



Compétences non académiques et ambitions scolaires d'élèves scolarisés en éducation prioritaire

Compétences non académiques et ambitions scolaires

Sophie Morlaix et Jean-François Giret



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/osp/8262>

DOI : [10.4000/osp.8262](https://doi.org/10.4000/osp.8262)

ISSN : 2104-3795

Éditeur

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

Édition imprimée

Date de publication : 1 septembre 2018

Pagination : 421-440

ISSN : 0249-6739

Référence électronique

Sophie Morlaix et Jean-François Giret, « Compétences non académiques et ambitions scolaires d'élèves scolarisés en éducation prioritaire », *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], 47/3 | 2018, mis en ligne le 01 septembre 2020, consulté le 18 décembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/osp/8262> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/osp.8262>

Ce document a été généré automatiquement le 18 décembre 2020.

© Tous droits réservés

Compétences non académiques et ambitions scolaires d'élèves scolarisés en éducation prioritaire

Compétences non académiques et ambitions scolaires

Sophie Morlaix et Jean-François Giret

Introduction

- 1 Si de nombreux travaux ont fréquemment souligné l'effet des compétences académiques et cognitives sur les cursus dans le système éducatif, l'enseignement supérieur, ou l'insertion sur le marché du travail, un ensemble de recherches plus récentes s'est intéressé à des compétences que l'on pourrait qualifier de non académiques. Ces compétences, que l'on peut opposer aux compétences disciplinaires, auraient selon Heckman et Kautz (2012) un pouvoir prédictif plus élevé sur la réussite scolaire que les compétences disciplinaires mais également sur une large palette de résultats sociaux (insertion sociale, participation aux instances démocratiques, bien-être, etc.). Un rapport récent de l'OCDE intitulé « Skills for Social Progress. The Power of Social and Emotional Skills » (OCDE, 2015) considère même que l'étude de ces compétences constitue un moyen de comprendre les inégalités sociales et économiques. Les compétences non académiques sont nommées ainsi parce que leur apprentissage n'est pas forcément scolaire et ne relève pas d'une discipline spécifique (Stasz & Brewer, 1999). Elles sont également, pour certaines d'entre elles, dites sociales, car elles impliquent souvent le rapport à l'autre (ou à soi) et sont issues des relations que l'individu ou l'élève, dans notre cas, peut avoir avec différentes sphères : familiale, scolaire, amicale. Ces compétences sociales peuvent être de plusieurs natures (Morlaix, 2015) : à la fois intra-individuelles et se rapporter aux comportements vis-à-vis de soi (curiosité, initiative, confiance en soi, etc.) et à la fois inter-individuelles, en se rapportant aux comportements vis-à-vis des autres (respect des autres, empathie, etc.). L'on retrouve par exemple cette typologie chez Meuret (2016) lorsqu'il distingue des

compétences se rapportant à soi (responsabilité, persévérance, confiance dans les autres), se rapportant aux autres (empathie, coopération, respect de l'autre), se rapportant au monde (développer l'esprit critique et l'expérimentation). Elles pourraient renvoyer à une norme sociale qu'il faut acquérir pour pouvoir rentrer dans les apprentissages, comme le supposent plusieurs auteurs (Rayou, 1999 ; Goodman & Gregg, 2010).

- 2 L'apparition de la notion de compétences non académiques et plus particulièrement de compétences sociales dans le socle commun en 2005 témoigne du rapport étroit que ces dernières semblent entretenir avec la réussite scolaire, comme le confirment certains résultats de recherche encore peu nombreux (Giret & Morlaix, 2016). Le nouveau socle commun qui entre en vigueur à la rentrée 2016 fait une place encore plus importante à ces compétences non académiques qui paraissent transversales aux disciplines scolaires.
- 3 Ces compétences non académiques ont souvent été appréhendées à l'instar de Rochex (2008, p. 162) comme des « savoirs invisibles que l'école requiert et considère bien souvent comment allant de soi, sans guère travailler à en doter ceux qui n'en disposent pas, et que les enfants d'origine plus favorisée ont déjà en partie découvert et construit, avant et hors de l'école, grâce à l'environnement familial ». Pour Wentzel (1989), les élèves qui réussissent poursuivent des buts sociaux et les compétences sociales ou non académiques qu'ils adoptent contribuent à cette réussite et à l'atteinte de ces buts. Pour Chauvel (2008), les compétences non académiques occupent également une place déterminante dans le processus d'orientation, notamment pour les établissements les moins favorisés, où l'attitude de l'élève vis-à-vis du travail, son autonomie et son comportement au sein de l'école et de la classe jouent un rôle important dans les décisions d'orientation venant des enseignants. Des travaux plus quantitatifs montrent également des différences de progression de certaines compétences non académiques, notamment socio- affectives entre les établissements dans les premières années de collège en France (Grisay & Dethier, 1993). Meuret (1994) constate que ces inégalités de progression dans le développement de compétences non académiques seraient d'autant plus importantes pour les élèves défavorisés scolarisés en ZEP. Ces derniers progresseraient moins en ce qui concerne l'organisation du travail et la sociabilité que les élèves défavorisés en dehors des ZEP.
- 4 À partir d'une collecte de données originale, ce travail se propose d'explorer l'effet de ces compétences non académiques sur les ambitions scolaires (mesurées par le plus haut niveau de diplôme espéré) des jeunes dans des établissements considérés comme défavorisés. L'enquête a été réalisée dans l'académie de Bourgogne sur huit établissements, dont quatre sont classés en éducation prioritaire. L'objectif principal était de comprendre comment ces compétences pouvaient affecter les projets d'orientation des jeunes et contribuer à rendre les choix d'études plus ambitieux.

