzi Cioldi, F. (2002). *Les représentations des groupes dominants et dominés : collections et agrégats*. Presses universitaires de Grenoble.
- Maresca, B. (2003). Le consumérisme scolaire et la ségrégation sociale dans les espaces résidentiels. *Cahiers de Recherche*, 183. Paris : Centre de recherche pour l'étude et l'observation des conditions de vie (CREDOC).
- Martinot, D. (2001). Connaissance de soi et estime de soi : ingrédients pour la réussite scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 27 (3), 483-502.
- Mesch, G. S. & Manor, O. (1998). Social ties, environmental perception, and local attachment. *Environment and Behavior*, 30 (4), 504-519.
- Meuret, D. & Marivain, T. (1997). Inégalités de bien-être au collège. *Les Dossiers d'Éducation et formation*, 89.

- Michaud, J., Bégin, H. & McDuff, P. (2006). Construction et évaluation d'un questionnaire sur l'estime de soi sociale destiné aux jeunes adultes. *Revue européenne de psychologie appliquée*, 56, 109-122.
- Michinov, N. (2003). Stigmates sociaux et comparaisons interpersonnelles. In J.-C. Croizet & J.-P. Leyens (éd.), *Mauvaises réputations : réalités et enjeux de la stigmatisation sociale* (pp. 215-234). Paris : Armand Colin.
- Milgram, S. & Jodelet, D. (1976). Psychological maps of Paris. In H. M. Proshansky, W. H. Ittelson & L. G. Rivlin (éd.), *Environmental Psychology* (pp. 104-124). New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Ministère de l'Éducation nationale (1981). *Zones prioritaires*. Circulaire n° 81-238 du 1^{er} juillet 1981. Bulletin officiel de l'Éducation nationale du 9 juillet 1981.
- Moliner, P. (1996). *Images et représentations sociales*. Presses universitaires de Grenoble.
- Pierrehumbert, B., Plancherel, B. & Jankech-Carretta, C. (1987). Image de soi et perception de compétences propres chez l'enfant. *Revue de psychologie appliquée*, 37 (4), 359-377.
- Prêteur, Y. & de Léonardis, M. (1995). *Éducation familiale, image de soi et compétences sociales*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Proshansky, H. M., Fabian, A. K. & Kaminoff, R. (1983). Place identity: physical world socialization of the Self. *Journal of Environmental Psychology*, 3, 57-83.
- Redersdorff, S. & Martinot, D. (2003). Impact des comparaisons ascendantes et descendantes sur l'estime de soi : importance de l'identité mise en jeu. *L'année psychologique*, 104, 411-444.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Rubin, M. & Hewstone, M. (1998). Social Identity Theory's Self-Esteem Hypothesis: A Review and Some Suggestions for Clarification. *Personality and Social Psychology Review*, 2 (1), 40-62.
- Sarbin, T. R. (1983). Place identity as a component of Self: an addendum. *Journal of Environmental Psychology*, 3, 337-342.
- Stinner, W. F., Van Loon, M., Chung, S. W. & Byun, Y. (1990). Community size, individual social position and community attachment. *Rural Sociology*, 55 (4), 494-521.
- Tajfel, H. (1978). Social categorisation, social identity and social comparison. In H. Tajfel (éd.), *Differentiation between social groups: studies in the social psychology of intergroup relations* (pp. 61-76). London: Academic Press.
- Thomas, F. (2005). Typologie des collèges publics. *Éducation et formation*, 71.
- Twigger-Ross, C. & Uzzell, D. (1996). Place and identity processes. *Journal of Environmental Psychology*, 16, 205-220.
- Uzzell, D., Pol, E. & Badenas, B. (2002). Place identification, social cohesion, and environmental sustainability. *Environment and Behavior*, 34 (1), 26-53.
- Vallières, E.-F. & Vallerand, R.-J. (1990). Traduction et validation canadienne-française de l'échelle de l'estime de soi de Rosenberg. *International Journal of Psychology*, 25, 305-316.
- Wilkinson, R. B. (2004). The role of parental and peer attachment in the psychological health and self-esteem of adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 33 (6), 479-493.

RÉSUMÉS

Cette étude explore les processus d'identification au collège et aux pairs s'actualisant chez des élèves de troisième. Des échelles d'identification au groupe de pairs, au collège et d'estime de soi ont été proposées à 175 élèves appartenant à des collèges situés en zone d'éducation prioritaire (ZEP) *versus* non situés en ZEP. Les résultats obtenus par classification ascendante hiérarchique révèlent différents modèles de relations entre ces variables selon l'image perçue du collège. Ainsi, une perception positive de cette image est associée à des niveaux élevés d'identification au collège et aux pairs, indépendamment du niveau d'estime de soi. À l'inverse, percevoir son collège comme stigmatisé génère des difficultés à s'y identifier ; celles-ci semblent compensées par une identification plus marquée aux pairs, préservant ainsi le niveau d'estime de soi de l'élève.

This study investigates the processes of school and peer identification among secondary school students. A sample of 175 students whose schools are located in ZEP (zone d'éducation prioritaire, priority zone of education) versus not located in ZEP was administered self-esteem, peer identification and school identification scales. A hierarchical ascending classification suggests that various models of relations are generated between these three measures as a function of the perception of the school. In fact, students with positive perception of their school have high levels of school and peer identification, independently of their level of self-esteem. On the contrary, perceiving ones school as stigmatized, generates difficulties in identifying with it; these difficulties are probably compensated by a more salient identification to the peer group, so as to protect the level of self-esteem.

INDEX

Mots-clés : Collège, Environnement scolaire, Estime de soi, Identification au groupe, Identité de lieu

Keywords : Group identification, Place identity, School environment, Secondary school, Self-esteem

AUTEURS

AUORE MARCOUYEUX-DELEDALLE

Aurore Deledalle est doctorante en psychologie à l'université de Nantes. Ses travaux portent sur l'identification à l'établissement scolaire et sur l'évaluation de cet environnement. Membre du laboratoire de psychologie « Éducation, cognition, développement », EA 3259, université de Nantes.

GHOZLANE FLEURY-BAHI

Ghozlane Fleury-Bahi est maître de conférences en psychologie sociale. Ses travaux portent sur les processus identitaires et de jugement impliqués dans la relation homme-environnement. Membre du laboratoire de psychologie « Éducation, cognition, développement ». Contact : Laboratoire de psychologie « Éducation, cognition, développement » – Labecd (EA 3259), université de Nantes, UFR de psychologie, chemin de la Censive du Tertre, BP 81227, 44 312 Nantes Cedex 3. Courriel : ghozlane.fleury-bahi@univ-nantes.fr

Effets de l'appartenance socioculturelle, du sexe et de la filière de formation de l'élève sur la perception qu'ont les enseignants des causes et sur les décisions de l'orientation : approche socio-cognitive¹

Corinne Mangard et Ahmed Channouf

Introduction

- L'orientation des élèves vers une filière générale et technologique ou vers une filière professionnelle dès le passage de la classe de 3^e vers la classe de 2^{de} est capitale. Elle détermine en effet les possibilités des choix socioprofessionnels qui s'offriront par la suite à l'élève (Duru-Bellat & Henriot-van Zanten, 1992 ; Guichard & Cassar, 1998 ; Guichard *et al.*, 1994 ; Guichard & Huteau, 2001). La décision de cette orientation, qui dépend tout à la fois des demandes des familles, des conseils des professeurs et des conseillers d'orientation psychologues, et revient à la fin au chef d'établissement, est supposée relever essentiellement des résultats scolaires de l'élève. L'appartenance sociale et le sexe ne devraient pas intervenir au nom du principe républicain et démocratique de l'égalité des chances. En est-il ainsi dans la réalité ? C'est la question à laquelle essaient de répondre de nombreux chercheurs en sciences sociales et humaines. Ainsi, de nombreuses recherches en sociologie de l'école (Dubet, 2004 ; Duru-Bellat & Henriot-van Zanten, 1992 ; Merle, 2002) mais aussi des recherches en psychologie sociale (Channouf, Mangard, Baudry & Perney, 2005 ; Dumora & Lannegrand, 1996) montrent qu'à dossier scolaire égal, les enfants sont orientés

différemment en fonction de leur sexe et de leur origine socioculturelle. Les filles sont ainsi moins souvent orientées vers les filières scientifiques que les garçons et les enfants de milieux socioculturels bas sont plus souvent orientés vers les filières professionnelles que les enfants de milieux socioculturels élevés. En tant que reflets intériorisés de la réalité sociale, les processus perceptifs et cognitifs en œuvre dans ces entraves au principe d'égalité sont rarement conscients et c'est là que réside la difficulté qu'il y a à supprimer leurs effets. Ces influences non conscientes (Channouf, 2004) se fondent notamment sur une perception sélective de l'information et sur des stéréotypes implicites. Elles peuvent aussi s'ancrer dans des modes d'explication du processus d'orientation des élèves vers telle ou telle filière, c'est-à-dire dans le fait que ces orientations soient comprises par les enseignants comme déterminées de manière privilégiée par tel ou tel facteur (ces explications pouvant différer notamment en fonction de la filière de formation vers laquelle les élèves sont orientés). Ces attributions causales, par ailleurs liées à de nombreux facteurs sociologiques et psychosociaux (Dubois, 1987, 1994), peuvent, à leur tour, générer des effets sur la réussite scolaire de l'élève. En effet, si on considère qu'une filière est choisie par défaut (facteurs externes du choix) donc plutôt subie, alors on risque non seulement de déduire que les élèves qui s'y trouvent ne sont pas de bons élèves, mais on risque également de déduire qu'ils ne sont pas « motivés » par le cursus qu'ils n'ont pas choisi librement de suivre. Qu'elles soient intentionnelles ou non, ces inférences inconscientes risquent d'avoir un impact sur les attitudes (Greenwald & Banaji, 1995) des enseignants en conduisant aux phénomènes de prophéties auto-réalisantes (Snyder, 1984), ce qui risque d'accentuer encore davantage les inégalités. Ces inférences sont possibles dès lors que les décideurs de l'orientation scolaire ont des informations sur les appartenances sociales (en l'occurrence sur l'appartenance socioculturelle et sur le sexe) des élèves. Les mécanismes cognitifs en œuvre dans ces cas sont totalement automatiques donc inconscients et incontrôlés (Devine, 1989). Ils relèvent essentiellement de ce que les psychologues sociaux ont appelé les stéréotypes implicites que nous rappelons brièvement.

Les stéréotypes implicites

- 2 Se former une impression sur autrui se fait souvent de manière plus ou moins spontanée. Aussi, des informations traitées de manière inconsciente peuvent influencer ou déterminer l'impression qu'une personne se fait d'une autre personne. Au cours d'une expérience, Devine (1989) a présenté, durant 80 millisecondes, des mots liés au stéréotype du Noir en vigueur à cette période aux États-Unis tels que « paresseux », « athlète », « jazz », « Harlem », « ghetto », « basket-ball », etc. Selon la condition expérimentale, ces mots représentaient 80 % ou 20 % des items de la liste, le reste étant des mots neutres. Ensuite, chaque sujet devait donner son impression sur un individu-cible d'origine ethnique indéterminée et décrit de manière assez sommaire. La description était ambiguë et permettait ainsi de décrire le comportement de l'individu aussi bien comme agressif que comme non-agressif. Les résultats montrent que les participants de la condition expérimentale contenant 80 % de mots stéréotypiques du Noir jugent l'individu-cible comme étant plus hostile que les participants placés en condition de 20 % de mots stéréotypiques. Ce résultat est observé aussi bien auprès de participants qui adoptent (consciemment) les préjugés sur les Noirs qu'auprès de ceux qui les refusent et les jugent infondés et injustes. Cela confirme l'idée que les

stéréotypes et les préjugés peuvent être activés de manière automatique et opérer en dehors de toute conscience et de tout contrôle conscient. Devine montre ainsi que même si nous refusons consciemment des stéréotypes parce que nous les jugeons infondés, s'ils font partie de l'héritage collectif de la société dans laquelle nous vivons, ils seront automatiquement activés dès que nous percevons un membre du groupe concerné par ces stéréotypes. Nous pensons que ce mécanisme d'activation inconsciente des stéréotypes sociaux peut générer des effets sur la perception des déterminants des choix de l'orientation en termes attributifs. Aussi, on peut se demander si la perception qu'ont les enseignants des facteurs déterminant l'orientation à l'issue d'une classe de 3^e (premier palier d'orientation vers la voie d'enseignement général et technologique ou professionnel), peut être influencée par des variables comme le type de formation suivie, le milieu socioculturel et le sexe des élèves. L'objectif de notre étude est, par conséquent, de comparer, chez des enseignants du premier cycle du secondaire, la perception de la causalité de l'orientation en fonction de la filière de formation (seconde générale et technologique *versus* seconde professionnelle), de l'appartenance socioculturelle (favorisée *versus* défavorisée) et du sexe des élèves (fille *versus* garçon). Si ces attributions sont activables par les stéréotypes sociaux liés au sexe et à l'appartenance socioculturelle, les stéréotypes ne se forment pas *ex nihilo*. Ils proviennent des connaissances plus ou moins explicites que détiennent les professeurs soit intellectuellement soit à travers des années de pratique professionnelle sur la sociologie de l'orientation. En effet, il existe des effets réels de l'appartenance socioculturelle et du sexe sur les décisions d'orientation.

Différences socioculturelles et orientation scolaire

- 3 Les inégalités sociales des parcours scolaires (Duru-Bellat & Henriot-van Zanten, 1992 ; Maurin, 2002 ; Merle, 1998. Voir aussi des travaux plus anciens qui n'ont pas beaucoup vieilli comme ceux de Boudon, 1973 ou ceux de Bourdieu & Passeron, 1964) qui existent depuis l'école primaire, voire depuis l'école maternelle, prennent une proportion considérable à l'issue de la classe de 3^e par les phénomènes d'orientation. Le destin scolaire et donc social des élèves se joue en effet en grande partie dans les processus d'orientation. À la fin des cycles d'orientation (classe de 3^e) et de détermination (classe de 2^{de} générale et technologique), la procédure débute, dès le second trimestre, par la formulation de vœux provisoires par les familles. Ces vœux sont examinés par le conseil de classe et, en fonction de ceux-ci et des résultats scolaires de l'élève, le conseil formule des propositions provisoires. Si, à ce stade de la procédure, il y a désaccord, la famille rencontre le professeur principal et peut, si elle le souhaite, solliciter l'avis du conseiller d'orientation psychologue. Au troisième trimestre, la famille formule des vœux définitifs par ordre décroissant de préférence. Les propositions finales sont toutefois définies par le conseil de classe présidé par le chef d'établissement. En cas d'accord des familles, les propositions du conseil de classe valent pour décision d'orientation. En cas de désaccord, les familles ont la possibilité de faire appel. C'est dans le cadre du déroulement concret de ces procédures d'orientation que les décisions d'orientation prises par les familles d'élèves comme celles qui sont proposées par les enseignants et le chef d'établissement peuvent faire l'objet d'influences inconscientes liées aux variables sociales et notamment à l'appartenance socioculturelle et au sexe.
- 4 Chez les élèves et leur famille, les biais sociaux en matière d'orientation sont révélés, à valeur scolaire identique, par des différences sociales dans les demandes d'orientation.

Certaines études montrent que les demandes d'orientation sont notamment marquées par une auto-sélection inégale selon le milieu socioculturel. De manière générale, lorsque l'élève a de bons résultats scolaires, les familles formulent des vœux d'orientation ambitieux et lorsque l'élève est très faible les demandes sont, à l'inverse, modestes. Toutefois, si l'élève est moyen, une différence apparaît dans les vœux d'orientation selon le niveau socioculturel (Duru-Bellat & Mingat, 1985). Alors que les familles socio-culturellement défavorisées vont s'autocensurer dans la formulation de leurs vœux, en s'auto-éliminant de certaines filières, les familles socio-culturellement plus favorisées vont privilégier certaines orientations même si elles correspondent à des demandes de sur-scolarisation. Duru-Bellat, Jarousse et Mingat (1993) observent en effet qu'à dossier scolaire identique, les demandes d'orientation vers un second cycle long sont plus fréquentes pour les enfants d'origine favorisée que pour les enfants d'origine populaire. Lorsque la moyenne des notes est comprise entre 9 et 10,3 ou inférieure à 9, les ambitions scolaires sont particulièrement élevées pour les enfants de cadres supérieurs et faibles pour les enfants d'agriculteurs (plus de 30 points de différence). Il faut que la moyenne des notes soit supérieure à 12 pour que cette auto-sélection socialement différenciée ne s'observe plus, c'est-à-dire pour que les demandes d'orientation en second cycle long ne se différencient pas selon l'origine socioculturelle. Par ailleurs, lorsque au vu de résultats scolaires insuffisants, les professeurs sont amenés à limiter les vœux d'orientation jugés trop ambitieux en formulant notamment des propositions d'orientation plus modestes (en proposant une orientation vers une seconde professionnelle par exemple), il ressort que, selon l'origine sociale, les parents élaborent, plus ou moins des stratégies d'évitement du second cycle court en demandant le redoublement. Ainsi, des différences sociales sont constatées au niveau de la persévérance des demandes vis-à-vis d'une scolarité en cycle long. Duru-Bellat, Jarousse et Mingat (1993) ont pu estimer cette persévérance en calculant, selon l'origine sociale et le niveau de réussite scolaire en cinquième, un indice exprimant la volonté d'accéder au cycle long même s'il faut passer une, voire deux années supplémentaires au collège en demandant le redoublement. Si l'indice de persévérance croît avec le niveau de réussite scolaire, il est cependant sensiblement plus bas chez les élèves de milieux socioculturels bas. Ainsi, lorsque pour des raisons scolaires, l'enfant ne peut directement accéder à un cycle long (orientation en seconde générale et technologique), les familles de cadres apparaissent toujours plus persévérantes même pour les élèves les plus faibles, alors que dans les familles ouvrières, on ne persévère que lorsque les résultats scolaires sont suffisamment acceptables pour rendre raisonnablement probables les chances de succès. En outre, il ressort que les enfants d'ouvriers doivent obtenir 14 de moyenne générale en classe de 5^e pour que la valeur de l'indice de persévérance soit comparable à celle des enfants de cadres supérieurs ayant seulement une moyenne générale de 8 au niveau du cursus scolaire. Ainsi, les familles appartenant aux milieux sociaux les plus favorisés et celles qui sont les plus diplômées formulent des demandes de formation plus ambitieuses.

- 5 Chez les enseignants, les biais sociaux dans l'orientation sont révélés lorsqu'à valeur scolaire comparable, des avis d'orientation différenciés sont émis selon l'appartenance sociale ou selon le sexe des élèves. Dumora et Lannegrand (1996) ont pu les mettre en évidence dans une recherche expérimentale. Leur objectif était de montrer que la dynamique inégalitaire observée à l'école pouvait être renforcée lors des décisions d'orientation par l'effet implicite de stéréotypes sociaux. Les auteurs s'attendaient à ce que les stéréotypes liés à l'appartenance socioculturelle des élèves influencent les

décisions d'orientation dans ce sens qu'à niveau scolaire équivalent, les professeurs orientent les élèves de milieux favorisés plus facilement vers des études longues et les élèves de milieux défavorisés vers des études courtes et professionnelles ; l'élève d'origine modeste, associé aux difficultés scolaires, devant faire l'objet d'une stéréotypie négative. La procédure expérimentale élaborée consistait à présenter aux participants (professeurs de classes de 2^{de} générale et technologique) un dossier d'élève (moyen-faible) fictif constitué d'informations révélant son niveau scolaire (les bulletins trimestriels permettaient de constater qu'il s'agissait d'un élève moyen-faible ayant redoublé deux fois), l'absence de projet professionnel bien défini et une demande d'orientation vers une section scientifique. Deux variables indépendantes étaient opérationnalisées : le sexe de l'élève et la catégorie socioprofessionnelle (CSP) des parents (élevé *versus* moyen-faible). Il était demandé aux enseignants de proposer, après avoir pris connaissance de l'un des quatre dossiers d'élèves, une décision d'orientation soit vers une voie générale longue, soit vers une voie intermédiaire (première technologique), ou encore vers la voie professionnelle. Les résultats observés montrent qu'à dossier scolaire équivalent, les décisions d'orientation sont influencées par l'origine sociale et par le sexe. Les élèves d'origine favorisée sont plus orientés vers les voies générales que les élèves d'origine défavorisée qui sont significativement plus orientés vers les voies technologiques et professionnelles. La première scientifique apparaît comme la voie d'orientation privilégiée pour les garçons d'origine favorisée (2 à 3 fois plus que les filles), la voie littéraire apparaissant comme la voie privilégiée pour orienter les filles (elles y sont orientées 4 fois plus fréquemment que les garçons) et ce, d'autant plus qu'elles sont d'origine sociale favorisée. Ainsi, en montrant expérimentalement qu'à dossier scolaire équivalent les décisions d'orientation prises par les enseignants sont biaisées par l'appartenance sociale et par le sexe des élèves, cette recherche montre que les stéréotypes implicites sont des processus socio-cognitifs qui font partie des facteurs et des mécanismes psychosociaux qui engendrent et reproduisent les inégalités sociales. Channouf, Mangard, Baudry et Perney (2005) ont observé des résultats identiques en ce qui concerne les effets du niveau socioculturel sur une décision d'orientation et ont montré, en outre, que l'effet des stéréotypes sociaux était d'autant plus élevé que l'origine sociale était introduite de manière implicite. Ils ont conclu que les effets des variables sociales sur l'orientation sont plus inconscients que conscients et donc plus difficiles à corriger.

