

Réussite scolaire, réussite professionnelle, l'apport des données longitudinales

XXI^{es} journées d'étude sur les données longitudinales dans
l'analyse du marché du travail, Dijon, 19-20 juin 2014

éreq

*Gérard Boudesseul
Thomas Couppié
Cécile Détang-Dessendre
Roméo Fontaine
Jean-François Giret
Christine Guégnard
Philippe Lemistre
Patrick Mayen
Séverine Millotte
Patrick Werquin
(Coordonnateurs)*

RELIEF.48

Échanges du Céreq

juin 2014

Sommaire

Session 1	9
<i>Parcours de réussite à l'école</i>	
Du primaire au collège : des ruptures dans la définition de la réussite et leurs effets <i>Joanie Cayouette-Remblière</i>	11
Performances et « valeur ajoutée » : les changements d'établissement font aussi des différences <i>Guillaume Dupuy</i>	23
Les effets de la ségrégation sociale et migratoire sur le parcours scolaire dans l'enseignement postobligatoire à Genève <i>Samuel Charmillot</i>	35
Focus sur la réussite lors de la transition de l'école obligatoire au postobligatoire au canton du Tessin <i>Serena Ragazzi, Jenny Marcionetti, Giovanna Zanolla, Elena Casabianca</i>	47
<i>Quelle réussite pour les immigrés ?</i>	
Sélection précoce, objectifs de formation et réussite scolaire individuelle. Le cas des descendants d'immigrés d'ex-Yougoslavie en Suisse <i>Andrès Gomensoro</i>	59
Pathways enabling success for vulnerable immigrants in Switzerland, Canada and France <i>Christian Imdorf, Maarten Koomen, Thomas Meyer, Canisius Kamanzi, Jake Murdoch, Christine Guégnard</i>	67
Quels emplois pour quels diplômes chez les immigré-e-s en France ? <i>Alina Toader</i>	79
<i>Parcours de réussite sur le marché du travail</i>	
Les parcours professionnels des salariés agricoles : quel impact des contrats temporaires ? <i>Sonia Bellit</i>	91
Accélérateurs et freins de la reprise d'emploi : le cas des chômeurs indemnisés <i>Damien Euzéat, Nicolas Prokovas</i>	103
Les positions différenciées de jeunes peu qualifiés sur le marché du travail <i>Philippe Bregeon</i>	115
Rémunération, satisfaction salariale et réussite professionnelle en début de vie professionnelle <i>Catherine Béduwé, Arnaud Dupray</i>	125
Session 2	137
<i>Inégalités de réussite dans les études supérieures</i>	
Frais d'inscription et parcours des étudiants dans l'enseignement supérieur <i>Séverine Chauvel, Pierre Clément, David Flacher, Hugo Harari-Kermadec, Sabina Issehnane, Léonard Moulin, Ugo Palheta</i>	139
Lutte contre les inégalités d'accès à l'enseignement supérieur au Liban <i>Maissam Nimer</i>	153
Réussite à l'université et composition socioéconomique de l'établissement secondaire fréquenté <i>Marc Demeuse, Nathanaël Friant, Stéphanie Malaise</i>	165
Quand les aspirations scolaires font place à l'indécision : effet sur la persévérance aux études supérieures au Canada <i>Canisius Kamanzi, France Picard</i>	175

La réussite au féminin	
Les déroulements de carrières féminines dans les métiers techniques : entre déterminants et sentiments de réussite	185
<i>Alexandra d'Agostino, Dominique Epiphane, Irène Jonas, Fred Séchaud, Emmanuel Sulzer</i>	
La lente transition de la réussite scolaire à la réussite professionnelle des femmes kanak en Nouvelle-Calédonie	195
<i>Marie Berrah, Catherine Ris</i>	
Les parcours de double réussite (sportive et scolaire) de normaliennes : entre « déclassement » et retour sur probabilité	207
<i>Carine Érard, Catherine Louveau</i>	
La mesure de la réussite à l'école	
Que disent les notes des « compétences » des élèves ?	213
<i>Josiane Paddeu, Patrick Veneau</i>	
Notes en mathématiques au brevet des collèges et orientation en 1 ^{re} S	223
<i>Josette Costes, Virginie Houadec, Konstanze Lueken</i>	
Le redoublement : un gage de réussite ?	233
<i>Karine Daepfen</i>	
Session 3	241
Les conditions favorables à la réussite	
La rencontre du scolaire et de l'extrascolaire : les transitions familiales et la poursuite des études au Canada	243
<i>Nicolas Bastien, Pierre Doray, Canisius Kamanzi, Benoît Laplante</i>	
La réussite dans l'enseignement supérieur	
Entrer à l'université : les figures d'un ajustement progressif	253
<i>Ekaterina Melnik Olive, Sylvie David</i>	
Intégrer une ENS... et après ?	265
<i>Pierre Bataille</i>	
Comment a évolué le profil de réussite d'études longues dans l'enseignement supérieur ?	277
<i>Magali Jaoul-Grammare</i>	
Les bénéfices de l'alternance	
Les parcours de transition de l'école au monde du travail après un arrêt de formation	289
<i>Barbara Duc, Nadia Lamamra</i>	
L'enseignement agricole : une filière de la réussite pour les élèves en difficultés scolaires ?	299
<i>Laure Minassian</i>	
L'apprentissage comme voie de réussite à coup sûr ?	309
<i>Emmanuel Sultzer, Valérie Ilardi</i>	
Session 4	319
Réussite et perspectives internationales	
La figure de réussite, une clé pour appréhender les bifurcations scolaires et professionnelles dans leur contexte sociétal	321
<i>Sylvain Bourdon, Maria-Eugenia Longo, Johanne Charbonneau</i>	
Quelles libertés réelles au sein des systèmes éducatifs et au-delà ? Une comparaison France-Suisse	331
<i>Noémie Olympio, Vanessa di Paola</i>	

Les labyrinthes de la réussite

Parcours scolaire et insertion professionnelle d'une cohorte de Québécois : identification de facteurs de réussite 345
Julie Auclair, Marie-Ève Blackburn, Marco Gaudreault, Nadine Arbour, Steven Brooks, Suzanne Veillette

L'étude de la solution transitoire du *Pre tirocinio d'orientamento* 357
Jenny Marcionetti

Raccrochage par la formation ?

