

---

# Éclairages

---

## Enfants mineurs, quelle égalité ?



## **Avertissement**

Les données sont parfois arrondies. Le résultat arrondi d'une combinaison de chiffres (qui fait intervenir leurs valeurs réelles) peut être légèrement différent de celui que donnerait la combinaison de leurs valeurs arrondies.

Sur les sites internet de l'Insee ([www.insee.fr](http://www.insee.fr)) et d'Eurostat (<https://ec.europa.eu/eurostat/home>) pour les données internationales, les chiffres essentiels sont actualisés régulièrement.

Les comparaisons internationales contenues dans cet ouvrage s'appuient sur des données harmonisées publiées par Eurostat, qui peuvent différer des données nationales diffusées par les instituts nationaux de statistique.

## Dans les pays de l'OCDE, les aspirations éducatives et professionnelles des jeunes de 15 ans sont très marquées par le milieu social

Pauline Givord\*

En France, comme dans l'ensemble des pays de l'OCDE, l'accès à l'enseignement supérieur s'est fortement développé au cours des dernières décennies. Cette évolution se reflète dans les attentes éducatives des jeunes : en France, interrogés en 2018 dans l'enquête Pisa, près de 80 % des élèves de 15 ans comptent obtenir un diplôme du supérieur.

Cependant, de fortes inégalités perdurent dans les ambitions scolaires des élèves selon leur milieu social. En France, en 2018, 89 % des élèves issus de milieu favorisé comptent obtenir un diplôme du supérieur, contre 69 % parmi les élèves de milieu défavorisé. Ces inégalités s'observent dans l'ensemble des pays de l'OCDE.

Ces différences ne sont pas seulement dues à une moindre réussite scolaire des élèves issus de milieu défavorisé. En effet, même parmi les élèves qui réussissent bien à l'école, les attentes des élèves issus de milieu défavorisé sont en deçà de ce à quoi ils pourraient prétendre. En moyenne, parmi les pays de l'OCDE, 28 % des bons élèves ne se projettent pas dans les études supérieures quand ils sont issus de milieu défavorisé, contre seulement 8 % parmi les bons élèves issus de milieu favorisé. En France, c'est le cas de 20 % des bons élèves issus de milieu défavorisé et de 7 % des bons élèves issus de milieu favorisé.

Ces différences d'aspirations éducatives selon le milieu social peuvent s'expliquer par des contraintes financières, mais aussi par un manque d'information sur les coûts réels et les débouchés des études supérieures. Si une grande partie des élèves de 15 ans affichent des aspirations professionnelles ambitieuses quand ils ont une idée sur leur vie professionnelle future, ils ne savent pas toujours comment y parvenir. En France, près d'un quart des élèves issus de milieu défavorisé qui souhaitent occuper un emploi très qualifié ne comptent pas obtenir un diplôme du supérieur.

Comme la France, l'ensemble des pays de l'OCDE a connu un essor considérable de l'enseignement supérieur : presque la moitié des 25-34 ans est diplômée du supérieur en 2018, contre seulement un quart pour la génération des 55-64 ans [OCDE, 2019a]. Cette évolution répond à de profondes transformations du marché du travail, qui se sont traduites notamment par une plus grande demande de main-d'œuvre qualifiée. Cependant, dans tous les pays, les différences sociales dans l'accès au supérieur restent élevées. Les jeunes issus de milieu social défavorisé accèdent moins souvent au supérieur et, quand ils y accèdent, ont moins souvent accès aux filières les plus sélectives, dont les perspectives d'emploi et de salaires sont les plus élevées. En 2017, en France, la moitié des élèves en classes préparatoires a un parent cadre ou exerçant une profession intellectuelle supérieure, alors que moins de un sur dix a un parent ouvrier. Déjà établi par Albouy et Wanecq [2003], ce constat illustre les fortes inégalités sociales dans l'accès aux grandes écoles. Il n'est pas limité à la France [Shavit *et al.*, 2007].

---

\* Pauline Givord (Insee). Cet éclairage s'appuie sur des travaux menés par l'autrice au sein de la direction Éducation et compétences de l'OCDE.

La faible présence des élèves issus de milieu social défavorisé reflète en partie leur moindre réussite scolaire bien en amont de l'enseignement supérieur (pour la France, voir Lahire [2019]). Néanmoins, ces inégalités scolaires sont aussi renforcées par des mécanismes plus indirects [Dupriez *et al.*, 2012]. Ainsi, en l'absence de modèles d'identification, les élèves dont les parents n'ont pas eux-mêmes fait des études supérieures peuvent surestimer la difficulté liée à la poursuite d'études supérieures ou être mal informés sur leurs coûts réels et leurs futurs débouchés. Ces élèves peuvent manquer de repères pour naviguer dans les très nombreuses formations de l'enseignement supérieur. L'ampleur des inégalités sociales vis-à-vis de l'école peut aussi varier selon l'organisation des systèmes scolaires. Les dispositifs, notamment financiers, mis en place pour favoriser l'accès au supérieur des jeunes issus de milieu modeste, mais aussi l'information dont ils disposent pour leur orientation, peuvent atténuer le poids des déterminismes.

Le programme international pour le suivi des acquis des élèves (Pisa) (*encadré 1*) permet de décrire la manière dont les jeunes se projettent dans le futur selon leur milieu d'origine. Il s'agit ici de documenter les inégalités sociales dans les attentes des élèves de 15 ans vis-à-vis des études supérieures en France, en comparaison avec plusieurs pays de l'OCDE. L'enquête Pisa permet en particulier de mettre en relation les aspirations des jeunes avec leur niveau scolaire. Elle apporte aussi des éléments de comparaison entre pays sur les dispositifs proposés dans les établissements pour l'orientation des jeunes.

#### Encadré 1

### Le programme international de suivi des acquis des élèves

Le programme international de suivi des acquis des élèves (Pisa) est l'une des plus grandes enquêtes internationales dans le domaine de l'éducation. Conduite par l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), l'enquête a lieu tous les trois ans depuis 2000 auprès d'un ensemble de pays qui ne se limite plus à ceux de l'OCDE. L'édition 2018 s'est déroulée auprès de 79 pays ou entités géographiques<sup>1</sup>.

