



**FEJ**  
FONDS  
D'EXPÉRIMENTATION  
POUR LA  
JEUNESSE

**« IMPLICATION DES PARENTS ET  
PREVENTION DU DECROCHAGE SCOLAIRE »**  
RAPPORT INTERMEDIAIRE D'ÉVALUATION  
**« ECOLE D'ÉCONOMIE DE PARIS »**

Ministère des Sports, de la Jeunesse, de l'Éducation populaire et de la Vie associative  
Fonds d'Expérimentation pour la Jeunesse  
95 avenue de France – 75650 Paris cedex 13  
<http://www.experimentation.jeunes.gouv.fr>



---

Cette évaluation a été financée par le Fonds d'Expérimentation pour la Jeunesse dans le cadre d'un appel d'offre du Ministère chargé de la jeunesse.

Le fonds d'expérimentation est destiné à favoriser la réussite scolaire des élèves et améliorer l'insertion sociale et professionnelle des jeunes de moins de vingt-cinq ans. Il a pour ambition de tester de nouvelles politiques de jeunesse grâce à la méthodologie de l'expérimentation sociale. A cette fin, il impulse et soutient des initiatives innovantes, sur différents territoires et selon des modalités variables et rigoureusement évaluées. Les conclusions des évaluations externes guideront les réflexions nationales et locales sur de possibles généralisations ou extensions de dispositifs à d'autres territoires.

Les résultats de cette étude n'engagent que leurs auteurs, et ne sauraient en aucun cas engager le Ministère.

Ministère des Sports, de la Jeunesse, de l'Education populaire et de la Vie associative  
Direction de la Jeunesse, de l'Education populaire et de la Vie associative

Mission d'animation du Fonds d'Expérimentation pour la Jeunesse  
95, avenue de France 75 650 Paris Cedex 13  
Téléphone : 01 40 45 93 22  
<http://www.experimentation.jeunes.gouv.fr>

Pour plus d'informations sur le déroulement du projet, vous pouvez consulter sur le site [www.jeunes.gouv.fr/experimentation-jeunesse](http://www.jeunes.gouv.fr/experimentation-jeunesse) la note de restitution finale soumise au FEJ par le porteur de projet.



Intitulé du projet

Implication des parents et prévention du décrochage scolaire

Structure porteuse du projet

Rectorat de Versailles

Danièle Houpert

Structure porteuse de l'évaluation

Ecole d'économie de Paris/Jpal/IPP

Dominique Goux

Durée d'expérimentation : 3 ans

Date de remise du rapport d'évaluation : février 2013



## RÉSUMÉ (UNE PAGE MAXIMUM)

---

Ce rapport évalue l'impact d'un dispositif expérimental visant à soutenir les familles dans les choix d'orientation en fin de 3<sup>ème</sup> des 25% des élèves les plus faibles scolairement et les plus exposés au décrochage scolaire. En début d'année 2010-2011, les principaux de 37 collèges volontaires de l'académie de Versailles ont identifié ces élèves dans leurs classes de 3<sup>ème</sup>. Un tirage au sort a ensuite déterminé, à l'intérieur de chaque collège, les classes qui participeraient à l'expérimentation, c'est-à-dire celles dont les familles présélectionnées seraient invitées à participer à deux réunions spécifiques avec le chef d'établissement. Les présélectionnés des autres classes constituent un groupe témoin, ce qui permet d'estimer l'impact causal du programme.

Les effets de ce programme peu coûteux et facile à reproduire sont importants. Il permet de réduire la proportion de décrocheurs à l'issue de la classe de 3<sup>ème</sup> de 8.8% à 5.1% et la proportion d'élèves qui redoublent leur 3<sup>ème</sup> de 12.7% à 9.2%, soit dans les deux cas une réduction de plus d'un tiers. Cette baisse du décrochage et du redoublement sous l'effet du programme se traduit par un afflux à parts égales vers les CAP en lycée professionnel et vers l'apprentissage qui concerne 6.4% de ces élèves de 3<sup>ème</sup> en difficulté potentielle d'orientation. Les questionnaires soumis aux parents suggèrent que les réunions avec les chefs d'établissement ont permis de faire évoluer leurs attentes dans une direction plus réaliste, en montrant notamment qu'il est possible à des élèves en échec au collège de s'épanouir dans une filière professionnelle.

En suivant ces élèves pendant deux ans (c'est-à-dire jusqu'à la rentrée 2012-2013), nous sommes en mesure de montrer que les redoublements évités par le programme ne sont pas des redoublements qui auraient été productifs (les élèves redoublants du groupe test n'ont pas une meilleure orientation à l'issue de leur deuxième 3<sup>ème</sup>). Nous montrons également que ces orientations volontaristes vers la filière professionnelle sont réussies : deux ans plus tard, les élèves du groupe bénéficiaire du programme sont toujours plus nombreux en 2<sup>ème</sup> année de CAP. Les effets sont par ailleurs plus forts pour les populations les plus à risque de décrochage : garçons et élèves d'origine modeste.

Enfin, en utilisant une mesure systématique des réseaux d'amis en début d'année, nous montrons que les effets du programme sont plus forts lorsque les bénéficiaires du programme ont pour amis des bénéficiaires du programme. Cela indique que les interactions entre pairs sont susceptibles de renforcer les effets de telles campagnes d'information et de sensibilisation.

Au total, cette expérimentation montre que des efforts en direction des familles de la part des chefs d'établissement sont très efficaces et qu'ils peuvent être rendus plus systématiques. Ils sont de nature à réduire les inégalités face à l'orientation et à diminuer le décrochage scolaire, à un coût beaucoup plus faible que beaucoup de politiques envisagées dans la littérature.



# RAPPORT D'ÉVALUATION

---

## **Implication des parents et prévention du décrochage scolaire**

Rapport intermédiaire pour le Fonds d'expérimentation pour la jeunesse

20 janvier 2013

Dominique Goux (CREST), Marc Gurgand (PSE) et Eric Maurin (PSE)<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Les auteurs remercient les personnels de l'Académie de Versailles qui ont contribué à la mise en œuvre du dispositif expérimental, et particulièrement Danièle Houpert ainsi que Tanguy Bourlès, Stéphane Cozian, Alain Didier et Marie-Christine Szilas, et les équipes pédagogiques des établissements participants. Nous remercions vivement les assistants de recherche de J-Pal Europe qui ont travaillé sur le projet et particulièrement Adrien Bouguen et Bastien Michel. Cette recherche a été financée par le Fonds d'expérimentation pour la jeunesse.

## Introduction

A la fin de leur scolarité obligatoire, de nombreux adolescents peinent à trouver la motivation qui leur permettrait de poursuivre leurs études secondaires avec succès. Beaucoup redoublent, tâtonnent, puis finissent par abandonner l'école sans avoir trouvé leur voie. Ils se retrouvent alors dans des situations sociales souvent délicates, avec une exposition au chômage, à la pauvreté et à la délinquance bien plus élevée que celle des jeunes diplômés<sup>2</sup>. Les difficultés d'orientation et le décrochage scolaire à l'adolescence sont aujourd'hui perçus comme un problème majeur dans de nombreux pays développés, un facteur de polarisation au sein de la jeunesse et une menace pour la cohésion des sociétés. En France, les pouvoirs publics font de la réduction du décrochage une priorité et des plates-formes de suivi des décrocheurs ont été mises en place. Mais l'efficacité d'un tel accompagnement en aval du décrochage est difficile à mesurer et une réflexion sur les actions de prévention reste essentielle.

Dans ce contexte, une importante littérature s'est développée qui essaie d'identifier les causes profondes du décrochage scolaire ainsi que les politiques les plus efficaces pour en réduire l'importance. De nombreux travaux insistent sur la très grande difficulté qu'il y a à remettre à niveau et remotiver des adolescents souvent depuis longtemps en difficulté scolaire, n'ayant pas de perception claire des conséquences du décrochage scolaire et vivant dans des familles souvent très démunies et peu impliquées<sup>3</sup>. Face à cette accumulation de problèmes, seules des solutions radicales, reposant sur des investissements très coûteux, semblent à la hauteur des enjeux, qu'il s'agisse de développer des programmes préscolaires en direction des jeunes enfants des milieux modestes (Heckman, 2008), ou bien de créer de nouveaux systèmes de bourses pour les familles à bas revenus (Dearden et al., 2009), ou

---

<sup>2</sup> Voir par exemple Rouse, 2007 ou Moretti, 2007.

<sup>3</sup> Pour une revue de littérature sur ce thème couvrant l'ensemble des sciences sociales, voir Rumberger et Lim (2008) ou Rumberger (2011).

encore d'allonger davantage la scolarité obligatoire en sorte de rendre impossible l'arrivée précoce d'adolescents sur le marché du travail (Oreopoulos, 2007).

Dans ce rapport, nous explorons une voie très différente, n'impliquant aucun investissement coûteux, mais reposant sur un programme inédit d'implication et d'information des parents d'élèves, ciblé sur les familles des 25% d'élèves les plus en difficulté à la fin du collège (que nous dénommerons « élèves éligibles »). La mise en œuvre de ce programme est assurée par le principal du collège lui-même, au cours de réunions en petit comité le soir à l'école. L'information délivrée par le chef d'établissement porte en priorité sur la diversité des orientations possibles après le collège ainsi que sur la difficulté à être admis et à réussir dans chacune des filières offertes. L'objectif central est d'impliquer les parents dans la définition de choix d'orientation qui soient à la fois mieux informés et plus réalistes pour leurs enfants. En nous appuyant sur une expérience aléatoire contrôlée réalisée dans l'Académie de Versailles auprès d'un échantillon de près de 4300 élèves en dernière année de collège, nous montrons qu'un tel programme est capable de réduire de près de 34% la fréquence des redoublements en fin de troisième et surtout de réduire de plus de 36% la fréquence des abandons d'études ultérieurs au sein du public cible. Ces mouvements sont accompagnés d'une hausse des entrées en CAP et en apprentissage. En suivant les élèves sur plus de deux ans, nous montrons que la réduction du redoublement s'obtient sans que diminue le niveau scolaire des élèves à l'entrée au lycée ni la proportion cumulée d'élèves admis en seconde générale, y compris après redoublement : l'essentiel de la baisse du redoublement générée par le programme se produit en effet au sein d'une population d'élèves de niveau très faible et qui ne tirent aucun profit de leur seconde année de troisième.

En nous appuyant sur une enquête sur les réseaux d'amis au sein des classes, nous montrons également que les effets du programme sur un élève sont d'autant plus importants que ses camarades les plus proches en ont eux-mêmes bénéficié. Nous démontrons par

exemple que la diminution du redoublement et du décrochage scolaire est bien plus nette parmi les élèves éligibles ayant d'autres élèves éligibles parmi leurs amis que chez les autres élèves éligibles. En circulant à travers les réseaux d'amis, la réhabilitation des voies professionnelles finit même par atteindre les élèves non-éligibles, notamment lorsque leur niveau scolaire est relativement faible. Le choix d'une seconde professionnelle (plutôt que générale) est par exemple significativement plus fréquent chez les élèves non-éligibles comptant des élèves éligibles parmi leurs amis que chez les autres élèves non-éligibles.

Les différents diagnostics obtenus reposent sur l'analyse de données administratives exhaustives et bénéficient du fait que – dans le système français – chaque élève garde le même numéro d'identité tout au long de sa scolarité, ce qui permet une identification des décrocheurs ainsi qu'un suivi précis des redoublants.

Ce travail contribue en premier lieu à la littérature sur les déterminants des choix scolaires et du décrochage scolaire à l'adolescence dans les sociétés développées, et plus particulièrement à la littérature sur l'influence des parents et des camarades de classes sur les trajectoires des adolescents. Il est depuis longtemps établi qu'à niveau scolaire donné, les élèves peuvent avoir des trajectoires très différentes à l'issue de leur scolarité obligatoire selon les perceptions et les ambitions de leurs parents ou selon les camarades avec lesquels ils interagissent (Sewel et al. 1969, Davies et Kandel, 1981, et Ichou et Vallet, 2013, pour la France). La nature de ces influences demeure toutefois largement incertaine, tant sont nombreux les facteurs susceptibles d'expliquer simultanément les trajectoires scolaires des adolescents, d'une part, et les perceptions et les ambitions des parents, d'autre part. La littérature économique récente suggère que l'un des canaux de l'influence parentale est la valeur placée dans l'éducation, notamment dans les pays en développement : plus les parents valorisent l'école et la perçoivent comme un investissement rentable, plus les enfants persévèrent dans leurs études (Jensen, 2010, Nguyen, 2008, Attanasio et Kaufman, 2009,



Eckstein et Wolpin, 1999). A partir de données expérimentales, ce rapport démontre le rôle crucial d'un facteur assez différent, à savoir le degré d'ouverture et de réalisme des aspirations parentales. Ce facteur est sans doute d'autant plus déterminant que l'on s'intéresse à des économies développées et des systèmes éducatifs complexes, où il est nécessaire d'arbitrer entre de nombreux établissements et filières très différents et pas nécessairement bien identifiés par les familles. Surtout cette expérience démontre que ce facteur parental n'est pas fixé une fois pour toute, mais qu'il est susceptible d'être renforcé par les autorités de l'école, puis de voir ses effets démultipliés par le jeu des influences croisées que peuvent exercer les élèves les uns sur les autres. Quelques travaux récents suggèrent que les politiques ciblées sur certaines familles ou certains élèves peuvent modifier le comportement de leurs camarades de classe, mais sans toutefois trancher la question de savoir s'il s'agit d'une influence directe ou d'une influence indirecte, transitant par exemple par une amélioration de l'atmosphère générale de la classe et de la qualité de la relation pédagogique (Avvisati et al., 2010). En combinant pour la première fois des informations issues d'une expérience contrôlée et des données issues d'une enquête sur les réseaux d'amis, notre travail accrédite clairement l'hypothèse d'une influence directe des camarades de classe les uns sur les autres, au sens où ce sont bien les camarades dont les élèves sont les plus proches qui exercent l'influence la plus déterminante.

De façon générale, ce travail contribue aussi à la littérature sur les politiques éducatives les plus efficaces contre le redoublement et le décrochage scolaire, ainsi qu'à la littérature sur l'effet multiplicateur susceptible d'être exercé sur ces politiques par les interactions entre camarades d'une même classe. Face à ce qui est désormais considéré comme un problème politique majeur, de multiples initiatives ont été lancées contre le décrochage scolaire dans de nombreux pays, notamment aux Etats-Unis (voir par exemple Dynarski et al. 2008). Les quelques programmes dont les bénéfices ont pu être précisément

évalués ont en commun d'impliquer un renforcement important de l'encadrement et du suivi des élèves « à risque de décrochage », et donc des coûts beaucoup plus importants que le programme présenté ici. L'initiative dont nous évaluons les effets a la particularité de pouvoir être menée par les écoles elles-mêmes, sans accroissement de leurs moyens ni réorganisation de leur action pédagogique. Elle démontre de façon inédite le rôle crucial que peut jouer le chef d'établissement pour impliquer, informer et convaincre les familles ainsi que le rôle amplificateur susceptible d'être joué par les réseaux de camarades au sein des classes. En montrant que l'effet du programme est plus net pour les familles modestes et pour les garçons, nous apportons également des éléments nouveaux au débat sur les mécanismes et les politiques susceptibles de réduire les inégalités devant l'échec scolaire (Bertrand et Pan, 2011).

