

SESSION 2024

CAPES ET CAER
Concours interne

Section
DOCUMENTATION

Épreuve à partir d'un dossier thématique

À partir d'un dossier thématique de trois à cinq documents concernant les finalités et l'organisation du système éducatif, les sciences de l'éducation et les sciences de l'information et de la communication, il est demandé aux candidats :

- de rédiger une note de synthèse présentant l'ensemble de ces documents et en dégagant la problématique ;
- de développer, dans un cadre précisé par le texte de l'épreuve, une réflexion personnelle, prenant en compte les missions du professeur documentaliste, sur la ou les questions soulevées ;
- d'élaborer pour un ou deux de ces documents :
 - la référence bibliographique, en suivant le format préétabli donné par le sujet et en respectant les normes en vigueur ;
 - des éléments d'analyse (résumé indicatif, mots-clés).

Durée : 5 heures

L'usage de tout ouvrage de référence, de tout dictionnaire et de tout matériel électronique (y compris la calculatrice) est rigoureusement interdit.

Il appartient au candidat de vérifier qu'il a reçu un sujet complet et correspondant à l'épreuve à laquelle il se présente.

Si vous repérez ce qui vous semble être une erreur d'énoncé, vous devez le signaler très lisiblement sur votre copie, en proposer la correction et poursuivre l'épreuve en conséquence. De même, si cela vous conduit à formuler une ou plusieurs hypothèses, vous devez la (ou les) mentionner explicitement.

NB : Conformément au principe d'anonymat, votre copie ne doit comporter aucun signe distinctif, tel que nom, signature, origine, etc. Si le travail qui vous est demandé consiste notamment en la rédaction d'un projet ou d'une note, vous devrez impérativement vous abstenir de la signer ou de l'identifier.

Le fait de rendre une copie blanche est éliminatoire.

Tournez la page S.V.P.

Titre du dossier : Les enjeux de l'orientation scolaire

A partir de ce dossier thématique comprenant 5 documents numérotés de 1 à 5, vous devez :

1. rédiger une note de synthèse dégagant une problématique d'ensemble (3 pages maximum) ;
2. développer une réflexion personnelle sur :
 - La contribution du professeur documentaliste dans le parcours d'orientation des élèves
3. élaborer pour le document 2 la référence bibliographique suivie des éléments d'analyse.

La référence bibliographique de ce document sera établie, en application des normes en vigueur, en renseignant les zones pertinentes du bordereau de saisie.

Mots clés : indiquer exclusivement dans le champ du bordereau prévu à cet effet les mots clés qui permettront une recherche efficace en langage naturel.

Le document 1 fera l'objet d'un résumé indicatif de 50 mots.

Règle de comptage des mots :

Les chiffres : une date = 1 mot (ex. 2022 = 1 mot) ; un pourcentage : 50% = 2 mots

Les signes : INSPE = 1 mot. Il est déconseillé d'utiliser des sigles peu connus dans l'éducation nationale

Les articles, même élidés = 1 mot

Les mots composés avec un trait d'union (ex. aide-mémoire = 1 mot), mais c'est-à-dire = 4 mots

Document 1

Duru-Bellat, Marie, Farges, Géraldine et van Zanten, Agnès. Sociologie de l'école.

Document 2

Barasz, Johanna et Furic, Peggy. La force du destin : poids des héritages et parcours scolaires.

Document 3

Oller, Anne-Claudine, Pothet, Jessica et van Zanten, Agnès. Le cadrage « enchanté » des choix étudiants dans les salons de l'enseignement supérieur.

Document 4

Jarlégan, Annette. Apprendre les mathématiques quand on est un garçon ou une fille.

Document 5

Observatoire de la vie étudiante. L'orientation étudiante à l'heure de Parcoursup : des stratégies et des jugements socialement différenciés.

Duru-Bellat, M., Farges, G. & van Zanten, A. (2018). *Sociologie de l'école* : 5e édition. Paris : Armand Colin. [Extrait].

Le rôle de l'école à la lueur des comparaisons internationales

Une comparaison approfondie entre la France et l'Allemagne (Maurice, Sellier et Sylvestre, 1982) illustre combien les hiérarchies professionnelles ainsi que la nature des relations de travail se déterminent en interaction dynamique avec la manière dont sont formés les acteurs dans le système scolaire. L'Allemagne se caractérise par une forte densité de diplômés professionnels allant du niveau ouvrier au niveau cadre, qui forment autant les échelons d'une hiérarchie qu'une base commune de communication au sein de l'entreprise, voire de la société. En France, cet « espace de qualification » unifié n'existe pas, et l'opposition entre formation générale et formation professionnelle se retrouve dans les hiérarchies entre « cols blancs » et « cols bleus », et plus largement dans la division du travail et l'organisation des entreprises. C'est une logique de « niveau général » qui y domine, au sein d'une structure hiérarchisée, alors qu'en Allemagne, la dominance d'une logique de contenu professionnel se double d'une « professionnalité » partagée, non sans conséquence sur les identités professionnelles (moins hiérarchisées en termes de considération, mais aussi de salaires).

De manière générale, dans les pays où la dimension professionnelle des formations est peu développée, les diplômés vont fonctionner davantage comme des signaux, comme une manière de se classer dans la file d'attente pour les emplois, ce qui nourrit une logique inflationniste puisqu'il faut toujours aller plus loin pour rester bien classé (Di Stasio *et al.*, 2016). Mais cette tendance générale peut varier selon les secteurs d'activité (DiPrete *et al.*, 2017). L'analyse des relations concrètes que l'école entretient avec le marché du travail et le fonctionnement des entreprises gagne donc à être contextualisée, pour mieux comprendre certains phénomènes sociaux, tels que la valeur des diplômés et leur évolution (Shavit et Müller, 1998).

Les comparaisons internationales jettent également un éclairage sur la question du rôle de l'école. Au niveau individuel, les relations entre formation et emploi restent assez fortes pour donner raison aux individus dans leur demande d'éducation : si le diplôme n'est pas suffisant pour accéder à telle ou telle position sociale, il est nécessaire, et ne pas en avoir compromet de plus en plus l'insertion, même si, globalement, l'impact du niveau d'éducation sur la position professionnelle tend à baisser dans la plupart des pays comparables au nôtre (Bernardi et Ballarino, 2016). Mais si l'école « sert » incontestablement à s'insérer dans la vie active, on est loin de l'idéologie des sociétés démocratiques, selon laquelle l'accès aux positions sociales est censé se fonder sur des critères méritocratiques, les individus accédant à un niveau donné de formation en fonction de leurs compétences, puis, juste reconnaissance sociale de ces compétences, obtenant un emploi en fonction de ce niveau scolaire. Dans la réalité, le jeu des facteurs méritocratiques est fortement biaisé par les facteurs sociaux (Duru-Bellat, 2009a) : au-delà du fait que la réussite scolaire et le choix d'une formation ne sont pas sans rapport avec le milieu familial (cf. chapitre 2), l'origine sociale continue d'exercer une influence sur l'insertion professionnelle du jeune, à formation comparable, et intervient de manière continue tout au long de la vie professionnelle. Avec du même coup des évolutions de prime abord paradoxales : certaines comparaisons internationales montrent que la baisse de rendement des diplômés observée dans la plupart des pays est un facteur qui contribue à atténuer les inégalités de revenus parmi les jeunes (Nolan *et al.*, 2014). Enfin, rappelons que l'insertion et la position sociales sont loin de se jouer exclusivement dans le système scolaire : le contexte économique et social

(conjoncture économique, politiques des entreprises, abondance des diplômés par rapport aux emplois disponibles...) est d'une importance cruciale.

Rien d'étonnant donc si la force des relations entre les formations et les emplois varie sensiblement d'un pays à l'autre, de même d'ailleurs que l'importance de la relation entre origine sociale et réussite scolaire, comme nous l'avons évoqué dans le chapitre précédent. Des comparaisons internationales en attestent (Dubet *et al.*, 2010a et 2010b), qui montrent que du même coup, la reproduction des positions sociales d'une génération à l'autre – soit l'immobilité sociale – se joue autant dans les inégalités sociales d'obtention des diplômes que dans les modalités, diversifiées, de la transition de l'école à l'emploi et du déroulement ultérieur des carrières. La reproduction sociale s'avère ainsi modérée en Allemagne, car les modalités assez strictes de la transition vers l'emploi et les bénéfices que l'on tire de ses diplômes compensent en quelque sorte les inégalités sociales scolaires qui y sont relativement fortes (Duru-Bellat *et al.*, 2010). Dans d'autres pays comme la Suède, la reproduction sociale est moins marquée et elle se joue avant tout au moment de l'insertion à diplôme comparable, car par ailleurs les inégalités sociales d'accès à l'éducation sont faibles. Néanmoins, dans l'ensemble des pays de l'OCDE, entre les trois quarts et la moitié de la reproduction des positions sociales d'une génération à l'autre passe par l'intermédiaire du niveau d'éducation atteint et des inégalités sociales à cet égard (Bernardi et Ballarino, 2016). Il reste que de manière générale, les sociétés qui donnent une grande importance aux diplômes dans l'accès à l'emploi se montrent plus rigides et la reproduction sociale y est plus prononcée. Ceci se conçoit aisément puisque tant que l'accès aux diplômes est socialement inégal, donner à ces derniers une grande importance pour accéder aux emplois durcit encore les inégalités.

Conclusion

Ces résultats conduisent à s'interroger sur les incidences d'une politique qui compterait avant tout, voire uniquement, sur l'élévation du niveau de formation pour répondre aux difficultés des jeunes (Forgeot et Gautié, 1997 ; Duru-Bellat, 2006 ; Plassard, 2015). Il est clair que la démocratisation de l'éducation, au-delà de ses bénéfices culturels, ne débouche pas automatiquement sur la démocratisation de la société. Comme Boudon le soulignait déjà en 1973, même si l'on assistait à une atténuation des inégalités sociales face à l'éducation, rien ne garantit qu'on observe du même coup davantage de mobilité sociale, ou des liens moins forts entre origine sociale et statut social. Dans cette perspective, seule une égalisation de la société peut atténuer les inégalités sociales, et non l'école elle-même, quelles que soient les réformes qu'on y mette en place (Dubet, 2010). En d'autres termes (Jencks, 1972), « si nous voulons l'égalité économique dans notre société, c'est en changeant nos institutions économiques, et non nos écoles, qu'il nous faudra l'obtenir ».