Le rôle des compétences non académiques dans les ambitions scolaires

- 5 Le processus d'orientation et, au préalable, les ambitions scolaires des élèves, occupent un rôle majeur dans le mécanisme de reproduction des inégalités sociales à l'école. Les inégalités de performance scolaire ne peuvent à elles seules expliquer les différences dans les parcours des élèves. Les caractéristiques des établissements jouent également

un rôle décisif sur les ambitions des élèves. Duru-Bellat, Le Bastard-Landrier, Danner, et Suchaut (2004) soulignent comment la tonalité sociale de l'établissement fréquenté se combine avec le milieu social pour expliquer les différences d'ambition scolaire au lycée et notamment les plus faibles ambitions dans les établissements défavorisés. Cet effet « établissement » dont l'influence semble beaucoup plus importante sur les ambitions que sur la réussite, suppose « l'existence d'un certain nombre de normes, de valeurs et d'attitudes partagées par tous les acteurs » (Duru-Bellat et al., 2004, p. 2).

- 6 Dans le cas des recherches sur les zones d'éducation prioritaire, ce double regard sur la réussite et l'orientation paraît d'autant plus nécessaire que cette politique est supposée réduire les conséquences des inégalités sociales à l'école par des moyens mais surtout des projets d'actions adaptées à chaque territoire et incluant des partenaires extérieurs du système éducatif (Rochex, 2006). Cependant, les résultats des recherches quantitatives concernant l'effet des ZEP portent plus particulièrement sur les performances scolaires. Qu'il s'agisse des premiers travaux de Mingat en 1983 ou de travaux plus récents (Meuret, 1994 ; Benabou, Kramarz, Prost & Gurgand, 2004 ; Daussin, Keskaik et Rocher, 2011), ils semblent en général souligner l'absence de résultats probants de cette politique concernant la réduction des inégalités de réussite, même si la mesure d'un effet spécifique n'est pas exempte de questions méthodologiques. On peut également s'intéresser à la question de l'orientation et à la façon dont les inégalités sociales se construisent dans les zones d'éducation prioritaires, notamment en matière de sélection et d'auto-sélection. Les différenciations sociales interviennent de manière importante à différents niveaux et vont structurer l'orientation des élèves. Dans le cas notamment des établissements classés en REP, ces différentes interactions entre les élèves et leur environnement scolaire et extra-scolaire, peuvent conduire à des modes d'orientation spécifiques. Les travaux de Chauvel (2011) indiquent par exemple que les choix effectifs d'orientation en ZEP résultent de différentes logiques institutionnelles complexes, voire paradoxales, qui se heurtent parfois aux anticipations des élèves ainsi qu'aux logiques individuelles et familiales. Ces choix d'orientation effectifs résultent en partie d'ambitions scolaires différentes. Guyon et Huillery (2014) décomposent les facteurs qui structurent les inégalités sociales d'ambition scolaire, à niveau scolaire identique. Les aspirations scolaires (ici dans notre recherche le plus haut niveau de diplôme que l'élève espère atteindre) sont le résultat de différents facteurs comme par exemple l'accès à l'information sur les possibilités d'orientation et les métiers, les contacts entre l'institution scolaire et la famille, les pairs mais plus largement d'un ensemble de représentations qui peut être affecté par des compétences scolaires et non scolaires, et dont les effets peuvent varier en fonction des milieux sociaux. Si l'objectif de la dernière réforme concernant les zones d'éducation prioritaires est de faire émerger la reconnaissance et les promotions des « talents » et « potentiels » comme l'indique Rochex (2011), on peut penser que le poids de certaines compétences, que l'on qualifie de non académiques, sera d'autant plus important dans l'orientation.
- 7 Ce travail se propose de se focaliser plus particulièrement sur les ambitions scolaires des jeunes en fin de troisième dans des établissements accueillant des élèves d'origine sociale modeste, certains établissements étant classés en éducation prioritaire. L'enjeu est de comprendre comment se construisent leurs ambitions scolaires en essayant de démêler l'effet de différents facteurs qui peuvent peser sur leur souhait d'orientation. À même origine sociale, Murat et Rocher (2002) montrent par exemple le poids des

compétences cognitives sur les aspirations des jeunes, mesurées par les projets professionnels. Outre ces différents facteurs, nous nous focaliserons sur leurs compétences non académiques ou sociales. L'influence de ces dernières peut être directe, comme elles le sont souvent dans l'explication de la réussite, ou plus indirecte par le biais de variable médiatrice (Morlaix, 2006). On peut notamment penser que le rapport à l'école occupe une place centrale dans les ambitions scolaires des jeunes issus des milieux populaires. Plus que le rapport au savoir, le rapport à l'école apparaît comme le rapport à l'institution scolaire en général mais également « à un établissement, à une classe, à des enseignants » (Charlot, 1992) qui va structurer la croyance de l'élève dans ses chances de réussite. Dans ce cadre, certaines compétences associées par exemple au métier d'élève, à la coopération ou aux respects des règles peuvent aussi bien influencer le rapport à l'école que les ambitions scolaires de l'élève.