Décrocher et raccrocher : une réussite scolaire et professionnelle est-elle possible pour les jeunes sans diplôme ? 369
Céline Goffette, Isabelle Recotillet

Le passage en formation professionnelle qualifiante : moment charnière dans le parcours des chercheurs d'emploi ? 379
Matthieu Veinstein, Isabelle Sirdey, Frédéric Romano

Session 5 391

Deux mesures de l'efficacité de l'éducation

Quelle est la valeur ajoutée du brevet de technicien supérieur pour l'insertion professionnelle des jeunes ? 393
Béatrice Le Rhun, Olivier Monso

Évaluation longitudinale de l'expérience pédagogique de Galatasaray 405
Haluk Levent, Jean-Jacques Paul

Session 6 413

L'apprentissage, une voie de réussite ?

La formation en alternance, une voie de réussite pour tous ? L'impact de l'origine ethnique en Allemagne 415
Mona Granato

Les trajectoires situées de participation pour mieux comprendre les parcours de formation des apprentis 425
Barbara Duc

De la troisième à l'emploi : quatre années de suivi d'impétrants apprentis 435
Marie-Hélène Jacques

La valorisation des diplômes sur le marché du travail

Qu'est-ce que réussir son accès à la qualification ? 447
Magali Jaoul-Grammare, Philippe Lemistre

Une analyse des trajectoires professionnelles des diplômés universitaires catalans 461
José Navarro-Cendejas

Interrogations croisées sur la réussite

Les réussites dont les enseignants apprennent à se satisfaire 471
Sylvain Broccolichi, Christophe Joigneaux

Expérimentation d'une épreuve diagnostique de français sur objectif universitaire 477
Marie Beillet, Dominique Casanova, Marc Demeuse

Comment a évolué le profil de poursuite d'études longues dans l'enseignement supérieur ? Une comparaison Génération 98 - Génération 2007

Magali Jaoul-Grammare*

L'accès aux différents stades de la scolarité est l'une des inégalités sociales les plus importantes qui caractérisent les sociétés développées. En France, le problème des inégalités à l'école n'est pas récent : dès 1792 dans le *Rapport et projet de décret sur l'organisation générale de l'instruction publique*, Condorcet est l'un des premiers à soulever ce problème. Il faudra cependant attendre les lois Ferry pour qu'il soit réellement pris en considération. Toutefois, si la III^e République crée l'école du peuple, elle ne crée pas l'école unique et si les Trente Glorieuses amènent une massification de l'enseignement (Lévy-Garboua, 1976), la démocratisation attendue suite aux nombreuses mesures politiques, se heurte rapidement au poids des facteurs socioéconomiques ; le système éducatif n'apparaît alors que comme un lieu de reproduction des différences sociales, « *les titres donnant droit à profession* » (Bourdieu, 1988, p. 26). En effet, il y aurait égalité face aux études si les seuls facteurs d'influence n'étaient que les capacités et les goûts des individus et non leur origine sociale.

L'enseignement de masse s'était fondé sur deux principaux objectifs : garantir le même service à tous les individus et garantir à chacun un service correspondant à ses besoins. L'État va ainsi donner la priorité, à la fois aux groupes les plus défavorisés et à la valorisation des talents. Or, s'il est aujourd'hui largement admis que l'enseignement de masse a amené une démocratisation, celle-ci est qualifiée de quantitative (Prost, 1986) : grâce à la généralisation de la scolarité, plus d'individus ont accès à l'éducation, mais les inégalités ne sont pas pour autant supprimées, elles sont simplement déplacées (Prost, 1986).

En effet, lorsque de plus en plus d'individus ont accès à l'éducation, ce sont ceux appartenant aux groupes les plus favorisés qui vont en bénéficier jusqu'à atteindre des taux d'accès égaux à 100 % ; les groupes moins favorisés n'en bénéficieront qu'ensuite si l'expansion se poursuit. Ce processus qui, en France, a principalement touché le collège dans les années 1960 puis le lycée dans les années 1980, est connu dans la littérature sous l'appellation « *Maximally Maintained Inequality* » (Raftery et Hout, 1993). Pour ces auteurs, la baisse des inégalités n'est possible en cas de diffusion de l'éducation que si les groupes les plus favorisés atteignent un taux d'accès maximum. La réduction des inégalités va alors être fortement conditionnée par les stratégies de choix d'orientation des individus issus des milieux aisés (Lucas, 2001 ; Ball et alii, 2002).

Le problème est d'autant plus difficile à appréhender que selon les populations auxquelles sont appliquées les méthodes d'évaluation, les résultats renvoient parfois à des conclusions différentes (Selz et Vallet, 2006) : en appliquant la méthode des odds ratios¹ sur toute la population, les inégalités d'accès aux diplômes en fonction de l'origine sociale, semblent avoir baissé. Si l'on réduit l'échantillon à un certain type de diplôme, les inégalités scolaires selon l'origine sociale persistent (Blossfeld et Shavit, 1993).

Ainsi, malgré la référence à l'équité et l'efficacité lors des réformes des modes d'organisation du système éducatif², la réussite scolaire demeure fortement corrélée à l'origine sociale (Crahay, 2000) et ce rôle est d'autant plus important que l'on observe un effet cumulatif des différents types d'inégalités tout au long de la scolarité (Duru-Bellat, 2003 ; Jaoul-Grammare, 2010) tant et si bien qu'il existe finalement un effet « pérenne » des inégalités (Duru-Bellat, 2003) et que la démocratisation scolaire semble s'essouffler

* CNRS/BETA-Céreq, université de Strasbourg, jaoulgrammare@beta-cnrs.unistra.fr.

¹ Cette méthode permet de mesurer l'inégalité d'accès aux diplômes selon l'origine sociale indépendamment des transformations structurelles.