Dans ce cas, n'est-il pas coûteux, pour les individus, et plus encore au niveau de la société, d'investir si fortement dans un système scolaire qui ne serait qu'une instance de filtre et de tri ? Sans doute, si l'on s'en tient à ce qui est une des fonctions officielles de l'école, à savoir sa fonction instrumentale par rapport à l'insertion des jeunes et aux besoins du marché du travail, qui est aussi l'une des plus évidentes pour les usagers et est réitérée dans chacune des grandes lois successives qui entendent réformer l'éducation. Même si les constats objectifs ne vont guère dans ce sens, les entreprises et l'état ont de fait un intérêt commun à croire que l'élévation du niveau d'instruction constitue une bonne chose, en particulier une voie efficace pour réduire le chômage (Béduwé et Espinasse, 1995). Mais derrière ce consensus, n'y a-t-il pas aussi le fait que l'école remplit, au-delà de son rôle d'instruction et d'intégration culturelle des jeunes générations, des fonctions plus globales, sans doute moins évidentes, de légitimation ? Croire

que les titres scolaires régissent l'accès aux positions sociales (et les inégalités afférentes), sur une base juste, est capital pour la société, notamment pour les groupes dominants⁸, afin de légitimer les inégalités entre ces positions sociales. Nous reviendrons sur ces questions en présentant (dans le chapitre 10) les théories sociologiques globales sur la fonction de l'école.

⁸ Une discussion de la méritocratie comme l'« idéologie pratique » des groupes les plus diplômés, suite aux analyses de Collins (1979), est présentée *in* Duru-Bellat, 2002 et 2009a.



La force du destin : poids des héritages et parcours scolaires

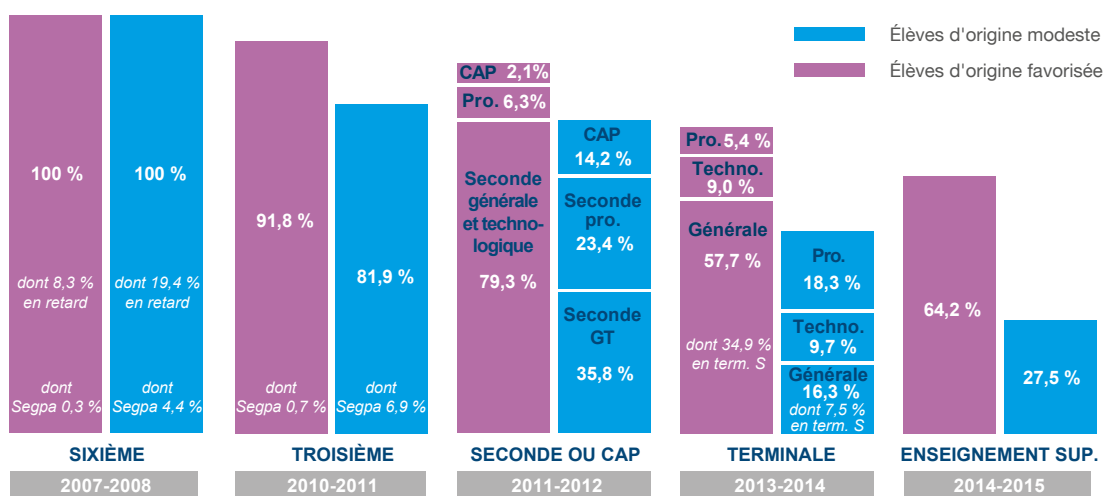
Lieu de construction des destinées, l'école en France peine à déjouer le rôle exercé par l'origine sociale, le sexe et l'ascendance migratoire sur les performances et les parcours des élèves.

Dès la petite enfance, on observe une empreinte massive de ces caractéristiques « héritées » sur les acquis et les performances, empreinte que n'effacent ni l'accueil des jeunes enfants ni le passage par l'école primaire. Au collège se produisent les premières bifurcations de trajectoires. Puis les orientations en fin de troisième amplifient des divergences fortement corrélées aux origines et au sexe : près de 80 % des élèves d'origine favorisée, 61 % des filles, 55 % des enfants de natifs entrent en seconde générale et technologique, contre 35 % des élèves d'origine modeste, 48 % des garçons et 47 % des enfants d'immigrés. Aux inégalités d'accès et de niveau de diplôme se superposent au lycée des inégalités liées à la nature et aux spécialités des formations, dont les choix sont eux-mêmes fortement dépendants de l'origine sociale et du genre des élèves. La transition vers l'enseignement supérieur viendra parachever la construction scolaire des inégalités de chances.

Des trois dimensions étudiées, c'est l'origine sociale qui, dans notre pays, pèse le plus sur les trajectoires des élèves. Même avec de bons résultats en début de scolarité, les enfants de famille modeste ont des parcours en moyenne plus heurtés, aux débouchés nettement moins favorables. Sept ans après l'entrée en sixième, près des deux tiers des élèves d'origine favorisée gagnent l'enseignement supérieur, contre un quart des élèves d'origine modeste.

Significatif, le poids du genre est cependant moindre et ses effets sont paradoxaux : les filles ont en moyenne de meilleurs résultats, mais des orientations moins valorisées sur le marché du travail. Les écarts entre filles et garçons sont plutôt moins prononcés en France qu'ailleurs, mais les premières désertent les filières scientifiques et industrielles. Par exemple, seuls 14 % des élèves en spécialité numérique et sciences de l'ingénieur sont des filles, alors qu'elles représentent 56 % des élèves de terminale générale. Enfin, le poids propre de l'ascendance migratoire est, à caractéristiques sociales données, globalement limité, voire inexistant.

Trajectoires comparées des élèves de la sixième à l'enseignement supérieur, par origine sociale



Segpa : section d'enseignement général et professionnel adapté.

Note : sont considérés d'origine modeste (35 % des élèves) les enfants de ménages à dominante ouvrière ou composés d'une personne ouvrière ou employée sans conjoint ou avec un conjoint inactif. Sont considérés d'origine favorisée (30 % des élèves) les enfants de ménages à dominante cadre ou intermédiaire/cadre.

Champ : panel 2007, soit les élèves entrés pour la première fois en sixième en 2007 dans un collège public ou privé de France métropolitaine.

Lecture : en 2013-2014, 57,7 % des élèves d'origine favorisée entrés en sixième en 2007 étaient en terminale générale, dont 34,9 % en terminale S, contre respectivement 16,3 % et 7,5 % des élèves d'origine modeste.

Source : calculs France Stratégie à partir des données du panel 2007 (DEPP)

Johanna Barasz
et Peggy Furic

département Société
et politiques sociales

La Note d'analyse est publiée sous la responsabilité éditoriale du commissaire général de France Stratégie. Les opinions exprimées engagent leurs auteurs et n'ont pas vocation à refléter la position du gouvernement.



SÉDIMENTATION ET STRATIFICATION : LA FABRIQUE PROGRESSIVE DES INÉGALITÉS SCOLAIRES

Les inégalités liées à l'origine sociale, à l'ascendance migratoire et au genre se construisent ainsi selon un processus de stratification de couches successives, de nature et de « dureté » différentes selon les étapes de la scolarité. Cumulatifs, les écarts de performances constatés en début de cycle ou de niveau n'expliquent cependant presque jamais seuls ceux observés à leur issue. Des mécanismes propres à chaque étape de la scolarité, et en partie inscrits dans le fonctionnement du système éducatif lui-même, contribuent souvent à les accroître – plus rarement à les résorber. Les élèves progressent en effet en moyenne de manière différenciée selon leurs caractéristiques héritées et profitent diversement des étapes de la scolarité. Par ailleurs, aux moments charnières de l'orientation et de la construction des parcours jouent d'autres facteurs que la seule prise en compte du « niveau » et des souhaits des élèves et des familles, déformant les trajectoires attendues.

Premiers pas, premiers écarts

Les premières années sont considérées comme déterminantes pour l'acquisition des compétences scolaires. Dans la petite enfance s'acquiescent des aptitudes qui exercent une influence majeure et durable sur les trajectoires scolaires et professionnelles. Les compétences en littératie précoce servent généralement de prédicteur de la réussite scolaire, leur faible maîtrise entraînant des mécanismes de retard cumulatifs et transversaux⁵⁵. Elles contribuent en outre au développement sociocomportemental de l'enfant *via* la capacité de s'exprimer, de communiquer avec les autres et de les comprendre.

Or, les facultés développées par les jeunes enfants sont largement déterminées par les activités proposées dans le cadre familial. Et si « ce que font les parents est plus important

que ce qu'ils sont⁵⁶ », « ce qu'ils font » demeure fortement lié à « ce qu'ils sont ». Le gradient socioéconomique et les écarts selon le genre et l'ascendance migratoire de compétences observées avant l'entrée en maternelle traduisent en effet des pratiques éducatives différenciées⁵⁷. Les parents les plus favorisés, et surtout les plus instruits, ont par exemple tendance à utiliser un vocabulaire plus riche, à lire avec leurs enfants, à chercher à développer leur esprit critique et leur autocontrôle⁵⁸. Ces modèles éducatifs participent à la « maturité scolaire » et influent sur l'intériorisation des règles scolaires ainsi que sur les apprentissages dès la maternelle⁵⁹ – à l'instar des modèles qui gouvernent l'éducation des filles et les poussent à cultiver leurs capacités sociales, la communication et les relations interpersonnelles⁶⁰.

La nature et le poids des activités proposées aux enfants dans leur développement sont à mettre en regard des modes d'accueil des enfants de 0 à 3 ans. Un résultat fait consensus au sein de la littérature internationale : les enfants qui vivent dans des foyers à faibles revenus, ceux dont la mère a un faible niveau d'éducation ou ceux issus de l'immigration⁶¹ ont le plus à gagner des modes d'accueil formels⁶², notamment collectifs comme la crèche⁶³. Les bénéfiques concernent le langage, les capacités pré-mathématiques comme les capacités socio-comportementales. Or seuls 5 % des enfants de moins de 3 ans appartenant aux 20 % des ménages les plus pauvres sont accueillis en crèche, contre 22 % des enfants des 20 % des parents les plus aisés⁶⁴. L'immense majorité des enfants défavorisés et des enfants d'immigrés arrivent donc en maternelle sans avoir bénéficié d'un mode d'accueil qui aurait pu atténuer les écarts liés à l'origine. De ce point de vue, la France se distingue des autres pays européens par un accueil plus important des plus favorisés, et comparable des plus modestes, si bien qu'elle figure en tête des pays où l'accès à l'accueil formel est le plus inégalitaire selon le niveau de revenu des parents⁶⁵.