Notre recherche contribue enfin à la littérature sur les déterminants et les conséquences du redoublement (Manacorda 2012, Jacob and Lefgren, 2009). Nous confirmons qu'une partie non négligeable des redoublements stratégiques survenant en fin de scolarité obligatoire ne conduisent *in fine* à aucune amélioration du niveau des élèves (même à court terme) ni par conséquent à aucun élargissement de leur ensemble de choix d'orientation possibles. Les résultats de notre expérience révèlent que les principaux des collèges sont tout à fait capables d'identifier ces redoublements à l'avance et d'en faire diminuer la fréquence.

Le rapport rappelle d'abord le contexte de l'expérimentation (section II). Il présente ensuite le programme et le protocole expérimental (section III) et les données (section IV). Il présente enfin les résultats à court-terme (section V) et à long-terme (section VI), ainsi que les interactions entre camarades de classe (section VII).

## **I. Le contexte institutionnel**

## II.1 L'orientation après le collège : les voies possibles

En fin de troisième, à la fin du collège, l'immense majorité des élèves font face à leur première véritable décision d'orientation. Plusieurs grandes voies s'offrent à eux. Si leurs résultats scolaires le permettent, ils peuvent tout d'abord continuer dans la voie générale et technologique en sorte de préparer en trois ans l'un des baccalauréats sanctionnant cette filière (Bac. GT). Sinon, ils peuvent opter pour un lycée professionnel et commencer à préparer un baccalauréat professionnel (Bac. Pro., en 3 ans) ou un certificat d'aptitude professionnelle (CAP, en 2 ans). Ils peuvent également opter pour une formation en apprentissage, dans un centre de formation d'apprentis (CFA). L'apprentissage permet de préparer les mêmes diplômes que le lycée professionnel (Bac. Pro. et CAP), mais d'une manière différente, en alternant des périodes de formation dans une entreprise (avec un tuteur personnel) et une formation plus théorique dans un CFA. Les CFA sont financés en grande partie par les entreprises, via la taxe d'apprentissage et, à la différence des lycées, ils ne dépendent pas de l'Education nationale, ni pour le recrutement des élèves ni pour leur fonctionnement. Pour être admis, les élèves intéressés doivent notamment trouver au préalable une entreprise d'accueil. Ils sont aidés dans cette démarche par les incitations données aux entreprises pour l'accueil d'apprentis<sup>4</sup>.

Qu'ils rejoignent un lycée professionnel ou un CFA, les élèves doivent par ailleurs choisir une spécialité de formation parmi un très large éventail. Il s'agit d'un choix complexe, surtout si l'on tient compte de l'âge des élèves : dans les lycées de la seule académie de Versailles (où s'est déroulée l'expérience), on compte plus de 60 spécialités de baccalauréat

---

<sup>4</sup> Les entreprises sont soumises à un impôt destiné à financer la formation en apprentissage, impôt appelé la taxe d'apprentissage et correspondant à environ 0,5% de leur masse salariale. Les entreprises de plus de 250 salariés sont par ailleurs astreintes à réserver 4% de leurs emplois à des apprentis. Les entreprises ne respectant pas ce quota de 4% sont soumises à des taux plus élevés de taxe d'apprentissage (0,6% en 2010). Les entreprises bénéficient également d'exonérations de cotisations sociales quand elles emploient un apprenti (exonération totale pour les entreprises de moins de 10 salariés, partielle pour les autres).

professionnel, presque autant de spécialités de CAP, auxquelles s'ajoutent les formations de près de 300 CFA.

Ceux que ne séduisent aucune des filières proposées peuvent décider de redoubler leur 3<sup>ème</sup>. Chaque élève a le droit de redoubler sa troisième une fois dans son collège d'origine<sup>5</sup>. Les élèves peuvent enfin décider d'arrêter toute formation, surtout s'ils ont déjà redoublé dans le passé et dépassé 16 ans, âge auquel ils peuvent se porter sur le marché du travail.

Au total, six grandes voies s'ouvrent aux élèves en fin de troisième : quatre voies impliquent de continuer à fréquenter un établissement scolaire (la voie générale et technologique, les voies professionnelles longues ou courtes, le redoublement) et deux voies impliquent de continuer à l'extérieur du système scolaire, soit dans la voie de l'apprentissage, soit par l'abandon de toute formation.

Avant de décrire les procédures d'affectation des élèves dans ces différentes voies, soulignons que ce palier d'orientation en fin de troisième est particulièrement décisif : une fois engagé dans une filière, les élèves peuvent très difficilement en changer<sup>6</sup> et cette filière déterminera ensuite de façon très directe leurs possibilités d'insertion professionnelle à la sortie de l'école. Dans les cinq ans qui suivent l'entrée sur le marché du travail, le taux de chômage des titulaires d'un baccalauréat professionnel est de 14%, contre 24% pour les titulaires d'un CAP et 42% pour les sans diplômes. Au-delà du diplôme lui-même, le type d'établissement fréquenté compte également : les jeunes obtenant leur diplôme dans un centre d'apprentissage réussissent par exemple plutôt mieux que ceux obtenant le même diplôme dans un lycée professionnel. Dans les cinq ans qui suivent l'entrée sur le marché du travail, les anciens apprentis titulaires d'un CAP font face à un taux de chômage de 20%, contre 29%

---

<sup>5</sup> Ce droit au redoublement dans le collège d'origine ne peut toutefois être utilisé qu'une seule fois. Un deuxième redoublement n'est possible qu'à condition d'être admis dans une troisième spécialisée pour élèves en difficulté, dans un autre établissement.

<sup>6</sup> Les suivis longitudinaux d'élèves mis en place par le ministère de l'Éducation nationale démontrent qu'une fois orientés en filière professionnelle les élèves ne reviennent presque jamais en filière générale et que seule une toute petite minorité (5% environ) parvient à revenir en filière technologique. Inversement, les élèves admis en filière générale ou technologique ne reviennent presque jamais en filière professionnelle.

pour les anciens élèves de lycée professionnel ayant le même diplôme. A diplôme donné, les anciens apprentis ayant un emploi gagnent par ailleurs en moyenne 10% de plus que les anciens élèves de lycée professionnel<sup>7</sup>.

## II.2 L'affectation des élèves dans les différentes filières

Chaque année, début juin, à la fin du troisième et dernier trimestre, le principal et les professeurs de chaque classe se réunissent pour un ultime conseil de classe<sup>8</sup> : après examen des résultats scolaires de chaque élève, ils identifient ceux qu'ils autorisent à poursuivre dans la voie générale et technologique et formulent des recommandations d'orientation pour les autres. Les deux tiers environ des élèves sont autorisés à poursuivre en voie générale et technologique et la quasi-totalité de ces élèves poursuivent effectivement dans cette voie. Les élèves autorisés à poursuivre en voie GT en fin de troisième sont assurés de trouver une place dans un des lycées situés à l'intérieur de leur district scolaire : l'administration s'engage implicitement à adapter les capacités d'accueil partout où cela pourrait être nécessaire.

Suite au conseil de classe, les élèves dont le niveau est jugé insuffisant pour un lycée général et technologique peuvent candidater pour un lycée professionnel ou demander un redoublement (cette option de repli reste ouverte tout au long du processus d'orientation)<sup>9</sup>. Ceux qui n'excluent pas de rejoindre un lycée professionnel sont invités à formuler un maximum de quatre vœux par ordre descendant de préférence, chacun de ces vœux correspondant à une filière particulière (un CAP de pâtisserie par exemple) dans un établissement particulier. Chacun se voit ensuite attribuer un certain nombre de points en

---

<sup>7</sup> Ces données sont issues de l'enquête Emploi.

<sup>8</sup> L'équipe pédagogique de chaque classe se réunit en un « conseil de classe » trois fois par an, à la fin de chaque trimestre, en présence de deux représentants élus des parents d'élèves et de deux représentants élus des élèves.

<sup>9</sup> En parallèle, ils peuvent aussi faire appel de la décision du conseil de classe et demander qu'elle soit réexaminée d'abord par le chef d'établissement puis éventuellement une commission d'appel. S'engager dans cette procédure ne limite en théorie en rien les possibilités de postuler parallèlement pour un lycée professionnel, en sorte d'avoir une option de repli si l'appel échoue. En pratique, comme nous le verrons plus bas, les quelques élèves faisant appel, dans leur très grande majorité, n'utilisent pas cette possibilité, ne gardant comme solution de repli que le seul redoublement.

fonction de la moyenne de ses résultats scolaires au cours de l'année. Un système informatique centralisé (appelé *Affelnet*) alloue ensuite un maximum d'élèves à l'une de ses destinations préférées, en utilisant un algorithme d'appariement à « acceptation différée »<sup>10</sup>. Le résultat de ce processus informatisé est connu à la fin de l'année scolaire, début juillet. Une très large majorité des élèves se voient attribuer une place dans l'un des quatre établissements de leur choix. Les autres se retrouvent soit sur une liste d'attente, soit sont invités à attendre la rentrée scolaire pour redéfinir leur choix d'orientation en fonction des places vacantes. Dans les collèges ayant participé à notre expérience, 92% des élèves se sont vus proposer une place dans l'un des quatre établissements de leur choix dès juillet 2011.

Suite à ce premier tour, les élèves affectés à un des établissements de leur choix ont quelques jours pour s'inscrire dans cet établissement. L'immense majorité des élèves affectés choisissent alors effectivement de s'inscrire, mais pas tous, ce qui libère des places pour les élèves encore en liste d'attente, lesquels ont alors la possibilité de s'inscrire. A Versailles, dans les collèges de notre expérience, au fil du mois de juillet 2011, 5% des élèves initialement affectés à un établissement de leur choix ne se sont finalement pas inscrits (soit qu'ils aient finalement décidé de redoubler, soit qu'ils aient opté pour une solution extérieure, comme l'apprentissage), permettant à une grande partie des élèves initialement en liste d'attente de trouver un établissement où s'inscrire. Pour ces mêmes collèges, à la fin de l'été 2011, parmi les élèves n'ayant pas eu d'affectation début juillet (i.e. sur liste d'attente ou refusés), seuls 10% environ ont reformulé des vœux. Finalement, quelques semaines après la rentrée de septembre 2011, 57,5% des élèves des collèges de l'expérimentation ont rejoint un lycée général et technologique, 27% un lycée professionnel (24,5% Bac. Pro. + 2,5% CAP), 5,5 redoublent, 3% sont entrés en apprentissage et 7% ont abandonné toute formation.

---

<sup>10</sup> Voir par exemple la présentation dans Roth (2008).

Tel qu'il est conçu, le système d'orientation français envoie l'immense majorité des bons élèves dans la voie générale et technologique, tandis que les élèves les plus faibles doivent impérativement trouver leur voie dans l'une des multiples filières professionnelles. La hiérarchie est très claire entre les deux grands types de voies : dans les collèges ayant participé à l'expérimentation, la probabilité de rejoindre la voie générale et technologique dépasse les 90% pour les élèves situés au-dessus de la médiane des résultats scolaires (i.e., ayant plus de 11/20 de moyenne générale), mais est quasi nulle pour les élèves situés dans le dernier quartile (i.e., ayant moins de 9/20 de moyenne générale). En revanche, les hiérarchies entre grandes filières professionnelles sont moins claires. Parmi les élèves admis en CAP, on ne constate par exemple guère de différences de niveau scolaire initial entre ceux qui poursuivent dans un lycée professionnel et ceux qui poursuivent en apprentissage.

### **III. Le programme et le protocole expérimental**

L'expérience a pris place dans l'académie de Versailles durant l'année scolaire 2010-2011. Cette académie recouvre les quatre départements de l'ouest de la région parisienne (Val d'Oise, Essonne, Yvelines, Hauts-de-Seine), soit une population d'environ 5,5 millions d'habitants. Il s'agit de la plus grande des 22 académies françaises : plus d'1,1 million d'élèves y sont scolarisés, soit environ 9% du total en France. On y trouve certains des quartiers les plus riches de la banlieue parisienne (par exemple à Versailles), mais aussi certains des plus pauvres (à Mantes-la-Jolie par exemple).

Au début de l'année 2010, face à la persistance d'un niveau élevé d'abandon de scolarité après le collège (estimé à environ 8% au sein de chaque cohorte d'élèves), les autorités académiques prennent l'initiative d'un programme de prévention en direction des élèves de troisième les plus exposés au risque de décrochage. Le recteur propose par lettre à

une cinquantaine de collèges de participer à cette expérimentation. En fin de compte 37 collèges acceptent de participer, représentant environ 9% des 400 collèges de l'académie. Les établissements des quartiers défavorisés sont largement surreprésentés dans cet échantillon : près des deux tiers des collèges participants appartiennent ainsi au 25% des collèges de l'académie les plus pauvres en terme de statut social moyen des familles (et moins de 10% appartiennent aux 50% les plus aisées de l'académie).

L'univers de l'expérimentation recouvre finalement les quelques 4300 élèves de troisième de ces collèges, soit un total de 179 classes<sup>11</sup>.

### III. 1 L'identification des élèves à risque de décrochage

Au début de l'année scolaire 2010-2011, dans chaque collège et chaque classe de troisième, le principal commence par identifier les élèves les plus exposés au risque de décrocher. Cette phase d'identification prend fin début décembre 2010. Une présélection comptant 1131 élèves est alors arrêtée, représentant environ 25% de l'ensemble des élèves de troisième de l'expérimentation, soit environ 6 élèves par classe. Pour effectuer cette présélection, le rectorat a demandé aux principaux de s'appuyer autant que possible sur des critères objectifs, plus précisément la faiblesse des résultats scolaires. De fait, l'examen des données administratives recueillies à la rentrée scolaire puis au cours du premier trimestre confirme que les élèves présélectionnés sont bien plus faibles scolairement et bien plus exposés à la pauvreté que les élèves non présélectionnés (tableau 1). Ainsi, plus de la moitié des présélectionnés ont déjà un an de retard contre à peine un peu plus du quart des non présélectionnés. De même, plus de 33% des présélectionnés sont boursiers (i.e., famille parmi les 25% les plus pauvres) contre moins de 23% des non-présélectionnés.

---

<sup>11</sup> On a exclu du champ de l'expérimentation les quelques classes de troisième spécialisées dans l'accueil d'élèves en très grande difficulté, déjà pré-orientés vers la voie professionnelle.



### III.2 Le tirage au sort

Une fois les listes d'élèves présélectionnés arrêtées dans chaque collège (elles ne seront plus modifiées par la suite), un tirage au sort est effectué au sein de chaque collège en sorte de déterminer les classes éligibles pour le programme (les classes dites « test »). Une classe sur deux est tirée au sort dans les collèges où le nombre total de classes est pair, une classe sur deux plus une dans les collèges où le nombre total de classes est impair. Au total, le tirage au sort détermine 97 classes test et 82 classes témoins. En annexe A, nous comparons ces deux types de classes du point de vue de leurs caractéristiques initiales moyennes (nombre d'élèves, de présélectionnés, de redoublants, notes moyennes etc.) et ne repérons aucune différence significative entre les deux groupes (tableau A1). Lorsque l'on compare plus spécifiquement les élèves présélectionnés des classes tests et des classes témoins du point de vue de leurs propres caractéristiques individuelles initiales (sexe, retard scolaire, niveau scolaire au premier trimestre 2010-11), on ne détecte de nouveau aucune différence significative entre groupes test et témoin (tableau A2). Par la suite, seuls les élèves présélectionnés des 97 classes tirées au sort seront invités à participer aux réunions d'information programmées par le chef d'établissement. La comparaison des trajectoires scolaires de ces élèves avec celles des élèves présélectionnés des 82 classes témoins permettra d'identifier l'effet causal d'une invitation au programme sur les élèves présélectionnés, c'est-à-dire sur les élèves préalablement identifiés par le chef d'établissement comme susceptibles de rencontrer d'importantes difficultés d'orientation.