Données et méthodologie

- 8 Le terrain empirique de cette recherche se base sur une enquête par questionnaires réalisée auprès d'élèves de troisième au sein d'une vingtaine de classes réparties dans huit collèges de l'académie de Dijon en avril 2015. L'enquête a permis de collecter des informations sur 815 élèves. Ces informations concernent aussi bien les caractéristiques sociodémographiques des élèves, leur parcours scolaire, leur souhait d'orientation ainsi que leur projet scolaire et professionnel, leur manière d'étudier, les notes en français et mathématiques obtenues au deuxième trimestre de troisième collectées auprès des professeurs principaux, les résultats à des tests basés sur des exercices issus du programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) et enfin un ensemble de questions sur les compétences non académiques et le rapport au savoir. Quatre des huit collèges interrogés se trouvent en réseau d'éducation prioritaire. Les autres collèges, bien que n'étant pas classés en REP, ont été sélectionnés en partenariat avec le rectorat de l'académie de Dijon, en fonction de critères géographiques et sociaux.
- 9 Concernant les compétences non académiques, la recherche s'est limitée à essayer de mesurer l'effet d'un nombre restreint de compétences, identifiées dans la littérature comme susceptibles de structurer différemment l'orientation des jeunes. D'un point de vue plus empirique, peu d'éléments sur les compétences non académiques sont disponibles même si quelques tests sont fréquemment utilisés. Les enquêtes internationales comme PISA ne proposent qu'un nombre limité de mesures et sans doute entachées de biais découlant de normes de désirabilité variables selon les pays (Duru- Bellat, 2015). L'objectif de cette recherche n'a pas été de créer et valider de nouvelles échelles mais de reprendre principalement des questions issues des questionnaires existants dans l'enquête de Grisay (1993) ou dans les enquêtes PISA. Ainsi, sont issues du questionnaire PISA la variable RAPPORT qui porte sur le rapport de l'élève à l'école, la variable COOPER qui s'intéresse à la coopération entre élèves, la variable MAITRISE qui mesure le sentiment de maîtrise de l'élève. La variable RESPECT (respect des règles), et la variable METIEREL (métier d'élève au sens large et notamment l'organisation du travail) s'inspirent quant à elle de variables proposées par Grisay (1993) (voir annexe A). Nous les considérons comme des compétences non académiques, dans la mesure où elles ne relèvent pas du disciplinaire et ont une dimension largement transversale. Leur caractère transférable, au sein de l'école, à

toutes les disciplines mais également à d'autres situations en dehors de l'école semble également une caractéristique importante même si cette hypothèse du transfert est soumise à débat (Rey, 2014). Elles sont également susceptibles de varier en fonction de l'environnement social et scolaire des jeunes tout au long de leur parcours.

Résultats

- 10 Nos résultats se déclinent en trois temps. D'abord, nous présentons quelques caractéristiques de l'échantillon ainsi que les différences entre les établissements au niveau des performances scolaires des élèves et de l'orientation. Ensuite, nous exposerons quelques résultats sur les compétences non académiques des élèves. Nous nous focaliserons dans un troisième temps sur le lien entre compétences non académiques et ambition scolaire.

Des inégalités de résultats et d'orientation

- 11 Parmi les 815 élèves enquêtés, un tiers des élèves est scolarisé en REP dans quatre établissements. Les autres sont scolarisés dans des établissements qui n'appartiennent pas au réseau de l'éducation prioritaire, mais qui partagent des caractéristiques sociales assez semblables aux établissements REP. Au niveau national, les données CEDRE, bien que datant de 2009, nous permettent d'avoir quelques statistiques de référence sur les élèves de troisième notamment pour l'origine sociale (tableau 1). Globalement, les caractéristiques de notre échantillon sont assez proches des caractéristiques nationales, pour les établissements qui ne sont pas en éducation prioritaire, bien que les élèves soient un peu plus fréquemment issus de famille défavorisées (31 % contre 36 %). Les différences sont plus marquées pour les élèves en éducation prioritaire : ils sont plus fréquemment issus de familles dont un des deux parents est né à l'étranger et sont d'origine moins favorisée.

Tableau 1 Caractéristiques sociales et scolaires des élèves scolarisés en établissements REP ou non/*Table 1* Social and school characteristics students enrolled in Priority Education or not

	Enquête sur l'académie de Bourgogne			Données nationales CEDRE (élève de 3 ^e en 2009)		
	Éducation prioritaire	Hors éducation prioritaire	Total	Éducation prioritaire	Hors éducation prioritaire	Total
Part des élèves ayant un ou deux parents nés en France	57 %	87 %	76 %	71 %	87 %	85 %
Part des élèves dont le responsable de famille est dans les catégories favorisées	16 %	31 %	22 %	20 %	36 %	33 %