55. Carbuccia L., Barone C., Borst G., Greulich A., Panico L. et Tô M. (2020), *Revue de littérature sur les politiques d'accompagnement au développement des capacités des jeunes enfants*, rapport du Liepp pour la Cnaf, juillet. Pour certains auteurs, ce sont néanmoins les capacités pré-mathématiques qui sont les plus prédictives, Duncan G. et al. (2007), « *School readiness and later achievement* », *Developmental Psychology*, vol. 43(6), p. 1428-1446.

56. Sylva K. et al. (2004), « *The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project: Findings from pre-school to end of key stage 1* », *Evidence and Research*, novembre.

57. Lahire B. (dir.) (2019), *Enfances de classe...*, op. cit. ; Carbuccia L. et al. (2020), *Revue de littérature...*, op. cit.

58. Lahire B. (dir.) (2019), *Enfances de classe...*, op. cit.

59. Algan Y. et al. (2018), « *Confiance, coopération et autonomie : pour une école du XXI^e siècle* », op. cit. et Li-Grining C., Votruba-Drzal E., Maldonado-Carreño C. et Haas K. (2010), « *Children's early approaches to learning and academic trajectories through fifth grade* », *Development Psychology*, vol. 46/5, septembre, p. 1062-1077.

60. Rouyer V., Mieyaa Y. et le Blanc A. (2014), « *Socialisation de genre et construction des identités sexuées. Contextes sociétal et scientifique, acquis de la recherche et implications pratiques* », *Revue française de pédagogie*, n° 187, avril-mai-juin, p. 97-137.

61. Berger L. M., Panico L. et Solaz A. (2020), « *The impact of center-based childcare attendance on early child development: Evidence from the French Elfe cohort* », *Document de travail de l'Ined*, n° 254.

62. Les modes d'accueil formels recouvrent : assistant(e) maternel(le) employé(e) directement par des particuliers, salarié(e) à domicile, accueil en EAJE (collectif, familial et parental, micro-crèches), école maternelle.

63. Berger L. M. et al. (2020), « *The impact of center-based childcare attendance...* », op. cit.

64. Collombet C. (2018), « *Les inégalités sociales d'accès aux modes d'accueil des jeunes enfants. Une comparaison européenne* », *Revue des politiques sociales et familiales*, n° 127, p. 71-82.

65. OECD Family Database, dans OCDE (2023), « *PF3.2: Enrolment in childcare and pre-school* », janvier.

L'école primaire : les fondations

La contribution de la maternelle à l'évolution des inégalités n'est pas aisée à établir en l'absence de données sur les progressions des élèves entre la petite et la grande section⁶⁶.

Les études disponibles suggèrent cependant que la scolarisation en maternelle est favorable aux enfants défavorisés et aux enfants d'origine immigrée. La scolarisation à 2 ans, elle, profite entre autres aux enfants d'ouvriers et plus clairement encore aux enfants qui ne parlent pas le français à la maison⁶⁷. Les écarts de performances à l'issue de la maternelle entre les élèves issus de différentes catégories sociales ont en tout cas tendu à se réduire dans le temps, parallèlement à une amélioration globale des acquis au début du CP⁶⁸.

Pour autant, l'école maternelle n'efface pas les écarts initiaux d'origine et de genre, en particulier ceux liés aux pratiques culturelles et éducatives des familles – lecture partagée⁶⁹, activités culturelles, etc. C'est aussi un moment de cristallisation des différences entre garçons et filles, en partie sous l'effet des interactions pédagogiques⁷⁰.

Ces écarts dans les acquis de maternelle sont en partie prédictifs des différences de résultats constatées en fin de primaire. Mais cette prédictibilité est plus ou moins forte selon les caractéristiques des élèves, car les inégalités à l'école élémentaire se fabriquent selon des modalités propres. Ainsi, pour le panel de collégiens 1995, la moitié seulement des inégalités sociales de réussite en fin de primaire était due aux différences de compétences que présentaient les élèves à l'entrée au CP. L'autre moitié résultait de disparités apparues entre le CP et le CM2⁷¹.

L'évolution des positions relatives des élèves dans leur classe est à ce titre révélatrice des difficultés de l'école à faire progresser tous les enfants équitablement. Les élèves les plus en difficulté en CP ont en effet davantage de chances de ne plus l'être en CM2 si ce sont des filles (sauf en mathématiques) ou s'ils sont issus d'une famille dotée d'un important capital social, intellectuel et culturel⁷². Leur probabilité de redoubler dans les deux ans qui suivent

dépend également de leur milieu social et de leur sexe : les garçons et les enfants de famille défavorisée en difficulté en CP redoublent plus, d'une part parce qu'ils rattrapent moins souvent leur retard, d'autre part parce qu'à niveau mesuré équivalent, on les fait plus souvent redoubler. Parmi les élèves ayant eu les scores les plus faibles au CP, seuls 63 % des enfants d'ouvriers non qualifiés arrivent « à l'heure » en CE2 alors qu'ils sont quasiment 80 % parmi les enfants de milieu favorisé⁷³. L'école élémentaire semble en revanche favoriser les élèves issus de l'immigration, qui y progressent davantage que les autres, améliorant en conséquence leur position relative entre le CP et la sixième. Ce rattrapage est encore plus important lorsque les observations sont menées toutes choses égales par ailleurs⁷⁴. Leurs progressions sont néanmoins distinctes selon les matières.

C'est en effet surtout à travers le différentiel des progressions en mathématiques que se construisent les inégalités en primaire. Les écarts en français entre élèves d'origine sociale opposée restent en effet relativement stables ou diminuent légèrement au cours de la scolarité élémentaire. Ils se réduisent pour les enfants issus de l'immigration, ce qui leur permet de résorber une grande partie de leur retard initial à la fin du CM2. En revanche, ils se creusent en mathématiques, que ce soit entre les enfants favorisés et défavorisés, entre les enfants issus de l'immigration et les autres, ou entre les filles et les garçons (à l'avantage de ces derniers)⁷⁵.

Au final, si l'école primaire est loin de figer de manière définitive les destins scolaires des enfants, elle constitue une étape importante de la cristallisation de leurs trajectoires. Les filles y confortent leur avance en français ainsi que dans la maîtrise des compétences socio-comportementales favorables à la réussite scolaire. Les garçons terminent l'école primaire plus nombreux à connaître des difficultés mais avec, en moyenne, un niveau en mathématiques équivalent ou un peu supérieur à celui des filles. Les enfants les moins favorisés comme ceux issus de l'immigration entrent au collège, malgré leur progression, plus souvent « en retard » et avec des acquis en moyenne moins assurés que leurs camarades.

66. Le premier panel « petite section » de la DEPP date de 2021 et pourrait permettre de combler cette lacune à l'avenir. Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse (s.d.), « Le "panel petite section 2021" : une enquête de qualité statistique reconnue d'intérêt général ».

67. Caille J.-P. (2001), « Scolarisation à 2 ans et réussite de la carrière scolaire au début de l'école élémentaire », *Éducation et Formations*, n° 60, DEPP, juillet-septembre, p. 7-18.

68. Le Cam M. et al. (2013), « Forte augmentation du niveau des acquis des élèves... », *op. cit.*

69. Barone C., Fougère D. et Pin C. (2019), « La lecture partagée : un levier pour réduire les inégalités scolaires ? L'évaluation par expérimentation aléatoire d'un dispositif dans des écoles maternelles », *LIEPP Policy Brief*, n° 44.

70. Fournier V., Durand-Delvigne A. et De Booscher S. (2020), « Garçons et filles : interactions pédagogiques différenciées ? », *Enfance*, n° 2020/4, p. 509-526.

71. Caille J.-P. et Rosenwald F. (2006), « Les inégalités de réussite à l'école élémentaire. Construction et évolution », dans Insee (2006), *France, portrait social. Édition 2006*, coll. « Insee Références », novembre, p. 115-138.

72. Fleury D. et al. (2022), « Panel des élèves entrés en CP en 2011... », *op. cit.*

73. Abdouni S. (2015), « En forte baisse depuis trente ans, le retard à l'entrée en CE2... », *op. cit.*

74. Ichou M. (2013), « Différences d'origine et origine des différences... », *op. cit.*

75. Fleury D. et al. (2022), « Panel des élèves entrés en CP en 2011... », *op. cit.* N.B. : les écarts selon le genre et l'origine sociale sont cependant plus importants en CP en français qu'ils ne le sont en mathématiques.



Collège unique, parcours divergents

Les enfants arrivent donc au collège diversement préparés. Ils y poursuivent une scolarité censément « unique » mais qui prépare les bifurcations du lycée. Non seulement le collège pré-orienté une part significative des élèves dans des classes spécialisées (7 % du panel 2007), mais plus encore, les adolescents y connaissent des trajectoires hétérogènes qui déterminent les orientations de fin de troisième. Enfin, des phénomènes de ségrégation sociale et scolaire, plus marqués qu'en primaire, contribuent à la divergence des parcours.

Bien que le niveau des élèves en sixième, lui-même très dépendant de leur milieu familial et de leur genre, demeure le facteur déterminant de la réussite et des choix d'orientation, il joue avec une intensité variable. Les élèves de milieu défavorisé, en particulier les garçons, en difficulté au début du secondaire, le demeurent pour la plupart, et les élèves de milieu favorisé en situation de réussite conservent leur position relative par la suite. À l'inverse, de bons résultats en sixième ne sont pas la garantie d'une scolarité réussie pour les enfants des classes populaires et pour les enfants d'immigrés. Ces derniers voient leur position relative se dégrader au collège, et les garçons notamment y progressent moins que les filles, leurs performances moyennes « décrochant » davantage.