Les causes des inégalités liées au sexe

- 6 Globalement, les filles ont une meilleure réussite scolaire que les garçons (Durante, 1999). En primaire et dans le premier cycle du secondaire, on constate en effet que les filles ont une plus grande rapidité du cursus scolaire due à une meilleure rapidité d'acquisition des connaissances. Elles redoublent moins et sont plus nombreuses à être en avance d'un an (voir les statistiques du ministère de l'Éducation nationale sur l'égalité des chances entre les filles et les garçons qui révèlent que parmi les élèves scolarisés en classe de 3^e à la rentrée 2001, 61,8 % des filles étaient « à l'heure » contre 52,7 % des garçons et 27,7 % d'entre elles avaient 1 an de retard contre 35,5 % des garçons). Les filles sont également moins nombreuses dans les « filières de relégation » qui regroupent les élèves en difficulté. Aux tests standardisés, il a été constaté que les filles ont des performances en moyenne meilleures que les garçons notamment en lecture et en français. À l'issue de la classe de 3^e, cette meilleure réussite des filles en

enseignement général se traduit par un passage plus fréquent en seconde générale et technologique que les garçons et par un passage moins fréquent vers la voie professionnelle de l'enseignement court. Et dans presque toutes les sections du baccalauréat, on observe qu'elles ont un taux de réussite supérieur à celui des garçons. Or, malgré cet apparent succès scolaire, on observe paradoxalement, dès le second cycle du secondaire, une dynamique inégalitaire qui s'avère préjudiciable aux filles. Des chercheurs (Aubret, 1986 ; Duru-Bellat, 1991 ; Guichard, 1985, 1987 ; Vouillot, 1991, 1999 et bien d'autres) ont tenté de comprendre ce retournement de situation en faveur des garçons et de mettre en évidence des facteurs explicatifs. Tous s'accordent sur le fait que ces parcours sexuellement différenciés ne peuvent s'expliquer ou être légitimés par des différences en matière de réussite scolaire, d'une part parce que les différences de performances scolaires entre filles et garçons sont relativement ténues et, d'autre part, parce que les différences dans les choix et les décisions d'orientation s'observent entre des garçons et des filles ayant des résultats scolaires comparables et de même âge. Les orientations différentielles s'expliqueraient davantage par des processus d'auto-sélection des filles, processus procédant de la modélisation des identités sexuelles à l'origine d'attitudes et de comportements conformes aux rôles de sexe consécutifs à l'intériorisation des stéréotypes de sexe en vigueur dans la société : tel est le cas de la sous-représentation des filles dans certaines filières très valorisées (Baudelot & Establet, 1992). Il est vrai que les parcours scolaires (puis professionnels) des filles et des garçons s'avèrent très traditionnels. Cette différenciation sexuée des parcours scolaires s'expliquerait par le fait que les filles et les garçons vivent une socialisation très différente. Dans le cadre de l'environnement familial tout d'abord, où les pratiques parentales varient selon le sexe de l'enfant et les modèles d'identification proposés aux filles et aux garçons sont, dans la majorité des cas, conformes aux rôles sociaux de sexe. De nombreux parents ont en effet des représentations marquées par les stéréotypes de sexe, sur ce qu'est et sur ce que doit être un garçon ou une fille et ils se comporteraient en conséquence. Cette socialisation différentielle et asymétrique des sexes n'aurait pas seulement lieu en famille, mais se répéterait et se renforcerait durant tout le développement de l'enfant au moyen d'autres relais comme les médias, les groupes de pairs et à l'école (Mosconi, 1999). À l'école, par exemple, les attentes et les évaluations seraient plus favorables aux garçons dans les disciplines scientifiques ; les enseignants ayant tendance à considérer que les garçons sont plus à l'aise dans les disciplines scientifiques et les filles plus à l'aise dans les matières littéraires (Whyte, 1986). C'est ce que tend par ailleurs à confirmer une recherche expérimentale réalisée par Spear (1984) : des copies identiques sont jugées plus favorablement en raison de la « précision scientifique » lorsqu'elles sont supposées avoir été rédigées par des garçons que par des filles. D'autres travaux (par exemple Jarlégan, 1999) montrent en outre que dès l'école primaire, filles et garçons ne reçoivent pas le même enseignement en mathématiques, autant sur le plan qualitatif que sur le plan quantitatif. Or, depuis les travaux de Rosenthal et Jacobson (1968), on sait que les différences de comportements avec l'élève peuvent activement contribuer à créer ou à renforcer un intérêt, une motivation et par conséquent une vocation professionnelle. Ainsi, les différences de traitement et de comportement vis-à-vis des élèves, et de manière plus générale, la division sexuée implicite des savoirs et des compétences partagée par de nombreux acteurs de l'école (parents et enseignants) auraient pour effet de conditionner des projets d'avenir différents et d'induire les élèves à investir différemment les filières de formation. Pour Vouillot (1999), ces choix d'orientation sexués seraient en effet le reflet des rôles de

sexe puisque garçons et filles investissent des filières différentes en cohérence avec la division sexuée du marché du travail et des stéréotypes de sexe relatifs aux aptitudes, compétences, intérêts et aux rôles sexuels. Les effets de ces attentes stéréotypées sont visibles autant sur les attitudes que sur les comportements. Par exemple, dès l'école primaire, on constate de grandes divergences quant aux intentions d'études et des futurs métiers des garçons et des filles. L'enquête menée par Wach (1992) sur un vaste échantillon d'élèves de troisième questionnés sur leurs projets scolaires et professionnels révèle que les intentions d'études des élèves respectent la réalité des orientations : pour les formations courtes, les filles envisagent des BEP tertiaires (66 %) alors que les garçons envisagent des BEP industriels (82 %). On retrouve ce clivage pour les bacs technologiques. Lorsque des études générales sont envisagées, les filles sont plus nombreuses à penser choisir le bac « L » ou « ES » et les garçons le bac « S ». Dès le collège, les filles déclarent donc préférer les lettres et les langues alors que les garçons déclarent préférer les mathématiques et l'informatique. Concernant les projets professionnels, les garçons envisagent des métiers comme électronicien, mécanicien, ingénieur, informaticien alors que les filles envisagent des métiers comme secrétaire, institutrice, professeur et comptable. Au niveau du prestige des professions, on observe que garçons et filles valorisent les professions dans lesquelles ils sont respectivement majoritaires. Le degré d'attraction pour les professions n'étant pas le même selon le sexe des élèves, on comprend alors ce qui contribue à maintenir leur caractère fortement sexué. Ces aspirations différentes entre filles et garçons vont se traduire par des itinéraires différents et très traditionnels. À valeur scolaire identique, les filles demandent en effet moins que les garçons l'orientation vers une première scientifique (Duru-Bellat, 1991 ; Duru-Bellat, Jarousse, Labopin & Perrier, 1993). Ces mécanismes d'auto-sélection des filles seraient en outre renforcés par les biais dans les décisions d'orientation proposées par les enseignants : les filles obtiennent moins souvent que les garçons l'orientation vers les filières scientifiques sélectives et vers les lycées professionnels (Dumora & Lannegrand, 1996).

Hypothèses

- 7 À partir des données empiriques et des arguments théoriques que nous venons de présenter, nous formulons l'hypothèse selon laquelle l'orientation vers la voie professionnelle devrait être perçue par les enseignants comme ayant été davantage contrainte ou subie que l'orientation vers la voie générale et technologique. Celle-ci, à l'inverse, devrait davantage être perçue comme résultant d'un choix. L'idée prédominante en matière d'orientation chez la plupart des acteurs (notamment chez de nombreux enseignants) du premier cycle de l'enseignement secondaire à l'issue duquel se joue l'essentiel en matière d'orientation (c'est-à-dire en classe de 3^e) est, en effet, que l'on peut choisir, le cas échéant, des études générales mais qu'on se voit imposer par défaut une orientation professionnelle. Cette perception devrait se traduire par des attributions causales différenciées pour expliquer l'orientation d'un élève d'origine favorisée et celle d'un élève d'origine défavorisée. Cette perception de la causalité de l'orientation devrait être plus favorable pour les enfants de milieux aisés que pour les enfants de milieux modestes. L'orientation des élèves de milieux défavorisés devrait en effet être davantage attribuée à des facteurs témoignant d'une latitude de choix peu importante (c'est-à-dire des facteurs externes, par exemple « sur décision du conseil de classe », « circonstances »...) que l'orientation des élèves de milieux favorisés qui

devrait davantage être attribuée à des facteurs témoignant d'une latitude de choix beaucoup plus importante (par exemple « intérêt », « motivation », « goût »...). En outre, nous attendons à ce que les effets de cette variable interagissent avec ceux induits par la variable « type de filière ». Les professeurs devraient expliquer l'orientation davantage en termes de choix quand l'élève est d'origine favorisée et orienté en seconde générale et technologique et davantage en termes de contraintes quand il est d'origine modeste et orienté en seconde professionnelle. De même, nous nous attendons à ce que l'orientation des garçons soit expliquée davantage en termes de choix que celle des filles. Nous formulons également l'hypothèse qu'à dossier égal, les enfants de milieux défavorisés seront orientés davantage dans les filières professionnelles que les enfants favorisés. Cette dernière hypothèse nous permettrait de reproduire les effets précédemment observés par Dumora et Lannegrand (1996) puis par Channouf *et al.* (2005).

Méthode

Participants

- 8 Nous avons choisi de tester nos hypothèses sur une population d'enseignants de collège car ces derniers sont sollicités pour préparer les élèves aux choix d'orientation, leur donner un avis et leur prodiguer des conseils. En outre, ce sont eux, en concertation avec le chef d'établissement qui, lors des conseils de classe, décident de l'orientation finale des élèves à la fin du cycle d'orientation. Ainsi, étudier la façon dont les enseignants perçoivent les déterminants d'une orientation en fonction du type de seconde, du sexe et de l'origine sociale des élèves est à notre sens fondamental car cette perception aura nécessairement un impact sur leurs attitudes et leurs comportements notamment lorsqu'ils seront amenés à discuter d'orientation avec l'élève et/ou avec ses parents et lors des conseils de classe.
- 9 158 enseignants ont participé à cette étude. Le tableau 1 résume les principales caractéristiques de cette population.

Tableau 1/Table 1

	Effectifs	%
Classement du collège d'appartenance		
ZEP	83	53
Non-ZEP	75	47
Sexe		
Féminin	80	51
Masculin	78	49
Expérience		

Moins de 5 ans (jeunes professeurs)	56	36
Plus de 5 ans (professeurs expérimentés)	98	64
Enseignement en classe de 3^e		
Oui	120	78
Non	34	22
Expérience en tant que professeur principal de 3^e		
Oui	64	42
Non	90	58
Type de matières enseignées		
Littéraire	82	52
Scientifique	48	31
Éducation physique ou artistique	26	17

Caractéristiques de la population enseignante
Characteristics of the teacher population

Les variables dépendantes et indépendantes

- 10 La variable dépendante principale est la perception des déterminants de l'orientation. Les enseignants devaient donner leur avis sur les éléments ayant été déterminants dans l'orientation d'un élève. Ils devaient, pour chacun des déterminants proposés, se prononcer sur une échelle en 7 points allant de 1 (pas du tout déterminant) à 7 (tout à fait déterminant). Ces participants étaient ensuite interrogés sur la poursuite d'études qu'ils auraient envisagée pour l'élève à l'issue de sa classe de 3^e. Douze modalités de réponses étaient proposées déclinant toutes les orientations possibles à l'issue du premier cycle du secondaire. Cette seconde variable dépendante a pour objectif de reproduire les effets issus de l'existence de biais dans les décisions d'orientation liés aux variables indépendantes « sexe » et « origine sociale » (Dumora & Lannegrand, 1996 ; Channouf *et al.*, 2005).
- 11 Trois variables indépendantes ont été prises en considération. La première est relative au type de filière ou type de seconde suivie par l'élève. Elle comporte deux modalités : filière générale (seconde générale et technologique, c'est-à-dire 2^{de} GT) *versus* filière professionnelle (c'est-à-dire seconde BEP). La deuxième variable est l'origine sociale de l'élève scolarisé en 2^{de} GT ou en BEP : l'élève est soit de milieu social favorisé soit de milieu social défavorisé. Enfin, la troisième variable indépendante se rapporte au sexe de l'élève.
- 12 Ainsi, huit dossiers d'élèves fictifs ont été construits selon un plan expérimental de type 2 X 2 X 2. Les professeurs devaient tout d'abord estimer les éléments ayant été

déterminants dans l'orientation en 2^{de} GT *versus* en BEP, d'un élève *versus* d'une élève, d'origine sociale favorisée *versus* d'origine sociale défavorisée, puis désigner l'orientation qu'ils auraient, eux, proposée pour cet(te) élève à l'issue de sa classe de 3^e.

Pré-test

- 13 Un pré-test a été réalisé afin de permettre l'opérationnalisation de la variable indépendante relative à l'origine sociale de l'élève. En effet, nous avons choisi d'activer implicitement le milieu social d'origine des élèves chez les professeurs afin de maximiser les effets de cette variable. Il a en effet été récemment montré que l'effet du stéréotype de classe sur les décisions d'orientation était plus important lorsqu'il était implicite que lorsqu'il était explicite (Channouf, 2004 ; Channouf *et al.*, 2005).
- 14 30 enseignants de collège ont participé à ce pré-test. Ces participants devaient donner leur avis sur le milieu social auquel un élève est susceptible d'appartenir à partir d'informations liées à sa scolarité, ainsi qu'aux activités sportives, culturelles et aux loisirs pratiqués par cet(te) élève. La consigne était la suivante : « Veuillez indiquer sur l'échelle en 7 points allant de 1 (très défavorisé) à 7 (très favorisé) à quel milieu social est susceptible d'appartenir un élève de troisième sachant qu'il (ou elle) pratique telle activité, etc. ». L'objectif était de repérer les informations associées aux stéréotypes liés aux deux classes sociales (favorisée *versus* défavorisée). Sur les 27 informations présentées, n'ont été retenues que celles ayant obtenu une moyenne comprise entre 1 et 3,5 pour le profil défavorisé et entre 4,5 et 7 pour le profil favorisé. Entre 3,5 et 4,5, les informations ont été considérées comme neutres (voir tableau 2).

Tableau 2/Table 2

Items associés au stéréotype de classe sociale favorisée	Golf ; solfège/piano ; violon ; violoncelle ; escalade ; tennis ; natation ; équitation ; non boursier ; aide aux devoirs dispensée par un étudiant engagé par les parents ; passionné de littérature.
Items associés au stéréotype de classe sociale défavorisée	Regarder des séries télévisées ; participer à l'aide aux devoirs au collège ; football ; boursier ; boxe (pour les garçons).
Items neutres	Regarder des films d'action ; roller ; temps libre avec ses amis ; jeux vidéo ; shopping ; se balader en ville avec ses ami(e)s.

Items associés aux stéréotypes de classes sociales
Items associated with the stereotypes of social classes

Matériel et procédure

- 15 Chaque professeur recevait un dossier de six pages comportant une feuille de présentation de l'étude, une feuille de présentation de l'élève, le dernier bulletin trimestriel de la classe de 3^e, deux feuilles de questions et un petit questionnaire les concernant. L'appariement enseignant-dossier d'élève s'est fait de manière aléatoire afin de neutraliser l'effet des caractéristiques individuelles des participants. La passation se déroulait de manière individuelle et anonyme. Les participants étaient

informés qu'il s'agissait d'une étude sur les causes probables de l'orientation. Il leur était demandé de lire le dossier dans l'ordre de présentation et de répondre aux questions le plus spontanément et le plus sincèrement possible.

- 16 La première page était destinée à présenter l'objet de l'étude. Selon les deux modalités de la première variable indépendante, il était mentionné qu'il s'agissait d'une étude sur les déterminants de l'orientation en 2^{de} GT *versus* d'une étude sur les déterminants de l'orientation en BEP. Sur la seconde page du dossier figuraient plusieurs informations sur un élève poursuivant actuellement sa scolarité en 2^{de} GT *versus* en 2^{de} BEP. Ces informations révélaient que l'élève, de nationalité française, était âgé de 17 ans et qu'il avait redoublé sa classe de 4^e. Cette page de présentation contenait des informations sur son origine sociale (élève d'origine sociale favorisée *versus* défavorisée) et sur son sexe (élève de sexe féminin *versus* de sexe masculin). Dans les conditions expérimentales « origine sociale favorisée », on y apprenait que, selon les informations délivrées par le professeur principal de la classe de 3^e, cet(te) élève, était demi-pensionnaire, non-boursier(e), suivait des cours particuliers auprès d'une étudiante engagée par ses parents, prenait des cours de solfège et de violon (ou violoncelle) et pratiquait le tennis (ou l'équitation pour la fille) tous les mercredis. Dans les conditions expérimentales « origine sociale défavorisée », les professeurs apprenaient que l'élève était demi-pensionnaire, boursier(e), bénéficiait de l'aide aux devoirs proposée par les aides éducateurs du collège, qu'il pratiquait le football et la boxe ou qu'elle aimait regarder les séries télévisées. Sur la troisième page du dossier, figurait le dernier bulletin trimestriel de la classe de 3^e. Ce bulletin (de notes et d'appréciations) était d'un niveau moyen-faible (moyennes comprises entre 8 et 9,5 pour les matières principales). Les enseignants étaient informés que l'élève avait obtenu des résultats homogènes tout au long de l'année. Sur les trois dernières pages du dossier, les participants devaient répondre à une série de questions. Tout d'abord, il leur était demandé d'évaluer dans quelle mesure certains éléments avaient pu déterminer l'orientation de l'élève. Parmi les déterminants qui leur étaient proposés, certains témoignaient d'une latitude de choix importante lors de la décision d'orientation prise par l'élève. Ces déterminants de l'orientation de l'élève étaient de type interne, renvoyant explicitement au « choix de l'élève et de sa famille », à ses « intérêts et ses goûts pour les matières enseignées », à sa « motivation », à son « ambition » ainsi qu'à de « bonnes capacités de travail et ses réelles potentialités ». Les autres déterminants de l'orientation sur lesquels les participants devaient se prononcer témoignaient, à l'inverse, d'une latitude de choix beaucoup plus faible lors de la décision d'orientation prise par l'élève. Ces déterminants de l'orientation, suggérant que la décision d'orientation avait été plus déterminée et subie que choisie, étaient de type externe, c'est-à-dire renvoyant au « niveau scolaire », au « hasard et circonstances », à « l'influence de l'environnement social » ainsi qu'à « l'avis et la décision du conseil de classe » et au fait « qu'aucune autre orientation n'avait été possible » (à noter que pour éviter un effet d'ordre de présentation des items, deux questionnaires ont été construits). Après avoir donné leur avis sur les déterminants causaux de l'orientation de l'élève, les enseignants étaient invités à désigner, parmi 12 modalités de réponses, l'orientation qu'ils auraient, eux, privilégiée pour cet(te) élève à l'issue de sa classe de 3^e. Enfin, il était demandé aux participants de répondre à certaines questions les concernant, par exemple, leur sexe, leur ancienneté dans le collège, le niveau et les matières enseignées et leur statut (professeur principal ou non).

Résultats

- 17 Nous présenterons, dans un premier temps, les résultats relatifs à notre première variable dépendante (voir les attributions causales de l'orientation) puis, dans un second temps, nous présenterons ceux qui concernent notre seconde variable dépendante (voir les poursuites d'études envisagées par les enseignants).

Attributions causales de l'orientation

- 18 Afin d'identifier les facteurs perçus par les professeurs comme déterminant l'orientation, nous avons tout d'abord effectué une analyse factorielle en composante principale (ACP). Celle-ci a permis de révéler 4 facteurs ayant chacun une valeur propre supérieure à 1. Au total, ces 4 facteurs représentent plus de 69 % de la variance (30 % de la variance totale étant expliquée par le premier, 16 % par le second, 13 % par le troisième et enfin 10 % par le dernier facteur). L'inspection des saturations factorielles (voir tableau 3) obtenues après une rotation varimax permet d'affirmer que le facteur 1 est fortement lié aux déterminants d'ordre personnel. Il regroupe en effet les items « ambition », « motivation », « intérêts et goûts personnels pour les matières enseignées » et « bonnes capacités de travail et réelles potentialités ». Le facteur 2, regroupant les déterminants relatifs à « l'avis et la décision du conseil de classe » et aux « résultats de l'élève » est lié aux résultats scolaires de l'élève. Le facteur 3, quant à lui, semble lié aux mesures de l'influence de l'environnement social ; il regroupe les déterminants « influence de l'environnement social » et « choix et décision de l'élève et de sa famille » (il semblerait donc ici que ce dernier item ait plutôt été compris par les enseignants comme « choix et décision de la famille »). Quant au dernier facteur, regroupant les déterminants « aucune autre orientation possible », et « hasard, circonstances... », il semble être lié aux mesures de l'importance perçue d'événements incontrôlables et du hasard.