- 12 L'enquête a permis également de recueillir des informations sur le niveau scolaire des élèves mesuré à travers deux prises d'information : les notes obtenues au deuxième trimestre en mathématiques et français (données par les élèves, confirmées par les professeurs principaux) d'une part, et le score obtenu, d'autre part, à un test réalisé sur la base des exercices issus du programme PISA (tableau 2).
- 13 Pour le premier indicateur, les moyennes en français et en mathématiques des élèves scolarisés dans des établissements REP sont supérieures à celles des élèves non scolarisés en REP, ce qui rejoint les conclusions du rapport Guyon et Huillery de 2014 mettant en évidence une notation plus généreuse pour les élèves scolarisés en éducation prioritaire, et plus généralement dans les contextes ségrégatifs (Felouzis, 2008), témoignant peut-être d'un degré d'exigence plus faible pour ces élèves. Le constat inverse peut être fait pour le second indicateur du niveau scolaire à savoir les notes obtenues aux tests standardisés de type PISA : pour les élèves classés en REP, les résultats obtenus aux exercices PISA sont inférieurs à ceux des élèves non scolarisés en REP, ce qui confirme le résultat précédent concernant la notation peut-être plus bienveillante dont bénéficient les élèves scolarisés en REP.
- 14 Le tableau 2 fait également un focus sur les ambitions scolaires des jeunes (mesuré par le nombre d'années d'études théorique correspondant au plus haut diplôme que l'élève souhaite obtenir) en REP et hors REP. Les différences sont tenues mais les jeunes issus des établissements en REP paraissent moins ambitieux, même si les élèves en éducation prioritaire souhaitent éviter le CAP. En effet, la relégation vers la voie professionnelle des élèves scolarisés en REP semble non souhaitée par les élèves même si les projets d'études sont en général un peu moins ambitieux dans l'enseignement supérieur.

Tableau 2 Performances scolaires et ambition scolaire des élèves/ Table 2 School performances and school ambition of pupils

	REP	Non REP	Significativité de la différence entre REP et non REP
Notes moyennes en français (2 nd semestre)	12.29	12.07	*
Notes moyennes en mathématiques (2 nd semestre)	12.28	10.99	***
Score moyen aux exercices de type PISA	5.59	6.12	***
Nombre d'années d'études souhaitées après la troisième	6.07	6.23	*

Lecture : *** significatif au seuil de 1 %, ** significatif au seuil de 5 %, * significatif au seuil de 10 %

Les compétences non académiques développées par les élèves

- 15 Nous nous sommes, par la suite, intéressés aux cinq compétences non académiques, pour lesquelles nous avons construit des scores normalisés afin de les rendre comparables. Les données collectées dans le tableau 3 permettent de comparer les

scores obtenus entre élèves en REP et élèves non en REP sur les cinq compétences retenues dans cette recherche.

Tableau 3 Répartition des scores standardisés des élèves en REP ou non pour les cinq groupes de compétences sociales (N =815)/Table 3 Distribution of standardized scores of pupils in Priority Education (or not) for five social skills

	RAPPORT		COOPER		MAITRISE		RESPECT		METIEREL	
	NON REP	REP	NON REP	REP	NON REP	REP	NON REP	REP	NON REP	REP
Moyenne	-0.06	0.11	0.02	-0.04	-0.06	0.11	0.06	-0.13	-0.01	0.02
Écart type	1.01	0.95	0.98	1.03	1.03	0.91	1.02	0.94	0.97	1.05
Minimum	-2.93	-2.93	-2.90	-2.90	-3.92	-3.03	-3.40	-4.16	-2.60	-2.60
Maximum	0.85	0.85	0.96	0.95	1.41	1.41	1.17	1.17	3.27	2.88

- 16 Le rapport à l'école (RAPPORT), le sentiment de maîtrise (MAITRISE), et le respect des règles (RESPECT) sont les trois compétences pour lesquelles on observe en moyenne le plus d'écart entre les élèves scolarisés en REP et ceux non scolarisés en REP. Les élèves scolarisés en REP présentent des scores positifs et plus élevés sur les deux premières dimensions. Le rapport à l'école (RAPPORT) et le sentiment de maîtrise (MAITRISE) apparaissent plus favorables pour les élèves en éducation prioritaire. En revanche, la variable RESPECT présente une valeur plus élevée pour les élèves scolarisés en dehors de l'éducation prioritaire avec un score minimal beaucoup plus faible pour les élèves en REP. Dans l'échantillon, tout se passe comme si les élèves scolarisés en REP se sentaient plus en confiance par rapport à l'école et à leurs propres capacités, mais moins en accord avec le respect des règles de politesse ou avec celles édictées par le règlement intérieur, comparativement aux élèves qui ne se trouvent pas en éducation prioritaire.
- 17 Des analyses ont ensuite été menées pour connaître le lien entre les scores aux différentes compétences sociales et le niveau des élèves (basé sur les exercices issus de PISA). Les résultats sont donnés dans le tableau suivant :

Tableau 4 Corrélations entre le score obtenu aux tests PISA et les compétences non académiques/ Table 4 Correlations between the score in PISA Test and no academic skills

	SCORE PISA	RAPPORT	COOPER	MAITRISE	RESPECT	METIEREL
SCORE PISA	1,00					
RAPPORT	0,11***	1,00				
COOPER	-0,10***	0,10***	1,00			
MAITRISE	0,14***	0,23***	-0,09***	1,00		
RESPECT	0,15***	0,33***	0,04	0,17***	1,00	