### III.3 Le contenu, les objectifs et le coût du programme

Une fois le tirage au sort effectué, le principal contacte personnellement chaque famille éligible du groupe test pour l'inviter à participer à deux réunions d'information et d'échange sur l'orientation de leur enfant. Cette invitation personnelle se fait autant que

possible par téléphone. Elle représente une dimension à part entière du programme puisqu'elle suscite a priori chez les familles le sentiment d'être demandé, ce qui est en soi un facteur d'implication et d'adhésion. Lors d'une précédente expérience menée dans des classes de 6<sup>ème</sup>, nous avons pu constater qu'un groupe test de familles invitées personnellement par téléphone à participer à des débats à l'école participe *in fine* nettement plus qu'un groupe témoin invité par lettre, de façon plus impersonnelle (Avvisati et al., 2011).

Les réunions se tiennent à l'école le soir (le plus souvent à 18 heures) entre la fin janvier et le début avril. Les experts de l'académie transmettent à chaque principal un guide pratique pour la conduite des réunions ainsi qu'un DVD contenant deux vidéos. Ces vidéos montrent notamment des témoignages de lycéens et d'apprentis qui s'épanouissent dans une filière professionnelle alors qu'ils étaient en échec au collège. Le guide d'entretien fournit au principal un ensemble d'informations et un fil directeur susceptibles de l'aider à sensibiliser les familles à la complexité des filières offertes à l'issue de la troisième ainsi qu'à la complexité du système d'allocation des élèves aux filières. Il l'incite également à identifier les aspirations de chaque famille, à évaluer si elles sont réalistes (au vu des résultats scolaires de l'enfant) et, le cas échéant, à aider chaque famille à ajuster ses aspirations et produire des vœux plus réalistes.

De façon générale, l'objectif du programme est d'améliorer le niveau d'information des familles, notamment à propos des diverses filières professionnelles, de leurs difficultés et de leurs débouchés. Il est aussi de sensibiliser les parents à l'enjeu de l'orientation (notamment les parents les plus modestes), de les impliquer davantage dans le processus de choix, en sorte de ne pas laisser les enfants seuls face à la question complexe de l'orientation.

Les coûts occasionnés par le programme sont essentiellement les coûts de conception et de production des DVD et des guides mis à disposition des principaux pour identifier les

élèves cibles et mener les réunions d'information. Il s'agit donc surtout de coûts fixes, dont le niveau n'augmente pas avec le nombre d'élèves concernés par le programme.

#### III.4 La participation au programme

Au début de chacune des réunions, le principal demande aux familles présentes de remplir et signer une feuille de présence. Sur la base de cette information, le tableau 2 retrace le taux de participation effective au programme des quatre principaux groupes d'élèves : présélectionnés des classes test ; présélectionnés des classes témoin ; non-présélectionnés des classes test ; non-présélectionnés des classes témoin. De façon rassurante, le taux de participation n'est important et significatif que pour les seuls élèves présélectionnés du groupe test : plus de 52% ont participé à au moins une des deux réunions d'information et 21% ont participé aux deux réunions. A l'inverse, seule une toute petite fraction des élèves non éligibles (i.e. non-présélectionnés ou appartenant aux classes témoins) ont participé à ces réunions. Les principaux avaient reçu l'instruction de pas les inviter et il semble donc que le protocole ait été respecté.

S'agissant de familles plutôt modestes et qui n'étaient pas initialement volontaires, il faut souligner qu'un taux de participation de 50% est loin d'être négligeable. Il est aussi élevé que celui observé chez des familles *volontaires* au cours d'un précédent programme d'implication parentale dans d'autres collèges sensibles de la région parisienne (Avvisati et al., 2010). Nous interprétons ce taux de participation relativement élevé comme la confirmation de l'effort particulier réalisé par les chefs d'établissement pour mobiliser les familles qu'ils avaient initialement ciblées.

#### **IV. Données disponibles**

Nous disposons de plusieurs grands types de données. Tout d'abord, les données administratives sur l'absentéisme, les sanctions et les résultats scolaires, recueillies dans chaque collège, pour chaque élève, tout au long de l'année scolaire 2010-2011. En second lieu, les données administratives exhaustives du rectorat décrivant (a) les quatre vœux d'orientation formulés par les familles en juin 2011, (b) l'affectation initialement proposée par l'algorithme *Affelnet* aux élèves début juillet 2011 et (c) les inscriptions effectives à la rentrée de septembre 2011, y compris dans les centres d'apprentissage (CFA). L'un des atouts du système français est que chaque élève y dispose d'un numéro d'identité scolaire spécifique, ce qui permet de suivre les transitions à travers les établissements bien mieux que dans les pays où un tel identifiant n'existe pas (comme aux Etats-Unis par exemple). Ces données permettent d'identifier par défaut les élèves abandonnant leurs études : on ne les retrouve inscrits dans aucun établissement scolaire ni centre d'apprentissage. Finalement, nous disposons des résultats d'une enquête sur l'implication et les attentes des parents, menée en juin 2011 auprès de l'ensemble des parents. Une enquête a également été menée en début d'année 2010-2011 pour identifier les réseaux d'amis au sein des classes. L'annexe B détaille les informations recueillies depuis la rédaction du premier rapport intermédiaire.

##### *Données administratives sur les élèves, leurs résultats et leurs comportements.*

Nous disposons des informations administratives recueillies par l'établissement au moment de l'inscription de début d'année. En particulier, nous connaissons le sexe et l'âge des élèves, mais nous savons également s'il est redoublant et si sa famille est éligible pour une aide sociale (revenu par unité de consommation dans les 20% les plus faibles).

Par ailleurs, à la fin de chaque trimestre et pour chaque classe, les professeurs envoient à l'administration les notes moyennes de chacun des élèves, puis se réunissent en présence du

principal pour examiner les résultats ainsi que le comportement en classe de chaque élève. Au cours de ce *conseil de classe*, les élèves jugés les plus méritants se voient décerner des félicitations. Les élèves dont l'effort est jugé insuffisant reçoivent un *avertissement travail*, tandis que les élèves dont la discipline est jugée problématique reçoivent un *avertissement comportement*. En fin de trimestre, chaque élève se voit par ailleurs décerner une *note de vie scolaire*, censée refléter la qualité de son comportement dans l'établissement. L'ensemble de ces éléments sont par la suite transmis par courrier à la famille. Nous disposons de ces informations pour chaque élève et chaque trimestre de l'année scolaire 2010-2011. Rappelons que la moyenne générale des notes reçues par les élèves au cours de l'année détermine directement le nombre de points que chaque élève peut faire valoir en fin d'année pour obtenir l'affectation de son choix, lors de la mise en œuvre de l'algorithme *Affelnet*. Nous disposons pour chaque élève de la moyenne des notes qui a été entrée par l'administration dans le logiciel<sup>12</sup>.

Tout au long de l'année, les retards et absences de l'élève sont recueillis par l'administration, de même que les éventuelles sanctions disciplinaires subies par l'élève (i.e., exclusions temporaires ou définitives). Les exclusions peuvent être décidées à n'importe quel moment de l'année. Elles sont prononcées à la demande de l'administration par un conseil où siègent le principal ainsi que des représentants élus des enseignants et des parents d'élèves. Nous disposons également de ces informations pour l'ensemble des élèves.

Enfin, nous connaissons la participation et les résultats obtenus en fin d'année au Diplôme National du Brevet. Cet examen est organisé après la fin des cours, il est facultatif et les résultats obtenus ne conditionnent pas l'orientation des élèves. La plupart des élèves s'inscrivent à l'examen (sauf les redoublants qui l'ont déjà obtenu), mais le jour de l'examen, un certain nombre d'élèves ne se déplacent pas, même si c'est très souvent ce jour là que

---

<sup>12</sup> Selon le type de filières désirées, les coefficients de pondération des différentes matières peuvent être différents. Nous disposons de la moyenne pondérée correspondant à chaque vœu.

l'administration communique aux élèves les résultats de la procédure d'affectation *Affelnet*. Comme nous le verrons, l'absence le jour de l'examen est particulièrement forte chez les élèves les plus fragiles et peut être considérée comme un indicateur avancé de désengagement scolaire.

#### *Données administratives sur l'orientation*

S'agissant de l'orientation, nous disposons en premier lieu d'une information exhaustive sur les quatre vœux d'orientation des élèves, tels qu'ils ont été exprimés et saisis informatiquement par les collègues en juin 2011. Pour chacun des vœux exprimés, nous connaissons son rang dans l'ordre des préférences, l'identité de l'établissement scolaire demandé ainsi que, le cas échéant, la filière professionnelle particulière choisie. Nous connaissons également la somme des moyennes obtenues par l'élève au cours de l'année dans chacune des disciplines enseignées (maths, français, histoire-géographie, physique-chimie, SVT, langues 1 et 2, arts plastiques, technologie, EPS).

En second lieu, nous connaissons le résultat de la procédure d'affectation informatisée *Affelnet* tel qu'il a été communiqué officiellement en juillet 2011 à chaque élève. Pour les élèves restant sans affectation précise à l'issue de la procédure, nous savons s'ils sont sur une liste d'attente ou s'ils sont dans l'obligation d'attendre la rentrée pour se voir proposer une solution.

Enfin, nous disposons du détail des inscriptions observées l'année scolaire suivante, tant dans l'académie de Versailles que dans les autres académies, tant dans les établissements scolaires que dans les centres d'apprentis (CFA). Ce travail de reconstitution administrative des inscriptions est effectué par un service spécialisé du rectorat. Au début 2012, environ 9% des élèves présélectionnés ne sont retrouvés dans aucun établissement scolaire ni aucun centre

de formation d'apprentis. Ce sont ces élèves que l'administration considère généralement comme ayant décroché.

### *Enquêtes sur l'implication et les attentes des parents*

En juin 2011, nous avons réalisé une enquête sur l'implication et les perceptions des familles. Le questionnaire a été distribué aux parents par l'intermédiaire du professeur principal en toute fin d'année scolaire, une fois les conseils de classe passés (à partir du 15 juin). Devant le faible taux de réponse, une relance téléphonique a été réalisée la première quinzaine de juillet auprès des parents d'élèves présélectionnés. Le taux de réponse s'élève finalement à près de 80% chez les présélectionnés. Le taux de réponse des présélectionnés n'est en outre pas significativement différent dans les groupes test et témoin (tableau A3).

L'enquête comporte 6 questions sur l'implication des parents dans le processus d'orientation. Trois de ces questions portent sur la recherche d'information auprès des enseignants et des responsables du collège fréquenté par l'enfant (participation aux réunions d'information sur l'orientation organisées par le collège, rendez-vous individuels pris avec les professeurs pour parler d'orientation, rendez-vous individuels pris avec le principal ou le conseiller d'orientation). Deux autres questions portent sur la recherche d'information auprès des autres parents du collège (participation aux réunions d'associations de parents d'élèves, discussions avec d'autres parents à propos de l'orientation). Enfin une dernière question porte sur la participation à des forums d'information ou journées portes ouvertes organisées par les lycées susceptibles d'accueillir les collégiens à l'issue de leur orientation. Outre les questions sur l'implication effective des parents, le questionnaire comprend une question sur leur satisfaction vis-à-vis de l'information recueillie sur l'orientation, ainsi qu'une question sur le diplôme qu'ils pensent pouvoir être obtenu par leur enfant dans l'enseignement secondaire.

Enfin, au cours du premier trimestre, nous avons mené une enquête sur les réseaux d'amis au sein des classes. Cette enquête a été menée par l'intermédiaire des professeurs d'éducation physique et sportive (EPS) des différentes classes, auxquels il a été demandé de remplir un tableau donnant pour chacun des élèves de la classe ses principaux amis (en limitant le nombre maximal à 5). Les professeurs d'EPS voient souvent les élèves (3 heures par semaine), dans des conditions où les affinités peuvent a priori mieux se révéler et c'est pour cette raison que, sur les conseils du rectorat, nous les avons utilisés comme intermédiaire. Le taux de réponse à cette enquête est de plus de 90%, il est à peu de choses près similaire chez les présélectionnés et les non présélectionnés, dans les groupe test et témoin (tableau A3).

## **V Effets sur l'implication des parents et l'orientation des enfants.**

### **V.1 Aspiration et attentes des familles**

Le programme a pour ambition de mieux informer et impliquer les parents en sorte que leurs aspirations deviennent à la fois plus réalistes et plus ouvertes, moins étroitement focalisées sur la filière générale. L'enquête conduite auprès des parents en juin 2011 suggère que cet objectif a été en partie atteint. Elle révèle ainsi un surcroît très net d'implication des parents dans le groupe test (tableau 3). Ces derniers sont beaucoup plus nombreux à avoir participé à des réunions d'information au collège<sup>13</sup> (+24 points), plus nombreux également à avoir participé à des réunions organisées par les associations de parents d'élèves (+3,6 points). Les parents du groupe test déclarent également beaucoup plus souvent avoir interagi avec d'autres parents d'élèves (+9,4 points). Ce surcroît d'implication se traduit par un niveau d'information jugé bon par une proportion significativement plus élevée de parents du groupe

---

<sup>13</sup> Ce surcroît global de participation signifie que la participation aux réunions spécifiques du programme ne s'est pas simplement substituée à la participation aux réunions ordinaires d'information organisées par le collège.



test (+5,6 points). Enfin, mieux impliqués et informés, les parents du groupe test formulent des attentes que l'on peut qualifier de plus réalistes que ceux du groupe témoin. Au sein de ce dernier groupe, plus de 77% des parents s'attendent à ce que leurs enfants obtiennent au moins un baccalauréat, proportion très élevée au regard du très faible niveau scolaire de ces enfants<sup>14</sup>, même si les espoirs se portent beaucoup plus souvent vers un baccalauréat professionnel que vers un baccalauréat général ou technologique. Dans le groupe test, la proportion de parents envisageant le baccalauréat reste élevée, mais significativement plus faible. La proportion de parents envisageant un baccalauréat professionnel tombe notamment de plus de 7 points. Le programme fait prospérer non pas des attentes particulièrement pessimistes (très peu de parents s'attendent au décrochage de leur enfant, dans le groupe test comme dans le groupe témoin), mais des attentes plus modestes (+3,4 points espèrent un CAP) et surtout plus incertaines (+5,4 points déclarent ne pas savoir quoi espérer).

## V. 2 Performances scolaires et comportements durant l'année 2010-2011

Le programme n'a pas été conçu pour aider les élèves à mieux réussir leurs études. En sensibilisant les élèves et leurs familles aux enjeux de l'orientation de fin d'année, il peut toutefois avoir exercé un effet mobilisateur sur les élèves, notamment lors du dernier trimestre.

Pour tester cette hypothèse, le tableau 4 détaille l'effet du programme sur les résultats scolaires ainsi que sur les comportements des élèves en classe et dans l'école. Il révèle tout d'abord que le programme n'a eu aucun effet significatif sur les notes du troisième trimestre ni sur la moyenne générale de l'année telle qu'elle a été entrée dans le logiciel d'affectation *Afflenet* en utilisant pour chaque matière la même pondération<sup>15</sup>. Aucun effet n'est donc

---

<sup>14</sup> La moitié seulement des élèves présélectionnés réussissent l'examen national de fin d'année (Diplôme National du Brevet), presque aucun avec mention.

<sup>15</sup> Dix matières sont prises en compte : maths, français, SVT, physique-chimie, histoire-géographie, LV1, LV2, arts plastiques, EPS et technologie.

perceptible sur les performances scolaires. Dans la suite, tout effet du programme sur les vœux d'orientation des élèves pourra s'interpréter sans ambiguïté comme reflétant un changement dans la façon dont les différentes filières sont perçues et non pas comme la conséquence indirecte d'une évolution des résultats scolaires des enfants.