Sous l'effet des écarts de niveaux initiaux mais aussi de progressions différenciées selon l'origine et le genre, le collège constitue ainsi un accélérateur des inégalités scolaires. Les trajectoires commencent à y bifurquer, les premiers décrochages affectant prioritairement les garçons et les enfants les plus défavorisés, notamment ceux des inactifs et des immigrés, plus nombreux à être évincés du cursus général – voire de la scolarité – avant la fin du collège (se reporter aux Graphiques 2, 3 et 4). L'empreinte des trois variables sur les sorties précoces⁷⁶ du système scolaire est particulièrement forte : deux fois plus de garçons que de filles, et d'enfants d'immigrés que d'enfants de natifs⁷⁷, dix fois plus d'enfants d'inactifs que d'enfants

de cadres supérieurs et d'enseignants. De même, la sur-représentation des enfants des classes populaires – en particulier des garçons – est massive dans les dispositifs spécialisés ou de pré-orientation (Segpa, prépa métiers, préparation du brevet en série technologique ou professionnelle, etc.) qui concernent à peu près 15 % des élèves. En miroir, les filles et les enfants d'origine favorisée – y compris dans l'éducation prioritaire – sont majoritaires dans tous les dispositifs destinés aux bons élèves du collège : option latin, sections européenne et internationale, classes à horaires aménagés...

Par ailleurs, le collège connaît des enjeux de mixité sociale et scolaire spécifiques⁷⁸ : la ségrégation⁷⁹ entre établissements y est importante, car aux effets de la ségrégation résidentielle, que connaissent aussi les écoles primaires, s'ajoute un recours plus massif et socialement différencié à l'enseignement privé⁸⁰ et au contournement de la carte scolaire. À cette moindre mixité entre établissements se superpose parfois une moindre mixité en leur sein, du fait des pratiques des établissements (classes de niveaux, regroupements par langues et options, etc.)⁸¹. Selon leur origine sociale et leur ascendance migratoire, les élèves sont susceptibles d'être scolarisés dans des classes au profil sensiblement différent⁸². Venir d'un milieu favorisé, ou être un bon élève, augmente considérablement les chances d'être scolarisé avec d'autres élèves de milieu favorisé ou aux bons résultats scolaires. Et si très peu d'élèves (3 %) fréquentent une classe concentrant plus de 15 % d'élèves étrangers⁸³, les enfants eux-mêmes d'origine étrangère ont beaucoup plus de chances d'être scolarisés dans de telles classes. Et quand 21 % des enfants sont scolarisés en éducation prioritaire, c'est le cas pour 47 % des descendants d'immigrés du Maghreb, 51 % des enfants d'immigrés de Turquie, et 61 % des descendants d'immigrés d'Afrique subsaharienne. Cette faible mixité contribue à la divergence des parcours par de multiples effets de contexte : « effets de pairs » (résultant des interactions entre élèves), « effets enseignants » (plus ou moins grande expérience des professeurs⁸⁴, difficultés de remplacement,

76. Ici, élèves ayant mis fin à leurs études avant la fin de la quatrième année d'études secondaires. À noter que de nombreuses sources ne distinguent pas les sorties sans diplôme à proprement parler de l'absence de diplôme autre que le DNB/BPEC.

77. Non corrigé de l'origine sociale.

78. Ly S.-T. et Riegert A. (2015), « Mixité sociale et scolaire et ségrégation inter- et intra-établissement dans les collèges et lycées français », contribution publiée par le Cnesco en septembre 2016 dans le cadre de son rapport scientifique *Inégalités sociales et migratoires. Comment l'école amplifie-t-elle les inégalités ?*, septembre 2016.

79. Le terme de « ségrégation », employé dans la littérature statistique, désigne ici l'inégale répartition, entre établissements ou en leur sein, des élèves de niveaux social ou scolaire différents.

80. Les écarts entre les IPS moyens des collèges privés et des collèges publics (14,3 points) sont supérieurs à ceux qui séparent les IPS moyens des écoles privées et publiques (11 points), cf. <https://data.education.gouv.fr/>

81. La faiblesse de la mixité sociale et scolaire est encore plus forte au lycée, mais elle résulte davantage de la répartition des élèves dans des filières différentes.

82. Guillem M. et Monso O. (2022), « Évolution de la mixité sociale des collèges », *Note d'information*, n° 22.26, DEPP, juillet.

83. Fougère D., Monso O., Kiefer N. et Pirus C. (2017), « La concentration des enfants étrangers dans les classes de collèges. Quels effets sur les résultats scolaires ? », *Éducation et Formations*, n° 95, DEPP, décembre, p. 139-172.

84. La France fait partie des pays de l'OCDE dans lesquels les enseignants les plus expérimentés sont le moins affectés dans les établissements à forte concentration d'élèves défavorisés. OCDE (2022), « Les élèves ont-ils un accès équitable à des enseignants et des environnements d'apprentissage efficaces ? », dans *En finir avec la fracture scolaire. Avoir des enseignants chevronnés dans les établissements qui en ont le plus besoin*, Paris, Éditions de l'OCDE.

souvent corrélées à la composition sociale des établissements) et « effets établissements » (taille des classes, moyens pédagogiques, etc.)⁸⁵. Ces effets sont délicats à quantifier⁸⁶, mais si les bénéfices de la mixité sociale sur les performances des élèves restent discutés, l'impact de cette mixité sur leurs trajectoires et leur orientation est net et bien documenté⁸⁷.

Fin de la troisième : la grande bifurcation

Le parcours scolaire (quasi) unique prend fin quand les élèves s'orientent au lycée dans la voie générale, technologique ou professionnelle – ou sortent du système scolaire. Et ces orientations en fin de troisième ne sont pas neutres. Comme chaque moment charnière de la scolarité, elles reflètent les performances et les aspirations construites au cours des étapes antérieures et tendent à amplifier les divergences. Elles reposent en partie sur une évaluation du niveau en fin de troisième, lui-même très dépendant des origines et du genre des enfants. Elles relèvent également de jugements et de projections des familles et de l'institution scolaire sur les capacités de réussite des enfants qui se nourrissent de leurs trajectoires depuis l'école primaire, mais aussi de stéréotypes sociaux et genrés. Parmi les 25 % d'élèves qui étaient les moins performants en sixième, 45 % des enfants d'enseignants se voient orientés dans la voie générale ou technologique, contre seulement 11 % des enfants d'ouvriers non qualifiés dans la même situation⁸⁸ : c'est parce que les premiers ont davantage progressé au collège, mais aussi parce que leurs souhaits d'orientation et la manière dont ces souhaits sont traités par l'institution ne sont pas les mêmes.

Ainsi, des élèves aux résultats et au passé scolaire comparables s'orientent – et sont orientés – différemment. À niveau équivalent en fin de troisième, mesuré notamment par les notes au brevet, les filles et les enfants d'origine favorisée souhaitent davantage s'orienter dans la voie générale et technologique – et le sont de fait. Les filles, notamment, obtiennent davantage une orientation en seconde générale et technologique, même lorsqu'elles n'ont pas eu le brevet, ou n'ont pas eu de mention ou seulement « assez bien »⁸⁹.

De leur côté, les ambitions des enfants d'immigrés sont aussi plus souvent insatisfaites : à caractéristiques identiques, elles sont à la fois plus élevées et moins fréquemment validées par le conseil de classe que pour toute autre famille⁹⁰. En outre, les vœux d'orientation des élèves des familles populaires, y compris ceux dont le niveau leur permettrait d'accéder à la seconde générale et technologique, ne sont que très rarement corrigés « à la hausse » par les conseils de classe⁹¹.

Au lycée : trajectoires hétérogènes

L'orientation des élèves dans les différentes voies ne met pas un terme à la différenciation des parcours : au sein de chaque voie d'enseignement, les inégalités dans les chances de réussite perdurent, voire se creusent au lycée. Si l'accès au baccalauréat (professionnel surtout mais aussi général) s'est démocratisé, tous les élèves n'y parviennent pas, soit qu'ils ne le passent pas, soit qu'ils y échouent. En outre, au lycée se construisent des inégalités horizontales – liées à la nature des formations/diplômes, des disciplines ou spécialités – qui viennent se superposer aux inégalités verticales d'accès et de niveau de diplôme.

La réussite, qu'elle soit mesurée par l'obtention du diplôme, le temps mis à l'obtenir ou la capacité à le rentabiliser dans le cadre de l'orientation dans le supérieur, demeure – au sein de chaque filière – tributaire de l'origine sociale, du genre et de l'ascendance migratoire. Non seulement les enfants des catégories populaires et les garçons passent moins souvent le bac général, mais ils le réussissent moins bien. En parallèle, les élèves favorisés qui font le choix de la filière professionnelle sont dans les établissements qui assurent les meilleurs débouchés, et réussissent mieux aux examens, BEP comme baccalauréat professionnel⁹².

Le deuxième cycle de l'enseignement secondaire représente, pour près de la moitié d'une classe d'âge, la fin du parcours scolaire. Les difficultés qui s'y expriment ou s'y révèlent aboutissent à des sorties logiquement beaucoup plus nombreuses qu'au collège. Le moment et les formes de ces abandons sont eux-mêmes socialement marqués. Ils témoignent de la fragilité des trajectoires de certaines catégories d'élèves, qui sont bien plus nombreux à arrêter,

85. Ly S.-T., Maurin E. et Riegert A. (2014), « La constitution des classes nuit-elle à la mixité sociale et scolaire ? », *Note de l'IPP*, n° 13, octobre ; Ly S.-T. et Riegert A. (2015), « Mixité sociale et scolaire et ségrégation inter- et intra-établissement... », *op. cit.*

86. Monso O., Fougère D., Givord P. et Pirus C. (2019), « Les camarades influencent-ils la réussite et le parcours des élèves ? », *Éducation et Formations*, n° 100, DEPP, décembre, p. 23-52.

87. Souidi Y., Monnet M. et Charoussat P., *La mixité sociale en milieu scolaire. Quels dispositifs pour quels effets ?*, rapport, Conseil d'évaluation de l'école, à paraître.

88. Barhoumi M. et Caille J.-P. (2020), « Les élèves sortent de l'enseignement secondaire de plus en plus diplômés... », *op. cit.* Le chiffre de 45 % est celui des élèves qui obtiennent le bac GT, ce qui suppose évidemment qu'ils ont suivi la voie GT.