METIEREL	0,06	0,30***	0,02	0,22***	0,37***	1,00
-----------------	------	---------	------	---------	---------	------

Lecture : *** : corrélation significative au seuil 1 %

- 18 L'un des premiers constats porte sur la variable RAPPORT à l'école qui a un statut particulier en étant corrélée à toutes les autres compétences non académiques. À la première lecture, plus le rapport de l'élève à l'école est favorable et plus l'élève serait coopératif avec les autres, aurait un sentiment de maîtrise élevé, respecterait les règles établies, ou serait plus à l'aise dans son métier d'élève. L'autre résultat qui apparaît dans le tableau 4 porte sur la corrélation existante entre le score obtenu aux exercices du test PISA, et les scores pour chaque compétence non académique. Cette relation est positive et significative pour trois des compétences : sentiment de maîtrise, respect des règles et rapport à l'école, ce qui signifie que plus l'élève présente un score élevé aux exercices PISA, plus les valeurs pour ces trois compétences non académiques sont élevées, ou à l'inverse plus les scores dans ces trois dimensions sont élevés, plus le score de l'élève au test PISA est élevé. Un autre résultat peut être plus surprenant apparaît dans le tableau 4, mettant en évidence que la compétence de coopération semble varier en sens inverse avec le niveau scolaire de l'élève : ainsi plus l'élève présente un fort taux de réussite aux exercices PISA sélectionnés pour cette recherche, moins est élevé son score en coopération, comme si les élèves les plus performants étaient les plus individualistes ou inversement les plus individualistes étant les plus performants.
- 19 L'analyse de corrélation entre le score obtenu et les scores en compétences non académiques peut être faite en séparant les élèves scolarisés en REP de ceux qui ne le sont pas. Pour les élèves scolarisés en REP, le lien entre le score des élèves au test PISA et les compétences non académiques est plus ténu, seules deux de ces compétences entretiennent une relation significative avec le niveau académique de l'élève (sentiment de maîtrise et rapport à l'école), et dans les deux cas, la relation est moins significative que sur l'ensemble de l'échantillon, comme si les résultats aux tests PISA pour ces élèves en REP étaient moins liés aux compétences non académiques développées.
- 20 Nous avons également étudié les relations de ces compétences avec l'origine sociale des parents. Les performances scolaires mesurées par les tests PISA sont très étroitement corrélées au fait d'avoir des parents d'origine favorisée. Cela est moins le cas pour les autres compétences non académiques. Seul le respect des règles est significativement plus élevé pour les élèves de milieu social favorisé. En revanche, la compétence en coopération semble plus développée dans les milieux moins favorisés.

Compétences non académiques et ambition scolaire

- 21 L'objectif de ce travail a été de s'interroger sur les déterminants de l'ambition scolaire. L'ambition scolaire est appréhendée ici par le nombre d'années d'études théorique pour obtenir le diplôme le plus élevé souhaité, ainsi que la filière (générale, technologique ou professionnelle) visée. Une corrélation très significative existe entre niveau scolaire et le nombre d'années d'études souhaité, le niveau doctorat étant espéré chez les plus brillants. L'ambition scolaire est également corrélée aux différentes compétences non académiques mesurées dans cette recherche et de façon positive, sauf la compétence COOPERATION qui est reliée négativement à l'ambition,

comme si plus l'élève était ambitieux, moins il était coopératif avec les autres, ou dit autrement, comme si les élèves qui aiment travailler en groupe avaient moins d'ambition personnelle. On ne peut exclure que l'effet de cette variable soit au moins partiellement lié à des stratégies de différenciation des élèves. Ainsi, il peut parfois être plus souvent demandé aux élèves les plus faibles de travailler en groupe alors que les élèves les plus forts travaillent de façon plus solitaire. De façon à approfondir cette analyse, un modèle de régression par moindres carrés ordinaires a été élaboré, mettant dans un premier temps en relation le nombre d'années d'études souhaité avec les compétences non académiques développées par les élèves, et en introduisant comme variable de contrôle leur niveau scolaire (mesuré par leur score aux exercices PISA). Dans un second temps, les variables liées à l'origine sociale ont été rajoutées (tableau 5).

- 22 Trois compétences non académiques (rapport à l'école : RAPPORTE ; respect des règles : RESPECT, et métier d'élève METIEREL), jouent positivement et très significativement sur l'ambition scolaire : plus les scores dans ces trois variables sont élevés, plus le nombre d'années d'études souhaité par l'élève sera élevé. Le sentiment de maîtrise (MAITRISE) est moins significatif mais a également un effet positif sur l'ambition scolaire qui se renforce lorsque l'on intègre les variables relatives à l'origine sociale. La compétence se rapportant à la coopération joue un effet négatif et très significatif sur l'ambition scolaire mesurée par le niveau scolaire obtenu, ce qui confirme les résultats précédents. Le résultat aux tests issus de PISA, indicateur de compétences cognitives est lui aussi très significatif dans les deux modélisations. En revanche, l'ajout de la variable éducation prioritaire ne semble plus significative toutes choses égales par ailleurs. De plus, il est intéressant de noter que l'introduction de différentes variables relatives à l'origine sociale et migratoire ne change que très peu les résultats sur les compétences sociales, la part de variance expliquée par le modèle restant assez proche. Seule, une mère cadre améliore significativement (au seuil de 10 %) l'ambition scolaire des élèves, les autres variables sont non significatives.