Les données administratives recueillies dans les collèges permettent également de tester l'impact du programme sur le comportement des élèves à l'école, tel que peuvent le mesurer les sanctions disciplinaires (exclusions), l'absentéisme ou les avertissements émis chaque trimestre par le conseil de classe en direction des élèves dont le travail ou l'attitude en classe pose le plus de problèmes. De façon générale, les données recueillies suggèrent une attitude au travail moins problématique dans le groupe traité, avec une baisse de près de 20% des avertissements pour manque de travail. Les problèmes de discipline ou d'absentéisme ne semblent toutefois pas particulièrement réduits.

Enfin, nous disposons d'informations administratives sur le Diplôme National du Brevet (ci-après le DNB) concernant les inscriptions à cet examen<sup>16</sup>, la présence le jour de l'examen, ainsi que les résultats obtenus. Comme nous avons déjà eu l'occasion de le souligner, cet examen tardif n'est pas obligatoire et ne conditionne en aucune façon le processus d'orientation, ni la scolarité ultérieure. De très nombreux établissements profitent toutefois de ce dernier retour des élèves dans l'établissement avant les vacances pour organiser (après la dernière épreuve) la remise des résultats du premier tour du processus d'affectation. Dans ce contexte, on peut spéculer que les élèves absents le jour de l'examen se recrutent en priorité chez tous ceux que n'intéressent pas, ou plus, leur affectation, les décrocheurs potentiels. L'absence de l'élève le jour du DNB est de fait extrêmement corrélée avec notre mesure du décrochage scolaire au cours de l'année suivant l'examen : parmi les présélectionnés inscrits à l'examen, la probabilité de décrochage est en moyenne plus de 20

---

<sup>16</sup> L'immense majorité des élèves s'inscrivent à l'examen, à l'exception des redoublants l'ayant réussi l'année précédente.

points plus élevée parmi les élèves absents le jour de l'examen que parmi ceux présents à l'examen. L'absence le jour de l'examen semble ainsi pouvoir s'interpréter comme un indicateur avancé du décrochage scolaire.

Sur cette base, la question devient de savoir si le programme est associé ou non à une plus forte présence des élèves le jour de l'examen. Le tableau 4 ne révèle pas de différences dans les taux d'inscription à l'examen entre groupes test et témoin, mais un surcroît très sensible (de l'ordre de 5 points) d'élèves présents le jour de l'examen au sein du groupe test. Le nombre d'absents le jour de l'examen est ainsi plus deux fois moins élevé dans le groupe test (5,2% d'absents) que dans le groupe témoin (10,6%). L'analyse des résultats à l'examen démontre par ailleurs que ce surcroît de présence dans le groupe test est essentiellement le fait d'élèves très faibles, les proportions globales d'élèves réussissant l'examen parmi les inscrits restant très similaires dans les groupes test et témoin (de l'ordre de 40%), en dépit de la plus forte présence des élèves tests.

Au total, ces résultats suggèrent qu'au sein du groupe test, un surcroît non négligeable d'élèves ont fait l'effort de revenir participer à un examen facultatif après la fin des cours, en dépit de leurs très faibles chances de réussite. Une interprétation est que ces élèves n'ont pas souhaité partir en vacances avant le jour où leur seraient communiquées les destinations d'affectation pour l'année suivante. Il s'agit d'une première indication de l'effet du programme sur la détermination des élèves (notamment les plus faibles) à poursuivre une formation l'année suivante.

### V.3 Juillet 2011 : vœux d'orientation et premier tour d'affectation.

En juin 2011, lors du dernier conseil de classe de l'année, le principal et les professeurs examinent le dossier scolaire de chaque élève et décident s'ils l'autorisent ou non à poursuivre dans la voie générale et technologique. Dans les jours qui suivent, les élèves et

les familles sont informés de la décision du conseil et doivent alors formuler définitivement de un à quatre vœux d'orientation, en les classant par ordre de préférence. Si le conseil de classe a donné son accord pour une poursuite dans la voie générale, l'élève peut demander à poursuivre dans cette voie avec la certitude de trouver une place dans l'un des lycées situés à l'intérieur de son district géographique. Si en revanche le conseil de classe s'oppose à la poursuite dans la voie générale, plusieurs possibilités s'offrent à l'élève et sa famille. Ils peuvent tout d'abord demander un redoublement : chaque élève a le droit de redoubler sa troisième générale dans le but d'améliorer son dossier pour se donner les moyens de poursuivre dans la filière de son choix l'année suivante. Les élèves non admis en voie générale et technologique ont également la possibilité de faire appel de la décision du conseil de classe. En attendant le résultat de cette procédure, ils peuvent formuler des vœux pour d'autres filières et participer au premier tour d'affectation, mais en pratique près des de ceux qui font appel n'émettent pas d'autres vœux, anticipant de se replier sur un redoublement en cas d'échec de leur procédure<sup>17</sup>. Enfin, l'élève et sa famille peuvent formuler le vœu de poursuivre dans un lycée professionnel, soit en seconde professionnelle (avec l'objectif d'atteindre un baccalauréat professionnel), soit en première année de CAP. Ils choisissent leur établissement à la lumière des informations qui leur ont été transmises par les conseillers d'orientation sur la sélectivité et l'attractivité des différentes filières professionnelles.

Dans ce contexte institutionnel, les procédures d'appel et les demandes de redoublement sont les symptômes les plus immédiats d'un désajustement entre les aspirations des familles et les possibilités d'orientation offertes par le système. Pour tester si le programme parvient à faire reculer ces vœux « d'attente » au profit de vœux plus « positifs » d'orientation en seconde ou en apprentissage, le tableau 5 compare les élèves présélectionnés des groupes test et des groupes témoin du point de vue des premiers vœux émis à l'issue du

---

<sup>17</sup> Dans le groupe témoin, 63% des élèves présélectionnés ayant formulé un appel n'ont par ailleurs pas formulé d'autres vœux d'orientation.

conseil de classe. Le tableau ne révèle tout d'abord pas de différence statistiquement significative dans la proportion d'élèves autorisés à poursuivre dans la voie générale et technologique, ce qui est cohérent avec les faibles écarts de performances scolaires observés précédemment entre les deux groupes. En revanche, les demandes de redoublement et les procédures d'appel sont toutes deux moins fréquentes dans le groupe test que dans le groupe témoin. La proportion d'élèves engagés dans l'une ou l'autre de ces deux procédures est significativement plus faible d'environ 2,7 points dans le groupe test, soit une réduction de 30% du nombre d'élèves formulant un premier vœu d'attente plutôt qu'un premier vœu positif d'orientation. Si les élèves du groupe test émettent moins souvent un premier vœu de redoublement ou d'appel, c'est avant tout parce qu'ils émettent significativement plus souvent le souhait de poursuivre en CAP dans un lycée de l'académie (+3,7 points). La proportion d'élèves émettant un premier vœu pour un tel CAP est environ 34% plus élevée dans le groupe test que dans le groupe témoin.

Une fois les vœux des familles transmis à l'administration, celle-ci opère une première vague d'affectations à l'aide de l'algorithme à acceptation différée *Affelnet*. Etant donné le surcroît d'élèves du groupe test formulant un vœu de poursuite dans un lycée de l'académie (au détriment du redoublement ou de procédure d'appel), la question centrale est ici de savoir si ce surcroît de demandes se traduit par un surplus d'affectations directes au premier tour dans le groupe test, ou bien par un surplus d'échecs au premier tour, ou encore par un surplus d'élèves en liste d'attente. De façon intéressante, le tableau 6 révèle que nous sommes plutôt dans ce dernier cas de figure : on compte 15,9% d'élèves placés sur au moins une liste d'attente dans le groupe test contre seulement 12,1% dans le groupe témoin, soit un surcroît statistiquement significatif de plus de 30% du nombre d'élèves test en attente. En revanche, la proportion d'élèves affectés au premier tour n'est pas significativement différente dans les deux groupes de même que la proportion d'élèves directement rejetés. Enfin, les proportions

d'élèves assignés à un redoublement ou à une procédure d'appel restent quasi identiques aux proportions de premiers vœux correspondants. La très grande majorité des élèves émettant le souhait de redoubler ou de faire appel mettent en effet ce souhait en première place sans en émettre d'autre.

Le programme conduit donc un nombre important d'élèves à postuler pour une filière professionnelle plutôt que pour un redoublement (ou un appel), mais leurs dossiers scolaires sont faibles et beaucoup commencent par se retrouver en liste d'attente. Le fait que ces élèves se retrouvent en liste d'attente plutôt que directement acceptés ou refusés suggère que le programme les a conduits à formuler des vœux correspondant peu ou prou au maximum (en terme de sélectivité) de ce que leurs résultats scolaires permettaient d'envisager.

#### V.4 Inscriptions définitives en début d'année 2011-2012

Début juillet, suite au premier tour, les élèves affectés ont quelques jours pour s'inscrire effectivement<sup>18</sup>. Tous ne le font pas, certains préférant par exemple s'orienter vers l'apprentissage voire abandonner toute formation et entrer sur le marché du travail. Passé le premier délai d'inscription, les directeurs d'établissement commencent à contacter les élèves placés en file d'attente pour les inviter à s'inscrire à leur tour, processus qui permet en règle générale d'intégrer une grande partie des élèves encore en liste d'attente. A la fin de l'été, seule une petite fraction d'élèves restent sans affectation et doivent reformuler des vœux dans les filières ayant encore des places vacantes. Dans cette section, nous examinons le résultat final de ce processus d'inscription à partir de données administratives exhaustives sur les inscriptions effectives des élèves à la rentrée de septembre 2011-2012, complétés par une

---

<sup>18</sup> Les dates exactes de recueil des inscriptions peuvent légèrement varier d'un établissement à l'autre.

enquête menée auprès de l'ensemble des élèves que l'administration n'a retrouvé inscrits nulle part, à savoir les décrocheurs potentiels<sup>19</sup>.

Rassemblées dans le Tableau 7, ces données confirment tout d'abord que les élèves du groupe test sont significativement moins souvent en situation de redoublement (-3.5 points, soit une baisse de près de 30% du nombre de redoublements) et significativement plus souvent inscrits en première année de CAP dans un lycée professionnel (+3.3 points, soit une quasi multiplication par deux de ce type d'inscriptions). Ce premier résultat est conforme à l'impact du programme sur les vœux initiaux des élèves, à savoir peu d'effets sur les inscriptions en seconde, mais moins de redoublements et davantage d'inscriptions en CAP en lycée professionnel.

Les données d'inscriptions définitives révèlent un effet supplémentaire du programme, à savoir une hausse très sensible des inscriptions en centre d'apprentissage (+3,1 points) accompagnée d'une baisse du décrochage (-3,8 points, soit une baisse de plus de 40% du nombre de décrocheurs dans le groupe test).

Au total, le programme a réduit de plus de 7 points la proportion de décrocheurs et de redoublants, cette proportion étant ainsi diminuée d'un tiers, et ceci est le résultat d'une orientation plus fréquente dans les filières professionnelles courtes. La grande majorité des élèves ciblés par le programme éprouvent probablement de grandes difficultés à améliorer leurs résultats scolaires et c'est sans doute la raison pour laquelle le programme n'a aucun effet dans ce domaine. En revanche, l'intervention du chef d'établissement semble bel et bien les avoir convaincus qu'il demeurerait crucial et possible de se former d'une façon alternative, notamment par voie d'apprentissage, et d'obtenir une qualification professionnelle avant d'entrer sur le marché du travail.

---

<sup>19</sup> Les fichiers de décrocheurs sont actualisés deux fois en cours d'année par l'administration : un petit nombre d'élèves initialement réputés décrocheurs finissent notamment par être localisés dans une structure de formation (CFA, lycée agricole,...). Les analyses présentées dans le Tableau 7 intègrent ces actualisations ainsi que les résultats de l'enquête téléphonique spécifique menée fin mai 2011 auprès de l'ensemble des décrocheurs potentiels. De façon générale, ces mises à jour ne modifient les résultats qu'à la marge.

## V.5 Eléments d'interprétation

Il ressort des données disponibles que le programme modifie non seulement les vœux initiaux exprimés par les élèves présélectionnés en fin d'année 2010-2011, mais également leurs décisions finales d'orientation et d'inscription pour l'année 2011-2012. L'effet sur les vœux initiaux peut sans ambiguïté s'interpréter comme un effet direct du programme sur la perception par les familles des bénéfices relatifs d'un redoublement ou d'une inscription directe en première année de CAP. S'agissant de l'effet sur les décisions finales de décrochage ou d'entrée en apprentissage, l'interprétation est moins évidente. Il peut s'agir d'un effet direct du programme sur la perception par les familles des bénéfices relatifs du décrochage et de l'apprentissage. Mais il peut également s'agir d'une conséquence indirecte de l'effet initial du programme sur la perception des bénéfices relatifs du redoublement et d'un CAP en lycée professionnel. Il suffit pour cela que les élèves convaincus par les chefs d'établissements de ne pas redoubler soient précisément des élèves qui par ailleurs préfèrent l'apprentissage à tout autre type de formation ; et que les élèves convaincus d'entrer en CAP soient de leur côté des décrocheurs en puissance. Dans ce cas de figure, on peut très bien observer une baisse du décrochage et une hausse de l'apprentissage alors même que le programme n'a modifié en rien la perception des bénéfices relatifs de ces deux options<sup>20</sup>.

Pour trancher entre ces deux possibilités, nous développons en Annexe C un modèle très simple de choix d'orientation. Nous montrons que le programme peut avoir des effets observés sur le décrochage et l'apprentissage à travers de purs effets de composition des populations s'il affecte la proportion d'élèves qui choisissent une option extérieure au système

---

<sup>20</sup> Chaque année, la confrontation des vœux des familles et des places offertes détermine les notes minima nécessaires pour accéder aux différentes filières. En modifiant les vœux exprimés par certaines familles, le programme affecte aussi potentiellement la distribution de ces niveaux minima et cet effet d'équilibre pèse en théorie sur les possibilités finales d'inscriptions de l'ensemble des familles (même celles dont les vœux initiaux sont les inchangés). En pratique, notre expérience n'a concerné qu'une toute petite fraction des élèves de 3<sup>ème</sup> de l'académie (environ 1%) en sorte qu'on peut négliger ce phénomène. Il va de soi que sa prise en compte serait nécessaire s'il s'agissait de prédire les effets d'une généralisation du programme à l'ensemble des collèges de l'académie (voir section VIII plus bas).



scolaire (décrochage *ou* apprentissage) ; ou si les élèves qui choisissent l'option extérieure sont en même proportion, mais de caractéristiques différentes. L'annexe montre que ces deux possibilités sont rejetées par les données.

Aussi, les effets du programme sur les décisions effectives d'inscription l'année suivante peuvent bien s'interpréter comme la conséquence d'un double effet du programme sur les perceptions des élèves : une hausse de la valeur des formations professionnelles courtes en lycée professionnel pour certains redoublants potentiels, d'une part, et une hausse de la valeur de l'apprentissage par rapport à celle du décrochage scolaire pour les décrocheurs potentiels, d'autre part. Pour mesurer l'amplitude propre à chacun de ses deux effets au sein des populations concernées, il est possible de mesurer l'effet du programme séparément pour le groupe qui s'oriente à l'extérieur du système éducatif et pour celui qui s'oriente à l'intérieur, ce que propose également le Tableau C1 de l'annexe C. Conditionnellement à une orientation hors du système éducatif, on détecte un surcroît de près de 16 points d'inscription en apprentissage au sein du groupe test (et un déficit d'amplitude similaire dans la proportion de décrocheurs). Conditionnellement à une orientation à l'intérieur du système éducatif, on mesure un surcroît d'environ 4 points d'inscription en première année de CAP dans un lycée professionnel et une baisse d'amplitude similaire du redoublement.