² Par exemple, en France, dès la rentrée 2009, a été adoptée la loi sur l'assouplissement de la carte scolaire (affectation d'un élève dans un établissement d'enseignement secondaire correspond à son lieu de résidence). Selon le ministère de l'Éducation nationale, cette modification est « *une manière de favoriser l'égalité des chances et la diversité sociale au sein des établissements scolaires* » (<http://www.education.gouv.fr/cid5509/assouplissement-de-la-carte-scolaire.html>).

(Beaud, 2008). De plus, alors que normalement, une des missions du service public de l'enseignement supérieur est de contribuer « à la réduction des inégalités sociales ou culturelles et à la réalisation de l'égalité entre les hommes et les femmes » (code de l'éducation), on constate qu'avec la mise en place du LMD dès 1998, les inégalités sociales ne s'atténuent pas (Jaoul-Grammare, 2013). En effet, cette réforme, par l'augmentation de la durée des études sanctionnant le premier diplôme reconnu – la licence – d'une part, et par l'augmentation du coût des études ensuite, va contribuer radicalement à augmenter les inégalités sociales.

De précédents travaux (Jaoul-Grammare, 2007, 2008) menés à partir de la base Génération 98, montraient que plus un individu va loin dans l'enseignement supérieur, plus les facteurs sociaux ont une influence sur son parcours. Toutefois, une étude menée par la suite sur la base Génération 2004 nuance ces résultats en montrant que ces tendances ne se confirment plus dans toutes les voies de l'enseignement supérieur : il existe un effet différencié de l'origine sociale selon l'orientation choisie à l'entrée dans l'enseignement supérieur (Jaoul-Grammare et Nakhili, 2010).

À partir de nos premiers résultats, un précédent travail mené sur la base de données du Céreq Génération 98 avait permis d'identifier plusieurs profils individuels de parcours dans l'enseignement supérieur et de souligner un effet cumulatif des inégalités scolaires et sociales (Jaoul-Grammare, 2010). Partant de là, l'objectif de cet article est de poursuivre cette analyse en se focalisant uniquement sur les parcours d'études longues afin de répondre à la problématique suivante : comment a évolué le profil de poursuite d'études longues dans l'enseignement supérieur depuis 1998 ? La réforme LMD a-t-elle réellement permis de lutter contre les inégalités ?

Deux réponses s'offrent à nous : d'une part, il est possible que le système d'enseignement supérieur atténue enfin les différences sociales et culturelles et qu'ainsi, le parcours dans l'enseignement supérieur soit indépendant de l'origine sociale des individus ; en effet, avec la réforme LMD mise en place en 1998, le niveau bac+4 n'est plus reconnu comme un diplôme. Ainsi, plus d'individus – quelles que soient leurs origines – devraient théoriquement poursuivre au-delà de ce palier. D'autre part, on peut penser qu'être issu d'un milieu aisé favorise toujours la poursuite d'études notamment en cas d'études longues. En effet, l'accès aux niveaux les plus élevés de l'enseignement supérieur est relativement restreint et beaucoup moins démocratisé que le début de parcours, d'où une influence plus marquée des variables sociales.

La tentative de réponse à cette problématique se fera en deux temps. Dans une première partie, nous présentons les bases de données utilisées – Génération 98 et 2007 – et décrivons le rôle des facteurs individuels dans la poursuite d'études ; ensuite, nous analysons les profils de réussite au-delà de la 4^e année d'études dans l'enseignement supérieur et nous étudions comment ce profil a évolué entre 1998 et 2007.

1. Le rôle des facteurs individuels dans la poursuite d'études

Lorsque l'on aborde le problème des inégalités et de la réussite scolaire, on oppose souvent Bourdieu et Boudon, qui tout en donnant à l'origine sociale un rôle essentiel, ont une explication différente des inégalités scolaires.

Dès 1964, Bourdieu propose une explication holiste aux inégalités scolaires en les expliquant par un autre fait social : les inégalités sociales favorisées par le rôle non neutre de l'école. Pour lui, les inégalités scolaires sont liées au fonctionnement de l'institution scolaire et sont incluses dans le système de « reproduction sociale » : des individus issus de familles inégales possèdent dès le départ des dotations inégales et vont aspirer à des positions inégales (Duru-Bellat, 2003). Selon lui, les individus cherchent à maintenir ou à améliorer leur position sociale ; l'école est alors un instrument de reproduction sociale et tant qu'elle ne traitera pas identiquement des enfants issus de milieux différents, elle n'aura comme seul résultat que de reproduire les inégalités sociales. Ainsi, l'école ne favorise pas l'égalité des chances mais renforce les inégalités. On considère deux milieux sociaux, que Bourdieu nomme dominés (1) et dominants (2), qui diffèrent au départ par leurs dotations en capital culturel, économique et social. Pour Bourdieu, l'école va favoriser la reproduction de ces inégalités initiales. Parce que l'école véhicule la culture dominante, les enfants de dominants s'adaptent facilement alors que les enfants de dominés

connaissent des problèmes dits « d'acculturation » (assimiler une autre culture). Comme le souligne Maurin (2007), « l'école produit des inégalités alors qu'une de ses principales fonctions est de tenter de les réduire ».

À l'opposé, Boudon (1973) s'inscrit dans le courant de l'individualisme méthodologique pour expliquer les inégalités scolaires : il ne les explique pas par d'autres faits sociaux mais par l'ensemble des actions antérieures de l'individu. Pour Boudon, les dispositions sociales ont un rôle mineur en comparaison de la succession d'arbitrages réalisés. Son analyse diffère de celle de Bourdieu car il considère l'école comme neutre. Pour lui, le système scolaire est caractérisé par un ensemble de points de bifurcation tel qu'à chacun d'entre eux, il existe des stratégies individuelles, fonction de l'origine sociale. À chaque étape, la probabilité de chaque éventualité dépend de l'origine sociale de l'individu ; plus un individu est issu d'une classe sociale élevée, plus la probabilité de choisir la voie menant à des études supérieures complètes est importante. À chaque étape du parcours scolaire, les individus vont comparer les coûts et avantages de chaque décision. Un élève issu d'un milieu modeste s'arrêtera plus facilement après l'obtention du baccalauréat (ce qui est déjà une réussite par rapport aux parents et qui représente un faible coût d'arrêt) alors qu'un individu issu d'un milieu aisé aura tendance à poursuivre (en raison du coût psychologique trop élevé d'arrêt des études).