89. Pirus C. (2013), « Le déroulement de la procédure d'orientation en fin de troisième... », *op. cit.* ; DEPP (2020), *Filles et garçons sur le chemin de l'égalité...*, *op. cit.*

90. Pirus C. (2013), « Le déroulement de la procédure d'orientation en fin de troisième... », *op. cit.*

91. *Ibid.*

92. Herbaut E. (2019), « Les inégalités d'accès à l'enseignement supérieur français... », *op. cit.* À noter que les élèves favorisés orientés en voie professionnelle sont plus souvent inscrits dans des lycées privés : seuls neuf des cinquante lycées professionnels aux IPS les plus élevés sont publics.



y compris lorsqu'ils n'étaient pas en difficulté au collège : deux tiers des élèves en grande difficulté au lycée sont enfants d'ouvriers ou d'inactifs et 62 % sont des garçons⁹³. Les sorties sans diplôme sont beaucoup plus nombreuses dans la voie professionnelle et les classes spécialisées (près de 70 %), qui scolarisent davantage les enfants d'origine modeste et les garçons. À noter également que les élèves qui terminent le lycée sans le baccalauréat général ou technologique ont pour la plupart atteint la terminale, alors que dans la voie professionnelle, la proportion d'abandons au début de la formation est significative⁹⁴. Reflet de difficultés plus importantes ou de « mauvaises » orientations, les scolarités inachevées des enfants des catégories populaires sont plus courtes que celles, rares, des enfants favorisés.

Le lycée est surtout la première véritable étape de spécialisation, qui tend à conforter les inégalités induites par l'origine sociale et inversement à rebattre les cartes des inégalités de genre. Les choix de spécialités, de séries et de familles de métiers recouvrent en effet des mécanismes de différenciation et de hiérarchisation. L'empreinte du genre et de l'origine sociale était déjà massive du temps des séries, garçons et catégories très favorisés étant très largement surreprésentés dans la série S notamment. La récente réforme du lycée paraît l'avoir approfondie. Dans la voie générale, les élèves d'origine favorisée et très favorisée, plus que les autres, ont tendance à recréer, par un choix restreint d'options en « doublettes » et « triplettes », les séries d'avant-réforme perçues comme les voies d'accès aux « meilleures » études supérieures, plus rentables ou plus prestigieuses que les autres. Ils choisissent et conservent en outre davantage les mathématiques en terminale. Les choix des élèves défavorisés sont plus dispersés et peuvent apparaître moins cohérents ou moins valorisés au moment de l'orientation dans le supérieur⁹⁵. Par ailleurs, ces spécialisations renforcent et cristallisent des différenciations genrées que les écarts de performance ne suffisent pas toujours à justifier. Les filles, qui choisissent moins souvent les mathématiques à niveau équivalent en seconde, quel que soit leur milieu d'origine, sont ainsi sous-représentées dans les enseignements scientifiques et surreprésentées dans les humanités, les sciences

économiques et sociales, les langues-littérature et l'histoire-géographie⁹⁶. Dans les voies technologiques et professionnelles, la segmentation est encore plus prononcée entre les garçons et les filles, certaines familles de métiers recrutant à plus de 90 % des élèves d'un seul sexe.

Vers le supérieur ou l'arrêt des études : cristallisations

La transition entre la fin des études secondaires et la poursuite – ou non – dans l'enseignement supérieur est un moment charnière qui parachève la construction scolaire des inégalités de destin. L'accès à l'enseignement supérieur prolonge les inégalités de parcours scolaires qui se sont construites par des mécanismes d'accumulation. C'est d'abord parce qu'ils sont particulièrement représentés dans les voies technologiques et (surtout) professionnelles que les enfants d'origine modeste ou issus de l'immigration ont moins de chances d'entrer dans l'enseignement supérieur⁹⁷. L'absence de poursuite d'études est souvent un choix par défaut : à peine plus de la moitié des jeunes interrompant leurs études après un diplôme du secondaire le font parce qu'ils estiment avoir atteint le niveau qu'ils souhaitaient⁹⁸. La capacité des jeunes et de leurs familles à financer leurs études devient également un enjeu important.

Les trajectoires et l'accès aux diplômes de l'enseignement supérieur de ceux qui poursuivent leurs études se cristallisent plus spécifiquement au moment de l'élaboration des vœux d'orientation – désormais dans le cadre de la procédure « Parcoursup⁹⁹ ». Pour autant, à l'image des choix de spécialités au lycée, ces vœux varient grandement selon l'origine, le sexe et l'ascendance migratoire, amplifiant la ségrégation des études supérieures au-delà de ce que les seuls résultats au cours du lycée et au baccalauréat pourraient justifier. À même niveau scolaire (voire meilleur), les élèves d'origine défavorisée et les filles s'orientent moins vers les filières prestigieuses et sélectives dont les rendements professionnels sont pourtant meilleurs. Lorsqu'ils obtiennent leur baccalauréat avec une mention « très bien », moins d'un quart des élèves de milieu très défavorisé¹⁰⁰ entrent en classes préparatoires aux grandes écoles (contre la moitié pour les élèves très favorisés), et 16 % en BTS (contre 1,3 %)¹⁰¹.

93. Barhoumi M. (2020), « Au lycée, les parcours scolaires s'améliorent, mais les inégalités scolaires et sociales baissent peu », dans Insee (2020), *France, portrait social. Édition 2020*, coll. « Insee Références », décembre, p. 59-78.

94. Dauphin L. (2021), « Des choix de spécialités plus classiques en première comme en terminale pour les élèves d'origine sociale favorisée. Résultats de la première cohorte du nouveau baccalauréat général », *Note d'information*, n° 21.22, DEPP, mai ; Barhoumi M. et Caille J.-P. (2020), « Les élèves sortent de l'enseignement secondaire de plus en plus diplômés... », *op. cit.*

95. Dauphin L. (2021), « Des choix de spécialités plus classiques en première comme en terminale... », *op. cit.*

96. DEPP (2022), *Filles et garçons sur le chemin de l'égalité...*, *op. cit.*

97. En 2021, 54 % des bacheliers professionnels ne s'inscrivent pas dans le supérieur, contre 20,3 % des bacheliers technologiques et seulement 6 % des bacheliers généraux : voir DEPP (2022), *Repères et références statistiques 2022*, *op. cit.*

98. Cereq (2022), *Quand l'école est finie...*, *op. cit.*

99. Bechichi N. et al. (2021), « D'Admission post-bac à Parcoursup... », *op. cit.*

100. 34 % des élèves très défavorisés et 52 % des très favorisés si on considère les seuls bacheliers S.

101. Lemistre P. et Merlin F. (dir.) (2019), *Parcours d'études et insertion des diplômés du supérieur : le rôle des baccalauréats et des formations Bac+2*, Paris, Cnesco.

CONCLUSION

L'appréhension exhaustive des facteurs menant aux inégalités de trajectoires scolaires est une gageure. Notre panorama repose sur des indicateurs moyens qui masquent nécessairement la diversité et la complexité des parcours individuels. La catégorie socioprofessionnelle des parents, leur niveau de revenu et même leur capital culturel ne disent pas tout des réalités économiques et sociales susceptibles d'avoir une influence sur la scolarité de leurs enfants (leur niveau de précarité, leurs horaires de travail, le temps dont ils disposent effectivement pour accompagner leurs enfants, les espaces de travail dont disposent les enfants, la réalité de leurs interactions, etc.).

Toutefois, cette mise en perspective apporte une lecture documentée des mécanismes de la fabrique des inégalités de diplôme, déterminant clé des futures inégalités sociales. Elle met en lumière la contribution de chaque étape de la scolarité et le poids des caractéristiques « héritées » par les individus. Les processus de sédimentation de couches successives, de nature et de « dureté » différentes qu'elle révèle conduisent ainsi à interroger la question du ciblage des politiques de lutte contre les inégalités scolaires, tant du point de vue de leur temporalité que des publics qu'elles visent.



Directeur de la publication : Gilles de Margerie, commissaire général ;
directeur de la rédaction : Cédric Audenis, commissaire général adjoint ;
Secrétariat de rédaction : Olivier de Broca, Gladys Caré et Valérie Senné ;
dépôt légal : septembre 2023 - N° ISSN 2556-6059 ;

contact presse : Matthias Le Fur,
directeur du service Édition-Communication-Événements,
01 42 75 61 37, matthias.lefur@strategie.gouv.fr

RETROUVEZ LES DERNIÈRES ACTUALITÉS DE FRANCE STRATÉGIE SUR :



www.strategie.gouv.fr



[@Strategie_Gouv](https://twitter.com/Strategie_Gouv)



[france-strategie](https://www.linkedin.com/company/france-strategie)



[FranceStrategie](https://www.facebook.com/FranceStrategie)



[@FranceStrategie_](https://www.instagram.com/FranceStrategie_)



[StrategieGouv](https://www.youtube.com/channel/UC8vXq1p1p1p1p1p1p1p1p1p)

Institution autonome placée auprès de la Première ministre, France Stratégie contribue à l'action publique par ses analyses et ses propositions. Elle anime le débat public et éclaire les choix collectifs sur les enjeux sociaux, économiques et environnementaux. Elle produit également des évaluations de politiques publiques à la demande du gouvernement. Les résultats de ses travaux s'adressent aux pouvoirs publics, à la société civile et aux citoyens

Oller, A.C., Pothet, J. & van Zanten, A. (2021). Le cadrage « enchanté » des choix étudiants dans les salons de l'enseignement supérieur. *Formation emploi*, n°155. [Extraits].

1.1 Une réponse marchande à un problème public

Les salons sont organisés principalement par des groupes média privés qui recontextualisent, dans des termes marchands, la transition du secondaire au supérieur. Ces groupes revendiquent néanmoins le fait de remplir une mission d'intérêt public et font l'objet d'une forte reconnaissance de la part des agents étatiques. Celle-ci se traduit de différentes façons : par le fait que l'information sur leur tenue est largement relayée par les antennes régionales de l'Office national d'information sur les enseignements et les professions (Onisep)², les Conseils régionaux et les Rectorats ; par le fait aussi que ces acteurs parrainent souvent symboliquement ces événements en y envoyant des représentants et parfois financièrement, en affrétant par exemple des cars pour que les lycéens puissent massivement s'y rendre ; par le fait enfin que les proviseurs et enseignants, notamment ceux des lycées accueillant un public hétérogène ou populaire, en font une composante centrale de leurs activités en matière d'orientation (Olivier et *al.*, *op. cit.*).