## **VI. Effets du programme à plus long terme**

### **VI.1 Effet sur le redoublement en fin de 3ème : un réexamen**

Au-delà de la réduction du décrochage scolaire, l'un des résultats les plus marquants du programme est de réduire sensiblement la fréquence des redoublements en fin de troisième. On ne peut toutefois pas exclure que le redoublement soit malgré tout profitable à certains élèves, même s'il s'agit d'une minorité de cas. Dans la mesure où le programme peut

avoir eu pour effet de réduire la fréquence de ces redoublements (plutôt que des redoublements inefficaces), une ambiguïté demeure sur l'interprétation à donner à la baisse des redoublements dans le groupe test. Il est toujours possible qu'en détournant certains élèves du redoublement, le programme leur ait retiré une occasion de progresser scolairement ; il aurait ainsi réduit la proportion totale d'élèves obtenant une orientation vers la filière générale (i.e., y compris après redoublement).

Pour lever cette ambiguïté, nous avons recueilli les notes moyennes et les vœux d'orientation que les redoublants du programme ont été autorisés à formuler par le conseil de classe à la fin de leur *seconde* année de troisième, c'est-à-dire en fin d'année 2011-2012. Cette information administrative permet de construire pour chaque élève de l'échantillon (redoublant ou non l'année suivant l'expérience) une variable décrivant sa moyenne générale à l'issue de sa *dernière* année de troisième ainsi qu'une variable d'orientation en seconde générale et technologique à la même date. Pour les élèves n'ayant pas redoublé l'année suivant l'expérience, ces variables décrivent les notes et les vœux à la fin de l'année 2010-2011, tandis que pour les élèves ayant redoublé, ces variables décrivent la situation à la fin de l'année 2011-2012, i.e., à la fin de leur deuxième année de troisième. Si le programme a eu pour effet d'empêcher certains redoublements efficaces, alors il faut s'attendre à ce qu'il ait également eu un impact négatif sur les notes obtenues au cours de la dernière année de troisième ainsi que sur la probabilité d'être autorisé à aller en seconde générale à l'issue de cette même dernière année de troisième.

Le tableau 8 ne révèle rien de tel. En particulier, il n'existe aucune différence de niveau scolaire en fin de dernière année de troisième entre le groupe test et le groupe témoin. Les notes moyennes en fin de dernière troisième sont similaires dans les deux groupes, ainsi par exemple que la proportion de ceux dont les notes moyennes sont au-dessus du seuil de 110/240 en deçà duquel le passage en seconde générale et technologique devient très difficile.

De fait, la proportion cumulée d'élèves finalement autorisés par le conseil de classe à accéder en seconde générale et technologique est à peu près identique dans le groupe test (20,2%) et dans le groupe témoin (19,8%). Il y a eu davantage de redoublants au sein du groupe témoin en fin d'année 2010-2011, mais ces redoublants n'ont pas fait significativement mieux la seconde année que la première. Ces résultats confirment que les élèves que les principaux ont réussi à détourner du redoublement étaient d'un niveau initial trop faible pour avoir la capacité de bénéficier réellement d'une seconde troisième. Dans le cadre de cette expérience, les principaux ont bel et bien démontré leur capacité à identifier les demandes de redoublement potentiellement inutiles pour l'enfant.

#### VI.2 Effet sur la situation scolaire deux ans après le programme (2012-2013)

A court terme, le programme a donc permis d'éviter certains redoublements qui n'auraient pas changé les possibilités d'orientation des élèves concernés. Toutefois, on peut se demander si les effets positifs du programme sur les trajectoires scolaires ont persisté dans le temps. Il a peut-être seulement retardé des décisions de redoublement et de décrochage. Par exemple, de nombreux élèves du groupe test choisissent de commencer un CAP en lycée professionnel plutôt que de redoubler leur troisième, mais si une majorité de ces élèves redoublent leur première année de CAP, voire décrochent complètement, les effets de long terme du programme sur ce groupe d'élèves ne seront pas nécessairement positifs.

Pour éclairer cette question, nous disposons des données administratives sur les inscriptions dans établissements scolaires en 2012-2013 soit deux années après la fin du programme. Ces informations permettent de comparer la situation scolaire en 2012-2013 des élèves des groupes tests et témoins qui étaient encore inscrits dans un établissement scolaire<sup>21</sup>

---

<sup>21</sup> Rappelons que le programme n'a d'effets ni sur le nombre ni la composition (en terme de caractéristiques initiales observées) des groupes d'élèves qui restent dans le système scolaire en 2011-2012. On peut donc émettre l'hypothèse que les groupes traités et témoins scolarisés en 2011-2012 sont similaires du point de vue des caractéristiques initiales qui influent l'orientation et attribuer leurs différences de trajectoires en 2012-2013

au début de l'année 2011-2012. Présentées dans le tableau 9, ces données révèlent tout d'abord qu'une proportion non négligeable de ces élèves ont soit redoublé (environ 12%) soit quitté le monde scolaire (environ 17%), sans qu'il soit possible (pour le moment) de dire, dans ce dernier cas, s'ils ont rejoint un centre d'apprentis ou s'ils ont abandonné toute formation. Le résultat crucial est toutefois que ces nouveaux flux de redoublement et de déscolarisation ne sont pas significativement plus élevés dans le groupe test que dans le groupe témoin. En fait, la fréquence des redoublements est sensiblement la même dans les deux groupes et la fréquence des déscolarisations est plutôt moins fréquente au sein du groupe test que du groupe témoin (-2.6 points), même si la différence n'est que marginalement significative. Une analyse plus détaillée de ces flux de redoublement et de déscolarisation révèle que l'essentiel de la différence entre groupes test et témoin correspond aux élèves qui se trouvaient soit en CAP, soit en train de redoubler leur 3<sup>ème</sup> en 2011-2012, c'est-à-dire la frange des élèves les plus faibles parmi ceux qui sont restés scolarisés en 2011-2012. Loin de se résorber au fil du temps, l'écart d'avancement scolaire entre groupes test et témoin semble au contraire s'accroître. Le panel B du tableau 9 confirme que la proportion cumulée d'enfants n'ayant pas redoublé entre 2010 et 2012 est significativement plus forte d'environ 5 points dans le groupe test, avec notamment un surcroît de 4 points d'élèves accomplissant leur deuxième et dernière année de CAP dès 2012-13 ; parmi les élèves du groupe témoin, la contrepartie de ces jeunes qui ont poursuivi normalement leur CAP, sont des jeunes qui ont pour moitié redoublé à un moment ou un autre depuis 2010 ou ont quitté le système scolaire (mais leur proportion exacte n'est pas estimée avec précision dans nos données).

---

aux seuls effets cumulés du programme. S'agissant des élèves qui ne sont plus dans le système éducatif en 2011-2012 (apprentis ou décrocheurs), on n'en retrouve aucun dans le système éducatif en 2012-2013, confirmation que les transitions entre l'extérieur et l'intérieur du système scolaire sont de fait extrêmement rares en France et que le programme n'a aucun effet sur ces flux. Nous n'avons pas encore accès aux données sur le décrochage et l'apprentissage qui permettront d'évaluer réellement la situation en 2012-2013 des élèves (décrocheurs ou apprentis) qui avaient déjà quitté le système éducatif en 2011-2012.

Au total, on ne constate donc pas vraiment de rattrapage des élèves du groupe témoin : en 2011-2012, ce groupe se caractérisait par un surcroît de redoublants et un déficit d'orientation en première année de CAP de lycée professionnel ; en 2012-2013, le surcroît de redoublants est devenu un surcroît d'élèves en retard ou ayant abandonné l'école (environ +5 points en tout) et le déficit de première année de CAP est essentiellement devenu un déficit d'élèves en deuxième et dernière année de CAP.

## **VII L'influence des camarades de classe**

Il est souvent avancé que les élèves tendent à formuler des aspirations souvent similaires à celles de leurs camarades de classe et à prendre des décisions d'orientation souvent identiques (Davies et Kandel, 1981). Pour autant, on ne sait pas si ce phénomène traduit réellement l'existence d'une influence que les élèves exercent les uns sur les autres ou s'il reflète plus simplement le fait que les élèves qui se connaissent tendent à se ressembler davantage que les élèves qui ne se fréquentent pas, tant du point de vue du milieu social d'origine que du point de vue des performances scolaires passées.

Dans le contexte de notre expérimentation, une façon très simple d'explorer ces questions consiste à comparer les trajectoires des élèves *non-présélectionnés* des classes tests et des classes témoins : ces deux groupes sont initialement similaires, n'ont été ni l'un ni l'autre directement exposés au programme et ne diffèrent finalement que du point de vue de l'information reçue par leurs camarades de classe présélectionnés (seuls les camarades de classe des élèves non-présélectionnés du groupe test ayant participé au programme). La comparaison des deux groupes d'élèves non-présélectionnés permet donc a priori d'isoler l'influence exercée sur ces élèves par la fréquentation d'autres élèves mieux sensibilisés aux problèmes d'orientation.

Quand on procède à cette comparaison, on ne détecte en moyenne que de très faibles différences entre les élèves non-présélectionnés des classes test et les élèves non-présélectionnés des classes témoin, tant du point de vue des notes moyennes que du point de vue des inscriptions finalement recensées en début d'année scolaire suivante (voir colonnes 1 et 2 du tableau 10). Les élèves non-présélectionnés ne semblent ainsi en moyenne pas vraiment influencés par leurs camarades présélectionnés.

En lui-même, ce résultat n'est pas très surprenant : la plupart des élèves non-présélectionnés sont assurés d'aller en seconde générale et ont un niveau scolaire largement supérieur à celui des élèves présélectionnés. Peu sont concernés par l'éventualité d'une orientation en voie professionnelle et leurs choix ne sont donc en règle générale guère susceptibles d'être influencés par ceux des élèves présélectionnés.

Une autre explication possible à la faible influence du programme sur les élèves non-présélectionnés tient au fait que ces élèves n'ont pas nécessairement beaucoup de contacts avec les élèves présélectionnés, même quand ils fréquentent les mêmes classes. Selon les données collectées en début d'année, plus de 60% des élèves présélectionnés ont au moins un élève présélectionné parmi leurs amis, contre 40% seulement des élèves non-présélectionnés. De manière générale, l'amitié entre deux élèves est d'autant plus improbable qu'ils sont différents (du point de vue du genre, de l'âge, du niveau scolaire...) et une majorité d'élèves non-présélectionnés n'interagissent sans doute qu'assez indirectement avec les élèves présélectionnés et sont donc d'autant moins susceptibles d'être influencés par eux.

Pour tester plus précisément le rôle des réseaux d'amis, les colonnes 3 à 6 du tableau 10 réitèrent l'analyse des effets du programme séparément pour les élèves non-présélectionnés qui n'ont aucun ami parmi les présélectionnés (colonnes 3 et 4) et ceux qui ont au moins un ami parmi les présélectionnés (colonnes 5 et 6). S'agissant de la première catégorie, on ne détecte toujours quasi aucun effet du programme ni sur les notes, ni sur les

orientations effectives. Les flux en direction des filières générales d'une part et professionnelles d'autre part sont globalement très similaires dans les groupes test et témoin, avec juste un léger déficit de CAP en lycée professionnel dans le groupe test. Pour le groupe ayant au moins un ami parmi les présélectionnés, on ne détecte pas davantage d'effets du programme sur les notes, mais des effets beaucoup plus nets sur l'orientation : les flux en direction des filières professionnelles sont près de 4 points plus élevés, notamment du fait d'une augmentation significative des inscriptions en seconde professionnelle au détriment d'inscriptions en seconde générale et technologique. Ces résultats suggèrent clairement que les choix d'orientation des élèves non présélectionnés ne sont pas indépendants de ceux de leurs camarades de classe présélectionnés, l'influence entre camarades étant d'autant plus sensible qu'ils sont amis proches<sup>22</sup>.

Les données recueillies sur l'amitié au sein des classes permettent également d'éclairer la question de l'influence des camarades de classe au sein même du groupe des élèves présélectionnés. Environ 40% d'entre eux n'ont aucun ami parmi les autres élèves présélectionnés et on peut se demander si les effets du programme sont moins importants pour ces élèves présélectionnés sans amis présélectionnés que pour leurs homologues qui ont au moins un autre présélectionné parmi leurs amis. Le tableau 11 montre sans ambiguïté que c'est le cas. Quand on centre l'analyse sur les présélectionnés n'ayant pas d'autre présélectionné parmi leurs amis, on ne détecte que de faibles différences entre groupe traité et groupe témoin, les flux d'inscription dans les filières professionnelles n'étant au total que de 2,1 points plus importants dans le groupe traité (et le décrochage 0,5 plus faible). En revanche, quand on se focalise sur les présélectionnés ayant au moins un autre présélectionné

---

<sup>22</sup> En toute rigueur, on ne peut toutefois pas exclure que l'effet indirect du programme sur cette frange de non-présélectionnés soit dû à autre chose qu'à leurs interactions spécifiques avec leurs amis présélectionnés. Par exemple, il se peut que tous les élèves non-présélectionnés aient reçu indirectement, au fil de l'année et des conversations entre élèves, les mêmes informations rassurantes à propos des filières professionnelles, mais que seuls ceux dont les préférences les prédisposaient simultanément à avoir des amis présélectionnés et à s'orienter en voie professionnelle aient été effectivement influencés.

parmi leurs amis, les différences sont beaucoup plus nettes : les flux d'inscriptions en filière professionnelle sont 11,8 points plus fortes et le décrochage scolaire 6,3 points plus faible. L'essentiel de l'effet du programme se concentre ainsi sur le groupe d'élèves présélectionnés entretenant des relations d'amitiés entre eux.

Une explication très simple pourrait être qu'ils se sont davantage entraînés mutuellement à participer au programme : nous avons vérifié que ce n'est pas le cas, le taux de participation des élèves présélectionnés variant très peu selon qu'ils ont ou non des amis parmi les autres présélectionnés (49% pour ceux qui ont des amis présélectionnés contre 51% pour ceux qui n'en ont pas). De même, nous avons vérifié que leurs résultats scolaires (et les différences entre leurs résultats et ceux de leurs homologues du groupe témoin) ne variaient pas significativement en fonction de leurs réseaux d'amis. L'influence ne semble donc pas s'exercer au niveau des notes ni de la participation aux débats, mais bien au niveau de l'information reçue et des choix qui ont découlé de cette participation.

L'un des ressorts de la réussite du programme est ainsi l'amplification qu'ont subie les messages délivrés par le principal en circulant à l'intérieur des réseaux d'amis présélectionnés. D'un point de vue politique, il y a donc une complémentarité entre le type d'intervention expérimentée ici et la densité des réseaux de pairs au sein des classes, qu'il pourrait être légitime de favoriser<sup>23</sup>.

---

<sup>23</sup> Il va néanmoins de soi que les élèves présélectionnés ayant au moins un ami présélectionné ne sont pas identiques en tous points aux autres élèves présélectionnés. On peut vérifier par exemple qu'ils sont plus souvent redoublants et ont des résultats scolaires souvent plus faibles. Leur plus forte sensibilité aux messages délivrés par le principal est peut-être également due à ces caractéristiques qui leurs sont propres et pas seulement aux interactions qu'ils ont pu avoir avec leurs amis présélectionnés.