Tableau 3/Table 3

Items	Facteur 1 « personnel »	Facteur 2 « résultats scolaires »	Facteur 3 « influence sociale »	Facteur 4 « hasard »
Ambition	.77 913	-.01 210	.35 993	-.15 917
Motivation	.73 760	.12 111	.39 898	-.19 392
Intérêts	.72740	.16 198	-.01 034	-.00 032
Capacités	.69379	.18 302	-.24 438	-.04 845
Avis conseil de classe	.09 047	.85 532	.11 652	-.06 667
Résultats scolaires	.22 079	.81 581	-.12 184	-.00 404
Influence du social	-.06 657	.06 004	.79 018	.36 893
Choix de la famille	.24 744	-.06994	.77138	-.33 599

Aucune autre orientation	-.05 145	.12 375	.01 904	.75 958
Hasard, circonstances	-.14 334	-.32 399	-.01 925	.75 357

Saturations des items sur les facteurs
Saturations of items on factors

- 19 La mise en évidence de ces 4 facteurs révèle que les déterminants que nous avons proposés aux participants se regroupent en fait en 4 types de facteurs causaux de l'orientation (c'est-à-dire « les facteurs personnels », « les résultats scolaires », « l'influence sociale » et le « hasard »). Nous considérerons donc ces 4 types de déterminants de l'orientation comme 4 variables dépendantes. C'est par conséquent sur ces 4 variables dépendantes, c'est-à-dire en comparant les scores moyens sur ces facteurs causaux de l'orientation, que nous présenterons les résultats concernant l'effet de nos variables indépendantes « type de seconde », « origine sociale » et « sexe » (le seuil de signification retenu à partir duquel nous rejeterons l'hypothèse nulle est de .05).
- 20 *Analyse de variance concernant le facteur « résultats scolaires ».* Cette analyse est destinée à tester l'effet de nos variables indépendantes sur les déterminants relatifs aux « résultats scolaires ». Elle met en évidence un effet simple du « type de seconde » (c'est-à-dire 2^{de} GT versus 2^{de} BEP) sur ce facteur. Dans le sens (voir tableau 4) que les enseignants jugent que l'orientation vers la filière professionnelle a plus été décidée sur avis du conseil de classe et déterminée par les résultats scolaires de l'élève que l'orientation vers la voie générale et technologique (5,36 versus 4,30, $F(1,150) = 26,77$, $p < .001$). Ce résultat va dans le sens de l'hypothèse que nous avons formulée selon laquelle les élèves qui poursuivent leur scolarité vers la filière professionnelle sont perçus comme ayant été plus contraints par leur niveau scolaire que ceux qui poursuivent leurs études vers la filière générale et technologique.

Tableau 4/Table 4

	2 ^{de} GT		2 ^{de} BEP	
	Filles	Garçons	Filles	Garçons
Origine sociale défavorisée	4,37 (1,17) n = 20	4,13 (1,28) n = 20	5,40 (0,66) n = 20	5,10 (1,39) n = 19
Origine sociale favorisée	4,37 (1,17) n = 20	4,37 (1,47) n = 19	5,38 (1,55) n = 21	5,55 (0,84) n = 20
	4,30 (1,35)		5,36 (1,16)	

Note. Moyennes et écart-types (entre parenthèses) calculés à partir des scores sur les items « résultats scolaires » et « avis et décision du conseil de classe ». Échelles allant de 1 (pas du tout déterminant) à 7 (tout à fait déterminant).

Importance perçue des déterminants de l'orientation liés au facteur « résultats scolaires » selon le type de seconde (GT versus BEP), le sexe (fille versus garçon) et l'origine sociale (favorisée versus défavorisée) de l'élève

Perceived importance of what causes the orientation associated with the factor « grades » according to the type of class (general and technological versus professional), sex (female versus male) and social origins (favoured or not) of the pupil

- 21 *Analyse de variance concernant le facteur « personnel ».* La seconde analyse de variance, destinée à tester l'effet de nos variables indépendantes sur les déterminants relatifs aux « facteurs personnels », met en évidence une interaction significative ($F(1,150) = 3,87$, $p = .05$) entre le « type de seconde » et le « sexe » sur ce facteur (voir tableau 5 et figure 1). Celle-ci s'explique par deux différences significatives. La première révèle que l'orientation des garçons vers la filière BEP est perçue par les professeurs de collège comme étant plus déterminée par les goûts et intérêts pour les matières enseignées, la motivation, l'ambition et de bonnes capacités de travail ainsi que par de réelles potentialités, que l'orientation des filles vers cette même filière d'une part (4,21 versus 3,54, $p < .05$) et que l'orientation des garçons vers la 2^{de} GT (4,21 versus 3,53, $p < .05$) d'autre part.
- 22 Ainsi, la première analyse de variance révèle que, de manière générale, l'orientation des élèves vers la voie professionnelle est perçue comme étant déterminée par les résultats scolaires. La seconde semble toutefois suggérer que, pour les enseignants, si un élève peut se voir imposer une orientation vers la voie professionnelle du fait de ses résultats scolaires, il peut néanmoins choisir la spécialité du BEP en fonction de ses intérêts, de ses goûts, de sa motivation et de ses ambitions et ce d'autant plus s'il est de sexe masculin. Il semblerait ici que les enseignants du premier cycle de secondaire aient une représentation de la voie professionnelle comme étant une voie de formation plus masculine que féminine (Duru-Bellat, Kieffer & Marry, 2001). Cela les conduirait alors à percevoir le choix de la spécialité du BEP comme étant davantage lié à l'ambition, la motivation et aux intérêts, pour les uns que pour les unes. Par ailleurs, concernant spécifiquement les élèves garçons, les enseignants perçoivent que les déterminants relatifs aux « facteurs personnels » sont plus importants dans le cas d'une orientation vers le BEP que vers la 2^{de} GT. Cette différence est probablement due au fait que la voie professionnelle offre de nombreuses spécialités (BEP), contrairement à la 2^{de} GT qui est un cycle dit de détermination, c'est-à-dire un cycle commun et identique pour tous les élèves à ce niveau (excepté pour ce qui concerne deux enseignements de détermination). On peut alors comprendre que l'orientation (des garçons) vers la voie professionnelle soit davantage perçue comme étant liée à des intérêts, des goûts spécifiques pour telle ou telle spécialité professionnelle que l'orientation vers la 2^{de} GT qui reste généraliste.

Tableau 5/Table 5

	2 ^{de} GT		2 ^{de} BEP	
	Filles	Garçons	Filles	Garçons

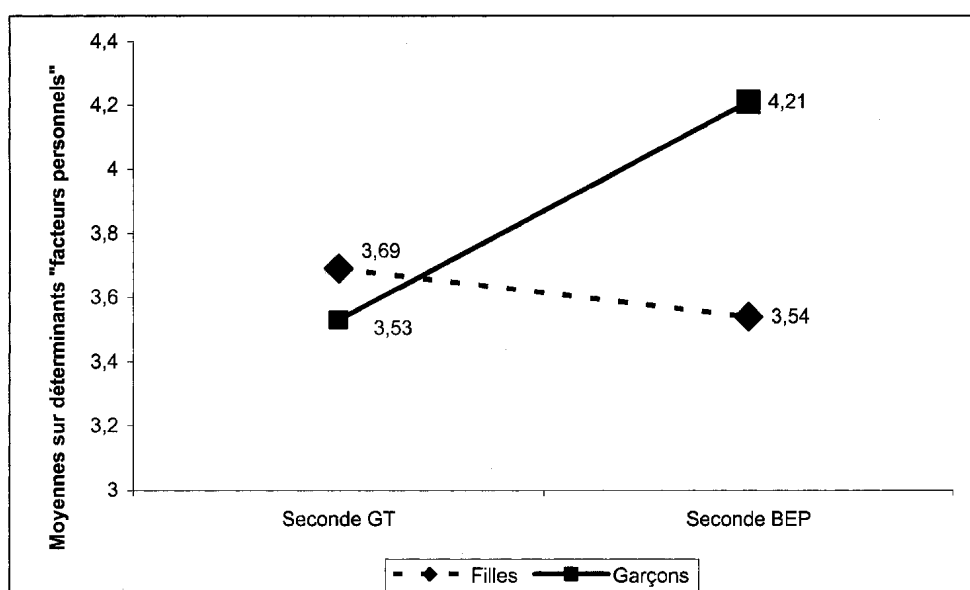
Origine sociale défavorisée	3,50 (1,00) n = 19	3,50 (1,41) n = 20	3,62 (1,30) n = 20	4,21 (1,51) n = 19
Origine sociale favorisée	3,87 (1,25) n = 20	3,57 (1,13) n = 19	3,46 (1,42) n = 21	4,21 (1,38) n = 20

Note. Moyennes et écart-types (entre parenthèses) calculés à partir des scores sur les items « ambitions », « motivation », « intérêts » et « capacités ». Échelles allant de 1 (pas du tout déterminant) à 7 (tout à fait déterminant).

Importance perçue des déterminants de l'orientation liés au facteur « facteurs personnels » selon le type de seconde (GT versus BEP), le sexe (fille versus garçon) et l'origine sociale (favorisée versus défavorisée) de l'élève

Perceived importance of the causes of the orientation associated with the factor « personal factors » according to the « type of class » (general and technological versus professional), sex (female versus male) and social origins (favoured or not) of the pupil

Figure 1



Interaction entre le « type de seconde » et le « sexe » de l'élève sur les déterminants « facteurs personnels »

Interaction between the « type of class » and the « sex » of the pupil on the determinants « personal factors »

- 23 **Analyse de variance concernant le facteur « influence sociale ».** La troisième analyse de variance, destinée à tester l'effet des trois variables indépendantes sur les déterminants relatifs à « l'influence sociale », révèle un effet tendanciel du « type de seconde » ($F(1,150) = 3,45, p = .06$) et une interaction entre le « type de seconde » et « l'origine sociale » ($F(1,150) = 4,11, p < .05$). Les moyennes obtenues sur ce facteur sont consignées dans le tableau 6. Les enseignants auraient tendance à percevoir l'orientation vers la voie générale ou technologique comme étant plus sous influence de l'environnement social (c'est-à-dire influencée par la famille et les amis) que l'orientation vers la voie professionnelle (4,41 versus 4,01). Ce résultat accrédite l'idée d'une moindre valorisation de la voie professionnelle que de la voie générale. L'orientation vers la voie

professionnelle étant perçue par les professeurs comme une voie d'orientation faisant l'objet de moins d'incitations de la part de l'environnement familial et social que l'orientation vers la voie générale. Il semble que cela soit particulièrement vrai pour les élèves d'origine favorisée. C'est ce que révèle en effet l'interaction (voir figure 2) qui s'explique par le fait que les enseignants perçoivent que, dans les familles favorisées, la pression de l'environnement social est plus forte pour une orientation vers la voie générale et technologique que pour une orientation vers la voie professionnelle (4,61 *versus* 3,80, $p < .05$). Ce résultat semble montrer que les enseignants pensent que, de manière générale, les demandes d'orientation sont plus ambitieuses pour des classes d'origine favorisée que pour les classes d'origine modeste.

Tableau 6/Table 6

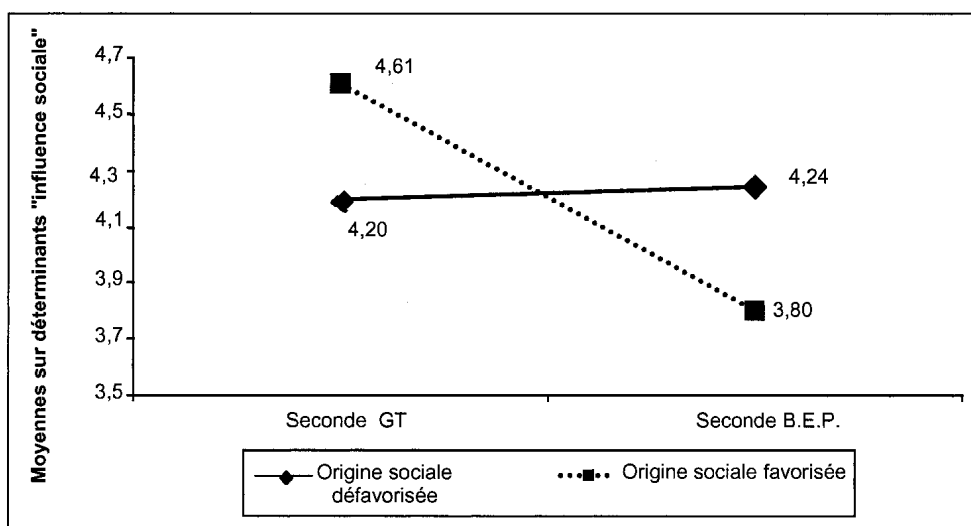
	2 ^{de} GT		2 ^{de} BEP	
	Filles	Garçons	Filles	Garçons
Origine sociale défavorisée	4,32 (1,10) n = 19	4,10 (1,21) n = 20	4,28 (1,31) n = 20	4,21 (1,37) n = 19
Origine sociale favorisée	4,93 (1,20) n = 20	4,29 (1,60) n = 19	3,64 (1,31) n = 21	3,98 (1,14) n = 20
	4,41 (1,31)		4,01 (1,29)	

Note. Moyennes et écart-types (entre parenthèses) calculés à partir des items « influence du social » et « choix de la famille ». Échelles allant de 1 (pas du tout déterminant) à 7 (tout à fait déterminant).

Importance perçue des déterminants de l'orientation liés au facteur « influence sociale » selon le type de seconde (GT *versus* BEP) le sexe (fille *versus* garçon) et l'origine sociale (favorisée *versus* défavorisée) de l'élève

Perceived importance of what determined the orientation associated with the factor « social influence » according to « the type of class » (general and technological versus professional), sex (female versus male) and social origins (favoured or not) of the pupil

Figure 2



Interaction entre le « type de seconde » et « l'origine sociale » sur le facteur « influence sociale »
 Interaction between the « type of class » and the « social origins » on the factor « social influence »

- 24 *Analyse de variance concernant le facteur « hasard ».* La quatrième analyse de variance, destinée à tester l'effet des variables indépendantes sur le facteur « hasard » révèle un effet simple de « l'origine sociale » ($F(1,150) = 4,69, p < .05$) et une interaction entre « l'origine sociale » et le « sexe » de l'élève ($F(1,150) = 4,70, p < .05$). L'effet simple montre que les enseignants perçoivent l'orientation des élèves d'origine sociale défavorisée comme étant plus déterminée par des contraintes extérieures (notamment par le hasard, les circonstances et par le fait qu'aucune autre orientation n'a pu être possible) que l'orientation des élèves d'origine sociale favorisée (3,69 versus 3,19, voir tableau 7). Il semblerait, ainsi, que les professeurs perçoivent les premiers comme étant moins maîtres de leur destin (scolaire) que les seconds. L'effet d'interaction entre le « type de seconde » et le « sexe » (voir figure 3) révèle que les participants perçoivent en outre que, pour des élèves de sexe féminin, l'orientation vers la voie professionnelle serait plus le fruit du hasard, des circonstances..., que l'orientation vers la voie générale et technologique (3,89 versus 3,04, $p < .05$). Ce résultat rejoint celui qui a été mis en évidence lors de la seconde analyse de variance ; ces deux résultats accréditant l'idée que, pour les enseignants, l'orientation vers la voie professionnelle est plus en adéquation avec les motivations, ambitions des garçons qu'avec celles des filles. Les déterminants de l'orientation des filles vers la voie professionnelle étant plus d'origine externe, c'est-à-dire liés au hasard et aux circonstances.

Tableau 7/Table 7

	2 ^{de} GT		2 ^{de} BEP		
	Filles	Garçons	Filles	Garçons	
Origine sociale défavorisée	3,29 (1,42) n = 19	3,83 (1,73) n = 20	4,05 (1,26) n = 20	3,58 (1,74) n = 19	3,69 (1,36)

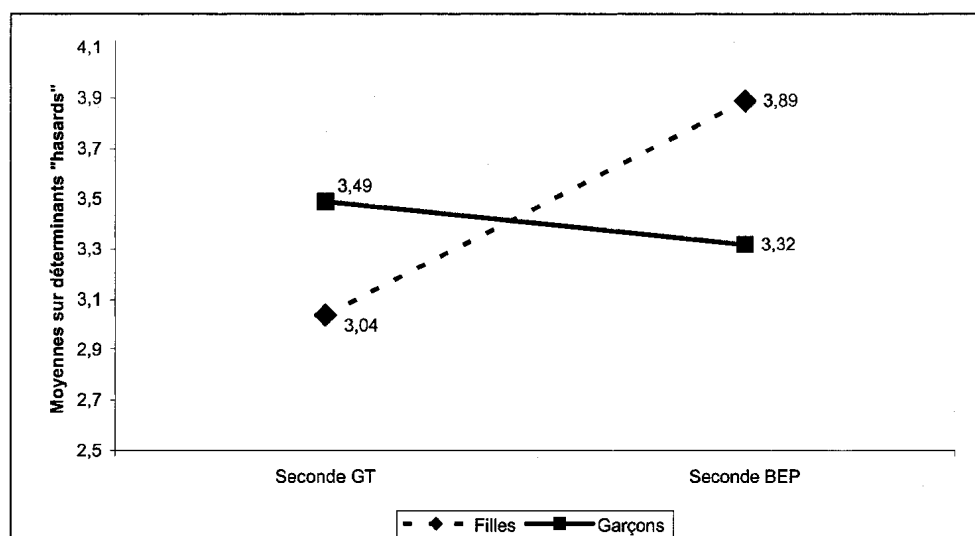
Origine sociale favorisée	2,80 (1,16) n = 20	3,13 (1,42) n = 19	3,74 (1,46) n = 21	3,07 (1,29) n = 20	3,19 (1,53)
---------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	----------------

- 25 *Note.* Moyennes et écart-types (entre parenthèses) calculés à partir des items « aucune autre orientation possible » et « hasard, circonstances ». Échelles allant de 1 (pas du tout déterminant) à 7 (tout à fait déterminant).

Importance perçue des déterminants de l'orientation liés au facteur « hasard » selon le type de seconde (GT versus BEP), le sexe (fille versus garçon) et l'origine sociale (favorisée versus défavorisée) de l'élève

Perceived importance of what determined the orientation associated with the factor « hazards » according to the « type of class » (general and technological versus professional), sex (female versus male) and social origins (favoured or not) of the pupil

Figure 3



Interaction entre le « type de seconde » et le « sexe » de l'élève sur le facteur « hasard »
Interaction between the « type of class » and « sex » of the pupil on the factor « hazards »

- 26 De l'ensemble de ces résultats, il ressort, tout d'abord, que les professeurs de collège perçoivent l'orientation vers la voie professionnelle comme étant plus déterminée par les résultats scolaires que l'orientation vers la voie générale et technologique ; cette dernière orientation étant en outre perçue comme faisant l'objet de plus d'incitations de la part de l'environnement social et familial, notamment pour les élèves d'origine sociale favorisée. Ensuite, que les élèves d'origine sociale défavorisée sont perçus comme étant moins acteurs de leur orientation car celle-ci est attribuée à des facteurs externes tels que le hasard et les circonstances. Enfin, il ressort également que l'orientation vers la voie professionnelle est davantage attribuée à des dispositions et caractéristiques personnelles (c'est-à-dire « intérêts », « goûts », « ambitions », ...) pour les garçons alors qu'elle est davantage attribuée à des facteurs externes (« hasard », « circonstances ») pour les filles.
- 27 Ainsi, il semble que les enseignants de collège ont bien des stéréotypes sociaux sur l'orientation scolaire puisqu'à dossier scolaire égal, ils ont une représentation des déterminants de l'orientation des élèves différente en fonction de la filière de

formation, de l'origine sociale et du sexe de l'élève. Ces stéréotypes correspondent aux différences réelles entre filles et garçons et entre élèves défavorisés et élèves favorisés. Ces différences réelles créent des attentes chez les acteurs de l'enseignement et de l'orientation et risquent de pénaliser certains élèves par rapport à d'autres lorsqu'ils obtiennent les mêmes résultats scolaires. L'inégalité est double. Elle est d'abord réelle au sens où un élève d'origine sociale défavorisée, d'une part, a, par rapport à un élève d'origine sociale favorisée, de moins bonnes conditions d'étude et par conséquent moins de chance d'obtenir de bonnes notes et d'être orienté vers des filières socialement valorisées et, d'autre part, lorsqu'il obtient les mêmes notes qu'un élève favorisé, il a plus de chances de se trouver dans les filières socialement peu valorisées. Concernant les filles, non seulement elles subissent la pression sociale de se conformer aux rôles sexuels et donc de préférer les matières qui conduisent aux filières les moins nobles mais en plus, à notes égales, elles ont toutes les chances de s'y trouver orientées. Et, une fois orientés vers telle ou telle filière, les filles et les élèves défavorisés risquent de souffrir des perceptions en termes d'attribution causale des choix d'orientation qui peuvent générer des attentes différentes défavorables aux filles par rapport aux garçons et aux élèves défavorisés par rapport aux élèves favorisés. On se retrouve dans ce que les sociologues appellent la « causalité circulaire » et ce que les psychologues appellent l'« auto-réalisation » des prophéties, qui sont des mécanismes socio-cognitifs qui accentuent les inégalités scolaires déjà existantes depuis l'école maternelle.