En s'inspirant de ces modèles théoriques, nous avons tout d'abord estimé la probabilité de poursuivre des études longues en fonction des diverses variables individuelles. Les données empiriques utilisées sont issues de deux enquêtes Génération du Céreq : Génération 98 (G98) et Génération 2007 (G07), mises à disposition par le centre Maurice Halbwachs. Ces deux enquêtes longitudinales sur les individus sortis du système éducatif respectivement en 1998 et 2007, proposent une série d'indicateurs décrivant le parcours de formation, l'insertion ainsi que les caractéristiques sociodémographiques des individus. Parmi les individus composant ces bases de données, nous avons sélectionné les individus titulaires d'un baccalauréat général ayant au moins un niveau de formation³ 4+. Afin d'avoir une base de données parfaitement renseignée, nous avons supprimé les individus qui présentaient une ou plusieurs variables mal ou pas renseignée. Enfin, sur la base des variables retenues, nous avons effectué certains regroupements de modalités afin de rendre notre modèle plus pertinent. Les variables retenues sont présentées dans le tableau 1.

Tableau 1
VARIABLES ET MODALITÉS RETENUES

Variable	Modalités et regroupements éventuels
Parcours	Poursuivi/Arrêté
Genre	Fille / Garçon
PCS du père et de la mère	PCS favorable (cadre, artisan chef d'entreprise), PCS intermédiaire (prof. intermédiaire, agriculteur), PCS défavorable (employé, ouvrier)
Série du baccalauréat	L / ES / S
Scolarité jusqu'au baccalauréat (G98)/jusqu'en classe de 6 ^{ème} (G07)	Avance / Normal / Retard
Orientation après le baccalauréat	Filières peu sélectives (DEUG et autres) / Filières faiblement sélectives (IUT, BTS, formation sanitaire et sociale) / Filières fortement sélectives (santé, CPGE, écoles ingénieurs et de commerce)
Lieu de naissance de l'individu/parents	France / Etranger

En revanche, l'originalité de notre approche est de créer une variable « parcours » à partir de la variable « niveau de formation » : tous les individus qui ont une formation de niveau 4+ ont un parcours qui s'arrête à bac+1, tous les autres individus de la base poursuivent leur parcours après la première année. Donc à l'issue de la première année, pour tous les individus de niveau 4+, la variable parcours = arrêt et pour tous les autres la variable parcours = poursuite. Après la deuxième année du parcours dans l'enseignement supérieur, seuls les individus des niveaux 1, 2 et 3 sont présents. Ceux de niveau 3 vont stopper leur parcours (Parcours = arrêt) et ceux des niveaux 1 et 2 vont poursuivre (Parcours = poursuite). Enfin pour la poursuite d'études après la 4^e année, seuls sont concernés les individus des niveaux 1 et 2 ;

³ Niveau 4+ = bac+1 ; niveau 3 = bac+2 ; niveau 2 = bac+3 et 4 ; niveau 1 = bac+5 et plus.

pour les individus de niveau 2, la variable parcours = arrêt et pour ceux de niveau 1, parcours = poursuite. Au final, pour le palier bac+4, nous n'avons plus que 8 962 individus pour la base G98 et 5 508 pour la base G07 (ceux qui ont poursuivi après la 1^{re} année, la 2^e et la 3^e année).

Pour 1998, parmi les 8 962 individus, 4 666 (52 %) stoppent leurs études après la 4^e année et 4 296 (48 %) poursuivent en 3^e cycle (Annexe 1). Le genre semble être une variable qui pèse dans la poursuite d'études en 3^e cycle, avec une surreprésentation des garçons parmi les individus poursuivant leurs études (53 %). En revanche, si le parcours semble peu lié à la nationalité des parents ou de l'individu, il apparaît que le capital économique et culturel est très discriminant : seuls les enfants dont les parents ont une PCS favorable affichent un taux de poursuite supérieur à 50 %. En ce qui concerne les différences de capital humain, on observe une hiérarchisation des baccalauréats dans la poursuite d'études du type S>ES>L où les bacheliers scientifiques affichent un taux de poursuite de 63 %. L'état de la scolarité au baccalauréat pèse également dans la poursuite d'études longues : près des deux tiers des individus ayant du retard en classe de terminale ne poursuivent pas au-delà de la 4^e année. Enfin, seules les filières très sélectives présentent un taux de poursuite supérieur à 50 % ; si le taux d'arrêt pour les filières faiblement sélectives (56 %) peut se comprendre en raison de la finalité de ce type d'études (filières courtes), il est plus surprenant pour l'université (63 %).

Pour l'année 2007, parmi les 5 508 individus, 62 % poursuivent en 5^e année contre seulement 48 % en 1998. Cette augmentation du taux de poursuite est le reflet du passage au LMD et la reconnaissance des diplômes de niveau bac+3, 5 et 8. Comme pour 1998, les filles sont toujours sous représentées dans les études longues : elles ne représentent toujours que 47 % des effectifs des individus poursuivant leurs études. Les variables de capital humain ont une influence identique au début de parcours et la hiérarchisation des baccalauréats est toujours présente. Contrairement à 1998, l'impact de la mise en place du LMD est visible : toutes les filières ont un taux de poursuite supérieur à 50 % (avec toutefois 84 % de poursuite pour les filières fortement sélectives) mais le changement le plus important est une poursuite d'études beaucoup plus importante pour les individus ayant au départ opté pour de filières courtes 55 % contre 44 % en 1998). En ce qui concerne la nationalité, si celle des parents ne semble toujours pas avoir d'impact sur la poursuite d'études, il apparaît que celle de l'individu semble avoir une légère influence avec une proportion d'individus étrangers plus importante. Enfin, si l'écart entre les PCS favorable et défavorable s'est réduit (20 points d'écart en 1998 contre 14 en 2007), il n'en demeure pas moins qu'avoir un père cadre est très avantageux.