L'enquête Pisa se concentre sur les élèves de 15 ans, plutôt que sur un niveau scolaire. Les élèves Pisa sont ceux qui avaient entre 15 ans et 3 mois révolus et 16 ans et 2 mois révolus au moment de l'évaluation et avaient derrière eux au moins six années de scolarité obligatoire, qu'ils soient scolarisés dans un établissement public, privé ou étranger, à temps plein ou à temps partiel, dans une filière générale ou professionnelle. En pratique, l'échantillon est stratifié avec un tirage en deux étapes : un premier échantillonnage est fait au niveau des établissements scolarisant des élèves de 15 ans (en France, environ 250 établissements étaient concernés en 2018, correspondant aux établissements scolaires publics ou privés sous contrat, qui peuvent

être des collèges ou des lycées agricoles, généraux, technologiques ou professionnels), puis un second tirage est fait au niveau des élèves scolarisés – en moyenne environ 30 élèves par établissement ont passé le test (au total environ 7 000 élèves en France). Selon les pays, le taux de couverture de l'enquête peut être variable et la représentativité de l'enquête par rapport à l'ensemble de la population des élèves de 15 ans varie d'un pays à l'autre. Dans certains pays, des jeunes peuvent être déjà sortis du système éducatif au moment de l'enquête et donc ne pas être comptabilisés. En moyenne sur les pays de l'OCDE, les élèves testés dans Pisa sont représentatifs de 88 % des élèves de 15 ans [OCDE, 2019d]. Ce taux est cependant particulièrement faible en Colombie, au Mexique et en Turquie, où il est inférieur à 70 %. En outre, le taux de couverture de l'enquête peut être réduit si les élèves étaient absents le jour du test ou dans l'incapacité de répondre (par exemple, des immigrants récents ne parlant pas suffisamment la langue du test ou des élèves en situation de handicap). Parmi la sélection des pays présentés dans les figures de cet éclairage, il va de 99 % en Allemagne à 85 % en Italie. Il est de 91 % en France.

1. Dans quelques cas, la collecte ne se fait pas au niveau de l'ensemble du pays, rendant les comparaisons avec d'autres systèmes scolaires complexes. Par exemple, seules certaines provinces chinoises participent à l'enquête (en 2018, Pékin, Shanghai, Jiangsu et Zhejiang), tandis que les deux « régions administratives spéciales » (Hong Kong et Macao) participent séparément.

### Encadré 1 (suite)

L'objet principal de l'enquête Pisa est de mesurer la capacité des élèves à mobiliser leurs acquis scolaires dans des contextes variés, en particulier dans trois domaines principaux : la compréhension de l'écrit, la culture scientifique et la culture mathématique. La capacité à exploiter des savoirs et savoir-faire est évaluée à partir d'un ensemble d'exercices, qui permettent de déterminer un score pour chaque élève dans ces trois domaines [OCDE, 2019d]. En fonction de ces scores, il est ensuite possible d'estimer le niveau de compétences des élèves, le niveau 6 étant le plus élevé. Pour chacun de ces domaines, le niveau 2 est considéré comme correspondant au seuil minimal de maîtrise des connaissances : c'est ce critère qui est utilisé pour définir l'une des cibles d'objectifs de formation dans le cadre stratégique « Éducation et formation 2020 » de l'Union européenne<sup>2</sup>. Les élèves qui ont atteint le niveau 4 dans un domaine sont ceux capables de résoudre des exercices complexes.

Outre la mesure des variables « cognitives », l'enquête Pisa comprend un ensemble de questionnaires renseignés par les élèves et les proviseurs des établissements où ils sont scolarisés, complété par des informations concernant les caractéristiques générales du pays et des systèmes scolaires. L'enquête interroge par exemple les élèves sur leur motivation, l'image qu'ils ont d'eux-mêmes et leurs stratégies d'apprentissage, mais aussi sur leur milieu familial (niveaux de diplôme et métiers de leurs parents, possession de biens culturels, etc.).

Les élèves sont aussi interrogés sur la manière dont ils se projettent dans le futur. Une question leur demande « lequel de ces diplômes comptez-vous obtenir ? », sous la forme d'une question fermée dont les modalités, adaptées à chaque pays, correspondent à celles de la classification internationale type de l'éducation (Cite 1997). Les diplômes du supérieur considérés ici regroupent les niveaux 5 et 6 de cette nomenclature, c'est-à-dire les premier et deuxième cycles de l'enseignement supérieur. Dans le questionnaire utilisé pour la France, il s'agit respectivement des « diplômes de l'enseignement supérieur court (BTS, DUT, études d'infirmière/d'infirmier, etc.) » et des « diplômes de l'enseignement supérieur long (licence, master, doctorat, école d'ingénieurs ou de commerce, études de médecine, etc.) ». Les élèves pouvaient indiquer l'ensemble des diplômes qu'ils comptaient obtenir.

Une question s'intéresse également aux aspirations professionnelles des élèves, en leur demandant « quel type de métier espérez-vous exercer quand vous aurez environ 30 ans ? ». Les réponses à cette question ouverte ont été codées à partir de la classification internationale type des professions (CITP-08). Les emplois très qualifiés correspondent ici aux deux premiers grands groupes de la CITP-08, respectivement les « directeurs, cadres de direction et gérants » et « professions intellectuelles et scientifiques » qui correspondent en principe aux niveaux de diplôme 5 et 6 de la Cite 1997 [Brousse, 2008].

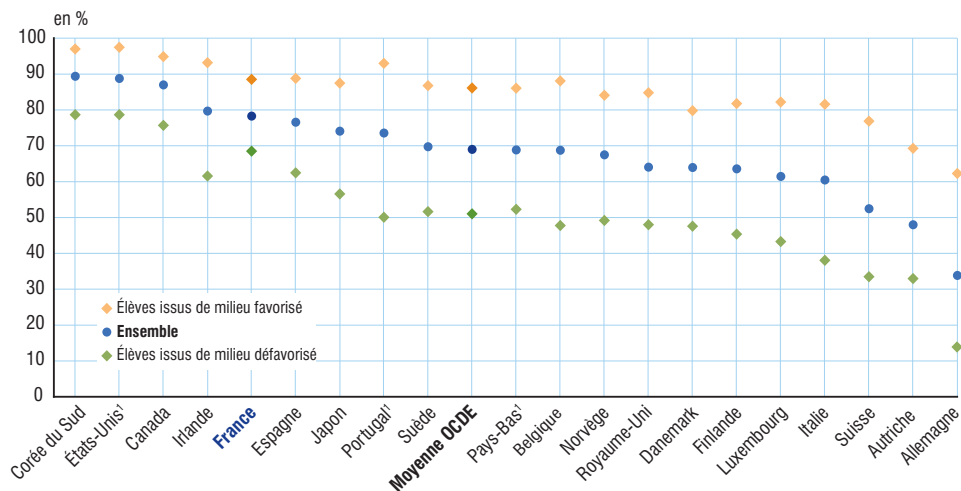
2. Voir la *fiche 8.2* du présent ouvrage.

## Les attentes des jeunes vis-à-vis de l'accès à l'enseignement supérieur varient selon les systèmes scolaires

Selon les pays, les élèves de 15 ans se projettent de manière très différente dans le futur. En 2018, en France, 78 % des élèves de 15 ans déclarent qu'ils comptent obtenir un diplôme du supérieur court (par exemple BTS ou DUT) ou du supérieur long (diplôme universitaire ou d'une grande école) (*figure 1*).