- 28 Par ailleurs, dans un but exploratoire, nous avons calculé des corrélations entre l'importance perçue des déterminants de l'orientation et certaines caractéristiques des participants, à savoir, l'ancienneté dans le collège, le statut (professeur principal ou non), l'ancienneté dans ce statut, le sexe et le fait d'enseigner dans un établissement situé en zone d'éducation prioritaire (ZEP) ou non. La plupart des corrélations obtenues se sont avérées non significatives à .05. De plus, elles sont toujours faibles ou très faibles. Par conséquent, ce qui ressort de cette analyse, c'est une perception globalement consensuelle des enseignants plutôt que des différences importantes qui seraient liées à certaines de leurs caractéristiques.

Les poursuites d'études envisagées par les professeurs

- 29 Il était également demandé aux enseignants de se prononcer sur la poursuite d'études qu'ils auraient envisagée pour l'élève à l'issue de sa classe de 3^e. Nous avons regroupé les 12 modalités de réponses en 4 types d'orientation (BEP ; 2^{de} GT ; redoublement et autre). Les distributions relatives aux propositions d'orientation, en fonction du croisement de nos trois variables indépendantes, sont consignées dans le tableau 8. À noter qu'aucun enseignant n'a envisagé une orientation vers un apprentissage.
- 30 Les analyses (test du chi-carré) réalisées sur ces distributions en fonction du « type de seconde », du « sexe » et de « l'origine sociale » de l'élève font apparaître plusieurs résultats.
- 31 Tout d'abord, un effet du « type de seconde » sur les orientations proposées par les enseignants : l'écart entre le profil des orientations envisagées par les enseignants pour les élèves de 2^{de} GT et pour les élèves de BEP est significatif ($X^2(3) = 10,36, p = .01$). Ainsi, pour les élèves de 2^{de} GT, les enseignants auraient proposé, à l'issue de la classe de 3^e, un BEP pour près de 2/3 d'entre eux et une 2^{de} GT pour 1/3 d'entre eux (voir tableau 9). Pour les élèves de BEP, en revanche, les enseignants auraient envisagé un BEP pour 3/4

d'entre eux et une 2^{de} GT pour seulement 1 élève sur 10. À l'instar des études réalisées en docimologie², ces premiers résultats vont dans le sens d'un effet du statut de l'élève sur les décisions d'orientation. Ainsi, le fait que l'élève soit en 2^{de} BEP conforte les enseignants dans ce choix d'orientation.

Tableau 8/Table 8

			Propositions d'orientation			
			2 ^{de} GT	BEP	Redoublement	Autre
2 ^{de} GT	Filles	Favorisée	35,00	55,00	10,00	0,00
			7	11	2	0
		Défavorisée	21,00	63,00	5,26	10,53
			4	12	1	2
	Garçon	Favorisé	57,89	36,84	5,26	0,00
			11	7	1	0
		Défavorisé	15,00	80,00	5,00	0,00
			3	16	1	0
2 ^{de} BEP	Fille	Favorisée	9,52	85,71	0,00	4,76
			2	18	0	1
		Défavorisée	15,00	75,00	5,00	5,00
			3	15	1	1
	Garçon	Favorisé	10,00	70,00	15,00	5,00
			2	14	3	1
		Défavorisé	10,53	73,68	10,53	5,26
			2	14	2	1

Propositions d'orientation, en pourcentage (effectifs en italique), en fonction du type de seconde (GT versus BEP), du sexe (fille versus garçon) et de l'origine sociale (favorisée versus défavorisée) de l'élève
Orientation suggestions according to the « type of class » (general and technological versus professional), sex (female versus male) and social origins (favoured or not) of the pupil

- 32 Ensuite, bien que les écarts entre le profil des orientations envisagées pour les élèves en fonction de leur « sexe » et en fonction de leur « origine sociale » ne s'avèrent pas significatifs à .05, on observe toutefois (voir tableau 9), que les professeurs privilégient l'orientation vers le BEP pour plus des 2/3 des élèves. La seconde générale et

technologique n'est proposée qu'à environ un élève sur 5. Ces résultats accréditent l'idée que le profil de l'élève a été perçu comme celui d'un élève moyen-faible dont les résultats scolaires, révélés par le dernier bulletin trimestriel de 3^e, prédisposent davantage à une poursuite d'études professionnelles.

Tableau 9/Table 9

		Propositions d'orientation			
		2 ^{de} GT	BEP	Redoublement	Autre
Type de seconde	2 ^{de} GT	32,05	58,97	6,41	2,56
		25	46	5	2
	BEP	11,25	76,25	4,50	5,00
		9	61	6	4
Sexe	Garçon	23,08	65,38	8,97	2,56
		18	51	7	2
	Fille	20,00	70,00	5,00	5,00
		16	56	4	4
Origine sociale	Favorisée	27,50	62,50	7,50	2,50
		22	50	6	2
	Défavorisée	15,38	73,08	6,41	4,00
		12	57	5	4
		21,52	67,72	6,96	3,80
		34	107	11	6

Propositions d'orientation, en pourcentage, selon la variable type de seconde, selon la variable sexe et selon la variable origine sociale de l'élève (effectifs en italique)

Orientation suggestions according to the « type of class », according to the sex and according to the social origins of the pupil

- 33 Les résultats obtenus révèlent également une interaction significative entre le « type de seconde » et « l'origine sociale » (voir tableau 10) qui s'explique par un écart significatif entre le profil des orientations proposées aux élèves de 2^{de} GT selon leur origine sociale ($X^2(3) = 9,213$, $p < .05$). Ainsi, lorsque l'élève de 2^{de} GT est d'origine favorisée, l'orientation vers le BEP est envisagée pour pratiquement 1 élève sur 2 ; de même pour l'orientation vers la 2^{de} GT. Toutefois lorsque l'élève de 2^{de} GT est d'origine défavorisée, les enseignants privilégient l'orientation vers le BEP pour près de 3/4 d'entre eux et n'envisagent l'orientation vers la 2^{de} GT que pour moins d'1 élève sur 5. Par ailleurs,

bien que l'interaction entre « le sexe » et « l'origine sociale » de l'élève ne s'avère pas significative (de même que l'interaction entre le « type de seconde » et le « sexe » de l'élève), les distributions (voir tableau 11) font toutefois apparaître que les propositions d'orientation vers le BEP sont moins fréquentes et les propositions d'orientation vers la 2^{de} GT plus fréquentes lorsqu'il s'agit d'un élève de sexe masculin et d'origine sociale favorisée que lorsque l'élève de sexe masculin est d'origine défavorisée. Dans le même sens, nous relevons que les enseignants privilégient systématiquement l'orientation vers la voie professionnelle pour tous les types d'élèves, excepté pour les garçons d'origine sociale favorisée engagés dans des études générales ou technologiques (57,89 % de propositions d'orientation vers la 2^{de} GT ; voir tableau 8).

Tableau 10/Table 10

		Propositions d'orientation			
		2 ^{de} GT	BEP	Redoublement	Autre
2de GT	Origine sociale favorisée	46,15	46,15	7,69	0,00
		18	18	3	0
	Origine sociale défavorisée	17,95	71,79	5,13	5,13
		7	28	2	2
		32,05	58,97	6,41	2,56
		25	46	5	2
BEP	Origine sociale favorisée	9,76	78,05	7,32	7,88
		4	32	3	2
	Origine sociale défavorisée	12,82	74,36	7,69	5,13
		5	29	3	2
		11,25	76,25	7,50	5,00
		9	61	6	4

Propositions d'orientation, en pourcentage, en fonction du type de seconde et de l'origine sociale de l'élève (effectifs en italique)

Orientation suggestions according to the « type of class » and the social origins of the pupil

- 34 En somme, il semblerait que les professeurs aient perçu le dossier scolaire qui leur a été demandé d'examiner comme le dossier d'un élève ayant des résultats scolaires moyens-faibles le prédisposant davantage à une poursuite d'études professionnelles que générales ou technologiques. Cependant, il ressort que les propositions d'orientation formulées par les enseignants sont biaisées par la connaissance du statut scolaire, de l'origine sociale et du sexe de l'élève. En effet, on constate que, pour les enseignants, le

fait de savoir que l'élève poursuit déjà une scolarité en BEP les conforte dans ce choix d'orientation, alors que le fait de savoir que cet élève (moyen-faible) est d'origine sociale favorisée réduit significativement leurs propositions d'orientation vers une seconde professionnelle au profit d'une seconde générale et technologique. En outre, comparativement à tous les autres types d'élèves, les propositions d'orientation vers la 2^{de} GT sont nettement plus nombreuses pour les garçons d'origine sociale favorisée poursuivant déjà ce type d'études (c'est-à-dire près de 4 fois plus que les garçons d'origine sociale défavorisée et 2 fois plus que les filles d'origine sociale favorisée).

Tableau 11/Table 11

		Propositions d'orientation			
		2 ^{de} GT	BEP	Redoublement	Autre
Garçon	Origine sociale favorisée	33,33	53,85	10,26	2,56
		<i>13</i>	<i>21</i>	<i>4</i>	<i>1</i>
	Origine sociale défavorisée	12,82	76,92	7,69	2,56
		<i>5</i>	<i>30</i>	<i>3</i>	<i>1</i>
		23,08	65,38	8,97	2,56
		<i>18</i>	<i>51</i>	<i>7</i>	<i>2</i>
Fille	Origine sociale favorisée	21,95	70,73	4,88	2,44
		<i>9</i>	<i>29</i>	<i>2</i>	<i>1</i>
	Origine sociale défavorisée	17,95	69,23	5,13	7,69
		<i>7</i>	<i>27</i>	<i>2</i>	<i>3</i>
		20,00	70,00	5,00	5,00
		<i>16</i>	<i>56</i>	<i>4</i>	<i>4</i>

Propositions d'orientation, en pourcentage, en fonction du sexe et de l'origine sociale de l'élève (effectifs en italique)

Orientation suggestions according to the sex and social origins of the pupil

Conclusion

- 35 L'ensemble de nos résultats confirme les hypothèses que nous avons formulées concernant des biais dans la perception des déterminants de l'orientation scolaire liés à la filière de formation, à l'origine sociale et au sexe des élèves. Ainsi, à l'exemple des effets facilitateurs induits par les biais dans les décisions d'orientation sur la dynamique inégalitaire observée à l'intérieur du système éducatif, il se pourrait très

bien que les biais attributifs mis en évidence lors de cette recherche conditionnent des attitudes, des comportements spécifiques de la part des enseignants, notamment au niveau de l'aide et du conseil en orientation apportés aux élèves et leurs familles qui, à l'instar des décisions d'orientation finales prises lors des conseils de classe, viendraient, du moins peut-on le supposer, renforcer les inégalités sociales et sexuelles existantes de même que les inégalités de prestige accordé aux diverses voies de formation. Le paradigme expérimental de l'autoréalisation des prophéties nous conduit à interpréter nos résultats de la manière suivante : la perception, par les enseignants, des facteurs déterminant l'orientation des élèves s'ancre dans des stéréotypes sociaux qui reflètent des différences réelles (notamment des inégalités liées à l'origine sociale et au sexe) ; mais, par ailleurs, cette perception (c'est-à-dire les modes d'explications différents qu'ils adoptent pour rendre compte de telle ou telle orientation de telle ou telle catégorie d'élèves) contribue à produire ces mêmes différences et inégalités. Nous avons donc affaire à une logique de causalité circulaire qui transite par des mécanismes socio-cognitifs automatiques et inconscients. Une manière de briser le cercle vicieux serait de rationaliser davantage les procédures d'orientation scolaire afin de limiter, d'une part, les effets de l'autocensure tant chez les familles que chez les élèves dès lors que les compétences scolaires existent et, d'autre part, les effets des stéréotypes sociaux, chez les enseignants, sur la perception des causes et sur les décisions de l'orientation. Cette rationalisation, *a priori* difficile à mettre en œuvre, on en conviendra, pourrait se faire en demandant aux principaux membres des conseils de classe (enseignants, conseillers d'orientation psychologues, chefs d'établissement) d'énoncer des propositions d'orientation dans l'ignorance des appartenances sociales des élèves bien avant la consultation des familles. Si ces orientations, formulées à partir des seuls résultats scolaires des élèves dans un premier temps, puis ajustées en fonction de leurs souhaits dans un second temps, sont présentées comme étant les meilleures possible, on pourrait alors espérer qu'une partie non négligeable des familles les suivront et ce, d'autant plus qu'elles sont modestes et connaissent mal les dédales du système éducatif.

BIBLIOGRAPHIE

- Aubret, F. (1986). Filles et garçons en 3^e et après ? Les étapes d'une orientation sélective. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 3, 225-244.
- Baudelot, C. & Establet, R. (1992). *Allez les filles !* Paris : Seuil.
- Bonniol, J.-J, Caverni, J.-P. & Noizet, G. (1972). Le statut scolaire des élèves comme déterminant de l'évaluation des devoirs qu'ils produisent. *Cahiers de psychologie*, 15, 83-92.
- Boudon, R. (1973). *L'Inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*. Paris : Armand Colin.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1964). *Les Héritiers, les étudiants et la culture*. Paris : Minuit.

Caverni, J.-P., Fabre, J.-M. & Noizet G. (1975). Dépendances des évaluations scolaires par rapport à des évaluations antérieures. *Le Travail humain*, 38, 213-222.

Channouf, A. (2004). *Les Influences inconscientes. De l'effet des émotions et des croyances sur le jugement*. Paris : Armand Colin.

Channouf, A., Mangard C., Baudry, C. & Perney, N. (2005). Les effets directs et indirects des stéréotypes sociaux sur une décision d'orientation scolaire. *Revue européenne de psychologie appliquée*, 55, 217-223.

Devine, P. G. (1989). Stereotypes and prejudice: Their automatic and controlled components. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 680-690.

Dubet, F. (2004). *L'École des chances*. Paris : Seuil.

Dubois, N. (1987). *Psychologie du contrôle*. Presses universitaires de Grenoble.

Dubois, N. (1994). *La norme d'internalité et le libéralisme*. Presses universitaires de Grenoble.

Dumora, B. & Lannegrand, L. (1996). Les mécanismes implicites dans la décision en orientation. *Les Cahiers internationaux de psychologie sociale*, 30, 37-57.

Durante, A. (1999). Filles et garçons dans le système éducatif et la vie professionnelle. In F. Vouillot (éd.), *Filles et garçons à l'école : une égalité à construire* (pp. 15-39). Paris : Centre national de documentation pédagogique (CNDP).

Duru-Bellat, M. (1991). La raison des filles : choix d'orientation ou stratégies de compromis ? *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 3, 257-267.

Duru-Bellat, M. & Henriot-van Zanten, A. (1992). *Sociologie de l'école*. Paris : Armand Colin.

Duru-Bellat, M., Jarousse, J.-P., Labopin, M.-A. & Perrier, V. (1993). Le processus d'auto-sélection des filles à l'entrée en première. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 3, 259-272.

Duru-Bellat, M., Jarousse, J.-P. & Mingat, A. (1993). Les scolarités de la maternelle au lycée. Étapes et processus de la production des inégalités sociales. *Revue française de sociologie*, 34 (1), 43-60.

Duru-Bellat, M., Kieffer, A. & Marry, A. (2001). La dynamique des scolarités des filles : le double handicap questionné. *Revue française de sociologie*, 42 (2), 251-280.

Duru-Bellat, M. & Mingat, A. (1985). De l'orientation en fin de cinquième au fonctionnement du collège, vol. 1 : Évaluation de la procédure. *Cahiers de l'IREDU*, 42.

Greenwald, A. & Banaji, M. (1995). Implicit social cognition : Attitudes, self-esteem, and stereotypes. *Psychological Review*, 102 (1), 4-27.

Guichard, J. (1985). Sélection, auto-sélection et représentations sociales des lycéens. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 2, 205-228.

Guichard, J. (1987). Organisation scolaire et insertion sociale des filles et des garçons. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 3, 95-111.

Guichard, J. & Cassar, O. (1998). Social fields, habitus and cognitive schemes. Study stream and the categorisation of occupation. *Revue internationale de psychologie sociale*, 11, 123-145.

Guichard, J., Devos, P., Bernard, H., Chevalier, G., Devaux, M., Faure, A., Jellab, M. & Vanesse, V. (1994). Les activités culturelles et de loisirs des adolescents : une approche de la diversité des habitus sociaux. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 4, 381-407.

Guichard, J. & Huteau, M. (2001). *Psychologie de l'orientation*. Paris : Dunod.

- Jarlégan, A. (1999). Les interactions verbales maître-élèves en cours de mathématiques. In F. Vouillot (éd.), *Filles et garçons à l'école : une égalité à construire* (pp. 75-81). Paris : Centre national de documentation pédagogique (CNDP).
- Maurin, L. (2002). Une école inégale. *Alternatives économiques*, 52, 30-32.
- Merle, P. (1998). *Sociologie de l'évaluation scolaire*. Paris : Presses universitaires de France.
- Merle, P. (2002). *La Démocratisation de l'enseignement*. Paris : La Découverte.
- Mosconi, N. (1999). La société, l'école et la division sociosexuée des savoirs. In F. Vouillot (éd.), *Filles et garçons à l'école : une égalité à construire* (pp. 49-65). Paris : Centre national de documentation pédagogique.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. F. (1968). Teacher expectations for the disadvantaged. *Scientific American*, 4, 19-23.
- Snyder, M. (1984). When belief creates reality. In L. Berkowitz (éd.), *Advances in experimental social psychology* (vol. 18) (pp. 248-306). New York: Academic Press.
- Spear, M. G. (1984). The biasing influence of pupil sex on a science marking exercise. *Research in Science and Technological Education*, 2.
- Vouillot, F. (1991). Introduction. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 3, 239-241.
- Vouillot, F. (1999). *Filles et garçons à l'école : une égalité à construire*. Paris : Centre national de documentation pédagogique (CNDP).
- Wach, M. (1992). Projets et représentations des études et des professions des élèves de 3^e et de terminale en 1992. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 3, 297-339.
- Whyte, J. (1986). La mise en place des clichés sexistes chez les garçons et chez les filles : différentes explications de leurs origines et de leurs conséquences éducatives. In Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) (éd.), *L'enseignement au primaire* (pp. 63-99).

NOTES

1. Les auteurs tiennent à remercier Magali Blanquer, Odile Lemau De Talance et Marie-Elsa Vuillermoz, conseillères d'orientation psychologues, pour leur aide précieuse lors des passations expérimentales au sein des collèges.
2. Bonniol, Caverni & Noizet (1972) ont montré que le statut scolaire de l'élève influence l'évaluation des performances : une même copie est sensiblement mieux notée lorsqu'elle est censée avoir été rédigée par un élève d'une classe réputée que lorsqu'elle est attribuée à un élève d'une classe moins réputée.

RÉSUMÉS

L'objectif de cette recherche est de montrer que les représentations que les enseignants se font des facteurs déterminant l'orientation des élèves (à l'entrée en seconde : soit générale et technologique, soit professionnelle) d'une part et que les décisions d'orientation d'autre part,

sont liées à l'origine sociale et au sexe de l'élève ainsi qu'au type d'orientation considéré (générale et technologique *versus* professionnelle). Des professeurs de collège devaient, à partir de huit dossiers fictifs d'élèves, se prononcer sur les déterminants de l'orientation avant d'en proposer une. Les résultats observés sont conformes aux hypothèses défendues. Ils confirment notamment l'idée que les enseignants perçoivent l'orientation vers la voie professionnelle comme étant plus déterminée par les résultats scolaires et décidée sur avis du conseil de classe que l'orientation vers la voie générale et technologique, perçue comme étant plus choisie par les élèves et leurs familles et ce d'autant plus que l'élève est d'origine favorisée. De même, l'orientation des filles est perçue comme étant plus subie que celle des garçons. Enfin, nous observons qu'à dossier égal, un élève est orienté différemment selon son sexe et son milieu socioculturel de manière conforme aux répartitions existantes dans les filières en fonction de ces variables.

The aim of this research is to show that on the one hand, the representations that teachers have of factors determining the orientation of pupils (entering the either general and technological or professional fifth year of secondary school, age 15-16) and on the other hand the orientation choices are both related to the social origins and sex of the pupil, as well as to the type of orientation considered (general and technological versus professional). From eight fictitious pupil records, school teachers had to tell what determined the orientation of these pupils before they suggested one. The results observed matched the hypotheses we had developed. In particular, it confirmed the idea that teachers perceived the orientation toward a training school more determined by school results and decided upon teachers' opinions than the orientation towards a classical and technological curriculum perceived instead to have been chosen by the pupils themselves and their family, all the more so when the pupils came from a favoured background. Similarly the girls' orientation was perceived as being more under constraint than that of boys. Finally, we observed that with an equal record, a pupil is differently orientated according to his or her sex and social and cultural background in the same way as the repartitions of pupils observed within schools according to these variables.