Tableau 5 Nombre d'années d'études souhaité en fonction des compétences non académiques et des caractéristiques socio-démographiques / *Table 5* Number of years of studies wished according to the no academic skills and the sociodemographic characteristics

VARIABLES	MODÉLISATION 1	MODÉLISATION 2
RAPPORT à l'école	0.308***	0.312***
	(0.107)	(0.108)
COOPERation avec les autres	-0.492***	-0.469***
	(0.0976)	(0.0991)
MAITRISE (sentiment de)	0.195*	0.225**
	(0.104)	(0.105)
RESPECT (des règles)	0.369***	0.377***
	(0.108)	(0.110)

METIER d'élève	0.250**	0.216*
	(0.108)	(0.110)
Score PISA	0.580***	0.539***
	(0.0995)	(0.103)
Établissement en REP		-0.0497
		(0.232)
Mère née à l'étranger		-0.0176
		(0.369)
Père né à l'étranger		0.337
		(0.334)
Mère cadre ou assimilé		0.738*
		(0.440)
Père cadre ou assimilé		0.588
		(0.421)
Mère sans emploi		-0.182
		(0.269)
Père sans emploi		-0.368
		(0.319)
Constante	6.153***	6.133***
	(0.0960)	(0.131)
R2	0.195	0.207

Écarts types entre parenthèses

Lecture : *** significatif au seuil de 1 %, ** significatif au seuil de 5 %, * significatif au seuil de 10 %

Pour conclure...

- 23 Cet article visait à essayer de comprendre les déterminants des ambitions scolaires et l'orientation des jeunes en troisième, notamment pour ceux qui étaient issus de l'éducation prioritaire. Il montre que les jeunes en éducation prioritaire ont une préférence assez nette pour le lycée général et technologique même si cela ne se traduit pas par des projets plus ambitieux ensuite. Il semble que l'objectif soit avant tout

d'éviter la voie professionnelle. Cependant, cela ne traduit pas une orientation plus fréquente vers la voie générale.

- 24 Les résultats obtenus soulignent également l'importance des différentes compétences qui vont influencer le parcours d'orientation des élèves, en notamment leurs compétences non académiques. Nous montrons qu'elles affectent sensiblement les ambitions scolaires, mais aussi l'orientation réelle, même si les compétences académiques, mesurées par les tests de type PISA et par le redoublement sont également déterminantes. Les élèves se trouvant dans des établissements en éducation prioritaire ne sont pas dépourvus de ces compétences : les scores concernant le rapport à l'école et le sentiment de maîtrise sont même légèrement plus élevés pour les élèves scolarisés en REP. En revanche, le score concernant le respect des règles y est sensiblement inférieur. Ces résultats semblent indiquer, au moins dans notre échantillon, que les élèves scolarisés en éducation prioritaire se sentent plutôt en confiance par rapport à l'école et par rapport à leurs propres capacités, ce qui semble plutôt positif, notamment lorsque l'on examine les effets de ces variables sur l'ambition scolaire et l'orientation effective. Pour aller plus loin, nous avons calculé un indicateur reposant sur la différence entre la note standardisée en mathématiques et la note standardisée au test PISA. Même s'il convient d'être prudent car les compétences évaluées ne sont pas strictement les mêmes (cette différence pouvant s'expliquer par les standards internationaux imposés par PISA mais également par l'adaptation des contenus par les enseignants à leur public d'élèves.), on peut penser que cette variable peut relever de la bienveillance de la notation par rapport à l'élève. Nos résultats indiquent qu'elle influence favorablement l'orientation. De plus, cette notation qui semble plus bienveillante est corrélée de manière positive et significative, au rapport à l'école, au sentiment de maîtrise, au respect et au métier d'élève. Le sens de la causalité peut naturellement poser question car ces compétences peuvent affecter la bienveillance des enseignants mais on peut penser que la bienveillance dans la notation peut également développer ou renforcer des compétences qui sont déterminantes pour l'ambition scolaire et l'orientation. Il serait intéressant sur ce point de savoir si cette bienveillance dans la notation affecte les chances de réussite dans la suite du parcours scolaire pour les élèves qui en ont bénéficié.
- 25 Ces résultats nécessitent d'être consolidés. La notion de compétences non académiques que nous utilisons demande à être stabilisée et délimitée. Le terme même de « non académique » pour se rapporter au métier d'élève ou au rapport à l'école est à discuter, même si l'on peut penser que ces compétences peuvent être transférables à d'autres situations dans un cadre scolaire ou extra- scolaire. Les mesures de ces compétences doivent également être affinées. Les questions utilisées, bien que reprises d'enquêtes existantes, ne permettent de construire que des indicateurs imparfaits des compétences et sont soumis à des biais de déclaration. Ces résultats présentent néanmoins l'intérêt de montrer la pluralité des facteurs qui vont structurer les ambitions scolaires des jeunes et les choix d'orientation. Les compétences cognitives restent déterminantes, mais le développement d'autres compétences peut contribuer à réduire les inégalités d'orientation.