Ces observations, et celles concernant les conditions d'émergence des salons, conduisent à émettre l'hypothèse que ces derniers constituent une réponse marchande à un problème public, la transition « réussie » des élèves du secondaire au supérieur. L'intervention des acteurs marchands y est facilitée et apparaît plus légitime que dans d'autres domaines de l'action éducative pour plusieurs raisons. D'une part, les établissements d'enseignement supérieur, privés et publics, ont de plus en plus de liens avec les entreprises en raison de la « *professionnalisation* » croissante des formations (Maillard, 2012). D'autre part, les Régions, qui déléguaient déjà largement leurs actions en matière d'insertion professionnelle à des opérateurs marchands ou associatifs, sont en train de faire de même pour l'information sur l'orientation vers l'enseignement supérieur dont elles sont, depuis 2018, responsables. Enfin, la jeunesse s'est constituée comme catégorie en s'adossant à un univers marchand lui permettant à la fois de se distinguer des autres classes d'âge et de recréer dans son sein des nouvelles distinctions (Galluzzo, 2020), ce qui rend les jeunes très perméables aux offres identitaires en provenance de cet univers.

Pour comprendre le fonctionnement des salons, il est néanmoins nécessaire de préciser le type d'encadrement des conduites que l'État leur délègue. En réélaborant la distinction de L. Karpik (2007) entre dispositifs de jugement impersonnels et personnels, par l'introduction d'un troisième type de dispositifs « semi-personnels », on peut mieux situer l'espace d'action dont disposent les acteurs qui se sont emparés de ce dispositif. Depuis 2009, l'État a largement orienté son action vers le développement de dispositifs impersonnels, notamment les plateformes numériques Admission Post-Bac, puis Parcoursup. Ces dispositifs s'avèrent néanmoins insuffisants pour aider les jeunes à évaluer les offres éducatives, non seulement en raison de l'inégale capacité de ces derniers à comprendre les informations délivrées dans ce cadre et le fonctionnement des algorithmes d'appariement (Frouillou et *al.*, 2020), mais aussi

²L'Onisep (Office national d'information sur les enseignements et les professions) est un opérateur de l'État qui relève du ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse et du ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation.

parce que ces offres sont des biens expérientiels dont les effets dépendent étroitement des qualités et de l'engagement des usagers (Musselin et Paradeise, 2002). Les dispositifs personnels que sont les réseaux familiaux et amicaux jouent pour cette raison un rôle crucial, mais s'avèrent eux aussi insuffisants dès lors que les choix visés sont différents de ceux de l'entourage, *a fortiori* quand celui-ci est peu familier de l'enseignement supérieur, ou qu'ils prennent place dans des contextes changeants.

Les limites de ces deux types de dispositifs créent un espace pour le déploiement de dispositifs « semi-personnels », c'est-à-dire pour l'intervention de personnes et d'outils susceptibles d'apporter aux jeunes des informations et des conseils appropriés à leur cas, mais aussi de susciter chez eux des processus d'identification concernant leurs futures expériences d'études (Slack et *al.*, 2012). Or les professionnels de l'éducation dans les établissements ne remplissent qu'imparfaitement ce rôle ; d'une part, parce qu'ils ne sont susceptibles d'« inspirer » qu'une petite partie des jeunes s'orientant vers l'enseignement ou des professions proches ; d'autre part, parce que leur investissement dans le domaine de l'orientation vers le supérieur, fortement encouragé dans le discours étatique, se traduit en pratique par la mise à l'écart des conseillers d'orientation (Lehner, 2020) et la multiplication de sollicitations à l'égard des enseignants ; et ce, sans modifier ni leur formation ni leurs services et sans les outiller de façon efficace. En outre, l'investissement de ces professionnels dans ce domaine s'avère inégal suivant le type des publics scolaires et sociaux qu'ils accueillent (Olivier et *al.*, *op. cit.*).

[...]

2.1 La promesse d'une insertion réussie et d'une belle vie professionnelle

Une des visées principales des organisateurs et des animateurs des salons est de répondre à la forte angoisse des étudiants concernant leur avenir professionnel, dont on sait qu'elle est particulièrement forte en France en raison du désajustement entre les mécanismes qui président à l'orientation dans les études et à l'insertion professionnelle (Charles, 2013). Dans les conférences comme dans les stands, l'accent est fortement mis sur la capacité des établissements privés présents à assurer à leurs diplômés une transition fluide vers le marché du travail, aux antipodes de l'insertion « *entravée* » des diplômés des universités (Delès, 2018). Pour étayer leurs discours, les responsables des établissements mettent en avant leur vivier de professionnels qui proposeraient des enseignements ajustés aux besoins des entreprises, familiariseraient les jeunes avec les « codes » en vigueur dans celles-ci et les feraient bénéficier de leurs réseaux dans le monde du travail. Ces responsables associent aussi la qualité des apprentissages à leur capacité à être immédiatement mobilisables dans la sphère du travail et en prise avec ses évolutions. Ils soulignent également à l'envi la possibilité de réaliser de nombreux stages et d'opter pour une formation en alternance afin de mettre en avant l'employabilité de leurs étudiants, mais aussi de rassurer les jeunes et leurs parents sur la possibilité de couvrir le coût des études.

L'accent est également mis sur la possibilité d'avoir accès à des professions et des métiers « d'avenir » correspondant aux niches dans lesquelles se sont positionnées beaucoup des nouvelles écoles post-bac privées, à savoir celles du numérique et de la robotique, de l'environnement, du design ou du management. La préparation dans ces écoles permettrait également d'acquérir un « *esprit d'entreprendre* » (Tanguy, 2017) nécessaire dans ces domaines « *émergents* » et plus généralement dans les nouvelles entreprises capitalistes (Boltanski et Chiapello, 1999), grâce à une pédagogie « *innovante* » privilégiant le travail d'équipe sur projets, « *loin des bouquins* » et l'acquisition d'attitudes et de compétences comportementales (*soft skills*), comme la créativité, l'autonomie et la flexibilité (Chambard, 2020).

Pour persuader les visiteurs, les animateurs des stands mobilisent un mélange de dispositifs impersonnels et personnels (van Zanten et Legavre, 2014). Les représentants institutionnels adoptent une perspective à dominante instrumentale. À l'aide de brochures et de divers documents, ils égrènent, à l'intention notamment des parents, des chiffres concernant leurs taux d'insertion et pointent leurs nombreux débouchés et partenariats avec des entreprises. La dimension expressive, présente visuellement *via* des photos dans le stand et dans les brochures montrant des hommes et des femmes bien habillés et souriants dans des univers de travail attrayants, est largement déléguée, sur le plan discursif, aux « étudiants ambassadeurs ». Ces derniers mobilisent un registre instrumental de façon plus directe et informelle en direction des jeunes visiteurs : « *À la sortie, tu as un très bon salaire pour ton âge et par rapport à quelqu'un qui a fait la fac* » (propos d'un étudiant représentant l'École des hautes études commerciales (EDHEC) *Business school* auprès d'un jeune lycéen intéressé par le Bachelor post-bac en quatre ans ; Salon *Le Figaro*, octobre 2018). Ils ont néanmoins pour principale mission de les « enchanter » en mobilisant le registre de la motivation et du plaisir : « *Les profs sont super. Ils nous donnent envie et nous font aimer ce qu'ils font. Ce sont des professionnels, du coup, les cours sont plus concrets, ça parle plus, ça donne envie* » (*Ibid.*).

[...]

2.3 Tout est possible, si on le veut avec détermination

L'objectif principal des représentants des établissements présents dans les salons est de persuader les visiteurs des qualités de leur offre éducative, même s'ils sont souvent amenés à donner des précisions d'ordre plus générique sur les filières, les formations ou le fonctionnement des plateformes nationales d'affectation. Ce sont plutôt les groupes médias organisateurs qui, concevant les salons comme le prolongement sous un mode « événementiel » de leur offre d'informations, de conseils et d'aides à l'orientation, sont porteurs d'une vision globale concernant le futur très proche des jeunes visiteurs, celui des choix d'orientation. Se déclinant notamment dans le choix des thématiques des conférences et dans les discours de leurs animateurs, cette vision s'emboîte néanmoins parfaitement avec celles, plus particularistes, des établissements car les organisateurs mettent en avant eux aussi, sous un autre mode, le *leitmotiv* d'un avenir heureux dans l'enseignement supérieur.

Mobilisant, comme les professionnels de l'éducation, la notion de « projet d'orientation », ils s'en démarquent fortement en termes de registre. Alors que les discours officiels et ceux des enseignants s'adressent à des usagers censés élaborer des projets rationnels en pesant leurs chances d'admission et de réussite en fonction de leurs trajectoires, de leurs notes et des exigences des différentes filières et établissements, les incitant à un pessimisme « réaliste » (Frouillou et *al.*, *op. cit.*), les professionnels des salons soulignent, au contraire, que tout, ou presque, est possible. Ils invitent les jeunes à élaborer leurs choix en tenant compte avant tout de leur personnalité et de leurs désirs. Dans certaines conférences de *L'Étudiant*, par exemple, une psychologue présente le modèle dit « Riasec », créé par le psychologue John Holland, qui distingue six types de personnalité (Réaliste, Investigateur, Artistique, Social, Entreprenant, Conventionnel) associés à différents types d'orientation professionnelle. Cette recontextualisation expressive des choix se double néanmoins d'une injonction morale : les contraintes peuvent être dépassées, mais grâce à la volonté et à la détermination (Oller, 2020).

L'intitulé des conférences, notamment dans les salons de *L'Étudiant* qui semble ériger l'incertitude en valeur, davantage que *Studyrama* ou *Digischool*, sans doute parce qu'il s'adresse à un public plus hétérogène socialement, vise explicitement à l'aller à l'encontre de l'idée, pourtant bien étayée, d'un lien étroit entre les filières du secondaire et celles du supérieur

(Convert, *op. cit.*). Leurs animateurs soulignent souvent qu' « à 17-18 ans, c'est tout à fait normal de ne pas savoir quoi faire ! » et présentent le tâtonnement comme une activité à la fois ludique et pleinement légitime, permettant à la personnalité d'émerger et de s'affirmer. Ce double accent sur l'incertitude et l'exploration de diverses pistes permet à ces mêmes organisateurs de proposer aux visiteurs des salons, et sur leurs sites web, des tests, des guides et des services de coaching scolaire (Oller, *op. cit.*).