INDEX

Keywords : Causal attributions, School orientation, Sex effect, Social and cultural belonging, Stereotypes, Unconscious influences

Mots-clés : Appartenance socioculturelle, Attributions causales, Effet du sexe, Influences inconscientes, Orientation scolaire, Stéréotypes

AUTEURS

CORINNE MANGARD

Corinne Mangard est conseillère d'orientation psychologue, maître de conférences au Centre de formation des conseillers d'orientation psychologues (CEFOCOP) de l'université de Provence. Elle est membre du laboratoire de recherche PSYCLÉ (Psychologie de la cognition, du langage et de l'émotion), université d'Aix-Marseille 1. Contact : PSYCLÉ, université d'Aix-Marseille 1, 29, av. Robert Schuman, 13621 Aix-en-Provence Cedex 1. Courriel : corinne.mangard@univ-provence.fr

AHMED CHANNOUF

Ahmed Channouf est maître de conférences, HDR, au Laboratoire de psychologie sociale de l'université d'Aix-Marseille 1 à Aix-en-Provence.

L'élaboration des projets à l'adolescence : étude empirique auprès d'adolescents polonais

Magdalena Piorunek

Traduction : Katarzyna Kaszkowiak (traductrice-interprète de Poznań-Pologne)

L'adolescence dans le cycle de vie de l'individu

- 1 Psychologues et sociologues considèrent unanimement que l'étape de l'adolescence joue un rôle clé dans le cycle de vie de l'individu (Brzezińska, 2001 ; Erikson, 1989, 1997 ; Harwas-Napierała & Trempała, 2003 ; Hurrelmann, 1994 ; Tyszkowa, 1988). Selon Modrzewski (2004, p. 65), la dimension structurale de la participation sociale à l'adolescence est un ensemble de prises de position transitoires dans les structures sociales ; sa dimension fonctionnelle est un ensemble d'engagements dans des actions qui conduisent à se stabiliser progressivement ; enfin, sa dimension psychosociale est l'acquisition des connaissances requises par le milieu culturel et des capacités psychiques sur lesquelles se construisent la personnalité, l'identité, mais aussi l'*habitus*. Centrée sur la construction de l'identité du jeune et sur la recherche d'une réponse à la question « qui suis-je et qui je veux être dans l'avenir ? », l'étape de l'adolescence entremêle intimement le cycle de la vie familiale et celui de la vie scolaire et professionnelle (Osipow, 1973 ; Smart & Peterson, 1997 ; Super, 1957, 1990). Le défi majeur de cette période, pour l'adolescent, est la nécessité de choisir une identité professionnelle dont dépendra l'engagement dans les responsabilités caractéristiques de la vie adulte (Witkowski, 1989). À cette quête identitaire du jeune s'ajoute la question de l'assignation de place que le système éducatif lui impose de l'extérieur et qui caractérise les transitions entre les différentes étapes de la scolarité.
- 2 C'est en effet au cours de cette période de la vie que se font des choix scolaires et que se construisent les projets vocationnels et les projets de vie, – le projet de vie étant compris comme le choix d'une conception de vie (Hejnicka-Bezwińska, 1997) –. À l'entrée dans la vie adulte, en fonction de ses expériences sociales, des valeurs et des

objectifs qu'il s'est fixés, le jeune perçoit son avenir selon certaines catégories descriptives et évaluatives. Il peut construire certaines représentations de ses futurs rôles familiaux et professionnels. Il le peut, ce qui ne veut pas pour autant dire que dans tous les cas il le veut et qu'il sait le faire. Selon Erikson (1972), la période d'adolescence est une sorte de moratoire psychosocial. Ce retard programmé, qui concerne aussi bien le développement de la personnalité que le statut social, laisse à l'individu un espace où il peut expérimenter les différents rôles sociaux, par des reprises régressives ou par des avancées précoces dans des domaines différents, sans que les contradictions internes apparaissent péjoratives. Le moratoire est une forme institutionnelle d'approbation de la période d'attente que vit l'adolescent avant qu'il n'endosse les devoirs et les responsabilités d'adulte. Dans ce passage spécifique de l'enfance vers la maturité, c'est l'école qui joue le rôle le plus important (Guichard, 2001) : elle permet à l'adolescent d'essayer provisoirement différents types d'activités et de rôles professionnels. Le moratoire est aussi une période d'expérimentations sur le plan psychologique et relationnel au cours desquelles l'individu entre tour à tour dans différents rôles qui impliquent souvent un engagement profond, quoique passager (Witkowski, 1989).

- 3 La clôture du passé et la transition vers le monde des adultes poussent l'individu à faire des choix scolaires et professionnels, ce qui ne va pas sans conflits et implique la nécessité d'organiser une aide éducative spécifique aux adolescents. Ces activités d'aide sont réalisées entre autres par l'orientation professionnelle dont la forme devrait être déterminée par la spécificité du processus de construction des projets scolaires et professionnels à l'adolescence.
- 4 Dans cet article, nous présentons les résultats d'une recherche longitudinale réalisée auprès d'un groupe de sujets suivis de la période de la fin de l'enfance jusqu'à l'adolescence tardive. Cette recherche est qualitative. Son objectif est l'étude de l'élaboration des projets d'avenir scolaire et professionnel selon une approche clinique ainsi que l'identification et la description des épreuves personnelles que les jeunes rencontrent dans le cadre de l'élaboration et de la réalisation progressives de leurs projets. Nous présenterons successivement la méthode de recueil et de traitement des données, une typologie des stratégies de construction de projets d'avenir et des épreuves personnelles liées à ce processus et dégagées par l'analyse des cas. Nous discuterons enfin des implications générales des résultats pour le conseil auprès d'adolescents et l'aide pour la planification et la construction de leur avenir scolaire et professionnel.

Méthode

Les objectifs

- 5 Dans les recherches sur les projets d'avenir scolaire et professionnel, on a jusqu'ici privilégié le paradigme normatif qui permet de décrire des tendances et de généraliser des conclusions. Le paradigme normatif dans les sciences sociales est lié traditionnellement à l'emploi de techniques quantitatives de recherche dont la validité réside dans la mise en évidence des facteurs causaux d'apparition des phénomènes. Conforme aux principes de la philosophie positiviste, le paradigme normatif s'oppose au paradigme interprétatif/phénoménologique.

- 6 Dans le domaine de l'étude des projets d'avenir, on se réfère rarement à des recherches fondées sur le paradigme interprétatif. Dans ce cadre paradigmatique, il s'agit d'analyser la réalité sociale telle qu'elle est construite par les individus eux-mêmes (Konecki, 2000). La présente recherche s'inscrit dans ce paradigme et se propose d'appréhender et de décrire l'expérience individuelle des jeunes dans le domaine de la détermination et de la construction par eux-mêmes des différentes étapes de leur trajectoire scolaire et professionnelle.
- 7 L'analyse de la situation des adolescents à différentes étapes scolaires permet de voir comment ils appréhendent la réalité sociale, c'est-à-dire les transitions scolaires successives, et comment ils participent à la création de cette réalité : c'est-à-dire comment ils se projettent dans l'avenir et comment ils construisent les étapes successives de leur trajectoire scolaire et professionnelle. Autrement dit : quelles sont les stratégies employées par les adolescents pour construire leur avenir ?
- 8 Nos recherches ont donc été menées selon une approche idiographique et s'intéressent¹ :
- Aux significations subjectives particulières des situations de prise de décisions scolaires et professionnelles et à leurs contextes, c'est-à-dire à la construction d'une situation décisionnelle (motivations, stratégie décisionnelle, état d'esprit subjectif face à la décision à prendre, représentation de l'avenir et effet des expériences passées).
 - Aux relations causales entre les variables ayant une influence sur les projets scolaires et professionnels des individus.
 - À la généralisation et à la prévision sous forme de tendances à partir de la description et du diagnostic d'une série de cas similaires (typologies casuistiques).

Le recueil des données

- 9 L'approche choisie est longitudinale. Elle comprend d'une part un examen répété à plusieurs reprises en temps réel – entretiens, méthode narrative et questionnaires –, et d'autre part, un examen *a posteriori*, par l'individu lui-même lors d'étapes ultérieures peu éloignées dans le temps, des expériences vécues antérieurement. Ces examens permettent d'appréhender des séquences de l'expérience biographique telle qu'elle est orientée et construite par les étapes successives de la scolarité. Ce recueil de données a été effectué à Poznań, entre 1991 et 2002, sur un groupe expérimental constitué de 40 sujets. Le choix des individus pour cette première série d'analyses a été randomisé.
- 10 *Première étape.* Les premières rencontres avec les sujets ont eu lieu à l'école primaire. Nous avons mené avec des écoliers de dix ans une série d'entretiens complétés par l'administration de quelques instruments de recherche portant sur les évaluations des professions par les enfants et sur l'image qu'ils se font de l'univers professionnel (Piorunek, 1996).
- 11 *Deuxième étape.* Aux mêmes écoliers, à l'âge d'environ quinze ans, donc à la période de l'adolescence (les sujets se trouvent alors dans la transition entre l'école primaire et l'enseignement secondaire selon l'ancien système scolaire en Pologne), nous avons demandé de :
- Décrire par écrit leur situation de décision ainsi que leurs intentions scolaires et professionnelles.
 - Remplir le questionnaire d'intérêts standardisé de Frydrychowicz, Jaworskiej, Matuszewskiego et Woynarowskiej.

- Construire un discours narratif écrit dont le principal objectif consistait à établir une auto-description couvrant plusieurs dimensions :
 - les traits extérieurs de l'organisme (physionomie, état de santé),
 - les traits de caractère et les émotions,
 - les centres d'intérêt,
 - les connaissances et les aptitudes,
 - les objectifs de vie, les valeurs et les désirs,
 - les préférences professionnelles, abstraction faite des aptitudes individuelles effectivement détenues (*ce que je voudrais faire, sans pour autant pouvoir le faire réellement*),
 - l'auto-évaluation et les caractéristiques individuelles susceptibles d'avoir un effet négatif sur cette évaluation.
 - Participer à un entretien ouvert relatif à leur situation en ce qui concerne la construction de leurs projets scolaires et professionnels. Cet entretien semi-guidé était centré sur les questions suivantes :
 - les questions relatives au présent du sujet : la situation psychosociale de l'adolescent au moment de la « transition entre deux statuts »,
 - les questions relatives au passé : on se concentrait sur des souvenirs de la période de l'enfance, la reconstruction des incidents et des situations qui avaient précédé les décisions scolaires et professionnelles. On abordait les choix, les décisions et les idées antérieures (donc celles de l'enfance) relatives à la participation à l'univers professionnel, les souvenirs de l'enfance et de « l'ambiance de socialisation » générale, ainsi que le « message pour la vie » perçu au cours de la vie familiale,
 - les questions relatives à l'avenir : on sollicitait la représentation de la future carrière scolaire et professionnelle et de la vie de famille dans une perspective décennale. Il s'agissait donc de la vision de l'avenir à long terme.
 - Participer à un exercice de projection dans le cadre de phrases à compléter. Les phrases ont été ensuite analysées par catégories thématiques et exploitées au cours de l'évaluation globale du cas. Le cycle des phrases ouvertes comprenait entre autres celles-ci :
 - Mon enfance était...,
 - Mes parents m'ont toujours conseillé de...,
 - Avant tout je désire...,
 - Ce qui m'empêche de réussir dans la vie c'est...,
 - Quand je réfléchis à ce que je souhaiterais faire quand j'aurai terminé la huitième...,
 - La plus belle profession c'est..., etc.
- 12 *Troisième étape.* À la fin de l'année scolaire, dans les classes de première des écoles secondaires (écoles professionnelles, lycées techniques, lycées professionnels et lycées généraux), nous avons vérifié la réalisation de ces premiers projets scolaires et professionnels des adolescents, leurs attitudes et leurs objectifs pour la vie ainsi que leurs projets à moyen terme liés à l'étape suivante de l'enseignement. Nous avons fait ces vérifications d'après les énoncés écrits des jeunes.
- 13 *Quatrième étape.* Ce cycle de recherches, fondé sur des techniques de diagnostic, a été ensuite repris de façon analogue au bout de trois ou cinq ans en fonction de la durée de l'enseignement secondaire, au seuil suivant de la scolarité : juste avant le commencement des études supérieures (après le bac) ou avant l'insertion professionnelle, selon les cas. Au cours de cette phase de recherches, nous avons mené avec les adolescents des entretiens sur leurs projets à moyen et à long terme. Nous avons vérifié ensuite comment ces projets se réalisaient quelques mois (1 an maximum)

après le commencement de cette nouvelle étape de leur carrière scolaire et professionnelle. Le tableau ci-dessous reprend synthétiquement le protocole de ces recherches.

- 14 Ajoutons que ces recherches longitudinales ont été complétées par des recherches quantitatives à l'aide de questionnaires administrés à un échantillon plus important, selon les règles de la procédure transverse des vérifications empiriques (Babbie, 2003). Ces questionnaires ont été remplis par un échantillon de 559 écoliers répartis entre des classes terminales des écoles primaires et secondaires de filières diverses. Les résultats de ces questionnaires ne sont pas exploités dans ce présent article. Ils sont cependant mentionnés car ils ont permis la confrontation du matériel qualitatif longitudinal avec le matériel quantitatif des questionnaires (Piorunek, 2006).

Tableau 1

Année	Âge des sujets	Niveau de scolarité	Méthode
1991-1992	9-10 ans	3 ^e classe de l'école primaire	Entretiens + techniques descriptives relatives aux informations de l'enfant sur le monde professionnel.
1996-1997	14-15 ans	8 ^e classe de l'école primaire : fin du cursus primaire	Discours écrit concernant la situation de décision et les projets scolaires et professionnels. Entretien individuel au sujet de la formation des projets scolaires et professionnels. Discours écrit narratif concernant la description de soi Inventaire d'intérêts (Frydrychowicz, Jaworskiej, Matuszewskiego & Woynarowskiej). Technique de projection : phrases à compléter.
1997-1998	15-16 ans	1 ^{re} secondaire	Vérification de la réalisation des projets de scolarité secondaire (discours écrit des personnes examinées).
2000-2001	18-19 ans	Classe de baccalauréat dans les écoles supérieures ou classe de terminale des écoles professionnelles	Entretiens centrés sur le déroulement de la trajectoire scolaire et sur les projets scolaires et professionnels. Discours écrits narratifs concernant la description de soi et des projets d'avenir scolaire et professionnel à plus long terme.
2001-2002	19-20 ans	1 ^{re} classe des écoles professionnelles après le bac ou 1 ^{re} année d'études supérieures ou 1 ^{re} année sur le marché du travail	Vérification de la réalisation des projets.

Le protocole des recherches
Research protocols

Analyse des données longitudinales

- 15 Il s'agit pour nous de considérer l'expérience individuelle de l'individu. Nous avons donc choisi la méthode d'étude de cas, l'une des méthodes idiographiques les plus importantes et le plus souvent utilisées : « [...] elle peut s'appuyer sur des preuves obtenues à l'aide d'entretiens, de tests de projection, ou d'observations objectives dans des environnements naturels, des études longitudinales, des documents personnels [...] ou toute autre méthode permettant de fournir des informations pertinentes » (Runyan, 1992, pp. 189-199). Les études de cas peuvent également contenir des données obtenues par des méthodes narratives (par exemple les méthodes d'autobiographie assistée), qui ne sont donc pas constituées d'événements objectivement constatés, mais de l'interprétation subjective de ce qui s'est passé et des réactions individuelles à ces situations. L'étude de cas s'inscrit dans le courant des analyses ethnographico-descriptives², dont l'objectif est de reconstituer les structures subjectives du sens et de l'appréhension du monde social par les personnes elles-mêmes à travers la formulation personnelle de la part de ces personnes, ce qui n'est pas possible avec les procédures uniformisées de collecte de données et les outils d'analyse plus systématiques (Miles & Huberman, 2000 ; Urbaniak-Zajac & Piekarski, 2001). Il s'agit donc pour nous d'appréhender dans cette recherche un sujet qui prend des décisions professionnelles et scolaires concrètes, en effectuant des choix de vie, et ceci dans un contexte constitué par les transitions entre les différents cycles de scolarité. Notre objectif est de découvrir les cheminements par lesquels les personnes arrivent à comprendre, expliquer et entreprendre des actions, et se débrouiller avec les situations de la vie (Miles & Huberman, 2000). Malgré l'empathie envers l'enquêté, nous n'avons cependant pas affaire à une « suspension » complète du savoir possédé par le chercheur, mais à l'utilisation consciente de la part du chercheur dans certaines situations de son caractère d'étranger par rapport à la réalité étudiée : il s'agit donc d'études communicativo-explicatives ou phénoménologico-interactives qualitatives dont la nature est « la compréhension pratique » des significations et des comportements (Miles & Huberman, 2000 ; Palka, 1998 ; Urbaniak-Zajac & Piekarski, 2001). La position d'étranger permet de repérer des facteurs non identifiés par les enquêtés eux-mêmes mais susceptibles pourtant d'avoir une influence sur leurs actions, influence dont ils n'ont pas conscience (Oswald, 1997 ; Urbaniak-Zajac & Piekarski, 2001). La personne vit certes sa propre histoire de façon personnelle ; cependant, la compréhension de cette histoire ne se limite pas au sens subjectif que la personne peut en élaborer car elle existe aussi objectivement.
- 16 Si le recueil des données longitudinales a ses exigences (constitution de dossiers comparables, utilisation de techniques complémentaires, retranscription des données d'entretien, etc.), le traitement de l'ample matériau ainsi produit a les siennes également. Il nous fallait en effet produire un dispositif rigoureux d'analyse du matériau en études de cas. Ce dispositif est constitué des deux analyses suivantes.
- 17 *La comparaison des études de cas qui permet de dégager des types de stratégie.* Une première approche des contenus narratifs des conversations retranscrites et des textes écrits par les enquêtés a consisté à s'en imprégner, à les agrémenter de commentaires et à les résumer. Puis ces données ont été codées et classées. Les études de cas ont donc été construites à partir des données complètes des cas, puis d'un ensemble de résumés facilitateurs des différentes données individuelles, enfin par le repérage tout au long du

parcours, pour chaque personne, de la stratégie de planification de l'avenir scolaire-professionnel utilisée. L'analyse comparative des cas permet ensuite le regroupement en types de stratégies en fonction de l'expérience dans le domaine de la planification et de la construction de voies scolaires-professionnelles. La perspective d'analyse des stratégies est donc ici diachronique : il s'agit d'une comparaison de processus.

- 18 *L'analyse en coupe qui permet de repérer des groupes d'individus en fonction de variables spécifiques.* Il s'agit ici d'un travail de regroupement différent des données, non plus pour construire une typologie de stratégies mais pour repérer des groupes d'individus se caractérisant par un agencement spécifique de certaines variables. Pour cette analyse en coupe des données qualitatives, nous procédons à des actions analogues à l'analyse statistique des données quantitatives effectuée dans l'analyse des concentrations (Miles & Huberman, 2000, p. 74). L'analyse en coupe des cas est réalisée sur la base de quelques variables construites à partir d'observations objectives (le succès *versus* la défaite lors des étapes de la scolarité) et de critères qualitatifs (tendance à la centration sur le présent *versus* tendance à se centrer sur l'avenir, activité *versus* passivité dans la sphère de la planification). Nous nous référons pour ce type d'analyse au modèle de Czerwińska-Jasiewicz (1997, 2001) (voir *określenia strategii*). Ce travail, effectué à la fin de la recherche, combine donc la perspective diachronique des analyses précédentes et la prise en compte synchronique de données factuelles ou de variables construites.