BIBLIOGRAPHIE

- Bénabou, R., Kramarz, F., Prost, C., & Gurgand, M. (2004). Zones d'éducation prioritaire : quels moyens pour quels résultats ? suivi d'un commentaire de Marc Gurgand. *Économie et statistique*, 380, 3-34.
- Bourdon, J., Guégnard, C., & Michot, C. (2014). La sécurisation des parcours des apprentis à l'épreuve du choix politique. *Formation emploi*, 126, 79-98.
- Charlot, B. (1992). Rapport au savoir et rapport à l'école dans deux collèges de banlieue. *Sociétés contemporaines*, 11(1), 119-147.
- Chauvel, S. (2008). Comment on oriente les élèves : des jugements professoraux aux négociations familiales. *Diversité Ville-École-Intégration*, 154, 134.
- Chauvel, S. (2011). Auto-sélections et orientation en fin de 3ème : réflexions issues d'une enquête de terrain. *Revue française de pédagogie*, 175, 85-88.
- Daussin, J.-M., Keskaik, S., & Rocher, T. (2011). L'évolution du nombre d'élèves en difficulté face à l'écrit depuis une dizaine d'années. In Insee. *France, portrait social, édition 2011* (pp. 137-152). Paris : Insee.
- Duru-Bellat, M., Le Bastard-Landrier, S., Piquée, C., & Suchaut, B. (2004). Tonalité sociale du contexte et expérience scolaire des élèves au lycée et à l'école primaire. *Revue française de sociologie*, 45(3), 441-468.
- Duru-Bellat, M. (2015). Les compétences non académiques en question. Débats théoriques et interrogations empiriques. *Formation emploi*, 130, 13-29.
- Felouzis, G. (2008). L'usage des catégories ethniques en sociologie. *Revue française de sociologie*, 49(1), 127-132.
- Giret, J.-F., Morlaix, S. (2016). *Les compétences sociales et non académiques dans les parcours scolaires et professionnels*. Dijon: Éditions Universitaires.
- Goodman, A., & Gregg, P. (2010). *Poorer children's educational attainment how important are attitudes and behaviour?* York: Joseph Rowntree Foundation.
- Grisay, A. (1993). Le fonctionnement des collèges et ses effets sur les élèves de sixième et de cinquième. *Éducation et formations*, 32.
- Grisay, A., & Dethier, A. (1993). Les deux premières années du collège : le progrès des connaissances contraste avec l'évolution moins positive des méthodes de travail et des savoir-être. *Éducation et Formations*, 34.
- Guyon, N., & Huillery, E. (2014). *Choix d'orientation et origine sociale : mesurer et comprendre l'autocensure scolaire*, Rapport du LIEPP, 3.
- Heckman, J. J., & Kautz, T. (2012). *Hard evidence on soft skills*. *Labour Economics*, 19(4), 451-464.
- Meuret, D. (1994). L'efficacité de la politique des zones d'éducation prioritaire dans les collèges. *Revue française de pédagogie*, 109, 41-64.
- Meuret, D. (2016). L'école contre la fascination pour le Djihad. *Projet*, 3, 352, 14-20.
- Mingat, A. (1983). Évaluation analytique d'une action de Zone d'Éducation Prioritaire au Cours préparatoire. *Cahiers de l'IREDU*, 37.

Morlaix, S. (2006), L'influence de l'origine sociale sur les performances scolaires : par où passe-t-elle ? », (avec D. Meuret), *Revue française de sociologie*, 47(1), 49-80.

Morlaix, S. (2015). Les compétences sociales à l'école primaire. Essai de mesure et effets sur la réussite, *Carrefour de l'éducation*, 40, 175-192.

Murat, F., & Rocher, T. (2002). La place du projet professionnel dans les inégalités de réussite scolaire à 15 ans. In Insee, *France, portrait social, édition 2002- 2003* (pp. 101-121). Paris : Insee.

OCDE, (2015). *Skills for social progress: the power of social and emotional skills*. Paris : OCDE.

Rayou, P. (1999), *La Grande École : approche sociologique des compétences enfantines*. Paris : Presses universitaires de France.

Rey, B. (2014). *La notion de compétence en éducation et formation. Enjeux et problèmes*. Bruxelles : De Boeck.

Rochex, J.-Y., (2006). Les « zones d'éducation prioritaire » (ZEP). Quel bilan ? *Les temps modernes*, 3, 219-257.

Rochex, J.-Y. (2008). Les politiques d'éducation prioritaire en Europe, d'un âge et d'un pays à l'autre. In M. Demeuse, D. Frandji & J.-Y. Rochex (Eds.), *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe. Conceptions, mises en œuvre, débats*. Lyon : INRP.

Rochex, J.-Y. (2011). La politique ZEP en France, laboratoire des politiques d'éducation ? *Revue française de pédagogie*, 177, 5-10.

Stasz, C., & Brewer, D.-J. (1999). *Academic skills at work : two perspectives*. Berkeley: National Center for Research in Vocational Education.

Wentzel, K.R. (1989). Adolescent classroom goals, standards for performance and academic achievement: an interactionist perspective. *Journal of Educational Psychology*, 81(2), 131- 142.

ANNEXES

Items composant les différentes variables des compétences non académiques

Cinq variables, identifiant des compétences non académiques ont été construites :

La variable RAPPORT : porte sur le rapport de l'élève à l'école et comprend les réponses à quatre questions (« l'école m'a appris des choses qui pourront être utiles dans mon futur travail », « l'école a été une perte de temps », « l'école m'a donné confiance en moi pour prendre des décisions », « l'école n'a pas fait grand-chose pour me préparer à la vie adulte »). Pour chacune des questions, les élèves avaient le choix entre quatre modalités de réponse « tout à fait d'accord », « d'accord », « pas d'accord » et « pas du tout d'accord ».