## VIII. Extrapolation

Les résultats de notre expérimentation peuvent-ils servir de base à une extrapolation du dispositif à un ensemble plus vaste de collèges ? Il y a au moins deux raisons pour lesquelles cela pourrait ne pas être le cas. En premier lieu, les collèges de l'expérimentation n'ont pas été tirés au sort. Il n'est pas certain que le programme aurait les mêmes effets sur les perceptions et les attentes des parents dans d'autres collèges. En second lieu, même si ce qui se passe dans nos collèges est représentatif de ce qu'on observerait dans d'autres établissements similaires, il n'en demeure pas moins qu'une généralisation du programme pourrait générer des goulots d'étranglement, si l'offre de formation était incapable de suivre les modifications globales de la demande des familles.

S'agissant du premier point, une comparaison des collèges expérimentaux avec les autres collèges de l'académie et de l'ensemble du territoire est en cours.

S'agissant du second point, nous avons vu que le programme avait en réalité deux effets distincts sur la demande des familles : d'une part, il conduit environ 4% d'entre elles à opter plutôt pour l'apprentissage que pour le décrochage ; d'autre part il conduit un peu plus de 3% à préférer une orientation directe en CAP dans un lycée professionnel plutôt qu'un redoublement.

Etant donné cette réalité, la possibilité de généraliser les effets du programme sur le *décrochage* n'est pas menacée par un éventuel encombrement des lycées professionnels, mais plutôt par une offre insuffisante de places d'apprentis dans les CFA. Les élèves présélectionnés représentant environ 25% du total des élèves et un CAP durant 2 ans, le surcroît maximal d'apprentis susceptible d'être généré par le programme correspond à environ 2% d'une cohorte ( $25\% \times 3,1\% \times 2$ ). Au niveau national, ce choc équivaldrait à environ 11 500 apprentis supplémentaires au niveau CAP, soit encore une hausse d'environ 6% du nombre d'apprentis par rapport au niveau actuel d'environ 180 000 apprentis. Il va de soi que

si la généralisation ne concerne que 20% de collèges volontaires, la hausse du nombre de place d'apprentis nécessaire serait 5 fois moins importante (2 500 places en plus seulement).

S'agissant de la possibilité de généraliser l'effet sur le *redoublement* en 3<sup>ème</sup>, le tableau 9 indique que, deux ans après la réalisation du programme, cette baisse du redoublement se traduit principalement par un afflux de +4.6 % des élèves présélectionnés inscrits en CAP dans les lycées professionnels (première et deuxième année) parmi ceux qui sont toujours dans le système scolaire à l'issue de l'orientation en fin de 3<sup>ème</sup> (qui représentent 86% de la population initiale). Cet afflux est alimenté par un reflux des inscriptions en seconde et première professionnelle (-2,1 points%) ainsi que par un reflux de la déscolarisation (-2,6 points). Les élèves présélectionnés représentant 25% d'une cohorte, cela équivaut à une augmentation des effectifs des lycées professionnels représentant  $25\% \times 86\% \times (4,6\% - 2,1\%) = 0,5\%$  d'une cohorte, soit une augmentation d'environ 2% des effectifs totaux de ces lycées, laquelle devrait également s'accompagner d'une réorganisation des filières au profit des filières courtes en 2 ans. De nouveau, si la généralisation ne devait concerner que 20% des collèges, l'adaptation nécessaire des lycées professionnels s'en trouverait d'autant réduite.

**Tableau 1 : Caractéristiques initiales des élèves présélectionnés et non-présélectionnés**

	Présélectionnés	Non-présélectionnés	Ensemble
Garçons	56,6 (1,5)	46,6 (0,9)	49,2 (0,8)
Redoublant 3 <sup>ème</sup>	7,3 (0,8)	5,5 (0,4)	6,0 (0,4)
En retard	54,3 (1,5)	25,3 (0,8)	32,9 (0,7)
Boursiers	33,0 (1,4)	22,8 (0,7)	25,4 (0,7)
Notes moyennes (/20)	9,33 (0,07)	12,90 (0,05)	11,95 (0,05)
1 <sup>er</sup> trim. 2010-11			

Lecture : 54,3% des élèves présélectionnés sont en retard scolaire en début d'année 2010-2011. Leurs notes moyennes au premier trimestre 2010-11 est 9,33/20, la moyenne étant calculée sur les 12 matières : maths, français, histoire-géographie, SVT, technologie, physique-chimie, langue vivante 1, langue vivante 2, EPS, musique, arts plastiques et vie scolaire.

**Tableau 2 : Taux de participation au programme**

Participation à ...	Elèves présélectionnés		Elèves non-présélectionnés	
	Classes tests	Classes témoins	Classes tests	Classes témoins
... la première réunion	45,5	2,5	1,3	0,1
... la seconde réunion	27,7	0,4	1,3	0,0
... aux deux réunions	21,0	0,4	0,7	0,0
... une des deux réunions	52,2	2,5	1,9	0,1
Obs.	600	511	1 664	1 422

Lecture : 45,5% des élèves présélectionnés des classes tests ont participé à la première réunion du programme. Ces statistiques sont calculées sur le champ des collèves ayant renvoyé l'information, soit 36 des 37 collèves.

**Tableau 3 : Effet du programme sur l'implication et les perceptions des parents d'élèves présélectionnés**

	Moyenne C	Effet T-C	s.e.	Obs.
<i>• Information auprès du collège</i>				
Plusieurs réunions d'information au collège sur l'orientation	16,0	+24,2**	3,0	836
Plusieurs rendez-vous avec professeur pour parler orientation	40,6	+2,2	3,7	842
Plusieurs rendez-vous avec COP ou principal pour parler orientation	22,7	+1,5	2,7	837
<i>• Information auprès d'autres parents</i>				
A participé à réunion association de parents d'élèves	9,0	+3,6*	2,1	834
A parlé d'orientation avec d'autres parents d'élèves	43,8	+9,4**	3,2	831
<i>• Information auprès de lycées</i>				
A participé à une journée portes ouvertes d'un lycée	59,6	+0,7	3,1	832
<i>• Perceptions et attentes</i>				
Plutôt satisfait de l'information reçue sur l'orientation	53,3	+5,6*	3,1	835
Quel diplôme pensez-vous que votre enfant pourra obtenir ?				830
Baccalauréat GT	25,1	-0,8	2,7	
Baccalauréat Professionnel	52,5	-7,3**	3,2	
CAP, BEP	10,3	+3,4*	2,0	
Pas de diplôme	0,5	-0,6*	0,3	
Ne sait pas	11,6	+5,4**	2,2	

Note : chaque ligne correspond à un item du questionnaire adressé aux parents. La première colonne (Moyenne C) indique la proportion de réponses positives pour les parents présélectionnés du groupe témoin. La seconde colonne (Effet T-C) indique l'impact d'appartenir au groupe test sur la probabilité de réponse positive pour les familles présélectionnées. Cet impact est estimé à l'aide d'un modèle linéaire incluant comme variables de contrôles : la moyenne des notes au premier trimestre 2010-11, une indicatrice de sexe de l'élève, une indicatrice de retard scolaire indiquant s'il est boursier, une indicatrice de redoublement de la troisième ainsi qu'un ensemble complet d'indicatrices collèges et d'indicatrices indiquant si l'information sur le redoublement ou les notes au premier trimestre sont manquantes. La troisième colonne (« s.e. ») indique la précision de l'estimation (erreur-type) calculée en prenant en compte d'éventuelles corrélations des résidus du modèle au sein des classes. Pour chaque item, la quatrième colonne indique le nombre d'observations pour lesquelles le modèle a pu être estimé. Devant chaque impact, \* indique un effet significatif au seuil de 10% et \*\* un effet significatif au seuil de 5%.

**Tableau 4** : Effets du programme sur les résultats scolaires et le comportement des élèves présélectionnés au cours de l'année 2010-2011

	Moyenne C	Effet T-C	s.e.	Obs.
<i>• Résultats scolaires</i>				
Notes moyennes trimestre 3 (/20)	8,60	-0,01	0,11	1 010
Notes moyennes année (/240)	86,5	+0,8	0,9	1 097
<i>• Comportement à l'école</i>				
Avertissements au trimestre 3	36,8	-6,8	4,5	1 019
dont avertissement travail	26,3	-5,6*	3,0	1 019
dont avertissement conduite	10,5	-1,0	2,1	1 019
Absence au trimestre 3 (nombre de 1/ 2 journées)	34,4	+0,6	0,7	1 019
Exclusion au trimestre 3	10,7	-1,0	1,6	1 020
<i>• Diplôme National Brevet</i>				
Non inscrit	4,2	-1,2	1,0	1 130
Echec	55,4	+1,2	2,3	1 130
dont présent aux épreuves écrites	44,8	+6,6**	2,5	1 130
dont absent aux épreuves écrites	10,6	-5,4**	1,3	1 130
Réussite	40,4	-0,0	2,3	1 130
dont mention	1,9	+1,3	1,0	1 130

Note : Chaque ligne correspond à une variable de résultat scolaire ou de comportement. La première colonne (Moyenne C) indique la moyenne de cette variable pour les élèves présélectionnés du groupe témoin. La seconde colonne (Effet T-C) indique l'impact sur cette variable d'appartenir au groupe test pour les élèves présélectionnés. Cet impact est estimé à l'aide d'un modèle linéaire incluant les mêmes variables de contrôle que celles utilisées dans le tableau 3. Pour les variables de comportement au trimestre 3, nous incluons également la valeur de ces variables au trimestre 1 comme contrôle supplémentaire. La troisième colonne indique la précision de l'estimation (erreur-type) calculée en prenant en compte d'éventuelles corrélations des résidus du modèle au sein des classes. Pour chaque item, la quatrième colonne indique le nombre d'observations pour lesquelles le modèle a pu être estimé. Devant chaque impact \* indique un effet significatif au seuil de 10%, \*\* un effet significatif au seuil de 5%.

**Tableau 5 : Effet du programme sur les premiers vœux des familles présélectionnées (juin 2011)**

	Moyenne C	Effet T - C	se	Obs.
Seconde GT	15,6	+1,2	1,8	1 130
Seconde professionnelle	56,9	-2,1	2,8	1 130
CAP	11,0	+3,7**	1,7	1 130
Appel ou redoublement	9,4	-2,7*	1,5	1 130
<i>dont appel</i>	4,2	-1,6	1,0	1 130
<i>dont redoublement</i>	5,2	-1,2	1,2	1 130
Autres cas (chgt d'académie, privé, inconnu)	7,1	-0,1	1,1	1 130

Note : Chaque ligne correspond à une modalité possible de premier vœu en fin d'année 2010-11. La première colonne (Moyenne C) indique la proportion d'élèves présélectionnés du groupe témoin ayant choisi cette modalité. La seconde colonne (Effet T-C) indique l'impact sur la probabilité de choisir cette modalité d'appartenir au groupe test pour les élèves présélectionnés. Cet impact est estimé à l'aide d'un modèle linéaire incluant les mêmes variables de contrôles que celles utilisées dans le tableau 3 ainsi que la moyenne générale des notes de l'année comme contrôle supplémentaire. La troisième colonne indique la précision de l'estimation (erreur-type) calculée en prenant en compte d'éventuelles corrélations des résidus du modèle au sein des classes. Devant chaque impact, \* indique un effet significatif au seuil de 10%, \*\* un effet significatif au seuil de 5%.

**Tableau 6 : Effet du programme sur le premier tour d'affectation des élèves présélectionnés (juillet 2011)**

	Moyenne C	Effet T - C	se	Obs.
Affectés	68,5	-2,3	2,5	1 130
Liste d'attente	12,1	+3,8**	1,9	1 130
Non affectés	3,7	+0,7	1,2	1 130
Appel ou redoublement	9,2	-2,7*	1,5	1 130
<i>dont appel</i>	4,0	-1,7*	1,0	1 130
<i>dont redoublement</i>	5,2	-1,0	1,2	1 130
Autre cas (chgt. académie, privé, inconnu)	6,5	+0,5	1,1	1 130

Note : Chaque ligne correspond à une modalité d'affectation à l'issue de la procédure Affelnet en juillet 2011. La première colonne (Moyenne C) indique la proportion d'élèves présélectionnés du groupe témoin dans chaque modalité. La seconde colonne (Effet T-C) indique l'impact d'appartenir au groupe test sur la probabilité d'être dans chaque modalité pour les élèves présélectionnés. L'impact est estimé à l'aide d'un modèle linéaire incluant les mêmes variables de contrôle que dans le tableau 3 ainsi que la moyenne générale des notes de l'année 2010-11 comme contrôle supplémentaire. La troisième colonne indique la précision de l'estimation (erreur-type) calculée en prenant en compte d'éventuelles corrélations des résidus du modèle au sein des classes. Devant chaque impact, \* indique un effet significatif au seuil de 10%, \*\* un effet significatif au seuil de 5%.

**Tableau 7:** Effet du programme sur la situation scolaire des élèves présélectionnés l'année suivant le programme (2011-2012)

	Moyenne C	Effet T - C	se	Obs.
Redoublement	12,7	-3,5**	1,6	1130
Seconde générale et technologique	18,5	+0,0	1,8	1130
Seconde professionnelle (lycée pro.)	50,4	+0,8	2,9	1130
Première année CAP (lycée pro.)	3,8	+3,3**	1,1	1130
Apprentissage (CFA)	5,8	+3,1**	1,4	1130
Décrocheur	8,8	-3,8**	1,1	1130

Note : Chaque ligne correspond à une modalité de situation scolaire l'année suivant le programme (2011-12). La première colonne (Moyenne C) indique la proportion d'élèves présélectionnés du groupe témoin dans chaque modalité. La seconde colonne (Effet T-C) indique l'impact d'appartenir au groupe test sur la probabilité de chaque modalité pour les élèves présélectionnés. L'impact est estimé à l'aide d'un modèle linéaire incluant les mêmes variables de contrôle que dans le tableau 3 ainsi que la moyenne générale des notes de l'année comme contrôle supplémentaire. La troisième colonne indique la précision de l'estimation (erreur-type) calculée en prenant en compte d'éventuelles corrélations des résidus du modèle au sein des classes. Devant chaque impact, \* indique un effet significatif au seuil de 10%, \*\* un effet significatif au seuil de 5%.

**Tableau 8 :** Effet du programme sur les notes moyennes et l'orientation des élèves présélectionnés en fin de dernière année de 3<sup>ème</sup>

	Moyenne C	Effet T - C	se	Obs.
• Résultats scolaires en fin dernière 3 <sup>ème</sup> :				
Moyenne annuelle (/240)	87,7	+0,7	0,9	1102
% moyenne annuelle >110	14,9	+1,0	2,0	1102
• Orientation obtenue en fin de dernière 3 <sup>ème</sup> :				
Seconde GT	19,8	+0,4	2,0	1109

Note : Chaque ligne correspond à une variable de performance scolaire mesurée à l'issue de la dernière année de troisième (la première troisième pour les non redoublants, la seconde pour les redoublants). La première colonne (Moyenne C) indique la valeur moyenne de cette variable pour les élèves présélectionnés du groupe témoin. La seconde colonne (Effet T-C) indique l'impact sur cette variable d'appartenir au groupe test pour les élèves présélectionnés. L'impact est estimé à l'aide d'un modèle linéaire incluant les mêmes variables de contrôle que dans le tableau 3, et, pour l'orientation en fin de dernière 3<sup>ème</sup>, la moyenne générale des notes de la dernière année de 3<sup>ème</sup>. La troisième colonne indique la précision de l'estimation (erreur-type) calculée en prenant en compte d'éventuelles corrélations des résidus du modèle au sein des classes. Devant chaque impact, \* indique un effet significatif au seuil de 10%, \*\* un effet significatif au seuil de 5%.