Cette proportion est supérieure de 10 points à ce qui est observé en moyenne parmi les pays de l'OCDE, mais inférieure d'autant aux niveaux observés au Canada, en Corée du Sud ou aux États-Unis. En Autriche, en Suisse et surtout en Allemagne, nettement moins d'élèves comptent obtenir un diplôme du supérieur : c'est le cas de seulement 34 % des élèves en Allemagne, 48 % en Autriche et 52 % en Suisse. Ces variations entre pays traduisent en partie des différences dans l'organisation des systèmes scolaires. Les pays où les élèves aspirent moins souvent à suivre des études supérieures sont des pays où les filières professionnelles sont très développées dès le secondaire. Ces filières offrent d'autres voies d'entrée sur le marché

## 1. Part des élèves de 15 ans qui comptent obtenir un diplôme de l'enseignement supérieur selon le milieu social en 2018



1. Pour ces pays, les taux de réponses sont en deçà des normes techniques de l'enquête Pisa. Après examen approfondi, les données collectées sont néanmoins jugées recevables, les biais éventuels liés à ces plus faibles taux de réponse étant évalués comme négligeables [OCDE, 2019d].

Note : pour des raisons de lisibilité, seule une sélection de pays est représentée ici. L'ensemble des résultats est disponible dans les données téléchargeables en ligne. La moyenne de l'OCDE est estimée sur l'ensemble des 37 pays de l'OCDE, tel que défini depuis avril 2020.

Lecture : en moyenne dans l'OCDE, en 2018, 69 % des élèves de 15 ans déclarent envisager d'obtenir un diplôme de l'enseignement supérieur. C'est le cas de 51 % des élèves issus de milieu défavorisé et de 86 % des élèves issus de milieu favorisé.

Champ : élèves de 15 ans scolarisés.

Source : OCDE, Pisa 2018, questionnaire élèves.

du travail et l'enseignement supérieur y est de fait moins développé, ce qui peut expliquer pourquoi les élèves s'y projettent moins dans des études supérieures. Ainsi, en 2018, en Allemagne comme en Autriche, les taux d'emploi des 25 à 34 ans sont très proches pour les diplômés du secondaire et du supérieur, et s'établissent à un niveau supérieur à 80 %. À titre de comparaison, au Canada, en Corée du Sud et aux États-Unis, les perspectives d'emploi des diplômés du secondaire sont inférieures de 10 points à celles des diplômés du supérieur [OCDE, 2019a]. En outre, en Allemagne, en Autriche et en Suisse, la différenciation scolaire s'effectue plus tôt dans la scolarité. À 15 ans, certains élèves sont déjà dans des voies qui rendent l'accès aux diplômes du supérieur peu probable. En Allemagne comme en Autriche, les élèves sont orientés dès la fin du primaire vers des filières séparées et l'accès aux formations du supérieur est limité pour la majorité d'élèves qui n'est pas dans les filières les plus exigeantes scolairement, même si des passerelles existent (pour une comparaison entre la France et l'Allemagne voir Duru-Bellat *et al.* [2011]).

## Les attentes des jeunes vis-à-vis de l'accès à l'enseignement supérieur sont très dépendantes du milieu social

Dans tous les pays étudiés dans Pisa, les élèves issus de milieu social, économique et culturel défavorisé – ceux situés au sein du quart inférieur de l'**indice Pisa de statut économique, social et culturel** (SESC) – sont bien moins nombreux à envisager, à 15 ans, d'atteindre un diplôme du supérieur que leurs camarades issus d'un milieu favorisé – le quart supérieur de l'indice SESC. En 2018, en France, parmi les élèves de milieu favorisé, près de neuf sur dix comptent obtenir un diplôme du supérieur, contre sept sur dix parmi les élèves

de milieu défavorisé. Cet écart de 20 points est plutôt faible, comparé à la moyenne des pays de l'OCDE (35 points) et du même ordre que celui observé aux États-Unis, au Canada ou en Corée du Sud. Dans ces pays où l'accès au supérieur est plus fréquent, la différenciation se fait plutôt entre filières de l'enseignement supérieur, qui peuvent différer dans leur sélectivité mais aussi dans les perspectives qu'elles offrent. C'est le cas en France, où les filières sélectives, comme les grandes écoles, recrutent souvent des élèves bien plus favorisés que les filières universitaires non sélectives. Ce phénomène se retrouve aux États-Unis entre les universités réputées, souvent privées avec des frais de scolarité très élevés, et les *community colleges*, des établissements publics locaux d'enseignement supérieur court, beaucoup moins sélectifs et moins coûteux. Le recrutement de ces derniers est souvent plus populaire, mais les perspectives professionnelles qu'ils offrent sont plus limitées [Shavit *et al.*, 2007]. Il n'est cependant pas possible de mettre en évidence cette distinction entre filières du supérieur à partir des données Pisa.

Dans les pays où l'orientation dans des filières séparées se décide très tôt, les écarts dans les aspirations éducatives selon le milieu social sont particulièrement marqués, car les élèves de milieu défavorisé sont plus souvent déjà dans les filières ne permettant pas d'accéder directement à l'enseignement supérieur. C'est le cas en Allemagne, où seulement 13 % des élèves de milieu défavorisé s'attend à obtenir un diplôme du supérieur, une proportion inférieure de 48 points à ce qui est estimé pour les élèves de milieu favorisé. En Autriche et en Suisse, ces écarts sont respectivement de 36 et 43 points.

## La moindre réussite scolaire n'explique pas à elle seule les inégalités sociales dans les aspirations scolaires

Les aspirations scolaires moins ambitieuses des élèves issus de milieu défavorisé sont aussi le reflet d'inégalités scolaires qui commencent en amont du lycée. Comme l'ont déjà montré de nombreux travaux (pour une revue récente, voir Broer *et al.* [2019]), les inégalités sociales face à l'école se forment très tôt. Arrivés au lycée, tous les élèves ne bénéficient pas du même bagage scolaire. Ce constat est encore vérifié dans les enquêtes Pisa où, dans tous les pays participants, le statut social, économique et culturel est un fort prédicteur du niveau scolaire mesuré dans l'enquête. En moyenne sur l'ensemble des pays de l'OCDE, 36 % des élèves issus de milieu défavorisé n'atteignent pas le niveau considéré comme minimal en compréhension de l'écrit (*figure 2*). Cette proportion n'est que de 11 % parmi les élèves issus de milieu favorisé. En France, 35 % des élèves issus de milieu défavorisé n'atteignent pas ce niveau, contre seulement 7 % de ceux issus de milieu favorisé. Les élèves issus de milieu défavorisé sont surreprésentés parmi les élèves en difficultés scolaires. Pour ces derniers, il est plus réaliste de ne pas envisager de poursuivre des études au-delà du secondaire.