Analyses des stratégies adolescentes de planification de l'avenir scolaire-professionnel

- 19 Les stratégies de planification de l'avenir sont en fait des produits théoriques et ne sont donc pas directement observables. Il s'agit plus précisément des liens entre la planification de chacune des étapes de la trajectoire scolaire-professionnelle, leur « déroulement » direct dans la pratique, et la vérification des présupposés qui ont guidé les actions concrètes. Pour imaginer et qualifier plus concrètement la méthode, nous utilisons la métaphore de *l'outil d'extraction* de modèles et d'organisation des données qualitatives (Miles & Huberman, 2000, pp. 259-260).
- 20 Les stratégies de projection de l'avenir des adolescents sont dans une large mesure le résultat de processus psychologiques d'évaluation de soi-même et de ses potentialités, de valeurs personnelles et de connaissances sur soi et sur le monde environnant, enfin de dispositions à agir. L'expression empirique directement observable et vérifiable est constituée par :
- Les projets concernant l'avenir scolaire-professionnel personnel formulés par les jeunes (aussi bien ceux qui seront finalement réalisés que ceux qui apparaissent temporairement au cours de la planification tels que les idées passagères ou les « essais-erreurs »).
 - Les actions réelles en fonction du choix d'un type défini de formation ou d'orientation, les démarches d'inscription dans des écoles choisies, leur réalisation par l'obtention de qualifications professionnelles concrètes au cours d'une formation systématique ou hors de son cours, etc.
- 21 Les exemples ci-dessous de stratégies de planification de l'avenir scolaire-professionnel ont été puisés dans les données empiriques collectées dans le cadre des études de cas.
- 22 Nous avons appelé la première d'entre elles stratégie de condensation (« réduction des champs de choix »). Elle est liée à des orientations scolaires précoces très précises et

une cristallisation relativement précoce des projets principaux d'orientation professionnelle. On peut supposer qu'il s'agit le plus souvent de personnes manipulables au sens de Riesman, Glazer et Denney (1971) puisqu'on repère cette stratégie de façon relativement précoce, parfois dès la première étape de la fin de l'enfance. Les grandes lignes de l'orientation dans la voie scolaire sont très précoces et liées à des conditionnements sociaux (par exemple les traditions familiales, l'atmosphère familiale favorisant l'identification personnelle). Les champs d'intérêts personnels et professionnels se dessinent assez précisément ; les préférences et les aptitudes qui s'inscrivent dans une orientation, souvent définies au début de manière très générale sous la forme d'activités préférées, deviennent par la suite le support de plans professionnels plus précis. Il semble que le plus souvent ce type de situation concerne des personnes qui réussissent scolairement, et qui ont un haut niveau d'aspiration scolaire. De telles personnes, souvent dès les débuts de l'école primaire, identifient les étapes suivantes de leur scolarité, par exemple « depuis toujours » elles savaient qu'elles iraient au lycée d'enseignement général, qu'elles feraient ensuite des études (parfois une université précise était présente dans la conscience de la jeune personne), qu'elles veulent s'engager dans un domaine particulier comme par exemple la médecine, l'informatique, les sciences humaines, etc. Cette orientation professionnelle générale est, au fur et à mesure que le temps passe, de plus en plus étroite et concrète. Une orientation professionnelle précoce est également possible dans d'autres cas, mais alors les difficultés scolaires et les résultats médiocres la rendent très difficile et diminuent l'efficacité de la prédiction de réalisation du parcours de formation indiqué.

- 23 Un encadré illustre ci-dessous ce type de stratégie. L'analyse du matériel recueilli a rendu possible la reconstruction de l'expérience individuelle d'Ewelin prévoyant et réalisant les étapes de son cheminement scolaire et professionnel.

Encadré 1

Ewelin est fille unique. Ses deux parents ont fait des études supérieures en économie, et la famille est financièrement aisée. Ewelin réfléchit à sa vie professionnelle : ses intérêts sont clairs (langues, littérature et intérêts artistiques) et elle est consciente de ses compétences (c'est une très bonne élève, avec une très grande aisance dans les disciplines scientifiques et les langues étrangères). Dès l'enfance, elle exprime des préférences professionnelles. Dans l'avant-dernière classe de l'école primaire, elle envisage une carrière dans les langues et décide pour cela d'entrer dans un très bon lycée de Poznań. En tant que lauréate d'une olympiade linguistique, elle peut en effet choisir son lycée. Reste à ce niveau-là le choix de l'école moyenne. À cette étape de l'entrée au gymnasium³, elle se dit clairement qu'elle se caractérise par la persévérance et l'obstination. *Si je veux acquérir quelque chose à tout prix, je l'atteindrai. Je vois l'avenir avec optimisme et je n'aime pas les gens pessimistes. Quand j'imagine ma vie dans l'avenir, je réussis tout dans mes rêves et j'atteins ce que je veux. [...] Mes parents m'ont toujours conseillé de faire ce que je préfère. [...] Dans la vie j'apprécie beaucoup les gens indépendants qui maintiennent leur avis et ne se laissent pas influencer par leur entourage. Cela ne me dérange pas qu'ils soient étranges ou excentriques parfois. Le plus important est qu'ils ont leurs propres idées pour lesquelles ils sont convaincus, ils savent se battre pour elles... Les buts les plus importants dans ma vie sont : fonder ma propre famille et la carrière dont je rêve, celle de traducteur-interprète. Je tiens à ce que l'entourage m'apprécie et me respecte... Je pense qu'il est important de choisir des domaines que l'on aime et dans lesquels on est bon. Mon but n'est ni d'acquérir le pouvoir ni de diriger d'autres gens. Je veux exercer ma profession le mieux possible et être indépendante mais ne pas diriger les autres. Je n'aspire pas non plus à acquérir une grande fortune. Bien sûr je voudrais avoir assez d'argent pour ma vie quotidienne et différents plaisirs mais sans exagération...*

Ewelin a terminé le lycée sans problème en affermissant ses préférences linguistiques et en s'investissant constamment dans l'apprentissage de l'anglais. Son niveau d'aspiration n'a pas fléchi mais, sous l'influence de son nouvel entourage scolaire, elle a un peu modifié ses projets professionnels en reconnaissant que pour le marché du travail la meilleure solution serait de faire d'autres études qui ne soient pas purement linguistiques. Cependant, elle souhaite continuer l'apprentissage de l'anglais. *Je vois mon avenir professionnel plutôt avec optimisme mais je me rends compte de l'existence du problème du chômage qui peut m'obliger à chercher du travail dans un autre métier que celui dont je rêve. Je pense quand même que la connaissance de langues étrangères malgré tout me donnera beaucoup de possibilités de travail.*

À la fin de la scolarité secondaire, Ewelina a de très bons résultats. Elle a cependant connu l'incertitude et a choisi finalement au dernier moment. Elle a pris la décision de passer les examens d'entrée dans deux orientations différentes : les relations internationales à l'Académie économique et l'ethnolinguistique à l'université Adam Mickiewicz. Pour le choix de l'économie, on reconnaît à la fois l'influence des parents qui apparaissait déjà dans les fascinations professionnelles d'Ewelina à l'école primaire et l'influence des compétences acquises en mathématiques. *Je voudrais que mon travail soit lié avec des contacts internationaux ou bien avec l'économie, le commerce ou bien strictement les langues (interprète). Je voudrais exercer ma profession en contact avec des gens de l'étranger et non un travail derrière un bureau. [...] Il me plairait d'avoir un travail exigeant de la créativité et non la réalisation mécanique de tâches, c'est-à-dire un travail donnant la possibilité de la réalisation personnelle de soi et assurant l'indépendance et l'autonomie... Je pourrais travailler comme interprète-traducteur, ou travailler dans une entreprise s'occupant de l'économie internationale, guide touristique-résidente quelque part à l'étranger, enseignante d'une langue étrangère (mais pas à l'école), ou propriétaire d'un restaurant ou bien d'un pub, etc. Mes parents ont suivi l'Académie économique et connaissent très bien les caractéristiques du travail dans les professions que l'on peut exercer après ces études, alors j'y ai affaire chaque jour ! Ils m'ont présenté les possibilités que donnent les facultés liées avec l'économie...*

Après les examens réussis dans les deux facultés, elle a finalement commencé les études d'ethnolinguistique en souhaitant suivre simultanément ou dans un délai rapproché les cours de l'Académie économique (ou bien une autre faculté d'éducation), et dans une perspective à plus long terme, des études complémentaires dans une école de traduction.

Ewelina construit donc relativement tôt, par elle-même mais probablement avec l'influence de la famille et des expériences scolaires, son « idée de la vie ». Elle a choisi, conformément à ses très grandes aspirations scolaires et professionnelles, une formation supérieure assez large : linguistique-économique (à dominante linguistique). Ce choix intègre souplement les changements perçus dans le marché du travail sans renoncer à ses buts personnels. Ce choix n'est pas une simple réplique des choix de ses parents (en cela, elle se situe dans une relation de partenaire), mais bien la création personnelle active de son avenir professionnel. C'est cette caractéristique et les hautes compétences professionnelles qu'elle compte acquérir qui faciliteront probablement son accès au marché de l'emploi, comme elles lui ont facilité la réussite dans sa carrière scolaire.

- 24 La deuxième stratégie est une stratégie additive (« assemblage d'un puzzle ») : c'est l'expression d'intentions scolaires mouvantes et instables, et dans le domaine de l'orientation professionnelle, de projections professionnelles continues et d'ajout de nouveaux éléments de projet. Dans un tel cas, le niveau d'aspiration scolaire peut être clairement précisé, mais le plus souvent l'orientation professionnelle est absente. Une telle personne, par exemple, aspire clairement à obtenir une formation supérieure, mais ne sait pas vraiment dans quel domaine. À chacune des étapes successives de formation, elle formule de nouveaux projets professionnels au fur et à mesure que se cristallisent ses intérêts, ses points forts et ses points faibles. Les projets et les « idées pour l'avenir » successifs se réfèrent à des motivations diverses et apparaissent au fur et à mesure des progrès dans le processus de la connaissance de soi-même. Cela rappelle un peu le laborieux travail d'assemblage d'un puzzle qui, dans la perspective de sa propre biographie, doit dévoiler progressivement la configuration finale de l'orientation scolaire et professionnelle. De temps en temps, cette situation concerne des jeunes se caractérisant par des centres d'intérêts et d'aptitudes nombreux et diversifiés et qui ont des difficultés à définir leurs intentions et à décider laquelle doit être privilégiée dans leur vie professionnelle (il arrive qu'au bout du compte ce soit le hasard qui décide).

- 25 La troisième des stratégies isolées est la stratégie stochastique (« le choix au hasard » ou « le fait de s'en remettre aux autres »), tirant son origine d'intentions scolaires imprécises et d'intentions professionnelles également non définies. Une telle situation concerne les jeunes indécis, n'ayant pas d'idée sur la forme de leur orientation professionnelle. Ce sont en majorité des personnes manipulables qui, consciemment ou non, s'en remettent pour leurs choix à ceux des autres (lorsque le soutien extérieur fait défaut, les effets d'un tel raisonnement peuvent être difficiles à accepter par l'intéressé lui-même et le risque de faire l'« erreur de sa vie » est alors assez important). Souvent, de telles personnes laissent également la dernière décision au hasard, à la chance, elles agissent sous l'influence de l'impulsion intérieure, souvent sans connaissance de soi-même, sans préférences ni projets personnels précis (ce qui chez les personnes avec de grandes facilités d'adaptation, s'en remettant habituellement au contrôle extérieur, ne signifie pas forcément un choix manqué ou raté).
- 26 La stratégie suivante, ou stratégie actualiste, peut dans la pratique se présenter sous deux variantes : la version optimiste – la stratégie de temporisation (« avec le temps tout s'éclaircira ») et la version pessimiste – la stratégie passive (« je ne vois pas de perspective pour moi »). Dans la première variante, avec une orientation scolaire assez bien marquée et une orientation professionnelle pas du tout formée, il est possible de remarquer le retard conscient de la prise de décision professionnelle, le report de préparation à l'activité et de prise de décision jusqu'au dernier moment, ce qui en réalité réduit les chances de succès, mais également apporte au Moi une interprétation favorable pour un éventuel non-succès (Doliński, 1993, pp. 150-151). De telles personnes fuient consciemment la planification (elles ont fait la devise dans leur vie de la non-planification), en particulier à long terme, en s'efforçant de vivre l'instant présent et de prendre des décisions de manière souple, voire de changer les décisions successives. La planification dans leur conception est trop coercitive, elle oblige en un certain sens à la réalisation des résolutions prises alors que ces jeunes préfèrent réagir dans l'instant aux impulsions internes et/ou externes du moment. Dans la variante pessimiste par contre se dévoile nettement une orientation défensive de l'individu qui, dans les circonstances biographiques de menace et d'incertitude, met en action les mécanismes de défense du Moi et le désir d'éviter la défaite, ce qui commence alors à remplir le rôle de normes de régulation et fait naître passivité et incapacité (Doliński, 1993) ; de telles personnes ne planifient pas parce qu'elles ne peuvent pas le faire (et non pas comme dans la situation précédente, parce qu'elles ne veulent pas), elles sont privées du pouvoir de décision, et leur biographie abonde souvent en événements critiques et nécessite par exemple des comportements non standards pour la période de l'adolescence et une rapide fin du moratoire.
- 27 Enfin une dernière stratégie de planification de sa propre biographie scolaire-professionnelle spécifique est la stratégie d'assurance (« un tiens vaut mieux que deux tu l'auras ») : c'est l'expression d'orientations professionnelles peu risquées, à faible empan temporel, se réalisant petit à petit, au fur et à mesure des échéances scolaires. Les décisions d'orientation visent à minimiser le plus possible les risques d'échec. Une telle situation concerne en particulier les personnes qui, dans la dimension de définition de soi, sont à un niveau relativement élevé et qui ont également conscience des exigences du marché moderne de l'éducation et du travail. Elles se rendent compte cependant des dissonances existant chez elles entre les envies (centres d'intérêts) et les possibilités (compétences, résultats, exigences extérieures). Elles dissocient les

« rêves » (possibilités jugées par elles comme irréelles, marquées par un fort risque d'échec) des « chances réelles » qui, avec peut-être une moins grande satisfaction, offrent cependant une plus grande certitude et une sécurité de vie.

- 28 Il n'est pas exclu que les jeunes utilisent encore de nombreuses autres stratégies de planification biographique des voies scolaires-professionnelles. Cependant, les matériaux empiriques accumulés – dont les limites découlent de l'inconfort des études s'étendant sur une longue période et la variabilité de l'engagement des personnes sur toute leur durée – ne nous permettent de dégager que les six stratégies susmentionnées.

Analyse de cas en coupe : les jeunes face à l'avenir éducatif-professionnel

- 29 Rappelons que cette analyse, fondée sur le modèle de Miles et Huberman (2000), prend en compte simultanément des variables, objectivement observables ou construites par l'analyse qualitative, liées à l'expérience de la vie dans le domaine de la planification de la scolarité et de l'orientation professionnelle : activité *versus* passivité dans la sphère de la planification, succès *versus* échec dans les différentes étapes scolaires, centration sur le présent *versus* centration sur le futur dans l'élaboration des choix scolaires et professionnels. Ces démarches ont permis de déterminer trois groupes de personnes.
- 30 Le premier groupe est constitué de personnes qui, malgré de grandes différences qualitatives et de contenu dans le domaine des résolutions prises et des différences dans le déroulement de leurs parcours scolaires, se caractérisent par une certaine activité dans le domaine de la planification de leur vie ainsi que dans la réalisation réussie des résolutions prises et des projets construits. Ces personnes utilisent, il est vrai, différentes stratégies de réalisation des choix (stratégies de condensation, additive, ou stratégie d'assurance) mais elles ont une caractéristique commune : elles sont persuadées qu'elles dirigent leur vie et elles ont le sentiment d'être les auteurs de cette construction, ne serait-ce le plus souvent qu'avec une conscience limitée (je sais qui je suis et ce que je veux, ou tout au moins ce que je ne veux vraiment pas). Les « jeux de rôles » qu'Erikson situe à l'étape de l'adolescence se déroulent chez elles dans une appréciation réaliste de leurs possibilités et de leurs chances scolaires. Ces personnes se fixent (ou elles construisent progressivement, par peur des inconnues d'une pensée trop prospective) un certain horizon de valeurs potentielles, d'états de choses souhaitables et de différentes routes possibles. À un degré plus important que dans le cas des autres adolescents, elles se caractérisent par une forte capacité d'autonomie⁴, et leur gyroscope interne leur permet de choisir la bonne direction parmi les nombreux parcours de vie, quoique cela ne garantisse évidemment pas toujours le succès et ne rende pas les choix plus simples.
- 31 Ce sont le plus souvent de bons ou très bons élèves qui s'en sont toujours bien sortis dans le système scolaire avec de très rares échecs. Dans les buts de vie qu'ils se fixent apparaissent assez souvent des déclarations sur le désir d'être créatifs, de se développer personnellement, d'être autonomes dans le raisonnement et l'action. La sphère de la vie professionnelle est d'une certaine manière importante pour eux et interpénètre les autres contextes de fonctionnement extra-professionnel. Le comportement d'évaluation est important et, comme il se rapporte plus à des règles socialement créées et acceptées de ce qui doit et peut être positivement apprécié, il

constitue une information sur le discours culturel dont ces jeunes sont les témoins, plus que sur les mécanismes souvent cachés et inconscients d'estimation de soi (Smoleńska, 1993) difficiles à identifier même dans les contacts nombreux initiés par le chercheur. Ces valeurs culturelles d'affirmation de soi peuvent en effet avoir une influence sur le comportement de certaines personnes dans des situations réelles : elles créent en effet un certain « climat d'évaluation ». Ce climat est reconnaissable dans la situation d'un groupe de jeunes qui décrivent des familles se débrouillant assez bien dans la réalité de concurrence sur le libre marché, dans lesquelles les parents ont une éducation supérieure, avec des frères et sœurs plus âgés, préférant les cycles longs de formation le plus souvent à un haut niveau. L'environnement culturel a été saturé dès l'enfance par une série de *stimuli* de développement général favorisant aussi bien la formation d'une certaine autonomie de raisonnement (quoique celle-là puisse être ressentie par les intéressés eux-mêmes comme une certaine charge et le fait d'être laissé à soi-même dans une situation de prise de décisions difficiles) qu'une maturité de vie se manifestant par la réflexion. Cette réflexion porte sur son propre avenir, sur ce qui est important – l'identification de soi s'avère donc assez précoce et quelquefois ambivalente – et sur la nécessité de préciser ses centres d'intérêts et ses compétences. Cette maturité spécifique, ces jeunes personnes la doivent soit à l'impulsion sociale reçue dans un environnement de vie sûr et stabilisé en termes de catégories économiques (parfois même psychologiques), soit à des situations biographiques particulières nécessitant d'elles un comportement et des décisions plus responsables que dans le cas de leurs camarades du même âge. Les possibilités potentielles de se placer sur le marché du travail sont pour elles relativement grandes (*je me débrouillerai d'une façon ou d'une autre, de toute façon, je ne me laisserai pas abattre si facilement, je peux faire finalement différentes choses*), ne serait-ce qu'en raison de leur potentiel intellectuel ou de leur détermination de vie. Inconsciemment, elles se rendent compte de leur biographie sans accroc (ne serait-ce que l'absence d'expériences d'échec scolaire) qui leur facilite les rêves et la construction libre de plans même très éloignés. Avec la fin de l'adolescence et la perspective de l'âge adulte qui se rapproche, leurs décisions sont plus prudentes et leurs jugements moins catégoriques. Ces jeunes ont le plus souvent de hautes aspirations et attentes scolaires, ils n'ont d'ailleurs pas à les vérifier au cours de la scolarité secondaire qu'ils traversent en général dans de « bons » (dans le sens de renommés, au haut niveau d'enseignement, objectivement) lycées d'enseignement général (plus rarement dans des écoles secondaires professionnelles renommées).

- 32 Le deuxième groupe d'enquêtés (le groupe B) est constitué de jeunes se caractérisant par une plus grande passivité dans la vie, mais également un succès subjectif dans la réalisation des résolutions professionnelles, construisant leurs plans scolaires et professionnels d'une manière différente des camarades du même âge décrits plus haut. Ils appliquent plus souvent la stratégie stochastique du choix, mais également la stratégie actualiste dans sa variante optimiste. La planification dans leur cas, si on peut vraiment utiliser un tel terme, se fait à des distances peu éloignées, dans le meilleur des cas elle concerne le cycle scolaire suivant et, dans une version plus modeste, la fin du cycle scolaire actuel. Il n'est pas d'ailleurs exclu que la stratégie de planification à court terme, ou le presque renoncement à la planification, sont assez efficaces dans les conditions d'incertitude et de réalité contemporaines changeantes lorsque le terrain personnel est favorable. Dans le cas de situations de perturbations psychologiques personnelles ou d'éventuels échecs, le résultat peut également s'avérer moins lourd.