L'estimation des odds-ratios permet de quantifier l'influence des diverses variables (Annexe 2). De manière générale, les modèles estimés montrent que les variables individuelles – scolaires et sociales – ont un pouvoir explicatif qui a baissé entre les deux générations : le Pseudo-R² passe de 0,28⁴ en 1998 à 0,19 pour 2007. En revanche, le rôle des variables sur la poursuite d'études n'a que très peu changé.

Bien que moins importante, l'influence du genre sur la poursuite d'études demeure très marquée : les garçons ont plus de chances de poursuivre des études au-delà de la 4^e année (1,7 fois plus en 1998 et 1,4 fois plus en 2007). Au niveau des facteurs scolaires, les deux générations présentent des caractéristiques très proches : posséder un bac S ou ES reste un élément favorisant la poursuite d'études longues (respectivement 4 et 1,7 fois plus de chances en 1998 et 3 et 1,6 en 2007). L'influence des orientations choisies est également la même pour les 2 générations : par rapport aux filières peu sélectives (université), avoir choisi des filières fortement sélectives (CPGE, santé, écoles), offre 3 fois plus de chances de poursuivre des études longues. En ce qui concerne les caractéristiques des parents, en 1998 comme en 2007, avoir un père ayant une PCS favorable influence positivement la poursuite d'études longues. Enfin, pour la génération 1998, en fin de parcours, seule la nationalité de l'individu joue positivement (être français offre 1,4 fois plus de chance de poursuivre) alors que pour la génération 2007, on n'observe aucune influence de la nationalité (de l'individu ou des parents).

À partir de là, nous avons affiné l'analyse en déterminant des profils d'individus qui poursuivent leurs études dans l'enseignement supérieur après la 4^e année. La comparaison des profils pour les deux générations va permettre de voir comment ces profils ont évolué.

⁴ Nous prenons ici le Pseudo-R² de Nagelkerke qui est une version améliorée du Pseudo-R² de Cox & Snell et qui est donc plus proche de la réalité.

2. Profils de réussite et évolution entre les deux générations

Afin de déterminer le profil des individus qui poursuivent leurs études, nous avons mené une analyse factorielle des correspondances multiples (ACM). C'est une méthode d'analyse sur variables qualitatives décrivant exhaustivement le phénomène à étudier. Proposée dans les années 1960 par Benzécri, elle est devenue la méthode privilégiée des descriptions de données qualitatives, notamment en sociologie. Elle est basée sur le fait que l'existence de cooccurrences puisse mettre en évidence, sans hypothèse préalable et de manière inductive, certaines structures de dépendance, pas toujours évidentes, entre les variables analysées. Concrètement, il s'agit de représenter sur un même graphique les modalités de toutes variables afin de voir la symétrie des rôles joués par l'ensemble des modalités. Même si les graphiques constituent les résultats les plus significatifs, il faut toutefois tenir compte de la quantité d'information contenue dans les données (contribution relative) ainsi que de l'apport à l'étude des diverses modalités étudiées (contribution absolue). Comme la plupart des méthodes d'analyse de données, l'ACM se déroule en plusieurs étapes :

- *analyse des valeurs propres* ; les valeurs propres représentent la quantité d'information contenue dans les données. Il convient donc de sélectionner un nombre de valeurs propres impliquant la perte d'information la plus faible possible. Nous utilisons pour cela le critère des pourcentages significatifs qui consiste à ne conserver que les valeurs propres apportant un pourcentage significatif d'information supplémentaire : à partir de la courbe des pourcentages cumulés de l'information contenue dans chaque valeur propre, on détermine le moment d'inflexion à partir duquel, les valeurs propres supplémentaires n'apportent pas d'information significative à l'analyse⁵. Le nombre de valeurs propres retenues représente le nombre d'axes utilisés pour les représentations graphiques : si deux valeurs propres sont retenues, cela signifie que 2 axes – dits axes factoriels – (soit 1 système d'axes), regroupent l'essentiel de l'information contenue dans les données ;
- *étude des contributions* ; il existe deux types de contributions : la contribution absolue (CTA) qui représente le poids de la modalité de la variable dans l'apparition de l'axe factoriel et la contribution relative (CTR) qui est la qualité de représentation de la modalité de la variable sur un axe. Les valeurs seuils de rejet sont respectivement de 0,1 pour la CTA (la modalité est responsable de moins de 10 % de l'apparition de l'axe factoriel, c'est-à-dire de l'information contenue dans cet axe) et de 0,3 pour la CTR (la qualité de représentation de la modalité sur l'axe est inférieure à 30 %). Si des modalités présentent des CTA ou des CTR inférieures au seuil de rejet, elles sont ôtées de l'analyse. Ces valeurs sont plus faibles que dans d'autres méthodes comme l'analyse factorielle simple ; cela tient au fait que l'ACM est une méthode pessimiste ;
- *analyse graphique* ; on interprète les groupes de modalités qui apparaissent après projection sur le ou les systèmes d'axes. L'analyse graphique est la partie qui nous intéresse le plus ici puisque c'est à partir des graphiques établis dans l'analyse que nous pourrions mettre en lumière les divers profils individuels ;
- *projection de modalités supplémentaires* ; dans la plupart des cas, l'analyse n'est menée que sur une sélection de variables, appelées variables actives, sur lesquelles sont calculés les critères précédents (valeurs propres, CTR, CTA) ; les autres variables non sélectionnées, sont qualifiées de variables supplémentaires et n'interviennent que dans l'analyse graphique. En effet, l'ACM offre la possibilité de projeter l'ensemble des modalités des variables, actives et supplémentaires, afin d'affiner les interprétations.

⁵ Il existe deux autres critères empiriques de sélection des valeurs propres. Le premier critère est une variante du critère de Kaiser utilisé en analyse en composantes principales et qui consiste à retenir les valeurs propres représentant jusqu'à $(1/P)$ % de l'information, P étant le nombre de variables ; le second critère propose de retenir tous les axes ayant un coefficient de corrélation élevé avec au moins une variable d'origine.

À partir des variables retenues, nous effectuons deux regroupements de variables pour déterminer le profil des individus :

- un groupe de variables scolaires identifiables comme du « capital humain » qui représente les variables dont l'individu est responsable et qui devraient être les seules à avoir une influence sur son parcours.
- un groupe de variables sociales assimilables à du « capital social et culturel » qui représente les variables dont l'individu n'est pas responsable et qui ne devraient pas influencer son parcours scolaire (tableau 2).