Cependant, les inégalités sociales dans les aspirations éducatives ne sont pas réductibles à ces différences de réussite scolaire. Certains élèves qui réussissent bien à l'école ont des aspirations éducatives en deçà de ce à quoi ils pourraient prétendre. En France, parmi les élèves qui ont un **bon niveau** dans Pisa, un élève de milieu défavorisé sur cinq ne prévoit pas de faire des études supérieures, soit près de trois fois plus que parmi les élèves issus de milieu favorisé (*figure 3*). En moyenne, parmi les pays de l'OCDE, 28 % des bons élèves issus d'un milieu défavorisé ne se projettent pas dans les études supérieures contre 8 % parmi les bons élèves issus de milieu favorisé. La proportion des bons élèves dans Pisa qui ne comptent pas poursuivre des études supérieures est la plus élevée en Allemagne, illustrant une organisation du système scolaire spécifique à ce pays dans lequel l'enseignement professionnel est plus valorisé. Néanmoins, là encore, ces aspirations reflètent une forte stratification sociale. Ainsi, si en Allemagne un peu plus d'un quart des bons élèves issus d'un milieu favorisé ne déclarent pas s'attendre à obtenir un diplôme du supérieur, cette proportion est de deux élèves sur trois parmi les bons élèves issus d'un milieu défavorisé. Dans plusieurs autres pays, ces écarts sont

## 2. Part des élèves de 15 ans qui n'atteignent pas le niveau minimum en compréhension de l'écrit selon le milieu social en 2018

en %

	Élèves issus de milieu défavorisé	Élèves issus de milieu favorisé	Ensemble
Allemagne	34,4	6,9	20,7
Autriche	37,2	10,9	23,6
Belgique	37,1	7,2	21,3
Canada	21,7	8,1	13,8
Corée du Sud	24,2	7,1	15,1
Danemark	27,2	7,0	16,0
États-Unis <sup>1</sup>	30,4	8,4	19,3
Finlande	20,9	6,5	13,5
<b>France</b>	<b>35,3</b>	<b>7,1</b>	<b>20,9</b>
Irlande	20,6	5,3	11,8
Italie	37,4	12,9	23,3
Japon	27,1	9,4	16,8
Luxembourg	47,7	10,2	29,3
Norvège	29,8	13,0	19,3
Pays-Bas <sup>1</sup>	34,4	10,5	24,1
Portugal <sup>1</sup>	33,5	6,9	20,2
Royaume-Uni	25,3	7,8	17,3
Suède	30,1	9,7	18,4
Suisse	38,8	9,7	23,6
<b>Moyenne de l'OCDE</b>	<b>35,6</b>	<b>10,7</b>	<b>22,6</b>

1. Pour ces pays, les taux de réponses sont en deçà des normes techniques de l'enquête Pisa. Après examen approfondi, les données collectées sont néanmoins jugées recevables, les biais éventuels liés à ces plus faibles taux de réponse étant évalués comme négligeables [OCDE, 2019d].

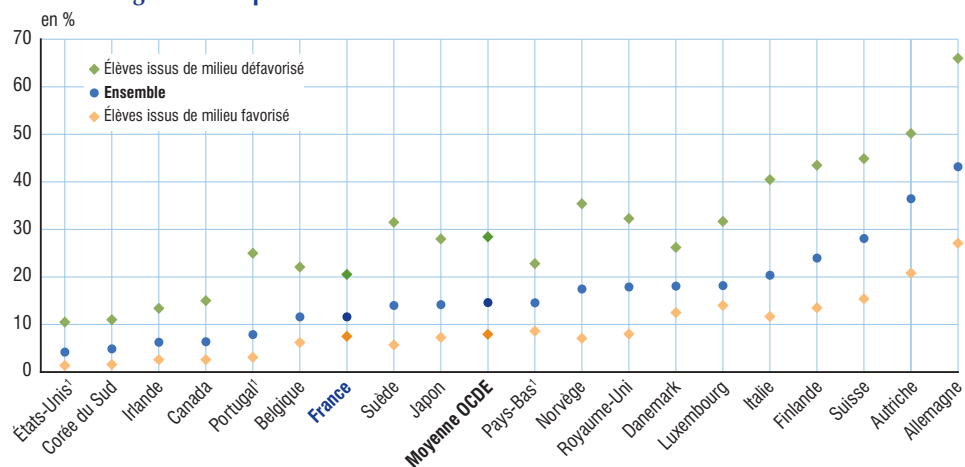
Note : pour des raisons de lisibilité, seule une sélection de pays est représentée ici. L'ensemble des résultats est disponible dans les données téléchargeables en ligne. La moyenne de l'OCDE est estimée sur l'ensemble des 37 pays de l'OCDE, tel que défini depuis avril 2020, mais à l'exclusion de l'Espagne, pays pour lequel des anomalies ont été constatées dans la mesure des performances en lecture.

Lecture : en moyenne dans l'OCDE, en 2018, 22,6 % des élèves de 15 ans n'atteignent pas le niveau 2 en compréhension de l'écrit. C'est le cas de 35,6 % des élèves issus de milieu défavorisé et de 10,7 % des élèves issus de milieu favorisé.

Champ : élèves de 15 ans scolarisés.

Source : OCDE, Pisa 2018.

## 3. Part des élèves de 15 ans ayant un bon niveau qui ne comptent pas obtenir un diplôme de l'enseignement supérieur selon le milieu social en 2018



1. Pour ces pays, les taux de réponses sont en deçà des normes techniques de l'enquête Pisa. Après examen approfondi, les données collectées sont néanmoins jugées recevables, les biais éventuels liés à ces plus faibles taux de réponse étant évalués comme négligeables [OCDE, 2019d].

Note : pour des raisons de lisibilité, seule une sélection de pays est représentée ici. L'ensemble des résultats est disponible dans les données téléchargeables en ligne. La moyenne de l'OCDE est estimée sur l'ensemble des 37 pays de l'OCDE, tel que défini depuis avril 2020.

Lecture : en moyenne dans l'OCDE en 2018, parmi les élèves de 15 ans ayant un bon niveau, 15 % déclarent ne pas envisager d'obtenir un diplôme de l'enseignement supérieur. C'est le cas de 28 % des élèves issus de milieu défavorisé et de 8 % des élèves issus de milieu favorisé.

Champ : élèves de 15 ans scolarisés.

Source : OCDE, Pisa 2018, questionnaire élèves.