33 Le plus souvent, ce sont les élèves bons/moyens qui font partie de ce groupe. Dans leurs objectifs et valeurs de vie apparaissent le plus souvent une famille heureuse, l'entretien de contacts humains satisfaisants et également la tranquillité et la sécurité aussi bien dans la sphère émotionnelle que dans celle du bien-être. Leurs centres d'intérêts ne sont souvent pas encore cristallisés. On remarque également une absence de préférences professionnelles bien prononcées, mais leurs aspirations scolaires, stimulées par un accès de plus en plus fréquent à l'éducation post-secondaire, sont presque aussi élevées que chez les personnes décrites dans le premier groupe. Ces jeunes sont élevés dans des familles dans lesquelles, le plus souvent, l'un des parents a eu une formation supérieure. Souvent ces jeunes, dès la période de pré-adolescence, paradoxalement malgré de hautes aspirations et de grandes ambitions scolaires, choisissent la voie d'écoles ne garantissant pas pour le moins un passage facile à l'étape supérieure de formation. Ce sont le plus souvent des lycées faibles d'enseignement général, avec une histoire étrangement courte, offrant un substitut de bonne éducation au niveau secondaire, mais attractifs en raison d'une faible sélectivité à l'entrée et créant, souvent par l'abaissement du niveau, des chances de poursuite d'études dans leurs locaux pour des élèves médiocres ou moyens, les écoles professionnelles secondaires ainsi que les écoles professionnelles d'apprentissage. Ils reproduisent ce même schéma de comportement à chaque étape scolaire, n'ayant souvent pas de plans concrets concernant la carrière professionnelle mais seulement de très hautes aspirations scolaires. Ils choisissent au hasard des universités ou des voies assez indirectes de réalisation de leurs attentes de formation (*le plus important pour moi était d'avoir une instruction supérieure [...], avant tout d'apprendre*). Par exemple Magda, avec une formation secondaire de danse classique, s'est décidée au dernier moment à faire des études dans le domaine du « tourisme et loisir » à l'Académie d'éducation physique et finalement elle a été acceptée en « technologie de l'alimentation » à l'Académie d'agriculture, rationalisant sa décision avec un très douteux (jusqu'à présent ne trouvant reflet dans aucune action réelle) intérêt pour la biologie ; Kasia, rêvant de pharmacie et d'un futur travail dans une pharmacie, au bout du compte, suivant la règle du choix du « moindre mal » (*je veux absolument finir « des » études*) s'inscrit à l'Académie d'agriculture en agronomie. En terminant le lycée technique, Tomek avait des centres d'intérêts et des plans liés à l'informatique et prit la décision au dernier moment de faire des études dans le département de constructions terrestres de l'École Polytechnique, sous l'influence de pressions sociales et d'un « climat évaluatif » tracé par un père exerçant une profession apparentée. Ces décisions surprenantes (dans certains cas, elles étaient prises en compte dans des projets de réserve) étant le résultat du « saisir sa chance », une impulsion temporaire extérieure ne perturbe pas les plans professionnels de toute façon très généraux et ne provoque pas de sentiments d'échec au niveau scolaire. Les jeunes, en choisissant plutôt leur vision d'un travail plutôt qu'une réelle profession, ne voient pas dans ces choix de grandes contradictions. De l'avis même des intéressés, l'objectif suprême, qui est de se retrouver en école supérieure et de poursuivre la formation, justifie de « petites » corrections par rapport aux projets de départ, et cela ne constitue pas du tout un obstacle à leur réalisation. En comparant les résultats des études américaines (Schneider & Stevenson, 1999)⁵, nous pouvons penser que se focaliser sur de grandes ambitions scolaires peut avoir une influence négative sur les personnes dont le comportement ne correspond pas aux exigences réelles des formations et des qualifications indispensables pour réaliser les professions tant désirées. Le passage par le processus scolaire prend beaucoup de temps

pour certains jeunes parce qu'ils ont des ambitions et des plans de vie irréels. Ils obtiennent également peu d'informations leur permettant de corriger leurs visions erronées. Beaucoup d'entre eux considèrent que la scolarité est semblable aux achats à tempérament et que le passage d'une étape est automatiquement un laisser-passer pour un niveau supérieur de formation. Ces personnes manifestent de la détermination pour arriver au but, elles vont cependant dans la mauvaise direction ou dans une direction indéfinie. Elles ont réussi à suivre des études supérieures surtout parce qu'elles ont choisi, consciemment ou non, une stratégie assez efficace de démarche d'admission dans les études supérieures et elles ont postulé le plus souvent à deux ou trois facultés dont au moins une ne faisant pas partie des plus populaires, et la concurrence à l'entrée n'était pas trop élevée. Elles peuvent avoir entrepris aussi une formation dans un système non public d'écoles supérieures (sans examens supplémentaires). Est-ce que les choix qu'elles ont faits seront pour elles satisfaisants à plus long terme ? Est-ce que les actions de routine de socialisation (Hodkinson, 1997) dans lesquelles elles vont s'efforcer de confirmer leur identité et qu'elles ne voulaient pas adopter ou pour lesquelles elles se sont décidées presque au dernier moment seront, dans leur cas, efficaces ? Cela peut se produire en particulier si les motifs réels (parfois cachés ou inconscients) des choix effectués par elles ne s'avèrent pas réellement le fait du hasard : la formation entreprise répondra, pas forcément dans la dimension scolaire mais par exemple dans la dimension sociale, à leurs attentes ou, à la suite d'expériences de la vie, elles réaliseront des réévaluations de leur identité.

34 Le troisième groupe de personnes enfin (groupe C), dans lequel domine une approche passive de la vie (bien que ce groupe soit le plus diversifié), est constitué de personnes qui, à la suite d'échecs aux examens d'entrée dans l'enseignement supérieur, ont été obligées de reconstruire un choix scolaire (et parfois en conséquence également leur parcours professionnel) et de poursuivre une formation dans d'autres écoles que celles envisagées, le plus souvent dans des écoles post-lycée ou des écoles professionnelles supérieures privées. Le bouleversement des plans formulés jusqu'ici peut avoir un caractère durable ou seulement être lié à un « report » temporaire des premiers projets. Parmi les jeunes que l'échec aux examens a forcés à prendre des décisions s'éloignant des plans préalables se sont trouvées deux catégories :

- Celle des jeunes pour qui cette expérience entraînait une transformation de l'identité, c'est-à-dire de ceux qui n'avaient pas évalué avec réalisme leurs possibilités (*elles étaient trop faibles* par rapport aux exigences) ou alors de ceux pour qui la stratégie d'obtention d'une carte d'étudiant se révéla inefficace. Certains jeunes, par exemple, ont pris la décision trop tard, suite à la pression des échéances d'inscription, sans véritable connaissance du « marché » universitaire et ils se sont présentés aux examens d'entrée de plusieurs facultés caractérisées par une grande concurrence à l'entrée : ils expliquent leur échec soit par leur niveau (*mes possibilités étaient bonnes, mais pas assez bonnes*), soit, tout simplement, par un manque de chance (par exemple une indisposition physique ou psychique).
- Celle des jeunes dont l'identité vient juste de se former, et la réponse à la question *qui suis-je et qu'est-ce que je veux ?* leur posait des problèmes ; ils n'avaient pas de préférences claires scolaires et professionnelles, leurs buts de vie (pour autant qu'ils les aient formulés) n'avaient pas de rapport avec une activité professionnelle, ils n'ont pas remporté non plus de grands succès au cours de leur parcours scolaire passé ; en conséquence – malgré l'absence de projets concrets – ils ont décidé de tenter leur chance (*et si ça marchait ?*).

35 Parmi ces deux catégories de jeunes se trouvaient le plus souvent les enfants de parents avec une formation secondaire ou inférieure, et également les élèves de lycée d'enseignement général avec une médiocre offre éducative ainsi que les élèves d'écoles d'autres types. Il n'est pas exclu que les échecs rencontrés par ces jeunes soient l'effet du hasard. Cependant, on est tenté de penser que les appréciations irréalistes des possibilités et des chances scolaires ou leur absence totale sont plutôt le résultat d'une influence spécifique de leur milieu social dans lequel manquaient des expériences d'identification de soi et une plus profonde réflexion sur l'avenir. Cela à son tour peut prouver la faible condition psychique des jeunes (peut-être pas seulement des jeunes ?), chez lesquels la planification réaliste de leur vie apparaît souvent comme une tentative de prévision de l'imprévisible par avance vouée à l'échec. Le grand nombre de variables et le grand nombre de présupposés, concernant les rapports de cause à effet entre eux, qu'il faut prendre en considération dans la planification de la carrière, découragent toute tentative. Tout cela rappelle la recherche de l'ordre dans un chaos total, la vie dans la perspective actuelle – au jour le jour – apparaît attractive, en particulier lorsque l'enjeu que représente la construction consciente de sa propre biographie est trop élevé pour un jeune individu immature. La récompense pour l'activité de planification de la carrière ne doit pas du tout être le succès professionnel. Ce qui cependant différencie les actifs des passifs, voire même des personnes sans volonté, c'est la façon dont ces deux groupes tirent les conclusions de leurs échecs. Les premiers en font des expériences de vie, porteuses d'informations sur soi et sur le monde environnant, qu'on peut utiliser dans le futur parcours de vie. Les seconds ne le font plutôt pas, assez rapidement ils changent l'objet de leurs expériences actuelles, répondant aux constellations actuelles d'impulsions interactives, permettant toujours à « la vie de décider », sans perdre la plupart du temps leur sentiment de bien-être.

Conclusion : les défis de l'aide à l'orientation

36 C'est en fonction du degré d'avancement et de la spécificité du processus de planification de son avenir scolaire et professionnel par le jeune que se définissent les actions de conseil et d'aide dans le domaine de l'orientation. Dans la plupart des cas, il s'agira d'un soutien destiné à (a) éclairer sur les facteurs déterminant la situation actuelle sur le marché de l'éducation et du travail, (b) mettre en ordre les possibilités de réalisations biographiques des choix de l'adolescent, et (c) faciliter une meilleure connaissance de soi. L'effet de ces conseils devrait être de favoriser le renforcement du pouvoir de décision des jeunes ainsi qu'une prise de conscience à long terme du caractère complexe des décisions professionnelles que les jeunes ne perçoivent pas toujours.

37 Dans de nombreux cas cependant se justifieront également deux autres types d'actions : des actions à long terme, dont l'objectif sera d'aider les élèves dans le développement de compétences intellectuelles, émotionnelles et comportementales permettant la prise de responsabilité face à leur propre vie professionnelle, et des formes de soutien individuel renforcé, en fonction des besoins psychosociaux personnels exprimés. Chacun de ces types d'actions nécessite un ensemble spécifique de compétences de la part des conseillers professionnels fonctionnant dans le cadre du système éducatif. Il faut en particulier développer des compétences psychopédagogiques pour aider le jeune à reconnaître ses propres valeurs, pour organiser matériellement des espaces de

discussion et de clarification face à la complexité sociale, pour aider le jeune à verbaliser des projets de vie et à prendre conscience de l'enjeu psychologique de la carrière professionnelle. L'imprévisibilité et la mobilité rebutent de nombreuses personnes face à la planification et à l'engagement personnel. Les pratiques du conseil rendent donc nécessaire une connaissance approfondie des spécificités de fonctionnement de l'individu pendant la période de la croissance, tout comme des spécificités de l'élaboration des projets scolaires et professionnels : ces connaissances jouent un rôle important dans l'efficacité des services de conseil.

- 38 L'aide de conseil doit rendre l'élève capable de surmonter l'influence exclusive de types déterminés d'écoles qui, offrant aux jeunes un certain reflet d'eux-mêmes, structurent simultanément leur manière de penser leur avenir éducatif et professionnel : c'est ce que Guichard et Huteau (2005) appellent le « miroir structuré-structurant » des filières ou des établissements scolaires (voir aussi Guichard, 2001). L'objectif principal d'une aide ainsi comprise est de préparer les individus à diriger avec responsabilité leur propre vie. Ceci rappelle la tradition anglo-saxonne de la *guidance* fonctionnant dans les établissements scolaires (Herr & Cramer, 1972 ; Watts *et al.*, 1996, 1997), c'est-à-dire de cet accompagnement continu de l'individu tout au long de son parcours scolaire et de développement. L'objectif de cet accompagnement est de confronter constamment l'adolescent à la question *que fais-tu de ta vie ?* Poser cette question et pouvoir y répondre efficacement suppose tout un travail de réflexion puisqu'il s'agit de construire sa propre image du monde professionnel et sa propre image de soi-même. Plus précisément, il s'agit de se demander : « comment je peux fonctionner dans le monde professionnel ? » C'est de la réponse à cette question que dépend la capacité à planifier et à construire sa vie professionnelle. Le *counseling*, dans cette perspective, par l'apport possible des techniques de diagnostic, peut constituer un moyen de stimulation de l'auto-évaluation. Une telle pratique du conseil pour toute la vie, réalisée de manière réfléchie et dans une approche holistique de l'homme, constitue un défi éducatif, encore non réalisé dans le système éducatif polonais.

BIBLIOGRAPHIE

- Babbie, E. (2003). *Badania społeczne w praktyce (Practice of Social Research)*. Warszawa : Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Brzezińska, A. (2001). *Spółeczna psychologia rozwoju*. Warszawa : Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Czerwińska-Jasiewicz, M. (1997). *Decyzje młodzieży dotyczące własnej przyszłości (uwarunkowania psychospółeczne)*. Warszawa : Oficyna Wydawnicza Wydziału Psychologii UW.
- Czerwińska-Jasiewicz M. (2001). Strategie decyzyjne młodzieży dotyczące własnej przyszłości w okresie przemian społecznych (badania empiryczne). In B. Wojtasik (éd.), *Podejmowanie decyzji zawodowych przez młodzież i osoby dorosłe w nowej rzeczywistości społeczno-politycznej* (pp. 209-214). Wrocław : Instytut Pedagogiki UW, Instytut Technologii Eksploatacji w Radomiu.
- Doliński, D. (1993). *Orientacja defensywna*. Warszawa : Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN.

- Erikson, E. H. (1972). *Adolescence et crise*. Paris : Flammarion.
- Erikson, E. H. (1989). *Identität und Lebenszyklus (Identity and the life cycle)*. Frankfurt am Main : Suhrkamp Taschenbuch Verlag.
- Erikson, E. H. (1997). *Dzieciństwo i społeczeństwo (Childhood and society)*. Poznań : Dom Wydawniczy Rebis.
- Guichard, J. (2001). Procesualne ramy i formy tożsamości a praktyka poradnicza (Cadres et formes identitaires vicariantes et pratiques d'aide à l'orientation). In B. Wojtasik (éd.), *Podjęcie decyzji zawodowych przez młodzież i osoby dorosłe w nowej rzeczywistości społeczno-politycznej*. Wrocław : Instytut Pedagogiki UW, Instytut Technologii Eksploatacji w Radomiu.
- Guichard, J. & Huteau, M. (2005). *Psychologia orientacji i poradnictwa zawodowego (Psychologie de l'orientation)*. Kraków : Oficyna Wydawnicza « Impuls ».
- Harwas-Napierała B. & Trempała, J. (éd.) (2003). *Psychologia rozwoju człowieka (t. 2)*. Warszawa : Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Hejnicka-Bezwińska, T. (1997). *Orientacje życiowe młodzieży*. Bydgoszcz : Wydawnictwo Uczelniane WSP.
- Herr, E. L. & Cramer, S. H. (1972). *Vocational Guidance and Career Development in the Schools: Towards a Systems Approach*. Boston : Houghton Mifflin.
- Hodkinson, P. & Sparkes, A. C. (1997). Careerism: A Sociological Theory of Career Decision Making. *British Journal of Sociology of Education*, 18 (1).
- Hurrelmann, K. (éd.) (1994). *International Handbook of Adolescence*. Westport, Connecticut, London : Greenwood Press.
- Konecki, K. (2000). *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*. Warszawa : Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (2000). *Analiza danych jakościowych (Analyse des données qualitatives)*. Białystok : Trans Humana.
- Modrzewski, J. (2004). *Socjalizacja i uczestnictwo społeczne. Studium socjopedagogiczne*. Poznań : Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Osipow, S. H. (1973). *Theories of career development*. Englewood Cliffs, New Jersey : Prentice Hall.
- Oswald, H. (1997). Was heisst qualitativ forschen ? Eine Einführung in Zugänge und Verfahren. In B. Friebertshäuser & A. Prengel (éd.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim und München.
- Palka, S. (éd.) (1998). *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*. Kraków : Wydawnictwo UJ.
- Piorunek, M. (1996). *Dziecko w relacjach ze światem zawodowym*. Poznań : Eruditus.
- Piorunek, M. (2004a). *Projektowanie przyszłości edukacyjno-zawodowej w okresie adolescencji*. Poznań : Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Piorunek, M. (éd.) (2004b). *Młodzież w świecie współczesnym. Z badań orientacji biograficznych młodych okresu transformacji*. Poznań : Wydawnictwo « Rys ».
- Piorunek, M. (2006). The Youth as the Clients of Career Guidance: Selected Studies of Polish Adolescents, /w/. *The New Educational Review*, 2, 11-25.
- Riesman, D., Glazer, N. & Denney, R. (1971). *Samotny tłum (The lonely crowd: a study of the changing American character)*. Warszawa : PWN.

Runyan, W. M. (1992). *Historie życia a psychobiografia (Life histories and psychobiography: Explorations in theory and method)*. Warszawa : PWN.

Schneider, B. & Stevenson, D. (1999). *The Ambitious Generation*. New Haven-London : Yale University Press.

Smart, R. & Peterson, C. (1997). Super's career stages and the decision to change careers. *Journal of Vocational Behavior*, 51, 358-374.

Smoleńska, Z. (éd.) (1993). *Badania nad rozwojem w okresie dorastania*. Warszawa : Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN.

Super, D. E. (1957). *The psychology of careers*. New York : Harper & Row.

Super, D. E. (1990). A life-span, life-space approach to career development. In W. D. Brown & L. Brooks (éd.), *Career choice and development : Applying contemporary theories to practice* (2^e éd.) (pp. 197-261). San Francisco, CA : Jossey-Bass.

Tyszkowa, M. (éd.) (1988). *Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia*. Warszawa : PWN.

Urbaniak-ZajĄc, D. & Piekarski, J. (éd) (2001). *Jakościowe orientacje w badaniach pedagogicznych*. Łódź : Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Watts, A. G., Hawthorn, R., Hoffbrand, J., Jackson, H. & Spurling, A. (1997). Developing local lifelong guidance strategies. *British Journal of Guidance and Counselling*, 25.

Watts, A. G., Law, B., Killeen, J., Kidd, J. M. & Hawthorn, R. (éd.) (1996). *Rethinking Careers Education and Guidance : Theory, Policy and Practice*. London : Routledge.

Witkowski, L. (1989). *Rozwój i tożsamość w cyklu życia. Studium koncepcji Erika H. Eriksona*. Toruń : Wydawnictwo UMK.

NOTES

1. Dans le présent article, une partie seulement des résultats obtenus sera examinée. Pour connaître le rapport détaillé de ces recherches, voir Piorunek (2004a, 2004b).
2. À côté des types ethnographico-descriptif et phénoménologico-interactif des études qualitatives, Urbaniak-ZajĄc et Piekarski (2001, pp. 26-27) citent les études structurelles reconstructives dans lesquelles l'objet de l'analyse est le texte, et dont la langue familière constitue la matérialisation et l'objectivation des expériences. De leur côté, Miles et Huberman (2000, pp. 8-9) classent un peu autrement les différentes techniques qualitatives de recherche. Ils différencient en effet trois approches de l'analyse des données qualitatives : « l'interprétativisme » basé sur des traditions de longue date de la phénoménologie (avec des variantes méthodologiques comme la sémiotique, le déconstructivisme, la critique esthétique, l'ethnométhodologie ou l'herméneutique), l'anthropologie sociale (dont les courants principaux sont l'ethnographie et l'analyse de l'histoire personnelle) ainsi que des analyses sociales coopératives (avec comme courant principal l'analyse par l'action).
3. Le gymnasium est l'équivalent du collège français.
4. On pourrait également ici utiliser la notion d'émancipation comprise comme un type particulier d'« expansion » individuelle permettant de sortir hors des limites de liberté jusqu'alors respectées, ce qui se rapporte à la conception de l'homme pluridimensionnel. L'émancipation suppose des capacités d'innovation et de créativité libérant les individus des dépendances extérieures. On peut faire l'hypothèse que l'autonomie évoquée dans ce paragraphe est corrélée positivement avec une émancipation ainsi comprise.

5. Les conclusions ont été formulées sur la base de la spécificité du système éducatif américain offrant différents cycles de formations supérieures, du point de vue de la qualité et de la durée. Ces auteurs ont remarqué, entre autre, une augmentation de l'ambition et des attentes éducatives des jeunes s'inscrivant dans les études courtes de deux ans avec la volonté de transférer leur dossier dans des écoles offrant des programmes d'enseignement de quatre ans et un diplôme de licence alors que les chances d'une telle action sont en réalité très faibles.

RÉSUMÉS

La construction de projets scolaires et professionnels constitue l'une des tâches de développement à l'adolescence et fait partie de la construction identitaire. Des recherches longitudinales menées auprès d'élèves polonais de la fin de l'enfance à celle de l'adolescence nous permettent de dégager une typologie de stratégies et de mettre en évidence les difficultés des adolescents dans la réalisation de cette tâche de développement. Ces analyses conduisent à réfléchir à la nécessité de développer différentes formes de soutien et de conseil tout au long de la vie des individus.

The construction of academic and professional projects is one of the developmental tasks during adolescence, and is part of identity construction. Longitudinal studies carried out with polish pupils from the end of childhood to adolescence, enable us to define a typology of strategies and to highlight the teenagers' difficulties in carrying out this developmental task. These analyses lead to reflect on the necessity of developing different forms of support and counselling all along the individuals' life.