La variable COOPER : qui s'intéresse à la coopération entre élèves et qui comprend les réponses à cinq questions (« J'aime bien aider les autres », « c'est utile de mettre les idées de tout le monde ensemble quand on travaille sur un projet », « je travaille mieux avec les autres », « Je réussis mieux quand je travaille avec les autres », « j'apprends mieux quand je travaille avec les autres »). Quatre modalités de réponses étaient à nouveau proposées s'échelonnant de « tout à fait d'accord » à « pas d'accord du tout ».

La variable MAITRISE : qui mesure le sentiment de maîtrise de l'élève et comporte les réponses données à six questions (« si je fais suffisamment d'efforts, je peux réussir »,

« Réussir à l'école ne dépend pas que de moi », « des obligations familiales ou autres m'empêchent de consacrer beaucoup de temps à l'école », « je ferai plus d'efforts à l'école si j'avais d'autres professeurs », « si je voulais, je pourrais avoir de bons résultats à l'école », « Que j'étudie ou non pour mes examens, je n'ai pas de bons résultats à l'école ». Les modalités de réponse sont identiques à celles utilisées pour les variables précédentes.

La variable RESPECT : porte sur le respect des règles et est mesurée par cinq items (« Connaissez-vous le règlement intérieur de votre collège ? », « Vous arrive-t-il de ne pas le respecter ? », « Avez-vous déjà été collé ? », « la politesse vous semble-t-elle être une valeur importante dans votre collège ? », « Et pour vous ? »). Les modalités de réponses sont binaires pour l'ensemble des questions (OUI/NON).

La variable METIEREL : qui porte sur le métier d'élève au sens large et notamment l'organisation de son travail. Elle comprend une question sur le temps passé à faire les devoirs la semaine avec des modalités de réponse s'échelonnant en cinq (« je ne les fais pas », « moins de 30 minutes », « entre 30 minutes et une heure », « entre une heure et deux heures », « plus de deux heures »). En plus de cette question, trois autres sont posées (« Vous-y prenez-vous à temps pour préparer les devoirs les plus longs ? », « Revoyez-vous de temps en temps les devoirs difficiles ? », « Allez-vous trouver un professeur lorsque vous avez une difficulté ? »), avec comme modalités de réponse (« je ne le fais jamais », « je le fais plutôt difficilement », « je le fais plutôt facilement », « je le fais sans aucune difficulté »). Enfin deux questions portant sur une situation pratique, complètent la mesure de la compétence METIEREL (« un professeur vous demande de réaliser un exercice difficile durant l'heure de cours, pendant qu'il corrige des devoirs de vos camarades. Que faites-vous ? » avec trois modalités de réponse : « vous commencer seul sans demander d'aide au professeur », « vous demandez un peu d'aide au professeur pour vous aider », « vous demandez au professeur de vous aider tout au long de l'exercice ». La seconde question est similaire : « vous devez faire un exposé sur un sujet que vous connaissez mal. Que faites-vous ? », avec trois modalités de réponse (« Vous commencez tout seul vos recherches avant d'en parler à quelqu'un », « vous demandez de l'aide à vos camarades », « vous allez immédiatement voir le professeur pour lui demander de l'aide »).

RÉSUMÉS

Cette recherche vise à mieux comprendre le processus d'orientation des jeunes, notamment lorsque ceux-ci sont issus d'établissements d'enseignement en éducation prioritaire. À partir d'une enquête portant sur environ 800 élèves de troisième de l'académie de Dijon, l'enjeu est d'identifier comment se forment les ambitions scolaires. De nombreuses recherches ont souligné l'importance des inégalités sociales dans le processus d'orientation pour des élèves de niveau scolaire très proches. Parmi les différents facteurs susceptibles d'influencer les choix d'orientation, l'originalité de notre travail réside dans l'étude du rôle des compétences non académiques. Cette recherche permet d'examiner les liens entre ces compétences et les projets scolaires des jeunes, afin de mieux comprendre les inégalités sociales d'orientation.

This research aims at understanding the process of orientation of the young people, in particular when they are included in educational establishment in priority education. From a survey concerning approximately 800 pupils of 3rd of the academy of Dijon, the stake is to identify how

their school ambitions form. Several Research underlined importance of social inequalities in the process of orientation for very close school level pupils. Among the various factors which influence the choices of orientation, the originality of this work mains in the study of the role of the no academic skills. This research allows to examine links between these skills and the school projects of the young people, to more understand the social inequalities of orientation.

INDEX

Mots-clés : compétences non académiques, ambitions scolaires, inégalités d'orientation, éducation prioritaire

Keywords : not academic skills, school ambitions, disparities of orientation, priority education

AUTEURS

SOPHIE MORLAIX

PU, Directrice adjointe de l'IREDU

Université de Bourgogne Franche-Comté

Thèmes de recherche : compétences sociales, non académiques. Courriel : sophie.morlaix@u-bourgogne.fr

JEAN-FRANÇOIS GIRET

PU, Directeur de l'IREDU

Université de Bourgogne Franche-Comté

Thèmes de recherche : orientation, insertion sur le marché du travail. Courriel : jean-françois.giret@u-bourgogne.fr