également très marqués. En Autriche, en Italie et en Suisse, mais aussi en Finlande, en Norvège et en Suède, les inégalités sociales dans les attentes d'accès à l'enseignement supérieur excèdent 25 points de pourcentage. En revanche, l'écart est très réduit dans des pays comme les États-Unis et la Corée du Sud où très peu d'élèves de bon niveau ne visent pas de diplôme du supérieur (11 % des élèves de milieu défavorisé et seulement 1 % à 2 % des élèves de milieu favorisé).

## **Contraintes financières et défaut d'informations pèsent sur les ambitions des élèves des milieux défavorisés**

Plusieurs pistes peuvent être avancées pour expliquer cette autocensure des élèves de milieu défavorisé. Le poids des contraintes financières est sans doute la plus évidente. Pour suivre une scolarité au-delà du secondaire peut constituer une charge importante pour la famille. Même dans des pays comme la France où le coût des inscriptions dans le supérieur reste limité, la scolarité étudiante peut nécessiter des dépenses supplémentaires, notamment de logement, alors qu'elle retarde l'entrée dans la vie active. Fack et Grenet [2015] montrent qu'en France, les bourses sur critères sociaux ont un impact significatif sur la poursuite d'études supérieures. En comparant les étudiants dont les revenus se situent juste autour des seuils utilisés pour définir les droits à ces aides financières, les auteurs estiment que l'attribution d'une aide annuelle de 1 500 euros, en plus de l'accès gratuit à l'université, accroît la probabilité de s'inscrire ou de se réinscrire à l'université de 2 à 5 points de pourcentage. Plusieurs études, notamment en Italie et aux États-Unis, ont également montré que des bourses d'études pouvaient avoir des effets significatifs sur la poursuite d'études, à condition que les montants en jeu soient suffisants [Herbaut et Geven, 2020].

Au-delà de ces aspects strictement financiers, les enfants dont les parents n'ont eux-mêmes pas fait d'études supérieures n'ont pas nécessairement les informations pertinentes qui leur permettraient d'envisager ces études ou de naviguer dans l'organisation complexe du supérieur. Pour la France, Guyon et Huillery [à paraître] montrent que les collégiens en fin de troisième issus de milieu défavorisé ont tendance à sous-estimer leurs capacités scolaires et leurs chances de réussir dans l'enseignement supérieur. À partir des vœux formulés par les élèves de l'académie de Toulouse, Mirouse [2016] montre que, à caractéristiques scolaires identiques, les élèves issus de milieu défavorisé ont moins tendance à postuler dans les classes préparatoires aux grandes écoles que ceux issus de familles aisées. Hoxby et Avery [2012] observent qu'aux États-Unis, les élèves qui obtiennent de très bons résultats<sup>1</sup> ont une faible probabilité de postuler dans les universités sélectives lorsqu'ils sont issus de milieu modeste. Ce constat est d'autant plus surprenant que ces universités proposent des bourses au mérite et sur critères sociaux, et offrent des opportunités professionnelles supérieures à celles proposées par les établissements moins sélectifs vers lesquels ces élèves se tournent. Ces résultats suggèrent que des élèves qui n'ont pas d'exemples proches dans leur milieu familial peuvent être mal informés sur le coût réel et les bénéfices futurs de ces études supérieures. Plusieurs enquêtes menées en Allemagne [Peter *et al.*, 2018], au Canada et aux États-Unis [Bettinger *et al.*, 2012] suggèrent qu'informer les élèves scolarisés en fin d'études secondaires sur l'enseignement supérieur et les dispositifs d'aide financière a un effet significatif sur leur volonté de poursuivre des études supérieures, si cette information s'accompagne d'un suivi individualisé (pour une revue voir [Herbaut et Geven, 2020]). Enfin, la poursuite d'études peut signifier une rupture avec une identité familiale – Périer [2005] évoque une « déliaison générationnelle » – ou avec les codes partagés avec les pairs.

1. Dans cette étude il s'agit des élèves dont les résultats au test de fin d'études supérieures se situent au-delà du dixième décile.

## Des accompagnements à l'orientation scolaire variables selon les pays

De nombreux pays ont mis en place des dispositifs d'accompagnement à l'orientation au lycée. Ces dispositifs sont très variés et ne touchent pas l'ensemble des élèves de la même façon selon leur place dans le cursus scolaire et les compétences des personnes qui en sont chargées. Il est difficile dans le cadre d'une enquête internationale de rentrer dans le détail de ce qui est effectivement proposé aux élèves. Néanmoins l'enquête Pisa fournit des éléments. Les chefs des établissements décrivent en effet les dispositifs d'information à l'orientation qui sont proposés aux élèves.

La majorité des élèves de 15 ans bénéficient dans leur établissement scolaire<sup>2</sup> d'un accompagnement à l'orientation (*figure 4*). Cependant, dans certains pays, la proportion d'élèves scolarisés dans des lycées dont le proviseur déclare qu'il n'est pas proposé dans l'établissement d'aide à l'orientation est importante : c'est le cas notamment de la Belgique (25 %), de la France (19 %) et de l'Italie (31 %). À titre de comparaison, cette proportion n'est que de 6 % en moyenne dans l'OCDE.

Quand une aide à l'orientation existe, ses modalités apparaissent très variables. Dans de très nombreux pays, les enseignants sont responsables de l'orientation professionnelle. En moyenne dans l'OCDE, lorsqu'une aide à l'orientation est proposée dans l'établissement, pour 60 % des élèves, elle est assurée par les enseignants. En Italie ou au Japon, cette responsabilité est très majoritairement dévolue aux enseignants. C'est moins le cas au Canada, au Danemark, en Espagne, en Irlande, au Portugal et aux États-Unis. Dans ces derniers pays, il est plus fréquent qu'un conseiller spécialisé dans l'orientation soit affecté, au moins à temps partiel, à l'établissement. Au Danemark, en Irlande et au Portugal, plus de 90 % des élèves disposent d'un tel appui. En France, seulement 56 % des élèves sont dans ce cas, une proportion inférieure à la moyenne de l'OCDE (64 %). Par ailleurs, la présence d'un conseiller d'orientation ne signifie pas que les élèves y ont systématiquement recours. Les adolescents qui, à 15 ans, n'ont qu'une idée imprécise sur leurs attentes professionnelles ne recherchent peut-être pas spontanément des informations dans leur établissement scolaire. Si le suivi n'est pas formellement intégré dans le cursus scolaire, ces adolescents risquent de ne pas bénéficier de l'aide dont ils seraient pourtant ceux à avoir le plus besoin. D'après les retours des chefs d'établissements dans Pisa en 2018, lorsqu'une aide à l'orientation est disponible, elle était spécifiquement incluse dans le cursus scolaire pour seulement deux élèves de 15 ans sur trois. En France, c'est le cas de seulement 43 % des lycéens en seconde dont l'établissement propose une aide à l'orientation, une proportion très en dessous de la moyenne de l'OCDE. À titre de comparaison, au Royaume-Uni, aux Pays-Bas ou en Corée du Sud, pour presque tous les élèves de 15 ans, l'orientation est formellement intégrée dans leur emploi du temps quand elle est proposée. Une analyse plus approfondie serait néanmoins nécessaire pour évaluer la qualité et le contenu de ces aides à l'orientation, et leur capacité à réduire les inégalités sociales dans les attentes éducatives et professionnelles.