Tableau 2
LES DIVERSES FORMES DE CAPITAL PRÉSENTES DANS LES DONNÉES

Capital humain	Baccalauréat, scolarité, orientation post-bac
Capital social et culturel	Genre, PCS des parents, nationalité de l'individu et des parents

La distinction de ces deux types de variables va nous permettre d'appréhender le rôle de chaque type de capital dans la poursuite d'études mais également de voir s'il existe une sorte de compensation entre les deux types de capital ou au contraire s'il existe un cumul des inégalités. Pour cela, nous réalisons l'ACM en prenant comme variables actives les variables du groupe « capital humain » et la variable « parcours ». Les variables de « capital social » seront prises en compte en tant que variables supplémentaires⁶.

2.1. Profil de réussite et facteurs scolaires

Pour les deux années considérées 1998 et 2007, le critère de sélection nous conduit à garder deux valeurs propres qui représentent respectivement 92 % et 87 % de l'information contenue dans les données. Pour l'année 1998, en raison de la faiblesse des contributions relatives, la modalité « scolarité normale » est retirée de l'analyse. Pour l'année 2007, c'est la modalité « retard » qui n'est pas prise en compte.

Les graphiques obtenus mettent en évidence deux profils (*cf.* graphiques 1 et 2 sans tenir compte des variables en italique) :

- poursuite d'études : individu ayant de l'avance (en 6^e ou au bac), possédant un baccalauréat S et ayant opté pour les filières fortement sélectives ;
- arrêt d'études : individu ayant un baccalauréat L ou ES, ayant redoublé et ayant choisi les filières peu sélectives ou faiblement sélective ce qui dans ce dernier cas s'explique par la nature même des ces filières courtes qui proposent un diplôme de niveau bac+2 ou 3.

Si le premier profil ne fait que rendre compte du parcours « élitiste », le second profil bien sûr ne signifie pas que les titulaires d'un bac L ou ES vont forcément arrêter leurs études après la 4^e année ; il souligne seulement la difficulté plus grande à poursuivre des études longues lorsqu'on cumule plusieurs critères. Cette première distinction de profils met en évidence l'accumulation des inégalités de réussite et des inégalités de choix ou d'orientation soulignée par Duru-Bellat (2003) et Nakhili (2005). D'une part, on a un effet cumulatif « positif » avec le premier profil et un effet cumulatif « négatif » avec le second profil.

2.2. Profil de réussite et facteurs sociaux

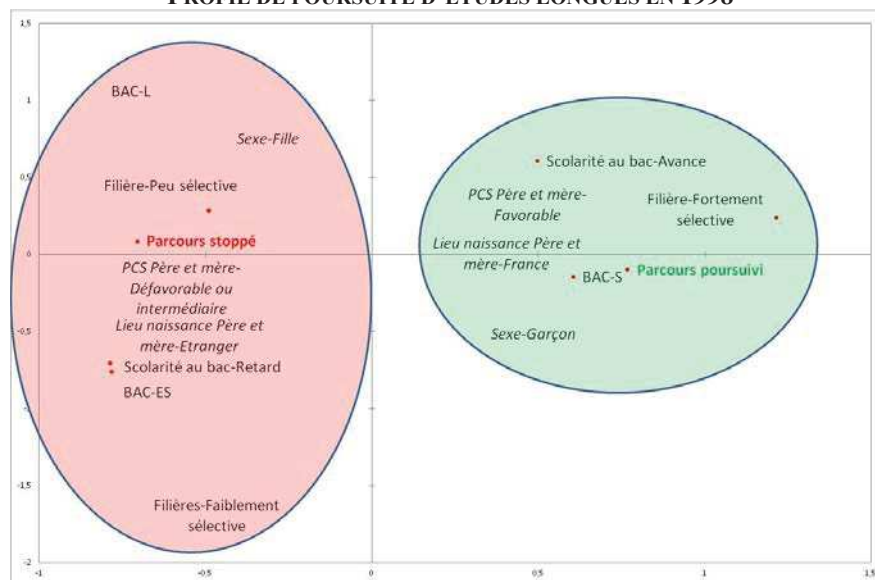
En projetant les variables de capital social et culturel, on voit qu'aux dispositions passées scolaires qui se cumulent, viennent s'ajouter, au fur et à mesure de l'avancée dans le parcours dans l'enseignement supérieur, les facteurs sociaux. En effet, si l'on regroupe l'ensemble des variables et des modalités au sein d'une seule et même analyse grâce à la projection de variables supplémentaires, on peut voir que le profil favorable et le profil défavorable d'un point de vue des variables scolaires, ont tendance à se superposer avec des profils favorables et défavorables d'un point de vue des variables sociales (graphiques 1 et 2 en

⁶ Il est toutefois à noter que l'étude menée ici a également été réalisée en inversant le rôle attribué à chaque groupe de variables. Les profils individuels obtenus sont identiques.

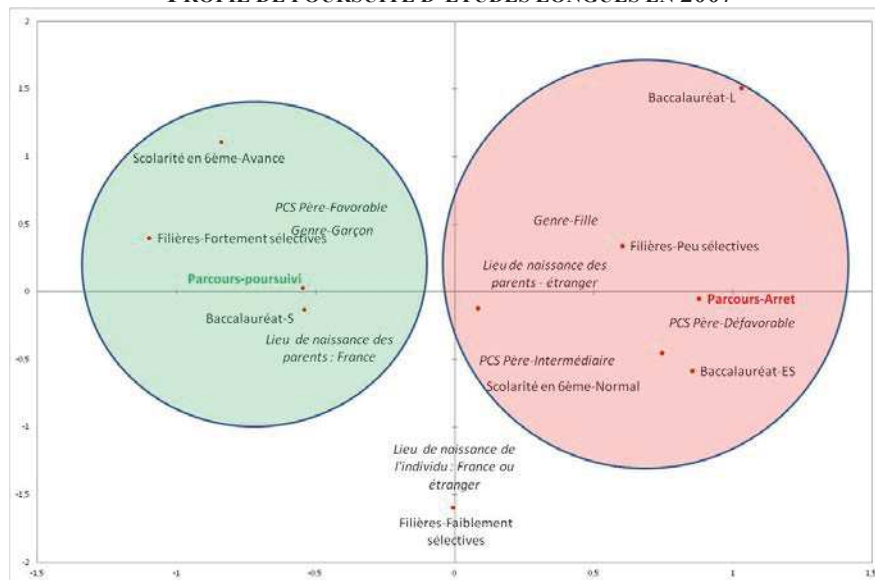
tenant compte des variables en italique), soulignant d'autant plus l'effet cumulatif mis en avant précédemment. Ce phénomène met l'accent sur le fait que l'école, non seulement ne corrige pas les inégalités sociales ou culturelles, mais au contraire, les amplifie, impliquant ce qu'il est commun d'appeler un « effet Mathieu » (Walberg et Tsai, 1983).