Ces discours sur les usagers sont cohérents avec d'autres sur le système et les établissements, qui mettent en avant deux thèmes : la possibilité pour les étudiants d'avoir recours aux nombreuses passerelles qui existeraient entre les différents niveaux et types de formation pour éviter de se trouver coincés dans une voie de garage et « rebondir » ; l'importance accordée par les établissements à la motivation plutôt qu'à leur « niveau ». Un des représentants du groupe *Ionis*, présent dans tous les salons d'orientation organisés en Ile-de-France lors de l'année 2018, introduit ainsi une conférence : « *Dans nos écoles, on donne une large place à la motivation et à l'expérience, mais pas aux notes. On sait qu'il faut aller chercher la personnalité de l'élève. Que vous ayez 18/20, ça ne nous intéresse pas, et surtout si vous n'avez pas 18/20, c'est que ce que vous faites ne vous intéresse pas. On sait que la motivation est le premier facteur de réussite des étudiants* » (Conférence du groupe *Ionis* « *Que faire quand je ne sais pas quoi faire ?* », Salon de l'orientation, *Le Figaro*, octobre 2018).

Jarlégan, A. (2018). Chapitre 18. Apprendre les mathématiques quand on est un garçon ou une fille. Dans : Ludovic Ferrand éd., *Psychologie cognitive des apprentissages scolaires : Apprendre à lire, écrire, compter*. Paris : Dunod. [Extrait].

3. Le rôle de l'école et des pratiques enseignantes

Pour tenter d'expliquer ces différences inter-sexes ainsi que les orientations scolaires différenciées, certaines recherches ont montré qu'il n'était pas suffisant d'invoquer la socialisation familiale, l'influence des pairs, des médias ou du monde du travail, mais qu'il fallait porter son regard sur la socialisation scolaire. Ces travaux ont ouvert la « boîte noire » que constitue la salle de classe afin d'observer les pratiques enseignantes qui y sont à l'œuvre. Ils ont ainsi mis en évidence les multiples facettes de la socialisation sexuée (implicite et explicite) que vivent garçons et filles à l'école.

Tout d'abord, dans la classe, lors des séquences d'enseignement-apprentissage, les enseignants utilisent divers types de supports pédagogiques (manuels, images, fichiers) qui ne sont pas neutres du point de vue de la conception du masculin et du féminin qu'ils véhiculent et qui constituent de puissants vecteurs de diffusion des normes sexuées. L'exposition à ces supports peut donc contribuer à l'intériorisation de stéréotypes. Or, diverses études ont montré que, en dépit des nombreux textes législatifs, études et actions de sensibilisation visant à lutter contre les discriminations liées au sexe, les manuels scolaires de mathématiques étaient toujours alimentés de stéréotypes sexués et qu'ils tendaient à renforcer une division sexuée du travail, des activités et des espaces sociaux. Ces manuels n'offrent aux femmes qu'une place mineure. Les femmes investies dans des activités scientifiques y sont pratiquement inexistantes, les personnalités citées étant quasi exclusivement des hommes. Le champ de la science et des mathématiques reste ainsi associé à des images masculines, empêchant les filles de disposer de modèles féminins ayant réussi dans les domaines scientifiques, auxquels elles pourraient s'identifier et qui seraient susceptibles de les aider à s'investir dans ces disciplines. De plus, certaines recherches ont révélé que le contexte de présentation des matières enseignées (extraction du pétrole, fonctionnement d'un cœur artificiel) ou les situations d'entrée dans les séquences didactiques proposées aux élèves, avaient tendance à véhiculer des stéréotypes sexués ou à être plus proches des intérêts et des expériences quotidiennes des garçons, ce qui rend ces disciplines plus attractives à leurs yeux.

Mais les stéréotypes sexués ne sont pas seulement présents dans les supports pédagogiques, on peut également les déceler dans les croyances et les pratiques pédagogiques des enseignants. Ces croyances, qui tendent à imputer la réussite scolaire des filles à leur travail et celle des garçons à leur talent en mathématiques, se reflètent dans les attentes, jugements ou évaluations qu'ils formulent à l'égard de leurs élèves. Ainsi, nombre de travaux ont mis en évidence l'existence d'un « double standard » en matière d'évaluation des performances des filles et des garçons en mathématiques. L'information relative au sexe de l'élève déclencherait chez les enseignants des attentes différenciées qui les conduiraient à lire, à interpréter et à évaluer différemment les performances des filles et des garçons, avec une prime pour les garçons en mathématiques. Ces attentes pourraient fonctionner comme « des prophéties autoréalisatrices » alimentant la perte de confiance des filles et la surévaluation des garçons en mathématiques. Cependant, toutes les études ne décèlent pas systématiquement un effet du sexe de l'élève sur les attentes des enseignants.

Les interactions verbales maître-élève (s) à l'intérieur de la salle de classe sont également des sources potentielles de production de différences inter-sexes. Elles ont été beaucoup étudiées

dans différents pays, à différents niveaux de la scolarité, principalement dans les matières scientifiques. Toutes les recherches menées sur ce point s'accordent à montrer que les garçons dominent l'espace scolaire, en particulier du point de vue sonore. Par ailleurs, certaines recherches montrent que, durant les séquences de mathématiques, sans en avoir conscience, les enseignants n'interagissent pas de la même manière avec une fille qu'avec un garçon. Les garçons sont l'objet de davantage de questions ouvertes et de rétroactions immédiates. C'est donc à eux que les enseignants s'adressent dès lors qu'il s'agit de construire du savoir nouveau en mathématiques, et ce sont également eux qui bénéficient le plus de *feed-back*, c'est-à-dire d'évaluations formatives, indispensables à l'élaboration de nouvelles connaissances. Quant aux filles, elles sont plus souvent en situation de rappeler les savoirs déjà constitués, de répondre à des questions simples ou à des questions-devinettes. Ainsi, un message implicite laissant penser que les filles n'auraient pas les mêmes compétences que les garçons, que leurs idées n'auraient pas la même valeur et qu'elles ne joueraient donc pas le même rôle qu'eux durant les séances de mathématiques circule au quotidien dans la salle de classe. Notons cependant que si les recherches les plus récentes trouvent encore et toujours une tendance plus grande des garçons à occuper l'espace sonore de leur propre initiative en classe, elles ne retrouvent pas systématiquement cette tendance des enseignants à privilégier les interactions avec les garçons en mathématiques.

Par ailleurs, des travaux de psychologie sociale ont montré que la réputation négative dont souffrent les filles en mathématiques pouvait créer une pression évaluative susceptible d'interférer avec leur fonctionnement intellectuel normal et les amener à confirmer leur réputation par leur comportement.

Des élèves des deux sexes, en classe de sixième et de cinquième, devaient réaliser une figure géométrique, qui leur était présentée comme une épreuve de géométrie dans un premier groupe, et comme une tâche de dessin dans le second. Lorsque l'habillage de la tâche présentait l'épreuve comme une épreuve de « géométrie », les filles ont obtenu un score inférieur à celui des garçons, alors qu'elles ont obtenu un résultat supérieur à ces derniers lorsque la tâche était présentée comme une tâche de dessin. Il semble donc que le simple fait de rendre saillante une identité sociale avant d'effectuer une tâche puisse suffire à modifier la performance du sujet.

Dans la lignée de ces travaux, lorsque de jeunes femmes sont exposées à une femme modèle de réussite en mathématiques, elles obtiennent des performances identiques à celles des hommes sur un test difficile en mathématiques et meilleures que celles des femmes exposées à un modèle masculin. Du point de vue pédagogique, ces résultats attirent l'attention des enseignants sur l'importance du contexte dans lequel ils placent leurs élèves lors de la passation d'épreuves de mathématiques. Ils soulignent l'intérêt de rendre la moins saillante possible l'identité menacée des filles en mathématiques ainsi que celui de proposer des modèles identificatoires de réussite.

Conclusion

En conclusion, l'ensemble de ces travaux montre que, dès leur plus jeune âge, garçons et filles vivent une socialisation scolaire très sexuée qui les assigne à des places et à des rôles distincts et qui les amène à se construire un capital d'expériences différent par rapport aux mathématiques. À travers ces expériences se transmet ce que les sociologues nomment un « curriculum caché », c'est-à-dire un ensemble de valeurs, de représentations, de savoirs et de compétences qui ne figurent pas au programme officiel et qui s'acquièrent sans volonté explicite des principaux protagonistes, par une multitude de mécanismes quotidiens. Ces différences d'expériences vécues par les uns et par les autres sont importantes dans la mesure où elles sont susceptibles de jouer un rôle déterminant quand il s'agira de choisir des options

puis des formations ou des filières scientifiques. Elles sont donc susceptibles de déboucher sur des différences d'orientation scolaire et de parcours professionnel. En effet, à niveau académique comparable, c'est l'interprétation que les filles et les garçons font de ces expériences (perception de ses compétences, valeur donnée à la discipline mathématiques, etc.) qui s'avère déterminante dans le choix d'une orientation scientifique.

Observatoire de la vie étudiante. (2019). L'orientation étudiante à l'heure de Parcoursup : des stratégies et des jugements socialement différenciés. *OVE Infos*, n°39. [Extrait].