## Des attentes éducatives pas toujours en adéquation avec les aspirations professionnelles

Les élèves de 15 ans n'ont pas forcément d'idée précise sur les moyens d'arriver à concrétiser leurs projets. Lorsqu'ils sont interrogés sur la manière dont ils se projettent dans le futur, même lorsqu'ils envisagent les professions les plus qualifiées (grands groupes 1 et 2 de la classification internationale type des professions) (*encadré 1*), les élèves de 15 ans ne comptent pas toujours obtenir un diplôme du supérieur, pourtant nécessaire dans de nombreux pays

2. Les résultats présentés ici se restreignent aux établissements qui proposent le niveau scolaire correspondant à celui des élèves de 15 ans à l'âge « normal » – c'est-à-dire, pour la France, des élèves en seconde du lycée général, technologique ou professionnel ou en première année de certificat d'aptitude professionnelle (CAP).

#### 4. Part des élèves de 15 ans recevant de leur établissement scolaire une aide à l'orientation en 2018

en %

	Proportion d'élèves dont l'établissement propose une aide à l'orientation	Parmi les élèves dont l'établissement propose une aide à l'orientation		
		Cette aide est prévue dans l'emploi du temps des élèves	Un ou plusieurs professeurs sont responsables de cette aide	L'établissement emploie, ou reçoit la visite, de conseiller(s) spécialisé(s) en orientation
Allemagne	98,9	64,4	86,3	81,9
Autriche	81,2	51,5	87,5	25,2
Belgique (Wallonie)	74,9	60,3	84,9	28,9
Canada	99,3	63,2	48,0	77,0
Corée du Sud	100,0	91,4	74,5	67,2
Danemark	99,8	73,8	42,0	92,8
Espagne	99,9	96,4	45,5	87,4
États-Unis <sup>1</sup>	96,6	67,5	36,4	82,3
Finlande	100,0	99,1	14,9	97,0
<b>France</b>	<b>80,8</b>	<b>43,3</b>	<b>86,7</b>	<b>56,1</b>
Irlande	100,0	63,6	21,4	96,7
Italie	69,2	74,1	95,6	10,8
Japon	100,0	100,0	99,6	4,4
Luxembourg	96,0	75,3	77,4	56,5
Norvège	100,0	99,6	21,8	98,6
Pays-Bas <sup>1</sup>	100,0	90,2	78,1	57,4
Portugal <sup>1</sup>	96,1	40,6	24,7	94,3
Royaume-Uni	100,0	92,1	50,5	80,3
Suède	100,0	87,3	16,9	98,4
Suisse	96,3	79,4	84,3	75,3
<b>Moyenne OCDE</b>	<b>93,6</b>	<b>67,6</b>	<b>60,3</b>	<b>64,1</b>

1. Pour ces pays, les taux de réponses sont en deçà des normes techniques de l'enquête Pisa. Après examen approfondi, les données collectées sont néanmoins jugées recevables, les biais éventuels liés à ces plus faibles taux de réponse étant évalués comme négligeables [OCDE, 2019d].

Note : pour des raisons de lisibilité, seule une sélection de pays est représentée ici. L'ensemble des résultats est disponible dans les données téléchargeables en ligne. La moyenne de l'OCDE est estimée sur l'ensemble des 37 pays de l'OCDE, tel que défini depuis avril 2020.

Lecture : en moyenne dans l'OCDE, en 2018, 93,6 % des élèves de 15 ans peuvent bénéficier d'une aide à l'orientation dans leur établissement. Pour 60,3 % d'entre eux, un ou plusieurs professeurs sont responsables de cette aide.

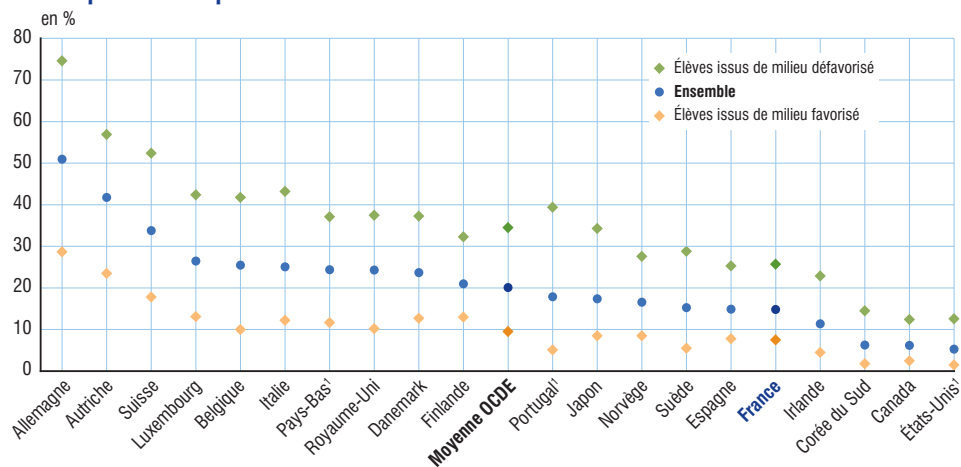
Champ : élèves de 15 ans scolarisés dans des établissements qui proposent le niveau scolaire correspondant à celui des élèves de 15 ans à l'âge « normal ».

Source : OCDE, Pisa 2018, questionnaire établissements.

pour occuper la plupart de ces professions. De fait, la plupart des adolescents déclarent des aspirations professionnelles plutôt élevées : les trois quarts d'entre eux se voient, à 30 ans, cadres de direction ou occupant une profession intellectuelle ou scientifique de niveau cadre, en France comme en moyenne dans les pays de l'OCDE. Néanmoins, parmi ces jeunes, un sur cinq ne compte pas obtenir un diplôme au-delà du secondaire, en moyenne dans l'OCDE (*figure 5*). Du reste, cette situation est surtout le fait des élèves issus de milieu défavorisé. En effet, 9 % des élèves issus d'un milieu favorisé qui se voient exercer plus tard une profession très qualifiée ne comptent pas obtenir de diplôme du supérieur. Cette proportion est plus de trois fois supérieure parmi les élèves issus d'un milieu social défavorisé. En France, ces proportions sont légèrement plus faibles : seulement 7 % des élèves issus d'un milieu favorisé ont des attentes éducatives qui ne semblent pas correspondre à leurs aspirations professionnelles d'occuper un emploi très qualifié, contre 26 % pour les élèves de milieu défavorisé.