**Tableau 9 : Effet du programme sur la situation scolaire en 2012-13  
des élèves présélectionnés encore dans le système scolaire en 2011-2012**

Panel A : trajectoire 2011-12/2012-13	Moyenne C	Effet T-C	s.e.	Obs.
Passe niveau supérieur	70,7	+2,5	2,6	971
Redouble	11,9	+0,2	1,8	971
Quitte scolarité	17,3	-2,6	2,0	971
Panel B : situation en 2012-13	Moyenne C	Effet T-C	s.e.	
• Scolarisé en 2012-13	82,7	+2,6	2,0	971
Sans redoublement depuis 2010	60,4	+4,9*	2,8	971
<i>dont en première GT</i>	12,4	+1,3	1,8	971
<i>dont en première Pro.</i>	44,4	-0,6	3,0	971
<i>dont en CAP 2<sup>ème</sup> année</i>	3,6	+4,2**	1,2	971
Avec redoublement depuis 2010	22,3	-2,2	2,5	971
<i>dont en seconde GT</i>	10,6	-1,5	1,7	971
<i>dont en seconde professionnelle</i>	10,4	-1,5	1,8	971
<i>dont en CAP 1<sup>ère</sup> année</i>	1,3	+0,4	0,6	971
<i>dont en 3<sup>ème</sup></i>	0,0	+0,4	0,3	971
• Non scolarisés en 2012-13	17,3	-2,6	2,0	971

Note : Chaque ligne correspond à une modalité possible de trajectoire scolaire entre 2011-12 et 2012-213 (panel A) ou de situation scolaire en 2012-13 pour les élèves encore scolarisés en 2011-12 (Panel B). La première colonne (Moyenne C) indique la proportion d'élèves présélectionnés du groupe témoin dans chaque modalité. La seconde colonne (Effet T-C) indique l'impact d'appartenir au groupe test sur la probabilité de chaque modalité pour les élèves présélectionnés. L'impact est estimé à l'aide d'un modèle linéaire incluant les mêmes variables de contrôle que dans le tableau 3 ainsi que la moyenne générale des notes de l'année 2010-11 comme contrôle supplémentaire. La troisième colonne indique la précision de l'estimation (erreur-type) calculée en prenant en compte d'éventuelles corrélations des résidus du modèle au sein des classes. Devant chaque impact, \* indique un effet significatif au seuil de 10%, \*\* un effet significatif au seuil de 5%.



**Tableau 10** : Effets du programme sur les notes et la situation un an après le programme des élèves non-présélectionnés (2011-2012) selon leur réseau d'amis

	Ensemble		Sans ami présélectionné		Avec ami présélectionné	
	C	T-C	C	T-C	C	T-C
Note moyenne 3 <sup>ème</sup> trimestre 2010-11	12,48	-0,18 (0,11)	13,06	-0,25 (0,15)	11,66	-0,12 (0,10)
Nombre d'obs.		2 734		1 619		1 115
Situation 2011-12						
• Inscrit filières pro.	19,5	+0,8 (1,5)	16,5	-1,0 (1,5)	24,1	+3,8* (2,2)
<i>dont CAP</i>	2,0	-1,0** (0,5)	2,1	-1,3** (0,5)	1,9	-0,2 (0,7)
<i>dont CFA</i>	1,4	+0,5 (0,4)	1,4	+0,0 (0,5)	1,5	+0,9 (0,8)
<i>dont Seconde Pro.</i>	16,1	+1,3 (1,4)	13,0	+0,2 (1,4)	20,7	+3,1 (2,2)
• Inscrit filière GT ou redoublant	76,3	-1,5 (1,5)	79,3	+0,0 (1,8)	71,8	-4,5* (2,4)
<i>dont Seconde GT</i>	73,6	-2,0 (1,4)	77,4	-1,0 (1,7)	67,9	-4,1* (2,3)
<i>dont en 3<sup>ème</sup></i>	2,7	+0,5 (0,6)	1,9	+1,1 (0,7)	3,9	-0,5 (1,0)
• Décrocheur	4,2	+0,8 (0,7)	4,2	+1,0 (0,9)	4,1	+0,7 (1,1)
Nombre d'obs.		2 972		1 764		1 208

Note : La première ligne correspond aux résultats scolaires au troisième trimestre 2010-11, les lignes suivantes correspondent chacune à une modalité possible de situation scolaire l'année suivant le programme (2011-12). Pour chaque variable d'intérêt (résultats scolaires ou situation l'année suivante) et pour chacun des quatre échantillons d'élèves présélectionnés considérés, la colonne C indique la moyenne de la variable pour le groupe témoin. La colonne T-C indique l'impact sur la variable d'intérêt d'appartenir au groupe pour les élèves présélectionnés. L'impact est estimé à l'aide d'un modèle linéaire incluant les mêmes variables de contrôle que dans le tableau 3 ainsi que, pour la situation en 2011-12, la moyenne générale des notes de l'année 2010-11 comme contrôle supplémentaire. La précision des estimations (erreur-type) est donnée entre parenthèses et calculée en prenant en compte d'éventuelles corrélations des résidus du modèle au sein des classes. Devant chaque impact, \* indique un effet significatif au seuil de 10%, \*\* un effet significatif au seuil de 5%.

**Tableau 11 : Inscriptions effectives en début d'année suivante (2011-2012)  
selon que l'élève a ou pas un ami présélectionné**

	Ensemble		Sans ami présélectionné		Avec ami présélectionné	
	C	T-C	C	T-C	C	T-C
Inscrits	91,2	+4,4** (1,2)	92,4	+0,5 (1,9)	90,3	+6,3** (1,5)
<i>dont en CAP</i>	3,9	+3,8** (1,2)	5,0	+1,7 (2,0)	3,1	+5,1** (1,7)
<i>dont en CFA (CAP ou Bac Pro)</i>	6,0	+3,4** (1,4)	7,6	+0,2 (2,5)	4,9	+3,9** (1,8)
<i>dont en seconde professionnelle</i>	50,4	+1,4 (3,0)	47,0	+0,2 (4,8)	52,8	+2,8 (3,8)
<i>dont en seconde GT</i>	18,3	-0,1 (1,9)	21,2	+1,8 (3,3)	16,3	-1,4 (2,5)
<i>dont en 3<sup>ème</sup></i>	12,6	-4,1** (1,5)	11,6	-3,4 (2,7)	13,2	-4,1* (2,1)
Décrocheur	8,8	-4,4** (1,2)	7,6	-0,5 (1,9)	9,7	-6,3** (1,5)
Nombre d'observations	1 068		424		644	

Note : Chaque ligne correspond à une modalité de situation scolaire l'année suivant le programme (2011-12). Pour chaque modalité et pour chacun des trois échantillons (ensemble, sans ami présélectionné, avec ami présélectionné), la colonne C indique la proportion d'élèves présélectionnés du groupe témoin dans chaque modalité tandis que la colonne T-C indique l'impact d'appartenir au groupe test sur la probabilité d'être dans chaque modalité pour les élèves présélectionnés. L'impact est estimé à l'aide d'un modèle linéaire incluant les mêmes variables de contrôle que dans le tableau 3 ainsi que la moyenne générale des notes de l'année 2010-11 comme contrôle supplémentaire. La précision des estimations (erreur-type) est donnée entre parenthèse et calculée en prenant en compte d'éventuelles corrélations des résidus du modèle au sein des classes. Devant chaque impact, \* indique un effet significatif au seuil de 10%, \*\* un effet significatif au seuil de 5%.

La colonne « ensemble » n'est pas identique à celle correspondante du tableau 7, car les calculs sont faits sur le champ des élèves dont les amis sont connus (soit 1 068 élèves sur 1 130).

## Annexe A

**Tableau A1** : Caractéristiques initiales des classes tests et des classes témoins

	Classes tests	Classes témoins	Effet tests-témoins
Nombre d'élèves	23,9 (0,4)	24,2 (0,3)	-0,4 (0,5)
Nombre d'élèves présélectionnés	6,3 (0,2)	6,4 (0,2)	-0,1 (0,3)
Nombre de garçons	11,8 (0,3)	11,8 (0,3)	-0,0 (0,4)
Nombre d'élèves en retard	7,9 (0,3)	7,9 (0,3)	+0,1 (0,5)
Nombre de redoublants	1,4 (0,1)	1,5 (0,1)	-0,1 (0,2)
Nombre d'élèves boursiers	6,3 (0,3)	5,9 (0,3)	+0,5 (0,5)
Moyenne de la classe au 1 <sup>er</sup> trimestre 2010-11 (**)	11,9 (0,1)	11,9 (0,1)	-0,0 (0,2)
dont moyenne de maths	10,3 (0,2)	10,2 (0,2)	+0,1 (0,3)
dont moyenne de français	10,5 (0,2)	10,7 (0,1)	-0,2 (0,2)
Nombre d'observations	97	82	179

Note : Les classes tests sont les classes qui ont été tirées au sort pour recevoir le programme. Les erreurs-types sont indiquées entre parenthèses.

(\*\*) Moyenne de 12 notes : maths, français, histoire-géographie, SVT, technologie, physique-chimie, langue vivante 1, langue vivante 2, EPS, musique, arts plastiques et vie scolaire.

**Tableau A2 : Caractéristiques initiales des élèves présélectionnés  
des classes tests et des classes témoins**

	C	T-C	se	Obs.
Filles	44,1	-0,7	2,5	1 131
Redoublants de 3 <sup>ème</sup>	7,9	-0,9	1,7	1 101
En retard	54,5	-0,5	2,4	1 131
Boursiers	32,2	0,9	2,6	1 131
Moyenne au 1 <sup>er</sup> trimestre 2010-11	9,4	-0,02	0,14	1 094
dont note de maths	6,6	0,04	0,21	1 070
dont note de français	7,9	0,10	0,26	1 060

Note : La moyenne est calculée sur 12 notes : maths, français, histoire-géographie, SVT, technologie, physique-chimie, EPS, langue vivante 1, langue vivante 2, musique, arts plastiques et vie scolaire. La première colonne (C) indique la proportion d'élèves présélectionnés du groupe témoin dans chaque modalité. La seconde colonne (T-C) indique l'impact d'appartenir au groupe test sur la probabilité de chaque modalité pour les élèves présélectionnés. L'erreur-type (« se ») est calculé en prenant en compte d'éventuelles corrélations des résidus du modèle au sein des classes. Autres contrôles : indicatrices collège. Devant chaque impact, \* indique un effet significatif au seuil de 10% et \*\* un effet significatif au seuil de 5%.

**Tableau A3 : Taux de réponse aux enquêtes des élèves présélectionnés**

	C	T-C	se	Obs
Enquête « implication » auprès parents	77,2	-2,4	2,3	1 131
Enquête « amis » auprès prof. EPS	93,5	+1,2	2,6	1 131

Note : La première colonne (C) indique la proportion d'élèves présélectionnés du groupe témoin dans chaque modalité. La seconde colonne (T-C) indique l'impact d'appartenir au groupe test sur la probabilité de chaque modalité pour les élèves présélectionnés. L'erreur-type (« se ») est calculée en prenant en compte d'éventuelles corrélations des résidus du modèle au sein des classes. Variables de contrôles : la moyenne des notes au premier trimestre 2010-11 (sauf pour l'enquête ami, qui est réalisée en novembre), une indicatrice de sexe de l'élève, une indicatrice indiquant s'il est boursier, une indicatrice de redoublement de la troisième ainsi qu'un ensemble complet d'indicatrices collèges et d'indicatrices indiquant si l'information sur le redoublement ou les notes au premier trimestre sont manquantes. Devant chaque impact, \* indique un effet significatif au seuil de 10% et \*\* un effet significatif au seuil de 5%.

## **Annexe B**

### **Collecte d'informations**

Au cours de l'année scolaire 2010-2011, 37 collèges volontaires ont expérimenté la « mallette des parents en 3<sup>ème</sup> ». Les élèves des 179 classes de 3<sup>ème</sup> de ces collèges ont participé à l'expérimentation, soit un échantillon de 4 299 élèves.

#### **1. Informations concernant l'année scolaire 2010-2011**

Les informations administratives et les résultats et comportements des élèves ont été recueillis dans les collèges au cours de l'année 2010-2011 (voir le premier rapport intermédiaire).

Le rectorat a fourni les vœux d'orientation saisis dans le logiciel *Affelnet* et les affectations proposées aux élèves en juillet 2011 ainsi qu'un nouvel état en septembre 2011 (voir également le premier rapport intermédiaire).

Depuis le premier rapport intermédiaire, le rectorat a transmis les inscriptions et résultats au Diplôme National du Brevet (DNB) pour l'ensemble des élèves de l'échantillon.

#### **2. Informations concernant l'année scolaire 2011-2012**

L'information sur les établissements dans lesquels les élèves de l'échantillon sont inscrits en début d'année scolaire 2011-2012 a été recueillie en plusieurs étapes : dans un premier temps, le rectorat a fourni l'information pour les élèves inscrits dans un établissement (de l'Education nationale, public ou privé sous contrat), puis celle des inscriptions dans des CFA et enfin les autres inscriptions connues (lycées agricoles, et mises à jour d'avril 2012). L'ensemble des informations a été disponible en juillet 2012.

Pour compléter ces informations, en mai 2012, une enquête a été conduite auprès des parents d'élèves dont on ne connaissait pas encore l'affectation de septembre-octobre 2011. Conduite exclusivement auprès des élèves pré-sélectionnés, l'enquête a permis de récupérer l'information sur la situation à la rentrée scolaire de l'année 2011-2012 d'une soixantaine d'élèves supplémentaires. Le questionnaire de l'enquête figure ci-après.

Le rectorat a par ailleurs transmis les vœux d'orientation saisis dans le logiciel *Affelnet* et les affectations proposées aux élèves en juillet 2012, pour les élèves de l'échantillon doublant leur année de 3<sup>ème</sup>.

Le rectorat a enfin transmis les vœux d'orientation saisis dans le logiciel *Affelnet* et les affectations proposées aux élèves en juillet 2012, pour les élèves de l'échantillon en 2<sup>nde</sup> GT et faisant des vœux d'orientation vers une 1<sup>ère</sup> technologique ou professionnelle.

### **3. Informations concernant l'année scolaire 2012-2013**

Début décembre 2012, le rectorat a transmis l'information sur les inscriptions à la rentrée 2012-2013, pour les élèves inscrits dans un établissement de l'Education nationale, public ou privé sous contrat. Il reste à ce stade à recueillir les informations sur les inscriptions en CFA, et éventuellement, si cela est possible, celles dans des établissements hors Education nationale (comme les lycées agricoles).

Questionnaire à l'attention des parents d'élèves  
des élèves dont on ignore l'inscription en 2011-12

---

Nous réalisons une enquête auprès des parents d'élèves qui se trouvaient l'an dernier en 3<sup>ème</sup> au collège « nom du collège », dans le cadre d'une expérimentation réalisée par le rectorat de l'Académie de Versailles

Accepteriez-vous de répondre à quelques questions concernant la situation actuelle de « prénom nom », cela ne prendra pas plus de 5 minutes ?