La préparation de l'orientation : une information inégalement mobilisée

Face à la multiplication des offres de formation, l'accès à l'information sur les différentes filières d'études constitue un élément central du processus d'orientation, particulièrement dans un contexte où les taux d'échec et de réorientation restent élevés². La première source d'information mobilisée par les étudiants pour choisir leur orientation est Internet (citée par 31% des étudiants comme première source), suivie des journées portes ouvertes (14%). Viennent ensuite les enseignants (10%), les salons (9%) puis, dans une moindre mesure, les parents (7%), les conseillers d'orientation (6%) et la fratrie (2%) (tableau 1). Selon l'origine sociale des étudiants, les ressources mobilisées ne sont pas les mêmes : ainsi, les étudiants d'origine sociale favorisée se renseignent davantage à l'occasion de journées portes ouvertes (16% contre 14% des étudiants d'origine moyenne et 12% des étudiants d'origine populaire) ou auprès de leurs parents (10% contre respectivement 6% et 4%), ce qui rejoint des résultats classiques sur l'aide familiale à l'orientation³ ; à l'inverse, les étudiants d'origine populaire utilisent davantage Internet (33% contre 29% des étudiants favorisés) ont davantage recours aux dispositifs institutionnels, que ce soit les enseignants (11% contre 10%), les conseillers d'orientation (7% contre 4%) ou les magazines ou les brochures. Les étudiants d'origine sociale populaire sont plus nombreux à déclarer ne pas s'être particulièrement informés (11% contre 9%) et à l'opposé, ceux d'origine sociale supérieure sont plus nombreux à avoir recouru à au moins trois sources d'information (68% contre 57%).

De la même façon, les sources d'information diffèrent selon le parcours scolaire antérieur. Si la principale source reste Internet (avec peu de différence selon le type de baccalauréat possédé), les étudiants titulaires d'un baccalauréat général sont plus nombreux à s'être renseignés auprès de leurs parents (7% contre 3% des titulaires d'un baccalauréat professionnel) ou dans les salons d'information et d'orientation (10% contre 7% des bacheliers technologiques et seulement 2% des bacheliers professionnels). À l'inverse, les titulaires d'un baccalauréat professionnel se sont plus souvent informés auprès de leurs amis (11% contre 6% des bacheliers technologiques et seulement 3% des bacheliers généraux), auprès d'un conseiller d'orientation (10% contre 5% des bacheliers généraux) ou auprès de leurs enseignants.

Enfin, quelques différences apparaissent selon le sexe des étudiants en ce qui concerne les sources d'information mobilisées. Les femmes sont un peu plus nombreuses à déclarer avoir utilisé Internet (33% contre 29% des hommes) et à s'être renseignées auprès de professionnels du métier qu'elles envisagent (6% contre 3% des hommes). À l'inverse, les hommes sont légèrement plus nombreux à s'être renseignés auprès de leurs parents (8% des hommes et 6% des femmes) et auprès de leurs amis (5% contre 3% des femmes).

²MESRI-DGESIP (2018), *L'état de l'Enseignement supérieur et de la Recherche en France*.

³ Duru Bellat M., Farges G. et van Zanten A. (2018), *Sociologie de l'école*, Paris : Armand Colin.

TABLEAU 1 : LES PRINCIPALES SOURCES D'INFORMATION MOBILISÉES PAR LES ÉTUDIANTS POUR LEUR ORIENTATION DANS LE SUPÉRIEUR (EN %)

Comment vous êtes-vous principalement informé-e pour choisir votre orientation ?	1 ^{ère} source d'information	2 ^{ème} source d'information	3 ^{ème} source d'information
Dans des magazines ou des brochures	1,9	5,0	6,1
Sur Internet	31,5	19,9	14,7
Lors de journées portes ouvertes ou rencontres avec les établissements	14,0	14,9	10,7
Auprès de vos enseignant-e-s	10,4	11,6	11,2
En rencontrant personnellement un-e conseiller-e d'orientation (conseiller-e d'orientation, psychologue ou psychologue de l'éducation)	6,3	4,3	5,3
Auprès de vos parents	6,7	8,3	7,2
Auprès de vos frères et sœurs	2,5	2,1	1,7
Auprès de professionnel-le-s du métier que vous envisagez	4,9	5,0	4,5
Auprès de vos ami-e-s	4,0	5,3	5,9
Dans des salons d'information et d'orientation	8,6	9,6	11,4
Vous ne vous êtes pas particulièrement informé-e	9,3	2,5	0,9

Les étudiants s'avèrent plutôt satisfaits de l'information qu'ils ont reçue en amont, notamment en ce qui concerne le nombre de places dans chaque formation (41% d'étudiants se déclarent tout à fait satisfaits même si 13% se déclarent pas du tout satisfaits de l'information reçue). Ils sont plus critiques quant à l'information fournie sur les débouchés professionnels (28% de tout à fait satisfaits) ou le contenu des formations (28% de tout à fait satisfaits) (Tableau 2). Ces réponses varient en fonction de la source d'information mobilisée en priorité : ainsi, les étudiants s'étant renseignés sur Internet sont particulièrement satisfaits de l'information reçue sur le nombre de places disponibles dans les formations, et moins satisfaits de l'information reçue sur les différents parcours d'études possibles, sur les débouchés professionnels des différentes filières, sur le contenu des formations. Sur ces deux derniers aspects, les étudiants s'étant rendus dans les établissements ou renseignés auprès des parents ou des enseignants sont davantage satisfaits de l'information reçue. Ce sont les renseignements pris auprès des amis et, dans une moindre mesure – notamment en ce qui concerne les informations sur les différents parcours d'études possibles –, les rencontres avec les conseillers d'orientation, qui génèrent le plus d'insatisfaction.

TABLEAU 2 : SATISFACTION SUR LES INFORMATIONS REÇUES PAR LES ÉTUDIANTS CONCERNANT LEUR ORIENTATION DANS LE SUPÉRIEUR (EN %)

Êtes-vous satisfait de l'information que vous avez eue...	1 = tout à fait	2	3	4 = pas du tout
...sur les différents parcours d'études possibles ?	34,2	38,6	20,3	6,9
...sur les débouchés professionnels des différentes filières ?	28,1	39,0	24,5	8,4
...sur les contenus des formations ?	28,0	39,6	22,9	9,5
...sur le nombre de places disponibles dans les formations ?	40,8	29,6	16,7	12,9

Source : enquête « Transition du secondaire au supérieur », OVE 2019 ;
Champ : étudiants en première année d'études supérieures (N = 4 482)

Au-delà de l'information institutionnelle, une majorité des étudiants interrogés (57%) se sont déjà rendus à l'université avant leur entrée dans le supérieur. Ces visites se sont faites, en majorité, à l'occasion de journées portes ouvertes (pour 41% des étudiants), à l'occasion d'une visite organisée par le lycée (13%), pour assister à un cours (9%), ou à une autre occasion (5%) (Tableau 3). Si aucun écart n'apparaît entre les hommes et les femmes, les visites d'université

sont plus fréquentes parmi les étudiants favorisés, tandis que les étudiants d'origine populaire sont plus nombreux à n'avoir jamais été à l'université avant de s'y inscrire (45% contre 39% des étudiants d'origine favorisée). Les mêmes résultats s'observent quand on mesure la familiarité avec l'enseignement supérieur à travers le diplôme des parents : lorsqu'un parent au moins a fait des études supérieures, les étudiants sont plus nombreux à s'être rendus à l'université (59% contre 56% parmi les étudiants n'ayant aucun parent de niveau d'étude supérieur). Ainsi, ces visites ne viennent pas toujours combler une moindre familiarité avec l'enseignement supérieur. Des écarts importants s'observent également selon le baccalauréat possédé : si 61% des bacheliers généraux se sont déjà rendus à l'université avant leur entrée dans l'enseignement supérieur, ce n'est le cas que de 52% des bacheliers technologiques et 41% des bacheliers professionnels. Cet écart peut s'expliquer en partie par la moindre proportion d'étudiants titulaires de baccalauréats technologiques ou professionnels ayant initialement envisagé de s'orienter vers l'université, comme le montre la part importante, parmi eux, d'étudiants déclarant avoir choisi l'université par défaut, faute de n'avoir pu obtenir une autre filière⁴.

TABLEAU 3 : LES VISITES DE L'UNIVERSITÉ AVANT L'ENTRÉE DANS LE SUPÉRIEUR (EN %)

Avant d'entrer dans le supérieur, vous étiez-vous déjà rendu à l'université ?	
Oui, pour assister aux journées portes ouvertes	40,7
Oui, pour assister à un cours	9,1
Oui, à l'occasion d'une visite organisée par le lycée	12,7
Oui, à une autre occasion	5,4
Non, pas du tout	42,5

Source : enquête « Transition du secondaire au supérieur », OVE 2019 ;

⁴ Belghith F. (2019), « Les bacheliers technologiques et professionnels dans l'enseignement supérieur », in : Giret J.-F., Belghith F. et Tenret E. (dir.), *Regards croisés sur les expériences étudiantes*. Paris : La Documentation française.

INFORMATION AUX CANDIDATS

Vous trouverez ci-après les codes nécessaires vous permettant de compléter les rubriques figurant en en-tête de votre copie. Ces codes doivent être reportés sur chacune des copies que vous remettrez.

CAPES INTERNE DOCUMENTATION

► Concours interne du CAPES de l'enseignement public :

Concours	Section/option	Epreuve	Matière
E81	0080E	101	3256

► Concours interne du CAER / CAPES de l'enseignement privé :

Concours	Section/option	Epreuve	Matière
E8H	0080E	101	3256

Modèle CMEN v3

Nom de famille :
(Suivi, s'il y a lieu, du nom d'usage)

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--



Prénom(s) :

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Numéro
Candidat :

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Né(e)
le :

		/			/				
--	--	---	--	--	---	--	--	--	--

Cadre réservé aux candidats de concours de recrutement et examens professionnels

Concours : Option / Section : N° d'inscription :

--	--	--

Cocher une seule case parmi les six types de concours suivants :

externe 3^e externe externe spécial interne ou 1^{er} interne 2nd interne 2nd interne spécial

Cocher public OU privé
UNIQUEMENT pour les
concours enseignants :

public privé

Examen professionnel pour l'avancement au grade de :

Cadre réservé aux candidats d'examens et du concours général

Examen : Série / Spécialité :

Epreuve - Matière : Session :

EBI DOC 1

DR 1

Tous les documents réponses sont à rendre,
même non complétés.

Tournez la page S.V.P.

B

NE RIEN ECRIRE DANS CE CADRE

Bordereau de saisie - Références bibliographiques

Auteur(s)	
Auteur(s) du document hôte	
Titre	
Titre du document hôte	
Titre du périodique	
Type de support	
Numéro du périodique	
Edition	
Lieu de publication	
Editeur	
Date de publication	
Date de mise à jour	
Date de la référence	
Collation	
Collection	
Numéro de collection	
ISSN	
Disponibilité et accès	
ISBN	
Mots clés	

Résumé indicatif de 50 mots.