Les aspirations professionnelles des adolescents sont en grande partie inspirées par les exemples qu'ils trouvent autour d'eux. Ces exemples ne se limitent pas à leur environnement familial et il n'est pas surprenant que les élèves, même issus de milieu modeste, puissent se projeter dans des professions différentes de celles de leurs parents. Néanmoins, au moment où ils doivent faire des choix importants pour leur orientation, en l'absence de modèles d'identification

## 5. Part des élèves de 15 ans aspirant à un emploi très qualifié qui ne comptent pas obtenir un diplôme du supérieur selon le milieu social en 2018



1. Pour ces pays, les taux de réponses sont en deçà des normes techniques de l'enquête Pisa. Après examen approfondi, les données collectées sont néanmoins jugées recevables, les biais éventuels liés à ces plus faibles taux de réponse étant évalués comme négligeables [OCDE, 2019d].

Note : pour des raisons de lisibilité, seule une sélection de pays est représentée ici. L'ensemble des résultats est disponible dans les données téléchargeables en ligne. La moyenne de l'OCDE est estimée sur l'ensemble des 37 pays de l'OCDE, tel que défini depuis avril 2020.

Lecture : en moyenne dans l'OCDE, en 2018, parmi les élèves de 15 ans qui aspirent à un emploi très qualifié, 20 % ne comptent pas obtenir un diplôme de l'enseignement supérieur. C'est le cas de 35 % des élèves issus de milieu défavorisé et de 9 % des élèves issus de milieu favorisé.

Champ : élèves de 15 ans scolarisés.

Source : OCDE, Pisa 2018, questionnaire élèves.

proches, certains peuvent manquer de repères concrets pour distinguer l'ensemble des possibles et les moyens d'y parvenir. Cette absence de modèle d'identification explique également les forts biais de genre dans les aspirations professionnelles, les filles se projetant très rarement dans des métiers correspondant aux métiers occupés plus souvent par des hommes (*encadré 2*). Offrir à l'ensemble des élèves une information précise et de qualité sur l'orientation est un élément essentiel pour garantir l'égalité des possibles et favoriser la mobilité sociale. ■

### Encadré 2

#### Filles et garçons, des aspirations professionnelles qui reflètent des représentations genrées des métiers

Les inégalités de genre face à l'orientation sont également une dimension dans laquelle la reproduction est forte. Interrogés sur la manière dont ils se projettent dans le futur, les filles et les garçons de 15 ans expriment souvent des attentes très fortement marquées par les représentations des métiers considérés comme « féminins » ou « masculins ». Alors que les dix professions les plus citées par les garçons couvrent un large éventail, de l'athlète à l'ingénieur, en passant par le militaire ou le policier, les métiers les plus souvent cités par les filles couvrent un champ beaucoup plus restreint : sept sont liés à des professions du monde médical ou paramédical [OCDE, 2019b].

Ces différences dans les attentes professionnelles entre les filles et les garçons se retrouvent y compris parmi les professions scientifiques. Les filles sont très nombreuses à se projeter dans des professions médicales et paramédicales (médecin, sage-femme, praticien paramédical, vétérinaire, etc., – sous-groupe 22 de la CIP-08) (*encadré 1*). En moyenne parmi les pays de l'OCDE, 23 % des filles de 15 ans se voient occuper une telle profession lorsqu'elles auront 30 ans, contre seulement 8 % des garçons (*figure*). À l'inverse, seulement 7 % des filles espèrent occuper un emploi d'ingénieur ou d'autre spécialiste des sciences techniques (physicien, biologiste, architecte,

### Part des élèves de 15 ans qui aspirent à occuper une profession scientifique selon le sexe en %

	Spécialiste des sciences techniques (physicien, biologiste, ingénieur, architecte, etc.)		Spécialiste de la santé (médecin, sage-femme, praticien paramédical, vétérinaire, etc.)		Spécialiste des technologies de l'information et des communications (concepteur, analyste, administrateur système, etc.)	
	Filles	Garçons	Filles	Garçons	Filles	Garçons
Allemagne	6,5	12,1	13,2	4,1	0,8	6,6
Autriche	4,7	15,6	15,6	5,4	0,7	6,5
Belgique (Wallonie)	8,3	16,3	23,3	9,4	0,2	7,6
Canada	8,6	20,8	36,8	14,4	0,9	7,0
Corée du Sud	4,0	11,7	10,8	5,6	0,9	5,8
Danemark	8,5	16,7	27,4	6,6	0,2	5,6
Espagne	7,3	16,0	20,2	8,0	1,2	9,5
États-Unis <sup>1</sup>	6,0	17,4	43,1	13,3	1,1	6,6
Finlande	3,7	7,5	29,5	7,0	0,4	4,3
<b>France</b>	<b>7,0</b>	<b>16,8</b>	<b>17,2</b>	<b>6,3</b>	<b>0,2</b>	<b>6,3</b>
Irlande	6,9	19,0	27,8	9,4	0,4	3,6
Italie	6,2	13,1	18,5	9,2	0,3	7,0
Japon	2,7	9,1	20,9	8,1	0,6	6,3
Luxembourg	7,1	12,8	14,3	6,2	0,5	7,7
Norvège	6,2	15,7	29,1	5,7	0,2	2,6
Pays-Bas <sup>1</sup>	5,0	10,4	17,9	6,9	0,5	6,9
Portugal <sup>1</sup>	7,6	22,8	25,1	7,1	0,5	6,2
Royaume-Uni	8,8	18,9	22,2	7,2	0,6	6,9
Suède	9,4	17,6	19,3	5,8	0,4	6,1
Suisse	4,9	12,0	17,6	4,3	0,3	3,3
<b>Moyenne OCDE</b>	<b>7,1</b>	<b>15,2</b>	<b>23,3</b>	<b>7,9</b>	<b>0,8</b>	<b>7,6</b>

1. Pour ces pays, les taux de réponses sont en deçà des normes techniques de l'enquête Pisa. Après examen approfondi, les données collectées sont néanmoins jugées recevables, les biais éventuels liés à ces plus faibles taux de réponse étant évalués comme négligeables [OCDE, 2019d].

Note : pour des raisons de lisibilité, seule une sélection de pays est représentée ici. L'ensemble des résultats est disponible dans les données téléchargeables en ligne. La moyenne de l'OCDE est estimée sur l'ensemble des 37 pays de l'OCDE, tel que défini depuis avril 2020.

Lecture : en moyenne dans l'OCDE, en 2018, 23 % des filles de 15 ans aspirent à occuper une profession de spécialiste de la santé lorsqu'elles auront 30 ans.

Champ : élèves de 15 ans scolarisés.