INDEX

Mots-clés : Adolescence, Identité, Projets scolaires et professionnels, Recherches longitudinales, Stratégies de projet

Keywords : Academic and professional projects, Adolescence, Identity, Longitudinal research, Project strategies

AUTEURS

MAGDALENA PIORUNEK

Magdalena Piorunek est professeur en sciences de l'éducation à la faculté des études d'éducation à l'université de Poznań en Pologne (université Adam Mickiewicz, Poznań). Courriel : mkp21@wp.pl

Analyses bibliographiques

F. Danvers, N. Demouge, I. Havet & G. Olivier (éd.). *Modèles, concepts et pratiques en orientation des adultes*

Lille : Septentrion

Cornelia Butaroiu

RÉFÉRENCE

Lille : Septentrion

- 1 *Modèles, concepts et pratiques en orientation des adultes* apporte un éclairage sur les changements intervenus dans le domaine de l'orientation des adultes au sein d'une société en pleine mutation. Pour l'essentiel, l'évolution de l'orientation professionnelle en France a obéi aux changements intervenus dans les rapports formation-emploi, consécutifs à l'évolution technologique, aux mutations sociales et aux transformations de l'organisation du travail.
- 2 Les deux premiers chapitres – écrits par Francis Danvers et Guy Olivier – décrivent et analysent l'instauration du mouvement d'orientation professionnelle, son évolution et son développement au fil des transformations économiques et du monde du travail. De Platon jusqu'au 19^e siècle, l'idée de vocation s'inscrivait dans un modèle socio-familial. Avec l'environnement conflictuel du début du 20^e siècle et l'avènement de la grande industrie, l'orientation professionnelle se situe au niveau de la formation et la qualification en liaison avec l'évolution démographique du pays et les pressions des milieux économiques. C'est dans la 2^e moitié du 20^e siècle, avec la croissance économique, que le choix du métier s'impose, obéissant par là à une recherche d'un niveau et d'un style de vie comme modalités de réalisation de soi. Aujourd'hui, le travail est la question centrale dans les processus identitaires en relation étroite avec la formation. Les auteurs observent que, désormais, l'orientation professionnelle

s'effectue tout au long du cycle de l'existence. Elle ne peut plus se limiter au choix d'une profession pour toute une vie.

- 3 L'orientation professionnelle est marquée par les changements rapides caractéristiques de notre époque (politiques, institutionnels, technologiques, économiques, etc.) auxquels l'entreprise, notamment, se trouve confrontée. Pour survivre, celle-ci doit faire face à une série de défis auxquels il lui faut répondre. Les principaux acteurs des entreprises doivent modifier leur comportement et adopter des stratégies innovantes, aussi bien en termes d'organisation que de management des hommes au travail. Auparavant, l'entreprise était responsable des compétences de ses salariés. Désormais, chaque salarié devient responsable de l'acquisition et de l'entretien de ses propres compétences. C'est dans cette perspective qu'a été instauré le bilan de compétences en 1991.
- 4 L'individualisation des parcours de formation postule que chaque individu est en mesure de devenir l'entrepreneur de sa formation tout au long de sa vie, pour maintenir son employabilité, à travers les aléas de parcours professionnels incluant de plus en plus fréquemment des périodes de travail, de chômage, de formation, d'activités associatives, civiques ou bénévoles, etc. Ceci implique de pouvoir gérer ses transitions professionnelles, ce qui constitue le grand défi qui se présente aux individus dans nos époques. Par ailleurs, l'évolution des métiers, des contextes de travail et des organisations doit être prise en compte. Actuellement, les métiers apparaissent comme des construits humains contingents. Ils ne sont plus des faits sociaux définissables de l'extérieur. Ils ne se réduisent pas à de simples « systèmes d'action concrets » que caractériseraient un certain nombre d'indicateurs faisant abstraction de la culture, des aspirations et des projets des acteurs eux-mêmes. Dans ce contexte, l'orientation professionnelle ne peut plus être un processus d'expertise permettant d'ajuster des candidats à l'embauche à des emplois techniquement déterminés et prévisibles. On passe ainsi d'un strict ajustement au poste de travail à une idée plus large d'adaptation à la situation professionnelle mais aussi une adaptation à l'évolution et une transformation.
- 5 L'approche par les compétences ne se résume donc plus à la seule qualification. Les contenus des activités professionnelles sont devenus plus abstraits, plus informels, plus relationnels et les statuts professionnels laissent plus d'autonomie. Le schéma classique d'un emploi salarié à vie semble laisser la place à d'autres formes de mise sur le marché du travail : la création d'entreprise, le travail indépendant, les employeurs multiples, le télétravail, le travail domestique, bénévole, à temps partagé, etc. Actuellement et dans les prochaines années, c'est l'alternance, la construction de dispositifs modulaires individualisés, le bilan d'orientation, la validation des acquis expérientiels, qui devraient s'inscrire dans la réussite d'un parcours personnalisé d'insertion sociale et professionnelle des adultes.
- 6 L'orientation des adultes est ainsi confrontée à un changement de paradigme : puisque les sociétés postindustrielles sont marquées par des évolutions permanentes, la question se pose de savoir comment aider les individus à vivre des remises en cause, à assumer des transitions de manière positive dans leur vie personnelle et professionnelle. Les auteurs proposent d'élargir les méthodes actuelles dans l'orientation professionnelle au projet de vie qui prend en compte la dimension historico-culturelle du développement de chacun, mais dans le cadre d'une médiation sociale. Pour Isabelle Havet, la notion de « médiation » est située par rapport à d'autres

modes d'accompagnement – comme le coaching, le mentorat, le *counselling*, etc. – représentatifs des nouvelles pratiques de conseil en orientation. L'orientation est au carrefour de l'individu et du social. Elle suppose de prendre en compte les grandes étapes du développement psychosocial de l'âge adulte, l'expression de soi et la chronologie de l'histoire de l'individu pour comprendre son mode de fonctionnement, sa manière de s'approprier les événements de son histoire et de les intégrer à la dynamique de son parcours en vue de préserver une cohérence, une continuité et un sens. C'est pourquoi aborder les transitions participe de la médiation.

- 7 L'outil de médiation par excellence est le « récit de vie » qui permet d'accompagner la personne en partant de son histoire, de son expérience, de son vécu, des liens qu'elle construit lors des ruptures qui marquent sa vie. Ce récit constitue une approche dynamique du parcours et des transitions qui rend possible l'articulation de l'objectif et du subjectif. La dynamique du récit de vie permet aussi d'étudier les stratégies et les facteurs qui ont amené l'individu à effectuer ses choix et à prendre ses décisions. Ces stratégies ont pour objet la régulation des conduites, des attitudes et des actions en regard d'une ligne directrice : celle de la personne, de sa subjectivité, de son histoire visant à préserver son identité face aux événements. De plus, Nicole Demouge souligne l'importance des valeurs sur la conduite et le choix des acteurs dans le processus d'orientation ou en situation de choix de carrière.
- 8 Dans la postface de l'ouvrage, Jacques Aubret remarque qu'il faut se méfier des présupposés qui rendent compte d'une approche réductrice de l'orientation, car elle prend en compte comme seule référence le fait que l'évaluation des individus (lors de leur orientation, comme de leur recrutement) réponde aux exigences du monde du travail. Ces présupposés relèvent d'idéologies, de croyances et de représentations. Difficile de dire si ces idéologies sont causes ou effets des événements qui leurs sont contemporains. Dans tous les cas, il faut garder à l'esprit que l'homme est un gestionnaire de soi, agent et interprète de ses propres actions et de ses transformations au cours du temps dans un univers contingent et un système complexe d'interactions sociales.
- 9 « L'orientation construit cette compétence dans le temps. Tel est le sens profond des actions d'orientation des adultes. »

D. Martucelli. *Forgé par l'épreuve.* *L'individu dans la France* *contemporaine*

Paris : Armand Colin

Zakia Allouani

RÉFÉRENCE

Paris : Armand Colin

- 1 « Quel individu nos sociétés fabriquent-elles ? » : telle est la question liminaire de l'ouvrage de Danilo Martucelli. À ses yeux, une société donnée ne peut en effet plus être comprise en partant de la description de sa structure sociale. De même, les propriétés des individus (réussite scolaire, trajectoire professionnelle, valeurs) qui la composent ne peuvent être cernées en se référant à des positions sociales données (profession, classe sociale, âge). L'approche de l'ordre social se fondait traditionnellement sur une représentation particulière : « l'idée de société », c'est-à-dire « d'un emboîtement de différents niveaux commandés par une logique hiérarchique qui explique l'essentiel des phénomènes ». Le système d'interprétation reposait alors essentiellement sur les positions socioprofessionnelles. Dans cette perspective, chaque individu était considéré comme détenteur d'une place sociale signant son appartenance à une couche sociale. Depuis une quarantaine d'années, ce système d'analyse est remis en question : on observe en effet un « éclatement des logiques d'action entre les différents systèmes de société ». La notion d'« épreuve » est née : Martucelli la prend comme un opérateur analytique pour rendre compte à la fois de la société et de l'individu. Pour lui, c'est autour de l'individu qu'il faut repenser la sociologie et la société. L'unité de la société ne se situe plus au niveau de la structure sociale mais au niveau du processus d'individuation, c'est-à-dire de la manière dont cette société fabrique structurellement un type d'individu.

- 2 De ce point de vue, un état de société est un système standardisé « d'épreuves » que subissent tous les individus vivant dans cette société (école, travail, famille, ville). Autrement dit, la prime éducation (origine sociale des parents, socialisation familiale et scolaire) compte désormais moins que les modèles de régulation sociale propres à une collectivité (État, marché, institution, acteurs intermédiaires, mais aussi relations à l'histoire, aux autres, à soi) qui produisent dans une société donnée, un individu spécifique. Les épreuves sont définies comme des « défis historiques socialement produits, inégalement distribués » que les individus sont contraints d'affronter avec les moyens qui sont les leurs. Ces épreuves restent donc dépendantes des places sociales, mais elles se révèlent hétérogènes à places identiques. La société produit et impose des épreuves à l'individu qui – à travers la manière dont il les saisit, les vit, les transforme et se transforme – participe à la construction d'une histoire commune. L'individuation met en évidence les mécanismes sociaux de fabrication de l'individu. Elle rend compte par là même de l'inscription concrète des grandes transformations sociales dans les trajectoires et les vies individuelles.
- 3 La sociologie de l'individuation procède selon un va-et-vient constant entre l'histoire et la biographie qui lui interdit de s'arrêter sur l'une ou sur l'autre : elle doit nécessairement se situer dans l'entre-deux. « Décrire le système standardisé des épreuves de l'individuation équivaut à décrire une société historique dans son unité ». Selon cette analyse, il est donc possible d'écrire une histoire de vie collective en partant de récits singuliers : comment les individus affrontent ces épreuves ? Quels sens leur donnent-ils ? Comment se diffractent-elles dans les vies sociales ? Comment les itinéraires personnels s'inscrivent-ils dans les structures collectives ?
- 4 En se fondant sur une centaine d'entretiens menés auprès d'hommes et de femmes de milieux sociaux et de profils variés, Danilo Martuccelli effectue une analyse fine qui met en résonance éléments de vie quotidienne et grandes transformations sociales. Étudiant ce phénomène dans quatre grands domaines institutionnels que tout Français affronte, il isole, dans chacun d'eux, une *épreuve type* prenant la forme d'une tension entre deux principes, variant en fonction des contextes et des périodes, mais qui permet d'assurer l'unité de l'analyse et des expériences sociales. Il s'agit de :
- L'empreinte scolaire dont l'*épreuve type* (E. T.) est la tension entre la *sélection* et la *confiance institutionnelle en soi*. Elle décrit l'articulation entre le rôle majeur de l'école dans la sélection sociale et la prise en compte de la marque que le jugement scolaire inscrit sur l'individu. C'est le premier verdict institutionnel que l'individu reçoit. Il peut être source d'humiliation ou support de confiance institutionnelle qui le soutiendra toute la vie. Le processus d'individuation par l'école reste très important dans la société française.
 - Le rapport au travail (E. T. : tension entre *vertu* et *récompense*). Le travail tient toujours une place centrale dans la vie des individus. Dans la société moderne, il est de plus en plus perçu comme un lieu de réalisation, non seulement de ses capacités (ce qui suppose une récompense par le salaire), mais aussi – quelle que soit la position structurelle de l'individu – de réalisation d'une forme spécifique d'excellence de soi : l'individu veut manifester une excellence personnelle grâce à son travail. C'est cette dynamique entre *vertu* et *récompense* qui constitue l'épreuve de singularisation de cette dimension.
 - La relation à l'espace et à la modernité (E. T. : tension entre *mobilité* et *enracinement*). C'est l'épreuve du nouveau rapport à l'espace et au temps quotidien qui est considérée ici. L'épreuve urbaine aborde le problème du lien à établir entre deux lieux éloignés : le global – lieu d'intégration et de ségrégation – et le local, lieu d'investissement affectif. Pour

l'individu, il s'agit de gérer la tension entre la mobilité spatiale et son contrôle, d'une part, et l'enracinement, c'est-à-dire l'engagement et l'intégration sur place, d'autre part.

- La vie de famille (E. T. : tension entre *obligations morales* et *fidélité éthique*). C'est dans ce domaine que les transformations et les évolutions sont les plus visibles. Le sentiment que l'individualisme et l'égoïsme tueraient les obligations morales est largement partagé. Or, le tiraillement entre obligations morales (pour la famille) et fidélité éthique (à soi-même) n'est pas nouveau. Ce qui est nouveau c'est la forme de résolution de cette épreuve. Pour l'auteur, les individus assurent toujours leurs obligations : la famille est même l'endroit où la tradition pèse encore de façon importante. La nouveauté c'est qu'elle est également devenue un lieu de libération où chacun vit sa vie personnelle comme une aventure sans se désengager de la vie commune : chacun est avec l'autre sans négliger d'être lui-même.

5 Ces différentes épreuves se diffractent dans l'existence de l'individu à travers quatre dimensions transversales du lien social :

1. L'histoire des individus (E. T. : tension entre *sens* et *mouvement*) aborde le problème de l'histoire « vécue » des événements jugés historiques à l'horizon d'une vie, mais aussi et surtout de l'histoire « éprouvée » : celle de la manière dont les individus s'en saisissent à la lumière d'une conscience historique. « L'Histoire » s'infléchit : elle s'individualise pour déboucher sur une manière particulière de juger de la portée des événements.
2. Le rapport au collectif (E. T. : tension entre *participation* et *méfiance*). La singularité du rapport au collectif de l'homme contemporain se caractérise par un sentiment général de méfiance adossé à des conduites tout aussi générales de participation. Cette tension est favorisée par les possibilités d'épanouissement offertes par la sphère privée. La nouvelle relation est faite d'engagement dans des collectifs et de déception par ces collectifs : la participation est défective – l'individu n'adhère pas sans réserve – et l'engagement, méfiant. Le domaine politique en est une bonne illustration : soutenir un parti sans se faire d'illusions.
3. Le rapport à l'autre (E. T. : tension entre *civilité* et *distance*). La condition moderne a instauré la dictature du savoir-communiquer et a rendu nos relations problématiques. L'épreuve est moins tragique et surtout bien moins excitante intellectuellement que l'opposition radicale entre maître et esclave, mais elle n'en est pas moins réelle. L'individu évolue entre un désir de communion totale et une aspiration à fuir, dans un contexte de transformation des codes et des règles de civilité qui l'oblige à penser constamment la maîtrise de la distance à autrui. « C'est au travers de cette dialectique entre civilité et distance que se déploie aujourd'hui le labyrinthe de l'altérité » : il s'agit de rester soi tout en étant avec les autres.
4. L'épreuve de soi (E. T. : tension entre *existence* et *individualité*). L'interrogation existentielle place l'individu dans une tension entre des défis existentiels propre à la condition humaine – moderne – et une aspiration particulière à l'individualisme.

6 La troisième partie du livre étudie la manière dont les épreuves se diffractent dans la vie sociale. Elle montre de façon nuancée que leur déclinaison n'est jamais univoque. La conclusion propose une synthèse du mode d'individualisation à l'œuvre dans la société française afin d'en dégager la singularité. Certains passages peuvent être soulignés. Martuccelli note ainsi que les acteurs d'aujourd'hui disposent de marges d'actions personnelles qui les dissuadent de s'investir dans les projets collectifs. En même temps, de façon ambivalente, ils affirment leur liberté, tout en réclamant des politiques publiques les protégeant des aléas de la vie. Enfin, ils apparaissent moins sensibles aux inégalités qu'à leur caractère irréversible : les individus ont un souci de plus en plus fort de réaliser leurs vertus et de réparer les torts et les injustices dont ils ont le sentiment d'avoir été les victimes. Dans cette perspective, ce ne serait plus l'égalité,

mais le temps qui serait le pivot de la vie politique : aux yeux des individus d'aujourd'hui les horizons doivent rester ouverts pour que le temps leur permette de rejouer les scènes loupées. L'un des enjeux majeurs des futures politiques publiques pourrait ainsi être de permettre la réalisation de transitions et de revanches.

S. Crépon. *La nouvelle extrême droite, enquête sur les jeunes militants du Front national*

Paris : L'Harmattan

Émilie Générat

RÉFÉRENCE

Paris : L'Harmattan

- 1 Le Front national (FN) progresse depuis la fin des années quatre-vingt. Cette progression a souvent été expliquée par des causes socio-économiques. Pourtant en 2002, lorsque Jean-Marie Le Pen arrive au deuxième tour des élections présidentielles, la France est en période de croissance économique. Dans *La nouvelle extrême droite, enquête sur les jeunes militants du Front national*, Sylvain Crépon donne la parole aux jeunes militants de ce parti considéré « pas comme les autres », afin de recueillir aussi bien un discours se voulant rationnel, qu'une sensibilité. Son but n'est pas de condamner mais de comprendre les motivations de ceux qui rejoignent le Front national de la jeunesse (FNJ) et de repérer les contradictions de leur logique interne.
- 2 L'enquête – menée pendant la deuxième moitié des années quatre-vingt-dix – est pleine d'intérêt. Si Sylvain Crépon rejoint Lecœur (2003) sur la quête identitaire comme facteur motivationnel principal, il n'en demeure pas moins qu'il approche cette population selon un angle novateur. « L'idéologie des jeunes frontistes entame-t-elle une rupture avec les fondements racistes et extrémistes de l'extrême droite ? ». L'auteur est allé au-delà des discours manifestes préconstruits de ces jeunes – résultant de leur socialisation militante – pour proposer un éclairage nouveau sur leurs motivations. Ces derniers partagent avec leurs aînés du FN les mêmes thématiques identitaires. Cependant celles-ci diffèrent quant à leur représentation et quant à leur importance. Ainsi, la religion chrétienne a toujours constitué une valeur centrale au sein du FN. Pour les adhérents du FNJ, la religion est peu importante. Néanmoins, leur

revendication du catholicisme incarne leur obsession traditionaliste : ces militants appréhendent la religion comme un élément constitutif du passé et comme le gage d'une tradition préservée. Les jeunes frontistes idéalisent le passé, mais celui-ci reste vague ou vide de toutes indications historiques concrètes et précises. Chez les partisans du Front national, les références historiques renvoient au colonialisme. Il n'en est rien chez les jeunes : le passé est un principe abstrait dont l'objectif est de se sentir « originé ». Le ressentiment envers les populations immigrées est décelable dans leurs discours. Cependant, ces jeunes frontistes opèrent un détournement du comportement raciste vers celui de la défense de la culture. Ils en viennent ainsi à transposer la notion de « race » en « culture » et celle d'« inégalité des populations » en « éloge des différences ».

- 3 Les idéologies du FNJ sont proches d'une forme de totalitarisme. Si certains de leurs principes étaient appliqués, le pluralisme républicain serait remis en question. Ces jeunes sont-ils totalitaires ? Contrairement au fascisme, il n'y a pas de projet explicitement révolutionnaire à l'intérieur du FNJ. Ces militants n'expriment pas la volonté de mettre en place « un ordre nouveau », mais leur vision de la nation repose sur des critères ethniques. Aucun jeune ne s'interroge sur les conséquences institutionnelles et constitutionnelles que provoqueraient les revendications idéologiques du FN s'il arrivait au pouvoir. « Il faut arrêter de se diviser et se rassembler » affirme-t-il sans proposer aucune piste pour concrétiser un tel objectif. Parmi les 48 jeunes militants interrogés, un seul d'entre eux s'est déclaré raciste. Il y a ainsi au sein du FNJ une volonté de donner une bonne image et de se conformer à l'éthique contemporaine : ces jeunes militants assument leur appartenance politique. Ce sentiment de dédramatisation n'est pas sans faire écho aux constatations de Cohen et Salmon (2003) : le leader est devenu un « homme politique acceptable » qui a édulcoré son discours pour rester sur la scène politique. Les jeunes militants présentent un désenchantement généralisé. Le FN, l'ayant bien compris, ne souhaite pas une adhésion protestataire, mais une adhésion sur les valeurs identitaires. Par ailleurs, la stigmatisation de ce mouvement politique entraîne le renforcement du groupe : le fait de s'inscrire dans une structure fortement décriée permet à ces jeunes à la fois une socialisation entre pairs, l'acquisition d'une position et une lisibilité sociale. Plus le groupe est minoritaire et critiqué, plus il se ressert.
- 4 L'idéologie du FNJ se développe ainsi dans l'ignorance des valeurs politiques et une mauvaise maîtrise de l'histoire nationale. Le désarroi social et affectif de ces jeunes entraîne l'augmentation de leur communautarisme. Comme le souligne le titre de la thèse de Crépon, l'extrême droite s'organise sur une jeunesse qui ne se réclame pas des pères fondateurs du FN. « La nouvelle extrême droite », dans sa recherche de respectabilité, ne veut pas endosser le costume de l'héritier mais celui de successeur dévoué.

BIBLIOGRAPHIE

Cohen, P. & Salmon J.-M. (2003). *21 avril 2002, la contre enquête*. Paris : Denoël.

Lecœur, E. (2003). *Un néo-populisme à la française, trente ans de Front national*. Paris : La Découverte.