Cette superposition des profils est également vérifiable pour l'année 2007 ce qui souligne une persistance des profils, favorable et défavorable et un cumul des inégalités tout au long du parcours dans l'enseignement supérieur.

Graphique 1
PROFIL DE POURSUITE D'ÉTUDES LONGUES EN 1998



Graphique 2
PROFIL DE POURSUITE D'ÉTUDES LONGUES EN 2007



Sources : enquêtes Génération 98 et 2007, Céreq

Conclusion

Les résultats obtenus dans cette analyse relativisent profondément la démocratisation annoncée de l'enseignement supérieur, tant par les chercheurs que par les politiques, et la baisse des inégalités qui l'accompagne. En effet, les études mettent en évidence plusieurs profils individuels qui soulignent les fortes inégalités qui marquent encore l'enseignement supérieur français ; inégalités de succès certes mais encore et surtout inégalités de genre, inégalités sociales et inégalités culturelles. En effet, malgré la mise en place de la réforme LMD et les objectifs affichés d'équité, il apparaît malheureusement que pour prétendre faire des études longues, il vaut mieux être un fils de cadre qu'une fille d'ouvrier... Nous soulignons également le caractère cumulatif des inégalités (effet Mathieu) qui au fur et à mesure que l'individu avance dans son parcours scolaires, agrègent leurs effets – positifs ou négatifs – et déterminent ainsi la réussite individuelle.

En ce qui concerne l'évolution du profil de réussite entre 1998 et 2007, nous montrons une persistance à la fois des profils et des effets cumulatifs des inégalités tout au long de l'enseignement supérieur, rejoignant ainsi les résultats de Jaoul-Grammare et Magdalou (2013) selon lesquels entre 1992 et 2004, les inégalités injustes⁷ dans l'enseignement supérieur français n'ont pas baissé.

Il apparaît ainsi que les réformes touchant le supérieur n'atténuent pas les inégalités. Ainsi, il serait peut être intéressant d'identifier plus tôt les individus à profil défavorable (dès le secondaire) et de mettre en place des nouvelles modalités d'attribution des bourses d'études. Une autre solution serait la mise en place d'une politique spécifique d'aide aux étudiants « à risque d'échec » ouvrant un meilleur accès au crédit étudiant.

Bibliographie

Ball S.J., Davies J., David M. & Reay D. (2002), « Classification and Judgement: Social class and the cognitive structures of choice of higher education », *British Journal of Sociology of Education*, 23, 1, p. 51-72.

Beaud S. (2008), « Enseignement supérieur : la "démocratisation scolaire" en panne », *Formation Emploi*, n° 101, p. 149-165.

Bernstein B. (1975), « Class and pedagogies: visible and invisible », in *Class, Codes and Control*. London: Routledge and Kegan Paul, p. 116-156.

Blossfeld H. P. & Shavit Y. (1993), *Persistent Inequality. Changing Educational Attainment in Thirteen Countries*. Westview Press, 396 p.

Boudon R. (1973), *L'inégalité des chances*, Paris, Armand Colin.

Bourdieu P. (1988), *Les déterminants sociaux de la réussite scolaire. Entretiens au collège de France*, Paris, CNDP.

Bourdieu P. et Passeron J.-C. (1964), *Les héritiers*, Les éditions de minuit.

Condorcet N. (1792), *Rapport et projet de décret sur l'organisation générale de l'instruction publique*.

Crahay M. (2000), *L'école peut-elle être juste et efficace ?*, Bruxelles, De Boeck.

Duru-Bellat M. (2003), « Les causes sociales des inégalités à l'école », *Comprendre*, n°4. Repris par l'observatoire des inégalités, mai 2004.

⁷ On entend ici par inégalités injustes, les inégalités qui ne résultent pas d'un choix personnel de l'individu comme les inégalités liées au genre ou à l'origine sociale.

http://www.inegalites.fr/spip.php?article235&var_recherche=Duru%20bellat&id_mot=31

Goux D., Maurin, E. (1995). « Origine sociale et destinée scolaire », *Revue française de sociologie*, XXXVI, p. 81-121.

Jaoul-Grammare M. (2007), « Social Attributes, Equity and Higher Educative Path. Micro Econometric Study of a Discrete Choice Model with Logistic Regression », *Applied Economics Letters*, 14, 4-6, p. 287-291.

Jaoul-Grammare M. (2008), « Inégalités sociales et parcours universitaire. Étude microéconométrique par la régression LOGIT », in B. Cart, J.-F. Giret, Y. Grelet & P. Werquin (Éd.), *Derrière les diplômés et les certifications, les parcours de formation et leurs effets sur les parcours d'emploi*, Céreq, Relief, n° 24, mai, p. 299-314.

Jaoul-Grammare M. (2010), « Profiling Successful Students: Inequalities of success in higher education », in G. Goastellec (ed) *Inequalities in, through and by higher education*, the Netherlands, Sense publishers, Global Perspectives on Higher Education, Volume 21, p. 31-46.

Jaoul-Grammare M., Nakhili, N. (2010), *Quels facteurs influencent les poursuites d'études dans l'enseignement supérieur ?*, Céreq, Net.doc, n°68, août, 26 p.