Pour l'enquêteur : date et heure de l'enquête : \_\_/\_\_/2012 \_\_ h \_\_

I) questions introductives

I.1. Je vais noter votre lien avec « nom prénom de l'élève » :	1. père 2. mère 3. autre responsable légal, précisez : _____ 4. « nom prénom » lui-même 5. autre, précisez : _____
--	--

A.1. « prénom élève » est-il actuellement inscrit dans un lycée, un collège ou un Centre de Formation d'Apprentis (CFA) ?	1. oui, dans un lycée 2. oui, dans un collège 3. oui, dans un CFA 4. non (aller à A.5) 5. ne sait pas (aller à A.10)
A.2. En quelle classe « prénom élève » est-il ?	1. Seconde générale et technologique 2. Seconde professionnelle, précisez la spécialité _____ 3. 1 <sup>ère</sup> année de CAP, précisez la spécialité : _____ 4. Troisième 5. Autre, précisez : _____ 6. Ne sait pas
A.3. Quel est le nom de son établissement ?	nom : _____ commune : _____ département : __ ou _____
A.4. Pensez-vous que « prénom élève » va poursuivre ses études l'année prochaine ?	1. Oui, certainement (aller en A.10) 2. Oui, peut-être (aller en A.10) 3. Non, probablement pas (aller en A.10) 4. Ne sait pas (aller en A.10)
A.5. A quelle date a-t-il/elle interrompu ou terminé ses études ?	Mois : _____ Année : 201__ Ne sait pas (aller en A.10)
A.6. En quelle classe était-il ?	1. Seconde générale et technologique 2. Seconde professionnelle, précisez la spécialité _____ 3. 1 <sup>ère</sup> année de CAP, précisez la spécialité : _____



	<p>_____</p> <p>4. Troisième</p> <p>5. Autre, précisez : _____</p> <p>6. Ne sait pas</p>
A.7. Combien de temps est-il/elle resté dans cette classe?	1. ___ mois
A.8. Pour quelle raison principale n'est-il/elle pas resté ?	<p>1. Le contenu de la formation ne lui a pas plu</p> <p>2. L'ambiance ne lui a pas plu</p> <p>3. Il/elle a trouvé du travail</p> <p>4. Il/elle a été renvoyé de son établissement</p> <p>5. Autre _____</p> <p>6. Vous ne savez pas pourquoi il a changé</p>
A.9. Pensez-vous que « prénom élève » va reprendre ses études l'année prochaine ?	<p>1. Oui, certainement (aller en A.10)</p> <p>2. Oui, peut-être (aller en A.10)</p> <p>3. Non, probablement pas (aller en A.10)</p> <p>4. Ne sait pas (aller en A.10)</p>
A.10. « prénom élève » a-t-il un emploi?	<p>1. oui</p> <p>2. non (aller à A.12)</p>
A.11. A-t-il un contrat d'apprentissage?	<p>1. Oui</p> <p>2. non</p>
A.12. Quel métier exerce-t-il ou quel métier apprend-il actuellement ?	<p>_____</p> <p>_____</p>
A.13. Est-il inscrit dans une mission locale ?	<p>1. Oui</p> <p>2. non</p> <p>3. vous ne savez pas</p>

## Annexe C

Il ressort des données disponibles que le programme modifie non seulement les vœux initiaux exprimés par les élèves présélectionnés en fin d'année 2010-2011, mais également leurs décisions finales d'orientation et d'inscription pour l'année 2011-2012. L'effet sur les vœux initiaux peut sans ambiguïté s'interpréter comme un effet direct du programme sur la perception par les familles des bénéfices relatifs d'un redoublement ou d'une inscription directe en première année de CAP. S'agissant de l'effet sur les décisions finales de décrochage ou d'entrée en apprentissage, l'interprétation est moins évidente. Il peut s'agir d'un effet direct du programme sur la perception par les familles des bénéfices relatifs du décrochage et de l'apprentissage. Mais il peut également s'agir d'une conséquence indirecte de l'effet initial du programme sur la perception des bénéfices relatifs du redoublement et d'un CAP en lycée professionnel. Il suffit pour cela que les élèves convaincus par les chefs d'établissements de ne pas redoubler soient précisément des élèves qui par ailleurs préfèrent l'apprentissage à tout autre type de formation ; et que les élèves convaincus d'entrer en CAP soient de leur côté des décrocheurs en puissance. Dans ce cas de figure, on peut très bien observer une baisse du décrochage et une hausse de l'apprentissage alors même que le programme n'a modifié en rien la perception des bénéfices relatifs de ces deux options.

Cet argument peut être formalisé par un simple modèle de choix. Dans ce modèle, si l'on note  $U_D$  la valeur anticipée du décrochage,  $U_A$  celle de l'apprentissage et  $U_{EXT} = \max(U_D, U_A)$  la valeur maximale que l'élève peut espérer à l'extérieur du système éducatif, la décision de décrocher ( $D=1$ ) intervient si et seulement si  $U_{EXT}$  est plus forte que la valeur maximale  $U_{INT}$  que l'élève peut espérer en restant à l'intérieur du système éducatif (au lycée ou au collège s'il redouble), d'une part, et si la valeur  $U_D$  du décrochage surpasse celle  $U_A$  de l'apprentissage d'autre part, soit

$$(1) \quad D=1 \text{ si et seulement si } (U_D > U_A) \text{ et } (U_{EXT} > U_{INT}),$$

ce qui permet de décomposer la probabilité de décrochage selon,

$$(2) \quad \Pr(D=1) = \Pr(INT=0) \times \Pr(U_D > U_A \mid INT=0),$$

où  $INT$  est une variable indicatrice valant 1 quand ( $U_{EXT} > U_{INT}$ ), c'est-à-dire indiquant une orientation à l'intérieur du système éducatif (collège ou lycée).

Dans ce cadre théorique, une réduction du décrochage dans le groupe test peut s'interpréter comme reflétant une baisse la valeur  $U_D - U_A$  du décrochage par rapport à l'apprentissage uniquement si les deux conditions suivantes sont vérifiées simultanément : (a) le programme n'entraîne pas de réduction globale de la probabilité de quitter le système scolaire dans le groupe test (i.e.,  $\Pr(INT=0)$  ne baisse pas dans le groupe test) ; et (b) le programme ne s'accompagne pas non plus d'une modification de la composition du groupe d'élèves quittant le système scolaire (i.e., le groupe d'élèves satisfaisant  $INT=0$  n'est pas différent dans les groupes test et témoin). Si l'une de ces deux conditions n'est pas satisfaite, on peut très bien observer une réduction du décrochage au profit de l'apprentissage alors même que la valeur relative des deux options  $U_D - U_A$  est la même dans les deux groupes<sup>24</sup>. Inversement, sous les hypothèses très générales de notre modèle de choix de filières, si les deux conditions sont remplies, la substitution de l'apprentissage au décrochage s'interprète sans ambiguïté comme le résultat d'une baisse de la valeur perçue du décrochage par rapport à celle de l'apprentissage.

S'agissant de la première condition (pas d'effet du programme sur la probabilité de rester scolarisé), elle est testable et nous avons pu vérifier qu'elle est remplie : la probabilité de quitter le système éducatif pour l'apprentissage ou la vie active est quasi-identique dans le groupe test et dans le groupe témoin, soit environ 15% des élèves (voir Tableau C1). De ce

---

<sup>24</sup> Si par exemple on observe une baisse de  $\Pr(INT=0)$ , c'est potentiellement que le programme a entraîné une hausse de la valeur perçue des formations offertes dans les lycées (et par conséquent une forte hausse de  $U_{INT}$ ) par rapport aux valeurs perçues de l'apprentissage et du décrochage. Si cette hausse concerne spécifiquement les étudiants préférant par ailleurs décrocher et entrer sur le marché du travail plutôt qu'aller en apprentissage (c'est-à-dire les étudiants tels que  $U_D > U_A$ ), elle peut s'accompagner d'un déclin significatif du décrochage par rapport à l'apprentissage, alors pourtant que, dans le même temps, la valeur accordée à ces options est restée inchangée.

point de vue, aucune différence significative n'est perceptible entre les deux groupes. Pour ce qui est de la seconde condition (pas d'effet du programme sur la composition des groupes scolarisés ou déscolarisés), elle n'est pas directement testable, mais il est possible de comparer la composition des groupes test et témoin ayant quitté le système éducatif en se plaçant du point de vue des caractéristiques observées avant le début du programme (proportion de filles, de redoublants, de boursiers,...). De nouveau aucune différence significative n'émerge. Un même constat découle de la comparaison des caractéristiques initiales des élèves quittant le système éducatif. Le détail de ces différentes comparaisons est donné dans les tableaux C1 et C2.

**Tableau C1 : Effet du programme sur la persistance dans le système scolaire des élèves présélectionnés un an après le programme (2011-2012).**

	Moyenne C	Effet T-C	s.e.	Obs.
• Inscrit établissement scolaire (EN)	85,4	+0,7	1,6	1 130
<i>Conditionnellement à inscription:</i>				
<i>CAP</i>	4,5	+3,9**	1,3	971
<i>Seconde professionnelle</i>	59,0	+0,1	2,9	971
<i>Seconde GT</i>	21,6	+0,2	2,1	971
<i>Redoublement (3<sup>ème</sup>)</i>	14,9	-4,2**	1,8	971
• Non inscrit	14,6	-0,7	1,6	1 130
<i>Conditionnellement à non inscrit:</i>				
<i>Apprentissage</i>	39,5	+16,5**	6,7	159
<i>Décrochage</i>	60,5	-16,5**	6,7	159

Note : Chaque ligne correspond à une variable de performance scolaire mesurée un an après le programme. La première colonne (Moyenne C) indique la valeur moyenne de cette variable pour les élèves présélectionnés du groupe témoin. La seconde colonne (Effet T-C) indique l'impact sur cette variable d'appartenir au groupe test pour les élèves présélectionnés. L'impact est estimé à l'aide d'un modèle linéaire incluant les mêmes variables de contrôle que dans le tableau 3 ainsi que la moyenne générale des notes de l'année 2010-11 comme contrôle supplémentaire. La troisième colonne indique la précision de l'estimation (erreur-type) calculée en prenant en compte d'éventuelles corrélations des résidus du modèle au sein des classes. Devant chaque impact, \* indique un effet significatif au seuil de 10%, \*\* un effet significatif au seuil de 5%.

**Tableau C2 : Effet du programme sur la composition des élèves présélectionnés dans les groupes test et témoin, parmi ceux qui sont restés dans l'Education nationale à l'issue de la première année**

	Moyenne C	Effet T-C	s.e.	Obs
<b>Inscrits dans le système éducation nat</b>				
<i>Garçon</i>	55,4	+0,5	2,8	971
<i>Redoublant de 3<sup>ème</sup></i>	6,8	-0,7	1,7	971
<i>Notes de contrôle continu au DNB (/240)</i>	87,5	+0,8	0,8	971
<i>Boursier</i>	32,9	+1,8	2,9	971
<i>Note moyenne au trim. 1 2010-11 (/20)</i>	9,29	-0,06	0,08	971

Note : Chaque ligne correspond à une variable de caractéristique initiale des élèves présélectionnés. La première colonne (Moyenne C) indique la valeur moyenne de cette variable pour les élèves présélectionnés du groupe témoin. La seconde colonne (Effet T-C) indique l'impact sur cette variable d'appartenir au groupe test pour les élèves présélectionnés. L'impact est estimé à l'aide d'un modèle linéaire incluant les mêmes variables de contrôle que dans le tableau 7, à l'exception de la variable expliquée. La troisième colonne indique la précision de l'estimation (erreur-type) calculée en prenant en compte d'éventuelles corrélations des résidus du modèle au sein des classes. Devant chaque impact, \* indique un effet significatif au seuil de 10%, \*\* un effet significatif au seuil de 5%.

## Références :

Attanasio O. & Kaufmann K. (2009), "[Educational Choices, Subjective Expectations, and Credit Constraints](#)", [NBER Working Papers](#), n° 15087.

Avvisati F., Gurgand, M., Guyon N. & Maurin E. (2010), "Getting Parents Involved : a Field Experiment in Deprived Schools", *CEPR Discussion Paper*, n° 8020.

Avvisati F., Gurgand, M., Guyon N. & Maurin E. (2011), "Communication des collèges et implication des parents d'élèves", *Rapport pour le Fonds d'expérimentation pour la jeunesse*.

Bertrand M. & Pan J. (2011), "[The Trouble with Boys: Social Influences and the Gender Gap in Disruptive Behavior](#)", [NBER Working Papers](#) 17541.

Davies M. & Kandel D. B. (1981), "Parental and peer influences on adolescents' educational plans: Some further evidence", *American Journal of Sociology*, 87.

Dearden L., Emmerson C., Frayne C. & Meghir C. (2009), "Conditional Cash Transfers and School Dropout Rates", *Journal of Human Resources*.

Dynarski M., Clarke L., Cobb B., Finn J., Rumberger R. & Smink J. (2008), *Dropout Prevention: A Practice Guide* (NCEE 2008-4025). Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.

Eckstein Z. & Wolpin K.I. (1999), "[Why Youth Drop out of High School: The Impact of Preferences, Opportunities and Abilities](#)", *Econometrica* 67 no.6, pp. 1295-1339.

Heckman J.J. (2008), "[Schools, Skills, and Synapses](#)", *Economic Inquiry*, 46(3), pp 289-324.

Ichou M. & Vallet L.-A. (2013), "Academic Achievement, Tracking Decisions, and their Relative Contribution to Educational Inequalities", in M. Jackson (Ed.), *Determined to Succeed? Performance versus Choice in Educational Attainment*, Stanford University Press.

Jacob, B. & Lefgren L. (2009), "The Effect of Grade Retention on High School Completion", *American Economic Journal: Applied Economics*, vol. 1(3), pp: 33-58, July.

Jensen, R. (2010), "The (Perceived) Returns to Education and the Demand for Schooling", *Quarterly Journal of Economics*, 125(2), p. 515-548.

Manacorda M. (2012), "The cost of grade retention", *The Review of Economics and Statistics*, Vol. 94, No. 2, pp. 596-606.

Moretti E. (2007). Crime and the costs of criminal justice. In C. Belfield and H. Levin (Eds.), *The price we pay: economic and social consequences of inadequate education* (pp. 142-59). Washington, DC: The Brookings Institution.

Nguyen T. (2008), *Information, Role Models and Perceived Return to Education: Experimental Evidence from Madagascar* unpublished manuscript.

Oreopoulos P. (2007), “Do Dropouts Drop Out too soon? Wealth, health and happiness from compulsory schooling”, *Journal of Public Economics*, 91, pp: 2213-2229.

Rouse C. E. (2007), “Consequences for the Labor Market”. In C. Belfield and H. Levin (Eds.), *The price we pay: economic and social consequences of inadequate education* (pp. 99–124). Washington, DC: The Brookings Institution.

Roth A. (2008) “Deferred Acceptance Algorithms: History, Theory, Practice, and Open Questions”, *International Journal of Game Theory*, vol. 36, pp. 537-569

Rumberger R.W (2011), *Dropping out : why do students drop out from high school and what can be done about it*, Harvard University Press.

Rumberger R. W. & Lim S. A., (2008), “Why students drop out of schools : a review of 25 years of research”, *California Dropout Research Project*, Report n°15, 2008.

Sewell W. H., Haller A. O. & Portes A. (1969), “The Educational and Early Occupational Attainment Process”, *American Sociological Review*, Vol. 34, Issue 1 pp: 82-92.

A decorative graphic on the left side of the page consists of several colored squares and dashed boxes. The colors include purple, green, orange, and blue. The dashed boxes are in orange, blue, and green. The squares are solid and have rounded corners. They are arranged in a scattered pattern, with some overlapping.

## Fonds d'Expérimentation pour la Jeunesse

Ministère des Sports, de la Jeunesse, de l'Éducation Populaire et de la Vie Associative  
Direction de la Jeunesse, de l'Éducation Populaire et de la Vie Associative

Mission d'animation du Fonds d'Expérimentation pour la Jeunesse  
95, avenue de France 75 650 Paris Cedex 13  
Téléphone : 01 40 45 93 22  
<http://www.experimentation.jeunes.gouv.fr>