Source : OCDE, Pisa 2018, questionnaire élèves.

etc., – sous-groupe 21 de la CITP-08), tandis que cette proportion est deux fois supérieure pour les garçons. Ces résultats ne s'expliquent pas par des performances différentes dans les disciplines scientifiques. Si les filles ont, dans tous les pays, des performances très supérieures à celles des garçons en lecture, leurs compétences en mathématiques et en sciences sont en moyenne très proches de celles des garçons. De fait, parmi les élèves qui ont des performances élevées en mathématiques ou en sciences (niveau 4 sur l'échelle Pisa), 26 % des garçons se voient ingénieurs à 30 ans, alors que seulement 14 % des filles sont dans ce cas [OCDE, 2019b]. Là encore, les filles sont plus nombreuses à s'intéresser aux professions médicales et paramédicales : c'est le cas de 27 % des filles et de seulement 14 % des garçons. En France, avec un bon niveau en sciences ou en mathématiques à 15 ans, 17 % des filles et 33 % des garçons pensent devenir spécialistes des sciences techniques – tandis qu'avec ce niveau 27 % des filles et seulement 12 % des garçons se voient occuper une profession médicale ou paramédicale.

Enfin, filles et garçons se projettent très peu dans les nouveaux métiers. Alors qu'avec la révolution numérique, les emplois liés à l'informatique et aux technologies de l'information sont appelés à se développer [OCDE, 2019c], en moyenne dans les pays de l'OCDE, seulement 4 % des élèves de 15 ans envisagent de travailler dans un métier de « spécialistes des technologies de l'information et des communications » (concepteurs et analystes, administrateurs système, etc., – sous-groupe 25 de la CITP-08) lorsqu'ils auront 30 ans. C'est le cas de 8 % des garçons, mais de moins de 1 % des filles. En France, seulement 6 % des garçons et presque aucune fille envisagent de travailler dans ces emplois.

Là encore, des expériences récentes suggèrent que fournir de l'information adaptée peut permettre de réduire les biais liés aux représentations des métiers considérés comme « féminins » ou « masculins ». Ainsi, Breda *et al.* [2019] montrent que des interventions ciblées auprès des classes de lycées de femmes occupant des postes d'ingénieurs permet de rendre les filières scientifiques plus attractives auprès des lycéennes.

---

## Définitions

Les élèves ayant un **bon niveau** dans Pisa sont définis ici comme ceux ayant atteint le niveau 4 dans l'échelle de compétences de l'un des trois domaines principaux de Pisa et au moins le niveau 2 dans les trois domaines.

L'**indice Pisa de statut économique, social et culturel** (SESC) est construit à partir du niveau de diplôme des parents, de leurs professions, ainsi que des indicatrices de ressources financières et culturelles du foyer. Cet indice permet de construire des groupes socio-économiques hiérarchisés [Avvisati, 2020]. Les élèves issus d'un **milieu social défavorisé** sont ceux dont l'indice SESC se trouve sous le premier quartile dans le pays considéré, tandis que les élèves issus d'un **milieu social favorisé** sont ceux dont l'indice se trouve au-dessus du troisième quartile.

---

---

## Pour en savoir plus

Albouy V., Wanecq T., « Les inégalités sociales d'accès aux grandes écoles », *Économie et Statistique* n° 361, Insee, juin 2003.

Avvisati F., "The measure of socio-economic status in Pisa: a review and some suggested improvements", *Large-scale Assessments in Education* vol. 8, IEA-ETS Research Institute, 2020.

Bettinger E.P., Long B.T., Oreopoulos P., Sanbonmatsu L., "The role of application assistance and information in college decisions: results from the H&R block Fafsa experiment", *The Quarterly Journal of Economics* vol. 127/3, 2012.

Breda T., Grenet J., Monnet M., Van Effenterre C., « *Role Models* féminins : Un levier efficace pour inciter les filles à poursuivre des études scientifiques ? », *Note de l'IPP* n° 45, Institut des Politiques Publiques, 2019.

Broer M., Bai Y., Fonseca F., "A review of the literature on socioeconomic status and educational achievement", in *Socioeconomic Inequality and Educational Outcomes*, IEA Research for Education vol. 5, Springer, Cham, 2019.

Brousse C., « L'édition 2008 de la classification internationale type des professions », *Courrier des statistiques* n° 125, Insee, 2008.

Dupriez V., Monsieur C., Van Campenhoudt M., Lafontaine D., "Social inequalities of post-secondary educational aspirations: influence of social background, school composition and institutional context", *European Educational Research Journal* vol. 11/4, 2012.

Duru-Bellat M., Kieffer A., Reimer D., « Les inégalités d'accès à l'enseignement supérieur : le rôle des filières et des spécialités. Une comparaison entre l'Allemagne de l'Ouest et la France », *Économie et Statistique* n° 433-434, Insee, janvier 2011.

Fack G., Grenet J., "Improving college access and success for low-income students: evidence from a large need-based grant program", *American Economic Journal: Applied Economics* vol. 7/2, 2015.

Guyon N., Huillery E., "Biased aspirations and social inequality at school: evidence from French teenagers", *The Economic Journal*, à paraître.

Herbaut E., Geven K., "What works to reduce inequalities in higher education? A systematic review of the (quasi-)experimental literature on outreach and financial aid", *Research in Social Stratification and Mobility* vol. 65, 2020.

Hoxby C., Avery C., "The missing 'one-offs': the hidden supply of high-achieving, low income students", *Working Paper* n° 18586, National Bureau of Economic Research, décembre 2012.

Lahire B. (dir.), *Enfances de classe. De l'inégalité parmi les enfants*, Éditions Seuil, Paris, 2019.

Mirouse B., « Académie de Toulouse : l'orientation post-bac largement influencée par la famille et le lycée », *Insee Analyses Languedoc-Roussillon-Midi-Pyrénées* n° 22, mai 2016.

OCDE, *Regard sur l'éducation. Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, 2019a.

OCDE, *Pisa 2018 Results (Volume II). Where All Students Can Succeed, Pisa*, Éditions OCDE, Paris, 2019b.

OCDE, *Perspectives de l'emploi de l'OCDE 2019. L'avenir du travail*, Éditions OCDE, Paris, 2019c.

OCDE, *Résultats du Pisa 2018 (Volume I). Savoirs et savoir-faire des élèves*, Pisa, Éditions OCDE, Paris, 2019d.

Périer P., *École et familles populaires. Sociologie d'un différend*, Presses universitaires de Rennes, 2005.

Peter F., Spiess C.K., Zambre V., "Informing students about college: an efficient way to decrease the socio-economic gap in enrollment: evidence from a randomized field experiment", *DIW Berlin Discussion Paper* n° 1770, 2018.

Shavit Y., Arum R., Gamoran A. (dir.), *Stratification in Higher Education. A Comparative Study*, Stanford University Press, 2007.

---