Jaoul-Grammare M. (2013), « L'évolution des inégalités dans l'enseignement supérieur universitaire français. L'influence des réformes institutionnelles et des ruptures économiques », *Économies et Sociétés, série AF*, 7, 46, p. 1105-1130.

Jaoul-Grammare M., Magdalou B. (2013), « Opportunities in higher education: An application in France », *Annals of Economics and Statistics*, 111-112, p. 295-327.

Levy-Garboua L. (1976), « Les demandes de l'étudiant ou les contradictions de l'université de masse », *Revue française de sociologie*, XVII, p. 53-80.

Lucas S.R. (2001), « Effectively Maintained Inequality: Education Transitions, Track Mobility and Social Background Effects », *American Journal of Sociology*, 106, 6, p. 1642-1690.

Nakhili N. (2005), « Impact du contexte scolaire dans l'élaboration des choix d'études supérieures des élèves de terminale », *Éducation et Formations*, n°72, p. 155-167.

Prost A. (1986), *L'enseignement s'est-il démocratisé ? Les élèves des lycées et collèges de l'agglomération d'Orléans de 1945 à 1980*, Paris, PUF, 206 p.

Raftery A.E. & Hout M. (1993), « Maximally Maintained Inequality: Expansion, reform and Opportunity in Irish Education, 1921-75 », *Sociology of Education*, 66, 1, p. 41-62.

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

Walberg H.J. & Tsai S.L. (1983), « Matthew Effects in Education », *American Educational Research Journal*, 20, n°3, 1983 p. 359-370.

Annexe 1
DESCRIPTION DE L'ÉCHANTILLON

		1998				2007			
		Poursuite		Arrêt		Poursuite		Arrêt	
		Effectifs	%	Effectifs	%	Effectifs	%	Effectifs	%
Genre	Fille	2 008	39,4	3 088	60,6	1 601	54,7	1 325	45,3
	Garçon	2 288	59,2	1 578	40,8	1 790	69,3	792	30,7
Bac	L	392	22,2	1 375	77,8	302	38,7	479	61,3
	S	3 260	62,8	1 929	37,2	2 476	71,5	987	28,5
	ES	644	32,1	1 362	67,9	613	48,5	651	51,5
Scolarité au bac	Normal	2 661	50,6	2 602	49,4	2 938	60,4	1 930	39,6
	Avance	977	56,3	758	43,7	405	73	150	27
	Retard	658	33,5	1 306	66,5	48	56,5	37	43,5
Filières	Peu sélective	2 037	36,8	3 499	63,2	1 507	51,9	1 399	48,1
	Faiblement sélective	484	44,2	612	55,8	558	54,9	459	45,1
	Fortement sélective	1 775	76,2	555	23,8	1 326	83,7	259	16,3
PCS Père	Défavorable	987	36,1	1 748	63,9	873	53,2	768	46,8
	Intermédiaire	597	43,3	783	56,7	530	58,4	378	41,6
	Favorable	2 712	56,0	2 135	44,0	1 988	67,2	971	32,8
Lieu naissance	France	4 174	47,7	4 584	52,3	3 281	61,4	2 064	38,6
	Etranger	122	59,8	82	40,2	110	67,5	53	32,5
Lieu naiss père	France	3 908	48,1	4 224	51,9	3 056	61,7	1 894	38,3
	Etranger	388	46,7	442	53,3	335	60	223	40
Lieu naiss mère	France	3 914	47,9	4 258	52,1	3 090	61,8	1 909	38,2
	Etranger	382	48,4	408	51,6	301	59,1	208	40,9
PCSmère	Défavorable	2 159	43,1	2 855	56,9	Information indisponible			
	Intermédiaire	425	49,1	440	50,9				
	Favorable	1 712	55,5	1 371	44,5				
Total		4 296	47,94%	4 666	52,06%	3 391	61,6%	2 117	38,4%

Sources : enquêtes Génération 98 et 2007, Céreq.

Annexe 2

ESTIMATION DE LA PROBABILITÉ DE POURSUITE D'ÉTUDES APRÈS LA 4^E ANNÉE EN FONCTION DES DIVERSES VARIABLES INDIVIDUELLES : COMPARAISON DES ODDS RATIOS

Probabilité de poursuivre après la 4^eannée	Odds ratios G1998	Odds ratios G2007
BAC-L	Ref.	
BAC-ES	1,7***	1,6***
BAC-S	4***	3***
Scolarité-Normal	Ref.	
Scolarité-Redoublement	1,7***	NS
Scolarité-Avance	1,1*	1,5***
Genre-Fille	Ref.	
Genre-Garçon	1,7***	1,4***
PCS Père-Défavorable	Ref.	
PCS Père-Intermédiaire	NS	1,2*
PCS Père-Favorable	1,7***	1,4***
PCS mère-Défavorable	Ref.	-
PCS mère-Intermédiaire	1,2*	-
PCS mère-Favorable	1,1**	-
Filières-Peu sélective	Ref.	
Filières-Faiblement sélective	NS	0,9*
Filières-Fortement sélective	3,2***	3,3***
Lieu Naiss-France	Ref.	
Lieu Naiss-Etranger	1,4**	NS
Lieu naiss père-France	Ref.	
Lieu naiss père-Etranger	NS	NS
Lieu naiss mère-France	Ref.	
Lieu naiss mère-Etranger	NS	NS
Pseudo R ²	0,28	0,19

Sources : enquêtes Génération 98 et 2007, Céreq.

Niveau de significativité : * p < 0,1 ; ** p < 0,05 ; *** p < 0,01 ; NS = non significatif.

Lecture : en 1998, un garçon avait 1,7 fois plus de chances qu'une fille de poursuivre ses études après la 4^e année. En 2007 il avait 1,4 fois plus de chances.



RAPPORTS ET ECHANGES SUR LES LIENS EMPLOI-FORMATION

ISBN : 978-2-11-138817-8
ISSN : 1763-6213

Céreq

CENTRE D'ÉTUDES ET DE RECHERCHES SUR LES QUALIFICATIONS

10, place de la Joliette, BP 21321, 13567 Marseille cedex 02
Tél. 04 91 13 28 28 - Fax 04 91 13 28 80

www.cereq.fr